



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

BIANCA PEREIRA CARVALHO

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E SUBJETIVIDADES DOS BEBÊS NOS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA/ES

2025



FIGURA 1 – EXPERIENCIAÇÃO.

BIANCA PEREIRA CARVALHO

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E SUBJETIVIDADES DOS BEBÊS NOS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

VITÓRIA/ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C331 Carvalho, Bianca Pereira, 1989-
m As Múltiplas Linguagens e Subjetividades dos Bebês nos
Curriculos da Educação Infantil / Bianca Pereira Carvalho. - 2025.
301 f. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículo. 2. Formação docente. 3. Bebês. 4. Processos de
Subjetivação. 5. Linguagens. I. Gomes, Larissa Ferreira
Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

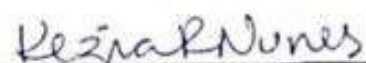
BIANCA PEREIRA CARVALHO

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E SUBJETIVIDADES DOS BEBÊS NOS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

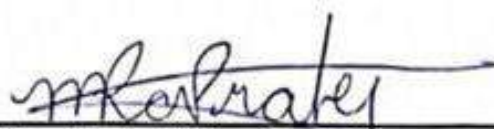
Aprovada em:


Prof.ª. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Orientadora (PPGPE/ UFES)


Prof.ª. Dra. Kézia Rodrigues Nunes
Membro interno (PPGPE/ UFES)


Prof.ª. Dra. Rosali Rauta Siller
Membro interno (PPGPE/ UFES)


Prof.ª. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos
Tebet
Membro Externo (Faculdade de Educação da UNICAMP)


Prof.ª. Dra. Maria Ríziane Costa Prates
Membro Externo (Universidade Vila Velha - UVV)

VITÓRIA/ES

2025

*As minhas filhas Ana Luísa e Thaís, melhores amigas
e incentivadoras em toda essa jornada! Amo vocês.*

AGRADECIMENTOS

Ao escrever esses agradecimentos, sinto a presença de Deus nessas escritas, pois sem Ele nada disso teria sido possível. A Ele eu dedico toda a honra e toda glória na conclusão deste trabalho. “Direi do Senhor. Ele é o meu refúgio e a minha fortaleza, o meu Deus, em quem confio” (Salmos 91: 2).

À minha família, que compreendeu minhas ausências em muitos momentos importantes, sempre me apoiando, me incentivando para que eu buscasse o meu melhor. Meu esposo Thiago, por todo amor. Aos meus irmãos Samantha, Pollyanna e Paulo Ricardo, que sempre me encorajaram a prosseguir.

Ao meu pai, que sempre deu conselhos sobre a vida, falando para me espelhar na mulher forte e guerreira que é a minha mãe, para, assim como ela, alcançar todos os meus sonhos. A minha mãe minha inspiração de força, resiliência e determinação. Esse trabalho carrega a força das mulheres da família Carvalho, guerreiras que se dedicam a dar o seu melhor em tudo o que se propõem a fazer

Não poderia deixar de mencionar em especial a minha avó Mariza (em memória), que foi uma professora incrível e a minha madrinha Neusa, que me inspira com suas práticas docentes. Um provérbio africano diz: “O respeito pelos antepassados é o alicerce sobre o qual construímos nosso futuro”, e assim vejo um pouco de cada uma delas em mim e na minha formação.

Falar da minha orientadora é uma parte sensível, pois que sorte a minha poder cruzar os seus caminhos. Antes de uma orientadora, um ser humano incrível, sensível às nossas inseguranças e inquietações. Não me canso de lhe agradecer e nunca vou me cansar, pois você viu em mim uma força enquanto professora pesquisadora de bebês que nem eu mesmo sabia que existia. Você foi um presente na minha vida, sempre me encorajando e confiando em meus processos aprendentes. Que Deus continue iluminando seus caminhos e que você seja muito feliz. Gratidão por compartilhar tantos saberes e por me afetar a cada novo encontro. Você mora em meu coração.

Aos amigos que fiz durante o grupo de pesquisa CICLOS - Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior, agradeço pelos maravilhosos encontros que ampliaram meus conhecimentos.

À professora Kézia, que foi uma coorientadora nesta pesquisa, caminhando junto em nossas primeiras escritas em nosso grupo de pesquisa e ampliando, a partir do processo de qualificação, novas perspectivas para enriquecimento do estudo. Você é maravilhosa!

À professora Rosali, agradeço o carinho e por aceitar participar da banca, enriquecendo a pesquisa com suas considerações.

À professora Gabriela, a quem eu me inspiro nessas escritas, por ter aceito o convite para compor a banca de avaliação, enriquecendo e qualificando esse trabalho com suas considerações.

À professora Maria Riziane, que durante a qualificação teceu importantes contribuições que enriqueceram a pesquisa, gratidão pelo acolhimento e carinho.

A minha amiga Cláudia Patrício, que me apoiou e me incentivou a escrever o projeto de pesquisa. Amo você.

Aos bebês e seus familiares, que depositaram em mim a confiança para compor com eles. Foi um privilégio ensinar e, ao mesmo tempo, aprender com nossos bebês, permitindo-nos afetar e sermos afetados por tantos sentimentos, descobertas, enunciações e multiplicidades dos fluxos maravilhosos que eles emanam.

À professora Elis, minha parceira, amiga e irmã, que se propôs, depois de anos dando aula para grupos de crianças maiores, iniciar sua jornada com o Grupo 1, tornando nossas experiências ainda mais incríveis.

Agradeço à direção da minha escola, ao CTA, aos professores, estagiários, porteiros, às cozinheiras, auxiliares da limpeza, assistentes, todos que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção.

Aos meus amigos Bruno e Elaine. Carinhosamente fomos denominados como os trigêmeos pela nossa orientadora e durante todo o processo seguraram na minha mão, seguindo juntos nessa jornada de amizade, companheirismo e dedicação.

Às *professoras* *pesquisadoras* *de bebês*, que, em nossas conversações, compartilharam experiências, anseios, curiosidades, reflexões e práticas curriculares e pedagógicas por elas desenvolvidas com os bebês. Agradeço também ao município de Vitória - ES pelo acolhimento

à pesquisa, em especial a Fernanda Vilela (Coordenadora de Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil), pela sensibilidade no olhar para as práticas curriculares com/dos bebês.

Encerro meus agradecimentos, prestando profunda gratidão pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE - UFES, que, em seu quadro de professores, tem profissionais de excelência que seguem com a missão de valorizar o trabalho docente, contribuindo na qualificação e na formação dos professores da educação básica em nosso estado. Carrego a força dos ensinamentos compartilhados por cada um deles durante o percurso vivido. A palavra que levo dessa jornada é GRATIDÃO, em letras garrafais, por todos os encontros e processos vividos. Minha subjetividade já não é a mesma e reverbera um pouco de cada um de vocês.

Figura 2 - Gratidão



Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só
Sued Nunes, 2021.

RESUMO

A dissertação evidencia as múltiplas linguagens e subjetividades dos bebês nos currículos da educação infantil. Como campo problemático, concentra-se em compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. A partir das noções de redes de conhecimentos e de significações (Alves, 2001), bem como de redes de conversações e ações complexas (Carvalho, 2009), de modo a evidenciar as experiências desenvolvidas em sala por essas profissionais com os bebês. Apresenta como microintencionalidades: 1. Mapear a concepção de linguagem em documentos orientadores da Educação Infantil no município de Vitória/ES. Nesse sentido, foca no mapeamento da proposta curricular do município e o PPP de um dos CMEIs lócus da presente pesquisa; 2. Compreender quais leituras as docências realizam sobre as manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar; 3. Problematicar e ampliar sentidos de currículos e de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, com base na concepção de infâncias como experiências; 4. A quarta, e última, intencionalidade é a elaboração do produto educacional a ser destinado e compartilhado com os profissionais da educação básica durante o processo formativo, no caso, a Caixa de Babel. Seu referencial bibliográfico parte de teorias pós-críticas, através dos estudos de Kastrup (2009), Passos (2009), Escóssia (2009), Corazza (2019), Carvalho (2009), Rodrigues (2011), Gomes (2015), Alves (2001), Nunes (2019), Kohan (2005, 2007, 2015), Tebet (2013, 2015, 2018, 2019, 2021), Abramowicz (2018, 2019, 2021) e Stern (1992). Sua abordagem metodológica fundamenta-se na produção intelectual de Deleuze e Guattari (1995), com a Filosofia da Diferença, ampliada pelos conceitos de Rizoma e da Cartografia, em articulação com a pesquisa com os cotidianos, conforme Alves (2012) e Ferraço (2008), produzindo dados através do acompanhamento dos processos de subjetivação tendo como instrumentos metodológicos: conversações tecidas no processo formativo “Caixa de Babel”, grupo de whatsapp, fotografias, diário de bordo. A pesquisa assume, enquanto responsabilidade acadêmica e social, a ampliação das discussões sobre o uso e a integração das múltiplas linguagens nas práticas curriculares, contribuindo, assim, para a formação continuada dos docentes, e novas discussões relacionadas à temática. Além de promover experiências que estimulem o desenvolvimento das múltiplas linguagens em bebês.

Palavras-chave: Currículo; Formação docente; Bebês; Processos de Subjetivação e Linguagens.

ABSTRACT

This dissertation highlights the multiple languages and subjectivities of infants in early childhood education curricula. As a problematic field, it focuses on understanding how teachers articulate the multiple languages of infants with curricular production in five Municipal Early Childhood Education Centers (CMEI) in Vitória, Espírito Santo. It draws on the notions of networks of knowledge and meanings (Alves, 2001), as well as networks of conversations and complex actions (Carvalho, 2009), in order to highlight the experiences these professionals develop in the classroom with infants. It presents the following micro-intentionalities: 1. Mapping the concept of language in guiding documents for Early Childhood Education in the municipality of Vitória, Espírito Santo. In this sense, it focuses on mapping the municipality's curricular proposal and the PPP of one of the CMEIs, the locus of this research; 2. Understanding how teachers interpret the manifestations of infants' diverse languages and their relationship to curricular production in the daily school routine; 3. To problematize and expand the meanings of curricula and languages based on the relationship with teachers and babies aged 6 (six) months to 1 (one) year, based on the conception of childhood as experiences; 4. The fourth and final intention is the development of an educational product to be intended for and shared with basic education professionals during the training process, in this case, the Babel Box. Its bibliographical reference is based on post-critical theories, through studies by Kastrup (2009), Passos (2009), Escóssia (2009), Corazza (2019), Carvalho (2009), Rodrigues (2011), Gomes (2015), Alves (2001), Nunes (2019), Kohan (2005, 2007, 2015), Tebet (2013, 2015, 2018, 2019, 2021), Abramowicz (2018, 2019, 2021) and Stern (1992). Its methodological approach is based on the intellectual production of Deleuze and Guattari (1995), with the Philosophy of Difference, expanded by the concepts of Rhizome and Cartography, in articulation with research on everyday life, according to Alves (2012) and Ferraço (2008), producing data through the monitoring of subjectivation processes using as methodological instruments: conversations woven into the “Caixa de Babel” formative process, WhatsApp group, photographs, logbook. The research assumes, as an academic and social responsibility, the expansion of discussions on the use and integration of multiple languages into curricular practices, thus contributing to the ongoing training of teachers and new discussions related to the topic. It also promotes experiences that stimulate the development of multiple languages in infants.

Keywords: Curriculum; Teacher training; Infants; Subjectivation Processes and Languages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Experienciação.....	1
Figura 2 - Gratidão	8
Figura 3 - Memórias das infâncias	17
Figura 4 - Apresentação na Educação Infantil.....	19
Figura 5 - Formatura Pedagogia	20
Figura 6 - Vivências nas infâncias.....	29
Figura 7 - Quadra.....	42
Figura 8 - Acesso a salas do primeiro pavimento.....	44
Figura 9 - Acesso a salas do segundo pavimento.	49
Figura 10 - Descoberta	50
Figura 11 - Pátios externos	52
Figura 12 - Deslizar	53
Figura 13 - Parque “grandão”.....	55
Figura 14 - Parque “grandão - ritornelos de aprendizagens”.....	56
Figura 15 - Passinhos.....	60
Figura 16 - Parque dos Bebês	61
Figura 17 - Organização da sala - recepção dos bebês	63
Figura 18 - Sala grupo 1	64
Figura 19 - Sala grupo 1 - Sintonia	66
Figura 20 - O balançar das árvores	67
Figura 21 - Solário.....	69
Figura 22 - As múltiplas linguagens dos bebês	70
Figura 23 - Cotidiano escolar	72
Figura 24 - Interações no cotidiano escolar.....	73
Figura 25 - A caixa	77
Figura 26 - Autorização do curso - PROEX.....	78
Figura 27 - A Torre de Babel.....	79
Figura 28 - Carta/Convite	84
Figura 29 - Caixa de Babel	88
Figura 30 - Primeiro encontro matutino	89
Figura 31 - Primeiro encontro vespertino.....	90
Figura 32 - Compartilhamentos das Caixas de Babel.....	93
Figura 33 - A Caixa de Babel – elementos languageiros	94
Figura 34 - Mapa com alguns registros das conversações no WhatsApp	97
Figura 35 - A Caixa de Babel - Disparadora de experiências languageiras.....	99
Figura 36 - Encontro final	100
Figura 37 - Enunciações	101
Figura 38 - Vivências no cotidiano escolar	112
Figura 39 - Poética da linguagem	122
Figura 40 - Linhas	129
Figura 41 - Cores	131
Figura 42 - Cartografia com bebês	138
Figura 43 - O que pode um bebê?.....	142
Figura 44 - Cartografar	147
Figura 45 - Linhas de fuga.....	153
Figura 46 - Descoberta	154
Figura 47 - A experiência sensorial.....	156

Figura 48 - Ressignificar	158
Figura 49 - A experimentação e o brincar como criação de territórios	159
Figura 50 - O brincar livre como prática educativa.....	162
Figura 51 - Afetos.....	164
Figura 52 - Docência inventiva	168
Figura 53 - Afetar e ser afetado	171
Figura 54 - Aprendizências	173
Figura 55 - Sorrisos	175
Figura 56 - Criando possíveis.....	176
Figura 57 - Ritmos e cores.....	178
Figura 58 - Imanência.....	180
Figura 59 - Sensorial	184
Figura 60 - Bolhas de sabão	186
Figura 61 - Desemparedar	189
Figura 62 - No ritmo da terra.....	189
Figura 63 - Quintal brincante.....	190
Figura 64 - Cores	193
Figura 65 - Solário.....	195
Figura 66 - Apego.....	197
Figura 67 - O pano.....	198
Figura 68 - Objetos de apego.....	199
Figura 69 - Encontros	200
Figura 70 - Espelho	202
Figura 71 - Rostidade	204
Figura 72 - Chão de concreto	206
Figura 73 - Corpo	207
Figura 74 - Esconde-esconde.....	209
Figura 75 - Eu no espelho - senso de eu	210
Figura 76 - Sensorial	213
Figura 77 - Luz	216
Figura 78 - O corpo compartilhador de conhecimentos	220
Figura 79 - Produção desejante	224
Figura 80 - Bacias coloridas	227
Figura 81 - O corpo livre	229
Figura 82 - Diferentes sentidos.....	232
Figura 83 -Territórios	235
Figura 84 - Corpo-bebê	238
Figura 85 - Currículos como máquinas de subjetivação.....	240
Figura 86 - Micropolíticas dos desejos.....	249
Figura 87 - Mediação nos processos aprendentes	251
Figura 88 - Fábula Criação	254
Figura 89 - Diferentes ritmos.....	256
Figura 90 - Músicas	257
Figura 91 - Devires.....	258
Figura 92 - Encantamento.....	259
Figura 93 - Ritmos.....	260
Figura 94 - Curiosidades	263
Figura 95 - Magia	264
Figura 96 - Conexões afetivas	266

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Regiões administrativas	82
Mapa 2 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos grupos	38
Tabela 2 - Divisão dos grupos por turno	81
Tabela 3 - Regiões e unidades de ensino	82
Tabela 4 - Cronograma	87
Tabela 5 - Pesquisas dos grupos CNPQ	103
Tabela 6 - Currículos e bebês: Pelos caminhos das infâncias	114
Tabela 7 - A poética contida nas linguagens dos bebês.	123

SUMÁRIO

1. MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS... ENUNCIÇÕES DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA DE BEBÊS.....	17
2. TERRITÓRIOS CARTOGRÁFICOS DOS BEBÊS	29
2.1 Cartografia como método de pesquisa	31
2.2 Territórios da pesquisa.....	37
2.3 Intercessores da pesquisa	69
3. EXPERIÊNCIAS LINGUAGEIRAS DE BEBÊS COMO FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS: A CAIXA DE BABEL COMO UM PRODUTO EDUCACIONAL	77
3.1 Primeiro encontro com as professoras pesquisadoras de bebês	86
3.2 Entre caixas, vozes e saberes: conversações e experiências com/dos bebês.....	92
3.3 Encontro final	98
4. TECENDO REDES E MAPAS: ENCONTROS COM OUTRAS PESQUISAS.....	101
4.2. O que diz um bebê? a poética contida em suas linguagens	122
4.3 Entre dobras e linhas: traçados cartográficos com/dos bebês.....	129
5. LINGUAGENS E CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA, ES	131
6. CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO COM BEBÊS: OS BEBÊS COMO SERES LINGUAGEIROS.....	138
6.1 Infâncias como experiências	142
6.2 Os bebês como cartógrafos de planos de força e intensidades.....	147
6.2.1 <i>Redes de encantamentos: cartografias de forças, intensidades e movimentos</i>	<i>150</i>
6.2.2 <i>Fabulações de uma professora pesquisadora de bebês: subvertendo o que está posto e criando novos possíveis a partir das experiências no cotidiano escolar</i>	<i>155</i>
6.3 Experienciadores de afetos: a invenção de conhecimentos de si e do mundo entre bebês e docentes	164
6.3.1 <i>A docência como um campo de afetividade, invenção e experienciação</i>	<i>168</i>
6.4 A imanência languageira dos bebês: a experiência como condição subjetiva	180
6.4.1 <i>Territórios de infância: o traçar de mundos pelos caminhos dos bebês</i>	<i>182</i>
6.4.3 <i>A subjetividade e o devir-bebê</i>	<i>191</i>
7. CARTOGRAFIAS E CURRÍCULOS COMO MÁQUINA DE SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM/DOS BEBÊS	240
7.1. Infâncias insurgentes: micropolíticas dos desejos	246
7.2 Currículos como linguagem: fluxos brincantes de experiências e subjetividades	254
7.3. Tecnologias do eu e o cuidado de si: infâncias, transformações e éticas do encontro	260

8. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	266
REFERÊNCIAS	273
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	284

1. MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS... ENUNCIÇÕES DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA DE BEBÊS

“Não estamos no mundo, tornamo-nos
com o mundo, nós nos tornamos,
completando-o”.

(Deleuze, 1992, p. 220)

FIGURA 3 – MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa: Docência e Gestão de Processos Educativos. Sua temática aborda “As Múltiplas Linguagens e Subjetividades dos Bebês nos Currículos da Educação Infantil”, sob orientação da Professora Doutora Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

Antes de iniciar o desenrolar desta pesquisa, gostaria de dividir um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, pois ela é chave para compreender como e por que escolhi o tema. Pensar a pesquisa com bebês me faz refletir sobre o papel das creches e das pré-escolas na vida de crianças, professores e seus familiares. Surgiu em minha memória uma escola na qual estudei ainda na educação infantil. Perguntei à minha mãe se eu havia estudado em uma creche no local ao qual chamavam de “Favelinha do Ibes”, pois, por algum motivo, lembrei-me de ter participado de um desfile pelas ruas do bairro, onde me vestiram de boneca Emília.

Minha mãe ficou surpresa com tal pergunta, pois nem ela se lembrava do ocorrido. Expressou-se da seguinte forma: “você era muito pequena; como se lembra disso? Realmente isso aconteceu”. De algum modo, fui tocada pelos bons encontros naquele espaço. O ano, não lembramos ao certo se foi entre 1992 ou 1993. Nesse período, eu estava entre 2 e 4 anos de idade. Como podia lembrar de uma coisa ocorrida há aproximadamente 32 (trinta e dois) anos atrás? Acreditamos que essa experiência me marcou de forma positiva, pois me vieram à memória sabores, danças, músicas, pinturas e tantas coisas que eram realizadas de forma a envolver as crianças naquele movimento afetivo.

Quando pensamos em encontros, não imaginamos que ações, aparentemente tão simples, possam impactar de forma tão significativa a vida das crianças. Refletindo com Bondía (2002, p.24), nota-se que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Diante disso, resolvi realizar pesquisas pela internet para saber se a instituição ainda existe e, para minha felicidade, ela ainda se encontra ativa. Encontrei o perfil da escola no *Instagram* e nele continha um link que nos direcionava para o *WhatsApp*. Entrei em contato com a instituição e contei a minha história em busca de algum registro daqueles anos.

Infelizmente tive uma negativa como resposta. Informaram-me que se passaram muitos anos e, por esse motivo, nada foi encontrado. A unidade sobre a qual me vêm tantas memórias afetivas é a instituição filantrópica “Associação Creche São Vicente de Paulo”, que busca atender crianças em vulnerabilidade social. Não sei por quanto tempo estudei nesta instituição, mas, assim como Larrosa (2002), acredito na “força dos bons encontros”. Encontros em que as crianças possam se expressar e vivenciar experiências incríveis na infância.

Outro momento marcante foi a festa de formatura na escolinha da “Tia Velma”. Não sei por qual motivo, mas troquei de escola. Lembro nitidamente do dia da formatura, quando eu tinha 5 (cinco) anos de idade. Nesse dia houve uma apresentação para as famílias em que dançamos algumas músicas, dentre elas, “Assim caminha a humanidade”, de Lulu Santos. Foi algo que me impactou e me deixou muito feliz. Sinto, desde muito nova, que a dança e a música são linguagens que despertam muitos sentimentos positivos em mim e que ecoam até hoje, pois, como afirma Kohan (2015, p. 225): “Não há vida só na infância. Mas tampouco há vida sem infância”.

Figura 4 - Apresentação na Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Em 2007, iniciei a graduação em Sistemas de Informação pela Faculdade Ateneu concluindo o curso no ano de 2010. Após a conclusão decidi fazer uma segunda graduação, o

curso escolhido foi pedagogia. Em 2012 cursando a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade, enquanto estudante, de realizar as atividades curriculares de estágio supervisionado na Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI próximo a minha residência. Já tinha um carinho especial pela unidade, pois era o local onde o meu sobrinho estudava e via o afeto que as professoras e toda a equipe tinham com as crianças.

Ao comparecer à unidade e pedir uma oportunidade para realizar o estágio, fui acolhida por toda a equipe. Lá pude acompanhar as práticas curriculares de várias professoras, porém meu estágio era supervisionado pela professora Luzimar Costa, na turma do Grupo 5. Ela estava no último ano de docência e aguardava ansiosamente sua aposentadoria.

Ela me presenteou com vários materiais – apostilas, carimbos, tangram – que ainda guardo com muito zelo. Nesse espaço, construí memórias afetivas e ricas aprendizagens que contribuíram com a minha formação docente. Ela se tornou minha maior incentivadora e referência enquanto professora, pois me acompanhou no processo de estágio e me deu autonomia e liberdade para desenvolver as propostas com as crianças.

No mesmo ano, finalizei a graduação em Pedagogia, era a realização de um sonho que foi construído com uma filha bebê e gestando outra. Na formatura pude ter as duas em meus braços, entre um colo e uma parada para a amamentação foram sendo chamados um estudante por vez para a colação de grau, foi um momento marcante em minha trajetória.

Figura 5 - Formatura Pedagogia



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em 2014 iniciei a jornada enquanto professora e pedagoga na Prefeitura Municipal de Viana, sendo designada para atuar em dois CMEI's no mesmo bairro. Em um dos CMEI's em que atuava, exerci a docência em diferentes turmas, tendo a oportunidade de lecionar no berçário, criando estratégias para que os bebês pudessem explorar os diferentes espaços, uma vez que observava que era uma prática comum mantê-los limitados à sala de referência.

Após essas experiências positivas levei a proposta para o CMEI em que atuava enquanto pedagoga. Começamos a desenvolver essas práticas possibilitando que os bebês experienciasse outros espaços da escola. Para tanto, criamos uma rotina para que elas pudessem participar de todas as ações presentes no cotidiano escolar. O primeiro espaço que exploramos foi o refeitório, onde elas passaram a fazer refeições junto com as outras crianças. A partir daí, gradualmente, fomos ocupando e territorializando os demais espaços, uma vez que ocupar “o território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os “territorializa”. O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 105).

Foi um processo simples, em que pudemos observar as trocas, os cuidados e a interação dos bebês com as demais crianças da escola. A assessoria técnica da Secretaria Municipal de Educação ficou muito satisfeita com o ato educativo desenvolvido com os bebês e fomos convidados a apresentar a ação no Seminário Municipal de Educação Infantil, para os profissionais da rede. O evento atualmente denomina-se Seminário de Boas práticas e, em 2023, tive a oportunidade de voltar ao município para falar um pouquinho da pesquisa desenvolvida com os bebês.

Ainda em 2014, tive a oportunidade de iniciar um Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Informática na Educação, oferecido pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Durante o curso, participei de uma palestra sobre lousa digital na Educação Infantil e imediatamente procurei uma escola que utilizasse a lousa enquanto ferramenta no processo de ensino e aprendizagem das crianças, ampliando as possibilidades relacionadas a essa forma de ensino. Em 2015, ainda no desenvolvimento do curso assumi o cargo efetivo como professora de Tecnologias Educacionais, na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES.

A pesquisa sobre a lousa digital reverberou na publicação de um artigo escrito em parceria com a Professora Doutora Marileide Gonçalves França, no ano de 2016, intitulado “O uso da lousa digital na educação infantil”. Essa foi mais uma experiência que me oportunizou enxergar as crianças enquanto protagonistas dos seus processos educativos. O estudo destaca a importância dessa ferramenta nos processos aprendentes uma vez que contribui para a aprendizagem de maneira lúdica e criativa.

Em 2020, tomei posse no cargo de Professor de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Em paralelo a essa docência, continuei a desenvolver minhas práticas educativas enquanto professora de tecnologias educacionais na rede de Vila Velha/ES, buscando por mecanismos que auxiliassem no enriquecimento das minhas práticas e do meu processo de formação docente.

Em 2021, tive a oportunidade de participar da formação em Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, em parceria com NAIF/UFES (Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e Seus Fazeres), que ao final culminou na publicação de um livro, no ano de 2022, denominado “Relações étnico-raciais na educação infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares”, no qual escrevi o capítulo “Viajando e brincando com os Pequenos Príncipes”, o texto sistematiza minhas práticas pedagógicas junto às crianças de uma turma de Grupo 5, abordando sobre as relações étnico-raciais na educação infantil a partir da história do O Pequeno Príncipe Preto, do autor Rodrigo França, entre outras propostas desenvolvidas sobre a diversidade étnico-racial, mais uma vez buscando a oportunidade de problematizar sobre os currículos que atravessam a educação infantil.

Essa busca não se encerrou no estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, dando continuidade, em 2022, através do projeto de extensão ELIC (2022) – Educação Linguística com Crianças (espanhol e inglês), ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, na pesquisa sobre os diferentes currículos que perpassam os Centros Municipais de Educação Infantil no município de Vitória/ES. A turma para a qual eu lecionava, com crianças bem pequenas (Grupo 3), teve a oportunidade de ter aulas de Espanhol na educação infantil. Achei muito interessante a proposta de as crianças aprenderem uma nova língua enquanto ainda estavam no processo de desenvolvimento da oralidade. Era evidente a curiosidade, o interesse e a satisfação delas durante as aulas.

Nessa proposta, além de conhecerem uma nova língua, as crianças tiveram a possibilidade de explorar diversas formas de linguagens, como contação de histórias, músicas, dança, pinturas, entre outras metodologias que foram realizadas.

Inspirada nesta experiência, elaborei um projeto submetido à banca de Seleção do Curso de Mestrado Profissional em Educação da UFES, denominado “Currículo e Ensino da Língua Espanhola na Educação Infantil”. No entanto, ao longo do curso e da participação no grupo de pesquisa do CNPQ "CICLOS, Currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior"/ UFES, surgiu a discussão sobre a necessidade de ampliar as pesquisas focadas

em bebês. Em diálogo com a minha orientadora, optamos por modificar a temática para o ensino das múltiplas linguagens presentes na Educação Infantil.

Mas, afinal, o que são as múltiplas linguagens? Muitas pessoas consideram impossível de definir, pois, no senso comum, a linguagem está frequentemente associada apenas à oralidade. No entanto, há várias formas de manifestações dessas linguagens, dentre elas música, teatro, desenhos, danças, pinturas, choro, brincadeiras, balbucio e até mesmo expressões faciais, especialmente quando se trata de bebês. Para Gobbi (2010, p. 6), é preciso repensar e ressignificar esse olhar, pois

As crianças reescrevem a realidade em seus traços e cores. Dessa forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais. Olhar detidamente seus desenhos pode, de certa maneira, desestabilizar práticas profissionais cuja preocupação encontra-se em pendurar nos varais as criações e nem mesmo dialogar com quem os fez, ou, ainda pior, colocá-los em saquinhos plásticos que emudecem criadores e obras, deixando-os dentro de armários. É imprescindível que tenhamos diversos suportes para o desenho à disposição das crianças, com cores, texturas, formas de tamanhos diversos. Além dos lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, o carvão, cacos de tijolos e pedras porosas, fios de barbante, nylon, cobre, conduites, são ótimos materiais para realizar os traçados e possibilitar que saltem do papel tornando-se tridimensionais. Tintas variadas, compradas ou feitas na unidade educacional, comestíveis para os bebês, encorajam as lambuzagens tão caras a todos, delineando percursos de buscas pelas cores, pelas misturas, pelas formas, sem esquecer, que, entre os pequenos, o corpo é um dos suportes sobre os quais as tintas podem ser usadas criando novos modos de exploração e interação.

Diante dessas perspectivas, motivada por abordagens como a mencionada anteriormente, desenvolvi a presente pesquisa, que tem como objetivo compreender como os professores articulam as múltiplas linguagens dos bebês na tessitura do currículo na Educação Infantil, especificamente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

O mapeamento indica que há uma necessidade de ampliar as discussões relacionadas às pesquisas com/dos bebês, pois, em comparação com outras áreas da Educação básica, a produção acadêmica sobre a relevância do currículo e de propostas curriculares que envolvam os bebês ainda é limitada. Afinal, no Brasil, a educação de bebês é profundamente marcada por políticas assistencialistas, dissociadas dos pressupostos básicos da educação infantil: o cuidar e o educar. Embora a oferta da creche seja um direito constitucional, ainda não é obrigatória, o que, consequentemente, compromete o desenvolvimento de ações, políticas educacionais, práticas pedagógicas, curriculares e formativas para os docentes.

É necessário, então, refletir sobre a prática educativa com os bebês, reconhecendo e valorizando os saberes e experiências vivenciadas diariamente no cotidiano escolar. É essencial promover debates para além dos muros das escolas, pois os bebês e profissionais sofrem com a

invisibilidade que os cerca através do discurso exclusivo do “cuidar”, que esquece que, na educação infantil, esse processo entre o cuidar e o educar é indissociável.

Nesse sentido, é fundamental compreender como essas questões se materializam no cotidiano escolar, a partir das interações entre bebês e profissionais. A pesquisa foi desenvolvida no CMEI onde eu atuo e na turma na qual leciono como professora PEB I, além de outros 4 CMEIs do município de Vitória/ES. Desenvolvida no Grupo 1, turmas em geral compostas por até 20 (vinte) bebês de 06 (seis) meses a 1 (um) ano, contando com o quadro profissional de 02 (duas) professoras da Educação Básica I - PEB I, chamadas de referências¹, profissionais que em sua maioria possuam Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil ou Normal Superior com habilitação em Educação Infantil.

Os bebês ficam nos CMEIS parciais 25 horas semanais, durante esse período as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de referência são realizadas durante 16 (dezesesseis horas) semanais, as outras 9 (nove) horas momento destinado ao planejamento por esses profissionais, os bebês passam a realizar suas explorações com o Professor Dinamizador de Artes que são profissionais que possuem licenciatura plena de Artes e suas linguagens, Professor Dinamizador de Educação Física profissionais licenciados no curso de Educação Física e o professor PEB I articulador de música (Profissionais licenciados em pedagogia que atuam com musicalização), a organização é realizada de acordo com a demanda de cada CMEI. Além desses profissionais realizam as práticas pedagógicas com os bebês 2 (duas) assistentes de Educação Infantil, que acompanham eles as 25 (vinte e cinco) horas semanais essas profissionais possuem ensino médio completo e atuam realizando apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado aos bebês (higienização, alimentação e etc.).

Lanço mão de alguns intercessores teóricos. O conceito de intercessores utilizado segue a partir das contribuições de Deleuze (1988, p. 156 *apud* Vasconcellos, 2005, p. 1223), que diz:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

Dessa forma, problematizo a atuação dos intercessores, uma vez que “[...] os intercessores atuam no plano de imanência da filosofia deleuziana como um conceito, isto é, eles são o que propicia condições de resolução do problema colocado: a imagem do

¹ Essa nomenclatura não é algo oficial e sim como são conhecidas popularmente.

pensamento” (Vasconcellos, 2005, p. 1223). Em especial o campo intelectual denominado de Teorias Pós-Críticas, que emergiu na segunda metade do século XX, se dedica à análise e à discussão de conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, relação saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (Nunes; Neira, 2021, p. 857).

Nesse campo, ganha visibilidade a produção intelectual de Deleuze e Guattari (1993), com a filosofia da diferença, ampliada pelo conceito de rizoma e da cartografia, em articulação com a pesquisa com os cotidianos conforme Alves (2012) e Ferraço (2008). Barros e Kastrup (2009, p. 73-74) refletem sobre o papel da Cartografia enquanto acompanhamento dos processos de pesquisa para eles:

“[...] cartografar é acompanhar processos” procuramos apontar que a processualidade está presente em cada momento da pesquisa. A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um ethos, e não está garantida de antemão. Ela requer aprendizado e atenção permanente, pois sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado dos muitos encontros.

No âmbito desta pesquisa-intervenção, busco, através do processo cartográfico, romper com o discurso vazio e de delimitação relacionado às práticas educativas e às experiências dos bebês, trazendo uma cartografia que valoriza as imanências e as diferentes manifestações linguageiras dos bebês, bem como ampliar a capacidade de compreensão sobre esses desejos que eles manifestam a todo o momento e as subjetividades produzidas, através de suas sensações, ações, percepções etc.

O conceito de pesquisa-intervenção é fundamentado nesse estudo a partir dos autores Passos e Barros (2009) em seu texto “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”, uma vez que os autores afirmam que “toda pesquisa é intervenção” (Passos; Barros, 2009, P.17), rompendo com a lógica da neutralidade ao realizar uma pesquisa e colocando o pesquisador como participante de todo processo e experiências.

Busco aproximações dialógicas com os estudos de Virgínia Kastrup (2009, 2015), Eduardo Passos (2009, 2015), Liliana Escóssia (2009, 2015), Sandra Mara Corazza (2001,

2002, 2003, 2013, 2021), Janete Magalhães Carvalho (2009), Larissa Ferreira Rodrigues (2011), Larissa Ferreira Rodrigues Gomes (2015), Nilda Alves (2001), Kézia Rodrigues Nunes (2019), Walter Omar Kohan (2005, 2007, 2012), Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2013, 2015, 2018, 2019, 2021), Anete Abramowicz (2018, 2019, 2021) e Daniel Stern (1992).

Em meu estudo, traço algumas intencionalidades, a saber: em um primeiro momento, busco compreender a concepção de linguagem nos documentos reguladores da educação infantil do município de Vitória/ES. Nesse sentido, foco no mapeamento da proposta curricular do município e o PPP do CMEI lócus da presente pesquisa.

Em um segundo momento, procuro compreender quais entendimentos os docentes têm sobre as manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar. Em terceiro lugar, por meio da prática da cartografia, procuro acompanhar, nos cotidianos de docentes e bebês, os sentidos de currículo e de linguagens produzidos em suas relações. Para tanto, tomo como disparadores as concepções de infância como experiência e de currículo como máquina de subjetivação.

A quarta e última intencionalidade se dedica à elaboração do produto educacional a ser destinado e compartilhado com os profissionais da educação básica, no meu caso, denominado de Caixa de Babel. Por meio das noções de redes de conhecimentos e de significações (Alves, 2001), bem como de redes de conversações e ações complexas (Carvalho, 2009), busco evidenciar as experiências desenvolvidas em sala por esses profissionais com os bebês de 5 CMEIs de Vitória/ES. A partir dessas intencionalidades, o relatório final da pesquisa foi organizado em forma de dissertação de mestrado, composta por nove capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Memórias de Infância... Enunciações de uma professora pesquisadora de bebês”, aborda todo o processo de desenvolvimento pelo qual a pesquisa transita e se produz. Já o segundo capítulo, denominado “Territórios cartográficos dos bebês”, aborda a cartografia como método de pesquisa, apresenta o território onde a pesquisa foi realizada e seus sujeitos. O terceiro capítulo intitulado “A caixa de babel e as experiências languageiras de bebês como formação continuada com professoras: contribuições de um produto educacional”, apresenta o produto educacional e seu processo de desenvolvimento, que parte das noções de redes de conhecimentos e de significações, propostas por Nilda Alves (2008), bem como de redes de conversações e ações complexas, segundo Janete Magalhães Carvalho (2008), de modo a evidenciar as experiências desenvolvidas em sala pelos docentes e por demais profissionais da Educação Infantil com os bebês.

O quarto capítulo, “Tecendo redes e mapas: encontros com outras pesquisas”, apresenta o processo de mapeamento realizado nos bancos de dados das universidades e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com pesquisas que contribuem para a qualificação teórico-metodológica de meus estudos. O quinto capítulo, “Linguagens e Currículos na Educação Infantil de Vitória, ES”, discute, através das Diretrizes Curriculares do Município e PPP da escola, as concepções de linguagens e infâncias que perpassam esses documentos.

O sexto capítulo, intitulado “Cartografias da educação com bebês: os bebês como seres languageiros”, apresenta a cartografia nos processos educativos com bebês e aborda a importância da infância enquanto experiência e dos bebês como seres languageiros, apoiado em autores como Abramowicz (2021), Gilles Deleuze (1991, 1992, 1995 e 1996), Félix Guattari (1992, 1996), Sandra Corazza (2001), Stern (1992), Tebet (2018, 2021) e Walter Omar Kohan (2005, 2007). Convidando a abandonar visões tradicionais e reducionistas sobre os bebês na tessitura de seus currículos, tais debates suscitam reflexão sobre o que se entende como infância.

O sétimo capítulo, denominado “Cartografias e currículos como máquina de subjetivação na educação com/dos bebês”, apresenta, a partir dos autores Gilles Deleuze (1992, 1995 e 1996), Félix Guattari (1992, 1996), Foucault (1986, 2006), Sandra Corazza (2001) e Silvio Gallo (2012), uma discussão sobre o currículo como máquina de subjetivação, adentrando um território para reflexões críticas sobre a educação e a experiência humana.

O oitavo capítulo, intitulado “Considerações transitórias”, resgata contribuições da pesquisa para compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na Educação Infantil.

A pesquisa assume, enquanto responsabilidade acadêmica e social, a ampliação das discussões, desde a educação básica até o ensino superior, acerca do uso e da integração das múltiplas linguagens nas práticas curriculares. Isso contribui para a formação continuada dos docentes e fomenta novas discussões relacionadas à temática, uma vez que os profissionais da educação básica têm a oportunidade de ampliar sua compreensão em relação às diversas formas de comunicação e expressão utilizadas pelos bebês, desde a linguagem verbal até a não verbal, incluindo gestos, expressões faciais, sons e movimentos corporais.

Tal conhecimento se faz necessário no desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconhecem a importância da subjetividade dos bebês. No campo acadêmico, amplia a discussão relacionada às experiências aprendentes infantis desde a primeira infância, fortalecendo os debates sobre os processos ligados às formas de comunicação languageiras dos

bebês, enfatizando a importância da infância, dos saberes e de seus processos de subjetivação desde os tempos infantis.

Isso contribui com os estudos que vêm sendo realizados em diversos grupos de pesquisas, como o Currículos em Interações Colaborativas - CICLOS, ambos coordenados pelas Professoras Doutoras Késia Rodrigues Nunes e Larissa Ferreira Rodrigues Gomes; Conversações com a filosofia da diferença em currículos e formação de professores - COM-VERSAÇÕES, coordenado pela Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; e o grupo de pesquisa INDDHU - Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, coordenado pela professora Doutora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet. Esses grupos discutem sobre as práticas pedagógicas e a infância pelo viés da filosofia da diferença. Portanto, esta pesquisa reafirma sua relevância na medida em que busca promover diferentes experiências que estimulem o desenvolvimento das múltiplas linguagens em bebês na educação básica.

2. TERRITÓRIOS CARTOGRÁFICOS DOS BEBÊS

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

FIGURA 6 – VIVÊNCIAS NAS INFÂNCIAS

Iniciamos este percurso metodológico tencionadas pelo texto de Larrosa, “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), pois, afinal, como as experiências nos tocam e nos transformam? Pensar nas pesquisas com os bebês, utilizando a cartografia, como método de pesquisa-intervenção, possibilita refletir sobre as experiências que atravessam os bebês a partir do momento em que eles adentram ao espaço escolar. Segundo Stern,

A experiência do bebê é mais unificada e global. Os bebês não prestam atenção ao domínio em que sua experiência está ocorrendo. Eles tomam sensações, percepções, ações, cognições, estados internos de motivação e estados de consciência e os experienciam diretamente em termos de intensidades, formas, padrões temporais, afetos de vitalidade, afetos categóricos e tons hedônicos. Esses são os elementos básicos de uma experiência subjetiva inicial. Cognições, ações e percepções, como tal, não existem. Todas as experiências se tornam reformuladas como constelações padronizadas de todos os elementos subjetivos básicos do bebê combinados (Stern, 1992, p. 57-58).

Segundo Tebet (2015, p.3), “ao propor cartografar os movimentos dos bebês e traçar suas linhas erráticas (ou linhas de errância), o que se pretende é traçar os percursos bizarros das crianças que continuam escapando à compreensão dos adultos”. Nesse sentido, a lógica discursiva da falta, da impotência e da projeção de futuro a que as crianças são submetidas, os bebês não entendem e não têm autonomia o suficiente para revelar seus desejos, reduzindo as possibilidades de percepção dos processos de subjetivação, das linguagens e da experiência que produzem. Buscamos com a pesquisa cartográfica fissurar essa visão tradicional de infância, na qual os bebês não são reconhecidos como agentes ativos da produção da sua realidade. Assim, a “cartografia trata-se de um método que não será aplicado, mas experimentado e assumido enquanto atitude de pesquisa” (Santos; Coelho, 2020, p. 9).

Ao traçar as linhas erráticas dos bebês, objetiva-se a partir dos processos enunciados pelos filósofos Deleuze (1995, 1998), Guattari (1995), Tebet (2013, 2015, 2018, 2019, 2021), Abramowicz (2018, 2019, 2021), Stern (1992), entre outros, compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na Educação Infantil em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

Kohan (2003) discute essa lógica da projeção das infâncias e da visão adultocêntrica que se tem relacionada à criança, uma vez que a ideia de educação muitas vezes nega a experiências das infâncias, tratando-a como preparação para a vida adulta. Para isso, Kohan (2003) sugere uma transformação política relacionada à reavaliação valorativa das infâncias, tendo-a como um período de possibilidades e criação, entendendo a infância pela lógica da experiência e não perpetuando a ideia deturpada de infâncias como mera preparação para a

emancipação. Tendo em vista as ideias de Deleuze e Guattari (2011), importa, nesta dissertação, discutir os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos bebês nos cotidianos escolares, uma vez que isso implica uma reversão no olhar pré-determinado e postulado de verdades hegemônicas que afirmam os bebês pelo que lhes falta e não pela potência de explorar, de fazer vazar as diferenças, transbordar a vida em seus afetos, o jorro da vida, a imanência.

Isto posto, Deleuze e Guattari (2011) afirmam que “as territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 91), o que faz necessário ampliar as compreensões relacionadas aos bebês, nos quais estabelecem relações territoriais no cotidiano escolar. Eles criam de maneira subjetiva seus próprios espaços de significação e interação. Já a desterritorialização ocorre naturalmente, pois os bebês rompem toda e qualquer expectativa criada e pré-estabelecida sobre eles, “[...] sempre confrontado com um meio de exterioridade onde [...] se engaja e, necessariamente, se arrisca, uma linha de fuga deve ser preservada” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 90), no intuito de permitir novas formas de expressão, exploração, interação e socialização.

O processo de reterritorialização se transforma em “[...] uma segunda linha de fuga [que] aparece quando o meio se acha transtornado sob os impactos do exterior [...] para associar a si novas porções de exterioridade, apoiando-se, desta vez, nos meios interiores como frágeis muletas” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 90), em que os bebês reconfiguram seus territórios de experiências e englobam novas formas, influências e elementos à sua experiência.

2.1 Cartografia como método de pesquisa

Kastrup (2009) reflete sobre o papel da Cartografia como acompanhamento dos processos de pesquisa. Para ela, a cartografia:

[...] visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim (Kastrup, 2009, p. 32).

Assim, a cartografia valoriza a flexibilidade, a capacidade de adaptação e a ênfase na exploração dos processos em andamento. Em vez de buscar respostas definitivas, ela permite

acompanhar e documentar o movimento e a evolução do que se compõe em um processo de investigação.

Já Boaventura dos Santos (2002, p. 48 *apud* Costa, 2014, p. 70) adverte que “cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que foi perguntada”. Desta forma, na cartografia, o cartógrafo questiona sobre seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. “Em vez de perguntar ‘o que é isso?’ passa a refletir sobre ‘Como estou compondo o que vejo?’. Este segundo tipo de questão nos direciona para o processo, entendendo o cartógrafo como um criador da realidade, um compositor, aquele que compõe na medida em que cartografa.” (Costa, 2014, p. 70).

Para Costa (2014, p. 71),

A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa.

Ou seja, “Na cartografia o pesquisador-cartógrafo vai constituindo seus passos estando no próprio campo, atento ao que pode passar despercebido, o que fica no meio, o que está entre; daí a importância da atenção à espreita do cartógrafo” (Santos; Coelho, 2020, p. 9).

Já para Passos e Barros (2009), a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa e, ao falar desse método, é necessário discutir a indissociabilidade entre saber e fazer, entre pesquisar e intervir, pois toda pesquisa é intervenção. “Mas, se assim o dizemos, ainda precisamos dar mais um passo, pois a intervenção realiza-se sempre através do mergulho na experiência que reúne sujeito e objeto, teoria e prática” (Passos; Barros, 2009, p. 17).

A cartografia como forma de abordagem “precisa ser articulada com três ideias que compõem um plano de ação ou um plano de pesquisa: a transversalidade, a implicação e a dissolução do ponto de vista do observador” (Passos; Eirado, 2009, p. 111). No entendimento dos autores, “operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica. A cartografia é o acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem. A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical e horizontal, mas também transversalmente” (Passos; Barros, 2009, p. 27).

O intuito não é apenas trazer a voz do pesquisador, que, como os demais intercessores, é participante da pesquisa, mas, através da transversalidade, romper com a fissura do olhar que

se tinha sobre o bebê e retomá-lo para a realidade que o bebê vivência e experiência cotidianamente, trazendo a necessidade de reflexão sobre a indissociabilidade das ações pensadas com eles, uma vez que as dimensões relacionadas às experiências e aos desenvolvimentos, sejam eles sociais, físicos, emocionais, cognitivos, motores e sensoriais estão interligadas.

Por outro lado, a intervenção é percebida pelos autores como “o trabalho da análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas. A análise das implicações de todos que integram um campo de intervenção permite acessar, nas instituições, os processos de institucionalização” (Passos; Barros, 2009, p. 19). Esse processo envolve diferentes intervenções que não afetarão apenas os bebês individualmente, mas, sim, as dinâmicas coletivas da instituição, que devem ser pensadas sobre o espaço que o bebê territorializará, com recursos materiais e pessoais que atendam às especificidades dessa faixa etária. Todo esse processo envolve o olhar atento dos professores e a sensibilidade para observar todos os movimentos crianceiros dos bebês através das vocalizações, expressões faciais e interações com os profissionais e demais bebês.

Movimentos de pesquisas supracitados almejam desmontar a ilusão de realidade produzida pelo pensamento cientificista herdado da tradição positivista. Assim, desejam a “dissolução do ponto de vista do observador” e buscam indicar que todo campo que está sendo observado surge das experiências que serão realizadas durante a pesquisa (Passos; Barros, 2009, p. 110). O campo de pesquisa, constitui-se a todo instante a partir das experiências que emergem; assim, o campo problemático se elabora, se modifica e se constitui.

Desse modo, compreendemos a partir de Passos e Eirado (2009, p. 109) que a abordagem cartográfica é “útil para descrever processos mais do que estados de coisa”. Os autores se inspiram em Deleuze e Guattari (1995), Guattari e Rolnik (1986) e Fonseca e Kirst (2003) para fundamentar que o procedimento de análise ocorre a partir da realidade que será estudada, com base em sua composição de linhas, considerando os processos, as conexões e as trajetórias dos bebês no contexto da creche. Logo, segue-se cartografando com “[...] o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação ad hoc” (Kastrup, 2009, p. 43).

A produção de dados através do acompanhamento dos processos de subjetivação toma como instrumentos metodológicos para sua produção: As conversações tecidas durante a formação continuada cadastrada na Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UFES, com o curso de extensão intitulado: “Caixa de Babel: as múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da

educação infantil”, com número de registro 4524, com carga horária de 32 (trinta e duas) horas, visitas aos CMEI’s para troca das caixas de babel, conversações no grupo de whatsapp da pesquisa, observações dos participantes, rodas de conversas, fotografias, vídeos, diário de bordo etc. Tendo como participantes as/os professoras/es e os bebês, mapeou-se a concepção de linguagem em documentos reguladores da Educação Infantil do município de Vitória/ES, que orientam a prática pedagógica com bebês na Educação Infantil.

Buscou-se a compreensão sobre quais leituras as docências realizam sobre as manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar, problematizando e ampliando sentidos de currículo e de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 0 (zero) a 12 (meses) meses, com base na concepção de infância como experiência, em 5 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizados em Vitória/ES.

Desse modo, a presente dissertação visa contribuir para a pesquisa e o debate sobre currículo e elaboração de propostas educativas voltadas à educação de bebês, concebendo a importância da infância e os saberes desenvolvidos nessas faixas etárias, através da observação e dos registros das práticas relacionadas às múltiplas linguagens exploradas com bebês em 5 CMEIs de Vitória/ES, em uma perspectiva de escuta das enunciações, a fim de compreender as multiplicidades de modos enunciativos que os bebês e docentes mobilizam, criam e operam para conhecer a si e ao mundo.

A abordagem da temática exigiu problematizações sobre o modo como conhecimento é produzido, bem como sobre a relação entre o sujeito, pesquisador que apenas entrega o que observa, e o objeto de ciência, que é transformado em uma coisa. Esta é uma vantagem que os autores pós-críticos da modernidade ocidental hegemônica nos oferecem e que os torna inspiradores. Pensar a pesquisa sobre bebês pela vertente pós-estruturalista desafia a reflexão sobre a necessidade de desconstrução e reconstrução dos nossos saberes, fazeres e poderes enquanto profissionais da Educação, como afirmam Poerschke e Locks (2019, p.2):

O período pós-estruturalista vem investigar para desconstruir. Essa investigação tem como alvo a desconstrução de saberes produzidos culturalmente. Portanto, a grande intenção pós-estrutural é a quebra dos pré-conceitos e julgamentos, para a diminuição da exclusão das minorias.

Não há a intenção de diminuir ou desconsiderar as teorias desenvolvidas anteriormente, mas o intuito de ampliar as discussões e dar visibilidade à diferença em sua multiplicidade de sentidos e de relações, com a defesa da visibilidade da potência das minorias como mulheres,

povos originários, negros, crianças e bebês. Embora o foco principal do debate proposto nesta dissertação esteja nas relações produzidas por bebês na elaboração, criação e apropriação das múltiplas linguagens em contato com a docência na educação básica, é importante questionar como essas práticas podem minimizar relações de poder hierárquicas, controladoras e de eliminação da diferença.

As dinâmicas de poder estão presentes em todos os contextos educacionais, perpetuando inadvertidamente desigualdades e privilegiando certas formas de expressão. Portanto, é fundamental considerar como, microfisicamente, no sentido de Foucault (1986), as relações educativas entre bebês-docentes-bebês podem tensionar as forças verticalizadas e fazer vazar a força infantil com a valorização das múltiplas linguagens e com a sensibilidade das diferentes relações de poder que permeiam um contexto educativo.

A linguagem passa a ser vista como um instrumento que pode ser utilizado e compreendido de várias maneiras. No pós-estruturalismo, ela não é vista apenas como um aparelho de comunicação, mas como um instrumento que pode ser utilizado e compreendido de várias maneiras. Isso se aplica especialmente quando se trata de bebês e as diversas formas de expressões que eles utilizam para se comunicar.

Segundo Lopes (2013, p. 12), o pós-estruturalismo emergiu de um importante debate com o estruturalismo, discutindo concepções e estruturas de linguagem. As implicações para a compreensão da linguagem a partir daí giram em torno da construção de significados e da formação de subjetividades. Isso fez com que autores como Foucault, Lacan e Derrida, que inicialmente faziam parte do estruturalismo, questionassem seus entendimentos. Para Foucault (2000), a linguagem não é um reflexo da realidade, mas um instrumento de poder que configura as formas como percebemos e interagimos com o mundo.

O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma o saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 2000, p. 8).

Nesse contexto, o “[...] pós-estruturalismo não se manifesta como algo ocluso e próprio, ele torna-se visível como um meio de reanalisar as teorias críticas do período estruturalista, desconstruindo alguns conceitos tidos como verdades absolutas” (Poerschke; Locks, 2019, p. 3). Estes são conceitos que o estruturalismo toma como verdade, por serem todos compreendidos da mesma maneira. Esse processo já não é mais aceito na atualidade. Ao problematizar os conceitos que atravessam aos bebês, busca, a partir de filósofos

contemporâneos, como Foucault, que em sua obra discute a relação de poder e saber, compreender de que modo o poder perpassa pelos bebês e docências. Já com os estudos de Deleuze (1995), é possível compreender os bebês como importantes intercessores teóricos-metodológicos, haja vista que como seres de multiplicidade, produzem sentidos, ações, experiências.

A partir de Lopes (2013), fortalecemos a defesa sobre a importância do pós-estruturalismo, da pós-modernidade e das teorias pós-críticas, uma vez que, mesmo que essas perspectivas teóricas pós-críticas sejam diferentes, elas se complementam no sentido de romper com as narrativas hegemônicas oriundas da racionalidade moderna, com a produção de universalizações de pensamento, a heteronormatividade da subjetividade humana e a exclusão da diferença nas relações sociais. Esses campos teóricos são inspiradores, na medida em que abrem um leque de possibilidades para pensar e discutir uma visão mais plural da sociedade, considerando a multiplicidade em sua condição do exercício da diferença. Eles também desafiam percepções estruturalistas do final do século XIX e da primeira metade do século XX, ao questionarem a hegemonia de uma única percepção de verdade. Segundo a concepção de Foucault (2004, p.12), é relevante debater sobre a relação entre saber-poder e a criação dos regimes de verdades, uma vez que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' da verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir entre enunciados verdadeiros e falsos, os meios pelos quais cada um é sancionado; as técnicas e os procedimentos valorizados para a aquisição da verdade; o status daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro.

Dessa forma, compreendemos que a educação também sofre seus impactos. Por exemplo, emergem outros modos de se compreender e tecer práticas pedagógicas e curriculares, pois “[...] o currículo pós-crítico se faz mais abrangente frente às necessidades da sociedade vista pelas lentes sociais e culturais, não qualificando as pessoas apenas como sujeitos de classe social” (Poerschke; Locks, 2019, p. 4).

Numa perspectiva pós-moderna, a educação não pode ser cega às diferenças. Pelo contrário, é sua função acolher as demandas sociais, reconhecer, valorizar e garantir a multiplicidade subjetiva dos sujeitos contemporâneos, uma vez que a sociedade está em constante modificação, sem deixar de considerar o debate sobre as relações de poder e desigualdades presentes no mundo. Por fim, reconhece-se a importância de se discutir, nas várias esferas que compõem a educação, temas como diversidade étnica, cultural, de gênero e

sexual entre outros, que impactam diretamente na construção dos conhecimentos interculturais junto às nossas crianças, já que permeiam e se dão nas relações humanas. Afinal, comenta Deleuze (2012, p. 100): “[...] o sujeito reflete e se reflete: daquilo que o afeta em geral, ele extrai um poder independente do exercício atual, isto é, uma função pura, e ele ultrapassa sua parcialidade própria”

Cabe enfatizar que, rompendo com a ideia de que a subjetividade é algo imutável, o currículo pós-crítico debate sobre os atravessamentos que perpassam os sujeitos para que sua identidade seja formada, uma vez que essa formação é processual, construída através das experiências individuais, relações de poder e cultura pelas quais cada indivíduo é atravessado, elaborando, deste modo, distintos processos de subjetivação dos sujeitos.

Para o currículo de teorias críticas baseado em Marx o poder está no capital, ou seja, ele é central, hierarquizado e fixo. Por outro lado, na visão pós-estruturalista de Foucault, o poder é algo fluido, móvel, descentralizado e consequente das relações. Ou seja, o poder está entre as pessoas, entre cada relação, entre cada grupo social (Poerschke; Locks, 2019, p. 4).

Segundo o autor, o poder defendido por Karl Marx é parte da luta de classes, o verdadeiro motor da História, e só com a compreensão dessa dinâmica é possível sonhar com a emancipação dos sujeitos. Entretanto, não é apenas essa relação de poder que se busca debater na presente pesquisa, mas, sim, a relação de poder defendida por Foucault (1987), que afirma que o “[...] poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (Foucault, 1987, p. 26), propondo a descentralização desse poder. Esta perspectiva considera que o poder não está em um único sujeito ou ação, mas, sim, nas diversas relações sociais: família, escola, igreja, comunidade e demais instituições em que o sujeito esteja envolvido.

Dessa forma, ao cartografar os movimentos dos bebês, ocorre a “[...] desterritorialização sobre a aula e seus aspectos organizacionais” (Nunes, 2019, p. 98). Essa prática amplia as possibilidades aprendentes, isso significa que não há uma preocupação somente com as questões físicas e motoras dos bebês, mas o interesse em acompanhar suas jornadas emocionais, sociais em relação ao conhecimento sobre si e sobre o mundo.

2.2 Territórios da pesquisa

A cartografia de pesquisa se empenhou em diferentes movimentos pela instituição que compõe o estudo: as turmas de Grupo 1 da Educação Infantil do Município de Vitória/ES, as quais apresentam vastos territórios a serem explorados, repletos de nuances, histórias e riquezas cotidianas que permitem traçar um mapa das vivências e experiências que permeiam os intercessores da instituição. Como bem lembra Rolnik (2016, p.65), “A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social.”

O CMEI “Invencionices²”, entre os 5 CMEIs pesquisados, foi agenciado para o lócus de acompanhamento diário da pesquisa de campo. Já os demais CMEIs, seus profissionais e bebês compuseram, com a pesquisa e o CMEI “Invencionices”, um movimento errante de intercambiamento de experiências, de afetos, de linguagens, de saberes, fazeres e poderes infantis, a partir do movimento de pesquisa-intervenção elaborado por meio do envio da Caixa de Babel, durante o processo formativo, que será melhor apresentado posteriormente. As instituições atendem bebês e crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos, matriculadas nos grupos 1, 2, 3, 4, 5 e 6. O estudo tem como intercessores de pesquisa os bebês e os docentes do Grupo 1, turma composta por até 20 (vinte) bebês de 06 (seis) meses a 1 (um) ano.

A portaria nº 005 - Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Municipal de Ensino de Vitória para o ano letivo de 2024, publicada no diário oficial do município no dia 11/01/2024 em sua edição 2308, apresenta como se dá essa organização por faixa etária, lembrando que para a realização dessa matrícula é necessário ter no mínimo “6 (seis) meses, completados até 31/03/2024 a 5 (cinco) anos, com obrigatoriedade de matrícula a partir dos 04 (quatro) anos de idade, seguindo a organização de grupos de bebês e crianças de acordo com a faixa etária” (Vitória, 2024, p. 9). Com base nesses dados organizamos uma tabela para facilitar esse entendimento.

Tabela 1 - Organização dos grupos

GRUPO	FAIXA ETÁRIA
Grupo 1	6 (seis) meses a 1 (um) ano
Grupo 2	1 (um) a 2 (dois) anos
Grupo 3	2 (dois) a 3 (três) anos
Grupo 4	3 (três) a 4 (quatro) anos

² A escolha pelo nome CMEI “Invencionices” traz a importância do brincar e das invenções criadas pelas crianças. O nome demonstra quem são os participantes desta pesquisa: intercessores que compreendem a importância do brincar, do experienciar e do inventar como formas de enunciação dos desejos e afetos infantis.

Grupo 5	4 (quatro) a 5 (cinco) ano
Grupo 6	5 (cinco) a 6 (seis) anos

Fonte: Diário oficial PMV³

No CMEI Invecionices a organização do quadro profissional ocorre da seguinte forma: 9 (nove) adultos, sendo 02 (duas) professoras da Educação Básica I - PEB I chamadas referências, 01 (uma) professora dinamizadora de artes, 01 (uma) professora dinamizadora de Educação Física, 01 (uma) PEB I com extensão de carga horária em artes, 02 (duas) professoras PEB I - articuladoras de música e (02) assistentes de Educação Infantil. A maior carga horária com esses bebês fica com as professoras referências, que têm 16 (dezesesseis) horas semanais na turma. Eu fui uma delas e acompanhei por 16 (dezesesseis) horas semanais os processos de experimentações e experiencição com os bebês.

Ferraço (2008) destaca a importância do debate instituído sobre o currículo que permeia a educação infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, uma vez que o “[...] mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, das narrativas dessas redes de *fazeressaberes*⁴ e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que realizam os currículos” (Ferraço, 2008, p. 29). Esses intercessores compõem, enquanto multiplicidade, os processos cartográficos de pesquisa. Antes de entrar nas narrativas sobre eles, é necessário apresentar a composição dos espaços físicos da instituição.

A organização desse espaço forma um território composto por 12 (doze) salas de aula, sala de artes, sala dos professores, sala de planejamento, sala da pedagoga/coordenação, sala da direção, secretaria, brinquedoteca, parquinho de areia, quintal da Alice, quintal de terra, pátio externo grande, pátio externo pequeno, quadra, solário da salas dos Grupos 1 e 2, 1 pátio pequeno na área externa específico para o Grupo 1, refeitório, 3 (três) banheiros de adulto, 4 (quatro) banheiros para as crianças, 1 (um) banheiro específico das salas dos Grupos 1 e 2, portaria e 1 (um) banheiro na portaria. Além de 1 (um) espaço considerado amplo, composto

³ Dados disponível no diário oficial de Vitória do dia 11/01/2024. Link de Acesso:

<https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/ExibirArquivo.aspx?qs=nnmrXIDe5L4hR81FZwDXID95Q%2fWHOCtXgeCw%2fnRrFMxQA7S5mwuf0RM3mOCPGtiwqKwtsQd8WTWmli6Dukj2cLbLk1nhGvYHjyhiWpSFbqXTtg6B4YgmKP03x8AmYTw>

⁴ Conceito de Nilda Alves, que diz: “A escrita conjunta desses termos tem, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si” (Alves, 2007, p. 2).

por uma multiplicidade de elementos que interagem e se influenciam mutuamente, criando uma rede complexa de relações.

Compreende-se a importância desses territórios a partir da formulação descrita por Guattari (1990, p. 37):

Territórios existenciais com os quais elas nos põem em confronto não se dão como um em-si, fechado sobre si mesmo, mas como um para-si precário, finito, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcar em reiterações estratificadas e mortíferas ou em abertura processual a partir de práxis que permitam torná-lo “habitável” por um projeto humano.

Ao entrar na instituição, são explorados gradativamente esses territórios, que se tornam espaços de interação, socialização, experimentação e aprendizagem. O primeiro território a ser explorado é a quadra, que fica localizada logo após a guarita da portaria, antes do acesso à secretaria, direção e às salas de aula. Este é um espaço que até pouco tempo não tinha muito uso pela turma de bebês, devido ao discurso de “cuidado” enraizado e reproduzido por muitos profissionais que, por vezes, acaba cerceando os direitos de os bebês ocuparem os diferentes espaços. Logo, é necessário que haja a “[...] ruptura das cisões características da sociedade ocidental e também da necessidade de re-articulação de relações entre corpo e mente, entre razão e emoção, entre ser humano e natureza” (Tiriba, 2002, p. 2), que tenta dominar os corpos dos bebês, condicionando-os durante suas explorações, experiências e experimentações.

Segundo Tiriba (2002), embora o cuidar e o educar sejam frequentemente apresentados como ações integradas e indissociáveis na educação infantil, em práticas cotidianas e nos discursos profissionais, essas dimensões ainda costumam ser tratadas de forma separada. Essa separação reflete aspectos socioculturais enraizados na sociedade, resultando em uma divisão de funções entre as profissionais da creche: enquanto as auxiliares ficam responsáveis pelo cuidado físico das crianças, cabe às professoras desenvolverem as atividades pedagógicas, o que evidencia uma fragmentação no entendimento e na prática pedagógica com as infâncias.

Para Tiriba (2002), esse fato é decorrente de influências sócio-históricas ligadas às questões de gênero que veem como função da mulher o papel de cuidado. Esta é uma lógica inserida por uma sociedade capitalista e patriarcal, que não compreende as práticas desenvolvidas nas infâncias e alimentando um discurso vazio e preconceituoso que separa o *cuidar* e *educar*, esquecendo que, nas ações da educação infantil, eles são indissociáveis e desenvolvidas por todos que fazem parte do cotidiano escolar. O cuidar não está apenas relacionado a questões corporais, mas, sim, a processos aprendentes imbricados das infâncias, ligados às emoções, culturais, desejos, curiosidades, experiências, acalantos etc.

Fissurando essa lógica de dominação dos corpos e distinção entre o *cuidareducar*, os bebês tiveram a oportunidade de des-re-territorializar diferentes espaços, apropriando-se através de práticas curriculares desenvolvidas e pensadas para que as múltiplas linguagens possam ser experienciadas em qualquer ambiente do território da Educação Infantil, bem como para que suas subjetividades sejam ampliadas por meio de diferentes experiências e explorações. Assim, ao cartografar essas zonas territoriais, optamos por realizar o mapeamento a partir do olhar dos bebês, que conduz a um novo mundo, repleto de descobertas e das forças dos movimentos de des-re-territorialização.

Esses movimentos, para Deleuze e Guattari (2011b), funcionam como uma força ligada à transformação, à intensidade e à constante (re)criação de territorialidades. É possível, viável e necessário que os bebês possam ocupar todos os espaços da escola, rompendo com o aprisionamento que foi instituído acerca da necessidade de ficarem em suas salas de aula para sua segurança. É necessário, portanto, problematizar: quais os sentidos de acessar esses espaços com os bebês? Por que há essa ordem excessiva de cuidado, que limita os bebês em suas explorações? Qual a função da docência em romper com certas lógicas, discursos que produzem verdades e assim instauram práticas que por vezes bloqueiam a passagem do desejo dos bebês e sua abertura para o novo?

É importante incentivar os diferentes fluxos de des-re-territorialização dos bebês. “Movimentos que só o corpo vibrátil, [...] pode captar” (Rolnik, 2011, p. 35), agenciamentos observados no deslizar do corpo-bebê. Lançando-se a esses movimentos que ecoam da curiosidade e liberdade deles poderem explorar todos os espaços. A quadra assim como demais ambientes, é apresentada pelo seu olhar investigativo, ingovernável e pelos atravessamentos que os constituem afetando e sendo afetados pelas múltiplas linguagens e encontros cotidianos.

Figura 7 - Quadra



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Assim, segue o processo cartográfico em fluxos de des-re-territorialização, sentindo o pulsar da docência proposto por Kastrup (2001), cartografando cada movimento desejante e fissuras vividas por esses infantis, onde a aprendizagem é entendida como um devir, docências outras que se constituem junto dos bebês, que são cartógrafos das infâncias como experiências. Nessa relação o professor é “[...] um emissor de signos [...] um atrator de afetos” (Kastrup, 2001, p. 25). Afetos que o docente deixa circular no contato e encontro com os bebês que reverbera de maneira livre, espontânea e feliz em suas aprendizagens. O afeto da alegria como transbordamento é o que ativa o desejo aprendente pela multiplicidade.,

Couto (2012, p. 38) reflete sobre essa aprendizagem brincante que implica “[...] ler sinais da paisagem, escutar silêncios, dominar linguagens e partilhar códigos. Implica aprender brincando como fazem os felinos, implica ganhar o gosto e o medo pelo susto, implica o domínio da arte da surpresa e do jogo do faz-de-conta.” Engatinhando, andando, brincando e explorando, em cada canto da quadra, os bebês vão construindo novos mapas de possibilidades e fluxos de intensidades, vividos e percebidos por todos ao seu redor. É necessário refletir: por

que se criou no imaginário popular que a quadra é local apenas para praticar esportes? E, até mesmo, por que apenas para jogos esportivos com bolas?

A quadra já não é mais a mesma. Foi instituída uma nova imagem para esse espaço e para quem o frequenta, “[...] imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução a-paralela [que] assegura a desterritorialização do mundo [...]” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 28), e dessa desterritorialização, novos agenciamentos vão sendo criados: roda de capoeira, contação de histórias, espaços estéticos para experimentação sensorial, tintas, argila, água, bolhas de sabão, entre tantas as vivências exploradas e experienciadas pelos bebês naquele espaço.

Observa-se no sorriso largo do bebê a felicidade em estar naquele ambiente com outros bebês e docentes, com sua exploração livre e seu corpo pronto para dar passagem aos afetos que pulsam a todo momento e a convocam a novas explorações (engatinhar, correr, dançar, pular, bater palmas, se olhar no espelho, descobrir diferentes formas de ser e estar naquele lugar). Um corpo atravessado por conexões, sensações e experiências produzidas a partir das diferentes relações, fissurando caminhos e movimentos que proliferam descobertas inimagináveis, mas que pulsam na força imanente que é o bebê em seus processos de subjetivação e singularização. Compreendemos, a partir de Deleuze e Guattari (2010), que as infâncias são um campo de produção desejante, em que os bebês experimentam, produzem brincadeiras, experiências, afetos e criam novos mundos de acordo com sua curiosidade.

Tanto a subjetivação como a singularização dos bebês são processos desencadeados em diferentes contextos, sejam eles familiar, cultural, religioso ou pedagógico. “Para além da função poética, coloca-se a questão dos dispositivos de subjetivação. E, mais precisamente, o que deve caracterizá-los para que saiam da serialidade – no sentido de Sartre – e entrem em processos de singularização, que restituem a existência o que se poderia chamar de sua auto-essencialização” (Guattari, 1992, p. 32). Para Guattari (1992), os dispositivos que favorecem a singularização infantil são aqueles que estimulam a heterogênesse dos componentes da subjetividade, permitindo a coexistência de múltiplos estratos de subjetivação, envolvendo questões institucionais e maquínicas.

O CMEI “Invencionices” é composto por dois pavimentos. No primeiro andar, há sete salas de aula, brinquedoteca, pátio externo, depósito, quintal da Alice, parque de areia, quintal, sala de arte, banheiros, sala de planejamento e sala dos professores. O segundo pavimento é composto por cinco salas de aulas e banheiros. Todos os territórios são muito importantes e formam uma multiplicidade que se entrelaça para criar “novas linhas e se emaranhar” no

processo de experimentação e experiencição dos bebês e crianças. Sobre isso, Deleuze e Guattari (2011, p. 48) afirmam que é “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”

As salas do primeiro pavimento são territorializadas pelos Grupos 1, 2, 3 e 4. Essa organização se dá nos Grupos 1 e 2, pelo fato de as salas terem sido construídas com banheiros internos para facilitar no momento da higienização. Devido à demanda do fluxo, há uma sala de Grupo 2 que não tem essa organização e é um desejo do conselho de escola, representado pela gestora e demais segmentos, como por integrantes do magistério, pais, servidores e comunidade local, que o espaço seja construído. A unidade está em diálogo com a SEME⁵ para que isso ocorra, o que possibilitará melhores condições de acesso a esses bebês.

Figura 8 - Acesso a salas do primeiro pavimento



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

5 SEME - Secretaria Municipal de Educação.

Assim como nos demais territórios da instituição, nesse primeiro pavimento são produzidos vários agenciamentos que criam zonas de intensidades, afetos e virtualidades. Linhas de experiências que aparecem como fios invisíveis ao primeiro olhar, mas “[...] colocam em cena forças e potências que agem nos acontecimentos, em detrimento do que aparece na superfície do pensar: [...], é isso o que significa fazer drama: fazer, agir, performar as ideias, quase encobertas pela ação”. (Corazza, 2013, p. 55 *apud* Prates; Andrade, 2015, p. 134), ação de descoberta e exploração; encontros amorosos que vibram pelas sensações e forças imanentes do ser criança, o performar dos bebês ao traçarem rotas, fugas e caminhos na instituição – o que querem conhecer? Para onde estão fugindo? Engatinham, andam ou correm? sua curiosidade adentra outras salas?

Neste performar, os bebês, em suas intensidades, recriam o território do CMEI, transformando-o em um espaço rizomático que “[...] não se deixa compreender em termos de produção, mas apenas de devir” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 24), impulsionado por seus desejos, curiosidades e invenção. Não caminham para um local determinado, mas em linhas de fuga que produzem um emaranhado de possibilidades, fabulando, descobrindo e realizando diferentes encontros com outras crianças, bebês e docentes, construindo um plano de imanência em sua multiplicidade.

Nesses encontros que ocorrem pelos corredores e acessos às salas de aula do primeiro pavimento, os bebês deslizam pelo carinho conduzido pela docente, tecendo novos encontros e conexões, compondo um campo de intensidades que escapa a qualquer linearidade, entretanto que acolhe a multiplicidade e o fluxo, entendendo que o percurso é mais importante que o destino, que o “[...] corpo é fenômeno múltiplo, sendo composto de uma pluralidade de forças irreduzíveis [...]” (Deleuze, 1962, p. 45) que anseiam por novas experiências e sensações.

Entre choros, sorrisos, levantar de braços, eles experienciam aquele momento. O documento “Brinquedo e Brincadeiras de Creches” enfatiza que o “[...] primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, com o olhar, o toque e o movimento” (Brasil, 2012, p. 64). Porém o que indica essas sensações? O que produzem no coletivo, na postura docente? Que intervenções pedem passagem ao fissurar a territorialidade de uma sala de referência e compor com outros espaços educativos junto aos bebês? Essas sensações indicam os múltiplos agenciamentos que atravessaram o corpo-bebê durante sua exploração, emergindo como uma máquina abstrata, “[...] da qual cada agenciamento concreto é uma multiplicidade, um devir, um segmento, uma vibração” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 38)

que toca no corpo vibrátil do coletivo, rompendo com certos regimes de verdade relacionados às explorações dos bebês, compreendendo os currículos como experiências.

Trata-se de uma docência que se lança como um atrator de afetos “[...] sintonia mestre-aprendiz [...], campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido” (Kastrup, 2001, p. 25), aberto às inventividades e criações de outros possíveis para as práticas pedagógicas, fissurado com o território existencial sala de referência, dando espaço às experiências ao ar livre em pátios, quintais, praias, praças, corredores, outras salas; brinquedotecas. Zonas territoriais em que a inventividade é o atrator principal de experiências e criações, caixas que viram foguetes, cabaninhas feitas de tecidos, globos luminosos que embalam a festa, um convite às produções desejantes de cada bebê.

Nesse jogo de invenções, como um catalisador⁶ de experiências, o carrinho feito de caixotes se transforma em uma atmosfera de curiosidades, possibilidades e acolhimento. No percurso entre canções que cotidianamente são entoadas, outras crianças vão se juntando a essa experiência, tornando-a ainda mais significativa e ampliando mutuamente suas subjetividades.

Em outro fluxo de desterritorialização, os bebês dão seus primeiros passinhos pelos corredores do CMEI. Por vezes, tivemos esses movimentos questionados por outros profissionais que não compreendem a importância do desemparedar das infâncias e de esses bebês ocuparem os demais espaços livremente como as outras crianças do CMEI, uma vez que esses processos e experiências refletem diretamente em suas subjetividades. Nesse movimento, ele deixa o território seguro do engatinhar, cuja locomoção já dominava com segurança, agilidade e rapidez, alcançando o objeto de seu desejo, “de modo que havia continuamente imanência da desterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 93), um movimento de distanciamento de um território explorado, para ir de encontro ao inesperado, novos fluxos de experimentações, descobertas e inventividades. Todavia, ao se lançar à busca por uma nova linha existencial, se desafia, enfrenta o medo, o desafio de equilibrar-se de pé. Testa seu corpo, convida-o a cada instante, a cada nova tentativa de ir um pouco mais. Seu ângulo e alcance de visão se modificam, o mundo se apresenta de outras maneiras, com outras possibilidades.

Linhas de fuga são criadas para explorar, para um devir-mundo não conhecido, que “[...] conectam e continuam suas intensidades, fazem jorrar signos-partículas[...]

⁶ O termo “catalisador” é utilizado pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995), em sua obra *Mil platôs 2*. No texto, ele é apresentado como um ativador de processos, assim, também é agenciado esse fragmento de minha escrita, tendo como intencionalidade ativar o desejo e experiências a partir de diferentes processos de subjetivação do platô bebê.

Guattari, 2011, p. 114). Desterritorializa-se não só o corpo em sua posição de quatro apoios, como também o que pode um bebê ver, que novas perspectivas de visão são apresentadas com essas desterritorialização, que indica um movimento corporal, existencial, emocional novo, diferencial: agora o bebê trêmulo se ergueu, testa e convida seu corpo a um novo domínio motor e emocional, abre-se um novo campo dos possíveis.

Agenciado pelo mundo, pelos objetos, pelas pessoas e pelos signos (que provocam o aprendizado), “[...]o processo de subjetivação e o movimento de significância que remetem aos regimes de signos ou agenciamentos coletivos [...]” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 27), que atravessam os espaços educativos, o bebê opera intensos movimentos transitórios, já que não se contenta apenas em observar esse mundo e seus signos de pé, erguido. Ele quer ter novos encontros. Para isso, outras linhas de fuga são necessárias, nova desterritorialização emerge com a força desejante de com-por-se bebê com o mundo. O bebê, passo a passo, caminha, ainda na insegurança de seu corpo orgânico (motor), mas também de seu corpo pós-orgânico (vibrátil) que impulsiona seus movimentos errantes, que vão se reterritorializar em um bebê que aprendeu a andar. E, depois disso, o território será o mesmo?

Compreendemos, a partir dos filósofos Deleuze e Guattari (1995a), que um novo território foi criado, uma vez que a experiência da des-re-territorialização proporciona diferentes processos de subjetivação nos bebês. Seu corpo, sua percepção, seus encontros, seus afetos e suas singularidades não serão os mesmos. Nesse processo, novas linhas de fuga, agenciamentos, fluxos, aprendizagens e devires foram criados, possibilitando a ampliação de seu campo de experiência e subjetividades.

Durante essas experiências diferentes questionamentos surgem no percurso como: “você estão dando aula de andar!”, “Nunca vi bebês saírem tanto da sala!”, “Esse grupo 1 parece mais um grupo 2!”, “Vocês vão sair com o grupo 1? Estão doidas”, entre tantos outros que foram feitos a partir do momento em que era proposta uma nova prática curricular com/dos bebês. Não nos deixamos influenciar por tais apontamentos e continuamos desenvolvendo nossas práticas curriculares com o intuito de garantir o direito dos bebês de territorializar e ocupar outros espaços que não estivessem restritos apenas à sala de referência. Não que a sala do Grupo 1 não fosse um território de magia, descobertas, encantamentos e fabulações, mas que essa força imanente também pudesse ser experienciada em qualquer lugar que o corpo bebê se sentisse convidado a explorar.

Acreditamos, a partir de Deleuze (2004, p. 146), que “quando um povo luta por sua libertação, há sempre coincidência entre atos poéticos e acontecimentos históricos ou ações

políticas, a encarnação gloriosa de algo sublime ou intempestivo”. Cada movimento, descobertas e gestos enunciados pelos bebês é um sucumbir poético, um ato político, em que ele constrói sua subjetividade. Em um processo de constante “devir”, eles vão rompendo com os limites dos espaços físicos, equilibrando-se, parando, engatinhando, correndo, com apoio do docente e segurando no guarda-corpo da rampa, subindo para o corredor de acesso às salas do segundo andar. Em seu tempo, vão ganhando confiança e partem rumo ao desconhecido, que os conecta com várias formas de linguagens e enunciações. A força do movimento intenso da vida de mudança, de metamorfose, de ritornelo, que traz a aposta nos processos de des-re-territorialização para o ato da criação, para a emergência da diferença, a força intensiva de um devir-bebê que não se aprisiona ao desenvolvimento de atos motores. “Com isso a subjetivação impõe à linha de fuga uma segmentaridade que não cessa de renegá-la, e impõe à desterritorialização absoluta um ponto de abolição que não cessa de barrá-la, de desviá-la” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 94). Movimentos de des-re-territorialização que implicam as subjetividades dos bebês.

O desenvolvimento motor não é causa, mas consequência da pulsação do desejo, do pensamento dos bebês que são afetados pelos signos. Afetados pelos encontros com o mundo, com as pessoas, com os espaços etc. Andar, pular, correr, pendurar-se, outros territórios físicos, emocionais, existenciais ocupados, abandonados, novamente ocupados, ritornelos para o fluxo da vida, para a vida desejante dos bebês. Andar é mais um território produzido em campo do possível, mas não o último, o único, afinal, como perguntava Espinosa: o que pode um corpo?

Figura 9 - Acesso a salas do segundo pavimento.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

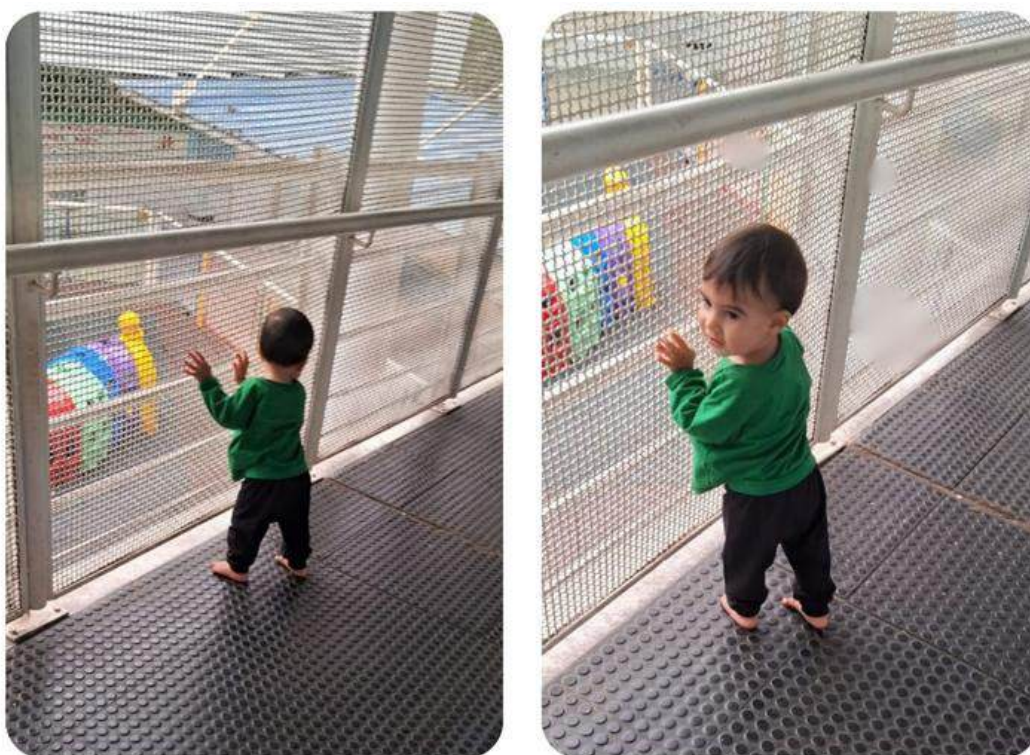
Observamos que o deslizar dos bebês por esses territórios, não estabelece a separação entre tempo/duração, uma vez que a “[...] duração enquanto duração, o movimento enquanto movimento, escapam ao conhecimento matemático, a qual retém do tempo apenas a simultaneidade, e do movimento a imobilidade” (Bergson, 1988, p. 161). Esta é uma crítica que o autor faz a uma lógica linear e hegemônica do tempo, que tenta quantificar as experiências e explorações. O relacionar a perspectiva filosófica de Bergson (1988) com as experiências dos bebês, percebemos a potência dos encontros que eles engendram nesse espaço-tempo, uma vez que os bebês não precisam de relógios, pois o tempo não está contra eles, mas sua duração é intensamente exercida e experimentada em seus atos.

Ao chegarem ao segundo pavimento, diferentes agenciamentos foram criados. Os bebês ficaram encantados, correram de um lado para outro, tocaram nas portas das salas de aulas, tentaram entrar no banheiro, ficaram na ponta dos pés tentando alcançar o bebedouro. Este pavimento se tornou um campo de descobertas, em que o tempo correu em fluxos subjetivos e de experimentações. Maravilhados, e sentindo o pulsar daquela nova aventura, diferentes fabulações e rasuras foram tecidas em linhas de fuga e de des-re-territorialização. Percebemos que “[...] a coisa está no ponto de encontro de dois movimentos: a duração, que não tem graus

por si própria, encontra a matéria como um movimento contrário [...]” (Deleuze, 2004, p. 27). Isto é, um movimento de encontro, insistência, resistência, fluxo subjetivo da experiência e sucessões de descobertas vividas e experienciadas naquele momento.

Nesse movimento, um bebê em específico chamou a nossa atenção. Diferentemente dos demais, ele ficou paradinho, segurando na grade e olhando atentamente para baixo. Ficamos observando para ver qual seria o seu próximo movimento e, após um tempo admirando aquela paisagem, ele olhou para nós e sorriu. Nesse instante, pensamos: que afeto de vitalidade o tocou? O que seus olhos buscavam? O que essa perspectiva ótica lhe proporcionou para que provocasse sua pausa, convidasse sua atenção? Gostou do que viu e sorriu? Ou sorriu porque nos viu? A cartografia tem dessas coisas, vai seguindo as linhas de pensamentos, suas indagações e afetações possíveis.

Figura 10 - Descoberta



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Compreendemos esse movimento como expressão da força imanente de sua fabulação, uma potência que lança os bebês em mundos de incertezas, onde criam novos possíveis a partir de suas experiências sensíveis. Nas linhas de errância e des-re-territorialização que vão sendo traçadas, os bebês se deixam afetar por suas descobertas e encantamentos. Encantamentos esses que emergem quando, do segundo andar da escola, observam os pátios e tudo o que neles pulsa: crianças, árvores, pássaros, flores, brinquedos etc. Trazemos a importância dessa zona,

enquanto território brincante, como forma de arte vivida e sentida pelos bebês e crianças. Deleuze e Guattari (1992, p. 28) ajudam a ampliar esse olhar, para compreender a beleza dessas máquinas desejanter como forma de arte, uma vez que:

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de percepções, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem.

Arte vivida e sentida nos pátios dos CMEIS, é reflexo de movimentos transformadores de encontros e interações que ocorrem entre bebês e crianças do CMEI, transcendendo da oralidade e se expressando por blocos de sensações que ampliam e afloram fluxos de intensidades e agenciamentos coletivos de enunciação⁷.

As crianças maiores ficam encantadas quando veem que os bebês estão saindo para o pátio, logo se oferecem para “ajudar”, entre balbucios, risadas, engatinhados e demais enunciações, vão criando afecções, interagindo e cocriando novas formas de comunicação. Essas relações que as crianças e bebês estabelecem são consideradas afetos de cuidado, de co-responsabilidades, em que a criança pequena, ou até mesmo as bem pequenas, em seus encontros exploratórios com/dos bebês, se sentem responsabilizadas por seus cuidados e auxílios em suas experiências. Para além de uma lógica hegemônica que considera apenas a ação de “cuidado”, percebe-se a partir dos filósofos Deleuze e Guattari (1995), que esses são atos micropolíticos em que diferentes agenciamentos são criados: trocas de afetos, cooperação, amizade, respeito, conhecimentos sobre si e sobre o mundo, processos de subjetivação que influenciam nas singularidades desses infantis.

7 Múltiplas expressões do corpo-bebê: gestos, balbucios, toque, olhar, choros etc; “[...] concernente à [101] subjetividade da comunicação” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 18).

Figura 11 - Pátios externos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Durante a exploração, conversam, brincam e expressam seus afetos através de carinhos, abraços e sorrisos. Notamos a beleza e a importância dessa rica socialização com as crianças maiores e o impacto positivo para o desenvolvimento de suas subjetividades, uma vez que a “[...] comunhão interpessoal⁸, conforme criada pela sintonia, desempenhará um importante papel para que o bebê venha a reconhecer aqueles estados de sentimento internos como formas da experiência humana que são compartilháveis com outros seres humanos” (Stern, 1992, p. 135). Nesse mesmo sentido, Foucault (2019, p. 86) enfatiza que esses processos fazem parte da “[...] tecnologia do si com relação ao outro, é determinada maneira de fazer o outro ter acesso ao status de sujeito”. Sendo assim, não se trata apenas de criar vínculos afetivos, mas de processos de subjetivação que emergem na singularidade de cada sujeito.

Tendo em vista os benefícios dessas ações conjuntas é importante refletir sobre as organizações de turmas por faixa etária que temos hoje no Brasil. E se as turmas não fossem organizadas por faixas etárias? Por que poucas unidades de educação infantil no Brasil ousam em fazer outro tipo de organização de turmas, como previsto na LDB?

8 O conceito de “comunhão interpessoal”, utilizado pelo autor Daniel N. Stern (1992) em sua obra “O mundo interpessoal do bebê”, pode ser compreendido como trocas de experiências, afetos e desejos, que ocorrem em diferentes encontros entre bebês e outras pessoas (familiares, professores, crianças etc).

No Brasil, o Cap Ipê Amarelo, Unidade de Educação Infantil vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, vem fazendo essa aposta na organização com turmas multi-idades, em que os agrupamentos e as práticas pedagógicas são desenvolvidas em uma mesma sala com crianças de diferentes faixas etárias, proporcionando a ampliação de suas experiências e a realização em conjunto de processos de subjetivação por essas crianças, por meio dos afetos, cuidado, desejos, parcerias, brincadeiras, músicas, danças. O PPP deles afirma que:

Essa organização curricular vem sendo construída desde 2008 na Unidade e tem provocado o interesse de pesquisadores, professores e gestores ao longo desses últimos anos. [...] a Ipê Amarelo assume como responsabilidade a pesquisa e a inovação no campo da Educação Infantil (Ipê, 2019, p. 11).

Figura 12 - Deslizar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Essas experiências entre bebês e crianças de diferentes idades geram movimentos de curiosidade, aprendizado e afeto. As crianças maiores demonstram seu interesse em cuidar, brincar e dar e carinho nos bebês, que demonstram felicidade nessa aproximação, criando um ciclo de afeto, aprendizado e ampliação mútua de suas subjetividades.

Além disso, assim como para as crianças, os pátios externos são locais que chamam a atenção dos bebês, e, mesmo o Grupo 1 possuindo um pátio exclusivo para eles, foi discutida com o corpo técnico pedagógico a necessidade de se incluírem horários para que esses bebês pudessem explorar e territorializar os demais espaços da escola, uma vez que compreendemos,

com Deleuze e Guattari (1995), que “o território não é primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território. [...] o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 106). Esta territorialização é importante para “[...] auto experiência, novas formas de estar com outrem estão prosseguindo, ao mesmo tempo, em outros domínios da auto experiência” (Stern, 1992, p. 7).

Recorremos a Foucault (1986), em sua obra *Microfísica do poder*, para problematizar o que foi dado como regime de verdade nos Centros de Educação Infantil, que tenta limitar o acesso dos bebês a determinados espaços, isto é, seus corpos são atravessados por uma lógica de poder que tenta restringir suas explorações. Inspiradas no autor, compreendemos que o saber e o poder estão interligados, uma vez que a “[...] verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções” (Foucault, 1986, p. 10). Assim, certos discursos constituídos historicamente precisam ser repensados de forma a criar novos possíveis para que tanto os bebês como as crianças tenham os seus direitos de brincar e de des-re-territorializar garantidos.

No CMEI, há dois pátios com brinquedos na parte externa, sendo o primeiro o que muitas crianças chamam como “Parque Grandão”, onde os brinquedos são maiores, o que requer atenção redobrada no momento da exploração. Isso implica uma ação docente como “[...] lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competência para ensinar, mas um território que forje um aprender” (Dias, 2010 *apud* Dias, 2012, p. 26), que possibilite a essas crianças inventarem, criarem, fabularem, descobrirem, sentirem diferentes experiências nesses espaços.

Acreditamos na importância de se tecerem as redes de conversações e ações complexas propostas por Carvalho (2006) nos cotidianos dos CMEIs, com o intuito de ampliar os sentidos educativos a serem produzidos com os bebês, também mobilizando e envolvendo o coletivo de adultos, a fim de revisitar e ampliar concepções pedagógicas que atravessam as infâncias. Ações compartilhadas, dialogadas, propostas, problematizadas com os sujeitos que praticam os cotidianos da educação infantil, abrindo o campo de aprendizagens e experiências com bebês para outros possíveis.

Figura 13 - Parque “grandão”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Os bebês adoram o pátio grandão, pois é um ambiente amplo, sem grades, onde eles podem explorar livremente. A ausência de barreiras físicas proporciona várias formas de territorialização, experimentação e criação, processos de subjetivação que atravessam seu corpo.

Um corpo que, para Foucault (1999), é atravessado por tecnologias de poder que operam em diferentes espaços: escola, igreja, famílias, uma tecnologia da “alma” que “[...] não consegue mascarar nem compensar, pela boa razão de que não passa de um de seus instrumentos. É desta prisão, com todos os investimentos políticos do corpo que ela reúne em sua arquitetura fechada” (Foucault, 1999, p. 34). As grades nesses espaços não estão relacionadas apenas à segurança dos bebês e crianças, mas acabam por produzir corpos dóceis, cujas subjetividades são moldadas por um poder que limita e disciplina suas experiências.

As explorações no pátio grandão possibilitam que as crianças possam correr livres, brincar no escorregador, subir e descer em seu objeto de desejo, em um movimento que “[...] é imanente a um plano de consistência, sendo que sujeitos e objetos se criam ao mesmo tempo que o plano” (Rolnik, 2011, p. 45), criando novos possíveis para as experiências na Educação Infantil. É necessário, portanto, questionar: por que é preciso tanto conter os corpos infantis?

Que sentidos de educação são produzidos com tantas barreiras físicas que os bebês e crianças se deparam nas unidades de educação infantil? O que significa liberdade nesses locais?

Privar os bebês de diferentes processos de exploração, sejam eles, na des-re-territorialização, encontros com outras crianças, manifestação dos seus desejos e curiosidades, são uma forma de conter os corpos, produzindo uma educação violenta e autoritária. A liberdade nesses cotidianos não está relacionada à ausência de grades, mas às experiências e possibilidades criadas para que explorem, criem, experimentem e inventem novos sentidos sobre si e sobre esses espaços. Trata-se, como aponta Foucault (2019, p.29), das “[...] artes de viver, que vão desde a arte de enfrentar algo particular na existência até a arte de alcançar determinado modo de vida”.

Assim, em vários momentos os bebês tiveram a oportunidade de se aventurar naquela zona territorial, se escondendo na casinha, brincando com panelinhas e correndo livremente pelo pátio. Isso permitiu que eles criassem ritornelos próprios de experiênciação, o “[...] ritornelo inteiro é o ser de sensação. Os monumentos são “ritornelos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 238). Entre sorrisos ao brincarem no cavalinho e a concentração na tentativa de subirem no escorregador, eles constroem monumentos de sensações, ampliando suas experiências e a sua subjetividade, uma vez que a subjetivação “[...] é, portanto, individuação. É um modo de existência. É criatividade. É paixão. É produção da “vida como obra de arte” e em certa medida, é também “experiência [...]” (Tebet, 2019, p. 142).

Figura 14 - Parque “grandão - ritornelos de aprendizagens”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

O segundo pátio é conhecido como “Pátio dos Bebês”. Pela lógica, acredita-se que a nomenclatura dada esteja ligada à associação criada pelos horários pré-estabelecidos para a ocupação desses espaços, o que é percebido pelo olhar curioso e atento das crianças maiores. Normalmente, o pátio grandão é ocupado pelas crianças dos Grupos 4, 5 e 6, enquanto o pátio dos bebês é destinado aos Grupos 2 e 3. As crianças dos grupos maiores costumam denominar o território com essa nomenclatura. Assim como esse texto vem dando voz à força imanente que é o bebê, queremos trazer também as vozes das crianças para a composição dessas narrativas, optando em manter os nomes dos territórios conforme por eles nomeados.

Por ter um solário na área externa da sala do Grupo 1 com um pátio exclusivo para os bebês, inicialmente não foi incluído um horário para que eles pudessem utilizar esse espaço. O solário é um campo aberto e amplo e os bebês adoram explorar essa zona territorial, onde realizamos muitas propostas curriculares e eles brincam livremente. Contudo, nesse espaço eles não têm a visão de outras áreas da escola, o que restringe sua territorialização àquele ambiente. É necessário, portanto, refletir sobre as relações de poder e suas implicações para a produção de subjetividade conformadas com certos espaços-tempo: como é a visão do mundo, a partir deste local? O que os bebês podem ver? O que não podem ver? Quem define o que pode ou não um bebê ver, praticar, tocar nas unidades de educação infantil?

No solário, o campo de visão é restrito ao que está ali, local limitado ao propósito para o qual foi criado: muro alto com cerca elétrica para todo lado “(seguro)”, brinquedos adequados, piso coberto por um carpete acolchoado, árvore grande que a sua volta foi cimentado impedindo os bebês de ter contato com a terra, mas possibilita a visita de pássaros, insetos, folhas e flores que caem no chão, a melhor parte da exploração nesse ambiente, considerado um espaço “ideal” para os bebês. Porém, eles não conseguem ver a multiplicidade que é o CMEI, práticas outras, corpos, conflitos, vozes, negociações, entrada, saída, quadra, pátios, refeitório, rua, movimentação de crianças maiores, correndo, brincando e explorando.

O que lhes é possibilitado é um recorte visual que acaba restringindo suas experiências, infâncias e produções de subjetividades outras que poderiam ser realizadas a partir desses encontros e ampliação do seu campo de visão. Para Foucault (2025, p. 45), é “[...] preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica”. Ao invés de pensar “quem é esse bebê?”, é preciso problematizar sobre os efeitos do poder estabelecido em suas produções

subjetivas, uma vez que elas estão sendo reguladas a partir dos adultos: gestores, arquitetos, engenheiros, professores e diretrizes curriculares.

Esses são processos em que, mesmo nas explorações livres dos bebês, seus corpos ficam limitados a barreiras físicas e simbólicas, em que os adultos definem a hora de brincar, os objetos a serem explorados e os caminhos a serem seguidos. Um “[...] corpo social constituído pela universalidade das vontades. Ora, não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (Foucault, 2025, p. 235). Assim, essa organização territorial acaba por produzir corpos dóceis ao que pode ou não ser experienciado nos espaços do CMEI.

É necessário refletir que o solário não é um campo neutro, e, sim, local que produz outros modos de ser e de estar no mundo. Compreendemos que as infâncias são experiências, fluxos de desejos e intensidades de cada bebê, um rizoma, assim, é importante “[...] aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata (Deleuze; Guattari, 2011a, 28-29). Criar outros possíveis para sua des-re-territorialização não está apenas relacionado à estrutura física, mas às práticas pedagógicas e às políticas educacionais que garantam aos bebês diferentes experiências a partir da exploração de elementos, diferentes brincadeiras, danças, músicas, sons, encontros, desejos, inventividades e descobertas, contribuindo para a produção de subjetividades diversificadas e plurais.

Dialogamos com o corpo técnico pedagógico sobre a importância do contato dos bebês com outras crianças e a ocupação de todos os territórios do cotidiano escolar. Após isso, foi feita a inclusão de um horário para que eles pudessem utilizar o pátio dos bebês. É importante ressaltar que os horários e dinâmicas para serem desenvolvidas com/dos bebês necessitam ser muito bem planejadas, um planejamento como ensaio realizado a partir dos processos vividos e experienciados por cada bebê (Faria; Gomes, 2022), tendo em vista os vários atravessamentos e rotinas que perpassam por esse grupo (alimentação, higiene pessoal, acalanto etc). Essas especificidades envolvem cuidado/atenção/acolhimento, demandas que os diferenciam de grupos maiores, uma vez que é necessário que esses processos sejam realizados de forma individualizada, de acordo com a necessidade de cada bebê.

Esses bebês chegam aos CMEIs do município de Vitória com 6 (seis) meses, em uma turma com outros 19 (dezenove) colegas. As práticas curriculares e de cuidado são desenvolvidas por 4 (quatro) profissionais, entre: troca de fralda, alimentação, água, banho, sono, atividades pedagógicas, exploração territorial e tantas outras dinâmicas que percorrem o

corpo-bebê. Antes de qualquer organização escolar, é preciso pensar e garantir que, assim como as crianças, os bebês tenham seus direitos garantidos.

Apesar de o professor ter que levar em consideração as questões do cuidado, que é um ato educativo, ele não pode tomar essa vertente como aprisionamento para suas práticas educativas com/dos bebês e nem em sua concepção de infâncias, haja vista que Tebet (2019) afirma que é imprescindível discutir e problematizar a forma como se pensa e vê o bebê no cotidiano escolar. O bebê deve ser pensado “[...] como virtualidade, imanência, pré-individualidade é reterritorializar o bebê no campo da experiência e da criação de novos modos de existência” (Tebet, 2019, p. 148), passando por agenciamentos, desejos e fluxos de intensidades. É necessário ter em mente que o “[...] bebê é a singularidade que o dispositivo infância vai tentar aprisionar” (Tebet, 2019, p. 148), mas é função da docência não se acomodar nem aceitar, mas se posicionar, provocar, encontrar brechas e abrir o campo dos possíveis para as des-re-territorializações desses bebês.

Assim, os bebês passaram a desterritorializar a lógica educativa no espaço-tempo do pátio naquele Centro de educação, pois perfuraram um domínio de uso das crianças pequenas da pré-escola, tendo a oportunidade de visualizar os corredores da escola, ter contato com outras crianças, profissionais e ampliar seus processos corporais: “[...] consideramos o corpo em seu potencial expressivo, sua invisível vibração, suas singularidades afetivas” (Rolnik, 2011, p. 47), que pulsam pelo esplendor do desejo e de novas enunciações.

Diferentemente do pátio grandão, o pátio dos bebês é cercado, o que de certa forma garante maior controle dos corpos, uma vez que eles ficam limitados àquele espaço. Porém essa não é a nossa intencionalidade e sim garantir que eles possam territorializar e desterritorializar vários campos de experiências, permitindo a expansão, a passagem de fluxos de forças, desejos e experimentação.

Nesse ambiente há vários brinquedos e objetos para a experienciação. Durante as brincadeiras nesse espaço, os bebês dão novos sentidos para as grades em seu entorno, revertendo sua funcionalidade enquanto objeto de controle e criando linhas de fuga para suas experiências. Eles seguram suavemente nas grades, caem, sentam, levantam-se, assim a grade é re-territorializada. Observamos os movimentos e os fluxos de desejos do seu corpo, e naquele instante as grades se tornaram ritornelos em suas fabulações. Ensaando seus primeiros passinhos, os bebês criam seus próprios mundos, repletos de possibilidades, inventividades, descobertas e expressões languageiras.

Figura 15 - Passinhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Rolnik (2011) destaca a importância da linguagem na criação de novos mundos e na transformação da história, indo além de uma simples transmissão de mensagens, contudo trazendo a força que é a linguagem para a expressão do pensamento: “[...] linguagem, para o cartógrafo, não é um veículo de mensagens-e-salvação. Ela é, em si mesma, criação de mundos. Tapete voador... Veículo que promove a transição para novos mundos; novas formas de História” (Rolnik, 2011, p. 66). São histórias escritas e fabuladas diariamente pelos bebês, em suas múltiplas maneiras de produzir suas linguagens.

Cada movimento expressado e vivido pelos bebês se constitui em um novo ritornelo, novo movimento cíclico que amplia a criação, do pensamento, da linguagem, das relações, do exercício da diferença e da vida, uma nova oportunidade de des-re-territorializar sentidos, sensações, afetos, experiências outras, que servem como um campo aberto para ampliar novos fluxos e experimentações: danças, músicas, contação de histórias, brincadeiras como pega-pega, esconde e esconde, “cabeça; ombro; joelho e pé”. Foram os movimentos vividos e de manifestação de maior desejo e intensidades pelos bebês que criaram novos mundos e formas de exploração daquele espaço, uma vez que os processos de subjetivação ocorrem a partir de encontros, afetos, inventividades, desejos e descoberta.

Os bebês não apenas ocupam os cotidianos dos Centros de Educação Infantil, eles os reinventam. Segundo os filósofos Deleuze e Guattari (1995), entende-se que os bebês, ao interagirem nesse cotidiano e entre si, produzem agenciamentos que des-re-territorializam esse território, tornando-o rizomático, ou seja, aberto a múltiplas conexões e experimentações, conforme os autores descrevem: “Num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida – em suma, o rizoma é uma multiplicidade [...]” (Deleuze; Guattari, 1995d, p. 3), assim como os processos de subjetivação de cada bebê.

Figura 16 - Parque dos Bebês



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A sala dos bebês foi deixada como último espaço de des-re-territorializações. Pela lógica, imposta pela organização pedagógica da rotina educativa, esse é o primeiro contato que eles têm com o cotidiano escolar, mas é necessário, antes de entrar na exploração desse espaço, problematizar a importância do devir no processo dos desejos, relações e explorações dos espaços, conforme discutido por Deleuze e Guattari (1995, p.55),

[...] é preciso começar pelo fim: todos os devires já são moleculares. É que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. 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 vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.

O desejo dos bebês em explorar, territorializar e experienciar em diferentes contextos é destacado: “O bebê é visto como um excelente testador da realidade; a realidade, nessa fase, jamais é distorcida por razões defensivas” (Stern, 1992, p. 8). Dessa forma, ao adentrar no espaço-tempo de exploração dos bebês, que é a sua sala de referência, território no qual passam a maior parte do tempo no CMEI, onde suas aprendizagens vão sendo tecidas e sua subjetividade ampliada, a partir de várias práticas curriculares e de cuidado que ocorrem durante o período em que ficam no Centro de educação infantil: rodinha, alimentação, troca de fraldas, banhos, interação com outros bebês, profissionais. Cabe ao cartógrafo ter a sensibilidade de captar e traduzir a vibratibilidade desse espaço, local que ainda requer muitas adequações para atender às especificidades dos bebês. No entanto, através do olhar atento e sensível das docentes, essas lacunas vêm sendo diminuídas e têm enriquecido as experiências infantis.

Com o olhar afetuoso aos desejos dos bebês, diariamente as docentes e assistentes de sala preparam diferentes espaços estéticos, antes de eles chegarem ao CMEI, para que os bebês possam dar início às suas experimentações, produzindo novas realidades, percepções e sentidos naquele espaço/tempo. Esta é a potência de uma docência comprometida com sua função social, que compreende a necessidade do planejamento pedagógico como uma possibilidade de ensaiar novas vidas, novas subjetividades, novas produções de sentido. Baseado em Faria e Gomes (2022), entendemos a relevância e os sentidos do planejamento como um ensaio, em que se vai praticando, afinando, recalculando novas rotas, outras abordagens junto com os bebês, fazendo vazar a força educativa a partir do encontro que estabelece durante a aula.

Conforme os autores descrevem: “O planejar, como ensaio, cria abertura para o exercício de docências disponíveis a uma intensa preparação/produção de inspiração transcriadora, como agenciamento coletivo de enunciação afirmativo da vida em suas potências, seus possíveis” (Faria; Gomes, 2022, p. 34). Trata-se de uma aula acontecimento, que se afasta da simples lógica ou visão reducionista de que em turma de bebês apenas há cuidado.

A organização dos espaços é feita com intuito de acolher e fazer com que o bebê sinta o pulsar desse território em suas ações cotidianas, uma vez que “[...] o mundo social experienciado pelo bebê é primariamente um mundo de afetos de vitalidade antes de ser um mundo de atos formais” (Stern, 1992, pp. 49-50).

Figura 17 - Organização da sala - recepção dos bebês



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Nesse movimento de afetos, há “[...] forças imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital” (Deleuze, 2005, p. 33), que movem a arte e a vida, o saber docente e as possibilidades de construir inúmeras experiências e confluências com os bebês. Tiriba (2002) desloca a razão instrumentalizada que produziu uma dicotomia entre o cuidar e educar, entre a emoção e razão, que atribuiu às mulheres a falta de racionalidade por gerarem filhos, como se só pudessem atuar como professoras, devido à sua vocação para a maternidade.

Ao analisar a configuração do quadro de profissionais, verifica-se que ele é preenchido majoritariamente por mulheres, o que nos leva a problematizar: onde ficam os homens na função social, emocional e racional de cuidar/educar bebês nas instituições educativas? A presença masculina nos CMEIs ainda é muito pequena, devido a históricos socioculturais que incubiram às mulheres o papel do cuidado, desvalorizando a importância do *cuidareducar* dentro do processo curricular na Educação Infantil. Segundo Tiriba (2002), desde Platão, a sociedade ocidental desvaloriza a emoção como se não fosse algo importante para os processos, experiências, conhecimentos e demais aprendizagens que decorrem dessa relação *emoçãorazão*, associando a emoção como irracional, natural, particular, privado e feminino, enquanto a razão é apresentada como questões da mente, cultura, universal, público e masculino, colocando as mulheres e a emoção em um lugar de subalternidade.

Este é um discurso produzido por uma sociedade capitalista que se associou à ciência para “[...] transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias que os valores e as emoções são neutralizados pelo método científico com objetivo de obtenção de conhecimentos fidedignos” (Tiriba, 2002, p. 6). Então, o cuidado dos bebês foi ficando como tarefa exclusiva feminina, retirando dos homens a responsabilidade afetiva, escuta, acolhimento e demais cuidados necessários nas práticas pedagógicas. Entretanto, é necessário romper com esse discurso patriarcal e incluir os homens nesse processo de cuidado, ampliando “[...] perspectivas educativo-pedagógicas que, na contramão do racionalismo, incluam outras formas e caminhos de conhecimento relacionados à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, o conhecimento sensual, a experiência” (Tiriba, 2002, p. 16).

As professoras desenvolvem estratégias de acolhimento que visam ampliar as experiências dos bebês, alinhando-se à ideia de Deleuze de que “[...] a imagem-movimento deixa de referir-se ao movimento para referir-se ao tempo” (Deleuze, 2005, p. 13). O movimento que ao invés de se referir à repetição mecanizada, o tempo, deve ser revisto pela intensidade da experiência vivida, a duração do afeto. Tempo que, diante dos desdobramentos e das ações cotidianas, precisa ser sensível e acolhedor, para que os bebês se sintam confiantes para explorar e experimentar novas sensações e percepções, promovendo uma transição suave e significativa entre o momento de chegada na sala de referência, onde ele é deixado por seu familiar, ao encontro com docentes, assistentes e demais bebês.

Figura 18 - Sala grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Entre a chamadinha cantada com as fotografias dos bebês e os demais colegas que se espalham pelo entorno da sala, entoam-se músicas de boa tarde e suas canções favoritas. Trata-se do engendramento das múltiplas linguagens, em que fluxos de desejos são esboçados pelos bebês por meio de gestos, toques, movimentos corporais e pequenos balbucios.

Durante determinadas canções, os bebês sinalizam suas preferências ao reproduzirem gestos coreografados com as mãozinhas, produzindo novos sentidos para aquele território e para sua relação com o outro. Esses movimentos não são simples atos de repetição, mas compreendidos, a partir de Stern (1992, p. 115), como o desenvolvimento do “Sentido de um Eu Subjetivo”: o “[...] gesto de apontar e o ato de seguir a linha de visão de outrem estão entre os primeiros atos manifestos que permitem inferências com relação ao compartilhar a atenção”. Essas experiências atravessam o corpo-bebê em seus processos de subjetivação nas composições coletivas que vão estabelecendo, nas referencialidades que criam para esses espaços-tempos e pessoas.

Eis que ocorre a primeira ruptura de suas inseguranças e suas relações com aquele espaço e pessoas ali presentes passam a ser outras: entre rodas, contação de histórias, bolhas de sabão, tintas naturais, tinta guache, carvão, argila, luzes coloridas, tantas práticas curriculares e encontros cotidianos, suas experiências e subjetividades vão sendo ampliadas. Como reflete Stern (1992, p.141): “A tradução, então, da percepção para o sentimento no caso do estilo, na arte, envolve a transmutação das percepções “verídicas” (harmonia de cores, resoluções lineares e assim por diante) naquelas formas virtuais de sentimento”. São expressões que traduzem afetos, sintonias e virtualidades, manifestando-se em múltiplas linguagens.

Figura 19 - Sala grupo 1 - Sintonia



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Não podemos deixar de mencionar o solário, ambiente de tantas aprendizagens. Trata-se de um espaço rodeado por uma grande árvore, que constantemente floresce, deixando cair folhas e flores sobre o pátio, tornando o espaço ainda mais convidativo para experiências e desre-territorialização dos bebês. Este é um lugar que é “[...] construído a partir da experiência e dos sentidos, envolvendo sentimento e entendimento, num processo de envolvimento geográfico do corpo amalgamado com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem” (Tuan, 2013, p. 7), em que a árvore também serve de morada para pássaros, borboletas e demais insetos que constantemente aparecem pelo pátio, estimulando a curiosidade e levando os bebês a um mergulho em um campo aberto, múltiplo e desejante, em que diversas manifestações linguageiras e artísticas atravessam o seu corpo curioso e imanente.

É necessário refletir que as “[...] transformações econômicas, políticas e sociais modificaram intensamente a maneira dos seres humanos de interagirem com a natureza, ocasionando cada vez mais o seu distanciamento dos elementos naturais [...]” (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p. 8). Por isso, é tão importante que as práticas docentes garantam esses direitos aos bebês “[...] em busca de uma educação infantil ambiental, pautada na criticidade, no reconhecimento da importância de todas as culturas e biodiversidades, para o convívio harmonioso no planeta” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2024, p. 135).

Assim como a sala de referência, o solário é um dos primeiros ambientes que se apresentam como territórios de desejo e expressão. Inspirando-se nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 194): “O signo é posição de desejo; mas os primeiros signos são signos territoriais que fincam suas bandeiras nos corpos”. O solário atua como um disparador de signos que afetam essa zona territorial, em que os bebês se expressam por múltiplas linguagens, deixando fluir seus desejos e conquistando novas formas de agenciamentos. Os signos são “[...] muito mais que uma língua: atuam antes como agentes determinantes e seletivos, tanto para a constituição das línguas, das ferramentas, quanto para seus usos, suas comunicações e difusões mútuas ou respectiva (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 101). Isto é, não representam algo ou alguém, e, sim, produzem desejos, afetos e multiplicidades.

Por vezes, os bebês param no portão de acesso do solário para admirar os movimentos fluidos da força do vento que faz o balançar das folhas das árvores. A observação atenta dos elementos naturais, como o vento e os pássaros, aguça a percepção dos bebês, sendo “[...] uma forma de fazer com que aprendam sobre o mundo natural e desenvolvam senso de admiração e respeito por ela” (Santos; Gomes; Santos, 2024, p. 284). Isso contribui, a partir do encontro com a natureza, para a construção de sua singularidade: “[...] agenciamentos para que estados de forças e regimes de signos entrecruzem suas relações” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 112).

Figura 20 - O balançar das árvores



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A cartografia no acompanhamento desses processos de subjetivação permite ao cartógrafo acompanhar um processo “[...] em curso que vai se realizando pelas frestas das formas, lá onde o intempestivo se apresenta, impulsionando à criação” (Passos; Barros, 2015, p. 26-27). O cartógrafo à espreita pode acompanhar as experiências vividas por esses infantis, em que, nos momentos de choro, os sons dos pássaros e o balançar das folhas da árvore também serviram como acalanto para aqueles bebês recém-chegados ao território, que iniciavam naquele momento o seu vínculo afetivo com seus professores/cuidadores.

Essas são belezas que muitas vezes passam despercebidas entre tantos processos que ocorrem no decorrer das práticas docentes, mas que a sensibilidade dos bebês consegue captar em seus primeiros movimentos. Rolnik (2011, p.61) amplia a compreensão desse movimento subjetivo, destacando sua força criadora que floresce como um rizoma, “[...] cuja evolução é efeito do que se passa entre a planta e o que ela vai encontrando no meio em que se desenvolve [...]”. Ao passo que os bebês constroem sentidos e experiências únicas, nutridos pelos desejos. Mas o que movimenta o desejo em bebês?

O movimento do desejo em bebês decorre dos processos de coletivização (bebês e bebês, bebês e professores, bebês e objetos), que insurgem nos cotidianos dos Centros de educação infantil, uma vez que o desejo é “[...] indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentidos) – surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibráteis [...]” (Rolnik, 2016, p. 37). Esses agenciamentos decorrem de experiências, afetos, toque, olhar, sorrisos, músicas, danças.

Figura 21 - Solário



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Assim, as linhas tecidas nesses territórios buscam um movimento de construção das subjetividades desses intercessores, que ocorre através das diversas formas de cartografia, de mapeamento desses espaços, que transformam, instigam, afetam, estimulam suas curiosidades, desejos e manifestação das múltiplas linguagens e de diversas aprendizagens.

2.3 Intercessores da pesquisa

Antes de darmos continuidade ao processo cartográfico, é importante frisarmos que as imagens dos intercessores da pesquisa que constam nesta dissertação e produto educacional foram autorizadas pelos responsáveis dos bebês, conforme assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável (TCLERESPONSÁVEL) – Parecer nº 6.768.886 –, bem como pelas *professoras pesquisadoras de bebês* participantes. A decisão de divulgação das imagens, vídeos e narrativas partiu tanto dos responsáveis legais quanto das professoras envolvidas na pesquisa, evidenciando o desejo de contribuir para a reflexão sobre diferentes práticas pedagógicas com/dos bebês. Àqueles que não manifestaram interesse na divulgação de imagem, foi assegurado esse direito, conforme previsto no termo citado.

No território escolar, buscamos compor com os intercessores um campo problemático da pesquisa-intervenção, pulsante e coletivizado: bebês, professores, assistentes e demais

profissionais, com os quais ocorrem diferentes processos e experiências no cotidiano escolar. No decorrer desses processos, eles aprendem, inventam, criam e experimentam diferentes formas de estar e interagir com o outro diariamente.

Na visão ocidental, o bebê era percebido como um receptor passivo de cuidados e educação, sem que seus direitos e desejos fossem garantidos. No Brasil, isso começa a ser mudado “[...] no período entre a promulgação da Constituição de 1988 até a implantação do Fundeb em 2009” (Abramowicz, 2015, p. 18-19), passando a ter avanços na Educação Infantil no país. Assim como Barros (2006, p. 9), observamos que, para os bebês, “[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim, um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes”. Ao realizar uma pesquisa-intervenção com/dos bebês, acompanhamos diferentes experiências languageiras vividas por esses infantis, que, em suas explorações e processos de criação e invenção, ampliam suas subjetividades. Logo, embasamo-nos em Silva e Haddad (2023, p. 151) ao falar da importância dessa pesquisa ser realizada *com* os bebês e não *sobre* os bebês, uma vez que, em seus processos de subjetivação, eles exploram, inventam e criam diferentes maneiras de conhecer a si e o outro.

Figura 22 - As múltiplas linguagens dos bebês



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Para os bebês, a importância não está no que está posto e sim na forma como lhes toca. Assim, ao acompanhar essas experiências e inventividades, somos atravessados por diferentes movimentos, fluxos, intensidades e fabulações, que pulsam em nós o desejo de tentar compreender: que sentidos vivencia um bebê a se pôr de ponta-cabeça? Que possíveis se abrem

diante de seus olhos? Que conhecimentos de si e do mundo movimentam? O que toca um bebê ao ler um livro? Que linguagens convidam o desejo do bebê-leitor? Que afetos percorrem o corpo do bebê ao manusear, explorar o mundo?

De ponta-cabeça, o bebê vê tudo diferente: mobiliário, brinquedos, teto, chão, pessoas e objetos. O mundo agora é outro e diante de seus olhos se abrem novos possíveis, outras dimensões e direções. O chão vira teto, o teto vira chão, não existe mais em cima ou embaixo, frente ou atrás. O que existe são diferentes devires imprevisíveis e incontroláveis. Seu corpo vibrante agora é centro de gravidade, atravessado por diferentes sensações e sentimentos que transbordam em multiplicidades, inventividades e imaginação. Tudo é possível no seu novo mundo, que se faz e refaz a todo momento em um movimento de metamorfose.

O bebê cria, inventa e se diverte entre sorrisos largos, balbucios e expressões faciais, que, em alguns momentos, revelam surpresa; em outros, curiosidade. Repete por várias vezes esse movimento, como se tentasse compreender o seu próprio corpo, um corpo que vibra “[...] todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, carona para a existencialização” (Rolnik, 2011, p. 66). Nessa experiência, ele amplia seu conhecimento sobre si e sobre o mundo, com a força do seu corpo vibrátil.

Agora, leva com ele o macaquinho a caminhos antes percorridos sozinho, mas o que será que tenta o bebê descobrir? Com o brinquedo em mãos, repete todo o movimento, vivenciando diferentes agenciamentos produzidos a partir dessa nova descoberta de des-re-territorialização, em que tudo pulsa “[...] como uma força *maquinica* que multiplica seu efeito e persegue um movimento infinito (Deleuze; Guattari, 1997 p. 187), uma ação livre criada a partir da experiência que se faz e refaz em invenção.

Invenção que continua com a bebê-leitora que movimenta para lá e para cá as páginas do livro. Seu olhar atento mergulha nas intensidades de cada cena ali mostrada. Minutos atrás, ecoava pela sala um choro denso. Como tentativa de acalanto, demos colo, cantamos músicas, sentamos na rodinha, mas nada cessava a sua angústia. Em meio às tentativas, lembramos que, durante as práticas pedagógicas, observamos que ela tinha um apreço especial pelos livros. Assim, colocamos vários livros ao seu redor, para que ela pudesse explorar. Não demorou muito e o silêncio se tornou presente por toda a sala, não como ausência e sim como presença. Percebemos a força do mergulho que ali se instaurou. O livro não serviu apenas para acalanto, mas operou como uma máquina desejante, reconfigurando toda a experiência da bebê-leitora.

Em um gesto sensível, mas potente, se desenhou uma “[...] micropolítica contra a subjetividade formada na captura” (Rolnik, 2011, p. 173), uma insurgência em que o desejo redesenhou o corpo, a experiência e o mundo. Sendo tocados e atravessados por cores, texturas, imagens e sons enquanto folheava, olhava curiosa para as imagens em um movimento de desterritorialização e desestratificação fazia diferentes descobertas sobre si e sobre o mundo, a partir das linguagens visual, corporal, tátil e sonora, realizadas em um território de curiosidade, afetos e encantamentos.

Figura 23 - Cotidiano escolar



Exploração no cotidiano escolar...

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A subversão desses bebês é impressionante, e é importante trazer à tona o olhar sensível dos profissionais para esses processos de exploração, descobertas, inventividades, criatividade que ocorrem nos diferentes encontros, brincadeiras e práticas pedagógicas, uma vez que eles produzem subjetivação. Compreender a docência para além das prescrições é enfatizar a importância da experimentação, do novo, inventivo e criativo. Neste “[...] lugar de pesquisadora não estava ocupado por uma verdade científica que julga os comportamentos, indica o que é bom ou ruim, mas se configurava como uma paisagem em constante transformação, de acordo com a criação de novos mundos” (Rodrigues, 2011, p. 65). Um mundo que enxerga a importância desses profissionais e bebês em todos os processos da pesquisa, afetando e sendo afetado pelos diferentes encontros, desejos, fluxos, movimentos e intensidades que atravessam diariamente os cotidianos do CMEI.

Figura 24 - Interações no cotidiano escolar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Junto a essas perspectivas, fomos ao encontro de outros professores de bebês que atuam com o Grupo 1 na rede Municipal de Vitória. Foi realizado o mapeamento⁹ no decorrer da pesquisa que identificou que o município tem 38 (trinta e oito) turmas de bebês, totalizando 76 (setenta e seis) profissionais de referência, localizadas em 9 (nove) regiões. Entramos em contato com esses profissionais a partir do e-mail CMEIs e de seus respectivos gestores, dados disponibilizados pela Gerência de Formação Continuada. Nesse e-mail, enviamos a carta-convite explicando o processo formativo e convidando-os para composição no estudo.

Tivemos a adesão de 6 (seis) turmas, localizadas em 5 regiões diferentes. Desse quantitativo, 12 (doze) professoras de “referência” aceitaram o convite para participar do estudo. Mesmo com um número reduzido de escolas e profissionais que participaram do processo formativo, conseguimos alcançar um dos nossos primeiros objetivos, uma vez que a pesquisa atingiu 60% das regiões do município. Assim, garantimos que, em um maior número de regiões, os bebês tivessem a oportunidade de experienciar diferentes elementos linguageiros nas práticas pedagógicas desenvolvidas e planejadas pelas docentes.

Inicialmente, o convite foi para que as professoras participassem na composição e problematizações tecidas no produto educacional, a “Caixa de Babel”, por meio do compartilhamento dos elementos contidos nas caixas, conversações no *WhatsApp*, encontros coletivos presenciais e nas composições de seus relatos das experiências linguageiras vividas

9 O processo de mapeamento vem detalhado no sétimo capítulo, intitulado “A caixa de babel e as experiências linguageiras de bebês como formação continuada com professoras: contribuições de um produto educacional”

com esses infantis. Contudo, ao iniciar o processo cartográfico, diferentes agenciamentos foram surgindo. Em um movimento de des-re-territorialização, verificamos a necessidade de incluir esses profissionais em todos os processos da pesquisa-intervenção, uma vez que a atenção do cartógrafo “[...] não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (Kastrup, 2015, p. 33).

Foram diferentes fluxos e intensidades que impulsionaram a resignificação de toda a pesquisa-intervenção, ampliando seu campo problemático para compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular em 5 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Por meio da produção de dados através do acompanhamento dos processos de subjetivação, tomando como instrumentos para sua produção as conversações realizadas durante o processo formativo, observações participantes, visitas aos CMEI’s para troca das caixas de babel, rodas de conversas, fotografias, diário de bordo, conversações no grupo de *WhatsApp*. Essas composições rizomáticas começam a ser tecidas a partir do terceiro capítulo e atravessam até a finalização da pesquisa-intervenção.

Não se pode deixar de mencionar que “[...] a pesquisa com os cotidianos escolares movimenta o pensamento para além da simples descrição da difusão e da garantia da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e produzidos pela humanidade [...]” (Rodrigues, 2011, p. 73). Acreditamos na importância das composições coletivas e principalmente com aqueles que estão no chão da escola. Dessa forma, ampliamos as conversações com essas docentes, que em cada território, movimentam o pensamento, experiências e diferentes práticas pedagógicas com/dos bebês. Após essa configuração, a pesquisa-intervenção passou a contar com as contribuições de 22 (vinte e duas) mulheres, entre professoras “referência”, professoras dinamizadoras de Artes, professoras dinamizadoras de Educação Física, professoras PEB I – articuladoras de música, assistentes de educação infantil e uma estagiária.

Destacamos o pronome “daquelas” para enaltecer a força feminina, que, em sua multiplicidade, se configura como a maioria na docência com bebês. Essa realidade é corroborada por dados do Censo Escolar 2022, publicados pelo Ministério da Educação – MEC, que apontam que o “[...] ensino básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria. [...] Na educação infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola” (Brasil, 2023).

Não se pode deixar de mencionar as contribuições de Tiriba (2002), já abordadas neste texto, uma vez que refletem diretamente no percentual de mulheres na docência de bebês e crianças pequenas. Nessa lógica ocidental, os homens ficaram com o educar ligado ao intelecto e as mulheres com o cuidar, processo que inicialmente era realizado no ambiente doméstico e passou a ser institucionalizado nos Centros de Educação Infantil, reforçado com discurso preconceituoso que separa o cuidar e educar.

Tiriba (2002) aborda que têm sido realizados debates na sociedade contemporânea, sobre importância de esses eixos serem indissociáveis, além da necessidade dos processos formativos debaterem sobre essa perspectiva para que de fato seja valorizada a “[...] experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer. Estes seriam desafios para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar” (Tiriba, 2002, p. 10). Isto é, professoras que, ao exercerem a docência, também são convidadas ao campo formativo da pesquisa, para ampliação e qualificação de práticas curriculares no contexto de trabalho. Ampliam o fazer docente, afetando e deixando-se afetar diariamente pelos movimentos linguageiros e curriculares que atravessam os territórios dos Centros Municipais de Educação Infantil, através de explorações sensoriais, brincadeiras e experiências consigo, com o outro e com o mundo ao seu redor:

[...] proliferação de ações e relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos e afecções, busca-se, no currículo entendido como redes de conversações e ações complexas, capturar a lógica das operações multiformes e singulares pela problematização e proposição de novas experimentações que acenem para a heterologicidade, o hibridismo, a cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos engendrados, tática e estrategicamente, nos espaços-tempos e lugares que habitam e atravessam o cotidiano escolar (Carvalho, 2009, p. 215).

A aposta do campo problemático desta pesquisa se articula com uma postura ativa da docência que, em suas práticas curriculares, acompanha e se constitui em meio aos múltiplos agenciamentos da/pela/com as infâncias, transformando os processos educativos em experiências cognitivas, afetivas e linguageiras fluidas, investigativas e movimentadoras do campo do desejo. Esses momentos se configuram como espaços em que os bebês exercem a liberdade para explorar, imaginar, criar novas fabulações, vivenciar experiências e inventar a novidade. Reportamo-nos, nesta obra, a essa abordagem dedicada, sensível e investigativa, como *professorapesquisadoradebebês*.

O termo *professorapesquisadoradebebês* é um conceito autoral, onde defendemos que quem trabalha com bebês são professoras pesquisadoras. O termo foi escrito com todas as palavras juntas e em itálico mostrando a indissociabilidade da docência com bebês e da pesquisa no trabalho cotidiano com eles. Uma vez que durante o processo cartográfico observamos que a docência com bebês se faz por meio dos afetos e encontros com outros seres que não falam nossa língua, mas são seres languageiros. Fazendo com que essa docência seja impulsionada diariamente a pesquisar e aprender a partir das relações com eles e suas múltiplas linguagens.

Durante o diálogo com as professoras, conversamos sobre como elas gostariam de ser identificadas no decorrer da pesquisa. Contudo, elas deixaram essa escolha a nosso critério. Como forma de demonstrar apreço e felicidade pelos bons encontros no decorrer do estudo, optamos por homenageá-las com nomes¹⁰ de flores, tendo em vista que a flor não se define por sua função ou essência, mas pela diferença que produz, pela multiplicidade de suas intensidades, cores, formas, beleza, cuidado, inspiração e amor que vibram e pulsam a cada narrativa entoada por essas profissionais, sobre suas práticas curriculares com/dos bebês.

Dessa forma, acredita-se, a partir de Stern (1992), que a “[...] sintonia do afeto, então, é o desempenho de comportamentos que expressam a qualidade do sentimento de um estado afetivo compartilhado, sem imitar a exata expressão comportamental do estado interno” (Stern, 1992, p. 126). Por meio das experiências entre os intercessores da pesquisa – professores, bebês, assistentes e demais interlocutores do cotidiano escolar –, percebe-se a importância desse alinhamento afetivo e emocional para a comunicação interpessoal e a conexão emocional desses indivíduos. Eles produzem diferentes tipos de subjetivações na sintonia do afeto, no sentido de coletivo, de partilha, de engajamento grupal, de mobilização do desejo de conhecer a si e ao mundo, bem como o sentido de profissionalidade docente – da escola no contexto educativo. Assim, a cartografia tecida durante essa pesquisa parte da rede de conversações docentes com professoras que se propuseram a compartilhar as experiências languageiras de bebês vividas em seus cotidianos.

10 Compreendemos, a partir de Faria e Gomes (2025), que na cartografia não importa quem fala, qual nome se dá, mas as relações tecidas: “afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial” (FARIA; GOMES, 2025, p. 104).

3. EXPERIÊNCIAS LINGUAGEIRAS DE BEBÊS COMO FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS: A CAIXA DE BABEL COMO UM PRODUTO EDUCACIONAL



FIGURA 25: A CAIXA.

Neste capítulo, tecemos uma cartografia inspirada nos ensinamentos de Kastrup (2015), no intuito de registrar a sensibilidade desses novos encontros e as possibilidades de ser guiada pelo inesperado com as *professoraspesquisadorasdebebês* do Município de Vitória/ES. Para tanto, organizamos uma formação continuada cadastrada na Pró-Reitoria de Extensão - PROEX/UFES, com o curso de extensão intitulado: “Caixa de Babel: as múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil”, com número de registro 4524, um processo formativo que em seus desdobramentos se constituiu como produção educacional elaborada durante esta dissertação.

Figura 26 - Autorização do curso - PROEX

10/24/2023, 07:59

Projeto

Curso de Extensão nº 4524 - CAIXA DE BABEL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DOS BEBÊS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Informações

Título CAIXA DE BABEL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DOS BEBÊS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Número 4524	Situação Ativo		
Tipo de publicação Externa	Publicação estimada 76		
Carga horária do curso 32			
Data de início 31/07/2024	Data de conclusão 18/09/2024		
Palavra chave 1 Currículo	Palavra chave 2 Formação docente	Palavra chave 3 bebês	Palavra chave 4 linguagens

Resumo
Evidencia as múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil de Vitória/ES. Visa à formação docente por meio do produto educacional, Caixa de Babel. Utiliza a noção de redes de conhecimentos e de significações (Alves, 2001); redes de conversações (Carvalho, 2009), ao evidenciar as experiências desenvolvidas em sala pelas profissionais com os bebês. Parte de teorias pós-críticas, com Kastrup (2009), Corazza (2019), Carvalho (2009), Gomes (2011, 2015), Kohan (2005, 2007, 2015), Tebet (2013, 2014, 2018a, 2018b, 2018c, 2019, 2021 e 2022), Abramowicz (2014, 2018b, 2021) e Stern (1992). Metodologicamente fundamenta-se em Deleuze e Guattari (1993) pelos conceitos de Rizoma e da Cartografia dos processos de subjetivação. Assume responsabilidade acadêmica e social; ampliar discussões as múltiplas linguagens nas práticas curriculares com bebês; contribuir para formação continuada dos docentes; promover formas de ensino acerca das múltiplas linguagens dos bebês.

Classificações

<https://proex.ufes.br/registro/cur/4524/index.php>

6/3

Fonte: Autora (2024).

O produto educacional foi elaborado durante os processos aprendentes desta pesquisa-intervenção, que procura, enquanto campo problemático, compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES. Esses agenciamentos podem ser acompanhados no decorrer deste capítulo, bem como nos processos constituídos em dados dos capítulos 6 e 7.

O curso foi realizado em formato híbrido com dois encontros em grupo presenciais, realizados no turno matutino e vespertino, conversações através do grupo de *WhatsApp*, por meio de fotos, vídeos, relatos e sugestões de práticas pedagógicas para serem realizadas

com/dos bebês dos CMEIS participantes, bem como através do compartilhamento de elementos incluídos nas caixas, que percorrem as unidades de ensino do município. Isso reverberou em múltiplas formas de linguagens e experiências vivenciadas por esses infantis, instaurando novos sentidos para os currículos da educação infantil.

Figura 27 - A Torre de Babel



Fonte: Escher, 1994, p. 7.

A Caixa de Babel, a qual compreendemos a partir de Larrosa e Skliar (2001), é algo que não se prende a espaços e não é delimitado em uma única coisa. É livre para se movimentar, tocar, olhar, dançar, experienciar, entre tantas coisas que é possível explorar – “retorce-se e contorce-se em idas e vindas que o fazem sempre existir pela linguagem. Linguagem que estrutura o ser e suas projeções sociais, antropológicas, políticas, culturais” (Larrosa; Skliar, 2001, p. 2) que amplia sua forma de ser e estar no mundo.

Nesse movimento cartográfico, abrimo-nos ao inesperado, vislumbrando novas possibilidades de compor as práticas pedagógicas com/dos bebês, bem como tendo a intencionalidade de contribuir para as práticas desses docentes, produzindo, assim, “[...] um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação” (Dias, 2012, p. 30). Trata-se de processos desencadeados por uma ética cartográfica que é “[...] transdutiva e transversal, traduzindo-se na capacidade de transferência amplificadora e intensiva, na qual sujeito e objeto de pesquisa se apresentam como duas dimensões distintas, porém inseparáveis, de uma mesma realidade reticular” (Escóssia; Tedesco, 2015, p. 106).

Para isso, apoiamo-nos nos ensinamentos de Alves (2008), que aborda sobre as noções de redes de conhecimento e de significações, bem como as redes de conversações e ações complexas, segundo Carvalho (2006, 2008), acompanhando os fluxos e experiências linguageiras desenvolvidas e exploradas em sala e demais espaços pelos docentes e profissionais da educação infantil com/dos bebês.

A “Caixa de Babel” surgiu como uma releitura de um artefato pedagógico frequentemente utilizado pelas docentes com as crianças, a caixa sensorial, que estimula curiosidade, criatividade, sensações, afetos, percepções, desejos e experiências de aprendizagem. O nome relaciona-se com a história bíblica “A Torre de Babel”, sem buscar manter aproximações religiosas, mas, sim, trazer a força da diferença evocada nas diferentes linguagens, ao versar sobre a múltiplas línguas e linguagens que constituem a humanidade. Além disso, busca inspiração no livro “Habitantes de Babel”, de autoria de Larrosa e Skliar (2001, p.8), que apresenta a importância do atravessamento do nome “babel”, para além da representação contemporânea da linguagem, que prioriza apenas a fala e ignora o aspecto inesgotável de compreensão relacionado à pluralidade desse significado.

O objetivo da caixa, no decorrer da pesquisa, foi o compartilhamento entre os professores de bebês, a fim de que pudessem aprender e ensinar; narrar e fazer amostragens de suas experiências pedagógicas ao potencializar as experiências linguageiras com/dos bebês. Nossa intencionalidade não foi trazer uma receita pronta para o que esses profissionais desenvolvem em sala, mas viabilizar que a caixa atue como um disparador de pensamentos, conhecimentos, linguagens e afetos, compartilhados entre outros profissionais da mesma instituição e de outras instituições da rede de ensino do município de Vitória/ES, dando visibilidade para as vivências e experiências que são realizadas diariamente com/dos bebês, desmistificando os discursos vazios e preconceituosos de que no Grupo 1 (berçário) existe apenas o cuidar, de modo a evidenciar e potencializar as práticas educativas desses profissionais com/dos bebês.

Nesse processo de conversação, foi necessário realizar o mapeamento das unidades educativas que possuem Grupo 1 na rede Municipal de Vitória. A tipologia para atendimento desse grupo é formada por dois professores referências PEB I por sala e dois assistentes de educação infantil. Após esse levantamento, constatou-se que a rede possui 38 turmas que atendem bebês de seis meses a um ano, divididas entre as nove regiões do Município. Analisando o quantitativo de professores referências, há um total de 76 profissionais, além dos

professores dinamizadores de Artes, Educação Física e as articuladoras que atuam no grupo durante o planejamento das professoras referências.

A tabela abaixo facilita a compreensão de como está dividido por turno o atendimento integral a esse grupo. Em algumas escolas essa organização é realizada com turmas mistas (Grupo 1 e 2) juntos.

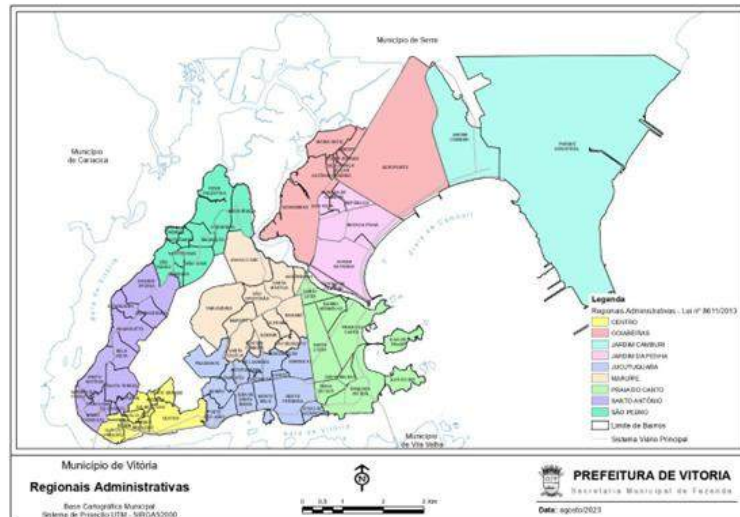
Tabela 2 - Divisão dos grupos por turno

Informações G1			
Turmas matutino	11	Professores matutino	22
Turmas vespertino	17	Professores vespertino	34
Turmas integral	10	Professores integral	20
Total	38	Total	76

Fonte: Autora.

O mapa do município está organizado por nove regiões administrativas compostas pelos bairros: Centro, Goiabeiras, Jardim Camburi, Jardim da Penha, Jucutuquara, Maruípe, Praia do Canto, Santo Antônio e São Pedro.

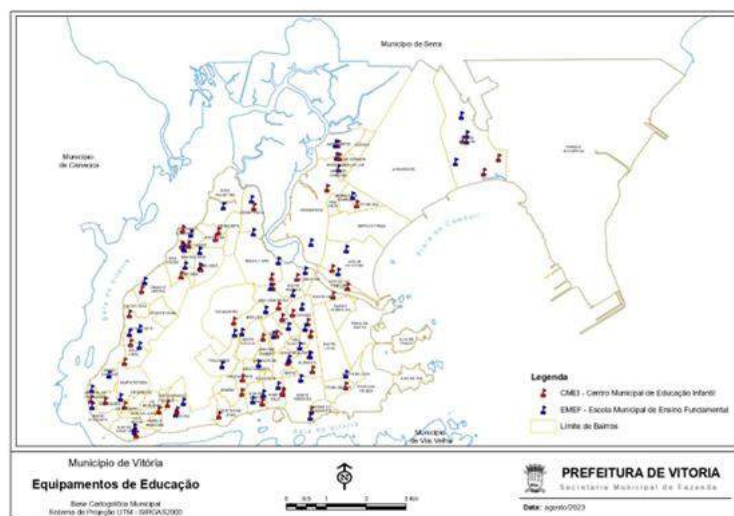
Mapa 1 - Regiões administrativas



Fonte: PMV.

A partir dessa organização, também estão articuladas as unidades de ensino do Município, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), dados estes apresentados no mapa abaixo.

Mapa 2 - (EMEFs) e (CMEIs)



Fonte: PMV

A organização dos Grupos 1, nessas localidades, se dá no formato descrito por região e unidade de ensino:

Tabela 3 - Regiões e unidades de ensino

Região	Unidade de Ensino
Centro	CMEI Carlita Correa Pereira - CCP - G1/2 integral CMEI Denizart Santos - G1/2 integral
Goiabeiras	CMEI Darcy Castelo de Mendonça - DCM - M / V
Jardim Camburi	CMEI Ana Maria Chaves Colares - AMCC – V CMEI João Pedro de Aguiar - JPA - M / V CMEI Rubens Vervloet Gomes - RJVG - G1/2 Integral
Jardim da Penha	CMEI Marlene Orlande Simonetti - MOS – V CMEI Zenaide Genoveva Macarini Cavalcanti - ZGMC - M/V
Jucutuquara	CMEI Aécio Bispo dos Santos - ABS - G1 Integral CMEI Laurentina Mendonça Corrêa - LMC - M CMEI Rubem Braga - RB - M / V CMEI Robson José Nassur Peixoto - RJNP - G1/2 Integral CMEI Terezinha Vasconcelos Salvador - TVS - G1/2 M / G1 V

Maruípe	CMEI DR Pedro Feu Rosa - PFR - M /V CMEI Ocarlina Nunes Andrade - ONA - V CMEI Rubens Duarte de Albuquerque - RDA - G1/2 Integral CMEI Professora Sophia Musengny Loureiro - SML – V
Praia do Canto	CMEI Dom João Batista da Motta e Albuquerque- DJBMA - G1 Integral CMEI Zélia Viana de Aguiar - ZVA - G1/2 M / G1 V
Santo Antônio	CMEI Alvaro Fernandes Lima - AFL - G1 Integral CMEI Darcy Vargas - DV - G1/2 V CMEI Odila Simões - OS - M CMEI Sinclair Phillips - SP - V CMEI Yolanda Lucas da Silva - YLS – V
Região São Pedro	CMEI Anísio Spínola Teixeira - AST – V CMEI Georgina Da Trindade Faria - GTF - M / V CMEI Gilda de Athayde Ramos - GAR - M / V CMEI Magnólia Dias Miranda Cunha - MDMC - G1/2 Integral CMEI Padre Giovanni Bartesaghi - PGB - G1 Integral

Fonte: Autora (2024).

Dados publicados pelo Ministério da Educação – MEC mostram que 97,2% dos profissionais que atuam com bebês e crianças de 0 a 3 anos no país são mulheres (Brasil, 2023). Essa pesquisa-intervenção tem a responsabilidade ética, política e epistemológica em

reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (...) Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. (...) Estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério da verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações (Garcia, 1996, p. 21-23 *apud* Esteban, 2023, p. 4-5).

Assim, buscamos evidenciar o papel fundamental dessas mulheres *professoraspesquisadorasdebebês* na produção de saberes, experiências, desejos e subjetividades desses bebês. Mulheres que, através das suas pesquisas e práticas cotidianas, problematizam e dão voz aos platôs-bebês, que por vezes são negligenciados quando se discutem demandas das infâncias, das crianças e da educação infantil.

A metodologia mobilizada para que a “Caixa de Babel” ganhasse o sentido de disparadora de experiências languageiras de bebês entre/com as professoras e profissionais que

atuam com bebês no contexto da educação infantil perpassa por alguns momentos. Inicialmente, entramos em contato com a Gerência de Formação Continuada do Município, bem como com a Gerente de Educação Infantil, verificando a disponibilidade de datas e a autorização para a realização dos encontros formativos.

Ao tecer esse diálogo, foram-nos fornecidos os contatos dos gestores e das unidades de ensino, bem como me foi informado que a carta-convite deveria ser enviada para os e-mails dos CMEIS e de seus respectivos gestores, os quais ficariam incumbidos em repassar a informação aos docentes. Seguindo as orientações, fizemos contato por e-mail com as 38 (trinta e oito) unidades de educação infantil que têm Grupo 1 no município de Vitória. O objetivo da carta-convite foi convidar os profissionais a participarem da pesquisa, apresentando o estudo e detalhando como o processo formativo seria conduzido. Além disso, a carta destacou a importância da participação de cada um nesse percurso, que busca fortalecer as práticas curriculares com/dos bebês, ampliando reflexões e possibilidades no contexto da educação infantil.

O primeiro envio da carta foi realizado no dia 20 de junho de 2024. Nesse convite, além das orientações sobre a pesquisa, foi disponibilizado o número de contato da pesquisadora e um QRcode com link do grupo de *WhatsApp*. O critério para participação no processo formativo é que esses profissionais desenvolvessem a docência com bebês. Assim, as docentes que aceitaram compor a pesquisa foram direcionadas ao grupo que continha as informações necessárias sobre nosso primeiro encontro formativo.

Figura 28 - Carta/Convite



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No município de Vitória, os docentes que atuam nos CMEIS têm 9 (nove) planejamentos semanais, sendo 5 (cinco) concentrados em um único dia e os outros desmembrados de acordo com as demandas dos Centros Municipais de Educação Infantil. Na carta-convite, foi detalhado que os encontros formativos ocorreriam às quartas-feiras, dia em que acontece o planejamento diário das professoras referências desse grupo, assim como o planejamento da professora-pesquisadora que conduziu as conversações com as docentes.

Vendo que a adesão por parte desses profissionais foi pequena, foi realizado novamente, nos dias 26/06/2024 e 02/07/2024, datas que antecedem a formação, o envio da carta-convite para todos os CMEIS. Anteriormente, havíamos recebido o pedido de uma gestora para que as docentes do Grupo 2 participassem do processo formativo, uma vez que elas se interessaram pela temática. Aguardamos para saber como seria a demanda e se seria possível disponibilizar a participação. Como não houve um número elevado de participantes, foi viabilizada a inclusão das profissionais no processo formativo.

O curso teve início no dia 03/07/2024, por meio de um encontro presencial na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, e finalizou no dia 30/10/2024, com o nosso último encontro na mesma instituição. Foram realizadas sessões em momentos distintos nos turnos matutino e vespertino, com o intuito de ampliar a possibilidade de participação dessas profissionais, garantindo a realização em seu horário de trabalho.

Tratou-se de uma formação continuada tecida por meio das redes de conversações, compartilhamentos de elementos pedagógicos e de experiências, tendo um total de 22 cursistas – entre docentes, assistentes de educação infantil e uma estagiária – que fizeram parte de todo o processo formativo. O produto foi organizado como curso de extensão ofertado pelo PROEX - UFES, com carga horária de 32 horas divididas entre Conversações Languageiras com Professoras/es de bebês no município de Vitória/ES; Redes de Conhecimentos e Significações com Professoras de bebês do município de Vitória/ES e a Mobilização e Compartilhamento das Caixas de Babel. Esse movimento garantiu a expansão da formação continuada dos docentes e contribuiu para o aprofundamento dos estudos sobre currículos, linguagens, bebês, processos de subjetivação, infâncias e educação infantil. Trata-se de uma “[...] formação contínua de professores fundada na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade compartilhada” (Carvalho, 2006, p. 282).

Nos próximos subcapítulos, buscamos trazer o movimento cartográfico tecido e experienciado com as *professoraspesquisadorasdebebês*, durante os encontros formativos,

compartilhamentos das Caixas de Babel, rede de conversações, fabulações, criações, atravessamentos, afetos e as redes de conhecimento e de significações propostas por Alves (2008), sendo esse um movimento de construção coletiva do saber, que produz novos sentidos e diferentes aprendizagens para as práticas curriculares e pedagógicas com/dos bebês.

3.1 Primeiro encontro com as professoras pesquisadoras de bebês

Em nosso primeiro encontro, detalhamos como ocorreria a proposta e apresentamos o cronograma das ações a serem realizadas. Nesse primeiro movimento, o intuito era realizar um sorteio para definir, conforme datas mencionadas no cronograma, os CMEIS pelos quais as caixas percorreriam a cada período. Explicamos como seria o processo de rotatividade da caixa e a mobilização das redes de conversações.

Utilizamos como metodologia as redes de conversações propostas por Carvalho (2008) e, como elemento disparador para iniciar essas redes, a Caixa de Babel. Para Carvalho (2008, p.282), “[...] numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade”. Assim como proposto pela autora, este estudo se concentra na formação contínua de professores, destacando a importância da conversação para revitalizar os saberes e práticas escolares. Ao reconhecer tanto os recursos locais quanto as influências externas, promove-se a criação de uma comunidade escolar colaborativa. Isso é alcançado “através do cultivo da inteligência coletiva e do trabalho imaterial, que reimaginam as relações entre escola e comunidade por meio do compartilhamento de experiências cotidianas” (Carvalho, 2008, p. 282). Além da caixa, propusemos às profissionais que participassem do grupo de *WhatsApp*, que foi utilizado como um canal de troca para socializarmos relatos, registros fotográficos, imagéticos, problematizações e acontecimentos, vivenciados com/entre os bebês a partir dos usos da caixa.

A ideia inicial era que essas caixas percorressem as 38 unidades de educação infantil que atendem bebês no município de Vitória, divididas em diferentes regiões. Em nosso primeiro encontro, tivemos 4 (quatro) turmas participando do processo formativo no período matutino e 3 (três) turmas no período vespertino, divididas em 6 escolas diferentes no município, totalizando 7 (sete) turmas de bebês participantes da pesquisa. As escolas participantes da pesquisa estão localizadas em cinco diferentes regiões do Município de Vitória. Mesmo com um número reduzido de escolas participantes, conseguimos alcançar um dos meus primeiros objetivos traçados para serem mapeados e tecidos com este produto, com o intuito de fomentar a pesquisa e ampliar as diferentes formas languageiras no maior número possível de regiões do

município. Dessa forma, garantimos que, em diferentes contextos, todos os bebês tivessem a oportunidade de experienciar diversos elementos e formas de linguagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes.

Este foi o cronograma inicial apresentado às professoras no primeiro encontro, contendo as datas dos processos formativos presenciais na UFES, assim como as datas previstas para a distribuição das caixas nos CMEIS. As caixas ficaram durante 10 (dez) dias no CMEI, e, no 11º dia, ficamos responsáveis pela realização do transporte e troca das caixas entre os CMEIS participantes.

Tabela 4 - Cronograma

DATA	AÇÃO
20/06/2024	Envio da carta convite
03/07/2024	1º encontro presencial – UFES
29/07/2024	1ª data de distribuição das caixas
08/08/2024	2ª data de distribuição das caixas
19/08/2024	3ª data de distribuição das caixas
29/08/2024	4ª data de distribuição das caixas
09/09/2024	5ª data de distribuição das caixas
19/09/2024	6ª data de distribuição das caixas
02/10/2024	Culminância e último encontro presencial

Fonte: Autora (2024).

Além desse cronograma, apresentamos as caixas por nos organizadas com os primeiros elementos a serem explorados e explicamos sobre as redes de conversações enquanto processo formativo que seria realizado entre as docentes. Elucidamos que nosso intuito não era levar um modelo a ser seguido, mas sim fomentar o compartilhamento dos saberes e experiências vivenciadas cotidianamente entre as professoras. As caixas inicialmente foram organizadas com os seguintes elementos:

- Caixa 1: uma peneira, cuias de coco, pinhas e buchas vegetais.
- Caixa 2: um grande saco de TNT, tapete de crochê e 5 lupas.
- Caixa 3: cesta de piquenique, boneca negra e o livro “A história de Alike”.

- Caixa 4: uma rede, 3 bacias e 3 colheres de pau.
- Caixa 5: caixote de feira, tecidos, cones e o livro “Caixa de brincar”.
- Caixa 6: uma caixa de papelão e 3 instrumentos musicais da cultura indígena.

Figura 29 - Caixa de Babel



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Explicamos, também, que, além da caixa e dos encontros formativos presenciais, daríamos continuidade às nossas conversações cotidianamente, através do grupo virtual, compartilhando relatos, vídeos, sugestões e propostas desenvolvidas com/dos bebês em sala, além de ser importante que elas inserissem um novo elemento nas caixas que recebessem a cada rodízio, para disparar novas linguagens nos bebês da outra turma. Falamos sobre a importância dos registros ao final de cada ação, quando a professora compartilhará como foi esse momento com os bebês.

Logo no início das nossas conversações, as professoras se mostraram ansiosas com a possibilidade do compartilhamento dos saberes. As narrativas presentes emergem do primeiro encontro entre *professoraspesquisadorasdebebês*, marcado como sendo um espaço de fabulações e (co) criações, através de troca de experiências; um território de invenção, produção de sentidos, escutas e reflexões, relacionadas às práticas pedagógicas e curriculares com/dos bebês. Após toda a apresentação sobre como ocorreria o processo formativo, iniciamos nossos diálogos, nos quais as professoras não apenas relataram experiências, mas criaram novas possibilidades e caminhos que almejavam percorrer durante os compartilhamentos das caixas.

Aproveitando a oportunidade, disponibilizamos uma cópia para cada docente do texto da autora Gobbi (2010): *Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil*, com o intuito de, além de apresentar a pesquisa, as docentes pudessem ampliar suas concepções relacionadas às múltiplas linguagens, tendo como aporte o texto da autora, assim como este presente estudo. Nesse dia nem todas as professoras participantes tiveram a possibilidade de ir ao encontro, devido a demandas existentes no cotidiano escolar, mas continuaram suas composições e participação através do grupo de conversas no *WhatsApp*.

Inicialmente, o intuito era atender as 38 (trinta e oito) turmas do Grupo 1 da rede de Vitória, garantindo que todas participassem da pesquisa. A caixa seria compartilhada uma única vez, permitindo que todos os profissionais dessas turmas tivessem a oportunidade de experienciar e contribuir para a ampliação de novas práticas curriculares e pedagógicas com/dos bebês. Nesse encontro, tivemos a participação de sete turmas, sendo quatro turmas no matutino e três turmas no vespertino. Logo pela manhã as professoras manifestaram o desejo de ter mais acesso aos materiais, isto é, ao invés de cada caixa ser compartilhada uma única vez, elas queriam acesso a todas as caixas.

Figura 30 - Primeiro encontro matutino



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Inicialmente, informamos que isso não seria possível, pois era necessário aguardar para sabermos o número total de participantes e se esse número seria compatível com a quantidade de caixas disponíveis para compartilhamento.

Figura 31 - Primeiro encontro vespertino



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Assim como no turno matutino, as professoras que participaram do encontro no período da tarde se mostraram ansiosas com as propostas e até mesmo curiosas sobre como se dariam os próximos desdobramentos. Mais uma vez falaram sobre a possibilidade de terem mais vezes disponível o acesso às caixas. Uma professora sugeriu que fosse feito o sorteio das caixas pelo grupo de *WhatsApp*, após termos o quantitativo correto de participantes. Narrativas entoadas durante as conversações:

— Estava ansiosa para esse encontro! Doida para ver novas possibilidades para serem trabalhadas com os bebês. (Professora Lavanda)

— Pela primeira vez podemos dialogar e compartilhar o que desenvolvemos em sala! Normalmente o encontro formativo é sempre da mesma forma: o relato de 1 ou 2 escolas e ninguém mais fala. (Professora Orquídea)

— Será que é possível fazermos um novo encontro em agosto? Está sendo tão legal poder compartilhar esse momento com vocês. (Professora Margarida)

— Na minha escola não temos materiais não estruturados! Quem sabe, minha diretora vendo, compra para a gente também. Acho muito importante o bebê ter acesso a novas possibilidades. (Professora Melissa)

— Eu quero levar a cesta com o livro de Alike! As crianças vão amar. Seria muito bom se pudéssemos ter acesso a todas as caixas. (Professora Violeta)

— Não conhecia o texto de Gobbi, achei muito interessante. (Professora Lírio)

— Vejo essa formação como algo que ainda não tínhamos vivenciado no município: poder falar das suas práticas sem um pré-julgamento ou, melhor, apenas poder falar é muito. Mostra, sabe, assim, a valorização pelo que fazemos. (Professora Crisântemo)

— Acho que se as caixas fossem mais vezes ao CMEI enriqueceria e muito as nossas propostas. (Professora Lírio)

(Diário de campo, 3 jul. 2024)

As falas das professoras demonstram a ânsia por trocas e diálogos, indicando a possibilidade de, através das conversações, elas poderem narrar diferentes movimentos inventivos, aprendizagens, cuidados e experimentações, destacando as multiplicidades que atravessam seus cotidianos. A formação continuada, através das conversações e compartilhamentos de experiências, possibilita, como diz Carvalho (2006), reinventar as relações que se tem entre escola e comunidade, nesse contexto, abrindo espaços para as diversidades presentes nos cotidianos e permitindo que essas vozes sejam ouvidas respeitando suas singularidades, descentralizando o foco do “eu” e abrindo espaços para as multiplicidades e forças que emanam no compartilhamento de experiências.

Destacando a dimensão de um trabalho cognitivo, linguístico e afetivo, as narrativas demonstram a importância da inteligência coletiva, cuja potência de ação depende da capacidade de interação, produção, troca e utilização de conhecimentos (Carvalho, 2006, p. 283). Isso leva à reflexão sobre os currículos como conversações, uma vez que eles se tornam políticas da narratividade, envolvendo a compreensão que “potencializa o estabelecimento de “zonas de comunidade”, de modo a permitir a construção do coletivo como comunalidade expansiva (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 14). Por meio da valorização de experiências, culturas e expressões dos platôs-bebês, considerando que os currículos são desenvolvidos a partir da produção coletiva de significados e aprendizagens, esse processo dá voz às práticas pedagógicas, que são tecidas por meio dos afetos, encontros e experiências. Assim, os reflexos dessas interações não se limitam apenas às relações entre bebês, mas se expandem para os familiares, professores e toda a comunidade escolar.

Observamos, durante a conversação, que a professora Crisântemo traz a necessidade de as professoras terem espaços em que se sintam à vontade para compartilhar suas práticas sem receio de julgamentos. O que nos leva a problematizar sobre como vêm sendo pensado os espaços formativos para esses docentes? Para Alves (2010, p.1197),

É necessário considerar, ainda, pela existência dessas tantas formas de articulação dos vários contextos, que precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós.

Nesse contexto, a formação deve ser um espaço que, além do intuito formativo, valorize os saberes daqueles que estão nos cotidianos das escolas e rompa com a visão de uma formação

hierárquica em que o professor é convidado para aquele espaço como ouvinte. Esses moldes devem ser reconfigurados, para que ela se torne um lugar de múltiplas escutas, conversações e compartilhamentos de experiências.

Para Carvalho (2006, p. 281), acompanhar os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas possibilita identificar potencialidades de uma nova forma de ser e estar comunidade escolar. Alves (2010, p. 1197) complementa que, “para melhor desenvolver as análises e críticas, é necessário dar espaço e tempo para as falas dos praticantes envolvidos”. Assim como as perspectivas das autoras, tecemos esta pesquisa-intervenção com o intuito de dar voz a essas mulheres, compreendendo a formação continuada como um território de subjetividades e valorização das práticas e experiências cotidianas.

3.2 Entre caixas, vozes e saberes: conversações e experiências com/dos bebês

Antes de iniciarmos o processo de rotatividade das caixas, uma das participantes da pesquisa informou que a turma deixaria de integrar o estudo, uma vez que ela fora remanejada para lecionar com crianças maiores, deixando, assim, de atender aos critérios da pesquisa. Tentamos dialogar com a equipe gestora da escola, a fim de garantir que a professora que assumisse a turma participasse do processo formativo, contudo obtivemos uma negativa relacionada a essa participação. Assim, demos continuidade ao processo formativo com a participação de 6 (seis) turmas em 5 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil da rede de Vitória/ES. Dessa forma, atendendo à demanda solicitada anteriormente pelo grupo, fizemos um novo mapeamento para o compartilhamento das caixas, possibilitando que todas as profissionais pudessem ter acesso às seis caixas de babel e aos diferentes elementos contidos nelas. Foram tecidos, portanto, novos possíveis para as práticas pedagógicas com/dos bebês, ampliando o que inicialmente estava dado como definido e recriando estratégias a partir das demandas das *professoras pesquisadoras de bebês*.

Com esse modo de agir e pensar, os praticantes das escolas vão organizando as táticas (CERTEAU, 1994) com que vão usando os diversos artefatos (de ideológicos a tecnológicos) com os quais o contexto das práticas políticas de governo inundam a escola. Com esses “usos”, os praticantes vão intervindo nos processos curriculares e pedagógicos dos discentes com que trabalham e dos diversos *espaços tempos* das escolas em que trabalham, fazendo com que mudanças aconteçam, quanto ao que foi pensado “oficialmente” (Alves, 2010, p. 1199).

Essa reconfiguração permitiu que todas as participantes pudessem manifestar seus desejos, favorecendo uma articulação coletiva. De acordo com Alves (2010, p.1197), “[...] os

processos de articulação são variados, exigindo que se dê *espaçotempo*, para as falas de todos os “*praticantes*” que neles estão envolvidos”. Desse modo, como rizomas que produzem formações de sentidos e pertencimento, as professoras não estão nesse espaço formativo como objetos da pesquisa, mas como intercessoras de todo o processo da pesquisa-intervenção, enriquecendo o estudo com suas contribuições.

Após esse movimento, realizamos o sorteio e demos início às nossas trocas de experiências. Cada caixa ficou durante 10 (dez) dias em cada turma participante, e no 11º (décimo primeiro dia), a pesquisadora passou nas unidades para fazer a substituição. Cada participante recebeu uma nova caixa com os materiais apresentados em nosso encontro presencial e teve a oportunidade de incluir um novo elemento, possibilitando a realização de diferentes propostas lúdicas com/dos bebês em todos os CMEIS.

As entregas foram repletas de curiosidade e expectativas tanto para a pesquisadora como docentes que esperavam ansiosas e curiosas com as possibilidades disparadoras de experiências a serem realizadas a partir dos elementos.

Figura 32 - Compartilhamentos das Caixas de Babel



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A cada troca da caixa, surgiam novas descobertas, experiências e reflexões sobre os processos aprendentes com/dos bebês. Foi um movimento cartográfico que gerou múltiplas possibilidades, além de “[...] valorizar a voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados, tecendo, assim, outro sentido de público e de coletivo” (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 07). Abriram-se novos possíveis para se pensar as práticas pedagógicas com/dos bebês nos cotidianos dos CMEIs, ampliando e deslocando o foco das hierarquias institucionais, tornando as unidades de educação infantil em espaços onde múltiplas vozes são ouvidas, ecoando as experiências e saberes desses docentes, bem como pelas enunciações e desejos dos bebês.

Nesse processo coletivo de aprendizagens e ampliação das subjetividades, Larrosa e Skliar (2001, p. 20) refletem que a linguagem vai além da esfera da comunicação, uma vez que ela é:

A experiência da língua não é o uso da língua, a relação instrumental com a língua, o sentir-se em casa na língua, mas a experiência de que nossa língua não nos pertence, que não se submete à nossa vontade, a experiência da impropriedade e, portanto, da impersonalidade da língua, a experiência de que não estamos em casa na língua.

Essa experiência embalou diferentes sentidos e desejos nos cotidianos dos CMEIS, abrindo espaço para territórios e currículos tecidos pelos encontros, experiências e conversações tecidas com aqueles que sentem o pulsar desses espaços diariamente. Assim, o mapa de compartilhamentos das caixas foi desenvolvido e elas circularam pelos diferentes CMEIs, reverberando diferentes experiências, memórias, sabores, saberes e ampliações das subjetividades dos platôs-bebês. Nas imagens, é possível identificar os elementos que estavam em cada caixa no início do processo formativo e os que foram agregados a essas experiências.

Figura 33 - A Caixa de Babel – elementos linguageiros



Caixa 2 - ANTES

Um saco grande de TNT,
tapete de crochê e 5
lupas.

Caixa 2 - DEPOIS

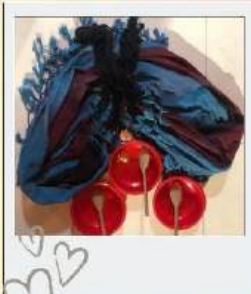
Um saco grande de TNT,
tapete de crochê e 5
lupas, bolsa de
elementos, livro "O
lenço", tules de cores
variadas, livro "A dieta de
Jorge", bonecos
inclusivos: autismo,
surdez e deficiência
física.

Caixa 3 - ANTES

Cesta de piquenique,
boneca negra e o livro "A
história de Alíka".

Caixa 3 - DEPOIS

Cesta de piquenique,
boneca negra, livro "A
história de Alíka",
projeto, caixa mágica
com espelho refletor e
um tambor.

Caixa 4 - ANTES

Uma rede, 3 bacias e 3
colheres de pau.

Caixa 4 - DEPOIS

uma rede, três bacias, três
colheres de pau, bambolês
com fitas coloridas, peixe
de alinho, argola com
fita brilhosa, cordas, uma
caixa, globo luminoso e
pendrive com as músicas
mais tocadas no G1.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Trazemos alguns trechos das conversações tecidas no grupo de *WhatsApp* durante os compartilhamentos das caixas, em que as professoras trazem os atravessamentos vividos pelos bebês em suas práticas pedagógicas.

Figura 34 - Mapa com alguns registros das conversações no WhatsApp



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As narrativas das professoras relacionadas ao compartilhamento dos elementos durante as caixas apresentam as experiências languageiras que atravessaram o corpo-bebê a partir do uso desses elementos, trazendo detalhes minuciosos dos processos, gestos, movimentos, emoções, invenções, criações, experiências e agenciamentos acompanhados e observados em seus cotidianos. Ao problematizar as conversações a partir dos filósofos Deleuze e Guattari (1995) em sua obra “Mil platôs”, percebemos que ocorreram diferentes agenciamentos maquínicos entre os bebês e os novos objetos, que ampliaram suas possibilidades aprendentes, uma vez que foi “[...] direcionado para os estratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significante [...], um corpo sem órgãos, que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras”(Deleuze; Guattari, 1995, p. 11), que livres vão a diferentes lugares a partir do campo de visão e rupturas criadas por cada bebê durante suas experiências.

Processos que também são compreendidos como movimentos des-re-territorialização vividos por esses infantis, que tiveram a oportunidade de criar novos sentidos, para além do usualmente utilizado para esses objetos, o que demonstra “[...] os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros?” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 17). Fica claro que a exploração dos bebês não se limitou ao uso pré-determinado do objeto, no caso dos tules “utilizados para a confecção de roupas: véus, vestidos e etc.”, mas, durante as conversações, a

professoras trouxeram diferentes fabulações criadas por eles. Um exemplo claro é o que a professora Orquídea compartilhou: “os lenços de tule, eles acharam interessante colocar em cima da cabeça e enxergar colorido”. Então, percebemos que, em suas singularidades, cada bebê transformou essas experiências em multiplicidades, criando novas possíveis e processos de intensidades de acordo com o seu interesse, inventividade e imaginação.

Essas conversações apresentaram um panorama dos processos exploratórios dos bebês, que podem ser compreendidos como mapas, uma vez que, ao invés de decalcarem as funções dadas aos elementos pelos adultos, eles refletem ações rizomáticas que estabelecem diferentes agenciamentos a partir do desejo de cada bebê, estimulando-os a criarem seus “platôs” de intensidade, de acordo com seus desejos. “Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 44). Assim, as explorações realizadas pelos bebês são compreendidas como processos de desterritorialização, em que novos sentidos, usos e significados são atribuídos de maneira singular, em um plano de multiplicidades que ocorrem livremente a partir de seus desejos, criando novos mapas de aprendizagens para esses bebês.

3.3 Encontro final

A “[...] formação inventiva de professores é uma questão de aprendizado, de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida” (Dias, 2013, p. 236).

Nosso encontro final foi atravessado por afetos, gratidão e reflexões, sobre os compartilhamentos e problematizações que marcaram todo o processo formativo vivido e experienciado com/dos bebês. Revisitamos os elementos explorados desde o início da formação, reconhecendo as intensidades que nos moveram e que continuam a pulsar em nossos percursos.

Figura 35 - A Caixa de Babel - Disparadora de experiências linguageiras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Dialogamos sobre como as professoras avaliaram o compartilhamento da Caixa de Babel e as experiências linguageiras em suas práticas docentes. Mais uma vez, as *professoras pesquisadoras de bebês* teceram contribuições valiosas sobre esses processos:

—Foi muito interessante a participação nessa pesquisa, principalmente, porque as intervenções trouxeram elementos novos para o trabalho com bebês. Uma experiência muito rica de trocas e compartilhamento de vivências. (Professora Rosa)

—Excelente! (Professora Margarida)

—De grande aprendizado. Gratidão! (Professora Orquídea)

As conversações aqui apresentadas fazem coro com o relato das outras docentes, que enfatizam a importância dos desdobramentos do processo formativo para se pensar a educação de bebês no país, sendo esta uma oportunidade para a “[...] recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade cooperativa e compartilhada” (Carvalho, 2006, p. 1).

Figura 36 - Encontro final



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Esses encontros reverberaram e continuam a reverberar em compartilhamentos de nossas práticas docentes com bebês. A partir dessas conversações e compartilhamento de experiências languageiras, foi elaborado um material educativo que se afirma como uma tentativa de sistematizar algumas produções e múltiplas experiências, sentidos, signos, currículos e desejos educacionais vividos/praticados entre e com/dos bebês e professoras da Educação Infantil no município de Vitória/ES, por meio do catálogo: *A Caixa de Babel – Experiências languageiras com professoras e bebês*, uma oportunidade de compartilhar diferentes experiências voltadas aos platôs-bebês em seus processos aprendentes e de subjetivação na educação infantil.

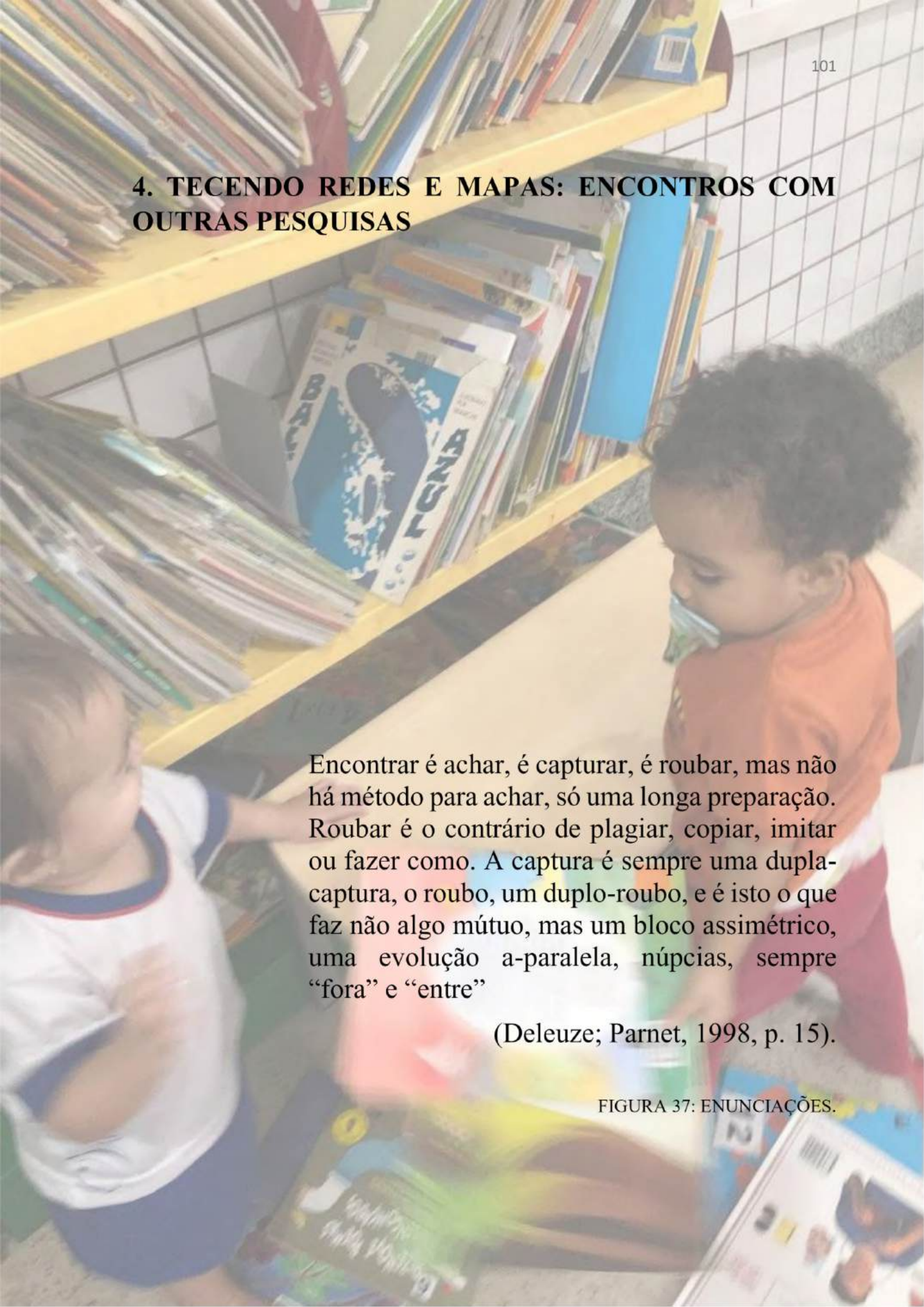
Assim, esperamos que essa pesquisa retorne para a comunidade escolar e a sociedade em geral contribuições teóricas, metodológicas e políticas, promovendo debates e políticas públicas para se pensar a educação de bebês em nosso país, movimentando os indivíduos que fazem parte deste contexto, possibilitando-lhes novas formas e processos de desterritorialização, reterritorialização, invenção, experimentação e criação da presente temática no cotidiano escolar.

4. TECENDO REDES E MAPAS: ENCONTROS COM OUTRAS PESQUISAS

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”

(Deleuze; Parnet, 1998, p. 15).

FIGURA 37: ENUNCIACÕES.



O capítulo é iniciado com tensão, motivada pelos encontros com outras pesquisas que, assim como esta, questionam as práticas educativas com os bebês. Não há o intuito de achar uma resposta, mas de se estabelecer “encontros outros” com pesquisas que contribuam para a discussão. É importante ressaltar que promover interações eficazes envolve ações micropolíticas para fortalecer o grupo e sua atuação diante da política em grande escala. “Nessas condições, a partir do momento em que há esse tipo de multiplicidade, é política, micropolítica” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 25).

Sabe-se o quanto as crianças dizem, principalmente quando os bebês enunciam. No entanto, o que um bebê diz, mesmo sem falar? Um bebê comunica muito mais do que as pessoas podem ver. O olhar, o toque, o balbúcio, o choro, o sorriso, são expressões com muitos devires presentes nas infâncias e na prática cotidiana. Até que ponto essas linguagens são consideradas como currículos vividos/praticados diariamente? Segundo Oliveira (2016, p. 23), “pensar a linguagem como singular e múltipla torna possível criar um currículo sensível à diversidade, ou melhor, “criar um currículo da diferença, afirmando as singularidades de cada sujeito imerso nas multiplicidades de mundos, um currículo aberto para o novo”.

Um currículo deve ser pensado no bebê e com os bebês, em que as enunciações e expressões dos bebês sejam reconhecidas e respeitadas ao se desenvolverem ações e práticas curriculares relacionados a eles. Distante da lógica produtivista neoliberal,

O currículo da diferença não precisa chegar a um determinado lugar, pois ele não tem o objetivo de alcançar uma meta comum. O currículo, pelo contrário, partindo do pensamento da diferença, pretende abrir muitas possibilidades e caminhos, pretende por meio da linguagem levar ao encontro de linguagens outras além da que o sujeito conhece. Ele busca a construção e a desconstrução (Oliveira, 2016, p. 23).

Com o intuito de sistematizar e potencializar as enunciações dos bebês, buscaram-se encontros com outras pesquisas que dialogam e se aproximam deste estudo, o qual visa compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na Educação Infantil em 5 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES, contribuindo na composição do campo problemático. A sistematização e a busca realizadas têm como pressuposto a elaboração de mapas conceituais e práticos. A abordagem

de mapeamento empregada neste contexto segue a definição proposta por Deleuze e Guattari (1995, p.22), que apontam:

[...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...]. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas.

Inicialmente, foi buscado apoio nos Bancos de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como no repositório da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), selecionando trabalhos produzidos por membros dos grupos de pesquisas dos quais eu participo.

O grupo de pesquisa do CNPQ “Currículo e avaliação na Educação Infantil: políticas públicas e práticas” foi fundado em 2019 e visa discutir políticas públicas e práticas relacionadas ao currículo e ao processo avaliativo da educação infantil. Já o grupo de pesquisa do CNPQ “CICLOS, Currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior”/ UFES teve início em 2023 e busca ampliar e atualizar sentidos de currículo e avaliação (discente, institucional, sistemas), fortalecendo as relações colaborativas interinstitucionais. Buscou-se apoio dessas pesquisas por desenvolverem debates sobre Educação Infantil, tendo a cartografia como acompanhamento dos processos e pautados nos pressupostos da Filosofia da Diferença

Nessas pesquisas, não nos preocupamos com o recorte temporal, mas com a proximidade em relação aos meus estudos. Focalizamos, com *zoom*, na aproximação dos estudos. Esse processo de *zoom* na atenção cartográfica realizou aproximações e distanciamentos, pois, “o pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento. Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial” (Kastrup, 2015, p. 34-35). Selecionaram-se as pesquisas com base na aproximação dialógica com nosso referencial teórico e metodológico, e o intuito foi de explorar pesquisas que adotam a cartografia como método de pesquisa, além dos estudos relacionados à Educação Infantil e Formação Docente. Os estudos seguem conforme a distribuição da tabela abaixo.

Tabela 5 - Pesquisas dos grupos CNPQ

TIPO DA PESQUISA	PPGPE/UFES	PPGE/UFES	BIBLIOTECA

			FEUSP
Dissertação	01	0	0
Tese	0	0	0
Pós-doutorado	0	0	01
Total de pesquisas	01	0	01

Fonte: Autora.

Foram diversas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, porém, foram utilizadas enquanto parâmetro para o número reduzido de pesquisas a serem exploradas aquelas que, de certa forma, desenvolveram estudos relacionados às linguagens na Educação Infantil.

Após esse movimento, foi realizado um segundo processo de busca, no ensejo de ter novos encontros com as pesquisas, mantendo o compromisso social com esses intercessores. Buscamos estudos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações Capes. Este catálogo foi desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2002, com o objetivo de facilitar aos pesquisadores o acesso a teses e dissertações apresentadas em programas de pós-graduação de todo país. A escolha pelo banco de dados da CAPES se dá pelo fato de ser um portal com um volume expressivo de pesquisas acadêmicas que vêm sendo defendidas desde 1987. Isso permite ao pesquisador acesso a uma ampla gama de dados relacionados a trabalhos e informações científicas de forma rápida e segura para complementar com seus estudos.

Durante o percurso, realizamos encontros com pesquisas que estavam dentro do recorte temporal de 2014 a 2024. A escolha desse período baseou-se na LEI N° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Este plano tem vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação da lei, com o objetivo de cumprir o disposto no art. 214 da Constituição Federal. O Plano Nacional de Educação - PNE apresenta 20 metas para serem cumpridas ao longo de 10 (dez) anos, visando melhorar a educação brasileira. Pensando na Educação Infantil, especificamente no atendimento para bebês e crianças bem pequenas de 0 (zero) a 3 (três) anos, a partir dos dados publicados pelo Inep no dia 28/06/2024, em seu relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, observamos que ainda são poucas as políticas públicas que garantem o direito a vagas para eles nessa etapa da educação básica.

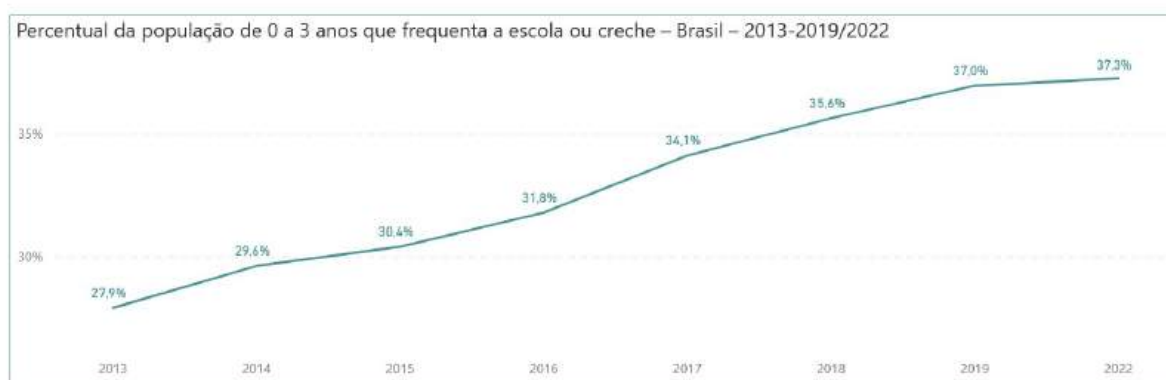
Mesmo que a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo (Art. 208º, IV), traga a responsabilidade do Estado em garantir a Educação Infantil em creche e pré-escola a bebês e crianças até 5 (cinco) anos de idade, no inciso I, do mesmo artigo, consta essa obrigatoriedade

é apenas a partir dos 4 (quatro) anos, quando se inicia a pré-escola. Atualmente, as vagas na educação infantil têm sido destinadas para atender à demanda das crianças a partir dos 4 (quatro) anos, devido a sua obrigatoriedade, o que resulta na escassez de vagas e de acesso para bebês e crianças bem pequenas na educação básica.

Esse foi o último ano de vigência do PNE, que se encerrou no dia 25 de junho de 2024. Contudo, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, órgão responsável pela publicação e monitoramento desses dados, a maioria das metas não foram cumpridas, deixando uma lacuna na ampliação dos direitos à educação básica por parte da população brasileira.

Em sua primeira meta, o plano estabelecia a “ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) até 3 (três) anos” (BRASIL, 2014). Na última atualização dos dados do INEP, que ocorreu em 2022, consta que apenas 37,3% dessa meta foi cumprida no país. O INEP criou um painel de monitoramento¹¹, que permite a toda a população brasileira, acompanhar como essas metas vêm sendo cumpridas, identificando o percentual atingido no país, região e estados. O gráfico abaixo apresenta o percentual alcançado no Brasil.

Gráfico 1: Percentual de crianças na creche no Brasil



Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016-2019/2022).

Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de covid-19 (IBGE, 2022).

Fonte: INEP.

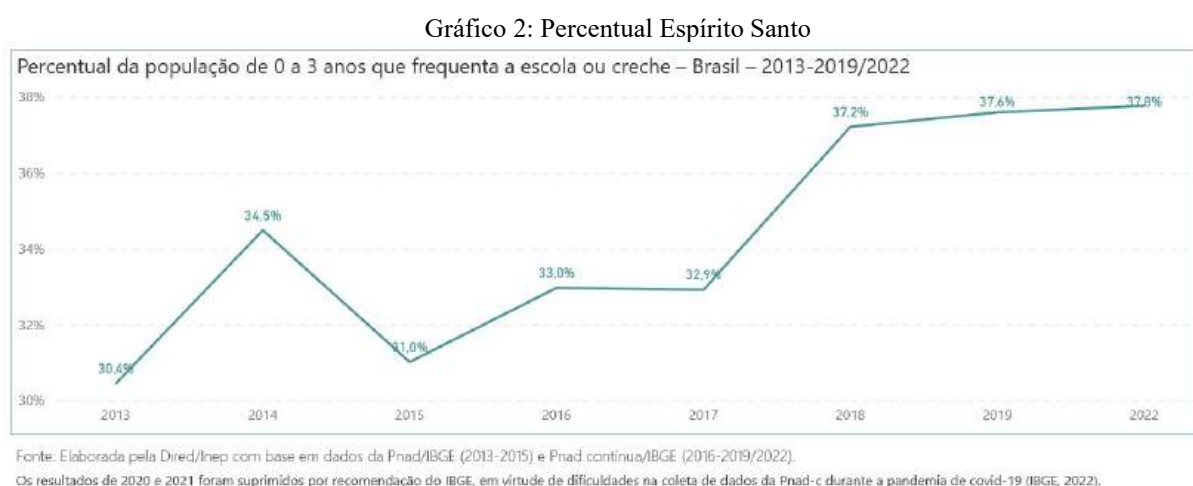
Observamos que esse quantitativo ainda não supre as necessidades e a garantia dos direitos de bebês e crianças bem pequenas em frequentar as creches, uma vez que a meta

¹¹ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieMDVhYzc4MWUtNjc0Ni00ZWVjLTg1MDgtMjQ1YzIwNGYxMzI0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

estabelece 50% de vagas para eles, mas o ideal seria que, assim como as demais crianças, eles também tivessem esses direitos garantidos. Dessa forma, seria necessário ofertar 100% de vagas para essa faixa etária, o que, em nosso país, ainda significa um déficit de 62,7% para realmente garantir esse direito.

No Espírito Santo, o percentual de crianças nessa faixa etária que frequentam a educação infantil é de 37,8%, mantendo uma margem de avanços ainda muito pequena relacionada à quantidade de atendimento no país.



Fonte: INEP

Conforme matéria veiculada no *Jornal TV Vitória*, em 10 de abril de 2024, dados do IBGE apontam que no Brasil 2,3 milhões de crianças nessa faixa etária não frequentam creches por alguma dificuldade de acesso ao serviço. No Espírito Santo, são 82 mil crianças fora da creche. No município da Serra, são 3.294 crianças que estão fora da creche por falta de vagas. No município de Vitória, local no qual foi realizada a pesquisa, são 723 crianças na fila de espera, porém, a partir de dados informados pela Secretária de Educação, constam 534 vagas em aberto.

A secretária de Educação Juliana Rohsner, em entrevista, informou que “o município atende 86% da demanda manifesta”. Segundo ela, essa demanda é das famílias que querem colocar o filho ainda bebê dentro da unidade de ensino. “O município ainda possui 534 vagas, porém nem sempre elas são em lugares em que as famílias precisam, pois, como os bebês ainda são muito pequenos, por vezes, as famílias necessitam de vagas que não estejam no entorno de suas moradias, mas que sejam próximas à avó ou ao trabalho, para que se possa ter uma rede de apoio” (informação verbal).

Para a especialista Professora Doutora Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, é importante que o poder público invista na ampliação desse serviço. A educação nesses primeiros anos de vida é fundamental. De acordo com ela, “é extremamente importante para a criança, pois a criança vai ter experiências educativas, experiências pedagógicas, interações, ampliar o seu repertório histórico e cultural. Para ela esse é o espaço de direito das crianças” (informação verbal). Acreditamos na garantia do direito de acesso dos bebês e crianças bem pequenas ao espaço escolar, para socialização, interação, ampliação do repertório e acesso às múltiplas linguagens exploradas dentro das creches. É importante a realização de políticas públicas e pesquisas acadêmicas que evidenciem esse direito.

Com o intuito de sanar algumas mazelas e o descumprimento das metas propostas no PNE, foi sancionado, no dia 25 de julho de 2024, pelo Presidente da República, Senhor Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 14.934, que, em seu “Art. 1º Fica prorrogada, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014” (Brasil, 2024). Essa medida mostra a urgência em fortalecer a educação pública no país, ampliando as pesquisas e ações que garantam o cumprimento das metas estabelecidas, principalmente no que diz respeito às políticas públicas e à disponibilidade de vagas para os bebês e as crianças bem pequenas de 0 a 3 anos na Educação Infantil.

Assim, continuamos os procedimentos metodológicos, evidenciando a relevância dos mapas como possibilidade de expansão dos territórios cartografados, indo em busca por estudos que venham a compor esta pesquisa-intervenção. Faria e Gomes (2020, p.77) abordam que é o

Mapa que conecta e expande os territórios cartografados pelos movimentos investigativos forçando seu pouso, aumento de zoom, reconfiguração de seu raio de observação; propiciando o reconhecimento atento, a construção de uma percepção alargada a respeito dos processos investigados (Kastrup, 2015) das assinaturas expressivas que compõe/decompõe/recompõe [...]

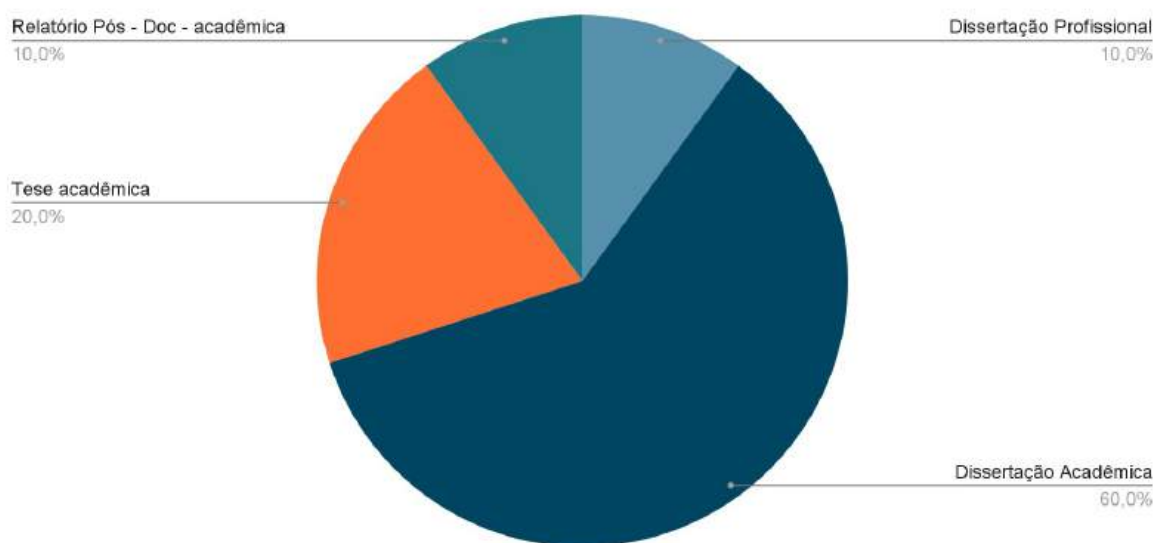
Nesse movimento de composição, decomposição e recomposição, damos início ao nosso mapeamento. Durante esse processo, foram realizados 7 (sete) movimentos de busca a partir dos descritores 1º “infância” e “bebês”; 2º “Educação Infantil”, “profissão docente”; 3º “Educação Infantil”, “crianças” e “linguagens”; 4º “Educação Infantil”, “bebês”; 5º “Práticas curriculares com os bebês”; 6º “Bebê”, “creche”, “educação” e 7º “Práticas pedagógicas com bebês”. Durante essa busca, foram encontrados trabalhos em diversas áreas de concentração, como saúde, psicologia, teologia, entre outras que não faziam parte do campo de estudo desta pesquisa. A partir desse movimento, observou-se a necessidade de se adotarem critérios de inclusão e exclusão para selecionar as pesquisas que comporiam de fato este estudo. Optou-se

por incluir pesquisas que estivessem no recorte temporal de 2014 a 2024, da área de educação, Educação Infantil, e que abordassem sobre as diferentes linguagens. Dessa forma, foram selecionadas um total de 147 (cento e quarenta e sete) pesquisas. Para enriquecer este percurso e o encontro com essas pesquisas, foram realizadas leituras atentas dos seus títulos, resumos e palavras-chaves.

Foram adotados cinco critérios de exclusão. Decidiu-se por desconsiderar as pesquisas que não estivessem dentro do período temporal estabelecido, que se repetissem na busca no catálogo, que fossem de outra área de concentração em relação à educação, que não abordassem em seu campo problemático a Educação Infantil e que não fizessem parte de programas de mestrado e doutorado em educação, sejam eles acadêmicos ou profissionais. Durante esse processo, enfrentamos um obstáculo adicional, pois algumas dessas pesquisas não estavam disponíveis no banco de dados, sendo necessário procurar nos repositórios da Universidade, devido à falta de autorização para divulgação. Após essa seleção, restaram 24 estudos para análise. Ampliamos a investigação nos documentos, procedendo à leitura atenta da sua introdução, metodologia e considerações finais, a fim de conhecer melhor as pesquisas e me aproximar desses estudos.

Após um extenso período de buscas e reflexões, optamos por selecionar no catálogo da CAPES 08 (oito) trabalhos que apresentavam maior afinidade com nosso campo problemático e compunham com nossas interlocuções. Esses trabalhos, combinados com as 02 (duas) produções acadêmicas selecionadas em meu grupo de estudo, totalizaram 10 (dez) textos que mobilizaram nossos diálogos e enunciações. Esses dados podem ser acompanhados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Trabalhos selecionados por titulação acadêmica

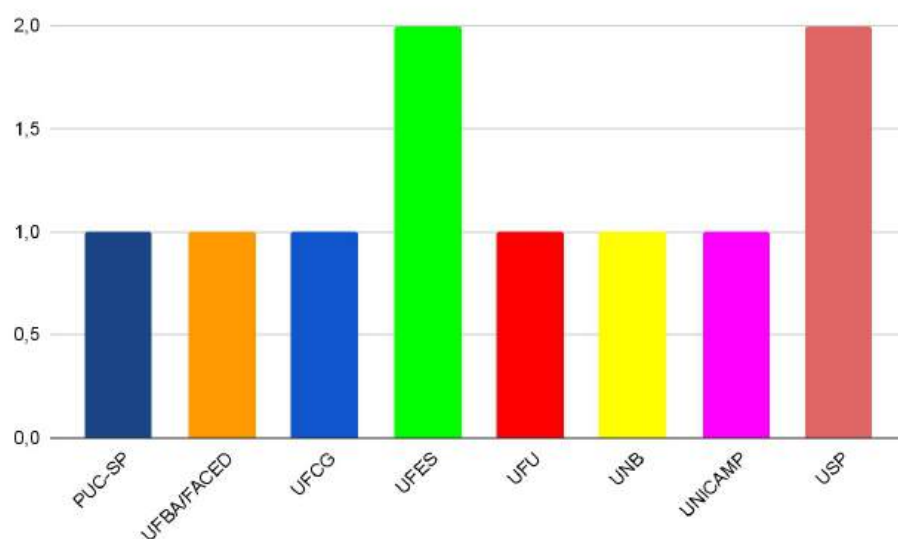


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dentre os estudos analisados, identificaram-se sete dissertações, duas teses e um relatório de pós-doutorado. Esses trabalhos estão organizados em uma dissertação de mestrado profissional, seis dissertações de mestrado acadêmico, duas teses de doutorado acadêmico e um relatório de pós-doutorado de programa acadêmico, conforme apresentado no gráfico.

Essas pesquisas oferecem subsídios e direcionamentos para aprofundar nossas investigações. A partir delas, importa compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Para a construção desta pesquisa-intervenção, mapearam-se instituições de pesquisa educacional que mais se destacaram nos descritores elencados para nossa busca, evidenciando sua relevância na fundamentação e no direcionamento de nossas investigações.

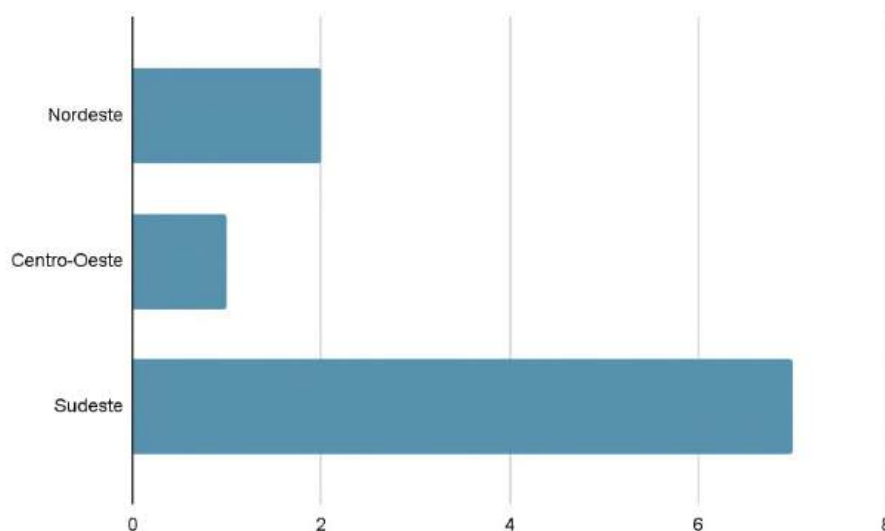
Gráfico 2 - Trabalhos selecionados por instituição de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além do gráfico, foi possível produzir um mapa dessas pesquisas por região, destacando a necessidade de maior investimento em políticas públicas e estudos voltados para a educação de bebês no Brasil. As pesquisas produzidas nas regiões Norte e Sul do país não constam no gráfico, pois, dentre os estudos selecionados para contribuir nessa pesquisa-intervenção, não houve trabalhos desenvolvidos nessas localidades.

Gráfico 3 - Quantitativo de pesquisas por Região



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os dados cartografados durante o processo de mapeamento das pesquisas, a partir dos estudos selecionadas para composição dessa pesquisa-intervenção, apresentam o Sudeste como a região com o maior número de estudos voltados para as crianças da educação infantil entre os

anos de 2014 e 2024. Tais dados se dão a partir dos descritores elencados para produzir o mapeamento, mas não desconsideramos a grande potencialidade de outras regiões no debate no campo da educação infantil a partir de outros descritores e referenciais teóricos.

Apesar de os dados serem muito importantes, é necessário ampliar os debates e pesquisas voltados para esse público. O debate acadêmico em questão é iniciado através da divisão das pesquisas selecionadas em dois grupos, com o objetivo de organizar o mapeamento da literatura de acordo com os títulos: “Currículos e bebês: pelos caminhos das infâncias” e “O que diz um bebê? A poética contida nas linguagens dos bebês”.

4.1 CURRÍCULOS E BEBÊS: PELOS CAMINHOS DAS INFÂNCIAS

Deleuze se perguntava insistentemente, com Spinoza, o que pode um corpo (por exemplo, Deleuze; Guattari, 1980, p. 312). Talvez nunca possamos sabê-lo e a pretensão de antecipá-lo contribua, infelizmente, para obstruir parte dessa potência. Algo dessa ordem podemos também perguntar a respeito da infância e sua educação: "o que pode uma criança?" Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que se interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre - e que nenhuma resposta consegue fechar - talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação

(KOHAN, 2005, p.4).

Figura - Vivências no cotidiano escolar, 2024.

Tencionadas pela reflexão de Kohan, pensamos sobre o porquê de não mudar essa pergunta para: “O que enuncia um bebê?” ou “O que pode um bebê?”. Quando pensamos em bebês, somos atravessados por vários sentimentos, como cuidar, proteger, alimentar, ninar, amar, entre outros. Mas será que refletimos como esse bebê é visto no contexto escolar? O que fazer com um bebê? O que faz um bebê? Isso é uma coisa que passa na cabeça de muitas pessoas, principalmente quando pensamos em bebês de 06 (seis) a 12 (doze) meses.

Dar aula para bebê, muitas vezes, é apontado como fácil. Muitos justificam que eles só comem, bebem, dormem e trocam fralda e que não têm nada para se fazer. Mas será? Quais currículos e práticas curriculares são pensados para os bebês? Como eles estão articulados às múltiplas linguagens dos bebês? Assim como para muitos docentes, essa é uma dúvida que também ecoa para as famílias dos bebês atendidas no CMEI. Como enfrentar o estereótipo segundo o qual a creche é um lugar de assistencialismo e destacar que não podemos dissociar as práticas curriculares contidas no “cuidar e educar”, pois quantas possibilidades temos nesse lugar?

Segundo Barbosa (2009), nos últimos anos uma visão restrita de currículo, limitada aos conteúdos pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla, que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo da escola. Para o autor, talvez agora seja possível focar o currículo nas crianças, em suas relações, e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os intercessores e a cultura. “Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo” (Barbosa, 2009, p. 50).

Sem dúvida, para compor tessituras sobre os currículos da Educação Infantil, principalmente considerando as leis e currículos prescritos nas esferas federais, estaduais e municipais, que garantem o direito dos bebês a uma educação com equidade, foram selecionadas 05 (cinco) pesquisas, sendo elas 1 (uma) pesquisa pós-doutorado, 1 (uma) tese e 3 (três) dissertações. Mergulhamos nessas escrituras com intuito de agregar na composição do nosso estudo, uma vez que, a partir de Deleuze e Guattari (1997), o conceito de nômade amplia a visão de um caminho pré-definido ou limitado e não se restringe a um único território a ser explorado. Dessa forma, buscamos compor com essas perspectivas, que veem o currículo da Educação Infantil em perspectiva nômade, o que possibilita explorar as diversas possibilidades de pensar os currículos para os bebês.

[...] por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumeiros, não tem a função do caminho sedentário, que consiste em distribuir aos homens um espaço

fechado, atribuindo a cada uma sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto, indefinido, não comunicante. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 51)

Neste sentido, procuramos delinear e percorrer as composições relacionadas. Após leitura minuciosa, optamos por organizar os arquivos seguindo o ano de sua defesa de maneira crescente, conforme discriminado abaixo:

Tabela 6 - Currículos e bebês: Pelos caminhos das infâncias

Tipo da pesquisa	Data da defesa/ Local	Autor (a)	Palavras chaves	Título do trabalho/ano
Dissertação	PUC-SP 2016	ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira	Bebê Creche- educação	Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar
Tese	9-Nov-2017 UFBA/Faced	SANTOS, Marlene Oliveira dos	Currículos praticados Praticantes do currículo Professoras Bebês Docência Narrativas Educação de crianças Professoras - Narrativas pessoais	"Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?" Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra
Pós-doutorado	USP, 2019	RODRIGUES, Késia Nunes.	Educação infantil. Currículos. Avaliação. Linguagens.	Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana.
Dissertação	UNICAMP, 2020	PONTES, Loani Cristina Buzo	bebês, redes, Educação Infantil, Teoria do Ator-Rede, cartografia	BEBÊS E REDES: Cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny.
Dissertação	UFES, 2021	ZUCOLOTO, Alexandra Santuzzi	Bebês; Legislação e bebês;	Os bebês nas instituições de educação infantil: mapeando a

			Educação infantil e bebês.	produção acadêmica.
Dissertação	UFES, 2023	GOUVEIA, Claudineia Rossini.	Educação Infantil; desenho; potência criadora; signos artísticos; currículo.	Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docência.

Fonte: Autora.

Tendo em vista as especificidades em relação aos currículos praticados/vividos com os bebês, iniciamos nossos diálogos com os apontamentos de Rita de Cássia Marinho de Oliveira André (2016), na pesquisa “Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar”. A autora tem como objetivo verificar e compreender como funciona a intencionalidade pedagógica na prática das educadoras de creches, partindo do pressuposto que o currículo é construído a partir da atenção atenta, pelo toque, pelo corpo, e das diversas formas de linguagem utilizadas por bebês e crianças pequenas. Ela tem como opção metodológica a uma abordagem qualitativa, com base em Lüdke e André (1986).

No capítulo “Por uma visibilidade do bebê e de suas múltiplas formas de linguagem...”, André (2016) aborda sobre as concepções de bebê, criança e infâncias tidas a partir dos documentos reguladores da Educação Infantil, que emergem entre o binômio educar e cuidar, trazendo suas concepções curriculares. Em seu capítulo intitulado “Recriando Fazeres. Refazendo Saberes. Tecendo Olhares”, a autora tem como objetivo principal demonstrar a importância da elaboração de um currículo em creches. Para ela, o currículo abrange as sensações, descobertas e percepções decorrentes da observação das múltiplas formas de linguagem utilizadas por bebês e crianças pequenas. Para tanto, a pesquisadora tem por referência as reflexões de Nilda Alves (2012) e Inês Barbosa de Oliveira (2012), Sacristán (1995), entre outros.

Tal como o nosso trabalho, a autora lança mão de documentos reguladores da Educação Infantil, nas esferas federal, estadual, municipal e PPP da escola. Além disso, busca contextualizar, historicamente, a trajetória das creches e de seus profissionais em nosso país, no esforço de compreender o processo de compartilhar das experiências, suas dificuldades e as práticas pedagógicas vivenciadas na elaboração de um currículo para além do prescrito.

André (2016), também, se preocupa em explicitar os conceitos de primeira infância, do cuidar e do educar que norteiam o currículo prescrito das creches; identificar os elementos que

contribuem para a reelaboração do currículo prescrito e identificar como as diferentes linguagens dos bebês subsidiam a elaboração do currículo. Nesse sentido, o texto dialoga com esta pesquisa, pois apresenta importantes reflexões para se pensar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas com bebês e crianças pequenas. Conforme autora, para entender e articular as múltiplas linguagens dos bebês no currículo, é necessário que haja uma integração entre teoria e prática. Dessa forma, é importante evidenciar que o currículo deve ser desenvolvido com intuito de garantir que o bebê possa criar, experienciar, viver diversas formas e momentos de interações afetivas.

Corroborando a problemática, a obra de Marlene Oliveira dos Santos (2017), intitulada "Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra", a autora trata dos currículos praticados com bebês em escolas públicas de Educação Infantil da cidade de Salvador (BA). Ela analisou, por meio da escuta, as narrativas de seis professoras que lecionam em três Centros Municipais de Educação Infantil que atendem bebês, apresentando reflexões e conclusões sobre os currículos que se entrelaçam com diálogos com o cotidiano e a narrativa. A obra aborda sobre os currículos praticados com os bebês que são implementados no cotidiano da escola por meio da ação humana e das relações entre os intercessores (professores, bebês, auxiliar de sala e demais profissionais) que atuam na escola. Por fim, também traz a reflexão sobre a ação pedagógica, que dá sinais de mudanças no que diz respeito à compreensão das capacidades e potências do bebê.

Seus suportes teórico-metodológicos estão pautados nas reflexões feitas por Ricoeur (2009), Benjamin (2012), Certeau (2013) e Bruner (2003) sobre narrativa. Inspira-se também nas reflexões acerca do currículo e do cotidiano, de autores como Nilda Alves (2012) e Inês Barbosa de Oliveira (2012), utilizando alguns termos juntos como: *saber fazer*, *viver fazer*, *aprender ensinar*, *professora pesquisadora*, *político formativo*, entre outros.

A pesquisa traz grandes contribuições para as ações desenvolvidas com os bebês relacionadas às redes *saber fazer* com a contribuições teóricas de Certeau e Nilda Alves. A reflexão provocada por esse estudo leva a pensar sobre os currículos vividos e explorados com os bebês em nossas creches e como eles estão sendo discutidos e problematizados. Nesse movimento, apoiamo-nos nas contribuições de Alves (2012, p.35), ao afirmar que “pluralizar o termo “currículo” é reconhecer a multiplicidade de soluções que aparecem nos cotidianos das redes educativas que formamos e que nos formam”. Tal percepção instiga o pensamento sobre os diversos currículos vividos e praticados com os bebês. Inspirados por Santos (2017) a pensar a pesquisa através da escuta atenta das diversas manifestações e interesses dos bebês, incluindo-

os efetivamente no desenvolvimento do processo curricular. Diante disso, a autora apresenta a reflexão das possibilidades de os currículos praticados com os bebês serem desenvolvidos e experienciados por docentes e bebês de diferentes formas no cotidiano escolar.

Uma outra leitura importante foi a pesquisa “Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana”, da autora Kézia Rodrigues Nunes (2019), que buscou desenvolver seu estudo com as crianças, indo ao encontro das políticas públicas e práticas pedagógicas interessadas em potencializar as experiências com diferentes linguagens infantis e ampliar sentidos de currículo e avaliação no trabalho com crianças pequenas com idade (de zero a três anos). Acreditamos, assim como a autora, que aprender com as crianças nos convida a ampliar nossos sentidos relacionados aos currículos e a abandonar as tentativas de enquadramentos das infâncias. “Tal como Kohan (2007), que pensa com a criança outras infâncias para a filosofia, ou como Corazza e Tadeu (2003), que, com diferentes intensidades, buscam criança” (Nunes, 2019, p. 9). Tal como é proposto por esta pesquisa, a autora utiliza a cartografia (Kastrup, 2007) como opção metodológica da pesquisa. Além disso, opta por um estudo de cotidianos escolares, utilizando como referência Ferraço (2007); Alves (2002); Pérez e Azevedo (2008) em intercessão com a cartografia de Deleuze e Guattari (1995a); Kastrup (2007); Passos; Kastrup; Escóssia (2009).

O movimento o qual a autora fez ao buscar conhecer e ampliar sentidos de currículo está ligado a atender às lógicas infantis produzidas na interseção com documentos prescritos do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação. Um dos conceitos utilizados por ela se situa no campo dos estudos pós-críticos, que é o “currículo em redes”. No terceiro capítulo, a autora se move pelas prescrições curriculares nacionais com intuito de ampliar as possibilidades do trabalho com crianças pequenas, atentando-se às suas linguagens. Utiliza o plano de imanência em Deleuze e Guattari (1995), como referência à vida cotidiana.

Segundo Nunes (2010, p.62), é “[...] resistindo às práticas que só endurecem os modos de conceber e viver a infância, conferindo visibilidade a composição desse dispositivo que amplia permanentemente a produção diária da escola”. Seguimos com suas contribuições e tensionadas a problematizar sobre currículos que valorizem os bebês, suas linguagens e permitam-lhes viver as infâncias que lhes é de direito como participantes ativos na construção desse processo. Dessa forma, Nunes (2010) contribui para ampliar esses sentidos relacionados aos currículos, trazendo a importância de ele ser pensado a partir das infâncias e experiências. É necessário que seja atento tanto às lógicas infantis quanto às relacionadas às diferentes

linguagens das crianças, produzidas e exploradas no cotidiano escolar, tendo as enunciações e os desejos das crianças refletidos nessas produções curriculares.

Na dissertação de Loani Cristina Buzo Pontes (2020), “Bebês e Redes: Cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny”, há a união entre as concepções de Bruno Latour e de Fernand Deligny para observar as redes, as associações e os trajetos de diferentes atores e elementos atuantes que constituem a Educação Infantil em creches, nas turmas de bebê. Inspirada nas cartografias desenvolvidas por Deligny no cuidado das crianças autistas, a pesquisa busca um olhar para essas redes, destacando adultos, tanto humanos quanto não humanos, além das materialidades inseridas nelas, reconhecendo seu modo singular de produzir, reproduzir e modificar as redes das quais participam.

As infâncias apresentadas por Pontes (2020) seguem Prout (2010), que traz a ideia de infâncias como redes nas quais algo se produz dentro de um conjunto de relações: “[...] aquelas que se relacionam com o desenvolvimento das discussões em torno da infância e da presença dos bebês enquanto parte ou composição dessas redes” (Pontes, 2020, p. 24). Sobre isso, é preciso falar que

O trabalho com os bebês, a partir desses conceitos, aponta para a necessidade de metodologias de pesquisa que sejam capazes de compreender os bebês, seus movimentos e as redes tecidas por eles, com eles e para eles. Seus fluxos e seus desejos. Trata-se de diagramar a maneira singular pela qual um bebê se constitui e se subjetiva a si e ao outro e os processos de individuação que vivencia. Finalmente, este texto defende a ideia de que estudar bebês é cartografar os trajetos e os afectos que constituem seus movimentos e registrar, assim, as singularidades inerentes à condição pré-individual do bebê. Ao mesmo tempo em que estudar bebês é colocar a linguagem, a epistemologia e as metodologias em tensão, já que os sentidos não estão dados a priori (Tebet; Abramowicz, 2018, p. 941 apud Pontes, 2020, p. 42).

Pontes se apoiou em teóricos como Abramowicz e Tebet, para ajudar nas suas composições para se pensar o “ser bebê”, e, assim como nessa pesquisa, busco trazer a contribuição dessas autoras para fundamentar nossas concepções de bebês e infâncias. Outro aspecto importante da pesquisa é que, através dos mapas, ela busca cartografar os trajetos desses bebês nas creches. Trazendo o conceito de imanência de Deleuze para reflexão sobre o “ser bebê”, a pesquisa buscou compreender esse conceito suprimindo todo plano de dualidade, como céu-terra, imanente-transcendente, assim como interrompendo o modo de entendimento que age como uma consciência subjetiva que pensa um objeto que está fora dela. Isso porque não há uma separação entre o sujeito e o objeto, nem mesmo entre a imanência e seus habitantes. (Deleuze, 2006). Esse conceito vem sendo discutido em nossos estudos.

A pesquisa de Pontes (2020) nos inspira a refletir não apenas a relação e a problematização relacionadas ao conceito de infância que vem se constituindo no decorrer dos anos, mas também a problematizar, através das cartografias, esses currículos que giram em torno dos bebês, como se o espaço da creche fosse uma extensão da residência, que limita e molda as crianças, onde a preocupação se dá apenas com os cuidados e não permite que os bebês explorem seus arredores.

Na dissertação "Os bebês nas instituições de educação infantil: mapeando a produção acadêmica", Alexandra Santuzzi Zucoloto (2021) realizou uma análise dos documentos que regulamentam a Educação Infantil. Ela se propôs a investigar como os bebês têm sido referenciados em documentos normativos nacionais. Tomou como referência a base de dados do Portal da Capes (dissertações e teses) referente ao período entre 2010 e 2018. Dentre as principais conclusões, destaca-se a pouca referência aos bebês nos documentos que tratam da Educação Infantil. A abordagem metodológica utilizada é uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica com as contribuições de teóricos como Gil (1994), Moreira e Caleffe (2006).

Chamou-nos atenção a forma como a pesquisa se conduz, visto que a pesquisadora se preocupa com a forma que o termo "bebês" assume nos documentos normativos, nas legislações em teses e em dissertações sobre os quais discorrem seus estudos. Assim como a pesquisadora, buscamos a contribuição de Abramowicz (2019) para fundamentar a ausência histórica dos bebês nos estudos das infâncias em diferentes áreas de pesquisa. Apesar dos grandes avanços nas ciências sociais em relação às crianças e ao conceito de infâncias, quando se fala em bebês, eles não têm um espaço efetivo nesse processo (Zucoloto, 2021).

Zucoloto (2021) apresenta o conceito de bebê a partir da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Psicologia e Psicanálise. Assim como ela, utilizaremos os conceitos para fundamentar nossos estudos sobre os bebês, entretanto, buscando criar linhas mais conectivas e complexas, pelo viés da Filosofia da Diferença. Dessa forma, Zucoloto (2021), em sua pesquisa, contribui para trazer a problematização relacionada à invisibilidade dos bebês nos documentos curriculares que regem a Educação Infantil. Para além das prescrições curriculares, dialogo em nossa pesquisa sobre a invisibilidade dos bebês nas discussões sobre os currículos da Educação Infantil. Existem debates relacionados ao atendimento à pré-escola, que é obrigatório. Entretanto, faz-se necessária a ampliação dessas discussões relacionadas ao público-alvo das creches, especialmente os bebês.

Concluindo os diálogos entre os trabalhos que fundamentam nosso estudo, trazemos as contribuições da pesquisa "Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias

entre signos artísticos, infâncias e docência”, de autoria da pesquisadora Claudineia Rossini Gouveia (2023), que busca evidenciar os desenhos infantis como arte criadora de currículos. “O desenho infantil é uma das principais linguagens e modos de expressão das crianças” (Gouveia, 2023, p. 18). Concordamos com a autora quando ela diz que o desenho infantil é uma das principais formas de linguagens. Quando pensamos nos bebês, logo vem à mente a impossibilidade de eles realizarem desenhos, pinturas. No entanto, o bebê é suscetível a explorar qualquer tipo de linguagem, desde que lhes seja oportunizada a arte do encontro.

Deleuze (2011a, p. 123) nos diz que “[...] Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados [...]” Defendemos um currículo pensado e criado com/para as crianças, levando em consideração suas vivências/experiências, evitando a modelização dos desejos infantis, expressando, assim, seu desejo-crianceiro de forma livre (Gouveia, 2023, p. 207).

Dessa forma, a pesquisa de Gouveia (2023) contribui para pensar os desenhos infantis na produção curricular e como elemento linguageiro das crianças. Em nossa pesquisa, apresentamos o processo de experimentação e apropriação das linguagens, que pode ser realizado através de diversas formas de expressões, como desenhos, músicas, pinturas, histórias, danças, uma gama de oportunidades. Isso amplia as possibilidades de criação e exploração em vários contextos, uma vez que é necessário oportunizar aos bebês diferentes formas de aprendizagens.

Pretendemos, com as articulações e contribuições desses estudos, fundamentar essas e outras discussões sobre os currículos presentes nos cotidianos escolares. Destacamos que os trabalhos salientados nos impulsionaram a refletir sobre a concepção de linguagem presente nos documentos curriculares oficiais (federais, estaduais e municipais), sobre como o bebê é compreendido neste contexto. Nesta pesquisa discutiremos, separadamente, sobre os platôs-bebês: “[...] chamamos ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 44). Dessa forma, definimos que cada bebê é considerado um platô, uma vez que ele representa uma multiplicidade que se conecta com várias outras, formando um sistema amplo e complexo. Assim, Stern traz a reflexão sobre o que é diferente no bebê:

O que é diferente no bebê não é simplesmente uma nova série de comportamentos e habilidades; o bebê subitamente tem uma “presença” adicional e um “sentir” social diferente, que é mais do que a soma das muitas capacidades e comportamentos recentemente adquiridos (por exemplo, não há dúvida de que, quando um bebê pode sorrir responsivamente, olhar fixamente nos olhos dos pais e vocalizar, em algum

momento entre os dois e três meses, um sentir social diferente foi criado) (Stern, 1992, p. 6).

É esse bebê que, ao nascer, já se expressa perante os outros que queremos discutir. Um bebê que Tebet (2019), em diálogo com Deleuze, apresenta como ser de singularidades, ser de imanência:

O bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criancinha já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com bebê (Deleuze, 2002, p. 151-152 *apud* Tebet, 2019, p. 146).

Uma vez que “enquanto habitante do plano da imanência, o bebê é vida. Ele não pertence à vida. Não foi capturado pelos dispositivos de controle e de poder da vida. Ele é uma vida, em sua máxima potência e singularidade” (Tebet, 2019, p. 147). Logo, torna-se necessário um currículo que vise atender suas especificidades, que o inclua na discussão sobre as infâncias e que o enxergue dentro de todo processo da Educação Infantil. Portanto, compreende-se que este estudo se junta a essas pesquisas com o intuito de ampliar as redes de conhecimentos e significações que compõem os diálogos sobre os currículos praticados nas múltiplas linguagens das infâncias por bebês de seis a doze meses

4.2. O que diz um bebê? a poética contida em suas linguagens

As Cem Linguagens da Criança”

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem
pensamentos
cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois
cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa
e nove (...)

Malaguzzi (1997). As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre.

Figura 39 – Poética da linguagem, 2024.

Em seu poema, Malaguzzi reflete sobre as linguagens das crianças e como elas buscam traçar linhas de fuga¹² para dizer que suas linguagens existem, mesmo quando há todo um modelo de força para dizer que isso está errado. Nesse sentido, buscamos acompanhar e cartografar o máximo de modos pelos quais os bebês expressam a si e ao mundo. A partir das contribuições dos estudos elencados iniciaremos os nossos diálogos.

Tabela 7 - A poética contida nas linguagens dos bebês.

Tipo da pesquisa	Data da defesa/ Local	Autor (a)	Palavras-chaves	Título do trabalho
Dissertação	2019, UNB	Lima, Denise Munhoz de.	Creche; infância; práticas performativas; bebês e crianças pequenas; artes cênicas	Poéticas para bebês e crianças pequenas: Práticas Performativas na creche
Dissertação	2019, UFCG.	Sousa, Elaine Tayse de.	Bebês; interação; linguagem; creche; práticas pedagógicas	As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?
Dissertação	2020, USP.	Paula, Bianca Bressan de	Educação infantil; artes na primeira infância; poeticidade; profissão docente	A poeticidade contida nas linguagens artísticas e

12 O conceito de linhas de fugas utilizado visa explorar as “[...] linhas de fuga, como outras tantas “multiplicidades de transformação”, mesmo revertendo seus próprios códigos, os que a estruturam ou a arborificam” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

				estéticas da educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?
Tese	2020, UFU.	Faria, Paula Amaral	Educação infantil; crianças; linguagens; cotidiano escolar; brincadeiras	Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil

Fonte: Autora.

No texto *Poéticas para bebês e crianças pequenas: Práticas Performativas na creche*, a autora Denise Munhoz de Lima (2019) fomenta a discussão sobre as ações formativas realizadas com professoras de bebês e crianças pequenas na creche, através das Artes Cênicas em Práticas performativas para a primeira infância. A autora se propõe a discutir a diferença entre bebês e crianças pequenas, utilizando como aporte teórico os conceitos abordados por Tebet (2013) e Barbosa (2010). Além disso, faz adesão a etnografia como metodologia para composição dos seus estudos que, segundo ela, buscam a “interação entre a bibliografia e a prática”.

Lima (2019) utilizou a Teoria do Apego, perspectiva que considera adequada para as ações desenvolvidas com os bebês, uma vez que, durante o processo de imersão das crianças nas creches, o apego funciona como um facilitador dessas múltiplas linguagens, que serão abordadas na presente pesquisa.

A “Teoria do Apego”, conceito interdisciplinar desenvolvido pelo psicanalista e psiquiatra John Bowlby (1907-1990), afirma ser o apego inato, um estímulo biológico, sintetizado na sensibilidade e atitudes responsáveis da mãe ou de alguma outra pessoa com vínculos afetivos com o bebê. O apego funciona como forma de liberação por meio de ações como o choro ou o sorriso para receber a atenção do adulto. São importantes o cuidado e a atenção contínua por parte da mãe ou a figura mais próxima ao bebê nos primeiros anos de vida. O colo pode ser um vínculo afetivo de qualidade, se estiver relacionado ao apego seguro com os bebês. Pode-se ter apegos seguros ou inseguros de acordo com a forma que se atenda as solicitações de bebês (Gonzalez, 2003 *apud* Lima, 2019, p. 111).

Assim como autora, também nos apoiamos na noção de Tebet sobre bebês. Segundo ela, o bebê é

[...] ser singular, pré-individual. Os bebês são o devir, são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Nesse sentido, são natureza (Simondon), porque ainda não assimilaram as regras e restrições sociais do “plano de organização”, porque ainda não se configuraram como indivíduos. Estão imersos num plano de imanência e de possibilidades (Tebet, 2013, p.63).

Logo, é possível compreender que “bebês e crianças pequenas podem ser pipocas ou piruás¹³, a partir da lente com a qual se enxerga a infância: uma infância inventada, ou a infância como experiência no real” Lima (2019, p. 111). São essas as infâncias que serão evidenciadas em nossos estudos, infâncias que enunciam os desejos dos bebês. Desejos esses que, para Rolnik (2016, p. 36), consistem “[...] no movimento de afetos e de simulação desses afetos em certas máscaras, movimento gerado no encontro dos corpos”.

Lima (2019) apresenta as performances poéticas como forma de expressão a ser explorada com os bebês e como campo a ser estudado e inserido nos debates sobre currículo para Educação Infantil, uma vez que a integração das práticas performativas e artísticas nas creches proporciona diferentes formas para os bebês explorarem e desenvolverem as linguagens. A pesquisa se relaciona com a presente dissertação, pois aborda a temática das múltiplas linguagens e reconhece as diversas expressões e enunciações dos bebês como forma de linguagem.

No estudo “As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?”, a autora Elaine Tayse de Sousa (2019) explora como ocorre o processo de interação entre bebês de 11 e 17 meses, além de discutir a relação estabelecida entre o bebê e o adulto. A pesquisa foi desenvolvida em uma creche municipal na cidade de Campina Grande-PB e utiliza a

¹³ Este conceito de “Pipocas e Piruás” foi utilizado por Lima (2009) em sua dissertação de mestrado para refletir sobre as infâncias, relacionadas as perspectivas docentes e as experiências proporcionadas aos bebês e crianças pequenas.

perspectiva sócio-histórica com base em Vigostki (1989, 1992) e na Sociologia da Infância (Corsaro, 1997; Sarmiento, 2008), que aborda que a criança é sujeito de linguagem. O conceito de múltiplas linguagens dos bebês, abordado pela autora é interpretado pelos “gestos, silêncios, choros, balbucios, mordidas, isto é, as linguagens não conceituais são veículos de enunciação e de significação dos bebês e os professores precisam considerá-las” (Sousa, 2019, p. 132).

Diante disso, é possível perceber que Sousa (2019) discute em sua pesquisa sobre os bebês e crianças bem pequenas. A construção dos seus dados se deu através da observação e de conversas informais com as professoras, um dos elementos que foram utilizados em nossos encontros – no entanto, diferentemente da pesquisadora mencionada, conduzimos esta pesquisa simultaneamente enquanto professora e sujeito participante. Pensar sobre as múltiplas linguagens a partir da obra de Sousa (2019) possibilita a reflexão no campo problemático sobre os bebês serem seres languageiros e sobre como essas linguagens vão sendo ampliadas e construídas nas/pelas experiências que eles vivenciam.

A dissertação de Bianca Bressan de Paula (2020), “A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?”, foi desenvolvida com crianças de 5 e 6 anos, e de 4 e 5 anos na EMEB de São Bernardo do Campo/SP e em duas EMEIEFs de Santo André/SP, no período de 2016 e 2017. Em seu estudo, a pesquisadora procurou investigar a poeticidade das linguagens artísticas e estéticas presentes na Educação Infantil na relação híbrida entre docência e pesquisa como vertentes possíveis, necessárias e formativas. Foram realizadas reflexões conceituais das narrativas, com apoio nos estudos sociais da infância, especialmente nos campos das Ciências Sociais e da Filosofia, na interface com as Artes na infância, e fundamentadas na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros, de crianças e professoras protagonistas.

É uma pesquisa de tipo qualitativo, de observação direta, participante, que enfatiza metodologias com crianças (Faria; Demartini; Prado, 2005) e não sobre crianças, em uma espécie de “contracultura” (Machado, 2010b), do aceitar as vozes infantis ao trazer novas concepções de criança e infância (Martins Filho; Prado, 2011). A autora considera as infâncias como tema de estudo, rompendo com ideias científicas pré-estabelecidas que não enxergam as crianças nesse processo. Paula (2020) apresenta a ideia do lúdico com base em Richter (2016b, p. 92), que salienta que se processo provoca “[...] rupturas nas convenções de linguagem para religá-las novamente com a linguagem do corpo”, em uma ação que implica experiências de linguagem interpoladoras e exigentes, levando adiante o devir de nós” (Paula, 2020, p. 13).

Segundo Kohan (2005, p. 5), o

Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15). Um devir é algo "sempre contemporâneo", criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo.

Assim, jogar e brincar, entrar em contato com a condição lúdica das linguagens, têm relação com “[...] a alegria da expansão de sentidos”, com a “[...] força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor” (Paula, 2020, p. 13). É essa ludicidade que pretendemos explorar com os bebês participantes da pesquisa, que visa, através das brincadeiras, jogos e demais linguagens, proporcionar alegrias e manifestações do devir presente na infância de cada sujeito da pesquisa.

Dessa forma, a contribuição de Paula (2020) vai além do aspecto da ludicidade, pois influencia a forma como são abordadas e pensadas as infâncias, reconhecendo a importância do lúdico para a interação e socialização dos bebês. A autora traz o conceito de “linguajar”, com base em teóricos como Richter (2007), Maturana (2002) e Berle (2013), para se “pensar a linguagem em movimento, reconceitualizando-a a fim de mostrar que ela é a ação, o fazer, o movimento imaginativo que se coloca em prática” (Paula, 2020, p. 20). A partir da inspiração em Paula (2020), Maturana (2002) foi incluído em nossos estudos para abordar as linguagens, considerando que elas vão além da fala: brincadeiras, experimentações, desenhos, danças, músicas, movimentos entre outros também são linguagens. É importante refletir sobre a poeticidade dessas linguagens e sua influência nas subjetividades desses bebês.

Os diálogos são concluídos com a pesquisa de Paula Amaral Faria (2020): “Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil”. Com base nos seguintes questionamentos, a autora inicia a escrita do seu trabalho: por que (re)conhecer linguagens? Quais linguagens as crianças (re)produzem no cotidiano escolar? Como os diálogos com as crianças são construídos e se expressam no cotidiano escolar? Quais são os significados e os sentidos que as crianças expressam no cotidiano escolar?

Para a autora, “falar de infância implica falar de firmeza e instabilidade, segurança e insegurança, continuidade e descontinuidade” (Kramer, 2010, p. 188 *apud* Faria, 2022, p. 58). Para iniciar o diálogo com essas crianças, ela se baseia nas leituras de Ferraço (2007), que afirma: “[...] precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (Ferraço, 2007, p. 78 *apud* Faria, 2020, p. 58). Apoiada em Vigotski (2007), ela passou a discutir sobre

a importância da brincadeira como uma experiência histórico-cultural que reúne várias funções psicológicas importantes para o desenvolvimento das crianças como: linguagem, afeto, atenção, percepção, imaginação, criatividade, entre outras possibilidades, mas que ainda são estereotipadas como apenas lazer (Faria, 2020).

Faria (2020) também discute sobre a importância das reflexões teóricas e diálogos por meio das brincadeiras das crianças: “[...] a atividade de prática de linguagem, de significação do mundo, é vida e é arte. A criança fala e gesticula ao mesmo tempo na brincadeira” (Faria 2022, p. 137). Faria (2020) traz as contribuições de Richter e Barbosa (2010), que afirmam que

As primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem. Nessa perspectiva, o viver não pode ser previamente determinado, pois a criança não sente e não pensa como os adultos. Todas têm que aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva (Richter; Barbosa, 2010, p. 92 *apud* Faria, 2022, p.137-138).

Dessa forma, Faria (2020), em sua pesquisa, contribui para a problematização das brincadeiras como forma de linguagem neste estudo. A autora destaca a importância das brincadeiras relacionadas às ações docentes com crianças, ressaltando sua relevância para a imaginação, a criação e a subjetividade. Esse aspecto é considerado importante em meus estudos relacionados com os bebês, uma vez que, assim como as demais crianças, as brincadeiras também se tornam formas languageiras de comunicação para eles. Sendo assim, acreditamos que o encontro com essas pesquisas ampliou nosso olhar sobre a linguagem para além da oralidade, mas como forma de experiência, afetividade e comunicação.

4.3 Entre dobras e linhas: traçados cartográficos com/dos bebês



FIGURA 40: LINHAS, 2024.

Entre dobras¹⁴ e linhas cartográficas, optamos por traçar um movimento de diferenciação na abordagem dos capítulos. A diferenciação enunciada não é uma oposição à forma como essa organização é tradicionalmente feita nas pesquisas, mas, sim, como uma dobra que se desdobra em fluxos e multiplicidades. Alinhamo-nos à perspectiva de Deleuze e Guattari (1995) em sua obra *Mil platôs 3*, em que abordam que um platô é o “encontro de devires, um entrecruzamento de linhas, de fluxos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 1). Assim, os capítulos 6 e 7 não se opõem, mas são platôs distintos que se encontram e se modificam mutuamente, enriquecendo os estudos iniciados com/dos bebês no capítulo 4 e ampliados a partir dessa nova composição. Em uma perspectiva rizomática, em que uma “conexão de hastes na qual os traços de um rosto entram em uma multiplicidade real, em um diagrama” (Deleuze; Guattari, 1995, p.67), assim, também, são vistos os capítulos: hastes de um rizoma, que se conectam de maneira não linear, mas através de múltiplas possibilidades de entradas, saídas, encontros e composições.

A noção de uma “diferenciação contínua” é contrária a uma categorização pré-estabelecida. O intuito dos capítulos não é tecer suas enunciações através de modelos fixos. Eles trazem a força imanente do capítulo 4, mas ampliada por meio da exploração, variação e intensidades que emergem nas práticas educativas com/dos bebês no município de Vitória/ES.

O capítulo 6, intitulado de “Cartografias da educação com bebês: os bebês como seres linguageiros”, promove rasuras e se concentra em acompanhar os fluxos e transformações cotidianas vividos pelos bebês, alinhando-se ao conceito de devir, que é um processo contínuo de transformação, interação, descobertas e novas possibilidades. O capítulo 7 intitulado como “Currículos como máquinas de subjetivação”, amplia a problematização sobre a educação como uma máquina de desejo que amplia e produz subjetividades cotidianamente, apresentando as intensidades e fluxos desejantes dos bebês nesse processo.

Dessa forma, a escolha por realizar essa cartografia, entrelaçando os capítulos, reflete multiplicidade, forças, fabulações, criações e intensidades presentes nos processos educativos dos platôs bebês, mapeando e traçando linhas transformadoras em suas composições.

14 O conceito de dobras utilizado no texto é a partir do livro "O que é a filosofia?" de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), compreendendo que a dobra não é uma oposição, mas um movimento de transformação que ocorre através do encontro e da interação entre diferentes elementos ou ideias.

5. LINGUAGENS E CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA, ES



FIGURA 41: CORES, 2024.

Em um primeiro momento, buscamos compreender a concepção de linguagem nos documentos reguladores da educação infantil do município de Vitória/ES. O termo “currículos” é tratado como uma univocidade, como unidade nos documentos oficiais, que consideram o substantivo no singular. A partir das problematizações provocadas pelas teorias pós-críticas de currículo no campo educacional, em especial, com enfoque pós-estrutural da filosofia da diferença, compreendemos e consideramos o termo em sua conectividade rizomática teórica-metodológica, de sujeitos, culturas, conhecimentos, poderes. Portanto, partimos sempre em sua multiplicidade de discursos, sentidos e significações, como um substantivo no plural: “currículos”. Nesse sentido, focamos no mapeamento da proposta curricular do município e no PPP do CMEI lócus da presente pesquisa. O conceito de mapa que buscamos abordar está ligado ao caráter rizomático desse mapeamento, que, de acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 30):

Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.

No início do mapeamento dos documentos reguladores da educação infantil do município de Vitória/ES, o primeiro encontro foi com o documento “Um outro olhar”, desenvolvido em (2006). Quando da sua elaboração, a proposta era promover a reformulação da Proposta Curricular da Educação Infantil, forjada entre os anos de 1989 e 1992. Entretanto, no decorrer do percurso, optou-se por criar um documento que “caracterizasse melhor a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da Educação Infantil no município de Vitória” (Vitória, 2006, p. 10).

Em vários momentos na proposta curricular do município, há uma descrição de como abordar as diversas linguagens para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, o item 3.2, que define a criança como sujeito de direitos e determina que as propostas de ação devem: “Proporcionar acesso às diferentes linguagens (plástica, musical, corporal, oral e escrita.) e às práticas sociais historicamente produzidas, bem como a expressão de suas ideias, desejos, sentimentos e necessidades” (Vitória, 2006, p. 32). Diante disso, notamos que a concepção de linguagem presente na proposta curricular é abrangente e visa o desenvolvimento da criança em sua amplitude, evidenciando o compromisso do município em proporcionar acesso às diferentes linguagens, respeitando e reconhecendo os direitos e as potencialidades das crianças.

Durante o período de 2013 a 2020, foram realizados vários movimentos de produção curricular entre a Gerência de Educação Infantil, profissionais e crianças matriculadas nos

Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs de Vitória, com a finalidade de compor a partir do “currículo vivido/praticado nos cotidianos das instituições infantis”, a sistematização das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Vitória, que teve sua publicação para comunidade em geral no ano de 2020 (Vitória, 2020, p. 20). Antes de iniciar o mapeamento relacionado “às múltiplas linguagens” nesse documento, é necessário destacar a forma como ele está organizado: divide-se em 10 (dez) capítulos, sendo que os que nos primeiros 7 capítulos somente o 6 não apresenta a discussão sobre as linguagens na educação infantil. No capítulo 6, “Gestão democrática”, a proposta curricular, fundamentada na LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, procura fomentar o debate e a garantia de acordo com a legislação sobre o processo de gestão democrática. O capítulo 8 visa atender a demandas específicas da educação integral, enquanto o capítulo 9 foca na articulação das ações. Por fim, o capítulo 10 discorre sobre as referências bibliográficas utilizadas.

O primeiro capítulo, intitulado “Para começo de conversa”, apresenta uma síntese histórica da constituição da educação infantil no Município de Vitória, abordando sobre o período de escrita das diretrizes, relatando alguns movimentos curriculares desenvolvidos durante esse percurso na cidade, como experiências curriculares com as crianças e os diálogos curriculares, processos formativos com educadores da educação infantil, além de abordar outros movimentos, finalizando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em “Diálogos curriculares: processos formativos com educadores da educação infantil”, é possível verificar

[...] as diferentes vozes, as enunciações dos bebês e das crianças foram consideradas na sistematização deste documento “[...] dessa forma, somos engajados a pensar o currículo para além de conteúdos e objetivos, a aula para além da sala, a saúde para além do corpo físico, a brincadeira como forma singular de pensar, as interações como possibilidades de encontro, a docência como compartilhamento e a aprendizagem com as linguagens como potência de vida, como experiência (Vitória, 2020, p. 26).

Nesse contexto, as linguagens são entendidas como potências que possibilitam diferentes formas de as crianças expressarem e experienciarem diferentes contextos. Em “Diálogos com a BNCC”, o documento aborda a importância das “[...] relações que as crianças estabelecem no cotidiano, na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmas, por meio de diferentes linguagens” (Vitória, 2020, p. 37). A partir desse conceito, as Diretrizes trazem a importância e a necessidade do encontro, que ocorre a partir da articulação das experiências, linguagens e saberes das crianças, “apresentando a ideia de experiência de

aprendizagem através das relações com as crianças e tecidas com diferentes linguagens e em redes de conversações com os profissionais da educação” (Vitória, 2020, p. 38).

No segundo capítulo, intitulado “A criança e o direito à educação infantil”, há uma discussão de acordo com as legislações vigentes no país sobre a garantia dos direitos das crianças, com base nos princípios éticos, estéticos e políticos, a fim de garantir o protagonismo dessas crianças. Nele, o uso das diferentes linguagens aparece como sendo um direito da criança, “que através do desenho, pintura, teatro, circo, música, modelagem, literatura, pode expressar suas sensações, opiniões, necessidades, sentimentos, desejos etc.” (Vitória, 2020, p. 43). O documento aborda, ainda, a importância da organização dos fazeres nos cotidianos escolares, a fim de promover situações que as crianças possam se expressar, experimentar e explorar, sem nenhuma amarra, as múltiplas linguagens (Vitória, 2020, p. 45). A proposta enfatiza a importância da participação das crianças e de suas interações nas relações e subjetividades produzidas por elas/com elas/para elas/sobre elas, que deve permear todo o fazer pedagógico, a partir de experiências protagonizadas “pelas suas interações no coletivo, na leitura daquilo que as mesmas [*sic*] enunciam por meio das diferentes linguagens, como histórias, imagens, personagens, músicas, considerando o pensar e o agir infantil como modo de expressão singular” (Vitória, 2020, p. 46).

O terceiro capítulo, intitulado “Educar, cuidar, brincar e interagir: eixos indissociáveis na educação infantil”, discute a proposta a partir dos documentos reguladores da educação infantil: DCNEI, BNCC e DCNEB, a importância desses quatro eixos serem explorados em conjunto e seguirem como pilares da educação infantil. Nesse contexto, as linguagens refletem a importância das “[...] interações entre crianças e entre crianças e adultos são consideradas como práticas de linguagens em que acontecem as trocas, as relações, as descobertas [...]” (Vitória, 2020, p. 50).

O quarto capítulo, intitulado “Conceitos”, aborda sobre as noções de infâncias, currículos e aprendizagem, debatendo sobre as bases teóricas que fundamentam as práticas docentes. As infâncias, a partir das diretrizes, são compreendidas como construção histórica e social, de forma que uma complementa a outra. Há contribuições de Kohan (2004) para abordar as infâncias como sendo uma condição das experiências e não relacionadas a uma idade cronológica: “[Kohan] afirma que uma infância da educação não é apenas uma educação da infância, o que implica pensar as propostas pedagógicas no contexto da Educação Infantil de forma a fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura” (Vitória, 2020, p. 53).

Discutem-se currículos pensando nessas infâncias “[...] como lugar de encontro, em que as experiências e os saberes das crianças se entrelaçam com as propostas pensadas com elas, a partir delas e para elas, nos diferentes processos de produção constituídos pelos diversos sujeitos da Educação Infantil”. A aprendizagem é abordada como a “[...] apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados quanto ao reconhecimento dos saberes das crianças constituídos em suas redes de convívio social” (Vitória, 2020, p. 53). Além disso, considera-se a importância dos encontros, processos investigativos e afetivos que permeiam a vida da criança no cotidiano escolar.

Em “Enunciações Infantis”, a proposta chama atenção para as formas peculiares de expressão de cada criança. Segundo ela,

[...] por meio das diferentes linguagens, suas produções de sentido da vida - produções de conhecimentos legítimos que acontecem a partir das relações inventivas que elas estabelecem com/nos espaços tempos de aprendizagem, entendendo-os como lugares de experiências curriculares vividas em meio aos temas explorados coletivamente (Vitória, 2020, p.57).

No quinto capítulo, intitulado “Temas infantis de vitória – TIVS”, são abordadas as temáticas de Linguagens, processos investigativos relacionados com o mundo físico e social, o tempo e a natureza, alimentação e saúde e diferença e diversidade. “Como um ato inventivo que envolve a pesquisa e a criação, a docência na Educação Infantil, ao traduzir os conhecimentos, trilha por diferentes linguagens e cria cenas, línguas, cenários, personagens, histórias” (Vitória, 2020, p. 80).

Observa-se que a linguagem aparece, neste capítulo, como instrumento inventivo que possibilita

[...] viver o currículo na/da Educação Infantil, implica experienciar as muitas linguagens na tessitura das suas mais diversas formas de expressão, como por exemplo, experimentar uma canção, um poema e suas rimas, a dança, os jogos de dramatização, o compasso musical, o que, por sua vez, pode se desdobrar em outras possibilidades (Vitória, 2020, p. 83).

No capítulo sete, discorre-se sobre a “Organização pedagógica: planejamentos, registros e acompanhamentos”, com orientações sobre planejamentos, projetos, acompanhamentos, avaliação da aprendizagem, conselho de classe e transição para o ensino fundamental. Em relação aos projetos, a linguagem vem como uma forma de “[...] ampliar as possibilidades de articular/integrar diferentes temas, áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos, como também explorações e pesquisas à vida cotidiana” (Vitória, 2020, p. 151).

Percebe-se que a proposta curricular foi fruto de uma elaboração coletiva. As diretrizes apresentam uma concepção de linguagem para além da comunicação: praticamente em todos os capítulos, a linguagem se integra e é reconhecida como um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Um segundo documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico do CMEI Invencionices. Atualizado em 2022, o PPP está em acordo com os marcos legais acima descritos. Nele,

[...] a partir das discussões coletivas busca desenhar práticas pedagógicas orientadas pelo trabalho com as múltiplas linguagens, considerando que essas proposições em composição com as narrativas infantis transformam-se assumindo novas cores, tonalidades e formas sendo esse um processo contínuo de múltiplas interpretações (Vitória – PPP, 2020, p. 6).

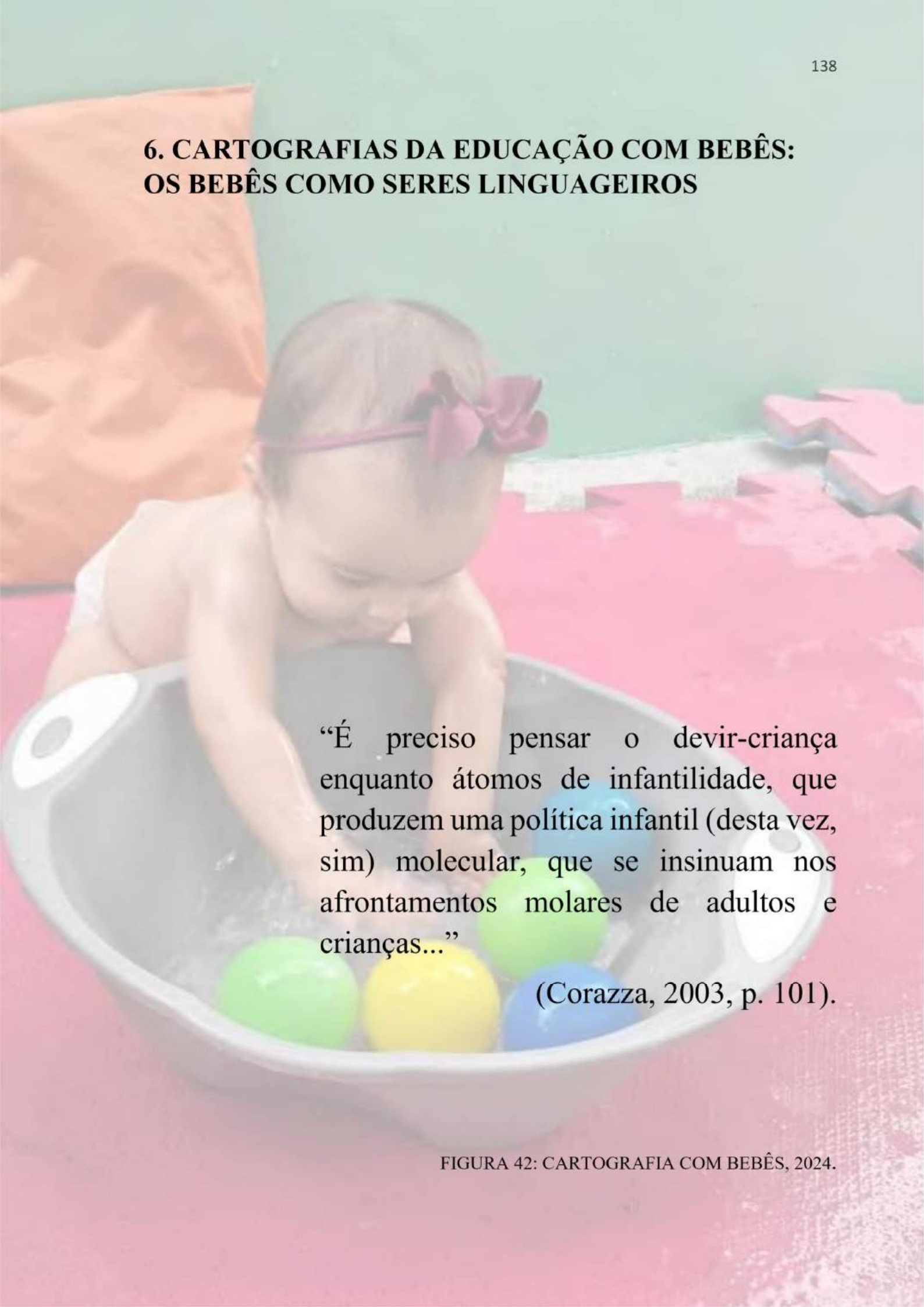
No PPP, os docentes comprometem-se a “[...] oferecer experiências de aprendizagens nas diferentes linguagens (plástica, musical, corporal, oral, escrita etc.) e conhecimentos existentes na realidade por meio de metodologias que provoquem o despertar de novos conhecimentos” (Vitória – PPP, 2020, p. 7). As linguagens na educação infantil no CMEI “Invencionices” não são compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, mas como expressão de ser enquanto faz o mundo através de experiências coletivas; como possibilidade de interação, expressão, construção e criação, descobrindo, no cotidiano do CMEI, um lugar em que as linguagens ocupam um espaço que potencializa novas experiências criadoras (Vitória – PPP, 2020, p. 9). O projeto institucional vem sendo desenvolvido desde 2023 com a temática “Meio ambiente e sustentabilidade: cuidar, investigar e explorar na educação infantil”, e, a partir dele, e com bases nos demais documentos reguladores da Educação Infantil, é desenvolvido o projeto de educativo em cada sala.

Com base nos documentos reguladores federais e municipais, são desenvolvidas as Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo. Neles, a concepção de linguagem está em acordo com os dois documentos mencionados anteriormente, “[...] assegurando-lhes vivências com as múltiplas linguagens a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos e dos eixos indissociáveis e estruturantes: educar cuidar-brincar-interagir. Esses fundamentos reafirmam a profissionalidade docente como uma atividade indissociável da pesquisa e da criação” (Vitória, 2024, p. 26).

Utilizando como aporte teórico e metodológico todas as concepções desses documentos, os docentes desenvolveram o projeto de sala “Sustentabilidade na infância: memórias, histórias

e raízes”, que apresenta uma concepção de linguagens a partir do corpo, movimento, toque, balbucio, olhar, valorizando as experiências dos bebês.

6. CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO COM BEBÊS: OS BEBÊS COMO SERES LINGUAGEIROS

A photograph of a baby with a pink bow in their hair, sitting in a white bathtub. The baby is reaching for colorful balls (green, yellow, blue) in the water. The background is a pink wall with a large orange pillow and a pink star-shaped object on the floor.

“É preciso pensar o devir-criança enquanto átomos de infantilidade, que produzem uma política infantil (desta vez, sim) molecular, que se insinuam nos afrontamentos molares de adultos e crianças...”

(Corazza, 2003, p. 101).

FIGURA 42: CARTOGRAFIA COM BEBÊS, 2024.

Embalados pelo convite de Corazza, esses escritos visam a cartografia dos átomos de infantilidade, buscam o desenho de territórios em que uma política infantil se elabore, se afirme, se constitua como força de vida. Por meio da prática da cartografia, esta pesquisa explora, no cotidiano de docentes e bebês, os sentidos de currículos e de infâncias, para compreender como se elaboram concepções de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, compreendendo as infâncias como experiências e os bebês como seres languageiros.

Nossas inquietações foram a partir da problemática sobre os sentidos de currículos e de infâncias produzidos a partir da relação de professoras e bebês de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, nos levou a pensar sobre como a linguagem se manifesta, se produz e é subjetivada nesse contexto. Dessa forma, ao longo deste capítulo, dialogamos sobre a concepção de infâncias como experiências. Apoiadas em autores como Abramowicz (2021), Gilles Deleuze (1992, 1995, 1996), Félix Guattari (1992, 1996), Sandra Corazza (2001), Stern (1992), Tebet (2018, 2021) e Walter Omar Kohan (2005, 2007), buscamos abandonar visões tradicionais e reducionistas sobre os bebês na tessitura de seus currículos, abrindo caminho para novas possibilidades de pensar e praticar a educação. As concepções de currículos que nos atravessam fazem-nos refletir sobre o que se entende por infâncias.

Para nos debruçar sobre esses entendimentos, recorremos a Kohan (2007, p.101), que afirma a necessidade de “[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade”. Dessa forma, os currículos como experiência precisam ser sensíveis aos afetos, conhecimentos e linguagens à força de afirmação vital da diferença que atravessa os bebês desde o seu nascimento, uma vez que eles experimentam, exploram e fazem novas descobertas a todo momento. É necessário um olhar atento às suas enunciações, que ocorrem de diferentes maneiras.

Segundo Deleuze (2006, 2005, 1998, 1988-1989), enquanto experiência intensiva-sensível, a infância se desenrola na temporalidade diferencial do devir-criança; ou seja, no acontecimento de irrupção do ato de criação neste mundo. Nessa perspectiva, a infância extrapola a imagem cronológica (contínua e sucessiva) do tempo, expressando-se como afirmação da força produtiva da diferença. A infância se pronuncia, portanto, no tempo-fluxo do processo de produção/desenvolvimento do referido devir. O qual abre à possibilidade de concepção do ato de pensar no pensamento (Lopes, 2022, p. 3).

É importante considerar as infâncias para além do tempo cronológico, e, sim, como função de ampliar as diferentes experiências das crianças. Observa-se que, ao discutir os

currículos, a primeira coisa abordada pelos profissionais da educação são os documentos prescritos em esfera federal, estadual e municipal que regulamentam a educação básica no país. Esses currículos são tradicionalmente vistos como um conjunto de regras e conteúdos pré-estabelecidos para serem abordados desde a primeira infância, um currículo que “[...] ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares” (Kohan, 2007, p. 94).

Segundo Kiehn (2009, p. 2 *apud* Rodrigues, 2011, p. 18):

[...] currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino. Pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional.

De acordo com Gallo (2012), existem várias formas “[...] para pensar o currículo e uma delas é utilizar os aportes da filosofia para tematizar e problematizar o campo educacional” (Gallo, 2012, p. 203). Desse modo, é necessário compreender os currículos para além dos conteúdos, documentos prescritivos e normatizadores, mas como um espaço/tempo de reflexão, experiências e experimentações. Nesse sentido, os currículos que queremos pautar nesses diálogos busca através da cartografia apresentar os currículos como experiências, uma vez que assimilamos, a partir de Pontes (2020), que “[...] traçar mapas de bebês não é buscar respostas ou compreensões palpáveis do que é ser bebê, mas é dar a oportunidade a eles de ocupar um território, ser parte da rede, mobilizar tantas outras a partir dos micros acontecimentos que os mapas tornam visíveis” (Pontes, 2020, p. 51). Acontecimentos que perpassam por esses intercessores a todo o momento.

As enunciações abordadas neste capítulo apresentam o movimento investigativo e cartografado de uma *professorapesquisadoradebebês*, que, enquanto cartógrafa, busca, após registros do campo, ampliar as discussões acerca das múltiplas linguagens, aprofundando a teorização e interligando-se com a discussão acerca do currículo como a experiência, a fim de compreender como os professores articulam as múltiplas linguagens dos bebês na tessitura dos currículos na Educação Infantil, em um (CMEI) de Vitória/ES, em conjunto com demais docentes e bebês do Grupo 1, no território do CMEI “Invencionices” e de mais 4 (quatro) CMEIS da Rede Municipal de Vitória, em que as docentes passaram a compor nossas fabulações.

A partir das enunciações iniciadas nos capítulos anteriores, expandindo a compreensão sobre as experiências desses bebês no território a qual estamos imersos, uma vez

que somos atravessados pelas rotinas e tempos impostos no cotidiano escolar. Portanto, mobiliza um pouco sobre como esses bebês são vistos a partir do campo das experiências nesse espaço/tempo da escola, iniciando a partir das escolhas das docentes para a exploração e experimentação desses bebês.

Em 2024, a temática do projeto institucional do CMEI foi “Meio ambiente e sustentabilidade: cuidar, investigar e explorar na educação infantil”, como disparadora para os profissionais desenvolverem o projeto de sala que deu origem às práticas curriculares desenvolvidas no decorrer do ano letivo com suas respectivas turmas. As professoras do Grupo 1 ampliaram a proposta e desenvolveram o projeto de sala intitulado “Sustentabilidade na infância: Memórias, histórias e raízes com os bebês”, fazendo um resgate com a cultura regional de Vitória/ES, proporcionando experiências nas quais os bebês pudessem territorializar os diversos contextos do CMEI e região em que eles vivem, de modo a valorizar os aspectos históricos, sociais e culturais do bairro e seus arredores. Além de abordar diferentes propostas pedagógicas trazendo a narrativa da importância de, desde a primeira infância, explorar uma educação antirracista e anticapacitista, que valorize os aspectos culturais e regionais que eles vivenciam, através de imagens, objetos, vestimentas, histórias e músicas que contribuam no processo de subjetivação desses bebês.

Assim, as infâncias como condições da experiência são uma aposta e uma defesa pela elaboração de subjetividades inconformadas, insubmissas, desejosas, abertas ao novo, à criação e à diferença. Deslocam-se da visão de falta e linearidade em que todos estão postos no mesmo lugar e reconhecem a força inventiva e singular de cada criança, em suas descobertas, fabulações, experiências, desejos e formas de conhecer a si e ao mundo. Uma infância que emerge da intensidade de Aión, que é considerado o tempo da arte “[...] (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento). /Aión, afirma Heráclito (22 DK 52), é uma criança que criança, brinca... aión é um reino infantil...” (Kohan, 2019, p. 13). Aión não está relacionado às infâncias como tempo e, sim, às diferentes experiências que atravessam os corpos infantis.

6.1 Infâncias como experiências



FIGURA 43: O QUE PODE UM BEBÊ? (2024).

Nesses fluxos de intensidades (experiências, movimentos, descobertas, afetos e experimentações), não cabe pensar nas infâncias apenas como um período do desenvolvimento físico e motor do bebê. É importante refletir sobre “[...] como a infância tem sido pensada/educada na história da filosofia e da pedagogia, ao pôr em cena alguns personagens que a tratam como futuro adulto, negando-a como experiência” (Bessa, 2011, p. 2).

Até pouco tempo na visão ocidental, a criança não era pensada como sujeito de direito e, sim, como um adulto em miniatura, sempre com a visão mercadológica de propagação de vida futura. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariés, 1981, p. 14), negando a singularidade, necessidades, expressões e movimentos próprios característicos desse tempo. Assim como Kohan (2005), diversos pensadores contemporâneos discutem outros conceitos, ares, tempos e lugares para se pensar as infâncias. A maneira como as infâncias vêm sendo percebidas evoluiu muito ao longo dos tempos, visto que anteriormente crianças eram consideradas seres passivos, que não tinham opiniões e necessitavam atender às demandas dos adultos.

Entretanto, nas últimas décadas, tem havido um aumento expressivo na compreensão pedagógica relacionada às possibilidades de as crianças expressarem seus desejos – esta pesquisa-intervenção, em sua busca, encontrou 147 pesquisas que estavam relacionadas às infâncias. Esse aumento de pesquisas sobre as infâncias tem sido impulsionado por diversas perspectivas e fatores, incluindo as discussões sobre esses intercessores no âmbito da filosofia, da pedagogia, da psicologia entre outros. Isso traz à tona a importância de promover diferentes debates sobre as infâncias e os diversos processos que perpassam por ela, compreendendo os avanços econômicos, sociais e familiares, que são reconfigurados com o passar dos anos. Dessa forma, cada vez mais as crianças estão sendo vistas como indivíduos autônomos, com suas próprias necessidades, desejos e capacidades. É importante reconhecer que nem todas as crianças têm acesso a essa concepção mais ampla e inclusiva de infâncias, inclusive o bebê, que é um ser em constante desenvolvimento e, frequentemente, enfrenta obstáculos para ter suas necessidades atendidas.

Kohan (2005, p. 2) compreende as infâncias “como, antes de uma etapa, uma condição da experiência humana”, e é essa experiência que pretendemos evidenciar ao abordar o conceito de infâncias nas pesquisas com/ dos bebês. “Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (Kohan, 2005, p. 2).

Essa perspectiva desafia a visão ocidental que ainda está muito enraizada na sociedade, segundo a qual a infância é vista apenas como uma etapa cronológica e uma preparação para a vida adulta.

Quando se pensa em bebês, culturalmente falando, há a visão apenas do cuidar e esquece-se que, assim como as demais crianças, eles são intercessores infantis. “Agamben esclarece que [...] infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem” (Kohan, 2005, p. 2). Nesse contexto, a infância não pode ser resumida em uma fase transitória e sem importância, mas, sim, em um momento que abre condições ao novo, novas experiências e experimentações. Mesmo que os bebês ainda não tenham adquirido a linguagem oral, eles são intercessores pré-verbais, se comunicam através dos gestos, expressões faciais, vocalizações, linguagem corporal, choro, mordidas e, até mesmo, pelo olhar. Pode-se dizer que “[...] é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura” (Kohan, 2005, p. 2). Logo, valorizar a capacidade de exploração, imaginação e criação dos bebês e crianças é extremamente importante.

Pensar as infâncias como processos inventivos leva a várias nuances, uma vez que é um tempo além do cronológico, mas existencial de experimentação de fantasias, curiosidades e criatividades. As infâncias como experiências são a conjunção para “[...] a invenção é a produtora e condição de possibilidade da verdade” (Kohan, 2005, p. 2). Nesse contexto, a inventividade se torna a possibilidade de busca pela verdade, uma verdade que não é absoluta, mas que pode ser mudada de acordo com a perspectiva de se pensar as infâncias, abrindo novos caminhos e possibilidades. “A invenção torna-se assim condição epistemológica, estética e política do pensar” (Kohan, 2005, p. 2).

Essa concepção de infâncias como experiências é um processo mais recente no campo dos estudos pedagógicos, haja vista que, quando se pensa nos bebês, nota-se, por meio do mapeamento em pesquisas, realizado aqui neste projeto, que poucos são os debates sobre como as infâncias estão sendo vista e problematizadas com os intercessores praticantes dos cotidianos da educação infantil. O que nos provoca a colocar em análise as potencialidades dessa perspectiva de infâncias, considerando, assim como afirma Kohan (2011, p.8), que a “infância não é (apenas) questão de idade. É condição da experiência”. Experiências essas que são provocadas desde o nascimento do bebê.

Stern (1992) reflete sobre a importância das experiências para os bebês, uma vez que lhes possibilitam a relação com a experiência sensorial, os sentimentos e a construção de sua identidade social para uma conexão com o outro.

Existe o senso de um eu que é um corpo único, distinto, integrado; há o agente das ações, o experienciador dos sentimentos, o realizador das intenções, o arquiteto dos planos, o transpositor da experiência em linguagem, o comunicador e compartilhador do conhecimento pessoal. Na maioria das vezes, esses sentidos de eu estão fora de nossa consciência, como o respirar, mas eles podem ser trazidos e mantidos em nível consciente (Stern, 1992, p. 3).

Além disso, Tebet (2018) remete aos Estudos da Infância a partir do diálogo sobre os territórios fundamentados com Guattari e Rolnik (1986, 323 *apud* Tebet, 2018, p. 1011), no qual eles apresentam

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. (...) O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Essa visão de território não está relacionada a um espaço físico ou geográfico apenas, mas também à noção de apropriação e subjetivação, em que os intercessores constroem e projetam suas representações e comportamentos. Para Tebet (2018), é importante reconhecer as infâncias como um território em constante mudança, uma vez que as experiências vividas durante as infâncias desempenham fortes influências para construção da subjetividade dos bebês. Em outras palavras

[...] mesmo que na condição de potencialidade, a infância dos bebês pode ser estudada como um discurso que orienta práticas, define espaços e possui ainda um conjunto de outras implicações para a vida dos bebês. Trata-se de linhas de força operando contra a força da multidão e que visam transformar os bebês em um povo, atribuindo-lhes uma identidade comum (Tebet; Abramowicz, 2021, p. 386).

A subjetividade não é uma essência pré-existente, mas o produto de relações de poder que existem na escola e das experiências vividas/produzidas/partilhadas em vários contextos que a criança vivencia. Durante esse processo, as crianças são influenciadas de diversas formas, mas o processo com os bebês difere dessa produção, uma vez que as infâncias dos bebês podem ser entendidas como um orientador das práticas docentes. Não existe a possibilidade de enxergar o bebê enquanto povo, pois eles são multidão e subvertem esses processos de imposições existentes no contexto escolar, construindo suas próprias subjetividades. Isso transcende a visão de que o processo de subjetivação está ligado apenas

à linguagem oral, e reconstrói e ressignifica esse processo, tendo em vista que a subjetivação ocorre desde a linguagem pré-verbal, através das enunciações, choros, gestos, sorrisos, entre outros, até chegar ao processo verbal, sendo importantes as interações e as linguagens na construção identitária e dos conhecimentos acerca das infâncias.

[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, que se encontram num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2004, p. 61).

Para tanto, é necessário respeitar as singularidades infantis. Isso implica estar aberto para as múltiplas maneiras nas quais os bebês se expressam, respeitando sua capacidade de criar e recriar a partir das experiências que lhe são oportunizadas, currículos que sejam pautados nos desejos dos bebês.

Propomos que eles possam experimentar e possamos segui-los, sem sabermos para onde. Quem sabe aprendemos com eles habitar neste tempo aión – brincante e da arte e libertarmo-nos um pouco das amarras do cronos, impostas pelas rotinas enrijecidas. Quem sabe ao seguir os bebês nos permitimos reencontrar-mo-nos com a infância? Afinal, como diz Kohan (2004) a partir de Mia Couto: “a infância é quando não é demasiadamente tarde para inventar, criar e viver” (Tebet Abramowicz, 2021, p. 388).

Nesse movimento eles aproveitam a primeiríssima infância de maneira feliz, quando “[...] o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor [...]” (Spinoza, 2013, p. 163). Seus corpos pulsam a cada nova experiência, abrangendo a compreensão de território de múltiplas possibilidades, vividas, criadas, experimentadas pelos platôs bebês por meio da sensibilidade e da poeticidade das práticas educativas elaboradas pelas docentes em suas artes de saber e fazer nos cotidianos da Educação Infantil.

Dessa forma, continuamos experienciando e aprendendo com os bebês, permitindo que elas habitem um tempo de brincadeiras, em que as histórias, músicas, danças, fantasias sejam exploradas de acordo com seus desejos e interesses, através da produção de sentidos, com a produção de linguagens que enunciem o que sabem, o que desejam conhecer e como compartilham o mundo que criam. Em seus planos de forças e intensidades, os bebês-cartógrafos, criam, inventam e descobrem novos mundos pelas experiências.

6.2 Os bebês como cartógrafos de planos de força e intensidades

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos não pode suportar nada: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força de repressão global (Deleuze; Foucault, 2009, p. 133).

FIGURA 44: CARTOGRAFA, 2024.

Os bebês, em suas micropolíticas diárias, são capazes de mapear planos de força e intensidades, rompendo com as ordens estabelecidas pelos adultos. Suas ações aparentemente simples, como tocar, explorar, deslocar objetos, criar vínculos, operam como gestos disruptivos que desestabilizam o espaço/tempo da educação infantil. Eles não se limitam a reagir às normas impostas; pelo contrário, instauram novas possibilidades, redesenham territórios e criam subjetividades múltiplas e descentralizadas.

Como apontam Deleuze (1997) e Foucault (1972), um sistema educativo estruturado para reprimir e controlar se fragiliza diante de tais movimentos. Os bebês não seguem as regras; eles as ignoram. Ao desafiar a linearidade da rotina, instauram uma pedagogia da criação e do acontecimento, subvertendo as expectativas e reconfigurando as relações com os objetos, lugares e pessoas. “O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos, ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (Carvalho, 2009, p. 179).

A cartografia tecida nesse cotidiano busca evidenciar esses currículos através das redes de conversações com docentes e dos encontros com os platôs bebês, ela quer “[...] rasurar os métodos cartesianos de pesquisa” (Gomes, 2015, p. 27), aceitar o convite feito pelo olhar dos bebês de nos deslocar para os acontecimentos cotidianos que escapam das generalizações descritivas. Assim, a intencionalidade deste texto é discutir sobre os bebês como cartógrafos de planos de força e intensidades, destacando como eles rompem com o estabelecido pelos adultos, como desafiam a ordem das coisas, exploram, mapeiam, criam, estabelecem vínculos com as coisas, com os lugares, com as pessoas, como vão criando subjetividades a-centradas, disruptivas, moleculares e linhas de força.

Os conceitos de subjetividades acentradas, disruptivas, moleculares e linhas de força são fundamentadas no texto a partir dos filósofos Deleuze e Guattari (2011a), em sua obra “Mil Platôs, vol. 1”. Para os autores, as subjetividades acentradas estão relacionadas com a multiplicidade, a intensidade, o rizoma, o devir, rejeitando a ideia de unificador, autômato centralizador, mas enfatizando que o “N será sempre n - 1”, não existe um “eu” fixo, visto que toda totalidade se desfaz em transformação, diferença e desejo (Deleuze; Guattari, 2011a).

As subjetividades disruptivas possibilitam outras formas de subjetivação, sendo ruptura com normativas que tentam interferir na sua forma de ser e estar. Trata-se de uma “[...] solução

sem general [que] aparece para uma multiplicidade acentrada [...] sem decalque, sem cópia de uma ordem central” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 37), buscando sempre por novos possíveis a partir das experiências.

A subjetividade molecular se constitui a partir dos processos de subjetivação que ocorrem sem seguir regras, padrões ou imposições, escapando às normas do estado, famílias, professores. Elas são forças que ocorrem a partir da relação com o outro, objetos, espaços, sem seguir uma linearidade, mas emergindo a partir do desejo, curiosidade, criatividade, fluxos e intensidades. São “[...] multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza [...]” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 37).

As subjetividades por linhas de força estão relacionadas aos diferentes fluxos que atravessam corpos, sem seguir trajetos e rotas definidas, mas sendo movimentadas pelo desejo de transformação. São “[...] multiplicidades [que] se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização (16) segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 25), rompendo com padrões de subjetividades e criando subjetividades plurais através das diferentes relações com o outro e com mundo.

Assim, os bebês, cartógrafos de planos de força e intensidades, traçam movimentos singulares, experiências, desejos, encontros e fluxos em suas redes de encanamentos afetivos e corporais. Nesse processo, criam subjetividades acentradas, disruptivas, moleculares e linhas de força, rompendo com concepções tradicionais e modelos centrados que enxergam os bebês como povo que falta, e trazendo a multiplicidade que é o platô bebê. “Para isso, é necessário começar tudo de novo, mergulhar em cada cena, de modo que [...] possa captar não mais os planos e sim os platôs, as regiões de intensidade contínua, feitas da latitude dos corpos[...]” (Rolnik, 2016, p. 39). Corpos que vibram em sua multiplicidade, que não se encaixam em um sistema fechado ou predefinido, mas são abertos a possibilidades imensuráveis de criação e conexão, o que requer um mergulho intenso em seus movimentos, fluxos, sensações e experimentações, esses são os platôs bebês¹⁵.

¹⁵ Platô bebê conceito autoral utilizado para explicar a intensidade e multiplicidade que é o bebê.

6.2.1 Redes de encantamentos: cartografias de forças, intensidades e movimentos

Os platôs bebês são cartógrafos dos planos de forças e intensidades que acompanhamos diariamente nos cotidianos dos CMEIs. Observamos, desde os primeiros contatos dos bebês na sala de referência, sua intensidade, desejo e curiosidade, durante suas experiências e encontros com outros bebês ou com demais profissionais que fazem parte do cotidiano escolar.

A partir do momento em que os bebês adentram o portão do CMEI, sua subjetividade já não é a mesma, pois vão experimentando, mapeando e explorando o ambiente em que agora eles estão imersos, passando a compor novos vínculos afetivos, descobertas, experiências, aprendizagens etc. Mesmo o professor fazendo escolhas, ao planejar uma proposta que, aos seus olhos, é incrível, vai ter aqueles bebês que subvertem o previsto e buscam linhas de fuga e intensidades para uma nova exploração. Acreditamos que o planejamento precisa ser realizado como um ensaio em um “[...] processo erosivo de desfazer-se e refazer-se que encontra eco junto a um olhar cartográfico de estar e produzir com a escola, ao sabor e acaso das múltiplas docências experienciadas, vividas e inventadas por nós” (Faria; Gomes, 2022, p. 20), para que assim essas rasuras possam ocorrer.

Em sua multiplicidade, o platô bebê não quer se submeter a moldes aos desejos dos adultos, e, sim, às suas curiosidades e aos seus processos de subjetivação. Para eles, tudo é novo: o espaço, as crianças, os bebês, os professores, os assistentes, as cozinheiras e os porteiros. Sua vida já não é mais a mesma, desde o cuidado que antes era exclusivo ao seu contexto familiar a sua alimentação que passou a ser preparada por outra pessoa. Eles já não são apenas Dandara, Luísa ou José. Inicia-se nesse momento o papel de cartógrafos de planos de força e intensidades, movendo-se no mundo sem a preocupação e os códigos rígidos que os adultos já incorporaram.

Mas o que vêm a ser esses cartógrafos de planos de força e intensidades? Kastrup e Herlanin (2018), em seu artigo “A atenção conjunta e o bebê cartógrafo: a cognição no plano dos afetos”, discutem, a partir de Daniel Stern, Félix Guattari e Yves Citton, que o “bebê é descrito como um cartógrafo na medida em que sua atenção é concentrada e aberta ao plano coletivo de forças e afetos” (Kastrup; Herlanin, 2018, p. 117). Uma vez que compreende que o seu interesse é a exploração, a investigação e a territorialização daquele novo espaço, sua existência não se ancora nas delimitações e estruturas preestabelecidas pela sociedade, mas

em linhas de fuga que desafiam o previsível, o controlado e o determinado, passando assim a explorar todas as sensações e experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

No ato de explorar o mundo, o bebê atua como um agente disruptivo. Ao contrário do adulto, cuja percepção é mediada por normas, convenções e expectativas, o bebê é um explorador do campo de sensações e de afetos. Cada objeto que ele toca, cada rosto que ele encara, cada som que ouve, cada cheiro que percebe, é uma força em multiplicidade que o atravessa. Não há um “método” ordenado na exploração; há uma pulsão incessante em direção ao novo, ao desconhecido, ao imprevisto.

O bebê mapeia o mundo através de intensidades, rompendo com a lógica linear dos adultos, e, a partir dessa lógica, retrata as experiências vividas cotidianamente no espaço escolar, destacando comportamentos que refletem os conceitos de mapeamento, exploração e criação de subjetividades. Como afirma Kohan (2012, p. 43), “aprendemos com Deleuze a sair do mundo da prescrição e da normativa e apreciar a imanência da vida”, e é essa imanência que vemos cotidianamente com os bebês.

Buscamos compor esse mapeamento, também através das redes de conversações com docentes e bebês de outras unidades de educação infantil do município de Vitória, ampliando os conhecimentos para esses cartógrafos, a fim de compreender como eles se portam em seus cotidianos.

— Às vezes montamos uma proposta e eles simplesmente não têm interesse (Professora Jasmim, 2024).

— É engraçado, né, que a gente vai lá se achando, coloca tudo à disposição, e, do nada, a criança para e acha uma formiga no chão que chama mais a sua atenção (risos) (Professora Violeta, 2024).

— Outro dia estávamos no solário e o bebê veio com o que parecia um graveto nas mãos. De imediato, achei o máximo. Quando ele veio me entregar, o bicho abre a boca e era uma lagarta de mariposa! Fiquei desesperada, falei com a diretora, pesquisei se era contagioso, ligamos para zoonose e ufa. Não era nada demais. Mesmo assim, por dias, ficamos com receio de levar os bebês naquele espaço. A professora do matutino já é antiga na escola e nesse grupo, ela riu e falou: “Normal, nessa época do ano sempre aparece, não tem com o que se preocupar” (Professora Melissa, 2024).

— Observamos que o tempo deles de interesse é muito curto, né, professora Rosa, e eles logo dispersam e vão explorar outras coisas (Professora Orquídea, 2024).

— Sim, e já percebemos também que, se queremos desenvolver uma proposta na sala, temos que tirar tudo do ambiente e preparar anteriormente, porque uns ficam aflitos para entrar e explorar logo, e outros perdem a atenção e passam a fazer outra coisa (Professora Rosa, 2024).

— Eu, no ano passado, na minha ignorância total, o que eu fiz com o Grupo 1: como eu tinha medo de dar direto na mão deles, eu comprei um plástico mais grosso, coloquei a massinha ali por dentro e eles foram por cima mesmo, e assim foi sucesso, mesmo dentro do saco. Assim, depois eu fui tentando outros materiais. Eu tentei a tinta guache, entendeu, mesmo sendo dentro do plástico, eles tinham gastura porque achavam que iam encostar. Assim, na época, a maior parte das crianças já conseguiam entender. Hoje, eu vejo que não tem tanta funcionalidade para eles dentro do saco. Assim, tinha pra mim porque era uma atividade que eles ficavam muito tempo, eles gostavam, você entendeu. Mas, assim, hoje não daria mais para entender (Professora Lírio, 2024).

Compreendemos, a partir de Passos, Kastrup e Escóssia (2015), que a cartografia busca o acompanhamento dos processos aprendentes, curiosos e disruptivos, valorizando a imprevisibilidade manifestada e subversiva relacionados aos conhecimentos. As narrativas das docentes apresentam bebês que traçam suas linhas de fuga e intensidades que são próprias dos seus desejos e curiosidades, mapeando os territórios aprendentes e criando novas possibilidades rizomáticas para suas experiências e inventividades.

A professora Jasmim, em sua narrativa, aborda que “Às vezes montamos uma proposta e eles simplesmente não têm interesse”. Longe de ser um problema, pode-se considerar que essa falta de interesse pode estar ligada a um agenciamento maquínico que não foi estabelecido com a atividade planejada, em que bebês vão criando seus próprios agenciamentos de acordo com seus interesses. “As linhas de fuga — não será isso o mais difícil? Certos grupos, certas pessoas não as têm e não as terão jamais. Certos grupos, [248] certas pessoas não possuem essa espécie de linha, ou a perderam” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 83). Mas os bebês se movimentam em fluxos buscando novos caminhos que lhes possibilitam explorar esses agenciamentos. Dessa forma, é importante estar atenta às diversas manifestações dos bebês nas atividades planejadas, reconhecendo e valorizando os agenciamentos e linhas de fuga que possam ser criadas durante o processo de territorialização e desterritorialização desses infantes.

A experiência narrada pela Professora Violeta ilustra a capacidade dos bebês de se conectarem com o micro, com o molecular. O que, aos olhos de muitos adultos, ressoa como algo sem importância, como formigas, folhas ou outros objetos que constantemente atravessam as práticas pedagógicas, para os bebês é uma entrada rizomática para novas explorações e descobertas, uma vez que

Castañeda mostra, por exemplo, a existência de uma percepção molecular que [...] acedemos a uma microp percepção sonora e visual que revela espaços e vazios, como buracos na estrutura molar. É precisamente isto a clareza: essas distinções que se

estabelecem naquilo que nos parecia pleno, esses buracos (Deleuze; Guattari, 1996, p. 120).

Dessa forma, conforme Kastrup (2015), pode-se dizer que os bebês são cartógrafos e que eles têm sua atenção operada por janelas atencionais, uma vez que a “[...] janela constitui uma referência espacial, mas não se limita a isso. Significa, antes de tudo, uma referência ao problema dos limites e das fronteiras da mobilidade da atenção” (Kastrup. 2015, p. 43), possibilitando a ampliação de sua percepção e criando novas fissuras em suas aprendizagens.

Figura 45 - Linhas de fuga



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A professora Melissa, em sua narrativa, traz um episódio inusitado que aconteceu durante os fluxos aprendentes com/dos bebês, e o que para ela inicialmente foi um momento de espanto e preocupação trouxe a sensibilidade dos bebês de se conectarem com o novo e com o natural. O acontecimento gerou um agenciamento maior para aquele bebê e se tornou um “[...] *hecceidade*, que se compõe com outros graus, outras intensidades para formar um outro indivíduo. [...] Um jogo natural de *hecceidades*, graus, intensidades, acontecimentos [...]” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 40), que permitem aos bebês novas oportunidades de descobertas e experimentações, desconstruindo normas e expectativas e tornando-os abertos para o novo. A reação da professora do matutino, ao minimizar o ocorrido, demonstra uma compreensão da natureza rizomática da experiência, reconhecendo que eventos inesperados podem ser

oportunidades de aprendizados e diferentes conexões. Ela também está mais conectada à natureza. Sabia que não havia perigo e conhecia aquilo.

Observamos que as narrativas apresentam algumas tensões quando pensadas na organização do trabalho com/dos bebês, principalmente sendo pautadas na questão da segurança, por serem bebês e necessitarem de uma atenção redobrada aos seus processos aprendentes.

A professora Orquídea, em sua narrativa, fala do curto período dos bebês durante as propostas pedagógicas, o que requer sempre adaptação. Os fluxos e ritmos de cada bebê são realizados de modo singular, sendo necessário compreender essas particularidades acompanhando e cartografando os momentos em que essa atenção é intensificada e dispersada para assim articular novas propostas pedagógicas a serem realizadas, compreendendo que a “[...] atenção é movida pelo interesse e concorre para a ação eficaz” (Kastrup, 2015, p. 34).

Figura 46 - Descoberta



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Já a professora Rosa, em sua narrativa, fala da necessidade de esse espaço ser organizado anteriormente para a exploração dos bebês, visto que ela observa que, quando as propostas são organizadas com eles em sala, há aflição e desinteresse por parte de alguns bebês. Este fato reverbera em se pensar o planejamento “[...] como agenciamento coletivo de enunciação, que conectando diferentes signos e enunciados produz possíveis nas práticas

educativas” (Faria; Gomes, 2020, p. 15), flexibilizando e favorecendo os diferentes desejos aprendentes desses bebês. A professora Lírio compartilhou sua experiência ao utilizar a massinha coberta com plástico em uma tentativa de mediar o contato dos bebês com o material. O que inicialmente foi visto como algo positivo, pois eles brincaram e interagiram por um longo período fez com que ela problematizasse sua funcionalidade. Uma vez que ao realizar novas experiências, notou o desinteresse e desconforto dos bebês ao manipular outros elementos mesmo estando cobertos por um plástico. A levando refletir sobre a proposta pedagógica realizada e que plástico posto para os bebês manipularem os elementos estava ligada à sua insegurança ao invés de oportunizar novas experiências para eles. É necessário problematizar o cuidado excessivo nas ações docentes que por vezes, mesmo sem ter essa intencionalidade limitam os bebês as novas descobertas. Refletindo que o mais importante durante uma experiência educativa é permitir que os bebês tenham acesso ao mundo, por meio das experimentações, invenções e experiências, que possam se sujar, sentir diferentes texturas, brincar, sem que haja limites as suas explorações.

Por meio da cartografia, é possível acompanhar os fluxos, desejos e curiosidades que emergem nas experiências dos bebês, reconhecendo a importância dos territórios, experimentações, invenções para o reconhecimento si e do outro como de suas subjetividades. Reconhecendo que é impossível enquadrar o corpo-bebê em uma única definição, pois eles são seres de imanência que traçam seus próprios mapas cotidianamente.

6.2.2 Fabulações de uma professora pesquisadora de bebês: subvertendo o que está posto e criando novos possíveis a partir das experiências no cotidiano escolar

Além dessas composições narradas pelas docentes, acionamos quatro intervenções que observamos no cotidiano escolar do CMEI Invencionices, em que os bebês subvertem e rompem com o que foi pré-estabelecido para sua exploração, dando novos sentidos, mapeando e criando novos vínculos com as coisas, lugares e pessoas, criando subjetividades acentradas, disruptivas, moleculares, linhas de força.

Figura 47 - A experiência sensorial



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

- Ela vai até o espelho e brinca com o cone.
- Bate uma, duas, três vezes!
- Leva o cone até a boca.
- Descobre que o som se torna mais intenso quando sai dele.
- Brinca e sorri repetidamente, fazendo assim uma nova descoberta!

(Diário de campo, 17 jun. 2024)

Na cena cartografada (figura 50), a bebê, ao brincar com um cone, explora relações sensoriais e motoras que a levam a novas descobertas e oportunidades de experimentações. Na repetição dos movimentos, busca confirmar suas sensações, assim como encontrar sentidos outros, a novidade pela diferença. Deleuze afirma que: “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (Deleuze, 1997, p.73). A brincadeira vivenciada pelo bebê ganha a funcionalidade de um processo de criação aberto e contingente, no qual o conhecimento emerge da inter-relação do corpo com os objetos. A experimentação é, assim, um ato contínuo, em que o sujeito se torna

outro a cada novo gesto, permitindo que o bebê se mova por intensidades que expandem suas capacidades perceptivas e afetivas. Mozère (2019, p.389-390) frisa “[...] toda experimentação é singular, não reprodutível, cada nova experimentação tem seus próprios caminhos a serem seguidos, seus próprios percursos, que ela traça em meio à imanência, conforme o que mexe com o desejo de todos os envolvidos”.

Assim como um rizoma, a exploração com o cone ocorre de modo aberto e não se aprisiona na hierarquia da forma do objeto. O bebê se envolve no ato investigativo do objeto, provoca a cada nova ação – bater, levar à boca e descobrir um som –, desterritorializa sua ordem primária geométrica. Ao cartografar os possíveis, aciona a sucção como modo de sentir o mundo exterior, descobrir quais sensações lhe permite, quente ou frio, salgado ou doce, duro ou macio, além disso, sacudir, bater – ao movimentar o cone, será possível quebrá-lo? Será que algo sairá de dentro? Que barulho é esse? Se repetir o gesto, o som será o mesmo? Será possível produzir outros sons?

Só a experiência relacional entre bebê e objeto, entre os signos que o objeto emite, poderá constituir uma nova conexão com vários desdobramentos a partir da descoberta do bebê, compreendendo assim uma multiplicidade de caminhos possíveis para a descoberta de novas sensações. Assim sendo, a ação realizada pela bebê implica um acontecimento, um devir, uma nova forma de ser, ouvir e sentir que permite que o bebê vivencie diferentes formas de exploração que vão elaborando as suas subjetividades, ou seja, o caráter mutante da vida.

Figura 48 - Ressignificar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

— A proposta foi elaborada para que os bebês explorassem os materiais não estruturados.

— Outra bebê observa atentamente os elementos!

— Nesse momento, pensei: assim como os outros bebês, ela vai pegar um desses objetos para explorar!

— Mas não foi o que ela fez!

— Com o olhar fixo em mim, ela rapidamente levanta o tapete, espalhando os materiais por toda parte.

— Todos imaginavam que o tapete permaneceria ali, assim como os demais elementos.

— Mas o que provocou o pensamento da bebê foi a exploração do tapete, que, aos olhos dos adultos, talvez estivesse ali apenas para compor o cenário da proposta, mas, para ela, teve outro significado.

— Ela arrastou o tapete por toda a sala, levantou-se, escondeu-se e repetiu a brincadeira com alguns colegas.

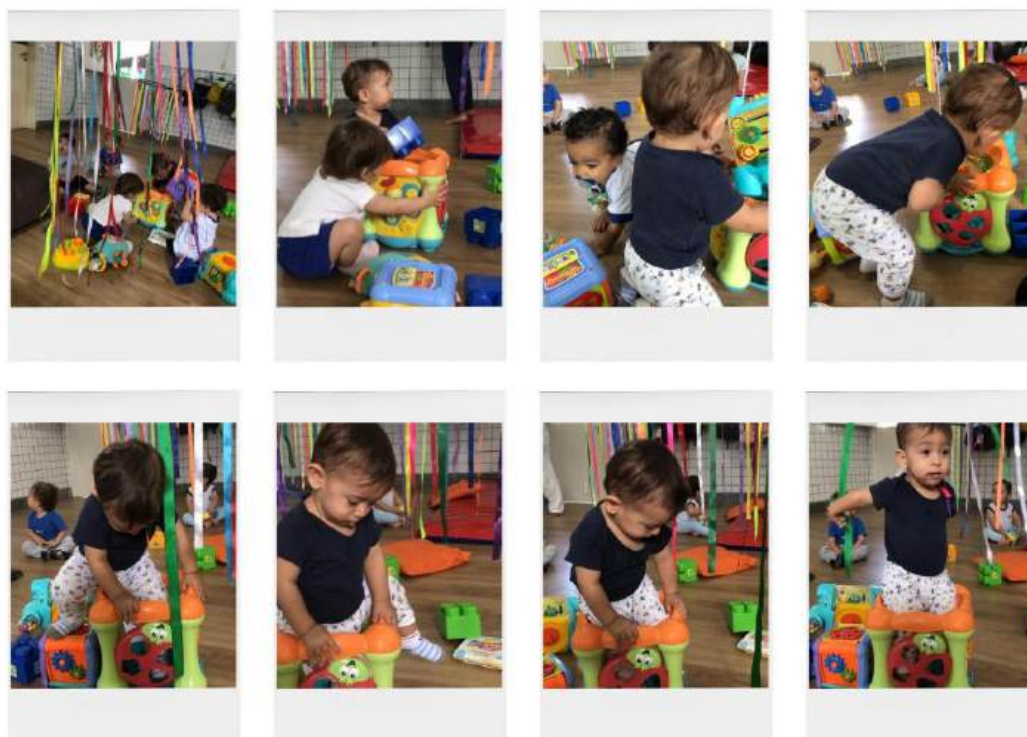
(Diário de campo, 24 jun. 2024)

Ao observar a significação criada pela bebê, percebemos como seus pensamentos emergem com a forma do que é inesperado. A criação irrompe com latência da novidade e subverte as expectativas criadas e pré-estabelecidas pelo que foi planejado pela docente para a exploração, compondo linhas errantes e nômades de aprendizagens a partir da força da imanência de uma vida infantil.

A nossa intencionalidade como docente agenciava o tapete apenas na composição do cenário experiencial proposto, mas a bebê lhe atribuiu um novo sentido. Sua exploração pode ser vista como a enunciação de uma “linha de fuga”, uma vez que as linhas de fuga são atos de coragem que fazem sair da normatividade e buscar a criação de novos sentidos, rompendo assim com uso convencional dos materiais postos na sala. Para os filósofos Deleuze e Guattari (1995), a subjetividade se forma através dos processos de diferenciação dos sujeitos, uma vez que ela não é definida por identidades fixas e estáticas, mas por processos abertos de transformação, constituindo-se por múltiplos fluxos e devires.

A façanha realizada pela bebê, de escolher o tapete ao invés dos materiais não estruturados como elemento de sua experiência, evidencia a conexão rizomática das interações infantis, caracterizada pela proliferação de sentidos dada pelo bebê e a ausência de hierarquias fixas, reforçando a ideia de que os bebês operam fora das lógicas binárias dos adultos.

Figura 49 - A experimentação e o brincar como criação de territórios



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

- *Os bebês brincam na sala.*
- *Tentam colocar outros brinquedos na abertura do brinquedo luminoso!*
- *Descobrem que isso é possível e começam a colocar e tirar vários objetos, um a um!*
- *Um deles coloca os objetos e observa atentamente.*
- *Percebemos um movimento diferente: ele tenta entrar dentro do brinquedo.*
- *Ele busca várias formas de fazer isso.*
- *Até que coloca outro brinquedo na frente e sobe por ele!*
- *Coloca uma perna, depois ajeita a outra até conseguir entrar.*
- *Observo seus olhinhos brilharem de felicidade por ter realizado seu desejo.*

(Diário de campo, 02 ago. 2024)

A narrativa apresentada exemplifica a importância do brincar na primeira infância, não como uma atividade orientada por finalidades externas, mas como um processo contínuo de experimentação, como um ato de liberdade para sentir a pulsação da vida que surge. Uma ação criada pelo desejo brincante e curioso do bebê em “[...] expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo” (Brasil, 2012, p. 11). Fato reforçado a partir dos filósofos Deleuze e Guattari (1995), onde compreendemos que o brincar pode ganhar o sentido de um devir que está em transformação constante, sem buscar um resultado final para aquela ação, mas indo em busca de novas experiências.

O conceito de devir, apresentado na obra de Deleuze e Guattari, indica a natureza variante da existência, que ocorre através das linhas de fuga estabelecidas pelas pessoas para escapar das amarras e das estruturas impostas pela sociedade. No caso dos bebês, essas linhas não são intencionais, não buscam o mero escapar dos processos pré-estabelecidos pelos docentes, mas rizomatizar com/entre eles, desenhar novos mapas aprendentes, encontrar múltiplas entradas e múltiplas saídas para o movimento do desejo. Para Gomes, esse processo ocorre através de “[...] fluxos constantes de cores múltiplas em múltiplas formas, outros modos de existência que não os postos, não por oposição aos contrários, mas como forças que fluem e confluem em potências de vidas. Devires” (Gomes, 2012, p. 114).

Observamos que o processo exploratório do bebê com o brinquedo luminoso não atinge a função preestabelecida pelo planejamento das docentes, entretanto nos proporciona à docência a compreensão do pensamento infantil diante da possibilidade do novo, da experimentação de algo que esteja aberto, que possa ser experimentado de diferentes formas e combinações, ao ampliar os sentidos e as sensações do encontro com o objeto, produzindo diferença e aprendizado imanente. Durante a ação do bebê de tentar entrar no brinquedo, inicia-se um movimento de des-re-territorialização daquele brinquedo, transformando-o em algo para além do previsto pelo olhar do adulto, mas criando uma nova possibilidade, redefinindo limites e funcionalidades para aquele objeto.

Compreendemos, a partir de Deleuze e Guattari (2011a, p. 25), que esses movimentos são “[...] linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar [...]”, nesse processo, o bebê desterritorializa seu próprio corpo e o brinquedo, fazendo surgir um novo território que os adequa, os adapta para os conectar à uma sensação, a partir da sua experimentação – território esse que é efêmero e provisório, pois não se mantém fixo a uma única possibilidade, mas se apresenta no ato de brincar como um possível. O devir é como contínuo movimento de um plano de imanência em que o ser é sempre transformação, e a aprendizagem não se restringe a transmitir conhecimentos, mas a permitir que o novo se insinue e se afirme através do desejo de experimentação da criança, que, para Carvalho (2019, p. 99), “[...]é sempre movimento se reformando: é processo afirmativo de fluxos e linhas de fuga”.

Figura 50 - O brincar livre como prática educativa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

- A proposta foi a exploração da feira livre no pátio da escola!
- Ao chegarmos ao espaço, uma bebê foi logo mexer nas frutas e legumes!
- Sentou próxima às bacias e foi tirando uma a uma!
- Colocou uma bacia dentro da outra!
- Depois resolveu entrar na bacia e brincar com as frutas e legumes que estavam do lado de fora!

(Diário de campo, 10 out. 2024).

Na cena cartografada (figura 53), a proposta pedagógica tinha como intuito que os bebês explorassem a feira livre no pátio da escola, manipulando as frutas e legumes. À medida que a bebê chega ao espaço e inicia sua brincadeira, ela busca seu próprio percurso exploratório, segue suas linhas, desenha seus trajetos e percursos, atribuindo assim novos significados aos objetos e ao espaço. Ela ultrapassa o limite entre o sujeito e objeto, fazendo com que o corpo esteja aberto a novas sensações e afetos, “[...] dobras da subjetividade, que não se determinam

pela existência de um fora e de um dentro, um sujeito e um objeto, um passivo e um ativo, por um espírito e uma matéria” (Gomes, 2015, p. 32), distante de classificações tradicionais para aquela brincadeira. Sem se preocupar com uma finalidade predeterminada pelo adulto, ela se deixa afetar apenas pela experiência e linhas de forças que atravessam seu corpo.

A bebê explora a feira como sendo um espaço de criação, liberdade e múltiplas subjetividades, refletindo, assim, o conceito deleuziano de Corpo sem Órgãos (CsO), apresentado por Carvalho (2019), que afirma: “O ‘corpo sem órgãos’ não é um corpo orgânico, mas um corpo como o corpo político, que está sempre no processo de formação e deformação, produzido por uma síntese conectiva rizomática” (Carvalho, 2019, p. 99). Isso permite as novas formas dos bebês existirem, resistirem e criarem novas possibilidades aprendentes a partir da experimentação.

Nesse contexto, os bebês mapeiam os espaços escolares em suas explorações cotidianas, desafiando as normas estabelecidas e inventam novas possibilidades de exploração e criação, através de linhas de forças que estão para além do olhar do adulto, buscando caminhos para o desenvolvimento de suas subjetividades descentralizadas e disruptivas. Seus corpos experimentadores, movidos por afetos, forças, fluxos e intensidades, transgridem os limites impostos pelas representações fixas e produzem sentidos outros, abrindo fissuras na organização tradicional das infâncias. Cabe perguntar, junto com Brito e Neto (2013, p. 238): “Ah! Será que não posso delirar sobre meu próprio corpo que não é um eu, mas uma multiplicidade? O que me impediria?”, reforçando o convite a pensar as infâncias como experiências, invenção e afetos, capaz de desorganizar o instituído e fabular outros modos de conhecer a si e o mundo

6.3 Experienciadores de afetos: a invenção de conhecimentos de si e do mundo entre bebês e docentes

Todos os afetos estão relacionados ao desejo, à alegria ou a tristeza, como mostram as definições que deles fornecemos. Ora, por tristeza compreendemos o que diminui ou refreia a potência de pensar. Portanto, à medida que a mente se entristece, sua potência de pensar é diminuída ou refreada. Logo, nenhum afeto de tristeza pode estar relacionado à mente à medida que ela age, mas apenas afetos de alegria e de desejo, os quais à medida que ela age, relacionam-se também a mente (Spinoza, 2013, p. 233).

FIGURA 51: AFETOS, 2024.

Inspiradas pela filosofia de Spinoza, compreendemos que os afetos, enquanto forças que mobilizam fluxos intensos do pensamento e do agir, desempenham um importante papel na formação das experiências humanas, principalmente na subjetividade dos bebês. Sentimentos como alegria, desejo e curiosidade emergem como afetos que ampliam e atravessam os corpos, gerando novas experiências e criando territórios de singularidade.

Partindo dessa perspectiva filosófica, neste subcapítulo a intencionalidade de acompanhamento se debruça sobre os experienciadores de afetos: a invenção de conhecimentos de si e do mundo entre bebês e docentes. A intencionalidade se dedica a compreender como os platôs bebês são atravessados por sentimentos, elaboram sentidos e significados e traduzem essas experiências em afetos produtores de conhecimentos a partir do encontro com as professoras, outros bebês, com as crianças, com os signos e com o mundo.

Recorremos às contribuições da autora Sandra Mara Corazza (2021), em sua obra “O Sonho da Docência: Fantástico Tear”, a qual apresenta a docência como tarefa impossível e aporética, potência vital e criadora. Não se trata de uma docência que indica uma direção, mas, sim, tradução do que escapa, o que acontece, planos que se agenciam pela experiência. No decorrer do texto, utilizaremos os conceitos de “*docência, arquivo, currículo, tradução, professor e poesia*”, a partir da relação *professorbebê*, uma *tradução e atradução* poética que “[...] supõe intraduzíveis, tais como: imagens impensadas, signos desconhecidos, lugares inexistentes, tempos indefinidos, ideias inominadas, assinaturas, nomes próprios, poemas e sonhos” (Corazza, 2021, p. 8), em que é necessário que o intraduzível seja parcialmente traduzido protegendo a multiplicidade languageira. Figurando no esforço de enriquecer as contribuições teóricas, lançamos na composição os estudos de Virgínia Kastrup (2001), que são um convite para ampliar o olhar para a relação dos bebês e docentes, pelo viés da aprendizagem inventiva, conceito utilizado pela autora que vislumbra outros modos de pensar o processo de aprendizagem, pela criação de problemas, a invenção de problemas, assim como os bebês inventam.

Sigamos assim, no sentido de fortalecer nossas enunciações e fabulações a partir da perspectiva proposta pelo teórico Pascal Sévérac (2009), uma vez que, em sua obra, ele aborda sobre os afetos como forma de conhecimento, rompendo com a utopia de que eles estão relacionados a emoções passageiras, mas como processo de criação de conhecimento e subjetividade. Isso é ainda mais marcante na Educação Infantil, principalmente no *cuidareducar* com os bebês, visto que seus processos educativos envolvem as diferentes experiências emocionais, corporais e encontros. Como eles estão em processo de formação

cognitiva e de linguagem verbal, o afeto é a nossa principal forma de comunicação, pois, através dele, os bebês conseguem expressar seus desejos, agrados e desgostos, além de criar uma relação de confiança, segurança, liberdade, singularidade, ampliando seus aprendizados a partir dos diferentes encontros com professores, bebês e o território, proporcionando a “[...] primeira e fundamental compreensão do mundo” (Sévérac, 2009, p. 34).

O cartografo a partir dos ensinamentos de Passos e Barros (2015), tem como intencionalidade conhecer, caminhar e constituir em todo o processo e os atravessamentos desta pesquisa-intervenção com/dos bebês e docentes. Isso é abordado por Kastrup (2001) como algo importante para o fazer docente, cujo processo de inventividade na aprendizagem com/dos bebês é evidenciado pela capacidade que eles têm de transformar suas inter-relações cotidianas com o ambiente e com os educadores em uma experiência de aprendizagem e invenção de novos problemas.

Corazza (2021, p.5) ajuda a considerar a docência “[...] como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menos feio da humanidade”. Trata-se de uma docência que enfrenta a falta de valorização (salarial, reconhecimento, respeito por parte da sociedade e políticos), sobrecarga de trabalho (necessidade de trabalhar em diferentes turnos para complementar a renda), condições precárias de trabalho (falta de recursos e infraestrutura), falta de formação continuada (parcerias com universidades para garantir a especialização), alto índice de profissionais adoecidos (ansiedade, estresse, *burnout*, entre outras doenças psíquicas), violência nas escolas, entre tantas mazelas que os professores vêm enfrentando hoje no país.

Mesmo com todas essas mazelas que se instauraram sobre a docência, há um movimento de “[...] resistências e lutas nas engrenagens da maquinaria capital (Gomes; Gomes, 2018, p. 17), em que esses professores questionam “de quem é o currículo?” (Gomes; Gomes, 2018), persistindo na garantia por currículos que enxerguem os bebês como parte de todo processo aprendente da educação infantil, tornando assim o exercício docente uma experiência política, poética, inventiva e ressignificativa. Compreendemos que o ato de ensinar para além da “[...] a aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento” (Kastrup, 2001, p. 17). A aprendizagem se configura como uma experiência coletiva, em que bebês e docentes exploram, experimentam e fazem novas descobertas diariamente.

A filosofia de Spinoza, segundo Sérévac (2009), aborda sobre a afetividade humana como um objeto de conhecimento racional que busca pelo aperfeiçoamento ético por meio da criação de afetos libertadores, ou seja, não se limita à ética tradicional, mas propõe uma forma de libertação através da afetividade. Deleuze (1986) completa a visão de Sérévac sobre a dimensão e força do afeto: “[...] é sempre de fora que uma força confere às outras, ou recebe das outras, é a afetação variável que somente existe a uma tal distância ou sob tal relação. Há, então, um devir de forças que não se confunde com a história das formas, já que opera em uma outra dimensão (Deleuze, 1986, p. 92). Assim, ao cartografar as experiências afetivas, percebemos que os afetos não se limitam apenas ao campo emocional, mas eles criam novos territórios que subvertem a “[...] forma e tecer outros encontros de corpos, pois, ao se encontrar com a alteridade, com as diferentes experiências, o homem pode, no movimento de dobras, nas fissuras encontradas, expandir os modos de existência pelo aumento da potência de agir” (Gomes, 2015, p. 148). Esse movimento de dobras e afecções do de fora para dentro é o processo de subjetivação, que atravessa e reconstrói os modos de existência dos bebês.

Assim como um rizoma, essas afecções funcionam como linhas de intensidade que conectam, transformam e modulam tanto o processo de criação quanto os percursos de aprendizagem. É nessa perspectiva que o ensino e a aprendizagem funcionam como acontecimento operando o inconsciente, escapando a uma lógica de representação e linearidade, uma vez que a escola é atravessada por fluxos e diferenças, encontros e experiências, processos subjetivos e singulares das micropolíticas e microrrelações cotidianas (Brito; Ramos, 2014). Na relação entre os docentes e os bebês, essas linhas de afeto emergem em um movimento de cocriação, em que cada encontro torna-se um ponto de inflexão, uma dobra que reinventa o próprio campo de afetividade e aprendizagem. Deleuze e Guattari (1995, p. 18) ampliam essa visão rizomática, enunciando que:

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora.

Nessa perspectiva rizomática, as aprendizagens não se limitam a representar ou descrever, mas a produzir efeitos, conectar intensidades e criar novos agenciamentos. Desse modo, é necessário pensar e problematizar a relação que ocorre cotidianamente nos Centros Municipais de Educação Infantil entre os bebês e professores, sendo importante cartografar os territórios onde o bebê possa exercer o direito de ser escutado e atravessado por afetos.

Esses momentos de atenção, escuta e apoio configuram-se como linhas de abertura, em que as novas descobertas e explorações se tornam possíveis. Cada instante de interação constrói um território existencial no qual o bebê se constitui como multiplicidade em constante devir no plano coletivo, afirmando-se como singularidade em relação e produção de conexões sociais, tecendo, assim, um espaço em que seus direitos são garantidos e reconhecidos como parte de um coletivo que se transforma e se compõe a partir desses encontros.

6.3.1 A docência como um campo de afetividade, invenção e experiência

Indo ao encontro de Corazza, consideramos a docência como um campo de afetividade, criação e invenção, “[...] como poética, que insiste e perdura feito um castelo no ar. Docência de Sheherazade que, por não encontrar propriamente função no mundo real, oferece-se como uma fantasia, prestando-se melhor para o desfrute” (Corazza, 2021, p. 5). Persistência para garantir que tanto os bebês como as docentes tenham o direito de ser felizes, de viver intensamente essas experiências e sensações de aprender e ensinar que pulsam a cada novo encontro no cotidiano escolar.

Figura 52 - Docência inventiva



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Ao problematizar os diálogos tecidos com as *professoraspesquisadorasdebebês* durante nossa rede de conversações, nós aprofundamos na compreensão sobre como esses processos afetivos se manifestam na realidade do trabalho docente e influenciam a maneira como essas docentes constroem seus processos de subjetivações profissionais, reverberando em aprendizagens, vivências e experiências diariamente.

É necessária sensibilidade, concepção teórica e metodológica para reconhecer que o afeto está envolvido em vários aspectos e processos que ocorrem no espaço-tempo em que o bebê está no CMEI, seja pelo toque, carinho, olhar, acalanto, objetos afetivos – como chupeta, naninhas, brinquedos –, que ajudam no processo de territorialização desses bebês naquele espaço, que até pouco tempo era desconhecido. “O projeto spinozista nos propõe uma ética do conhecimento que certamente se distingue de uma moral da obediência; mas não se trata nunca de conhecer, trata-se de conhecer para ser afetado, e ser afetado de tal forma que possamos viver felizes” (Sérévac, 2009, p. 17). Essa felicidade ocorre a partir dos encontros e do respeito que se tem pelo corpo-bebê que manifesta sua subjetividade. Como afirma Kastrup, “[...] fomos lançados na plenitude das cenas cotidianas, não só capturando, mas também compondo sentidos. A pesquisa se deu em meio aos processos, possuindo ‘múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional’” (Kastrup, 2015, p. 43 *apud* Zouain; Gomes, 2019).

A docência cartografada segue um território de afetividade e criação, em que as práticas não seguem linhas rígidas, mas emergem em multiplicidades, percorrendo locais e percursos que escapam ao controle e à previsibilidade. Sua forma de existência é marcada por uma persistência movida pelo fascínio das pequenas alegrias e pela força da tristeza que acompanha a criação. Esse campo afetivo é, então, um rizoma em “locais e percursos, que tomam direções imprevistas ou promovem ações desordenadas; é passível de constante modificação; conectável em todas as dimensões; desmontável, rasgável e reversível, em suas múltiplas entradas e saídas” (Corazza, 2013, p. 157).

Dialogando sobre diferentes formas de afetividades, as docentes trazem, em suas narrativas, uma gama de ações que elas observam nos atravessamentos cotidianos que auxiliam na construção do vínculo, da segurança e da individualidade de cada bebê, promovendo a territorialização e a ampliação da subjetividade, reconhecendo e valorizando a importância do afeto para o desenvolvimento do platô bebê. Quando interpeladas sobre... (Qual é a importância do afeto na relação com/dos bebês?), responderam:

— Acredito que o afeto é a base para o bom desenvolvimento do ser humano. Entendo que o afeto influencia diretamente na construção de vínculos, na formação da identidade e na construção dos relacionamentos interpessoais. (Professora Crisântemo)

— Certamente. Quando amados e acolhidos, sentem-se seguros e assim desenvolvem-se mais e melhor. (Professora Lírio)

— Esse processo de afetividade cria vínculo acolhedor e de confiança para que os bebês se sintam seguros no seu desenvolvimento. (Professora Lavanda)

— Extremamente importante. O afeto é uma forma de expressar amor, carinho e cuidado. Essencial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. (Professora Violeta)

— Importante para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. (Professora Orquídea).

Durante as conversações as professoras Crisântemo, Lírio, Lavanda, Violeta e Orquídea trazem a força e importância do afeto para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos bebês. Essas enunciações podem ser problematizadas a partir de Carvalho (2009, p.74), uma vez que, a “[...] noção comum difere da ideia abstrata, visto que consiste no entendimento de que algo de comum entre dois ou vários corpos compõe as suas respectivas relações segundo leis e se afetam de acordo com a conveniência dessa relação ou composição intrínseca”. Isso significa que o afeto não está apenas relacionado a sentimentos amorosos, mas também às diferentes relações e sensações que atravessam os corpos. Essa perspectiva pode ser ampliada a partir de Corazza (2021, p. 7) que traz a docência como um espaço de sonhos, poesia, fantasia e inventividade; “[...] modos de a-traduzir o Arquivo, dispostos entre a criação literária e a teoria; ideias docentes funcionando como sonhos; língua poética da Docência, enquanto rebelde à formalização, desvio da norma, da linguagem objetiva, descritora e constativa”.

Trata-se de uma linguagem poética e que se rebela contra a formalização, apresentando um novo olhar sobre o professor e suas práticas docentes, rompendo com certos regimes de verdade instituídos sobre a docência que é vista como transmissão de conhecimentos, mas criando novos possíveis para os processos de ensino e de aprendizagem, a partir dos afetos, experiências, invenções e composições coletivas, compreendendo os platôs-bebês como seres que, em sua imanência, aprendem e ensinam diariamente novos modos de ser e desenvolver a docência, uma vez que nessa perspectiva o professor se torna um artista e através de sonhos e poesias cria ambientes mágicos de aprendizagens.

A professora Lírío destaca que “quando amados e acolhidos, os bebês se sentem seguros e se desenvolvem melhor”, ao passo que Lavanda complementa que “o processo de afetividade cria um vínculo acolhedor e de confiança, essencial para o desenvolvimento seguro dos bebês”. Tais contribuições instigam a refletir sobre esses territórios, uma vez que aprender “[...] não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (Kastrup, 2001, p. 21). O afeto, nesse contexto, ajuda a construir esse território seguro e acolhedor para os bebês, que sentem a confiança para territorializar, reterritorializar, desterritorializar diferentes zonas existenciais. A professora Violeta ressalta que “o afeto é uma forma de expressar amor, carinho e cuidado, sendo essencial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo”. Séverac (2009, p.22) afirma que é a “[...] paixão do conhecimento que nos impeliria a buscar automaticamente a verdade e permitiria reconhecer o que tem um valor inestimável”, pois o amor e o conhecimento caminham lado a lado, buscando contribuir nas aprendizagens e subjetividades de cada bebê, ampliadas através dos afetos.

Figura 53 - Afetar e ser afetado



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Continuamos as reflexões sobre as manifestações de afetos observadas no cotidiano escolar:

— No cuidado, no olhar atento às necessidades e particularidades de cada bebê, nas brincadeiras, nas interações, no materno, no afago e na atenção dispensada. (Professora Crisântemo)

— Desde a chegada dos bebês, no diálogo com eles, nas trocas de fraldas, banho, na alimentação, todas as ações são permeadas de afeto. (Professora Lírio)

— Vejo através da interação com o outro. (Professora Rosa)

— Nos gestos, no olhar, no pegar ao colo, ao abraçar a criança, a forma de conversar com ela. (Professora Lavanda)

— Os bebês, as crianças que se sentem amadas e apoiadas, tendem a estar mais motivadas para aprender. O afeto cria um ambiente seguro onde elas se sentem à vontade para explorar novas ideias e desafios. (Professora Orquídea).

A professora Crisântemo, em sua narrativa, aborda sobre a importância do “cuidado e olhar atento às necessidades e particularidades de cada bebê, nas brincadeiras e interações, no materno, afago e atenção dispensada”. Esses fatos podem ser enriquecidos pelas contribuições de Kastrup (2001), uma vez que a aprendizagem se dá pela inventividade em que as singularidades dos platôs bebês são valorizadas, estimulando novas descobertas e explorações.

Tal olhar atento e amoroso, para Tiriba (2002), é fundamental nas práticas docentes com as infâncias, sendo o materno um campo da emoção: afeto, cuidado, amor, carinho, superando o campo da razão, que só visa questões lógicas. Para a autora, em situações sociais, ambientais e políticas, é necessário que as pessoas tomem suas atitudes voltadas pela emoção, pela empatia e pelo cuidado com o outro, com o meio ambiente, com o mundo, para que possamos viver em uma sociedade igualitária, onde todos têm o seu lugar. O cuidado e a aprendizagem caminham na mesma direção, juntos, relacionados às emoções como ao pensamento com o intuito de mudar a sociedade.

Para Lírio, é necessário desenvolver o “diálogo com os bebês desde a chegada, nas trocas de fraldas, banho e alimentação, ações permeadas de afeto”. Isto é, ela busca ir além dos limites, com o intuito de atender às expectativas e aos anseios dos bebês, uma vez que, nesse momento de diálogo, eles têm a possibilidade de enunciar, através de gestos, balbúlios, toques e olhares, seus desejos e necessidades. Afinal, a “docência é uma tarefa impossível e aporética, que requer traduzir e ser traduzida” (Corazza, 2021, p. 9), e o afeto nesse contexto é uma forma de linguagem que traduz a relação entre professoras e bebês, encantando e deixando-se encantar através dos sorrisos, abraços, gestos, toques e olhares, transcendendo em novas possibilidades a cada encontro. Ampliando a discussão, a professora Lavanda salienta que a interação com o outro é uma forma de manifestação de afeto, um espaço criado para troca e aprendizado mútuo. Nesse momento “[...] ocorre em uma zona adjacente, situada

ao lado das formas subjetivas existentes” (Kastrup, 2001, p. 20), em que bebês e professores se afetam e se transformam cotidianamente.

Violeta, em sua narrativa, salienta sobre a importância dos “gestos, do olhar, do pegar ao colo e do abraçar a criança, bem como a forma de conversar com ela”. Gestos, olhares e toques que emergem como signos do afeto, cuidado e acolhimento, estabelecendo uma conexão afetiva entre professores e bebês, seguindo um mapeando de seus desejos e curiosidades. É neste contexto afetivo, poético e brincante que a professora Orquídea destaca que “bebês e crianças que se sentem amadas e apoiadas tendem a estar mais motivadas para aprender, pois o afeto cria um ambiente seguro onde eles se sentem à vontade para explorar novas ideias e desafios”. Assim, a “[...] aprendizagem inventiva não é espontânea, mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos, mas também pelo presente que experimentamos” (Kastrup, 2001, p. 23), uma vez que pelo afeto se cria um ambiente de confiança, segurança, permitindo aos bebês territorializarem diferentes contextos e ampliarem suas subjetividades. Esse é um movimento que pulsa a cada encontro com as professoras, que, nesse momento, exercem a função de “[...] um atrator, embora o atrator não seja necessariamente um professor. O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo” (Kastrup, 2001, p.26).

Figura 54 - Aprendências



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Damos continuidade às fabulações surgidas dos diálogos sobre como ocorrem as trocas de afetos diariamente nos cotidianos dos CMEIS.

— Nos momentos de troca, nas brincadeiras, na recepção, no momento da oferta da comida. Na percepção sobre a necessidade da criança. Na escuta atenta e respeitosa. Na comunicação não violenta e no respeito às múltiplas linguagens dos bebês. (Professora Crisântemo)

— É importante salientar a troca de afeto também entre os bebês. Nos olhares, toques, sorrisos e balbucios. (Professora Lírio)

— Observo que ocorre nos momentos das brincadeiras, músicas, rodinhas, parquinho, roda de história, entre outros momentos. (Professora Lavanda)

— Ao adentrar na sala, ao fazer uma troca de fralda, ao dar a alimentação dos bebês, ao fazer uma rodinha de música, ao cantar uma música para eles. (Professora Violeta)

— Através da comunicação entre profissionais da educação e os bebês. Gestos, expressões e palavras de encorajamento e carinho, através dos olhares, são fundamentais para a construção de um vínculo afetivo. (Professora Orquídea).

Para a professora Crisântemo, é fundamental a “percepção sobre a necessidade da criança”. Essa sensibilidade cognitiva é extremamente importante para compreender e responder aos afetos, como aponta Séverac (2009), compreendendo que o conhecimento e a afetividade estão interligados, e o projeto spinozista propõe uma ética do conhecimento que busca o aperfeiçoamento através da produção de afetos liberadores. “Não se tem, segundo Spinoza, de desenvolver certa forma de sensibilidade – que se poderia chamar de uma ‘sensibilidade cognitiva’ – que nos torne aptos a experimentar afecções úteis ao conhecimento?” (Séverac, 2009, p. 19).

A professora Lírio menciona a troca de afetos entre bebês, realizada através de olhares, toques, sorrisos e balbucios. Esse movimento, a partir de Kastrup (2001, p.19), pode ser compreendido como uma circulação inventiva, uma vez que o “[...] hábito é condição da experiência, mas esta condição é, ela própria, condicionada pela sua realização, pelos seus produtos”. Os bebês realizam novas experiências, que não são apenas reproduções de hábitos, mas processos aprendentes e de descobertas, em que cada interação modifica e dá novos sentidos às próximas experiências.

Figura 55 - Sorrisos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A professora Lavanda aborda que as trocas de afetos ocorrem “nos momentos das brincadeiras, músicas, rodinhas, parquinho, roda de história, entre outros momentos”, enquanto a professora Violeta menciona o “adentrar na sala, ao fazer uma troca de fralda, ao dar a alimentação dos bebês, ao fazer uma rodinha de música, ao cantar uma música para eles”. Tais enunciações evidenciam a relação de ludicidade, inventividade e fabulações que ocorrem nas rotinas diárias que seguem atravessando os corpos-bebês e suas aprendizagens, figurando na ampliação de vínculos e subjetividades por meio dos afetos. Esse fato é enunciado por Kastrup (2001, p. 17) a partir da obra *Diferença e Repetição* de Deleuze (1968/1988):

[...] a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização

Aprendizagem que deve abrir e proporcionar novas oportunidades de experiências pelo inesperado. A professora Orquídea argumenta que as trocas de afetos ocorrem “através da comunicação entre profissionais da educação e os bebês” e que “gestos, expressões e palavras de encorajamento e carinho, através dos olhares, são fundamentais para a construção de um vínculo afetivo”. Dessa forma, é preciso, então, valorizar e reconhecer que o afeto, além de uma forma de linguagem, possibilita a criação de um ambiente seguro e acolhedor às

territorializações desses bebês. Kastrup (2001, p. 20), mais uma vez busca inspiração em Deleuze (1987) para esse tema, trazendo a sensibilidade e força dos signos para as aprendizagens, uma vez que “[...] o signo é aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação”. [...] não são formas, objetos ou sujeitos. Os signos são um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria[...]”. Na relação entre professor e bebê, esses signos emergem, afetando ou provocando uma violência de seus pensamentos às subjetividades dos bebês e encorajando-os por meio de gestos, expressões, palavras e carinhos, criando novos possíveis a todo o momento.

Figura 56 - Criando possíveis



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Criando novas fabulações, demos continuidade às conversações, tendo como intencionalidade compreender como os docentes percebem que os platôs-bebês traduzem os encontros afetivos em formas de conhecer a si e ao mundo.

— Em sorrisos, em estabelecimentos de vínculos saudáveis. Na troca de abraços entre os pares. Na alegria em pertencer àquele ambiente. (Professora Crisântemo)

— Por meio do afeto, os bebês formam vínculos afetivos com suas professoras, assistentes e com outros bebês, e através dessas relações eles exploram todos os espaços e começam a descobrir-se. (Professora Lírio)

— Entendo que seja quando os bebês vivenciam as experiências significativas com eles mesmos, com o outro e com aqueles que estão ao seu redor. (Professora Lavanda)

— Traduzem gestos, até mesmo no choro, a forma de nos querer por perto como uma proteção. (Professora Violeta)

— Através de gestos como alegria e interação. (Professora Orquídea).

— Outro dia, estávamos na sala organizando o lanche e o bebê estava chorando. O outro colocou uma chupeta em sua boca para que ele parasse de chorar. (Professora Melissa)

A professora Crisântemo, em sua narrativa, sinaliza que os bebês traduzem os encontros afetivos em “sorrisos, em estabelecimentos de vínculos saudáveis, na troca de abraços entre os pares” e na “alegria em pertencer àquele ambiente”. Conforme Corazza (2021), a docência exige que o intraduzível seja traduzido. Dessa forma, os encontros afetivos entre bebês e bebês, bebês e professores, e bebês e demais pessoas com as quais eles convivem no cotidiano escolar são traduzidos em linguagens próprias (sorrisos, abraços, olhares), revelando a construção de um senso de pertencimento e a formação de vínculos felizes.

A professora Lírio complementa que “por meio do afeto os bebês formam vínculos afetivos com suas professoras, assistentes e com outros bebês” e que “através dessas relações eles exploram todos os espaços e começam a descobrir-se”. Para Kastrup (2001, p.18), “[...] esses dois pontos – o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas – que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva”. Isto é, a aprendizagem inventiva envolve a circularidade criadora, na qual o aprendiz é levado a inventar problemas e soluções a partir de suas experiências. Nesse sentido, os vínculos afetivos proporcionam que os bebês se aventurem nas explorações do mundo e na descoberta de si mesmos.

A professora Lavanda enuncia que a tradução dos encontros afetivos ocorre “quando os bebês vivenciam experiências significativas com ela mesma, com o outro e com aqueles que estão ao seu redor”. Para Séverac (2009, p.18), o “[...] conhecimento verdadeiro, enquanto tal, não tem nenhuma virtude terapêutica. Ele não pode agir senão sendo apto a produzir afetos que nos permitam resolver certas lógicas afetivas”. Isso significa que as vivências afetam os bebês de maneira positiva, criando diferentes agenciamentos a partir dos afetos que refletem em suas singularidades, aprendizagens e processos de subjetivação.

Para a professora Violeta, os bebês expressam esses encontros através “de gestos, até mesmo no choro”, como forma de “nos querer por perto como uma proteção”. Nessa

perspectiva, o choro não é apenas uma expressão para enunciar seu desconforto, mas uma forma de buscar acolhimento e proteção por parte do docente. Dito de outro modo, uma busca pela constituição de um território existencial para o tempo em questão. Kastrup (2001, p.24) aborda a importância do território na aprendizagem e afirma que habitar “[...] um território é como ser íntimo, mas também ter a possibilidade de acolher o estrangeiro”. Ou seja, os gestos e choros são formas de linguagem as quais o bebê utiliza para expressar a necessidade de se sentir pertencente àquele território, seja ele físico ou afetivo, acolhendo ou sendo acolhido.

Já a professora Orquídea traz a força dos encontros afetivos “através de gestos como: alegria e interação”. Para Séverac (2009, p. 25), a alegria é um afeto que “aumenta ou estimula sua potência de agir, e na mente”. A interação é uma zona na qual essa multiplicidade se manifesta e se expande, ampliando as compreensões, estímulos e possibilidades aprendentes dos platôs-bebês.

Figura 57 - Ritmos e cores



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Dessa forma, os bebês transformam esses encontros afetivos como uma forma de conhecer a si mesmos e ao mundo por meio das múltiplas linguagens, manifestadas por diversos movimentos, fluxos de desejos e intensidades traduzidos através de gestos, balbucios, sorrisos, choros, movimentos e olhares que transbordam, revelando a construção de novos

vínculos e senso de pertencimento daquela zona territorial e de exploração do mundo com novas possibilidades e proteção. Esses momentos afetivos despertam diferentes sentimentos e sensações, “[...] num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo” (Kastrup, 2001, p. 20).

6.4 A imanência linguageira dos bebês: a experiência como condição subjetiva

A imanência absoluta existe em si-mesma: ela não existe em algo, ela não é imanência a algo, ela não depende de um objeto e não pertence a um sujeito. [...] A imanência não se reporta a um Algo como unidade superior a todas as coisas, nem a um sujeito como ato que opera a síntese das coisas... (Deleuze, 2002, p. 12 *apud* Pontes, 2020, p. 27).

FIGURA 58: IMANÊNCIA, 2024

A partir do pensamento de Deleuze, a ideia de uma imanência absoluta que existe em si mesma abre caminho para repensar a linguagem como algo além de um sistema formal de signos e palavras. A imanência linguageira dos bebês emerge como uma condição subjetiva que não se prende a um objeto ou a um sujeito específico, mas que se manifesta como multiplicidade das experiências cotidianas a qual os bebês vivenciam. “O plano de imanência é um gigantesco tear, que faz e desfaz o pensamento. O plano de imanência é o mar, em que queremos navegar, o deserto que queremos atravessar. Nós não o vemos, mas ele está lá, esperando para ser traçado, vivenciado, percorrido” (Costa; Almeida; 2021, p. 2).

Os bebês, ao traçarem linhas de imanência, cartografam o território da educação infantil, vivenciam experiências a todo momento, explorando o espaço por meio das suas manifestações linguageiras. Neste subcapítulo, a intencionalidade se dedica a explorar os processos pelos quais os bebês territorializam, desterritorializam e retorializam suas experiências educativas, transpondo-as em múltiplas linguagens.

Ao buscar inspiração nos conceitos de Deleuze e Guattari (1992), abordaremos sobre as dinâmicas de territorialização e suas derivações, que permitem aos bebês habitarem e reconfigurarem os espaços educativos de maneiras únicas e intensamente expressivas. Ao falar de linguagem, recorreremos às contribuições de Maturana (2002), que nos possibilitam problematizar as características linguísticas como um processo relacional e emergente, entrelaçado às afetividades e à subjetividade dos bebês.

Para discutir a construção da subjetividade, valemo-nos das ideias de Stern (1992) e Guattari (1992, 2001), que destacam a subjetivação como um campo aberto de forças e intensidades, em que os bebês, em sua imanência, experimentam e criam novas formas de ser e expressar-se no mundo. Tecemos, assim, uma cartografia de seus desejos, mapeando linhas de fuga, conexões afetivas e linguísticas no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil, onde cada experiência se configura como uma multiplicidade, criatividade e uma afirmação de sua existência singular e em constante reinvenção.

Carvalho (2008, p. 129) convida a cartografar, a partir dos “possíveis”, encontros onde afetamos e somos afetados cotidianamente:

[...] falar de cartografia no cotidiano escolar implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, cartografar os “possíveis” do coletivo escolar em seu modo processual e relacional.

Através das redes de conversações com as docentes, pode-se estabelecer uma “[...] participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada [...]” (Carvalho, 2009, p. 189). Nesse movimento de conversações foi possível evidenciar como a subjetividade dos bebês vem se constituindo e se ampliando a cada novo encontro e nova descoberta cotidianamente.

Dessa forma, no decorrer do texto, importa a afirmação da força dos processos curriculares pensados nesse tempo/espço do CMEIS para a construção da subjetividade dos bebês, na tessitura de redes de conhecimentos que interligam a implicação dos conceitos às experiências que os bebês traçam ao seguirem as linhas de intensidade e ao inventarem modos singulares de habitar o espaço educativo, construindo territórios curriculares que se desfazem e se reconstroem constantemente. Essas aprendizagens, mapeadas em fluxos de afetos e movimentos, revelam como o cotidiano se configura como um espaço de criação e transformação em que as subjetividades infantis se reconfiguram em desejos contínuos.

6.4.1 Territórios de infância: o traçar de mundos pelos caminhos dos bebês

Compreendemos, a partir de Deleuze e Guattari (1995), que, ao chegar na escola, o bebê está em um processo constante de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, ocupando, explorando e tendo novas experiências. Naquele espaço/tempo que ele passa no CMEI, cada local que ele tem a possibilidade de explorar, cada proposta pedagógica, o projeto de sala, objetos, professores, assistentes, bebês, crianças, demais funcionários da escola e familiares com os quais eles se relacionam cotidianamente vão emergir como uma nova sensação, aprendizagem, afetos e sentidos. Esses movimentos podem ser considerados, a partir de Cunha e Gomes (2024, p.2), como a “[...] arte da travessia – arte de um aprendizado –, que se elabora como uma sabedoria que não é solitária e egoísta, mas coletivizada pelas experiências vividas e compartilhadas nos caminhos percorridos”. Esse território é transformado em um espaço de travessias, multiplicidades e performances tecidas pelas experiências.

Para os filósofos Deleuze e Guattari (1995), o território é um agenciamento coletivo onde um grupo busca assegurar a estabilidade. Contudo, essa estabilidade é atravessada por signos que afetam, produzem mudanças, abalos, fissuras e linhas de fuga que promovem a

desterritorialização, deslocando-o para um novo espaço. Durante esse processo de deslocamento, também ocorre a reterritorialização, ou seja, a criação de novos vínculos com o novo ambiente existencial. Assim, o movimento de desterritorialização e reterritorialização torna-se uma característica fundamental das territorialidades, evidenciando a constante transformação a que estão sujeitos.

O conceito de territorialização criado por Deleuze e Guattari (1995), envolve o estabelecimento de um “território” – um espaço físico ou simbólico, que contribui para a compreensão da territorialização na Educação Infantil, especificamente do Grupo 1. Ao abordar a forma com que o bebê opera experiências e produz um sentido de organização e segurança existencial, afetiva, cognitiva e linguageira em relação ao mundo, a mobilização de territórios físicos e simbólicos destaca-se logo nos primeiros dias das relações do bebê com o ambiente educacional, com seus signos e sujeitos, operando processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que impactam diretamente na elaboração de sua subjetividade. Desta forma:

Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epístratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização. Um organismo desterritorializado em relação ao exterior se reterritorializa necessariamente nos meios interiores (Deleuze; Guattari, 1995, p. 68).

Neste intento, entendemos, a partir de Deleuze e Guattari (1995) que a desterritorialização é como uma força eminentemente positiva, que opera por intensidades e atravessa diferentes limiares. Longe de representar uma perda ou um rompimento irreversível, a desterritorialização evoca a invenção de problemas e é acompanhada por um movimento complementar de reterritorialização, formando uma dinâmica criativa e transformadora, abrindo-se ao campo dos possíveis e à aprendizagem inventiva, que, em um movimento de dobras, interioriza-se na existência do bebê como novo afeto, nova cognição e ampliação da linguagem, ou seja, como novas potências para a expressão de seu pensamento.

Cada vez que um organismo, seja ele um sujeito ou um coletivo, se desterritorializa em relação ao exterior, abre-se à possibilidade de se reterritorializar em novas configurações. Esse processo é marcado pela criação de novos territórios. Assim, esses processos operam como forças que, simultaneamente, desestabilizam e reconstróem, permitindo a constituição de novas subjetividades e a expansão de possibilidades de vida.

Ao resgatar um fragmento do diário de campo, é possível evidenciar o agir destas forças.

Durante a semana de adaptação, várias propostas foram planejadas com o intuito de acolher e estabelecer uma relação de confiança entre as docentes, assistentes, familiares e bebês. Tudo era novo, tanto para eles como para as professoras, que buscavam estabelecer esse vínculo afetivo. Nessa semana, os bebês ficam na escola junto com um familiar, pois é um momento em que eles passam a ocupar um novo território, até desconhecido, e é importante, para a família, os bebês e os professores, que eles possam dialogar e conhecer um pouco da história e do território que esse bebê habitava antes de estar matriculado no CMEI. Para as docentes, também era tudo novo. Foi a primeira experiência delas em lecionar para uma turma de bebês. Foram planejadas várias propostas para serem desenvolvidas durante a primeira semana, visto que eles ficavam naquele tempo/espaço por um período reduzido e eram atravessados pelas rotinas que envolvem aquele cotidiano (lanche, trocas de fraldas, horário para acessar o solário, entre outros). No primeiro dia da adaptação, as professoras fizeram uma roda com cantigas, com os bebês e seus familiares, e montaram uma proposta para exploração sensorial no solário. Estava uma tarde muito quente, e, com o intuito de oportunizar o contato com um espaço para além da sala de referência, foram separadas várias bacias com água, bolas coloridas, esponjas e bolinhas de sabão, para que fosse realizada a exploração. Os bebês ainda muito pequenos não andavam e alguns necessitavam do auxílio na hora de sentar. Foram colocadas almofadas, e docentes e familiares potencializaram esse processo de exploração.

(Diário de campo, 06 fev. 2024).

Figura 59 - Sensorial



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A exploração foi emocionante, e diferentes sentidos e finalidades foram dados àqueles objetos.

- A proposta foi a exploração de objetos sensoriais!
- Esponjas, bolas coloridas, bacias e água!
- Com a participação das famílias, os bebês exploram aqueles elementos!
- Esses objetos foram disponibilizados para iniciar o processo exploratório, mas nada impedia que eles realizassem outras experiências, explorando os espaços e outros elementos de acordo com sua curiosidade!
- Nesse movimento de exploração, a primeira reação dos bebês foi colocar as mãos direto na água!
- Pega bolinha, tira da bacia, põe na boca, derruba toda a água da bacia e bate as mãozinhas no chão!
- Diferentes sentidos e funcionalidades foram dadas àqueles objetos pelos bebês!

(Diário de campo, 06 fev. 2024).

Ora, bebês e famílias chegam ao Grupo 1 desterritorializados, pois trata-se do início de construção do processo de territorialização. Bebês começam a se adaptar ao espaço e à rotina institucional da Educação Infantil, territorializando os objetos, espaços, atividades e a aproximação com seus professores e cuidadores. As experiências e territorialidades exploradas em casa estão sendo ampliadas a partir desses novos encontros físicos e existenciais. Esse momento marca o início de um processo de reterritorialização, em que o bebê começa a traçar suas primeiras linhas de relação e pertencimento no espaço escolar. Ao explorar objetos, espaços e atividades, e ao estreitar vínculos com professores e cuidadores, o bebê cria uma cartografia afetiva que lhe permite criar e habitar esse novo território. Essas cartografias, para Rolnik (2016), trazem marcas dos encontros que vão se constituindo diariamente. Os traços que foram desenhados na convivência familiar expandem-se e transformam-se, agora em contato com novas intensidades e afetos.

Stern (1992) apresenta essas intensidades como afetos de vitalidade, que são a forma do bebê experienciar o mundo à sua volta. Não está apenas relacionado a questões sensoriais, mas à intensidade, ao movimento e ao ritmo que afeta o bebê, já que ele ainda não expressa seus sentimentos verbalmente, mas se comunica através de gestos, toques, olhar e sorrisos.

Ainda nessa proposta, evocamos no texto a dinâmica relacional que passa a ocorrer entre docente e bebê, que observa atentamente a professora assoprar para saírem as bolinhas coloridas.

Figura 60 - Bolhas de sabão



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

- A proposta foi brincar com bolhas de sabão!
- É uma tarde ensolarada e a docente vai para o solário com os bebês e seus familiares!
- Enquanto os bebês brincam e exploram o território, uma bebê se aproxima e senta próxima à docente!
- Segura as bolinhas coloridas!
- Para e observa atentamente a docente e o que ocorre ao seu redor!

(Diário de campo, 06 fev. 2024).

Cada encontro gera sensações que estão sendo produzidas nos *espaçostempos* deste novo território, mediadas pela exploração sensorial e pelas trocas afetivas. Elas configuram-se como uma linha de reterritorialização, em que o bebê se reconfigura sua experiência afetiva, cognitiva e linguageira, entre atos coletivos, compondo singularidades. Essa ampliação de vivências permite uma reconfiguração no qual o bebê atravessa e reconstitui seu próprio espaço de subjetivação, entrelaçando as experiências que traz consigo com as que emergem na escola e experienciando afetos de vitalidade em múltiplas linguagens e ritmos. Esses movimentos de territorialização abrem-se para uma rede rizomática de relações, em que cada

novo traço e afeto contribui para o desenvolvimento de uma subjetividade que se refaz a partir de encontros e multiplicidades.

A própria existência torna-se um movimento de criação constante, em que viver é multiplicar modos de ser e experimentar o mundo. Esse fluxo criativo de transformação revela-se como a ética do “[...] cuidado de si em Epicteto ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é “sujeito de”, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo” (Foucault, 2010, p. 71), do devir na qual a intensidade de viver reside na capacidade de acolher e criar novos caminhos. Assim, [...] “o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas “possibilidades” (Deleuze, 2007, p. 173). Possibilidades que encharcam os encontros cotidianos dos bebês, pela afecção por meio da violência dos signos que movem a força do pensar. Emoções, sensações e linguagens, que vão constituindo suas subjetividades e a ampliação de suas experiências no mundo.

6.4.2 Linguagem e emoção como condições fundadoras da subjetividade

Quando se trata de linguagem, para Maturana (2002), diversos conceitos acoplados possibilitam uma radical reconceitualização da visão tradicional da linguagem enquanto sistema simbólico de comunicação – “a linguagem” como “linguajar”, como atividade, comportamento, como não associar a “faculdade”, ou seja, não associar a algo que é nativo para a espécie humana em primeira condição, mas pensar através da experiência, do afeto e do amor. O amor é a palavra central utilizada pelo autor como uma emoção fundamental que possibilita a linguagem e, conseqüentemente, o que nos torna humanos.

Não se trata de uma questão de romantismo, mas a importância e a aceitação de um com o outro, com a convivência gerando confiança e respeito. Dessa forma, para o autor, o amor é a base social das interações, que vão surgindo para o despertar da linguagem, uma vez que “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações” (Maturana, 2002, p. 18).

Alinhavo as concepções de afetos (Spinoza, 2013; Deleuze, 2007) ao entendimento da relevância do amor (Maturana, 2002), ao apostar na imanência languageira dos bebês como

ligada às experiências de afetar e serem afetados, às emocionais e relacionais vividas nos cotidianos das escolas.

Muitas dessas implicações de ampliações languageiras passam despercebidas pelos atravessamentos e pelas rotinas contidas nos espaços de educação infantil, que por vezes não contemplam esses bebês. Desafios e possibilidades são mobilizados pelos docentes a todo momento, buscando linhas de fuga para subverter esses entraves.

Corroborando com essa narrativa Gouveia e Gomes (2023, p.93), afirmam que:

É preciso investir na Educação como um território onde se produz “possíveis” a todo instante, pois as crianças a todo momento traçam linhas de fuga da rigidez e da dureza de um cotidiano engessado que não combina com o movimento, com o aprendizado, com a alegria e com a força que ecoa dentro dos muros da Educação Infantil.

Os bebês, desde que nascem, se comunicam, encontram meios de manifestar suas necessidades, desejos – gestos, toques, balbucios, o estender dos bracinhos, sorrisos e até mesmo o choro são elementos languageiros utilizados por esses bebês em sua comunicação. Objetos, pessoas e territórios também funcionam como forma de expressão dessas linguagens. Inspirada em Kastrup (2009), fomos a esses encontros com a atenção cartográfica, centrada e aberta a essas experiências languageiras, sendo sensível a cada encontro aos “[...] processos e as relações que emergem no cotidiano escolar, fabular sobre o brincar, pensar, conhecer, afetar e ser afetado” (Rodrigues, 2011, p. 118).

Nesse fragmento do diário de campo, evidenciamos essas ações languageiras, através das interações dos bebês no quintal, a partir do entendimento de que “[...] a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações” (Maturana, 2002, p. 20). Isso significa que a linguagem não reside apenas no uso de palavras ou estruturas gramaticais, mas emerge do entrelaçamento das ações e das relações interpessoais que ocorrem em diferentes tempos/espacos.

Vamos chamar pelo nome que as docentes deram para proposta: “Era uma vez um quintal”. Espaço de descoberta e novas possibilidades. Todos os bebês da turma já andam e foram sozinhos territorializar esse espaço que fica na parte externa dos Grupos 2 ao 4. Lá é um único espaço em que os bebês podem ter contato com a terra, visto que a maioria dos espaços do CMEI são cimentados e o pátio de areia encontra-se inutilizado por indicação da vigilância sanitária, devido a alguns registros de contaminação.

(Diário de campo, 31 out. 2024).

Figura 61 - Desemparedar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Os bebês foram chegando aos poucos para a exploração dos elementos, alguns, mais apressados, foram os primeiros a chegar! Ficaram um tempo parados e logo resolveram explorar. Aos poucos, os outros bebês da turma foram chegando e encontrando-se com eles. Diversos elementos estavam postos para essa exploração: bacias com água, utensílios domésticos, flores, bacias, panelas, fogão, frutas e legumes de plástico. Tudo pronto para a brincadeira. Inicialmente, houve bebês que estranharam o espaço. Com cuidado, as professoras foram acolhendo-os e conduzindo-os para a proposta a ser realizada. Depois desse momento, ninguém queria mais sair dali. Observamos que normalmente o tempo cronológico de exploração dos bebês é menor do que de crianças dos grupos maiores, mas nessa proposta eles ficaram por um longo período.

(Diário de campo, 31 out. 2024).

Figura 62 - No ritmo da terra



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Emerge nova possibilidade: um novo sentido para a bacia, colocando-a na cabeça como se fosse um chapéu. Encontra-se diferença em meio à repetição: tirar e colocar várias vezes, seguido de risadas contagiantes. Outros sentidos foram criados: a concentração necessária para colocar toda a areia em sua frigideira. Explorar a sensação de ajudar a colocar areia na bacia, um ato coletivizado.

(Diário de campo, 31 out. 2024).

Figura 63 - Quintal brincante



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Diferentes sentidos e experiências linguageiras foram agenciados pelos bebês nesta tarde. Eles puderam inventar, criar, descobrir, explorar novas formas de ser e estar na escola e no mundo.

(Diário de campo, 31 out. 2024).

O cotidiano da educação infantil, pelo *zoom* da lente da atenção cartográfica e da convivência amorosa proposta por Maturana (2002), dá a conhecer a força da linguagem, que transcende palavras e símbolos. Assim como o linguajar se elabora nas interações amorosas e no entrelaçamento do emocional com o racional, os bebês demonstram que sua linguagem está presente desde os primeiros gestos, olhares e toques, não se contendo no singular hegemônico de linguagem escrita e verbal, mas alcançando a multiplicidade de modos de expressão do pensar.

A proposta desenvolvida no quintal amplia a visão reducionista que tem sobre a linguagem como apenas a questão verbal, mas enfatiza sua importância como uma construção relacional e coletiva, estimulando o desemparedamento da infância como uma concepção de vida aprendente na escola que valoriza as expressões e leva o bebê a aprender ao ar livre, fora

das salas, tendo contato com a natureza, valorizando suas expressões para a constituição de subjetividades mais livres e pertencentes ao que é natural. Percebemos que ainda existem muitos profissionais com receios durante essas práticas – “não pode sujar o uniforme”, “vai colocar a terra boca”, “a família não vai gostar” –, discursos que acabam por impedir os bebês de brincarem, explorarem e criarem diferentes experiências ao ar livre. Dessa forma, nos apoiamos em Gomes; Pereira; Carvalho (2024, p. 147) para afirmar que: “É preciso propiciar a formação de professores, de forma que promovam diálogos que conduzam a um novo olhar e novas formas de se relacionar com o natural”. Esses são processos em que esses profissionais possam superar medos, concepções de higiene e outras dificuldades que possam a vir a impedir os bebês de terem contato com o natural, brincar na areia, terra, lama, folhas, frutos, flores etc.

6.4.3 *A subjetividade e o devir-bebê*

Qualquer pessoa interessada na natureza humana é levada pela curiosidade a se perguntar sobre a vida subjetiva dos bebês. Como os bebês experienciam a si mesmos e aos outros? Existe um eu, para começar, ou um outro, ou alguém amálgama de ambos? Como eles reúnem sons, movimentos, toques, visões e sentimentos separados para formar uma pessoa integrada? Ou o todo é abarcado imediatamente? Como os bebês experienciam os eventos sociais de “estar com” um outro? (Stern 1992, p. 1).

Durante os dois anos de leituras, escritas, produções, eventos, pesquisas realizadas no curso do Mestrado Profissional em Educação, fomos afetadas pelos questionamentos do filósofo Daniel Stern (1992) sobre como ocorre a experiência subjetiva do bebê, como ele percebe a si mesmo, o mundo e as relações interpessoais. Recorremos a Stern (1992) e Guattari (1992) e seus estudos sobre subjetividades para discutir sobre como ocorre a construção da subjetividade dos bebês, valendo da ideia de que ela se dá através das experiências, do senso de eu, das intersubjetividades que se produzem envolvendo dimensões coletivas, sociais, materiais e virtuais.

Para Stern (1992) os bebês desenvolvem sua subjetividade antes mesmo da aquisição da linguagem oral. Ele descobriu que os bebês já nascem com a capacidade de sentir e se conectar com outras pessoas a partir do senso de “eu” que “[...] permanece como uma realidade subjetiva” (Stern, 1992, p. 3). Segundo o autor, esses sentidos de eu vão sendo desenvolvidos em momentos diferentes, e em cada um deles surge uma nova capacidade de organização por parte dos bebês. São eles: o “eu emergente, nuclear, subjetivo e o verbal”. Esses sentidos de eu vão permanecer ao longo da vida do bebê.

Na percepção de Stern (1992), o senso de eu nuclear tem início aos 2 (dois) e finaliza aos 7 (sete) meses, o bebê descobre como seus movimentos lhe possibilitam a exploração; passando a se reconhecer e ao outro, principalmente as pessoas do seu convívio; compreendendo que ele é a mesma pessoa e entendendo que suas emoções fazem parte dele e pode se manifestar em diferentes momentos na alegria, tristeza, felicidade, raiva, medo e etc.

Stern (1992) aborda que o eu subjetivo se inicia por volta dos 7 (sete) meses e perdura até os 15 (quinze) meses de vida. Nessa fase, o bebê tem a capacidade de compartilhar suas experiências subjetivas, e descobre que, assim como ele, existem outras pessoas com seus pensamentos e sentimentos. Essas relações intersubjetivas, sejam elas com o familiar, professor ou outro bebê, são importantes para o desenvolvimento do bebê e vão se consolidando no eu verbal com a aquisição da linguagem.

Guattari (1992), ao tecer considerações a respeito da subjetividade, argumenta que ela se constitui a partir de uma multiplicidade de elementos heterogêneos, não podendo ser reduzida a uma essência individual, mas a partir de agenciamentos coletivos de enunciação, envolvendo dimensões sociais, materiais e inconscientes. Dessa forma, para o autor:

Quer nos voltemos para o lado da história contemporânea, para o lado das produções semióticas maquínicas ou para o lado da etologia da infância, da ecologia social e da ecologia mental, encontraremos o mesmo questionamento da individuação subjetiva que subsiste certamente mas, que é trabalhada por Agenciamentos coletivos de enunciação” (Guattari, 1992, p. 19).

São esses agenciamentos coletivos de enunciação que vão influenciar na subjetividade dos bebês, através do contato com as múltiplas linguagens, mobilizadas por/com objetos, espaço, outros bebês, professores, familiares e demais contextos os quais ele vivencie. Para Guattari (1992, p.116), a ecologia do virtual também exerce grande importância na subjetivação desses bebês, uma vez que “[...] se impõe, então, da mesma forma que as ecologias do mundo visível. E, a esse respeito, a poesia, a música, as artes plásticas, o cinema, em particular em suas modalidades performáticas ou performativas”. Ampliam-se para o campo possibilidades que emergem a cada encontro e inter-relações com/dos bebês.

Figura 64 - Cores



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Nesse contexto, o autor apresenta a linguagem como um ponto de cruzamento entre o caos e a complexidade, um espaço de criação e singularização, indo para além da fala, mas abrangendo experiências sensoriais e afetivas vividas por esses bebês.

A partir dessas perspectivas, compreendemos que a subjetividade dos bebês é um processo heterogêneo, no qual a linguagem funciona como um catalisador de experiências. Os encontros e interações são mediados pelos sentidos, afetos e pulsões, contribuindo para construção de um “senso de eu” que não se limita à individualidade, mas se conecta com o social, material e inconsciente.

6.4.3.1 Conversações docentes na construção da subjetividade dos bebês

Apoiamo-nos em Tebet (2019, p. 146) para dizer que “um bebê” não é “uma criança”, por isso sua subjetividade não pode ser vista como a mesma. Os bebês iniciam sua vida escolar nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Vitória/ES, a partir de 6 (seis) meses. Pode ser esse o seu primeiro contato com outro cuidador a não ser o seu familiar, por isso durante as conversações docentes, realizadas no curso de formação intitulado “Caixa de Babel: as múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil”, foi necessário fomentar a discussão entre os docentes sobre quais concepções teórico-metodológicas são abordadas e adotadas pelo sistema de ensino acerca da educação para/com/dos bebês nesse novo ambiente, além de problematizar com as professoras: Quais

concepções de infância elas mobilizam junto aos bebês? Como compreendem os processos de subjetivações dos bebês? E de que modo o trabalho educativo docente reverbera em subjetividades não conformistas e desejantes.

Os autores Stern (1992) e Guattari (1992) abordam que a subjetividade dos bebês vem sendo construída desde o seu nascimento. E é influenciada por fatores heterogêneos, sejam eles através de um processo social ou afetivo, ocorre por meio dos encontros, sejam eles com objetos, pessoas ou lugares. A construção do “eu” não se limita a aspectos individuais, mas às relações interpessoais, territoriais e pelas experiências sensoriais.

Mobilizadas pelas conversações com as docentes, cartografamos linhas emergentes de processos de subjetivação desenvolvidos nos cotidianos dos CMEIS. Seguimos inspiradas em Rodrigues (2011) a tecer essas redes como momentos de compartilhamento de saberes, experiências, afetos, dúvidas e inquietações sobre as práticas pedagógicas com bebês.

Durante as conversações realizadas no processo formativo, dialogamos sobre a exploração espacial e de objetos que são realizadas nos cotidianos da Educação Infantil pelos bebês nos 5 (cinco) CMEIS participantes da pesquisa, as professoras comentaram sobre como eles são apresentados para os bebês e quais usos são feitos deles:

— Os espaços inicialmente são apresentados para que eles possam se familiarizar com o novo ambiente em que estão sendo inseridos. Os espaços explorados, além da própria sala de aula, são: o Solário, a Brinquedoteca, a Biblioteca e os pátios externos. (Professora Rosa)

— Explorando objetos e ambientes de interesse, participando de atividades que estimulam o raciocínio, como brinquedos de encaixe, de empilhar; a caixa de elementos naturais, com bucha vegetal, conchas, cuias de coco e bolachas de madeiras é o objeto de desejo da maioria dos bebês; observam as cores variadas, produzem sons e balbuciam palavras. Normalmente, as caixas são organizadas no solário, um espaço amplo ao ar livre. (Professora Lírio)

— Os bebês exploram os próprios sentidos. Normalmente iniciam a jornada observando e captando os detalhes com o olhar. Tocam os objetos, seguram e levam à boca. Rastejam, engatinham, ganham força e confiança. Colocam-se de pé com apoio. Aprendem a caminhar segurando nos móveis e, como num “passe de mágica”, passam a caminhar pela sala. (Professora Crisântemo)

— Os bebês são inseridos numa rotina para melhor adaptação e aceitação do ambiente no qual estão inseridos. Gostam muito dos momentos da musicalização, quando muitos se manifestam arriscando tentativas de ficar em pé e se balançando. A hora do conto chama bastante atenção, pois eles podem tocar os livros e são inseridos nas histórias. (Professora Orquídea)

Em suas enunciações, as *professoras pesquisadoras de bebês* compartilham diferentes experiências vividas pelos bebês, que, para além da sala de referência, têm a oportunidade de explorar diferentes objetos e espaços. Durante as conversações, elas compartilham como

ocorrem os processos de exploração espacial com os platôs-bebês, descrevendo que eles se dão por intermédio do acesso e dos estímulos a signos que disparem o desejo pela exploração sensorial e familiarização com o ambiente. Em outras palavras, signos provocadores de processos de territorialização. A rede de conversações docentes acerca da exploração espacial dos bebês na Educação Infantil evidencia a emergência do senso de eu nuclear, que, segundo Stern (1992), é o momento em que os bebês demonstram um senso de si como um corpo físico, separado do outro, reagindo ao toque, ao explorar seus próprios corpos e espaços, demonstrando controle motor e do novo território.

Figura 65 - Solário



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As enunciações das professoras se relacionam com a concepção de Stern (1992) sobre a exploração sensorial como base da aprendizagem. Os bebês, ao observarem, tocarem e levarem objetos à boca, estão construindo suas primeiras experiências de mundo e de si mesmos. Nesse sentido, Tuan (2013) faz reflexões importantes: Como uma criança pequena percebe e entende o seu meio ambiente? Qual é a qualidade do sentimento do mundo da criança? Qual é a natureza de suas afeições pelas pessoas e pelos lugares?

Para Tuan (2013), as crianças começam a perceber e entender o seu meio ambiente pelo corpo. A partir do movimento corporal e sensorial (tato) em que o bebê mexe os braços, vira dentro do berço, engatinha, pega objetos, coloca elementos boca (chupetas, toalhas, madeira), toca as pessoas, as compreensões sobre si e o mundo começam a existir – antes mesmo de a visão exercer um papel principal na experiência desses bebês. Segundo o pesquisador, a qualidade desse sentimento está relacionada às experiências corporais que

serão realizadas nesse espaço, uma vez que elas podem ser acolhedoras ou sombrias – vai depender da forma que foram conduzidas. O bebê sente o mundo através das diferentes experiências – corporais, sensoriais, explorações motoras, visuais, olfativas e táteis –, por isso é tão importante que esses ambientes sejam afetuosos, acolhedores para que eles possam brincar, explorar, inventar, criar, tendo a sensação de prazer, satisfação e felicidade em estar nesse lugar.

As afeições dos bebês pelas pessoas e lugares estão relacionadas a essas experiências corporais em que o afeto, cuidado e acolhimento se tornam o principal meio dessas relações, uma vez que esse espaço se torna significativo para eles, que passam a compreender esse cotidiano pelo afeto. Como afirma Tuan (2013), um “[...] espaço subjetivo pertence ao mundo mental: significa o coração das coisas, o aspecto “interno” da experiência [...]” (Tuan, 2013, p. 149-150). Dessa forma, são essas relações que possibilitam ao bebê conhecer a si, o outro e o mundo.

O corpo-bebê, o tempo todo, se conecta a outros elementos e pessoas que vão produzir o seu modo de existência. A construção da subjetividade dos bebês, portanto, trata-se de uma construção por meio de suas vivências afetivas, de suas relações e interações com o outro. Para o autor, em “[...] cada uma dessas mudanças maiores, os bebês criam uma forte impressão de que ocorreram mudanças significativas em sua experiência subjetiva de eu e outro” (Stern, 1992, p. 5).

Todavia, observamos que na narrativa da professora Crisântemo são tantas as fissuras que ocorrem durante o dia a dia com os bebês, que, por vezes, não percebemos a importância das nossas práticas curriculares no desenvolvimento desses bebês. Não foi num “passe de mágica” que esse bebê começou a caminhar, e, sim, através dos estímulos, das relações com outros bebês que o impulsionaram a se sentir seguro para mais essa exploração. Para Stern (1992), é nesse momento que ocorre o relacionar-se intersubjetivo, o “[...] ato de compartilhar a experiência subjetiva entre eu e o outro e influenciar a experiência de uma outra pessoa” (Stern, 1992, p. 182-183).

Para Guattari (1992), a exploração do ambiente e a interação com objetos (brinquedos, caixa de elementos naturais) descrita pelas professoras Rosa e Lírio são importantes na construção dessa subjetividade que é heterogênea. Segundo o autor:

O ser humano contemporâneo é fundamentalmente desterritorializado. Com isso quero dizer que seus territórios etológicos originários - corpo, cia, aldeia, culto, corporação... não estão mais dispostos em um ponto preciso da terra, mas se incrustam, no essencial, em universos incorporais (Guattari, 1992, p. 169).

Dessa forma, as propostas em que os bebês tenham a oportunidade de desterritorializar ainda mais os espaços – como o solário, que mesmo sendo cimentado, é um espaço amplo e ao ar livre, em que os bebês podem sentir a brisa do vento, observar pássaros, borboletas insetos, e as folhas que caem da enorme árvore cercada nesse espaço, visto como um território existencial – que contribui para a construção da subjetividade dos bebês.

No diálogo com as docentes sobre a exploração dos objetos afetivos, as professoras falaram que:

— Esses objetos são de grande importância, pois auxiliam os pequenos a lidarem com seus primeiros conflitos emocionais e principalmente com a separação da família no período de adaptação ao ambiente escolar. Por outro lado, nós, enquanto pais e professores, devemos ficar atentos quanto ao apego excessivo ou dependência desses objetos em todos os momentos. (Professora Rosa)

— Acontece com mais frequência no início do ano, em momentos diversos do cotidiano escolar, uma vez que esses bebês são inseridos muito novos, com apenas 6 meses e por um longo período de tempo, por se tratar de Tempo Integral (nove horas diárias). (Professora Orquídea)

— O tempo é individual. À medida que o vínculo é estabelecido e o bebê se sente seguro, observo que os objetos de apego vão sendo substituídos pela vontade de explorar o espaço, de interagir com os pares e de construir aprendizados. (Professora Lírio)

— Quanto às chupetas, muitos a utilizam como mordedor, especialmente no período do nascimento dos dentinhos; as naninhas, cobertinhas e/ou paninhos de afeto são muitas vezes utilizados por eles como cabaninhas, pra brincar de esconde-esconde, como lençol para cobrir bonecas ou até mesmo para arrastar no chão. (Professora Crisântemo)

— Alguns bebês têm a necessidade de estar o tempo todo com seus objetos, mas outros logo interagem com objetos da sala e não se incomodam que os objetos trazidos de casa sejam guardados. (Professora Margarida)

— Como uma forma de ser consolado no momento de choro. (Professora Jasmim)

Figura 66 - Apego



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Elas trazem reflexões sobre as diferentes formas de apegos em uma perspectiva filosófica que abarca os sentimentos dos bebês, docentes e a relação com o novo território.

Figura 67 - O pano



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As narrativas das professoras corroboram com o debate realizado por Stern (1992), que salienta que essas reações indicam a formação do eu emergente nos bebês, quando eles passam a ter a capacidade de se regular aos estados de vigília através desses objetos, manifestando o desejo do sono, busca por contato visual e a resposta a estímulos sociais.

Esses objetos são apresentados pelas autoras Vercelli e Negrão (2019) como “objetos transicionais”. Elas trazem, a partir do teórico Winnicott (1951), o conceito “transicional”, que se refere à influência psíquica desses elementos para as crianças. O estágio maturacional é quando o bebê passa da “dependência absoluta”, momento de dependência da mãe/familiar, para “dependência relativa”, quando começa a se conhecer. Podemos dizer que é o início da formação do eu (Winnicott, 1998). Compreendemos, a partir das autoras, que os “objetos transicionais” são elementos importantes nos processos de subjetivação dos bebês, uma vez que eles servem como apoio sentimental, acalanto, aconchego e até mesmo segurança, durante a separação entre mãe e bebê. Muito utilizados ao iniciar na Educação Infantil, período em ocorre a maior ruptura entre bebê/criança e o familiar, esses objetos costumam ser dados em seus primeiros meses de vida e, em algumas situações, são escolhidos por eles: cobertinhas, naninhas, travesseiros, chupetas, pelúcias etc. É comum, quando começam a falar, que deem

um nome a esses objetos, facilitando o diálogo com o familiar, professor/cuidador (Winnicott, 1971; 1998; Ortiz; Carvalho, 2012).

Tais narrativas trazem esses usos principalmente nas primeiras semanas, no período em que ocorre a adaptação dos bebês no novo espaço. Nesse momento, são pensadas várias formas para exercer um vínculo afetivo com eles, que têm a “mãe” como referência principal. “Em vários níveis, o apego é um conjunto de comportamentos do bebê, um sistema motivacional, um relacionamento entre mãe e bebê, uma construção teórica e uma experiência subjetiva para o bebê na forma de “modelos funcionais” (Stern, 1992, P. 19). Esse apego se manifesta no cotidiano escolar de diferentes formas: choros, sorrisos, busca por contato físico e objetos, utilizados de forma a sinalizar os seus desejos.

Figura 68 - Objetos de apego



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Para as professoras, esses objetos servem como fonte de segurança para o bebê, como uma extensão da segurança experienciada na relação com o cuidador primário. A separação da família pode gerar afetos não partilháveis, intensificando a necessidade do objeto como forma de lidar com a angústia. Há uma sintonização afetiva, em que a professora se sintoniza com o estado emocional do bebê, respondendo de forma contingente e compartilhando a experiência afetiva, por meio da compreensão de que aquele é um novo momento para ele: “A sintonia do afeto é uma forma particular de intersubjetividade que requer alguns processos que são únicos para ela” (Stern, 1992, P. 128), na relação com o outro.

A cartografia como análise institucional convida a mapear o que pulsa nos territórios a partir dos diferentes encontros e experiências afetivas entre bebês, professores, espaços e objetos. Nesse contexto, é necessário que seja criado no sistema educacional o debate, para que, de modo institucional, possam-se ampliar os sentidos desse processo transicional entre bebê e objeto. Ao acompanhar os diferentes processos cotidianos, percebemos que a relação dos bebês com os objetos ocorre como disparadores de experiências e afetos. Eles não apenas manipulam esses elementos, mas ressignificam seus usos, criam, inventam, transformam. Os bebês demonstram, através das emoções, a importância desses objetos transicionais para eles – alguns que foram escolhidos nos cotidianos dos CMEIs, outros que já fazem parte da sua rotina familiar, trazendo conforto, segurança e felicidade. Entre abraços, beijos e acalantos, brincam com os objetos, produzindo diferentes sentidos para suas experiências.

Essa relação do bebê com o objeto transicional pode ser ampliada a partir de Tuan (2013), uma vez que, para o autor, o espaço se torna lugar pela experiência, na forma que a pessoa é afetada, passando a ter significado.

Figura 69 - Encontros



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

O conceito de “ritornelo”, proposto por Guattari (1992), amplia a compreensão acerca da função dos objetos afetivos, que são objetos transicionais, porque corroboram nos processos de subjetivação, que tomamos como fluidos, moventes, instáveis, em fluxos de des-territorialização, em que eles funcionam como catalisadores, abrindo campos de virtualidade e cristalizando territórios existenciais na produção das subjetividades. Dessa forma:

Com esse conceito de ritornelo, visamos não somente a tais afetos massivos, mas a ritornelos hipercomplexos, catalisando a entrada de Universos incorporais tais como da música ou das matemáticas e cristalizando territórios existenciais muito mais desterritorializados. E não se trata, com isso, de universos de referência "em geral", mas de universos singulares, historicamente marcados no cruzamento de diversas linhas de virtualidade. Um ritornelo complexo- aquém dos da poesia e da música - marca o cruzamento de modos heterogêneos de subjetivação (Guattari, 1992, p. 27-28).

Vale ressaltar que a experiência com o objeto afetivo ou de “apego”, como abordado por Stern (1992), ou como objeto transicional, como destaca Winnicott (1951), vai emergir de maneira singular para cada bebê, de acordo com o tempo de transição e os sentidos que são dados: uns vão utilizar para o acalento, outros como cabaninhas, e assim sucessivamente.

As autoras Dias e Conceição (2014) contribuem com a sua pesquisa para pensar o uso desses objetos nos cotidianos, uma vez que elas trazem dados que apontam a importância dos objetos transicionais durante o sono da criança, proporcionando a elas conforto e segurança no ambiente escolar. De acordo com as autoras, o adulto (professor/cuidador) pode auxiliar a criança no momento dessa escolha, caso ela esqueça seu objeto afetivo é necessário que lhe sejam ofertadas outras possibilidades, mas sempre explicando o porquê dessas ofertas. Uma das estratégias por elas adotadas é que se utilize o perfume da mãe nesse material, uma vez que é com ela que o bebê estabelece a primeira relação de afeto, conforto e segurança. Quando pensamos nos CMEIs, podemos utilizar o perfume do bebê ou oferecer um outro material que ele tenha trazido da sua residência, para que, assim, se sinta mais bem-acolhido nesse espaço.

Nessa mesma perspectiva, a autora Salamonde (1981), em sua dissertação de mestrado, apresentou a importância do objeto transicional como um mediador das relações da criança com o mundo. Para a autora, esse objeto auxiliará a criança a se separar tranquilamente do seu familiar, possibilitando que ela consiga diferenciar a realidade da fantasia, que a “mãe” vai, mas volta, que aquele espaço em que ela está é um local de acolhimento e segurança. Esse processo proporcionará que a criança brinque criativamente, invente, crie, imagine e experimente o mundo. O tempo de uso desse objeto vai depender da própria criança e das relações que ela vai estabelecer com os professores/cuidadores, com outras crianças e com o novo território. Então, através das conversações das professoras e da discussão proposta pelos filósofos, compreendemos que o objeto de apego ou objeto transicional é mais do que um simples objeto, é um elemento ativo na produção de subjetividade, um ritornelo que conecta o bebê a seus territórios existenciais e o auxilia na construção de sua singularidade.

Diante desse contexto, nas conversações com as docentes, tematizamos acerca do processo de subjetivação dos bebês por meio da exploração imagética:

— Em uma sala de bebês, as imagens e elementos visuais devem ser escolhidas com cuidado, tanto para estimular o desenvolvimento sensorial quanto para proporcionar um ambiente acolhedor e seguro. (Professora Lavanda)

— Acho que não deve faltar espelho, a criança precisa se ver, se conhecer e se reconhecer. (Professora Crisântemo)

— É notória a preferência pelo espelho, pois ele reflete sua imagem e ações, possibilitando o aprendizado do Eu com o outro e do Eu comigo mesmo. (Professora Margarida)

— As imagens estimulam a imaginação e têm um grande potencial de comunicação. As imagens podem estimular a interação entre os bebês adaptando-se ao convívio social; comunicar-se com outros bebês e adultos usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. (Professora Jasmim)

— Infelizmente os espaços externos, em sua maioria, não são pensados para os bebês. (Professora Orquídea)

Figura 70 - Espelho



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Observamos, nas conversações com as professoras, a importância de a sala de referência ser um ambiente em que os bebês possam se desenvolver através de relações sociais e sensoriais, uma vez que ambas vão auxiliar na construção da singularidade desses bebês. Para as professoras Crisântemo e Margarida, é importante ter o espelho na sala, uma vez que ele opera como um facilitador no reconhecimento da própria imagem e na construção do “Eu”. Stern (1992) apresenta a relevância do espelho, mas coloca-o no contexto da trans-subjetividade. Para o autor, a experiência do bebê com o espelho não se limita à percepção da

própria imagem; ela se constitui através da mediação do outro. O bebê, ao se ver no espelho, busca o olhar do cuidador, como se confirmasse a validade de sua experiência.

Segundo Barbosa (2010), os espaços da escola precisam ser planejados para receber as crianças, sendo um ambiente acolhedor, limpo, organizado, alegre, relaxante, que possibilite diferentes experiências e que as crianças tenham prazer ao frequentar. É necessário criar “microambientes temáticos” com elementos variados para a exploração e o conforto dos bebês: tapetes, espelhos, almofadas, colchonetes, bonecas, panelinhas, pelúcias, materiais não estruturados, livros etc. Além disso, deve ser possibilitado que os bebês utilizem os diferentes territórios dos CMEIs, como pátios, quadra, parquinhos etc, ambientes onde “[...] as crianças possam viver, brincar e serem acompanhadas em suas aprendizagens individualmente e também em pequenos grupos” (Barbosa, 2010, p. 8).

Na fala da professora Jasmim, ela afirma que “as imagens estimulam a imaginação e têm um grande potencial de comunicação”. Guattari (1992) auxilia nessa compreensão enfatizando a relevância da experiência estética na produção da subjetividade, uma vez que o autor compreende a arte como uma maneira de romper formas de subjetivação dominantes e abrir novos campos de singularidade e de criação. Dessa forma, a arte passa a ser vista para além do estímulo à imaginação, mas como uma forma de produção de subjetividades, mundos e novas realidades.

A partir dos autores, é possível ampliar o olhar relacionado à comunicação e à interação social, enriquecendo-o a partir de uma dimensão estética e poética. Apresentar aos bebês diferentes obras de arte, músicas, danças e literaturas oferece novas possibilidades de expressão, de criação e de relação com o mundo. A arte, nesse contexto, se torna uma ferramenta de desterritorialização, que liberta o bebê das formas de subjetivação padronizadas e o convida a construir sua própria singularidade. É importante refletir: em que sentido as imagens potencializam as subjetividades dos bebês? Em uma sala de bebês, devem constar que tipos de imagens? Com quais formatos? Imagens que provoquem a curiosidade do bebê? Ou apenas que trazem representações que buscam a reconhecimento, que o bebê apenas reconheça objetos, cores, materiais, formas geométricas, personagens de músicas infantis, de personagens de literatura infantil clássica colonizadoras? Como descolonizar o olhar docente que seleciona as imagens a dispor aos bebês?

As imagens na sala de bebês ou em demais espaços do cotidiano não servem apenas para ornamentação do ambiente. Elas têm função ética, política e estética na produção e na ampliação de sentidos, desejos, inventividades, criatividade e imaginação dos bebês e

crianças. Elas têm a tarefa de “[...] desfamiliarizar, desedipianizar, descastrar, desfalicizar, destruir teatro, sonho e fantasma, decodificar, desterritorializar” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 505), mas sempre retornar à produção desejante. Assim, devem ser pensadas como uma força criadora de subjetividades que é afetada, atravessa, produz diferentes sentidos e experiências.

Essas imagens devem ser um convite para a exploração do bebê-cartógrafo ser múltipla, diversa, cultural, regional, étnica, poética, engraçada, curiosa, inventiva, dos próprios bebês ou criada por eles, grande, pequena, projetada, colada, livre para sua manipulação. Algo que rompam a lógica capitalista de controle dos corpos que busca a reconhecimento através de imagens em que apenas reconheça objetos, cores, materiais, formas geométricas, personagens de músicas infantis, personagens de literatura infantil clássica colonizadora (Foucault, 2015).

A professora Orquídea constata que “os espaços externos, em sua maioria, não são pensados para os bebês”. Guattari (1992) critica a arquitetura e o urbanismo modernos, que homogeneizam os espaços e padronizam as subjetividades, como se elas fossem as mesmas em qualquer lugar. Para o autor, é necessário problematizar uma “micropolítica” dos espaços, considerando as necessidades, desejos e singularidades dos bebês.

Figura 71 - Rostidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

É necessário problematizar sobre essa padronização dos espaços que a rede municipal e os sistemas de ensino assumem, desconsiderando as diferenças culturais, ambientais dos diferentes territórios da cidade e dos modos de apropriação e de singularização neles, trazendo uma rostidade idealizada para os espaços físicos e estruturais da educação infantil. Na rostidade, os “[...] rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 36). As linhas

de molaridade estruturam esses espaços, na tentativa de padronização das experiências, dos encontros, dos processos existenciais, com base no discurso de igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Observamos, na contemporaneidade, que há uma desvalorização dos espaços externos que atendam às necessidades das crianças e principalmente dos bebês. Dessa forma, Guattari (1992) impulsiona a reivindicação por espaços que acolham as necessidades das crianças e criem novas possibilidades de experimentação e de ser e estar no mundo.

Não se pode conceber resposta ao envenenamento da atmosfera e ao aquecimento do planeta, devidos ao efeito estufa, uma estabilização demográfica, sem uma mutação das mentalidades, sem a promoção de uma nova arte de viver em sociedade. Não se pode conceber disciplina internacional nesse domínio sem trazer uma solução para os problemas da fome no mundo, da hiperinflação do Terceiro Mundo. Não se pode conceber uma recomposição coletiva do socius, correlativa a uma resingularização da subjetividade, a uma nova forma de conceber a democracia política e econômica, respeitando as diferenças culturais, sem múltiplas revoluções moleculares. Não se pode esperar uma melhoria das condições de vida da espécie humana sem um esforço considerável de promoção da condição feminina. O conjunto da divisão do trabalho, seus modos de valorização e suas finalidades devem ser igualmente repensados. A produção pela produção, a obsessão pela taxa de crescimento, quer seja no mercado capitalista ou na economia planificada, conduzem a absurdidades monstruosas. A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo (Guattari, 1992, p. 33)

É necessário questionar: a quem interessa encarcerar bebês e crianças em salas fechadas? Que subjetividades são produzidas na lógica de privação com a natureza? Que deseja a engrenagem capital com a manutenção do discurso de cuidado, proteção e higiene para defender que os bebês utilizem apenas determinados espaços institucionais dos CMEIs? Essa lógica se reverbera pelos usos que bebês e suas famílias fazem dos distintos espaços-tempos da cidade? Por que manter uma lógica de que um espaço apropriado para bebês e outros não?

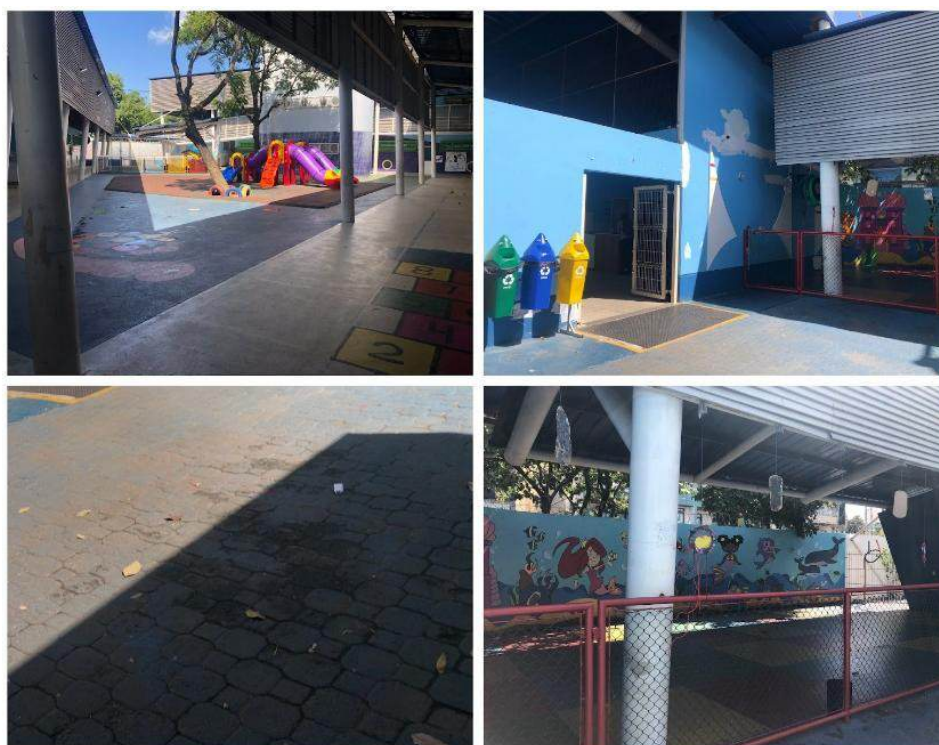
Essa é uma questão que necessita ser debatida entre toda a sociedade, uma vez que os bebês e crianças estão perdendo o direito de explorar o mundo natural: colocar o pé na areia, brincar ao ar livre, pegar frutos do pé, pular na lama. Com o avanço do desmatamento, queimadas, poluição de mares e rios, têm reduzido drasticamente os espaços com ambientes naturais. Essa redução também tem impactado várias cidades, com o número extenso de prédios e áreas sendo cimentadas, como ruas, parques e praças.

A escola, um dos poucos espaços em que essas crianças têm a oportunidade de brincar ao ar livre, também está passando por essas mudanças estruturais, tendo seus parques e pátios cimentados, árvores retiradas, tornando cada vez mais evidente o “encarceramento” dessas

crianças nesses espaços. Trata-se de um movimento de controle dos corpos, corpos com e sem órgão, da criatividade, inventividade e imaginação, produzindo subjetividades dóceis pela lógica da privação (Foucault, 2015). A engrenagem capital, com seu discurso de “cuidado”, “proteção e higiene”, atua como ferramenta biopolítica limitando os bebês à des-reterritorialização dos diferentes espaços.

Essa lógica violenta também tem reverberado na privação e no controle desses corpos em espaços públicos, com a retirada dos parques de áreas de areia, plantas etc. É importante refletir: Será que as famílias e crianças gostariam que todos os parques fossem cimentos? A privação da experiência também é atravessada por essa mesma lógica higienista e excludente, influenciada por questões políticas, históricas e sociais que ditam o que é “adequado” ou não para um bebê. Para Tiriba e Profice (2018, p.43), esse é um desserviço, uma vez que nós “[...] coevoluímos com as demais espécies do planeta e com elas nos tornamos humanos e desenvolvemos nossa capacidade de empatia e altruísmo”.

Figura 72 - Chão de concreto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Importa, portanto, conectar a discussão anterior e ampliar o debate, ao tematizar acerca da exploração corporal dos bebês:

— Os bebês conhecem o mundo com o corpo. É muito comum que levem à boca diferentes objetos e materiais, experimentando-os. Isso requer de nós, professores e pais, redobrada atenção, pois eles não têm noção de perigo ou sujidades, estão apenas conhecendo o ambiente e se relacionando com ele. (Professora Rosa)

— Estimular o toque do próprio corpo através de músicas e contação de histórias. (Professora Orquídea)

— Penso que a sala do berçário deve ser planejada de forma a satisfazer as necessidades desse público, isto é, tudo deveria estar acessível aos bebês, desde objetos pessoais como também os brinquedos. Tudo isso estimula o desenvolvimento, possibilitando a autonomia, bem como sua socialização dentro das suas especificidades. (Professora Lírio)

Figura 73 - Corpo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A narrativa da professora Rosa convoca um retorno aos estudos de Stern (1992, p.22), em que dialoga acerca do senso de eu emergente, em que os “[...] bebês, empenham-se ativamente na tarefa de relacionar diversas experiências. Suas capacidades sociais estão operando com uma vigorosa direcionalidade para o objetivo, a fim de assegurar interações sociais. Essas interações, produzem afetos, percepções [...]”. Segundo o autor, nos primeiros meses de vida, o bebê se utiliza do corpo, e em particular da boca, para construir uma compreensão do mundo. Levar objetos à boca vai além de uma simples necessidade de sucção; é um ato de investigação, de mapeamento das texturas, temperaturas e sabores do ambiente.

Essa exploração sensorial, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social do bebê, estabelecendo as bases para a construção da subjetividade e da intersubjetividade.

Compreende-se, então, a necessidade de uma formação docente que conheça e valorize essa experiência afetiva. Para tal, é necessário um planejamento que se constitua como um ensaio, como uma preparação intensa, disparando o pensar, de modo individual e coletivo da docência, sobre as demandas emergentes dos bebês, sobre a organização espacial adequada e adaptada, considerando ainda a higienização dos espaços e objetos preocupações inerentes ao ato pedagógico.

Orquídea, em sua narrativa, propõe que os bebês sejam estimulados através de músicas e histórias, o que convida à problematização por intermédio do conceito de sintonia do afeto, em que Stern (1992, p.126) argumenta que: “A sintonia do afeto, então, é o desempenho de comportamentos que expressam a qualidade do sentimento de um estado afetivo compartilhado, sem imitar a exata expressão comportamental do estado interno”. Quando o professor ou assistente se relaciona com o bebê, através de toque, gestos, ritmos e melodia das canções, ele consegue se conectar com essas experiências, corporais e sensoriais, contribuindo assim para a tessitura de um vínculo afetivo com esse bebê.

As professoras Lírio e Crisântemo tecem reflexões sobre como a organização da sala de referência influencia na produção de subjetividade dos bebês. Recorremos a Guattari (1992) e à crítica que o autor tece sobre uma visão individualista e essencialista do sujeito, argumentando que a subjetividade se constitui pelo imbricamento de vários fatores, incluindo o espaço físico, social, relações interpessoais e as “máquinas de subjetivação”. Segundo Guattari (1992, p.29)

Os diferentes componentes mantêm sua heterogeneidade, mas são entretanto captados por um ritornelo, que ganha o território existencial do eu. Com a identidade neurótica, acontece que o ritornelo se encarna em uma representação "endurecida", por exemplo, um ritual obsessivo. Se, por um motivo qualquer, essa máquina de subjetivação é ameaçada, e então toda a personalidade que pode implodir: e caso na psicose, em que os componentes parciais partem em linhas delirantes, alucinatórias.

Para Guattari (1992), quando o ritornelo sofre uma desterritorialização máxima, há um momento de psicose, como uma ruptura com o real social, um momento de alucinações em que não se distingue o real da ficção, como na esquizofrenia, na esquizoanálise. É necessário problematizar: como isso se articula com a organização dos espaços-tempos pedagógicos e institucionais dos currículos com os bebês? O que se passa num platô-bebê desterritorializado?

O que se cria e expande em termos de currículos e aprendizagens quando os bebês desterritorializam a proposta organizacional de espaço-tempo, currículo e aprendizagem que lhes foi apresentada? Que duração e intensidade é capaz de mover uma aprendizagem inventivada com bebês? Quando a docência precisa intervir na recomposição do território de aprendizagem? Qual a relevância da reterritorialização da organização dos espaços-tempos para os currículos e as aprendizagens com bebês na Educação infantil?

Quando pensamos nos cotidianos dos CMEIs, observamos que os bebês e demais crianças são atravessadas em seus processos exploratórios por diferentes espaços-tempos cronológicos – “hora do lanche”, “hora do jantar”, “hora do parque”, “hora da brinquedoteca” e assim sucessivamente –, e esses enrijecimentos temporais atrapalham os processos de des-re-territorialização realizados pelos seus desejos. Os bebês se orientam pelo ritornelo, eles são o ritornelo, em um movimento de repetição que não é um simples movimento estático, mas sim a própria transformação atravessada por fluxos e intensidades. O ritornelo-bebê, em suas experiências, movimenta todo o território, criando linhas de fuga que rompem os padrões enrijecidos da Educação Infantil.

Figura 74 - Esconde-esconde



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Em uma dessas observações, trazemos para composição dessa obra a descoberta de um bebê que tem 9 (nove) meses, que, em um movimento inventivo, sobe e desce por diversas vezes, apoiando-se à mesa em um ritmo instrumental que ecoa através de sorrisos e balbucios. Aquele espaço já não é o mesmo, e sim um campo de descoberta e invenção. Nesse movimento, ele “[...] rima os tempos e os espaços ao sabor de suas medidas internas, de seus ritornelos rituais” (Guattari, 1992, p. 131). Em diálogo com seu corpo, ele brinca de esconde-

esconde, fazendo um convite aos docentes e aos outros bebês que se juntam à brincadeira. No embalo da nova experiência, vão tecendo uma melodia, um ritmo outro, novos mundos e desafiando qualquer ideia fixa de tempo, espaço e aprendizado, porém evidenciando a indissociabilidade das infâncias como um processo de criação.

Figura 75 - Eu no espelho - senso de eu



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Em outro território, os bebês, com curiosidade intensa e olhar atento, descobrem seu reflexo no espelho. Entre caretas e beijos, a bebê movimenta seu corpo dançante diante daquele objeto, que se tornou, a partir do seu encontro, local para novas percepções, explorações do mundo e de si mesma, revelando não apenas a curiosidade natural das infâncias, mas também os primeiros passos na construção da percepção de si e do outro, bem como as emergências da subjetividade.

Neste momento, aquele objeto não é apenas um espelho, mas um reflexo de sensações e criações que ali foram se transformando. Seu reflexo é uma imagem-cristal, multiplicidade que destitui a ideia de univocidade, trazendo a abertura para a diferença em “[...] um tempo que não se pode medir, mas apenas sentir como duração do acontecimento (Gomes, 2015, p. 103). Essa passagem cristalina faz lembrar que a “[...] sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. [...] e a sensação

não é colorida, ela é colorante, como diz Cézanne” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 217). Os sentimentos transbordam quando olhamos a nova descoberta do bebê, que, em sua vivência, moveu agenciamentos físicos, motores, cognitivos, linguageiros colorantes, ou seja, foram produzindo-se na e pela experiência de relação entre bebê-espelho-reflexo-diferença, tecendo uma processualidade para a aprendizagem de si, do outro e do mundo naquele território, transformando o ato em uma zona sensível aprendente, ao convocar a sua imaginação e inventividade para desenhar as linhas daquele território brincante, desterritorializando seu corpo, o objeto, professores e todo o território.

Nessas aprendizagens, os platôs-bebês traçam rotas próprias, abrindo o caminho para um campo ainda não explorado: criam, inventam, mapeiam e realizam novas descobertas, expandindo os currículos enrijecidos durante sua desterritorialização. Esses são fluxos brincantes e potências inventivas de currículos como experiências em que docente, ao realizar a intervenção, não tem a intenção de controlar os corpos, mas de criar novos possíveis na recomposição desse território, que foi reterritorializado por afeto, escuta, acolhimento, encontros e composições coletivas nas diferentes experiências com os platôs-bebês.

Observamos que, mesmo a turma sendo nomeada como Grupo 1, ainda há a cultura de, ao se referir sobre esse espaço, chamá-lo de berçário. Esse nome remete ao debate dos usos dos berços e de sua privação de liberdade dos bebês, a partir do controle de seus movimentos, de seus corpos e de suas interações. Esse recurso foi abandonado no município de Vitória, mas por uma concepção mais desenvolvimentista da criança do que pelo entendimento da privação de sua liberdade. Mesmo sem utilizar esse recurso, o termo é tão forte que ainda é utilizado para denominar a identificação do grupo de convivência. É importante refletir e questionar sobre essa nomenclatura, pois o berço, na perspectiva foucaultiana, remete a uma cela, o aprisionamento dos corpos, um espaço que limita os movimentos e explorações por parte desses bebês. Foucault (1987, p.33), em seu livro *Vigiar e Punir*, problematiza e amplia o entendimento sobre esse aprisionamento:

Que as punições em geral e a prisão se originem de uma tecnologia política do corpo, talvez me tenha ensinado mais pelo presente do que pela história. Nos últimos anos, [...] a alma tornou-se objeto de intervenções e controles cada vez mais numerosos. Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo.

A partir das perspectivas de Foucault e compreensões construídas no decorrer desse estudo, com as contribuições dos filósofos Stern (1992) e Guattari (1992), pode-se inferir que

tal uso não cabe para as infâncias por nós compreendidas. Infâncias que são múltiplas, em que os bebês, em suas experiências de encontro com eles mesmos, outros bebês, professores, objetos e com mundo em diferentes sentidos e aspectos, produzem também subjetividades efêmeras e transitórias. Dessa forma, essa nomenclatura precisa ser superada, debatida nos processos formativos com professores, em contexto e em âmbito institucional, para que os outros espaços/tempos da educação infantil possam ser pensados também para e a partir dos bebês, sem que o império do controle e do desejo de dominação das “almas”, ou seja, do pensamento das crianças se dê pelo poder de bloquear o corpo, desde o Grupo 1.

No decorrer das conversações foram iniciadas enunciações sobre a exploração sensorial. As redes de conversações como um campo ético, estético e político mobiliza a o compartilhamento de experiências de professoras no exercício da docência com bebês, como forma de potencializar a vozes daquelas que sentem o pulsar do cotidiano (Carvalho, 2009):

— Ao nascer, os bebês são imersos em um mundo repleto de estímulos. As inúmeras pesquisas e estudos sobre este assunto apontam que os bebês não precisam somente de alimentação, aconchego e proteção, mas também de estímulos específicos para seu pleno desenvolvimento. Os estímulos sensoriais são tudo aquilo que nos chega aos cinco sentidos. Ou seja, tudo em volta pode se tornar uma experiência sensorial, mas somente as experiências significativas se tornam aprendizado. Assim, para alguém que acaba de chegar ao mundo, é importante o papel de um mediador para apresentar estes estímulos de forma organizada e afetiva, transformando meros objetos em brinquedos muito divertidos. (Professora Margarida)

— Praticamente todo o aprendizado da primeira infância acontece a partir dos cinco sentidos: visão, olfato, paladar, audição e tato. Sendo assim, os elementos sensoriais são imprescindíveis para o bom desenvolvimento dos bebês. (Professora Orquídea)

— Elementos que permitam a exploração dos cinco sentidos com texturas e tamanhos variados, sons, cheiros, paladar. Os elementos devem variar entre elementos não estruturados, elementos da natureza, instrumentos sonoros e também brinquedos e recursos desenvolvidos especialmente para aquelas funções. (Professora Lírio)

— Elementos naturais, tintas, papéis de diferentes texturas, tecidos, instrumentos musicais, sucatas etc. (Professora Crisântemo)

— Solário, Biblioteca, sala de aula, pátio externo, brinquedoteca. (Professora Jasmim)

— Caixas, chocalhos, sementes secas (desidratadas) de variados tamanhos, tintas comestíveis, tintas com elementos naturais (urucum, couve, beterraba, cenoura etc.), água, pedras, terra, flautas, lupas, binóculos, espelhos, folhas, galhos, bolinhas de gel, cordas, caixas de som, luzes. (Professora Lavanda)

Figura 76 - Sensorial



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Mais uma vez pode-se utilizar o senso de eu nuclear desenvolvido por Stern (1992) para problematizar os relatos das professoras Orquídea, Lírio e Crisântemo, que abordam sobre a importância da exploração sensorial por meio de vários elementos, incluindo os não estruturados e os da natureza.

Guattari (1992), através da “heterogênese”, convida a pensar acerca da riqueza da experiência sensorial para além da dicotomia entre o natural e o artificial. A exploração de elementos como tintas, instrumentos musicais e brinquedos industrializados, combinados com elementos da natureza, amplia as possibilidades de experimentação e criação. Essa dicotomia não abarca o conceito de heterogênese, uma vez que compreende-se, a partir do autor, que a subjetividade é composta por múltiplos fatores, incluindo as questões maquínicas e de poder. Tentar fazer uma separação entre o natural e o artificial é prejudicial às crises ecológicas da contemporaneidade. “Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais” (Guattari, 1990, p. 25).

Uma vez que a natureza e a cultura são temas transversais e não podem ser pensadas e problematizadas separadamente, a cartografia de pesquisa delinea as intensas preparações e ensaios docentes nesse sentido. Para a professora Jasmim, é necessário diversificar os ambientes como estratégia para o “desenvolvimento” dos bebês. A alternância entre espaços com características sensoriais e sociais distintas, como o Solário, a brinquedoteca e o pátio externo, oferece ao bebê a oportunidade de experimentar a diferença e construir um mapa

mental e existencial dos territórios que ele vai territorializando no decorrer dos dias. Cada ambiente proporciona diferentes desafios, materiais, relações interpessoais e possibilidades de movimento e exploração.

Guattari (1992), ao enfatizar a importância do contexto na produção de subjetividade, amplia as possibilidades de problematização sobre a organização dos espaços e das relações de poder que neles se estabelecem a partir das escolhas e planejamentos.

A escolha do Capital, do Significante, do Ser, participa de uma mesma opção ético-política. O Capital esmaga sob sua bota todos os outros modos de valorização. O Significante faz calar as virtualidades infinitas das línguas menores e das expressões parciais. O Ser é como um aprisionamento que nos torna cegos e insensíveis à riqueza e a multivalência dos Universos de valor que, entretanto, proliferam sob nossos olhos (Guattari, 1992, p. 48).

Guattari (1992), quando problematiza essa lógica capitalista, esmagadora e violenta não está apenas falando sobre questões financeiras, mas da forma como este sistema opressor tem invadido e atravessado toda a sociedade, tentando a todo custo moldar a subjetividade das pessoas. É necessário questionar: como esse capital tem adentrado os cotidianos escolares? O que o capital implica nos processos curriculares com bebês? Como perceber as botas do capital e suas tentativas de invisibilizar outros modos de existências infantis que proliferam, de modo rizomático, nos cotidianos da Educação Infantil? Que significantes operam entre os professores de bebês que visam calar as línguas menores que os bebês mobilizam a todo instante? Que fissuras as docências podem produzir para escapar das tentativas de aprisionamentos do capital para tornar os currículos cegos e insensíveis à riqueza e à multivalência das subjetividades dos bebês?

O capitalismo tem invadido cada vez mais os cotidianos escolares, tentando transformar a escola em uma empresa, através dos seus discursos opressores e diferentes indicadores por eles criados para quantificar as aprendizagens das crianças: avaliações padronizadas em todas as redes, classificação das escolas por desempenho das crianças, valorização salarial alinhada a esses resultados, entre as diferentes mazelas que vemos ocorrer constante nesses espaços e atravessam as crianças, professores e toda comunidade escolar. Neste lugar de opressão, onde fica a arte? A invenção, a imaginação e a criatividade dessas crianças?

O capital, ao adentrar nos processos curriculares com/dos bebês, tem invadido seus corpos, tentando moldar suas experiências, singularidades e desejos. A criança não pode pular, brincar, correr, se sujar, chorar, e seus desejos, afetos e curiosidades são reprimidos por

comparações, padronizações de brinquedos, espaços, vestimentas, escolha dos materiais pedagógicos. Ele fomenta o discurso das infâncias como uma preparação para a vida adulta em suas tentativas de invisibilizar outros modos de existências infantis que proliferam, de modo rizomático, nos cotidianos. Esses currículos não abrem espaço para as diferenças, fluxos e intensidades que pulsam nos cotidianos.

Nessa relação entre os professores e bebês, operam significantes que visam calar essas línguas menores, atravessando as infâncias rizomáticas e inventivas, a partir de discursos que desqualificam as múltiplas linguagens dos bebês (gestos, movimentos, balbucios, choros, sorrisos), enquadrando-os em regras e normas instituídas por esse capital opressor. É importante refletir com os filósofos Deleuze e Guattari (1977, p.25) que as múltiplas linguagens dos bebês não são “[...] uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização”. As docentes, em suas práticas curriculares, fissuram essa tentativa de aprisionamento do capital, proporcionando diferentes experiências para esses bebês, para que eles possam criar, inventar, imaginar, desejar e explorar suas múltiplas linguagens.

A partir da problematização proposta por Guattari (1992), afirmamos, por meio da cartografia, que a exploração sensorial dos bebês não pode ser entendida apenas como um processo relevante para o desenvolvimento deles, como é defendido pelas botas do capital, que tem investido incessantemente na produção industrial de objetos, brinquedos, recursos pedagógicos a serem consumidos por famílias, pais, instituições educativas formais e não formais. A ampliação da experiência sensorial dos, entre e com bebês precisa estar alinhavada com a compreensão da função da Educação Infantil e das práticas curriculares em considerar a multivalência languageira dos bebês, do exercício da liberdade para a produção do conhecimento de si, do outro e do mundo, articulando incessantemente com uma lógica do sentido “[...] toda inspirada de empirismo; mas, precisamente, não há senão empirismo que saiba ultrapassar as dimensões experimentais do visível, sem cair nas Ideias e encurralar, invocar, talvez produzir um fantasma no limite extremo de uma experiência alongada, desdobrada” (Deleuze, 1974, p. 33.)

A subjetividade não se limita apenas ao desejo do professor ou do bebê, mas vai se constituir por múltiplas vozes e perspectivas que a atravessam: “Eu e um outro, uma multiplicidade de outros, encarnado no cruzamento de componentes de enunciações parciais

extravasando por todos os lados a identidade individuada” (Guattari, 1992, p. 105). As possibilidades de exploração de sons, luzes e gestualidades:

— Algumas cantigas, e sons de instrumentos musicais acalmam e alegam. O choro insistente normalmente irrita os bebês. Quando um chora, outros tendem a chorar também. Os gritos ou som muito alto os assustam. (Professora Orquídea)

— Jogos e brincadeiras com luz e sombra, globo de luz, despertam grande interesse por parte deles. (Professora Lírio)

— Por experiência própria, no grupo em que trabalho é perceptível que gostam de estar num ambiente ameno, nem muito claro nem muito escuro, e há o interesse por luzes coloridas. (Professora Crisântemo)

— Afastar, unir as mãos, bater palmas, acenar os dedinhos, dar tchauzinho, abraçar. (Professora Jasmim)

— Existe muito a disputa e a imposição de forças, apesar de serem bebês. Nesses momentos há sempre intervenções que possibilitam o entendimento do cuidado e da proteção. (Lavanda)

— Eles imitam tudo. (Professora Margarida)

Figura 77 - Luz



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A força movente dos signos artísticos mobiliza diferentes agenciamentos para os platôs bebês. As docentes relatam que os bebês se acalmam e alegam com cantigas e sons de instrumentos musicais, demonstrando a importância da sincronia rítmica e da comunicação afetiva em suas experiências. Segundo Deleuze e Guattari (2003), todos os signos e

aprendizados estão nos signos da arte, e os bebês durante suas experiências sonoras e rítmicas estão sensíveis a esses signos.

Para os autores, mesmo que esses processos estejam relacionados com os signos da arte, primeiro os bebês são atravessados pelos signos materiais sonoros e rítmicos, através de suas qualidades sensíveis. Essa sensibilidade é compreendida como uma sensibilidade involuntária, movimentos de um corpo sem órgãos, aberto a intensidades, afetos, encontros, fluxos e experiências. O choro dos bebês que contagia os demais reforça a sensibilidade desse momento. Esse contágio é resultado de um movimento coletivo (Deleuze; Guattari, 2003).

As experiências dos bebês com as (cantigas, sons e ritmos) “[...] formam, na verdade, um ‘começo de arte’, eles nos põem ‘no caminho da arte’” (Deleuze; Guattari, 2003, p. 51). Essas relações com os signos através da comunicação afetiva contribuem na produção de suas subjetividades, deslocando a ideia de um “eu” estático para a “eu” coletivo produzido nas diferenças, encontros, afetos, devires e intensidades.

Stern (1992) apresenta “sintonia afetiva” como uma forma de auxiliar no desenvolvimento da intersubjetividade desse bebê, uma vez que ela é uma remodelação do seu estado subjetivo, que ocorre a partir da sua conexão com o outro. No contexto da educação infantil envolve a relação professor/bebê e a capacidade do docente interpretar suas múltiplas linguagens, movimentos corporais, desejos e afetos. Para isso é necessário que o planejamento docente seja feito como um ensaio, pensado e organizado para a exploração desses bebês, assumindo um posicionamento ético, estético e político que valoriza e acolhe as singularidades.

Nos CMEIs, esses processos ocorrem a todo o momento, mas se tornam evidentes na despedida do familiar, no sono e na alimentação. Ao acolher esse bebê, o professor está contribuindo para que ele possa compreender que não existe um senso de si mesmo como um ser separado do outro, mas que ambos se constituem juntos (Stern, 1992). Esses são processos que atravessam o corpo-bebê durante sua produção subjetiva.

As professoras Lírio e Crisântemo, ao relatarem o fascínio dos bebês por jogos de luzes e sombras, demonstram que elas estão atentas e sendo afetadas pelas múltiplas linguagens e movimentos dos bebês ao perceberem esse interesse e organizarem a sala para lhes receber com essas luzes, estão operando uma sintonia com os platôs-bebês e ampliando o seu estado subjetivo a partir dessa experiência. A sala se transforma em um território de encontros, em que o bebê é acolhido em sua singularidade.

Tomando a cartografia como uma performance de pesquisa implicada com o acompanhamento de processos de subjetivação não tradicionais, em que novos e outros territórios físicos e existenciais emergem, remetemos as experiências enunciativas produzidas e compartilhadas nas redes de conversações com as docentes ao conceito de Guattari (1992, p.30) de “campos de virtualidade”, ao considerar que:

Trata-se de acontecimentos menores que poderiam passar despercebidos em uma concepção tradicional da análise. Mas não é de todo inconcebível que o que denomino uma tal singularidade se torne uma chave, desencadeando um ritornelo complexo, que não apenas modificará o comportamento imediato do paciente, mas lhe abrirá novos campos de virtualidade.

Nesse campo de virtualidades, as enunciações docentes destacam distintas experiências linguageiras que se afirmam como potência de criação para as subjetividades dos bebês. Essa potencialidade subjetiva vai se constituindo nos encontros e por afetos que aumentam ou diminuem as ações dos bebês nos diferentes espaços, com distintas cores, ritmos, luzes e sons, ampliando suas possibilidades de criação, experimentação, produção de diferentes sentidos e de diferenciação.

Margarida narra que os bebês imitam tudo ao seu redor. Esse processo de imitação não está ligado apenas à aprendizagem, mas a uma relação subjetiva, em que o bebê aprende com outro bebê, professores, objetos e assim sucessivamente. Na medida em que ele se apropria de gestos, expressões e comportamentos, ele vai constituindo o seu próprio repertório. Nesse momento, ocorre um encontro rizomático em que todos são afetados (bebês, auxiliares e professores). Não há imitação, porque imitar não tem a função de copiar ou de produzir um decalque de um mapa de aprendizagem, mas de trazer uma metamorfose. O bebê, ao imitar o docente ou outro bebê, está em um processo de criação com o seu corpo e com o outro, produzindo diferentes experiências e agenciamentos.

Esses movimentos são compreendidos por Deleuze e Guattari (1995) como processos de des-re-territorialização, circulação de intensidades e devires, há a produção de um rizoma que amplia a possibilidade imanente linguageira dos bebês, operando linhas moleculares de força para produções subjetivas criadoras e acentradas.

Desse modo, retorno à intencionalidade do texto em fomentar o debate sobre as múltiplas linguagens e a produção da subjetividade dos bebês na Educação Infantil, rompendo com uma visão desenvolvimentista e padronizada dos corpos, ampliando a compreensão sobre esses processos rizomáticos e inventivos. Foi abordada a imanência, a territorialização em seus movimentos, a linguagem em sua multiplicidade afetiva e relacional, o senso de eu em

construção, a exploração sensorial e corporal, os objetos de apego/ritornelos e a potência criativa dos bebês diante de um cotidiano que muitas vezes tenta enquadrá-los em lógicas de controle. Esses movimentos foram cartografados a partir das contribuições teóricas dos filósofos Deleuze e Guattari (1992), Stern (1992), Maturana (2002), Spinoza (2013), entre outros, e enriquecidos a partir da rede de conversações inspiradas em Carvalho (2008) com as *professoraspesquisadorasdebebês*, que, em suas narrativas, compartilharam os diferentes processos vividos e experienciados em seus cotidianos. Enfatizo a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a imanência dos bebês, suas linguagens, singularidades e desejos, que compreendam o corpo-bebê como enunciador e compartilhador de conhecimentos.

6.5 O CORPO-BEBÊ COMO ENUNCIADOR E COMPARTILHADOR DE CONHECIMENTOS

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre aquilo que está em processo de surgimento - o novo, extraordinário e interessante que substitui a aparência de verdade e que é mais exigente do que ela (Deleuze; Guattari, 1994, p.111).

FIGURA 81 – O CORPO COMPARTILHADOR DE CONHECIMENTO

Inspiramo-nos na afirmação feita por Deleuze e Guattari (1994), que a experimentação é a emergência do extraordinário que desloca a lógica imperialista de verdade, esse subcapítulo se constitui como um convite aos surgimentos do novo, que foram mapeados no decorrer deste desenho cartográfico de pesquisa. Portanto, nesse fragmento de escrita, intenciona fazer vibrar o debate acerca da importância da experimentação para o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de, com e entre os bebês na Educação Infantil de Vitória/ES.

A aposta é na afirmação de um corpo-bebê que não é algo que se constitui de modo isolado, mas sim pela força de agenciamentos que compõe uma multiplicidade de linhas existenciais que não variam “[...] suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear” (Deleuze E Guattari; 1992, p.31). Engatinhando, dançando, tocando, andando correndo, pulando, brincando e sentindo ele se move de diferentes formas nesse espaço, fazendo novas descobertas a todo momento, os bebês são agenciados pela força dos afetos, dos conhecimentos e das linguagens que a docência dispara como potência educativa.

Esses corpos, ao interagirem com os agenciamentos imanentes no mundo, fazem vazar suas potências em movimentos exploratórios e de inter-relações subjetivas que vão além do simples ato de “ser”, mas da conjugação do ser-sendo-transformando-se. São corpos abertos aos encontros, que afetam e se deixam afetar, abrindo-se ao novo e aos movimentos imanentes do ritornelo, compondo uma melodia de des-re-territorializações nas dinâmicas dos cotidianos de educação infantil. Em várias linhas da pesquisa cartográfica, fomos impactados pelos modos pelos quais os bebês exploram os territórios ao seu redor, demonstrando um saber corporal que ultrapassa a necessidade atribuída pela razão moderna à colonialidade da linguagem oral, que visa dicotomizar as palavras, as coisas, os afetos e corpo. A experiência de si, do outro e do mundo pelo bebê, manifesta em gestos, toques, olhares, ritmos e descobertas, delineando uma cartografia que para Rolnik (2016), exhibe marcas dos encontros que os constituem, formando um “relevo” composto por vozes, origens, sintonias e estilos, que se misturam para criar paisagens contemporâneas, entre professoras e bebês nos cotidianos das instituições de educação infantil.

Em meio, ao relevo existencial e físico mobilizado e produzido entre e com bebês e docentes da Educação Infantil, uma paisagem contemporânea fissa a estrutura da cognição hegemônica do desenvolvimentismo psicologizante, que traz uma ordem sequencial, modelizante e criadora de estigmas para a ação humana. Com Deleuze e Guattari (1996), ousamos investir na invenção de problemas educativos que visem pensar as experiências dos bebês a

partir do conceito “corpo sem órgãos (CsO)”, que pela afirmação da relevância dos afetos, afecções, pela abertura aos encontros com a diferença imanente e disponível no mundo, manifesta virtualidades e conexões trans-formadoras, pois “Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo” (Rodrigues, p. 107 *apud* Deleuze; Guattari 1996, p. 12).

A partir dessa perspectiva, a intencionalidade do subcapítulo se dedica a problematizar acerca das intensidades que atravessam o corpo-bebê, compondo-os como enunciadore e compartilhadore de conhecimentos, problematizando como eles ensinam às outras crianças bebês ou não, as docências, no coletivo escolar, em seus territórios, seus conhecimentos de si e do mundo. Nesse contexto, o corpo-bebê se torna um ponto de encontro de fluxos de saberes, de intensidades e de devires “[...] se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe” (Deleuze e Guattari 1996, p. 18).

6.5.1 O corpo-bebê em devir: fluxos, linhas e experimentação

Assim como os filósofos Deleuze e Guattari (1994) afirmam que o rizoma é feito de linhas de segmentaridade, estratificação, dimensões, linha de fuga ou de desterritorialização; o corpo-bebê também se expressa em sua multiplicidade, transpondo limiares em relações as linhas molares que buscam estruturar as práticas curriculares.

Linhas essas que muitas vezes aparecem a partir do discurso de “cuidado” com o bebê ao evitar explorar outros espaços para além da sala de referência, de certa forma lhe coloca em “risco”. As narrativas das professoras revelam linhas de fuga, pontos de resistência e de ruptura contra essa estrutura dominante, que insiste em dominar os corpos dos bebês, “[...] como fissura, ruptura na lógica temporal onde nasce-se bebê, depois torna-se criança, depois adulto e assim sucessivamente. O conceito de devir nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga” (Tebet, 2019, p. 143).

Revisitando as redes de conversações criadas e sustentadas junto à coletividade docente, durante a pesquisa, problematizamos: como as professoras percebem a relação corpo-bebê? Diferentes narrativas foram entoadas nos auxiliando na ampliação desse conceito.

—Fascinantes desenvolvimentos contínuo e diário. (Professora Rosa)

—É o primeiro passo para entendimento e conhecimento do mundo, desenvolve a personalidade e a compreensão do outro. (Professora Margarida)

—Uma relação de exploração infinita em que eles estão se conhecendo e se descobrindo. (Crisântemo)

—Os bebês sempre com muita energia (Professora Jasmim)

—Descobertas diárias (Professora Íris)

Antes de iniciarmos as problematizações relacionadas a compreensão que as docentes têm sobre a relação corpo-bebê esse estudo tem como responsabilidade política e epistemológica, romper com certos regimes de verdade instituídos sobre o “desenvolvimento” dos bebês, que os tratam a partir de uma lógica etapista e desenvolvimentista. Vários teóricos e estudiosos das infâncias, vêm questionando essa concepção, afirmando, em contrapartida, que as infâncias são experiências. Em torno disso, Tebet (2019, p.143) afirma que

A ideia de experiência como linha de fuga do dispositivo “infância” está associada a ideia de devir. Devir-Criança como fissura, ruptura na lógica temporal onde nasce-se bebê, depois, torna-se criança, depois adulto, e assim, sucessivamente. O conceito de devir nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga.

As instituições de formação docentes (tanto em nível de graduação e de formação continuada) têm afirmado como válido e legítimo para o trabalho com bebês, pouco ampliando e criando condições para outros discursos teórico-metodológicos que visem a infância como experiência. Assim, nossas discussões ao longo do texto trazem a importância das infâncias como experiências. O que são apresentados a partir das vivências dessas *professoras pesquisadoras de bebês*, que mostram fissuras e fluxos na maneira de compreensão acerca do corpo-bebê, trazendo reflexões a partir das ideias propostas pelos filósofos Deleuze e Guattari (2010) em sua obra “O Anti-Édipo”, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento, ao conhecimento, à descoberta e à produção desejante de suas ações.

Figura 79 - Produção desejante



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

O desenvolvimento que as docentes trazem em suas enunciações superam a ordem etapista psicologizante, mas que permitem produzir novos sentidos, ao convocar-nos para a ideia de metamorfose, para o ato trans-formado, um ato de des-re-territorialização de si, do outro e do mundo. Em sua narrativa a Professora Rosa fala de um corpo “*Fascinantes desenvolvimento contínuo e diário*”, completando essa perspectiva Deleuze e Guattari (2010), nos convidam a ir além trazendo os fluxos e intensidades que atravessam esse corpo, os considerando como um corpo experienciador, que transgride e se movimenta para além do esperado. “Não que as próprias intensidades estejam em oposição umas às outras e se equilibrem em torno de um estado neutro. Ao contrário, todas elas são positivas a partir da intensidade = 0 que designa o corpo pleno sem órgãos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 33-34). Ou seja, propõe múltiplos fluxos que permitam expressar o desejo e sua força produtiva de intensidades.

A professora Margarida afirma que a relação corpo-bebê está ligada ao “[...] *entendimento e conhecimento do mundo*”, o que sugere que o corpo é o ponto de partida ligado à dimensão na inter-relação com mundo. O corpo é por onde emergem, circulam e se compartilham os afetos e o desejo, permitindo se debruçar nas experiências que refletem na produção de suas subjetividades. Assim, Deleuze e Guattari (2010) ampliam essa visão uma vez que

para os autores a produção de desejo também faz parte desse processo de conhecimento. Uma vez que o corpo-bebê não apenas conhece o mundo, mas o transforma a partir das máquinas desejantes “[...] produtoras e reprodutoras, a universal produção primária como “realidade essencial do homem e da natureza” (Deleuze; Guattari, 2010, p.16). Tais perspectivas enfatizam a dimensão criativa e desejante do corpo-bebê.

Apresentando a relação corpo-bebê como uma exploração infinita a professora Crisântemo, ressalta que é nesse momento que “[...] eles estão se conhecendo e se descobrindo”, perspectiva que ressoa um devir-criança, que fortalece nossa defesa do corpo-bebê em elaboração, como um corpo sem órgãos, disponível à ocupações, preenchimentos, abandonos, resgates, alterações, haja vista que, “O corpo sem órgãos é o improdutivo; no entanto, é produzido em seu lugar próprio, a seu tempo, na sua síntese conectiva, como a identidade do produzir e do produto” [...] (Deleuze; Guattari, 2010, p.20).

Improdutividade que assume o sentido de que não produzir dentro de um sistema organizado e funcional operado pela maquinaria capital, ou seja, não se mostra eficientista, modelizado, domesticado. Sua improdutividade é, na verdade, sua força. Ele é a resistência à organização imposta. Percorre outros caminhos na superfície, desviando-se da necessidade de produção manifesta pelo motor de dominação do desejo. Ele é o ponto de partida para todas as produções e o campo onde o desejo se experimenta de forma crua e intensa. O corpo sem órgãos (CsO) desafia as noções tradicionais de corpo, identidade e produção, propondo uma nova forma de entender a experiência humana, na perspectiva dos bebês, estabelece conexões e disjunções, um espaço de intensidades e devires.

Um outro aspecto a ressaltar em nossas conversações é a narrativa da professora Jasmim que destaca a energia que os bebês possuem, nos remetendo, assim como a professora Rosa enunciou anteriormente em suas narrativas, a pensar e problematizar o corpo-bebê com base nos ensinamentos de Deleuze e Guattari (2010), como um campo de forças, um lugar de intensidade fluxos de energias, máquinas de desejos que estão além de características biológicas, ou seja, das estruturas impostas.

Em meio ao ritornelo criado pelas enunciações emergentes nas redes de conversações com a docência, durante a pesquisa, retomamos a narrativa da professora Íris que afirma que a relação corpo-bebê ocorre através de “descobertas diárias”, indicando a relevância da cartografia contemporânea dos fluxos que são contínuos, repletos de intensidades, desejos, transformações, multiplicidades, criatividade e reinvenção, atravessamentos vividos diariamente

no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil. Deleuze e Guattari (2010, p.15) nos ajudam a ampliar a compreensão sobre essa relação, uma vez que:

Em segundo lugar, há menos ainda a distinção homem-natureza: a essência humana da natureza e a essência natural do homem se identificam na natureza como produção ou indústria, isto é, na vida genérica do homem, igualmente. Assim, a indústria não é mais considerada numa relação extrínseca de utilidade, mas em sua identidade fundamental com a natureza como produção do homem e pelo homem.

Oferecendo um paralelo com a relação corpo-bebê, as narrativas das *professoras-pesquisadoras-de-bebês* em consonância com as ideias e conceitos abordados pelos filósofos Deleuze e Guattari (2010), apresentam a relação corpo-bebê como sendo o processo que é atravessado por fluxos, desejos, intensidades imanente do ser bebê. Sendo assim, o desejo e a transformação se conectam a todo o momento, que fissura uma ordem de pensamento enrijecido pela produção discursiva estrutural, que dicotomiza, sequencia ações, afetos, conhecimentos, existências e a experiência de si, do outro e do mundo.

As narrativas docentes são forças imanentes, pois reverberam experiências, saberes, fazeres, poderes e afetos vivenciados nos cotidianos, pois possibilitam a composição formativa em estado de latência, entre os fluxos da vida que pedem passagem e que provocam o fortalecimento de outros discursos teórico-metodológicos para a relação corpo-bebê no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Revisitamos um fragmento de experiência educativa com/entre bebês, cartografados durante o estudo. Em movimento de constante devir, o bebê inicia sua cartografia neste novo território. Rodeado por bacias com água, ele faz sua primeira tentativa exploratória, tenta de toda forma, entrar na bacia, coloca um bracinho, depois coloca o outro, quando vê que não consegue tenta entrar na bacia com os dois bracinhos de uma só vez. Não alcançando o que almejava, joga a água para fora da bacia e com um sorriso de satisfação bate com as mãos na água que ficou espalhada pelo chão. Criando um movimento para além do planejado pelas professoras, mas que atendia o seu desejo exploratório de novas descobertas e sensações.

Ao cartografar essa ação, surgem vários questionamentos: – Por que estaria o bebê buscando ocupar esse território? O que o teria levado a desterritorializá-lo, ao jogar a água fora? Quais sentidos foram produzidos pelo bebê ao produzir uma desterritorialização, ao jogar a água fora? O que a alegria experienciada pelo bebê contribui para a reterritorialização do território-bacia?

Figura 80 - Bacias coloridas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As linhas abstratas se movimentam pelo desejo e intensidade do platô-bebê produzindo novos mundos, uma linha invisível que embala os corpos, transitando levemente por um novo território. Linhas imanentes que afetam e foram afetadas o corpo extensivo que ganhou uma nova morada, a infinitude do território bacia agora foi desterritorializada.

De repente a água se espalha pelo chão o movendo a outro campo de invenção, em seu mergulho nada escapa, apenas transborda em multiplicidades e devir. Pulsa nele a curiosidade e o desejo de se embrenhar pelas dobras do chão molhado, nas cores que refletem as luzes do sol na água e nos diferentes sons emitidos ao tocar as suas mãos. A água que estava aprisionada no território bacia agora ganha nova morada em seu corpo, boca e pelo chão.

Nesse movimento ele não está sozinho, as bacias, a água, o corpo, chão, professores e bebês fazem parte dessa exploração. Diferentes agenciamentos dessa máquina desejante que transformam, criam, imaginam, desejam, produzem e inventam. Deslocamentos de um corpo sem órgãos, um campo vibrátil de intensidades que vibra produzindo diferentes sentidos para exploração, para ele não é o fim é apenas o começo da sua descoberta de si, do outro e do mundo (Deleuze; Guattari, 2010).

Nesse sentido, ampliando nossas conversações relacionadas à exploração corporal dos bebês, indagamos: quais usos os bebês fazem de seus corpos no cotidiano escolar? O que podem aprender por meio do corpo?

—Descobertas que os impulsionam no desenvolvimento e aprendizagem de coordenação motora, cognitiva individual e coletiva. (Professora Rosa)

—Compreendo que o corpo é explorado e desafiado pelos bebês a todo momento. Ele é o principal campo de aprendizagem deles; responsável por captar, experimentar e registrar as mais diferentes sensações e informações, pois todo o aprendizado passa por ele. (Professora Lírio)

—Eles exploram seus próprios limites, força e habilidades. Aprendem sobre percepção sensorial, domínio, equilíbrio. (Professora Crisântemo)

—Gostam de gestos e movimento, aprendendo com as músicas cantadas (Professora Jasmim)

—Desenvolvem o toque, a diversidade, a afetividade. (Professora Íris).

As narrativas das professoras são aqui ampliadas pelos estudos de Deleuze e Guattari (2010), que permitem-nos pensar que o corpo-bebê se movimenta em fluxos exploratórios das fronteiras, dos seus limites, forças, habilidades, percepção sensorial e equilíbrio. Os bebês, como corpos sem órgãos (CsO), estão em constante experimentação, fluxos de desejos que vão se conectando com os objetos, pessoas, territórios onde produzem experiências e aprendizagens. Um corpo que existe antes da organização, aberto aos campos de intensidades, amplia-se constantemente no campo do possível.

A narrativa da professora Jasmim destaca que os bebês aprendem através de “gestos, movimentos e músicas”, fazendo vibrar o corpo como um meio de expressão e experimentação, e não algo a ser moldado. Deleuze e Guattari (2010) exemplificam que:

Desde o nascimento, o berço, o seio, a chupeta, os excrementos, são máquinas desejantes em conexão com as partes do seu corpo. Parece-nos contraditório dizer que a criança vive entre objetos parciais e, ao mesmo tempo, dizer que ela apreende nos objetos parciais pessoas parentais, mesmo que aos pedaços. Não é rigorosamente verdade que o seio seja um destaque do corpo da mãe, pois ele existe como peça de uma máquina desejante, em conexão com a boca, que dele extrai um fluxo de leite não-pessoal, ralo ou denso. Sendo parte de uma máquina desejante, um objeto parcial nada representa: ele não é representativo. Ele é suporte de relações e distribuidor de agentes; mas esses agentes não são pessoas, assim como essas relações não são intersubjetivas. São relações de produção como tais, agentes de produção e de anti-produção (Deleuze; Guattari, 2010, p. 67).

Neste contexto, importa considerar que desde o nascimento os bebês estão imersos a máquinas desejantes, que se conectam com objetos parciais como o berço, a chupeta e o seio materno. Nessa perspectiva, compreendemos, que nos momentos de musicalização, com gestos, movimentos, danças e demais enunciações que desdobram no bailar do corpo-bebê, não se trata de meras representações ou simulações de algo já realizado. Mas, fluxos de intensidades que atravessam esses corpos e se conectam com o mundo, produzindo múltiplas experiências: afetivas, sensoriais, motoras, sociais, criativas, fabulativas, imaginativas, autônomas, de descobertas e de inventividade.

As enunciações das professoras destacam a força dos platôs-bebês como seres em multiplicidades em constante transformação, marcados por fluxos de intensidades e diferenças que atravessam seus processos existenciais e suas aprendizagens, que ultrapassam as fronteiras físicas e existenciais impostas aos seus corpos, seus saberes e relações com o mundo ao seu redor. Neste mesmo plano, Deleuze e Guattari (2010), falam da importância do espaço livre e fluido para que os bebês, em suas aprendizagens, explorem de diferentes maneiras e a partir dos seus desejos as propostas pedagógicas e territoriais, sem encaixá-los em categorias predefinidas, permitindo que as máquinas desejantes operem livremente.

Figura 81 - O corpo livre



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Um corpo livre para explorar e experienciar diferentes sensações a partir de suas curiosidades, nessa proposta pedagógica pensada e articulada pelas *professoraspesquisadorasdebebês*, que montaram a prática pedagógica com diferentes cores e tintas guache ampliando as possibilidades dos bebês de usar diferentes tipos de materiais em suas vivências. Aos poucos os bebês foram chegando ao contexto investigativo. Cuias, rolos, pinceis, maracás coloridos, um grande tecido, fotografias estavam expostas abrindo um campo de pesquisa e inventividades que lhes impactavam pelo prazer da experiência. Tintas que eles usaram na pintura do tecido, pernas, braços, boca e nas mãos, usando o corpo como um catalisador de experiências, eles se movimentaram e ampliaram aquele território. Territorializando e desterritorializando a prática que fora planejada, o chão da sala, paredes, espelho, em diferentes espaços as suas pequenas mãozinhas alcançavam.

Em nossa rede de conversações problematizamos sobre como as *professoraspesquisadorasdebebês* acham que as salas de referência devem ser planejadas para a exploração corporal dos bebês?

—De forma que os possibilitem segurança para colocar suas curiosidades, que são muitas, em prática real (Professora Rosa)

—Uma sala ampla sem obstáculos e segura. (Crisântemo)

—Sempre muito limpa, com espelho grande na parede e brinquedos disponíveis. (Professora Jasmim)

—Materiais fixos e móveis, dispostos e explorados com intencionalidade ou não. (Professora Íris)

Pensar a organização das salas de bebês a partir do olhar atento e afetuoso das *professoraspesquisadorasdebebês*, que exercem a força ética-política e histórica, envolve acompanhar os fluxos, intensidades, signos, subjetividades, singularidades, diversidade, diferenças, afetos, multiplicidades de possibilidades e sentidos que podem emergir nesse espaço. Suas narrativas trazem contribuições valiosas que priorizam a exploração corporal dos bebês e enriquecem nossas redes de conversações, levantando pontos importantes para serem considerados na afirmação do corpo-bebê como corpo sem órgãos. Essas reflexões se aprofundam ao analisarmos os CMEIS pela perspectiva dos teóricos Deleuze e Guattari (2010), problematizando práticas e reforçando a produção desejante de cada bebê, ao mesmo tempo que evitam

a edipianização¹⁶, ou seja, processo pelo qual o desejo é subjugado, limitado, reduzindo a multiplicidade presente em cada pessoa.

É importante destacar que a sala de referência dos bebês deve ser planejada, a fim de ser um convite para a exploração, experimentação e a produção de desejante desses platô-bebês, ou seja, precisam ser ritornelos de potência, fluxos de des-re-territorialização, investigação e invenção. A professora Rosa em sua narrativa destaca que a sala deve ser um local seguro, compreendemos que a segurança é fundamental para esse processo desejante de experimentação, além de ser um campo de possibilidades, criação e invenção. “Desde sua mais tenra idade, a criança tem toda uma vida desejante, todo um conjunto de relações não-familiares com os objetos e com as máquinas do desejo” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 68). De modo, que essa segurança é um convite à exploração livre, e não para restringir seus movimentos e experimentações.

Além de falar sobre a segurança, a professora Crisântemo aborda a importância desse espaço ser amplo e sem obstáculos. Novamente observamos a força de um corpo sem órgãos (CsO), nessa narrativa. “É preciso conceber cada tijolo como sendo emitido à distância e já composto por elementos heterogêneos: não só contendo uma inscrição feita [48] de signos de alfabetos diferentes, mas também figuras, uma ou várias miudezas, talvez mesmo um cadáver” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 59). Trazendo a metáfora dos tijolos utilizada pelos autores para compor a narrativa da docente, uma vez que o processo de formação do CsO, ocorre por meio de conexões aleatórias, que se unem e se separam por um movimento exploratório, sendo um convite à exploração, imaginação e inventividade.

A professora Jasmim fala da importância do espelho nas salas de aula, um recurso fascinante, para exploração corporal, produção de experiências e conhecimentos, contudo tal recurso não deve ser utilizado para reforçar a ideia de um “eu” unificado e estático. Deleuze e Guattari (2010), ampliam a partir dos CsO essa problematização.

O corpo sem órgãos é um ovo: é atravessado por eixos e limiares, por latitudes, longitudes e geodésicas, é atravessado por gradientes que marcam os devires e as passagens, as destinações daquele que aí se desenvolve. Nada é aqui representativo, tudo é vida e vivido: a emoção vivida dos seios não se assemelha aos seios, não os representa, assim como uma zona predestinada do ovo não se assemelha ao órgão que será induzido nela; apenas faixas de intensidade, potenciais, limiares e gradientes (Deleuze; Guattari, 2010, p. 34).

¹⁶ Conceito criado pelos filósofos Deleuze e Guattari (2010) em sua obra “O anti-édipo”

Nesse sentido, a experiência dos bebês quando veem seus reflexos no espelho, criam uma relação com a sua imagem, gerando fluxos de transformações e novos desejos de exploração, sendo o corpo um campo aberto de possibilidades, experimentando gestos, movimentos e até mesmo transpondo suas emoções. Recurso que se torna importante para a ampliação da subjetividade dos bebês e conexão com um corpo em transformação e invenção.

Encerramos, momentaneamente nossas problematizações com a narrativa da professora Íris que aborda sobre ter na organização da sala materiais fixos e móveis disponíveis para exploração dos bebês com ou sem intencionalidade, complementamos a partir do entendimento dos teóricos que esses objetos são um convite a produção desejante dos bebês, “[...] os objetos parciais definem a *working machine* ou as peças trabalhadoras, mas num tal estado de dispersão que uma peça não para de remeter a uma peça de uma máquina totalmente distinta[...]” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 427). Objetos parciais que se conectam aos fluxos de desejos e intensidades, não se limitando a uma função ou representação fixa.

Desse modo, observamos a importância dessas *professoraspesquisadorasdebebês*, que cotidianamente criam ambientes, com intuito de encorajar a produção desejante dos bebês, respeitando suas singularidades e compreendendo que essas formas de organização vão influenciar diretamente na produção de subjetividades dos platôs bebês.

Figura 82 - Diferentes sentidos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Cartografar com platôs-bebês permitem-nos produzir múltiplas significações. Uma mesma proposta e diferentes sentidos são dados pelos platôs-bebês com blocos de madeiras

expostos no chão, eles empilham, olham atentamente com curiosidade para aqueles objetos. Entre as brincadeiras por eles criadas, uma bebê faz um movimento simulando estar falando ao telefone, em sua singularidade eles ampliam suas subjetividades na zona territorial da sala de referência, que vai sendo ampliada pelas máquinas de desejos dos bebês que com seu CsO, experimentam, criam e dão novos sentidos a objetos e para sala de referência.

Com o intuito de compreender as condições subjetivas em que as experiências dos bebês se elaboram, tecemos redes de conversações docentes que questionavam sobre: como a unidade de educação infantil viabiliza que os bebês explorem o corpo em todos os seus espaços e tempos cotidianos?

—Oferecendo possibilidades para seu desenvolvimento corporal nos ambientes, objetos e maquinários. (Professora Orquídea)

—Temos brinquedos e brincadeiras que incentivem o subir e descer, pular, correr, abaixar e levantar, dentre outros. (Professora Margarida)

—As salas e os ambientes estão longe de ser os ideais, no entanto, há um esforço para que isso aconteça. Os ambientes são higienizados com regularidade, salas com tapetes próprios. (Professora Crisântemo)

—Através da musicalização e indo até os espaços. (Professora Jasmim)

—Espaços que permitam a exploração Corporal e que seja acessível a eles. (Professora Íris)

As narrativas entoadas pelas docentes demonstram um esforço em se criar ambientes que sejam propícios à exploração do corpo-bebê em todas as zonas territoriais dos CMEIS de Vitória/ES. Ao iniciarmos nossas redes de conversações sobre o assunto, a professora Rosa menciona a oferta de possibilidades para o desenvolvimento corporal nos ambientes, objetos e maquinários, consideramos com Deleuze e Guattari (2010), que essa possibilidade pode ser entendida como a criação de um campo, onde os objetos e espaços funcionam como máquinas desejantes. Não são meros instrumentos de aprendizado, mas sim elementos ativos que participam da produção de intensidades e experiências.

A professora Margarida, complementa falando do uso de brinquedos e brincadeiras que incentivam o subir e descer, pular, correr, abaixar e levantar. Movimentos que quando ampliados pela perspectiva do corpo sem órgãos (CsO), expande as possibilidades e experiências transpondo em fluxos de intensidades. “Sobre o corpo sem órgãos as máquinas se engancham como outros tantos pontos de disjunção entre os quais se tece toda uma rede de

sínteses novas que quadriculam a superfície" (Deleuze; Guattari, 2010, p. 25). Afastando a visão de um corpo mecânico e o conduz para um universo de criação e transformação.

Um ponto importante que a professora Crisântemo aborda em sua narrativa são os esforços ligados à higienização e preparação do ambiente, uma vez que a mesma alerta que as salas estão longe de atender as necessidades dos bebês, mas tais esforços reforçam o suporte para a sua exploração. Completando esse entendimento, destacamos com Deleuze e Guattari (2010), que "[...] o corpo sem órgãos era verdadeiramente um ovo, atravessado por eixos, retesado em zonas, demarcado por áreas ou campos, medido por gradientes, percorrido por potenciais, marcado por limiares" (Deleuze; Guattari, 2010, p. 116-117). Dessa maneira, compreende-se que o ambiente não está ligado apenas ao espaço físico, mas aos campos de forças que afetam a produção desejante de cada bebê.

A professora Jasmim destaca em sua narrativa, a enunciação poética sobre a musicalização como um caminho para os espaços, ao afirmar a potência da música, atravessando o corpo-bebê e proporcionando novas conexões e experiências.

Completando o ritornelo das redes de conversações com as docentes, a professora Íris em sua narrativa, compartilha sua inquietação relacionada à necessidade de espaços que permitam a exploração corporal e sejam acessíveis aos bebês. Mas o que pode o corpo-bebê em suas experiências? Como esse corpo é visto nos cotidianos? É só um corpo com órgãos ou corpo sem órgãos (CsO) como dizem Deleuze e Guattari (2010)? Para os filósofos um corpo sem órgãos não é um corpo vazio, morto ou adoecido ele é fervilhante, intenso uma multiplicidade, assim também é o corpo-bebê que desliza por cada canto dos CMEIs, engatinhando, andando, no colo em suas intensidades buscam linhas de fugas e escapes às normativas que possam impedir suas experiências e explorações.

Esse corpo que não é apenas físico é um explorador do mundo, do desejo, da descoberta, tudo atravessa e pulsa em diferentes processos de subjetivação (Deleuze; Guattari, 2010). Pensar no corpo-bebê como CsO é um convite para criação de espaços brincantes, inventivos em que os platôs bebês possam experimentar, movimentar e produzir diferentes sentidos para o cotidiano.

Esses pequenos fragmentos enunciativos emergentes nas redes de conversações produzidas com e entre, as docentes, ampliadas em nossos escritos a partir de análises cartográficas, contando com apoio de conceitos de Deleuze e Guattari (2010), destacam a importância de os Centros Municipais de Educação Infantil compreenderem o corpo-bebê como um campo de intensidades. Nesse contexto, objetos, brinquedos, materiais, músicas e espaços tornam-se

elementos ativos, funcionando como máquinas desejantes que promovem desejos e experiências. As brincadeiras e propostas pedagógicas, portanto, são entendidas como processos que atravessam o corpo-bebê, não com o objetivo de obter resultados específicos, mas de expandir as singularidades, os fluxos de desejos e as subjetividades, compondo um campo amplo de intensidades e possibilidades.

Figura 83 -Territórios



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As práticas pedagógicas propostas, como grafismo com carvão, contação de histórias e passeio pedagógico ao Parque Pedra da Cebola, intitulado: “Meus Primeiros Passinhos pela Cidade”, tarde do pijama com barracas expostas no solário, e o resgate da cultura capixaba por meio de músicas de congo, rodas de capoeira, manipulação de argila, temperos, panela de barro, imagens e peixes que ilustram a moqueca capixaba, são ações educativas que ampliam

as experiências dos bebês, produzem currículos outros e promovem múltiplas possibilidades de inter-relação consigo, com outro e com o mundo.

Práticas curriculares que não apenas conectam os bebês ao patrimônio histórico e cultural do Espírito Santo, mas agem como máquinas desejantes para a exploração do corpo em todos os seus espaços e tempos cotidianos, desterritorializando a hegemonia de práticas curriculares em sala de referência. O corpo-bebê, ao atravessar por essas experiências, manifesta fluxos intensos de curiosidades, desejos e diferença, que ultrapassam os limites do corpo físico, compondo nossas possibilidades subjetivas existenciais.

O conceito de corpo sem órgãos (CsO), como campo de imanência do desejo, fortalece nossa defesa pela experimentação de linhas moleculares e de fuga, linhas produtivas de vida e ativas no exercício de si e do mundo. Cada traço desenhado com carvão, cada toque na argila ou interação com os elementos da cultura capixaba criam marcas e traços que são, simultaneamente, expressões das singularidades dos bebês e interações com o mundo. Assim, o desejo se manifesta como uma força que configura e reconfigura experiências, promovendo a criação de subjetividades em um campo de intensidades sempre em movimento. “Em outras palavras, o que captamos é que, através de movimentos do desejo visíveis e invisíveis, houve produção de real social; e que o desejo é, fundamentalmente, essa produção” (Rolnik, 2016, p. 45). Assim, questionamos ainda sobre: como os bebês relacionam com seu corpo na interação com os outros bebês?

—De forma única, pois cada bebê desenvolve habilidades diferentes na interação com seus pares. (Professora Rosa)

—Se tocam, se abraçam, dão as mãos para irem de um local para outro no CMEI. (Professora Margarida)

—Através de sorrisos, brincadeiras, toque, abraços e enunciações. (Professora Lírio)

—Eles se tocam, se abraçam. Avançam sobre o outro, às vezes com mordidas, empurrões. Disputam espaço e território. Se vêem nos pares. (Professora Crisântemo)

—Através do toque. (Professora Jasmim)

—Descobrem o seu, vendo e tocando o outro. (Professora Íris)

As narrativas enunciadas pelas *professoraspesquisadorasdebebês* sobre como os bebês se relacionam com seu corpo na inter-relação com os outros bebês, apresentam uma cartografia de produção desejante e de produção de um corpo sem órgãos (CsO). Falas como toque, abraços, sorrisos, brincadeiras, mordidas, empurrões, disputas por espaço e território,

são disparadores de múltiplas linguagens utilizadas pelos platôs bebês na relação de conhecimento de si e do outro.

Para Deleuze e Guattari (2010), a relação do conceito de conhecimento de si e do outro, não se baseia em uma identidade fixa ou em um reconhecimento especular, mas sim em um processo dinâmico de produção de intensidades e conexões. O “eu” e o “outro” não são entidades separadas, mas sim pólos de um campo de forças em constante transformação, onde o desejo se manifesta de forma ativa e produtiva.

A narrativa da professora *Rosa* destaca que “cada bebê desenvolve habilidades diferentes na interação com seus pares”, ou seja, criam uma multiplicidade e singularidade nas relações vividas. Uma vez que cada bebê é único e chegam aos CMEIS com suas subjetividades e singularidades a partir das vivências que eles possuem antes de adentrar ao cotidiano escolar, dessa forma não se pode afirmar que existe uma única maneira ou padrão de interação e socialização, mas sim multiplicidades de conexões e fluxos que se criam a cada novo encontro entre os bebês, onde eles afetam e são afetados, pelas máquinas desejantes e possibilidades de experimentação.

As mordidas e empurrões, mencionados pela professora *Crisântemo*, operam como manifestações da pulsão de apropriação, exploração e forma de linguagem, que fazem parte do processo de produção desejante, comunicação e expressão de cada bebê. Embora tais enunciações produzam distintos discursos, alguns como pontos negativos, e por vezes não compreendidos pelos familiares e até mesmo pelas crianças, caso sejam reprimidas com relação a forma de expressão realizada. Esses processos fazem parte da experimentação e delimitação dos limites, tanto do próprio corpo quanto do corpo do outro, que faz parte da produção do desejo.

Segundo a narrativa da professora *Crisântemo*, de que os bebês “se veem nos pares”, reverbera na utilização do espelho como possibilidade do reconhecimento do outro como um espelho de si. Contudo, Deleuze e Guattari (2010), alertam ao argumentar que esse reconhecimento não deve ser considerado como uma identificação com um eu estável, mas como um processo de produção de novas conexões e intensidades, onde o outro funciona como um catalisador para as próprias transformações.

As professoras *Jasmim* e *Íris* em durante as conversações indicam o toque como meio de comunicação e exploração dos bebês. Ao problematizamos a partir dos filósofos Deleuze

e Guattari (2010), compreendemos que o toque assim com já enunciado pelas docentes proporcionam que esse infantes experimentem, criem e expressem a materialidade dos seus corpos e dos outros bebês que fluem através de seus fluxos de desejos e curiosidades.

Como simulacros¹⁷, as narrativas das docentes trazem a importância das interações entre os platôs bebês, subvertendo a modelos pré-definidos ou representações familiares, mas considerando aspectos da filosofia da diferença, defendida pelos dos filósofos Deleuze e Guattari (2010), importa afirmar que esses processos e atravessamentos ocorrem por fluxos, intensidades e valorizando as experiências concretas vividas pelos bebês. Em detrimento da representação fixa e de simbolismos, que possam querer moldar esses corpos, mas valorizando a força imanente das interações entre os bebês e a si mesmos.

Figura 84 - Corpo-bebê



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

¹⁷ Simulacros conceito abordado por Deleuze (2006, p.74) em sua obra Diferença e Repetição. “O simulacro é a instância que compreende uma diferença em si, como duas séries divergentes (pelo menos) sobre as quais ele atua, toda semelhança tendo sido abolida, sem que se possa, por conseguinte, indicar a existência de um original e de uma cópia”.

Assim, acompanhamos cotidianamente nos CMEIS os fluxos e intensidades que reverberam nas aprendizagens desses bebês. O contato corpo-a-corpo, repleto de gestos de afeto, como beijos, sorrisos, brincadeiras e carinhos, juntamente com a exploração do desconhecido, refletem o quanto essas aprendizagens e encontros são fundamentais na ampliação da subjetividade infantil. O corpo-bebê é um enunciador e compartilhador de conhecimentos, se articula ao devir-criança, não como uma etapa a ser superada, mas como um modo de estar no mundo, uma potência imanente que se manifesta através das singularidades e multiplicidades de cada bebê. “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (Kohan, 2005, p. 4), portanto, não é uma preparação para a vida adulta, mas uma constante criação de si e do mundo, impulsionada pela curiosidade e pelos encontros, e que não está separada de outros devires possíveis, como o devir-animal ou o devir-mulher, constituindo um bloco de sensações que se expandem na vida de cada um.

7. CARTOGRAFIAS E CURRÍCULOS COMO MÁQUINA DE SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM/DOS BEBÊS



FIGURA 86: CURRÍCULOS COMO MÁQUINAS DE SUBJETIVAÇÃO, 2024.

Muitos estudos no campo da educação, dentre os quais estão também o que produzimos e evidenciamos no capítulo 4, têm realizado um debate importante quanto aos limites existenciais implicados nos currículos prescritos, nas legislações educacionais, nas orientações curriculares, nas diretrizes, entre outros em esfera nacional. Inspirada por Foucault (2006), compreendemos o currículo como uma máquina de poder, destinada a moldar a educação desde a primeira infância, influenciando comportamentos e opiniões. Esses currículos muitas vezes funcionam como ferramenta de controle social, exercendo uma lógica dominante de controle dos corpos e silenciando alguns grupos, classes, religiões, gêneros e culturas diversas presentes na sociedade.

Buscamos aproximações dialógicas com os estudos de Gilles Deleuze (1992, 1995, 1996), Félix Guattari (1992, 1999), Foucault (1979, 1986, 2006), Sandra Corazza (2001) e Silvio Gallo (2012, 2021), com a intencionalidade de subverter a lógica de um currículo previamente definido para ser aplicado por alguém. Nossa aposta teórico-metodológica visa uma defesa dos currículos constituídos como máquinas de subjetivação, trazendo reflexões críticas e políticas sobre os discursos curriculares que compõem e atravessam a experiência humana, bem como a educação infantil.

No decorrer do capítulo, dialogamos sobre a relação de poder com base nos estudos de Foucault, que destacam sobre o regime de poder exercido por diversos agentes e em diferentes contextos vivenciados pelos sujeitos. Dessa forma, trazemos o destaque da relação de poder abordada pelo filósofo francês, compreendendo que nessa lógica muitas pessoas podem governar: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (Foucault, 1993a, p. 280 *apud* Bujes, 2008, p. 106) – embora, nos contextos pedagógicos e educativos, o imaginário popular tenda a visualizar apenas a concentração de poder nas mãos do Estado, das Secretarias de Educação, ou seja, das macropolíticas institucionais. Em contrapartida, Deleuze questiona essa visão de poder: “o poder não é essencialmente repressivo, já que incita, suscita, produz; ele se exerce, antes de possuir [...]; passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que se passa por todas as forças em relação)” (Deleuze, 1992, p. 79).

Neste contexto, desde o nascimento, as pessoas são submetidas a processos de subjetivação, em que são expostas a uma série de regras, comportamentos, no sentido de Foucault (2006), modelos de condutas para atender uma demanda, normas e valores sociais. Esses elementos moldam suas relações e interações sociais. Mesmo os bebês, em suas interações no cotidiano da educação infantil, participam dessa dinâmica relacional, através da

disputa por objetos, atenção do adulto, refletindo as relações de poder que ocorrem desde cedo por parte das crianças.

As tecnologias do eu, conforme conceituadas por Michel Foucault, são interpretadas por Bujes (2008) como uma maneira do indivíduo reconhecer suas atitudes e agir eticamente.

[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (Foucault, 2006b, p. 291 *apud* Rodrigues, 2011, p. 23).

Sendo assim, torna-se importante pensar em currículos que tenham em vista a pluralidade da escola, respeitando os conhecimentos culturais que as crianças carregam, além dos aprisionamentos produzidos pela lógica repressiva do poder institucional ou do poder exercido pelo adulto sobre a criança, pois, conforme destaca Gallo (2012), ao retomar a discussão de Althusser, em que afirma que a escola é o principal aparelho ideológico do Estado, uma máquina que transforma os indivíduos em sujeitos através dos ensinamentos educacionais, ampliando o debate, fissurando a lógica curricular, ao indicar suas implicações para os intercessores praticantes dos cotidianos escolares. Ele diz que “se a escola é um aparelho ideológico, o currículo é sua Correia de Transmissão uma máquina de subjetivação” (Gallo, 2012, p. 211).

Currículos que consideram os bebês como partícipes em sua composição cotidiana necessitam reconhecer as suas particularidades, pois “a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação” (Guattari, 1996, p. 31). Além disso, Stern (1992, p.6) reforça a ideia de que

O que é diferente no bebê não é simplesmente uma nova série de comportamentos e habilidades; o bebê subitamente tem uma “presença” adicional e um “sentir” social diferente, que é mais do que a soma das muitas capacidades e comportamentos recentemente adquiridos (por exemplo, não há dúvida de que, quando um bebê pode sorrir responsivamente, olhar fixamente nos olhos dos pais e vocalizar, em algum momento entre os dois e três meses, um sentir social diferente foi criado).

Assim, compreendemos que “[...] os processos de subjetivação que se exercem nos aparelhos estatais e guerreiros; a convergência desses processos, no capitalismo e através dos Estados correspondentes; as modalidades de uma ação revolucionária; os fatores comparados, em cada caso, do território, da terra e da desterritorialização” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 8). Os currículos tradicionalmente vistos se tornam uma máquina de subjetivação. “No domínio de uma “metafórica” do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-

estruturalista, podemos pensar que o currículo ‘é’ uma linguagem” (Corazza, 2001, p. 9). Dessa forma, os currículos podem ser compreendidos tanto como meio de comunicação como uma forma transmissão de significados, permitindo que os bebês enunciem seus desejos e participem da construção curricular.

Isso implica a necessidade de se problematizar sobre a existência de currículos de forma unificada, que em qualquer espaço infantil vão ser seguidos da mesma forma, o que faz com que seja necessário pensar em currículos que abranjam a multiplicidade presente no âmbito social. “Para Deleuze, já não se apela para a individuação no universal, mas o jogo é o da articulação das singularidades na multiplicidade” (Gallo, 2012, p. 204), dado que os currículos se tornam um espaço para discussão e ampliação das singularidades dos diversos intercessores que transitam nas creches e demais espaços sociais, contribuindo para a formação e a ampliação das subjetividades de maneira ampla e plural.

Segundo Bates (1979, p. 36 *apud* Stern, 1992, p. 116-117):

A comunicação intencional é um comportamento de sinalização em que o emissor está consciente, a priori, do efeito que o sinal terá em seu ouvinte, e ele persiste nesse comportamento até que o efeito seja obtido ou que o fracasso esteja claramente indicado. A evidência comportamental que nos permite inferir a presença de intenções comunicativas inclui (a) alterações no contato visual entre o objetivo e os ouvintes desejados, (b) aumentos, adições e substituição de sinais até que o objetivo tenha sido alcançado e (c) mudanças na forma do sinal para padrões abreviados e/ou exagerados que sejam apropriados apenas para o alcance de um objetivo comunicativo.

Além disso, de acordo com Corazza (2001, p. 9), ao conceber os currículos como uma linguagem, é possível identificar diversos elementos, como significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos e cortes. Essa abordagem confere aos currículos um caráter eminentemente construcionista, o que leva à problematização, a partir de Gallo (2012), que segue uma direção similar àquela de Guattari ao afirmar que, embora continue utilizando a palavra “sujeito”, não se refere mais ao conceito moderno de sujeito como substância. Em vez disso, descreve o sujeito como uma forma cambiante, mutante e relacional em sua forma de enunciação.

Com base na problematização realizada pelos autores, faz-se necessário repensar a relação que ocorre entre a linguagem, subjetividade e a produção curricular, uma vez que ela também perpassa pelas experiências dos bebês que podem ser compreendidas a partir de Stern (1992, p.57-58), como

A experiência do bebê é mais unificada e global. Os bebês não prestam atenção ao domínio em que sua experiência está ocorrendo. Eles tomam sensações, percepções, ações, cognições, estados internos de motivação e estados de consciência e os experienciam diretamente em termos de intensidades, formas, padrões temporais, afetos de vitalidade, afetos categóricos e tons hedônicos. Esses são os elementos básicos de uma experiência subjetiva inicial. Cognições, ações e percepções, como tal, não existem. Todas as experiências se tornam reformuladas como constelações padronizadas de todos os elementos subjetivos básicos do bebê combinados.

Os processos de subjetivação dos bebês operam em intensidades e em linhas de forças diversas, múltiplas, cambiantes e rizomáticas. Esses processos são anteriores e independentes das fragmentações produzidas pela modernidade, que esquartejam os intercessores em conscientes, autocentrados, dotados prioritariamente de linguagem verbal e escrita, presos a um gênero que define uma normatividade, aspectos que alimentam um saber-poder, criam regimes de verdades que assumem lugares de moral, norma, forma e prescrição dos sujeitos.

Para Foucault (1986, p. 12):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

De modo geral, observamos, a partir da discussão apresentada por Foucault (1986), a necessidade de observar criticamente como a verdade vem sendo construída e utilizada como ferramenta de poder em diversos contextos. Tal entendimento auxilia na compreensão das dinâmicas políticas e sociais da relação entre verdade, poder e subjetividade.

Se, no âmbito da filosofia da pedagogia modernas, o conceito de sujeito cumpriu o seu papel, hoje ele se encontra em tal ponto desgastado que já não atende às necessidades de nosso campo problemático, de modo para pensar o currículo como máquina de subjetivação, o primeiro passo é pensar processos de subjetivação sem sujeito (Gallo, 2012, p. 204).

Compreendemos, a partir de Gallo (2012), que o conceito anteriormente relacionado à filosofia da pedagogia está suprimido e não atende as demandas da contemporaneidade. Isso faz com que seja necessário problematizar e considerar os currículos máquinas de subjetivação. Não cabe mais pensar a subjetivação de forma individual centralizado em um único sujeito. É preciso considerar o processo de subjetivação pela multiplicidade dos intercessores, o que envolve considerar as relações sociais, culturais, históricas e estruturas de poder na construção da subjetividade desses intercessores.

A observação permite refletir sobre a linguagem enquanto um dispositivo de poder, uma vez que, sendo “[...] um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem, não é nenhum absurdo imaginar que um currículo possa ser visto e pensado como uma espécie de “ser falante”” (Corazza, 2001, p. 10). Portanto, defendemos, com esta pesquisa, que “é grande o desejo de conhecer e ser conhecido, no sentido de uma experiência subjetiva mutuamente reveladora” (Stern, 1992, p. 112-113).

De modo geral, não se pode vislumbrar os currículos apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos e codificados pelos bebês em um processo maquínico e de repetição, mas como um espaço de interação e construção das subjetividades, em que professores, bebês, assistentes e demais atores do cotidiano escolar participam ativamente da produção de conhecimento e do reconhecimento mútuo, para além de uma relação dialógica de transmissão de informações e passando a promover experiências no processo educativo. Posto isto, faz-se necessário problematizar a importância dos currículos languageiros, falante, enunciador, como uma experiência subjetiva mutante, que podemos ousar pensar, como Foucault, ser potencializado pelo viés do cuidado de si.

O cuidado de si, para Foucault (2006, p. 14-15) “[...] não designa simplesmente uma atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos”. Logo, assimilamos, a partir de Foucault (2006), que tanto os currículos quanto o cuidado de si são processos ativos, relacionados à linguagem e à subjetividade, que influenciam e moldam a compreensão sobre o mundo e de nós mesmos. Dessa forma, nos interessa a “[...] maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si. Essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (Foucault, 2006, p. 276). Nesse entendimento, é necessário problematizar normas e discursos que são propagados como normais e questionar as mudanças possíveis a partir dessas estruturas.

Uma vez que os currículos são vistos como máquinas de subjetivação, e esses processos podem se elaborar numa lógica de saber-poder-verdade, mas que também podem se constituir como processos éticos, estéticos e políticos, quando permeados pelo cuidado de si. Rodrigues (2011, p.132) busca a compreensão sobre o modo de “[...] pensar que criar relações de poder ou com o poder são modos de um de cuidado de si, uma vontade de criar práticas de liberdade para constituir-se e produzir currículos de modos mais éticos e estéticos”.

Desse modo, a cartografia realizada durante esta pesquisa-intervenção busca abordar criticamente a visão que se tem sobre a Educação Infantil e os currículos que por ela atravessam, sem desqualificar ou tentar moldar práticas e corpos, mas abordando os currículos como máquinas de subjetivação, espaços de criação, resistência, experiências e multiplicidades, compreendendo que bebês são pura imanência e constroem suas próprias experiências a partir dos encontros. É imperativo repensar as práticas pedagógicas, valorizando a diversidade, a singularidade e o desejo das crianças, para promover espaços mais justos, inclusivos e que estimulem sua autonomia. Os próximos passos se concentram na tradução dessas reflexões teóricas em práticas concretas, trazendo essas infâncias insurgentes que florescem diariamente nos cotidianos dos CMEIs e abrindo novos espaços para agenciamentos e desejos dos bebês.

7.1. Infâncias insurgentes: micropolíticas dos desejos

Abordar as relações de poder na educação infantil não evidencia apenas os mecanismos que estruturam e organizam os tempos/espços e currículos que atravessam os corpos que transitam nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil. Trata-se, sobretudo, de reconhecer os bebês em sua imanência, em seus modos de agenciamento do exercício do poder, valorizando seus agenciamentos, desejos como forças intensivas na produção de suas experiências, singularidades, subjetividades e modos de existência.

Ao cartografar os movimentos dos bebês, deparei-me com a complexidade das relações de poder entre bebês. Atos visivelmente comuns, como a disputa por brinquedos, são problematizados a partir de Foucault (1979), compreendendo que esses movimentos são agenciamentos, resistências e negociações, que fazem parte das singularidades e subjetividades de cada bebê, uma vez que o poder não é algo que se tem, mas uma relação que atravessa os corpos. Para ele, “[...] não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder (Foucault, 1979, p. XXI). Esses saberes refletem na constituição de suas experiências languageiras, afetivas e cognitivas, configurando aprendizagens que influenciam todas as práticas pedagógicas e curriculares com bebês.

Corroborando as ideias de Foucault (1979) mencionadas anteriormente, notamos, a partir das narrativas docentes, que as relações de poder atravessam todos os corpos, incluindo o corpo-bebê. Essas relações não se dão de maneira linear, apenas seguindo normas e estruturas,

mas ocorrem por agenciamentos múltiplos e estratégias que tensionam, negociam e afirmam seus desejos. Seja enunciando a partir do choro, do sorriso, da recusa ou do toque, eles mobilizam forças que desestabilizam lógicas predeterminadas, evidenciando que os currículos e os espaços da educação infantil não são apenas lugares de regulação, mas zonas de intensidades, inventividade, criação e produção de singularidades.

Nas narrativas das *professoraspesquisadorasdebebês*, é enunciado como essas relações de poder ocorrem cotidianamente nos CMEIS, quando as docentes se colocam a problematizar sobre as formas de expressões, desejos e disputas entre os bebês.

— É impressionante a forma como eles fazem quando querem alguma coisa. Eles vão lá, mesmo os bebês bem pequenos que não sabem andar ainda. Se eles querem algo, vão engatinhando até conseguir o que desejam. (Professora Rosa)

— Lá na sala é assim, quando eles não conseguem puxar, eles mordem. Temos uma criança que precisamos ficar sempre de olho, porque se ele quiser um brinquedo e o colega não der, ele morde mesmo. Sempre precisa ficar uma, assim, para ficar de olho, né. (Professora Margarida)

— Há disputas por objetos, como no exemplo da peneira, que os bebês queriam entrar dentro dela e carregá-la na cabeça. (Professora Melissa)

As narrativas das professoras Rosa, Margarida e Melissa apresentam movimentos que os bebês tecem suas relações de poder, evidenciadas em suas interações cotidianas. Disputas por objetos, espaços e atenção dos professores são ações observadas diariamente nos processos aprendentes dos bebês, que desde sua chegada ao novo território vão criando estratégias para alcançar os seus desejos. A observação da professora Rosa sobre a forma como os bebês vão criando agenciamentos e estratégias que se manifestam mesmo antes de saberem andar, ao se moverem para alcançar seus desejos, ressoa com a perspectiva de Foucault (1979) sobre o poder como algo que se exerce e não como algo que se possui. Os bebês, longe de serem passivos, são agentes ativos que reconfiguram as relações de poder. Eles não esperam passivamente que as coisas aconteçam, mas tomam a iniciativa para satisfazer suas necessidades e curiosidades.

Para Foucault (1979, p. XIV), esse processo está ligado à natureza ativa do poder, destacando como ele se manifesta através de práticas e relações:

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação.

Uma vez que compreendemos, a partir do autor, que o poder não é uma unidade fixa, mas são processos relacionais que ocorrem em diferentes lugares e contextos, a discussão dessas relações no contexto de produção dos currículos na educação infantil ganha novos contornos, haja vista que se remodela por intermédio dos agenciamentos que os bebês exercem ao engatinhar, morder, chorar ou disputar objetos, não sendo apenas uma forma de expressão de seus desejos e curiosidades, mas como relações de poder que são construídas e exercidas diariamente nos CMEIs.

A professora Margarida em sua narrativa descreve que quando os bebês não conseguem obter algo o que desejam puxando, alguns costumam recorrer à mordida. A mordida, embora possa ser vista como um ato agressivo ou como ato que ocorra devido à “falta” da linguagem verbal, é, na verdade, uma forma de comunicação e expressão, também é uma estratégia de poder, uma forma que os bebês utilizam para ampliar as relações de força em seu favor. Destacando a natureza ativa do poder, Foucault (1979) afirma: “Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística” (Foucault, 1979, p.5). Dessa forma, é necessário repensar as práticas educativas, reconhecendo os agenciamentos e fluxos de intensidades dos bebês.

Concluindo as narrativas, a professora Melissa compartilha um momento brincante, mas que também revela a disputa por objetos e espaços, uma vez que os bebês queriam, de toda forma, entrar na peneira, colocá-la na cabeça, buscando diferentes estratégias para conquistar o que desejavam. Corroborando a perspectiva de que a disputa por objetos e espaços é um processo em que os bebês expressam seus desejos e relações de poder. Foucault (1979, p.24) quando afirma que essa relação “[...] é portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude”. Assim, as relações de poder se manifestam continuamente em cenas inéditas, impulsionadas por novas descobertas, desejos e explorações.

Uma cena cartografada durante a pesquisa junto ao acompanhamento dos processos de subjetivação produzidos nos cotidianos dos CMEIS soma-se o que foi enunciado pelas docentes, e por mim problematizado, a partir do filósofo Michael Foucault (1979), ampliando a concepção sobre as relações de poder desde as primeiras infâncias, ao evidenciar a forma como um bebê exerce a relação de poder sobre outro. Os bebês estavam brincando, porém, em um determinado momento, uma resolveu pegar o brinquedo da mão da outra, que não se deixou intimidar e puxou o brinquedo de volta, sacudindo os bracinhos de forma que a amiga

compreendesse que aquele brinquedo estava com ela e ela que brincaria com ele. Esse momento de experiências, interações e disputas está acessível via QR code ao lado da imagem, proporcionando maior compreensão sobre como se dá essa manifestação com bebês.

Figura 86 - Micropolíticas dos desejos



Qr code: Relação de Poder

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

É preciso reconhecê-los como seres imanentes, que experienciam, exploram e fazem novas descobertas a partir dos encontros e das relações com outros bebês e com o mundo. Tais perspectivas, fundamentadas a partir das narrativas docentes, e o conceito de relação de poder de Foucault (1979), são um convite para repensar as práticas educativas com/dos bebês, trazendo a importância das práticas curriculares e pedagógicas estarem atentas aos fluxos de desejos e força criativa em seus processos aprendentes na “[...] luta micropolítica contra a subjetividade formada na captura, onde quer que ela se produza” (Rolnik, 2011, p. 86), uma vez que tais propostas vão interferir diretamente nas subjetividades desses platôs bebês.

As redes de conversações com as docentes enunciam acerca da complexidade relacionadas às relações de poder no contexto da educação infantil e que estende para problematização no âmbito familiar:

— Temos um bebê muito esperto, que sempre testa os seus limites, sobe nas coisas, pula. Sempre que ele faz algo, olha para nós para ver se estamos observando, e se percebe que não estamos, continua. Se estamos olhando, ele para na hora. É curiosa a percepção dele para fazer coisas, assim, que quando pensamos nas crianças daquela idade, não fazem! (Professora Lírio)

—É uma luta! Entendemos que essas são formas de linguagem do bebê, conversamos com as famílias, mas nem todas compreendem. Ninguém gosta que seu filho seja

mordido ou arranhado, mas faz parte do processo de aprendizagem. (Professora Crisântemo)

—O que acho mais complicado é isso: lidar com os pais. Porque esse é um processo normal para as crianças, eles estão aprendendo a compartilhar as coisas ainda, os brinquedos, espaços... E, por mais que falemos, expliquemos para a família, algumas compreendem, mas a maioria fica com raiva. (Professora Jasmim)

Nesse contexto, é importante problematizar as narrativas das *professoraspesquisadorasdebebês*, a fim de desnaturalizar concepções normativas que querem moldar os comportamentos e corpos dos bebês. Esses movimentos, para os bebês, são fluxos de intensidades, descobertas e experimentações, e, ao olhar dos adultos, podem ser vistos como comportamentos inadequados, revelando aspectos importantes dessas relações de poder que perpassam pelos corpos-bebês se estendem às relações familiares, tornando-se um desafio na realização das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas cotidianamente com/dos bebês.

Em face disso, a narrativa da professora Lírio ilustra o bebê como um agente ativo de poder, que reage e age sobre as zonas territoriais e sobre os comportamentos dos adultos no intuito de compreender o que é permitido ou não no contexto de sua exploração. Ele não é um estrato sem fluxo de diferenciação, mas um ser imanente que, em sua multiplicidade, amplia seus encontros e interações, dando intensidade às suas descobertas. “O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (Foucault, 1979, p. 184), uma vez que o bebê, em sua imanência, opera em campos de forças, testando, reagindo, afetando e sendo afetado, ampliando os limites de seu corpo e relações de poder, produzindo novos sentidos, possibilidades e ampliando a sua subjetividade e forma de se constituir e existir naquele território.

Atravessada por questões que impactam diretamente nas práticas curriculares, a professora Crisântemo traz a palavra “luta” como termo para abordar que as relações de poder são inerentes à interação social, sendo parte do processo de aprendizagem dos bebês. “Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (Foucault, 1979, p. XXI), trazendo uma dimensão política permeada por disputas, negociações e resistências e de produção de conhecimentos. Corroborando as enunciações tecidas pela professora Crisântemo, a professora Jasmim aponta a resistência e a incompreensão, por parte de alguns familiares, de que, em determinados momentos de disputa, os bebês utilizam meios físicos para alcançar os seus desejos. Esses movimentos são considerados, além de uma relação de poder, uma manifestação linguageira, uma forma que esses platôs-bebês utilizam para ter seus desejos atendidos.

Trata-se de relações de poder que atravessam para além dos Centros Municipais de Educação Infantil, envolvendo expectativas e valores sociais criados pelas famílias, que, por vezes, trazem visões e normativas sobre as infâncias e seus processos aprendentes que são incompatíveis com as práticas curriculares desenvolvidas cotidianamente. Em suma, as narrativas das *professoraspesquisadorasdebebês*, problematizadas a partir de Foucault (1979), permitem desconstruir a ideia de poder como algo imposto, mas como uma multiplicidade que atravessa as interações entre bebês, as famílias e o cotidiano escolar.

Para Foucault (2015), esses problemas estão relacionados a questões históricas e culturais, em que as famílias produzem certos discursos de verdades sobre as infâncias e o cotidiano escolar. Esses discursos muitas vezes estão ligados a questões políticas, ideológicas, morais e até mesmo à própria verdade, a qual, que segundo o autor, está ligada às diferentes relações de poder que atravessam os corpos nas esferas das macros e microestruturas – “fica sentado”, “não pode sujar”, “se comporta” –, produzindo, assim, corpos dóceis aos desejos dos adultos. Esse regime de verdade é produzido pelo capitalismo, moralismo que não compreende a importância dos processos e experiências para as crianças, tentando interferir e moldar as práticas pedagógicas. Assim, Foucault (2015, p. 54) alerta que é necessário “[...] desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento”

Figura 87 - Mediação nos processos aprendentes



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Na cena cartografada, as professoras observam, acompanham e estimulam os bebês à experimentação. O processo de intervenção realizada pelas *professoraspesquisadorasdebebês* não é realizado com o intuito de moldar corpos e estabelecer limites para as experiências e processos investigativos dos bebês, mas para agir como um movimento que transita por meio de uma escuta sensível, em que eles possam exercer seus micropoderes, a partir de suas singularidades, e assim serem um espaço estimulante para suas aprendizagens e desenvolvimento, valorizando e utilizando suas múltiplas linguagens na ampliação de seus conhecimentos e subjetividades. Esse movimento de uma micropolítica cotidiana opera nas fissuras, encontros, afetos em que os platôs bebês criam, inventam, produzem diferentes modos de existir e estar nesse lugar. Trata-se de uma “[...] produção do desejo, acontecimento, realidade dimensão micropolítica que não é chamada de micro por ser pequena; não se trata de tamanho, mas, de ênfase, de colocação de lupa no processo, nas relações” (Dias, 2012, p. 47). Assim, o que pulsa são os processos experiências brincantes de currículos tecido nas dobras do cotidiano.

As narrativas das professoras Íris e Rosa apresentam perspectivas de como as relações de poder atravessam tanto os campos de intensidades e aprendizagens como os vínculos que são criados com os adultos que se tornam referências para eles naquele espaço:

— Então, eu explico que o outro também é bebê, e faz parte da aprendizagem da criança. Lá na sala, eles fazem isso até com a gente, quando querem nossa atenção e estamos com outros bebês. Sobem no colo e vão entrando no meio, empurrando (risos). (Professora Íris)

— Temos uns lá, também. Eles acham que aquela pessoa é a referência deles e acabou, a outra criança não pode nem chegar perto. (Professora Rosa)

A narrativa da professora Íris evidencia a forma como os bebês, em sua imanência, utilizam sem corpos como forma de linguagem, expressando seus fluxos de desejos e curiosidades para alcançar seus objetivos. Ampliando essa ideia a partir de Foucault (1998, p.22), compreendemos que:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história.

Segundo Foucault (1998), não existe um “eu”. O autor rompe com preceitos históricos de sujeito como algo fixo, imutável, problematizando a necessidade de uma nova leitura sobre

os corpos como campo de forças, multiplicidades, intensidades, atravessados por diferentes processos de subjetivação e dessubjetivação, uma vez que a genealogia vem desconstruindo certos discursos criados como verdades e evidenciado como o poder produz sujeitos. Assim, o corpo-bebê é considerado um campo de expressão, de desejos e relações de poder, as quais manifestam suas enunciações, experiências languageiras, afetos e encontros realizados nos cotidianos.

Complementando as narrativas, a professora Rosa ilustra desdobramentos da dinâmica de micropoderes e relações de forças utilizadas pelos bebês, com intuito de centralizar a atenção para eles. As relações de poder, mesmo em nível micro, são fundamentais na construção de suas subjetividades e como ocorre essa relação impactando aos outros bebês e pessoas que fazem parte daquele cotidiano. Mesmo compreendendo-o como um movimento de aprendizagens importantes para ampliação das subjetividades dos bebês, a docente utiliza estratégias, cantarolando e fazendo coreografias musicais, com o intuito de envolver, dentro desta micropolítica do poder, todos os bebês na proposta pedagógica. Nesse momento, observamos diferentes movimentos languageiros: uns tentam repetir a coreografia cantada, outros batem palmas e abrem lindos sorrisos.

Nas suas singularidades, cada bebê manifesta seus desejos e intensidades afetando e sendo afetado durante esse processo. Segundo Foucault (1998, p.26), “[...] o aspecto negativo do poder – sua força destrutiva – não é tudo e talvez não seja o mais fundamental, ou que, ao menos, é preciso refletir sobre seu lado positivo, isto é, produtivo, transformador [...]”. É uma força que atravessa os corpos-bebês, ampliando seus fluxos de desejos, exploração, criação e experimentação, constituindo subjetividades a partir de práticas pedagógicas vivenciadas nos cotidianos dos CMEIs.

Figura 88 - Fábula Criação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

7.2 Currículos como linguagem: fluxos brincantes de experiências e subjetividades

Compreendemos os currículos como um elemento linguageiro que se faz presente nos cotidianos dos CMEIs nas brincadeiras, músicas, danças, desenhos, tintas, arte, elementos da natureza e diferentes materiais utilizados nos processos pedagógicos como forma e ampliação das múltiplas linguagens exploradas e experienciadas com/dos bebês. Para esse movimento cartográfico, poético, inventivo e criativo, apoio-me nos estudos de Rolnik (2016), para pensar sobre as redes de conversações com as *professoraspesquisadorasdebebês*, trazendo uma cartografia que não se constrói de modo ordenado, mas por meio de processos de criação e invenção.

Dialogando sobre os currículos como linguagem, as docentes trazem diferentes narrativas que se entrecruzam construindo rastros e possibilidades para essas escrituras. Com intuito de compreender sobre os tipos de músicas, sons explorados com/dos bebês dentro e fora das salas de aulas, iniciamos nossas conversações.

— Temos momentos diários de exploração musical. (Professora Melissa)

— Músicas infantis, sons da natureza (mar, rio, chuva, vento...). (Professora Rosa)

- Todas. No momento, estamos trabalhando o congo. (Professora Margarida)
- Cantigas e músicas infantis, em sua maioria de "Palavra cantada" e "Cris Barulins". (Professora Lírio)
- Músicas infantis, de forma geral. Em nossa sala, usamos muito músicas clássicas. (Professora Crisântemo)
- Todo tipo de música infantil. (Professora Jasmim)
- Músicas infantis, samba, congo, capoeira, clássica, MPB. Costumamos colocar diferentes sons. Não tem uma música específica, são variadas. (Professora Lavanda).
- Variados. (Professora Violeta)

Os relatos das professoras ecoam trazendo a pluralidade de abordagens musicais as quais elas exploraram cotidianamente com/dos bebês. Apoiada em Corazza (2001, p.9), que enfatiza que o “[...] currículo “é” é uma linguagem”, observamos que as docentes não visam a neutralidade das aprendizagens, mas, sim, a produção de efeitos e a ampliação das subjetividades com/dos bebês.

Eis que elas enunciam uma diversidade de gêneros musicais que transitam por diferentes movimentos, fabulando com sons da natureza, músicas clássicas, MPB, samba, capoeira, músicas infantis e transcendendo ao congo, que é um elemento linguístico e musical que integra a cultura popular capixaba. São multiplicidades selecionadas por elas e enunciadas a partir das nossas conversações, com o intuito de ampliar e tecer novos conhecimentos para e com/dos bebês.

A educação de bebês, que, por anos, foi negligenciada, passa a ser vista por uma nova lente, trazendo as forças dos processos aprendentes e das multiplicidades para a composição e a ampliação das subjetividades dos bebês: “[...] uma seleção de parte dos encontros vividos e registrados pela professora. Nesse caso, o registro não descreve a criança e não se relaciona apenas com ela, mas revela o que afetou a professora e foi capturado como mais relevante” (Nunes, 2019, p. 83), rompendo com a visão tradicional de um desenvolvimento linear e universal, enfatizando a singularidade dos encontros e das experiências que atravessam cada bebê e o professor. São fluxos que não se restringem a etapas e tempos cronológicos, mas emergem das interações, objetos e zonas territoriais.

Figura 89 - Diferentes ritmos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Compreendemos a partir de Foucault (1998), que essas diferentes manifestações musicais e culturais escolhidas para serem experienciadas e fabuladas com/dos bebês são movimentos de resistência contra narrativas hegemônicas que marginalizam determinadas culturas em detrimento de outras. “Nós não temos que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos totalizar restaurando forma representativas de centralismo e de hierarquia. Em contrapartida, o que temos que fazer é instaurar ligações laterais, todo um sistema de redes, de bases populares” (Foucault, 1998, p. 74). Dessa forma, as *professoras/pesquisadoras/de bebês*, ao oportunizarem diferentes músicas, sons e ritmos, abrem espaço para que os bebês se identifiquem, conheçam, explorem, sintam o pulsar de diferentes culturas, manifestando seus desejos e formas de expressão, resistindo a uma visão de mundo monocultural que tenta moldar os corpos e as subjetividades dos bebês em uma única possibilidade de experiência e de aprendizagem, mas agindo como um ato político e pedagógico que pode transformar a forma como esses platôs bebês vão se relacionar com mundo e o saber.

Figura 90 - Músicas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

No entanto, quando problematizadas a partir das teorias pós-críticas e das enunciações de Corazza (2001, p.15), essas escolhas levam à reflexão, uma vez que a autora argumenta que o currículo, como linguagem, “[...] não sabe nunca que a constituição de seu campo discursivo é um ato “poético”, enquanto criação de um domínio específico de objetivação”. Dessa forma, ao mesmo tempo em que ele inclui determinados elementos, o currículo pode ser excludente aos desejos e outras possibilidades aprendentes dos bebês.

Assim como em relação às músicas e aos sons experienciados com/dos bebês, continuamos nossos diálogos, refletindo sobre os materiais que são utilizados durante as práticas pedagógicas:

- Chocalhos, objetos de diferentes texturas. (Professora Melissa)
- Caixa de música com microfone, tecidos de diferentes texturas, gelatina, algodão, areia, palha de aço, frutas, macarrão de diferentes formatos. (Professora Rosa)
- Folhas, areia, água colorida, farinha, canjiquinha, gelatina, massinha, macarrão, galhos, dentre outros. (Professora Margarida)
- Tapetes sensoriais, atividades com água, bolinhas de sabão, caixas sensoriais, atividades com argila e tintas naturais. (Professora Lírio)
- Objetos de diferentes texturas, tamanhos e cores diversas. Laranja, limão, beterraba, argila. (Professora Jasmim)

—Variados. Gelado, azedo, doce, áspero, macio, pinhas, carretéis, tecidos, argila, areia, conchas, beterraba, EVA com glitter, papéis etc. (Professora Íris)

As professoras trazem uma gama de possibilidades com diferentes tipos de recursos, como chocalhos, tecidos, gelatina, areia, frutas, caixa de papelão, entre outros – materiais que não são escolhidos e selecionados de forma neutra, mas refletem valores, prescrições e intencionalidades observadas por essas docentes para a ampliação das subjetividades e do desenvolvimento dos platôs-bebês, oportunizando que eles vivenciem diferentes experiências em seus processos aprendentes.

Figura 91 - Devires



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Problematizamos e ampliamos esses processos com base nas enunciações das *professoraspesquisadorasdebebês* e articulada aos estudos de Corazza (2001), compreendendo que esses materiais são dispositivos de linguagem que produzem as subjetividades desses bebês. Antes de qualquer escolha por parte das docentes, há uma reflexão crítica entre os fluxos brincantes e experiências cotidianas, que busca problematizar como os bebês serão afetados por esses materiais, uma vez que não são apenas objetos comuns, mas sim ritornelos complexos “[...] alguém dos da poesia e da música [...] modos heterogêneos de subjetivação” (Guattari,

1992, p. 28), que movem os desejos, o corpo, as experiências, e transcende as subjetividades e singularidades de cada bebê.

Figura 92 - Encantamento



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Ampliam-se os campos de possibilidades linguageiras, afetivas e de saberes, através de diferentes músicas e materiais da cultura popular brasileira, abrangendo uma gama extensa de ritmos musicais, danças, culinária, materiais, tradições regionais e locais, evidenciando músicas das culturas indígenas e afro-brasileiras, tão marcantes e presentes na história e nosso país, processos que funcionam como diferentes “[...] estratégias de entrelaçamento das linhas (micropolíticas de seu exercício ativo) geram diferentes modos de produção da subjetividade” (Rolnik, 2011, p. 55).

Figura 93 - Ritmos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

7.3. Tecnologias do eu e o cuidado de si: infâncias, transformações e éticas do encontro

Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compressão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacetados e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea que constitui uma pletora de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo (Corazza, 2001, p. 14).

Iniciamos esse texto com Corazza (2001), que reflete sobre os currículos na educação infantil, ultrapassando a ideia de documentos normativos e sequências predefinidas. Em vez disso, evidencia a força dos encontros, fluxos, intensidades e transformações cotidianas que reverberam em diferentes experiências, um currículo como máquina de guerra, “[...] um agenciamento que torna o próprio pensamento nômade, que torna o livro uma peça para todas as máquinas móveis, uma haste para um rizoma [...]” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 48). Currículos desenvolvidos “[...] a partir da criança, com a criança, desde a infância, dentro da

infância. Essa educação traz à infância efeitos que potencializam o novo, o acontecimento, o encontro e a permanente possibilidade de produzir experiências” (Nunes, 2015, p. 201).

Dessa forma, o currículo se torna um espaço de invenção, atravessado pelas experiências infantis e por relações que se constituem no cotidiano, sem se encerrar em um único documento ou em uma lógica pré-definida, mas alinhado às perspectivas foucaultianas que se deslocam, sobre as práticas de si, expandindo-se e reinventando-se continuamente desde a primeira infância, permitindo que os platôs-bebês participem e acompanhem os fluxos, desenvolvimentos e construção de suas subjetividades.

A multiplicidade ganha contornos singulares, uma vez que os bebês se encontram em um processo contínuo de experimentação, descobertas e invenção de si. Move-se aqui uma cartografia que não limite a “[...] educação infantil a uma etapa que precede outras, mas que se lance na criação de imagens, narrativas e sentidos com as crianças” (Nunes, 2015, p. 201). Uma cartografia tecida pelo olhar das *professoraspesquisadorasdebebês*, que acompanham esses fluxos e relações entre as tecnologias do eu e o cuidado de si que constituem as subjetividades dos platôs-bebês a partir dos encontros, afetos e desejos nos cotidianos da educação infantil. As narrativas docentes provocam acerca da necessidade de um currículo fluido, rizomático e conectado às experiências infantis:

— Os bebês aprendem a todo tempo. Aprendem com o cotidiano e com o movimento. O modelo tradicional, engessado e moldado não se encaixa no movimento próprio da infância. (Professora Crisântemo)

— Constantemente faz-se necessário repensar nossas abordagens, priorizando flexibilidade, especificidades e um ambiente de aprendizado rico que desperte a curiosidade e exploração dos espaços. (Professora Lírio)

— Quando ela se sente segura expressando seus sentimentos e necessidades. (Professora Lavanda)

— Quando abordam o docente numa forma expressiva de mostrar algo que apresentam. Ex: uma musiquinha com gestos corporais, uma expressão com a boca, um abraço ao coleguinha como forma de carinho e cuidado. (Professora Violeta).

A professora Crisântemo enuncia que “os bebês aprendem a todo tempo”. Essa perspectiva pode ser ampliada a partir de Gallo (2021, p.304), que propõe que as práticas pedagógicas sejam realizadas por “[...] currículos que são produzidos também em modo menor, exercitando suas singularidades ao se associarem a redes, produzindo rizomas que potencializam as multiplicidades” – multiplicidades confluentes aos platôs-bebês, em que cada

encontro pode gerar novos fluxos de aprendizagem e subjetivação, dos bebês e das professoras que são afetadas cotidianamente por eles.

Para a professora Lírio, “constantemente faz-se necessário repensar nossas abordagens”. Para explicitar essa narrativa, recorremos a Corazza (2001, p.20), que afirma:

A pesquisa pós-crítica é uma pesquisa de “invenção”, não de “comprovação” do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas a de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma “sementeira” de sentidos imprevistos. Ela implode o sistema consensual das formas em que habitualmente compreendemos, falamos e escutamos uma linguagem curricular. Implosão de sentidos que, no mínimo, faz “saltar” o que estava ainda não-significado, o que era a-significante. Como sua principal tarefa política, a pesquisa pós-crítica quer transformar o funcionamento da linguagem de um currículo, na direção de modificar as suas condições de enunciação, fornecendo-lhe planos infinitos de possíveis.

A pesquisa pós-crítica, ao propor alterações no currículo, busca romper com a historicidade do currículo enquanto apenas documento normativo. Segundo Corazza (2001), essa mudança possibilita novos possíveis. Mas quais possíveis? Trata-se da ampliação da compreensão sobre os currículos como dispositivos de poder que operam nas macros e microestruturas, nas relações familiares, sociais, unidades de ensino, sendo atravessado pelo poder exercido pelo Estado. Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas prescritivo e é compreendido como campo de disputa e produção de subjetividades, em que as diferenças, multiplicidades e invenções, corpos, vozes, possam existir, (re)xistir e criar novos sentidos para o cotidiano escolar.

Nesse contexto, esta pesquisa cartográfica assume o desafio de ser mais uma sementeira de sentidos acerca da educação com/dos bebês, reforçando mais uma vez a necessidade de currículos que incluam os bebês em todos os processos aprendentes. As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas com intuito de despertar o interesse, a curiosidade e os desejos desses infantis, permitindo que suas subjetividades sejam reconhecidas e valorizadas, para que novos possíveis possam ser criados por meio de encontros, afetividades, inventividades e descobertas.

Figura 94 - Curiosidades



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A professora Lavanda destaca que o aprendizado da criança ocorre “quando ela se sente segura expressando seus sentimentos e necessidades”. Para Foucault (1979), o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou de práticas de liberação. Corazza (2001, p.60-61), inspirada em Foucault (1979), discute o “cuidado de si”, remetendo-o a um processo estético em que o sujeito não apenas segue regras pré-estabelecidas, mas se constitui por meio das práticas de si:

Cuidado de si - Uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir em relação às regras. Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário “conduzir-se”. Isto é, a maneira pela qual cada um/a se deve constituir a si mesmo/a como “sujeito moral”, agindo em referência aos elementos prescritivos do código moral. Este terceiro nível é o do “cuidado de si”, ou o do “relacionamento consigo próprio” – *rappor à soi* –, em que o sujeito realiza um determinado modo de sujeição, efetuando trabalhos sobre si mesmo – as “práticas de si” –, mediante os quais é incitado a adquirir uma natureza moral e a se constituir como sujeito moral de suas ações.

Isso mostra mais uma vez a importância de as zonas territoriais da educação infantil serem, além de um espaço de cuidado, um ambiente que proporcione a independência dos platôs-bebês, um espaço de escuta atenta a suas enunciações, fabulações, fluxos de intensidades e desejos.

Na obra “Microfísica do Poder”, Foucault (1979) aborda sobre a forma como somos submetidos à lógica de produção da verdade através do poder, o que leva a refletir que desde pequenos os bebês vão constituindo suas subjetividades imbricadas pela relação de poder que opera em toda a sociedade. A professora Violeta em contribui para essa reflexão mencionando a expressão e a comunicação dos bebês através das múltiplas linguagens – “uma musiquinha com gestos corporais, uma expressão com a boca, um abraço ao coleguinha como forma de carinho e cuidado” –, processos que vão influenciar na construção da subjetividade desses bebês. Longe de serem apenas gestos espontâneos, são processos de subjetivação diretamente interligados na construção do eu de cada bebê.

Compreendemos a partir de Stern (1992) que a subjetividade é produzida por uma série de agenciamentos que perpassam interação, comunicação, partilha, afetividades, memórias e múltiplas linguagens, tudo isso moldado pelas experiências intersubjetivas relacionadas no cotidiano escolar. Os adultos também exercem o poder na seleção de músicas, das gestualidades que acreditam ser as mais adequadas e que devem fazer parte das subjetividades dos bebês, muitas vezes, associando-as a uma subjetividade conformista ou conformada. É importante possibilitar que os bebês participem de todas as experiências e processos pedagógicos em que possam demonstrar seus desejos, afetos e assim criar novos possíveis para os currículos que lhes atravessam.

Figura 95 - Magia



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Dessa forma, pensar as infâncias a partir das tecnologias do eu e do cuidado de si exige repensar o papel do professor. Mais do que um transmissor de conhecimento, ele é atrator de afetos, garantindo espaços que permitam que os bebês experimentem, expressem e inventem novas formas de ser e estar no mundo, possibilitando, por meio dos encontros cotidianos, que eles possam criar novos vínculos afetivos e diferentes processos de subjetivação.

8. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS



FIGURA 96: CONEXÕES AFETIVAS, 2024.

Durante os processos desta pesquisa-intervenção, foi mapeada a compreensão sobre como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES. A cartografia foi mobilizada como método de pesquisa, já que se procura fabular “[...] a partir da escolha pelo lócus da pesquisa” (Rodrigues, 2015, p. 57), que despertou grandes inquietações ao pensar nas práticas curriculares relacionadas às diversas linguagens enunciadas pelos bebês. Ao tecer o mapeamento da concepção de linguagem nos documentos reguladores da Educação Infantil do município de Vitória/ES, “[...] acompanhando, mapeando, sentindo, vivendo os processos que perpassam um dado cotidiano escolar em suas intensidades, territorialidades, expressividades e sentidos [...]” (Faria; Gomes, 2020, p. 20), esse processo cartográfico possibilita problematizações sobre a concepção presente nesses documentos acerca das diversas linguagens, ampliando as discussões relacionadas à produção de subjetividades desses bebês.

No decorrer do processo cartográfico, foram tecidos encontros com outras pesquisas, a fim de compreender quais leituras as docências realizam sobre as manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar. Além disso, foram problematizados e ampliados os sentidos de currículo e de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, com base na concepção de infâncias como experiência. Em diálogo com Deleuze e Guattari (1995), compreendeu-se que o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível a receber modificações constantemente – ao realizar o mapeamento, não se almeja obter uma resposta, e, sim, estabelecer “encontros outros” com estudos que contribuam para a discussão. Além disso, foi realizado um movimento de busca nos Bancos de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal do Espírito Santo, no repositório da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP), e no Catálogo de Teses e Dissertações desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O referencial teórico utilizado para desenvolvimento da pesquisa parte de teorias pós-críticas, através dos estudos de Kastrup (2009), Passos (2009), Escóssia (2009), Corazza (2019), Carvalho (2009), Gomes (2011, 2015), Alves (2001), Nunes (2019), Kohan (2005, 2007, 2015), Tebet (2013, 2015, 2018, 2019, 2021), Abramowicz (2018, 2019, 2021) e Stern (1992). Já a abordagem metodológica fundamentou-se na produção intelectual Deleuze e Guattari (1993), com a filosofia da diferença, ampliada pelo conceito de rizoma e da cartografia, em articulação

com a pesquisa com os cotidianos conforme Alves (2015) e Ferraço (2003), produzindo dados através do acompanhamento dos processos de subjetivação como observações participantes, redes de conversações, fotografias, diário de bordo etc.

A pesquisa está articulada com os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa CICLOS – Currículos em Interações Colaborativas com a Educação Básica e o Ensino Superior, ampliando a parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e o Município de Vitória/ES. Bem como, a partir de desdobramentos do projeto de pesquisa intitulado “Imagens educativas em transição na Educação Básica: cartografias dos processos de subjetivação com as infâncias, adolescências e juventude do Espírito Santo”, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES (PRPG) - nº 12917/2024, coordenado pela Professora Doutora Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Assim, como demais pesquisas do programa, o intuito é que, de alguma forma, essa pesquisa retorne em contribuições teóricas, metodológicas e políticas para a comunidade escolar e a sociedade em geral, promovendo políticas públicas para se pensar a educação, movimentando os indivíduos que fazem parte deste contexto, possibilitando-lhes novas formas e processos de desterritorialização, reterritorialização, invenção, experimentação e criação da presente temática no cotidiano escolar.

Dessa forma, apresentamos os desdobramentos desta pesquisa-intervenção. No primeiro capítulo intitulado “Memórias de Infâncias ...Enunciações de uma professora pesquisadora de bebês”, trazemos os movimentos fluxos e intensidades de todo o processo cartográfico, convidando o leitor a mergulhar nas enunciações de uma professora pesquisadora de bebês em suas memórias de infâncias que tencionaram o seu olhar para os bebês e seus processos subjetivos.

Apresentamos o conceito de múltiplas linguagens dos bebês, enfatizando que os bebês se comunicam e se expressam de diversas formas (gestos, expressões faciais, sons, movimentos, balbucios, etc.) para além de uma visão restrita que só reconhece a linguagem verbal como forma de comunicação. Este conceito atravessou toda a pesquisa-intervenção, auxiliando na problematização sobre como a docência lê e articula essas manifestações em suas práticas pedagógicas. As pesquisas realizadas pelos autores Sousa (2019) e Gobbi (2016) foram de extrema importância para essa problematização.

No segundo capítulo, intitulado “Territórios cartográficos dos bebês”, dissertamos sobre a cartografia como método dessa pesquisa-intervenção, o território onde a pesquisa foi realizada e os intercessores desse processo, bem como o espaço físico da instituição lócus da pesquisa. Essa cartografia buscou mapear os processos de subjetivação dos bebês nesse cotidiano e o movimento de encontro com outras professoras de bebês da rede municipal de Vitória que auxiliaram na problematização sobre as múltiplas linguagens e subjetividades dos bebês nos CMEIs. Destacamos a importância dos bebês e das docentes como importantes intercessores teóricos e metodológicos que fazem vibrar a potência da educação infantil.

No terceiro capítulo, intitulado “A Caixa de Babel e as experiências languageiras de bebês como formação continuada com professoras: contribuições de um produto educacional”, apresentamos o produto educacional “Caixa de Babel”, elemento usado como disparador de pensamentos durante o processo formativo com as docentes em suas práticas pedagógicas com/dos bebês como parte do processo de curso de extensão e formação continuada. O processo formativo foi tecido a partir das redes de conhecimentos e de significações de Alves (2008), e redes de conversações e ações complexas de Carvalho (2008). A Caixa de Babel, no decorrer dos processos, atuou como disparadora de pensamentos, conhecimentos, linguagens e afetos, dando visibilidade às experiências realizadas em diferentes cotidianos com/dos bebês e rompendo com discursos preconceituosos que limitam as práticas pedagógicas ao “cuidar”.

Essas ações foram realizadas a partir das conversações no grupo de *WhatsApp*, encontros formativos, compartilhamento de registros de fotos, vídeos e experiências. A intencionalidade com a proposta das caixas é que elas não fiquem restritas ao projeto formativo, mas que elas possam ultrapassar fronteiras municipais, estaduais e até mesmo internacionais, possibilitando que professores e futuros professores possam se inspirar e continuar compartilhando suas experiências e práticas pedagógicas com/dos bebês. Para isso, foi elaborado um material educativo que se afirma como uma tentativa de sistematizar algumas produções e múltiplas experiências, sentidos, signos, currículos e desejos educacionais vividos/praticados entre e com/dos bebês e professoras da Educação Infantil no município de Vitória/ES, por meio do catálogo: *A caixa de babel – Experiências languageiras com professoras e bebês*, sendo uma oportunidade de compartilhar diferentes experiências educativas voltadas aos platôs bebês em seus processos aprendentes e de subjetivação na educação infantil, para que profissionais da rede, outros municípios e do país possam se inspirar nessas práticas durante suas ações pedagógicas. O grupo do WhatsApp não foi finalizado e é um canal aberto para que as *professoraspesquisadorasdebebês* possam continuar suas

conversações, compartilhando suas práticas pedagógicas e experiências vividas cotidianamente com/dos bebês.

O quarto capítulo, intitulado “Tecendo redes e mapas: encontros com outras pesquisas”, apresenta o processo de mapeamento de pesquisas existentes em bancos de dados universitários e no catálogo da Capes que contribuem para a qualificação teórico-metodológica do estudo. Nessa seleção, buscaram-se os trabalhos relacionados às linguagens na Educação Infantil que dialogassem com o referencial teórico e metodológico da cartografia. Esses processos foram organizados em dois grupos: “Currículos e bebês: Pelos caminhos das infâncias” e “O que diz um bebê? A poética contida nas linguagens dos bebês”.

No quinto capítulo, intitulado “Linguagens e Currículos na Educação Infantil de Vitória, ES”, discutimos sobre as concepções de linguagens e infâncias presentes nas Diretrizes Curriculares do Município de Vitória/ES e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Invencionices. Após a análise, verificamos que os documentos incorporam as diferentes vozes e enunciações na produção curricular, trazendo o contexto normativo e as bases teóricas sobre as concepções de currículos e infâncias na rede municipal.

O sexto capítulo, intitulado “Cartografias da educação com bebês: os bebês como seres languageiros”, centraliza a discussão sobre a cartografia nos processos educativos com bebês, abordando a importância das infâncias enquanto experiências e dos bebês como seres languageiros. A partir das contribuições teóricas dos autores Abramowicz (2021), Gilles Deleuze (1992, 1995 e 1996), Félix Guattari (1992, 1996), Sandra Corazza (2001), Stern (1992), Tebet (2018 e 2021) e Walter Omar Kohan (2005, 2007), que buscaram abandonar visões tradicionais e reducionistas sobre os bebês na construção de seus currículos, foram apresentadas reflexões sobre como a linguagem se manifesta, produz e é subjetivada no contexto da relação entre professoras e bebês, bem como os sentidos de currículos e infâncias produzidas a partir dessas relações. Os conceitos de subjetivação e corpo-bebê como enunciador possibilitaram a compreensão sobre como os bebês produzem conhecimento sobre si, o outro e o mundo através de suas relações e expressões corporais. A perspectiva do Corpo-sem-Órgãos (CsO) e o conceito de devir trazem a potência criativa e inventiva dos bebês. Os bebês como “experienciadores de afetos” e “platôs-bebês” apresenta como eles elaboram sentidos, significados e traduzem experiências em afetos produtores de conhecimentos. E o conceito de “sintonia do afeto”, que nos auxilia na problematização sobre a importância do afeto, da sintonia na relação entre *professorbebê* a partir do fortalecimento de vínculos em que o diálogo se estabelece a partir de expressões afetivas.

No sétimo capítulo, intitulado “Cartografias e currículos como máquina de subjetivação na educação com/dos bebês”, apresentamos a discussão sobre o currículo como máquina de subjetivação a partir dos teóricos de Gilles Deleuze (1992, 1995, 1996), Félix Guattari (1992, 1996), Foucault (1986, 2006), Sandra Corazza (2001), Silvio Gallo (2013), entre outros, problematizando como esses currículos operam incluindo ou excluindo a potência das expressões infantis. Foi problematizado que os currículos não são conteúdos a serem transmitidos, mas um espaço de interação e construção das subjetividades, em que todos os intercessores desse processo, professores, bebês, assistentes, entre outros, participam ativamente na produção de conhecimentos. Abordamos sobre as relações de poder na educação infantil, não apenas na organização de tempos/espacos, mas no reconhecimento dos bebês em sua imanência, valorizando seus agenciamentos e desejos como forças intensivas. Foi trazido o conceito de “infâncias insurgentes” como micropolíticas dos desejos, mostrando como os bebês exercem poder e produzem conhecimento através de suas ações e linguagens, desafiando visões que buscam silenciar ou controlar seus corpos, movimentos e expressões. A partir dessas fissuras apresentamos a importância de os currículos serem pensados como espaços de encontros, afetos, individuação e singularização desses bebês.

Diante do exposto, esta pesquisa cartográfica contribuiu com a formação continuada dos docentes, fomentando novas discussões acerca do uso e da integração das múltiplas linguagens e ainda o conhecimento produzido acerca das subjetividades dos bebês nas práticas curriculares. Reforçando a importância que os agenciamentos dos bebês com os objetos, espaços, meio, com seu corpo, outros bebês vão ampliar sua subjetividade. E como esses bebês também produzem subjetividade a sua, de outros bebês e a subjetividade dos adultos. É importante refletir o que muitas vezes escapa ao primeiro olhar sobre o quanto o bebê atua na subjetividade da professora. E como essa *professorapesquisadoradebebês* se faz *professorapesquisadoradebebês* na relação com os bebês, sendo afetada pelos bebês e tendo sua subjetividade docente pesquisadora de bebês sendo produzida pelos bebês.

Dessa forma, esta pesquisa dá visibilidade às *professoraspesquisadorasdebebês*, demonstrando a potência de uma docência comprometida com sua função social, que diariamente desenvolve propostas surpreendentes, respeitando os desejos aprendentes e exploratórios dos bebês. Evidenciamos a importância dos bebês e das professoras como intercessores teóricos e metodológicos em todos os processos da pesquisa. Enfatizamos, também, a necessidade da ampliação e discussões sobre as experiências aprendentes na Educação Infantil, fortalecendo os debates sobre as expressões languageiras dos bebês, infâncias

como experiências, currículos e processos de subjetivação desses infantis. Reforçamos a necessidade de que sejam proporcionadas diferentes experiências educativas que valorizem singularidades, desejo e o corpo-bebê como fonte de conhecimento.

9. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-17.

ABRAMOWICZ, A. Apresentação. In: TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ABRAMOWICZ, A. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, v. 16, p. 1-14, maio 2020. Tradução. DOI: 10.12957/childphilo.2020.48358. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003032728>. Acesso em: 04 de julho de 2023.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. EISSN: 1981-0431. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4254>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

ALVES, D. P. **Implementação de conceitos de manufatura colaborativa: um projeto virtual**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Industrial Mecânica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alti; Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012.

Alves, N. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação**. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1195–1212. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>. 2010.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 19 maio 2024.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). **Práticas cotidianas na educação infantil. Brasília - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf . Acessado em 4 fevereiro 2024.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**. A Segunda Infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BENE, Carmelo; DELEUZE, Gilles. **Sovrapposizioni**. Milano: Quodlibet, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 8ª Ed. Revisada. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p. 123-128. (Obras Escolhidas v.1).

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 8ª Ed. Revisada. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 231-240. (Obras Escolhidas v.1).

- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERLE, Simone. **Infância e Linguagem: educar os começos**. Dissertação de Mestrado. UNISC, Santa Cruz do Sul/ RS, 2013.
- BESSA, Dante Diniz. Infância. Entre a educação e a filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 1, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i1.3891. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/3891>. Acesso em: 10 janeiro. 2024.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 07 maio 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB, 2012. 158 p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em 23 de junho de 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 de junho de 2023.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil**. Brasília: Inep, (2023). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 9 abril 2024.
- BRITO, M. R. de; CHAVES, S. N. Cartografia: uma política de escrita. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 167-180, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRITO, M. dos R. de ., & Ramos, M. N. C.. (2014). **Por um ensino e uma aprendizagem-acontecimento. Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências** (Belo Horizonte), 16(1), 31–48. <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160103>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eped/a/97bzNt8zYDBvKGK8WJG86RN/?lang=pt> Acessado em 8 abril de 2025.
- BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias: derecho, literatura, vida**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: liguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível

em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CARVALHO, J. M. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CARVALHO, Janete M. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.) **Currículo e educação básica** – por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro, 2011. p.103-121.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar**. Revista de C. Humanas, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 7 maio 2024.

CARVALHO, Janete M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ:DP e Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59962>. Acesso em: 10 abr. 2024

CORAZZA, S. M. **Didaticário da Criação**: Aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

CORAZZA, S. M. Habitantes de Babel. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25944>. Acesso em: 12 maio 2024.

CORAZZA, S. M. Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios. In: CORAZZA, S. M.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 89-129.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20200008, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COSTA, Julia; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cartografia de bebês: traços de agenciamentos e subjetivações em contextos de creche. **Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP**, Campinas, SP, n. 26, 2019. DOI: 10.20396/revpibic262018705. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/pibic/article/view/705>. Acesso em: 5 mar. 2025.

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 15 out. COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que “podemos” no campo das práticas corporais de movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 43, p. inicial-final, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e010320>. Acesso em: 03 dez. 2024.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que “podemos” no campo das práticas corporais de movimento**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, n. 43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e010320> Acesso em 03 de dez. 2024.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

DELEUZE, G. (1997). O que as crianças dizem? Em G. Deleuze (Org.), *Crítica*

DELEUZE, G. A Imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 7 jan. 2025.

DELEUZE, G. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. **Os intelectuais e o poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009, p.129-142.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs : capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 5. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 2. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2011b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 4. Trad. de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)**. Edição preparada por David Lapoujade. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. 2ª edição. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche et la philosophie**. Paris: PUF, 1962.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**: Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. **Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores**. *Mnemosine*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41551>. Acesso em: 10 abril. 2025.

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

Educação, Secretaria Municipal de Educação Infantil: **um outro olhar/Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil**, Vitória (ES): Multiplicidade, 2006. 104 p. Link de acesso: <https://m.vitoria.es.gov.br/download.php?tipo=1&id=283>

ESTEBAN, M. T. A avaliação escolar como mo(vi)mento de (form)ação da professora pesquisadora em diálogo com a escola pública popular. **Education Review**, [S. l.], v. 30, 2023. DOI: 10.14507/er.v30.3769. Disponível em: <https://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/view/3769>. Acesso em: 21 maio. 2024.

ESCÓSSIA, L.d.; TEDESCO, S. **O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-107

ESCHER, M. C. (1994). **Gravuras e Desenhos**. Hamburgo: Taschen (Trad. Maria Odete Conçalves - Koller).

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **O planejamento como ensaio docente**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil**. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462>.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **O planejamento como ensaio docente**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10985/8105>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** / Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. n. 7. Impresso no Brasil/ 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro / São Paulo: organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. - 18ª ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2025. 432 pp.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 2004

Foucault, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. 2 ed. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019.

GALLO, S. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 203-217.

GALLO, S. Currículos em redes e educação menor. In: Carlos Eduardo Ferraço; Leticia Regina Souza; Tamili Mardegan da Silva. (Org.). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 2, p. 303-313.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Marco Antonio Oliva. Sobre cores, tintas e vida nos muros da escola: a arte do grafite como potência para uma estética da existência. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em Territórios Curriculares**. Petrópolis, RJ: Editora et alii, 2012. p. 113-124

GOMES, L. F. R.; CUNHA, C. L. da. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: uma cartografia de possibilidades ao atravessar o portão da escola. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e68276, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.68276. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/68276>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; PEREIRA, Elaine Ferreira Wetler; CARVALHO, Bianca Pereira. **Coração da criança pode bater no ritmo da Terra na escola? Por uma cidadania planetária desde a educação infantil**. Revista Debates Insubmissos, 2024.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues, Passos, Tatiana de Oliveira, Feitosa, Maria Izabel. Registros avaliativos na Educação Infantil: **Brincar com a natureza. Grupo 3 Matutino**. Vitória/ES : S.n., 2022. 45 p. : il. Inclui bibliografia. ISBN: 978-65-00-49412-9) Disponível em: https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros_avaliativos_na_educacao_infantil_brincar_com_a_natureza_compressed_1.pdf. Acesso em: 12 de junho. 2024.

GOUVEIA, C. R. **Os desenhos infantis como arte criadora de currículos**: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2023.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 21 set. 2002.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jun. 2001. .

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, V.; HERLANIN, C. (2018). **A Atenção Conjunta e o Bebê Cartógrafo: a cognição no Plano dos Afetos**. *Ayvu Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, 05(01), 117-139.

KOHAN, Walter Omar. (org.) **Lugares da Infância**: filosofia. DP&A, 2004.

KOHAN, W. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. Porto de Ideias. São Paulo, 2019.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, v. 1, p. 1-9, 2003.. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3757>. Acesso em: 16 jun. 2023.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Orgs). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Denise Munhoz de. Poéticas **para bebês e crianças pequenas: práticas performativas na creche**. 2019. xiv, 136 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LOPES, S. W. **O currículo da educação infantil e os campos de experiência**. Revista Espaço do Currículo, v. 15, n. 3, p. 1-9, 2022. ISSN 1983-1579. DOI:<https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64682>. Disponível em: <file:///C:/Users/bianc/Downloads/o-curriculo-da-educacao-infantil-e-os-campos-de-experincia-4.pdf> Acesso em 16 março 2024.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 39, p. 7–23, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. [Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino].

MACHADO, Marina M. **A criança é performer. Educação e Realidade**. FE-UFRGS, Porto Alegre/RS, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010b.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MARTINS FILHO; Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?, p. 381-393 In:TEBET, Gabriela de Campos. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

NUNES, Kezia Rodrigues, Crianças, infância e educação infantil: Contribuições de Deleuze sobre a lógica dos sentidos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; et al. (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: De Petrus, 2015. p. 184-202.

NUNES, Kezia Rodrigues e NEIRA, Marcos Garcia. **Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos**. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 2, p. 856-883, 2021 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.20>. Acesso em: 10 julho 2023.

NUNES, K. R. **Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana**. 2019. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. RJ: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Kelry Leão. **Um currículo dança? perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação**, Belém-PA. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. d, L. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. d, L. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. d, L. **Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-129.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULA, Bianca Bressan de. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29092020-154243/>. Acesso em: 07 janeiro 2024.

PEIXOTO, A. F. **A importância do Portal de Periódicos da CAPES como política pública de fomento à democratização e internacionalização da produção científica brasileira**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo) - Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getulio Vargas. Brasília, 2022.

POERSCHKE, Leticia Colusso. LOCKS, Hênia. **Do currículo pós-estruturalista ao empoderamento feminino infantil**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59962>>. Acesso em: 10/04/2024 10:13

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**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2020.

PRADO, Patrícia D. **As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche**. Pro-Posições. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.10, n. 1(28), p. 110-118, 1999.

PRATES, Maria Riziane Costa; ANDRADE, Roger Vital França de. **Devires, afecções, ensaios e Cinderelas: dramatizando a docência em composições com as aprendizagens inventivas e os bons encontros**. *Linha Mestra*, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 133-136, 2015.

PRATES, Maria Riziane Costa; ANDRADE, Roger Vital França de. **Devires, afecções, ensaios e Cinderelas: dramatizando a docência em composições com as aprendizagens inventivas e os bons encontros**. *Linha Mestra*, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 133-136, 2015.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez./2010.

REIS, Eliana Aparecida de Jesus. **Cartografia e redes de conversação: (des)caminhos metodológicos de uma pesquisa em devir-artista**. 39ª Reunião Nacional da ANPed, GT12 - Currículo, 2019.

RIZOMA. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

RICHTER. **Docência e formação cultural. (Caderno 1)**. In: **BRASIL**. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, Mônica C. et al (orgs). *Leitura e escrita na Educação Infantil*. Brasília/DF: MEC/SEB, 2016b, 10 v., p. 13-54, (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). 13-54.

RICOEUR, P. La vida: **un relato en busca de narrador**. In: RICOEUR, P. *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertadores*. Buenos Aires: 2009, p. 43-55.

RODRIGUES, F. L. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016. 248 p.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011. 247 p

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.63-92.

SALAMONDE, Clarisse de Macedo. **A importância do objeto transicional no desenvolvimento psíquico sadio**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Instituto de Seleção e Orientação Profissional, Fundação Getúlio Vargas - FGV, Rio de Janeiro, 1981.

SANTOS, M. O. **Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2017.

SANTOS, Bruno Henrique Ferreira dos; Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues; SANTOS, Michael Freire Santos. Criança, **natureza e o lugar do sonho: desemparedamento da infância nas aulas de educação física**. *Criar Educação*, Criciúma, v.13, nº3, p. 267 -289. 2024. <https://doi.org/10.18616/ce.v13i3.8463> Disponível em <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8463>. Acessado em 13 janeiro 2025.

SANTOS, Izabel Cristina Souza dos; COELHO, Alberto d'Avila. **Cartografia de uma professora em tempos difíceis: atos de resistência e criação na escola**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, e859119619, 2020.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SÉVÉRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. Trad. Homero Santiago. In: MARTINS, A (Orgs.). **O mais potente dos afetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 17-36.

SILVA, Anna Líssia da; HADDAD, Lenira. “Por que o seu ‘caderninho’ está cheio de escritas?”: pesquisas com crianças, metodologias e participação infantil. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 76, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29802>. Acesso em: 2 abril. 2025.

SOUSA, E. T. de. **As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?** 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

STERN, D. N. **O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da Psicanálise e da Psicologia do desenvolvimento.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TEBET, G. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo.** Porto de Ideias. São Paulo, 2019. p. 133-151.

TEBET, G. G. de C. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1007-1030, 2018. DOI: 10.34019/2447-5246.2018.v23.20114. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114>. Acesso em: 20 abr. 2024.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. TEBET, G. DE C.; ABRAMOWICZ, A. **Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção.** ETD - Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 924-946. Acesso em: 10 fevereiro 2024.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. Afinal, o que querem os bebês? **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 377-390, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p377-390. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p377-390>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TIRIBA, Lea. “Educar e Cuidar ou, Simplesmente, Educar? Buscando a Teoria para Compreender Discursos e Práticas.” PUC-Rio, GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. 2002.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. **Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 28–47, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.30926. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30926>. Acesso em: 20 abril. 2025.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO. **Projeto Político Pedagógico. Santa Maria:** Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, 2019. Link de acesso: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ipeamarelo/documentos> Acessado no dia 10 abril 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.** Vitória: UFES, 2024. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_interno_do_ppgpe_atualizado_05-08-2024.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abôes; NEGRÃO, Tatiane Peres Alves. **Um olhar sobre o período de adaptação de crianças pequenas a um centro de educação infantil e o uso de objetos transicionais.** EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 50, p. e13320, 2019. DOI: 10.5585/eccos.n50.13320. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13320>. Acesso em: 15 abril. 2025.

VASCONCELLOS, J. A. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 93, p. 1217–1227, 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000400007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Vitória/ES. **Diário Oficial do Município de Vitória**, Vitória, 2308, 11 jan. 2024. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/ExibirArquivo.aspx?qs=nnmrXIDe5L4hR81FZwDXID95Q%2fWHOCtXgeCw%2fnRIrFMxQA7S5mwuf0RM3mOCPGtiwqKwtsQd8WTWmli6Dukj2cLbLk1nhGvYHjyhiWpSFboM1zOw2G%2fdhst5sSHjraaT>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Winnicott, D. W. (1975). **Objetos transicionais e fenômenos transicionais.** In: D.W. Winnicott, O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1951)

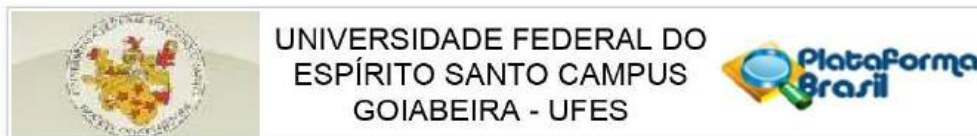
WINNICOTT, D W. **O brincar e a realidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WINNICOTT. **A criança e o seu mundo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOUAIN, A. C. S.; GOMES, L. F. R. Pesquisa cartográfica e a composição de conhecimentos em redes de afetos na educação infantil. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, p. 27-44, 2021.

ZUCOLOTO, A. S. **Os bebês nas instituições de educação infantil**: mapeando a produção acadêmica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2021.

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil

Pesquisador: BIANCA PEREIRA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76417023.1.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.768.886

Apresentação do Projeto:

A pesquisa está fundamentada na pesquisa de abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa materialista histórico dialética. Como modalidade de pesquisa utilizaremos a cartografia. Os procedimentos para coleta e análise dos dados, serão realizados através pesquisa documental, revisão de literatura, observações, entrevista semiestruturada, escutas por meio de rodas de conversas, registros fotográficos, vídeos, diário de bordo, conversas gravadas e transcritas para posterior análise dos dados produzidos. Os participantes da pesquisa serão professoras regentes do grupo 1 ($n = 10$) e os bebês ($n = 20$) que fazem parte desse agrupamento de um CMEI da rede municipal de Vitória/ES, participantes voluntários da pesquisa proposta. A pesquisa traz em tela como principal problemática como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Para tensionar o problema de pesquisa procuramos também responder: Qual é a concepção de linguagem em documentos curriculares oficiais (federais, estaduais e municipais) que orientam a prática pedagógica com crianças bebês na Educação Infantil? Quais leituras as docências realizam sobre as manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar? Qual é o sentido de currículo e de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 06 (seis) a 11 (onze) meses, com base na concepção de infância como experiência? A pesquisa em campo usa como metodologia a cartografia

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

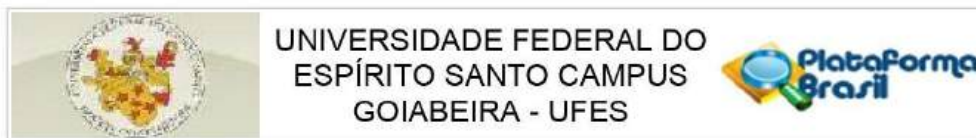
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.886

Com os professores serão realizadas entrevista semiestruturada (apresenta roteiro de entrevista), observações e conversas com a pesquisadora. A pesquisadora irá acompanhar os bebês de seis a onze meses 04 (quatro) dias por semana, totalizando um período de 16 horas semanais, que será dividido conforme rotina e organização do espaço escolar, sempre respeitando o tempo de cada criança envolvida na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

Objetivo Secundário: a) Mapear a concepção de linguagem em documentos curriculares oficiais (federais, estaduais e municipais) que orientam a prática pedagógica com bebês na Educação Infantil. b) Compreender quais leituras as docências realizam sobre as manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar. c) Problematicar e ampliar sentidos de currículo e de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 06 (seis) a 11 (onze) meses, com base na concepção de infância como experiência. d) Elaborar como produto educacional, curso de formação e extensão registrado e certificado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, em curso não presencial ofertado via plataforma Moodle com carga horária de 60h. Sendo gratuito e destinado para professores e profissionais da educação básica, prioritariamente, os da educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados o termo de anuência do CMEI Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti e da Secretaria de Educação do Município de Vitória.

No TCLE para os professores são apresentados os riscos, mas não a forma de lidar com eles.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A descrição da metodologia indica que serão utilizados procedimentos éticos para o recrutamento dos participantes, para a coleta e o tratamento de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de consentimento esclarece sobre os objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa; os riscos e benefícios para o participante; os direitos e garantias do participante e fornece os contatos para sanar eventuais dúvidas ou denunciar possíveis intercorrências.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

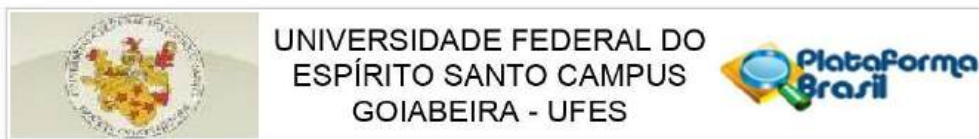
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.886

Recomendações:

Descrever as formas utilizadas para lidar com os riscos no TCLE para os professores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa poderá iniciar o processo de coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2243513.pdf	18/01/2024 17:32:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURAPROJETODEPESQUISA.pdf	18/01/2024 17:31:04	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVEL.pdf	18/01/2024 17:22:39	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORES.pdf	18/01/2024 17:22:17	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMABianca.pdf	18/01/2024 17:17:16	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	29/11/2023 11:42:53	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA.pdf	29/11/2023 11:41:55	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	SEME.pdf	29/11/2023 11:40:41	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	ORIENTACAO.pdf	29/11/2023 11:39:41	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	29/11/2023 11:38:45	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	29/11/2023 11:37:30	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma.pdf	29/11/2023 11:34:43	BIANCA PEREIRA CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS RESPONSÁVEIS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS RESPONSÁVEIS

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente, da pesquisa **“As múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil”**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, sob responsabilidade da pesquisadora Bianca Pereira Carvalho, e orientação da Prof^ª. Dr^ª. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes. Objetiva-se compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

Sua participação será permitindo a realização de fotos, relatórios escritos e/ou filmagens de seu (sua) filho(a) durante o tempo em que o bebê se sentir confortável. A pesquisadora irá acompanhar os bebês por 04 (quatro) dias por semana, totalizando 16 horas, que serão divididas conforme rotina, organização do espaço escolar e o tempo de cada criança envolvida na pesquisa.

Pretende-se no decorrer do estudo mapear a concepção de linguagem em documentos curriculares oficiais (federais, estaduais e municipais) que orientam a prática pedagógica no ensino-aprendizagem dos bebês na Educação Infantil. Compreender o papel do docente no que diz respeito às manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar. E, problematizar e ampliar sentidos de currículo e de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 06 (seis) a 11 (onze) meses, com base na concepção de infância como experiência.

A partir dos dados coletados, construiremos um produto educacional, que é a elaboração um curso de formação e extensão registrado e certificado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROGRAD/UFES). A oferta será na modalidade não-presencial, via plataforma Moodle, com carga horária de 60h. Será gratuito e destinado para professores e profissionais da educação básica, prioritariamente, os da educação infantil.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SOLICITAMOS A LEITURA DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NESTE TERMO DE CONSENTIMENTO:

MODO DE COLETA DE DADOS

A participação do/a seu/a filho/a será através de observações, registros fotográficos, vídeos e diário de bordo. Essas observações serão armazenadas em trabalhos escritos, áudios, fotografias e vídeos gravados pelo celular da pesquisadora. A coleta de informações será previamente agendada, respeitando o tempo, organização e sua disponibilidade, da criança e do professor(a) da escola. A gravação é apenas para posterior transcrição e análise. A criança participante não será exposta em hipótese alguma. Os áudios coletados não serão divulgados, apenas servirão como base para a transcrição e análise.

RISCOS

A pesquisa pode apresentar alguns riscos aos participantes, como o desinteresse e/ou incômodo do bebê em participar. Se isso acontecer, a pesquisadora tentará acalenta-lo com gestos de conforto (canções e brincadeiras) e, se o desconforto persistir, não prosseguirá no momento em questão, respeitando-o sempre. Caso o bebê em questão apresente novamente incômodo ou desinteresse, a pesquisadora se compromete a interromper permanentemente a pesquisa com este bebê, para que não lhe cause maiores incômodos ou constrangimentos.

BENEFÍCIOS

Quanto aos benefícios diretos, espera-se que os resultados desta pesquisa promovam práticas de ensino diferenciadas, com a organização de atividades lúdicas e de materiais que estimulem o desenvolvimento dos bebês. E, consequentemente, os indiretos, aperfeiçoamento dos procedimentos pedagógicos e das práticas de ensino dos docentes por meio de formação continuada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**GARANTIAS OBRIGATÓRIAS**

Não haverá gastos por parte da criança e sua família - caso eles ocorram, haverá ressarcimento, informamos também que a família e sua criança poderão desistir da participação, que é voluntária, em qualquer fase da pesquisa. Este termo te garante o ressarcimento de gastos com a participação, se houver, garante o direito de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa e ainda lhe garante a entrega de uma via assinada e rubricada em todas as páginas (pela pesquisadora e pelas/os participante) do presente termo. Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do/a participante. Você terá a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados não forem seguros.

CONFIDENCIALIDADE

Respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a forma da Lei federal nº 8069, a identidade da criança não será revelada para o desenvolvimento da pesquisa, publicação de artigos ou palestras e cursos de cunho pedagógico, apresentando apenas, quando necessário, imagens fotográficas desfocadas, protegendo suas identidades e corpos, ressaltando apenas os processos de aprendizagem percorridos por eles. Evidenciamos, ainda, que esse cuidado se constitui em uma proteção contra riscos de as imagens serem capturadas e utilizadas indevidamente.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Você tem garantido o direito de não aceitar participação do (a) seu filho (a) ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. É garantido também o direito não autorizar a coleta e análise de algum dado específico.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Educação

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE DIREITO À ASSISTÊNCIA E A BUSCAR INDENIZAÇÃO

A pesquisadora informa ao participante que, conforme Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012/ 2016), caso ele (ela) vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, terá resguardado o direito à assistência e a buscar indenização. Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo responsável legal do participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.

QUESTÕES/DÚVIDAS

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter durante a pesquisa. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos durante a pesquisa o contato será com a pesquisadora responsável: Bianca Pereira Carvalho, e-mail: biancapedcarvalho@gmail.com, telefone (27) 98131-8756.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Nenhum dado será coletado antes da aprovação do CEP, cumprindo com as normas estabelecidas e garantindo o direito de todos/as os/as participantes. Após aprovação concedida pelo CEP (Conselho de Ética em pesquisa) serão realizadas as coletas dos dados supracitados. O participante receberá uma via do documento assinado e rubricado em todas as páginas pelos pesquisadores e constará seu consentimento. Recebendo, presencialmente, o termo assinado e rubricado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. O participante tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise de seus dados não forem seguras ou possíveis violações que ocorrem virtualmente (*hacker*, por exemplo).

Eu, Bianca Pereira Carvalho, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, na qualidade de responsável legal, concordo com a participação do(da) meu(minha) filho(a) _____, no estudo: **As múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil**. Declaro, ainda, que fui devidamente informado e esclarecido pela Pesquisadora Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

 Assinatura

 Local e data



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS PARA
FINS DE PESQUISA**

Eu _____, responsável
pela/o aluna/o _____, depois de conhecer e
entender os objetivos, procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como estar ciente
do uso da imagem da/o minha/meu filha/o, AUTORIZO, através do presente termo, a
realização de registros audiovisuais que se façam necessários sem quaisquer ônus
financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desses registros para fins científicos e de estudo
(publicações livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora Bianca Pereira Carvalho
e da Profª Drª Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, obedecendo ao que está previsto nas
Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do
Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/1990).

☐

Sim autorizo a gravação e/ou divulgação da imagem do/a meu/minha filho/a e/ou
sua voz.

☐

Sim autorizo a gravação, mas não a divulgação da imagem do/a meu/minha
filho/a e/ou sua voz.

Local e data

Bianca Pereira Carvalho
Pesquisadora responsável

Responsável legal pela criança



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

A **pesquisadora responsável declara** que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisadora Responsável: Bianca Pereira Carvalho

Local e data: _____

Assinatura: _____

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente, da pesquisa **“As múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil”**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, sob responsabilidade da pesquisadora Bianca Pereira Carvalho, e orientação da Profª. Drª. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes. Objetiva-se compreender como a docência articula as múltiplas linguagens dos bebês à produção curricular na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

Durante o processo, os participantes serão submetidos a uma entrevista semiestruturada, observações e conversas com a pesquisadora. As respostas serão gravadas com o auxílio do celular da própria pesquisadora e, depois, transcritas para análise. O áudio não será disponibilizado, a fim de manter a confidencialidade e a exposição. Somente as transcrições que serão analisadas. Cada etapa da coleta será previamente agendada, respeitando o tempo, organização e disponibilidade.

A pesquisadora irá acompanhar os bebês quatro (04) dias por semana, totalizando 16 horas, que serão divididas de acordo com a rotina, organização do espaço escolar e o tempo de cada criança envolvida na pesquisa.

Pretende-se no decorrer do estudo mapear a concepção de linguagem em documentos curriculares oficiais (federais, estaduais e municipais) que orientam a prática pedagógica no ensino-aprendizagem dos bebês na Educação Infantil. Compreender o papel do docente no que diz respeito às manifestações das diversas linguagens dos bebês e suas relações com a produção curricular no cotidiano escolar. E, problematizar e ampliar sentidos de currículo e de linguagens a partir da relação com professores e bebês de 06 (seis) a 11 (onze) meses, com base na concepção de infância como experiência.

A partir dos dados coletados, construiremos um produto educacional, que é a elaboração de um curso de formação e extensão registrado e certificado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROGRAD/UFES). A oferta será na



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
modalidade não-presencial, via plataforma Moodle, com carga horária de 60h. Será gratuito e destinado para professores e profissionais da educação básica, prioritariamente, os da educação infantil.

SOLICITAMOS A LEITURA DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NESTE TERMO DE CONSENTIMENTO:

MODO DE COLETA DE DADOS

Os participantes serão submetidos a uma entrevista semiestruturada, observações e conversas com a pesquisadora. As respostas serão gravadas com o auxílio do celular da própria pesquisadora e, depois, transcritas para análise. O áudio não será disponibilizado, a fim de manter a confidencialidade e a exposição. Somente as transcrições que serão analisadas. Cada etapa da coleta será previamente agendada, respeitando o tempo, organização e disponibilidade

RISCOS

A pesquisa pode apresentar alguns riscos aos participantes tais como: desconforto e constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados. Neste sentido, trata-se de riscos mínimos. Ainda mais, garante-se ao participante a possibilidade de recusar responder qualquer uma das perguntas e/ou mesmo a possibilidade de desistir da participação em qualquer momento, zelando pelos princípios de confidencialidade e idoneidade.

BENEFÍCIOS

Como benefícios diretos, espera-se colaborar com a discussão acerca da formação dos profissionais envolvidos no processo de pesquisa. Além de contribuir para a elaboração de um processo formativo, que será ofertado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, na modalidade on-line, via plataforma Moodle. E, indiretos, contribuir para o debate sobre currículo/propostas educativas voltadas à educação dos bebês, dando ênfase aos saberes desenvolvidos nesta etapa escolar.

GARANTIAS OBRIGATÓRIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Educação

Não haverá gastos por parte dos participantes, caso eles ocorram, haverá ressarcimento. Informamos, também, que o participante poderá desistir da participação, que é voluntária, em qualquer fase da pesquisa. Este termo te garante o ressarcimento de gastos com a participação, se houver, garante o direito de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa e ainda lhe garante a entrega de uma via assinada e rubricada em todas as páginas (pela pesquisadora e pelas/os participante) do presente termo. Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do/a participante. Você terá a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados não forem seguros.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados coletados são confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua autorização. Os resultados deste estudo deverão ser publicados na dissertação, em eventos, publicações científicas. Porém, a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Garante-se o direito de não aceitar participar, sendo que, o participante pode retirar o consentimento, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação. É garantido, também, o direito de não autorizar a coleta e análise de algum dado específico.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE DIREITO À ASSISTÊNCIA E A BUSCAR INDENIZAÇÃO

A pesquisadora informa ao participante que, conforme Resolução 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012/ 2016), caso ele (ela) vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, terá resguardado o direito à assistência e a buscar indenização. Este documento será impresso em duas vias



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.

QUESTÕES/DÚVIDAS:

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter durante a pesquisa. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos durante a pesquisa o contato será com a pesquisadora responsável: Bianca Pereira Carvalho, e-mail: biancapecarvalho@gmail.com, telefone (27) 98131-8756.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Nenhum dado será coletado antes da aprovação do CEP, cumprindo com as normas estabelecidas e garantindo o direito de todos/as os/as participantes. Após aprovação concedida pelo CEP (Conselho de Ética em pesquisa) serão realizadas as coletas dos dados supracitados. O participante receberá uma via do documento assinado e rubricado em todas as páginas pelos pesquisadores e constará seu consentimento. Recebendo, presencialmente, o termo assinado e rubricado.

Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. O participante tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise de seus dados não forem seguras ou possíveis violações que ocorrem virtualmente (*hacker*, por exemplo).

Eu, Bianca Pereira Carvalho, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA

Eu, _____, declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória/ES - ES, _____ de _____ de 20 _____

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____

Assinatura: _____

PESQUISADORA:

Nome: _____

Assinatura: _____

ORIENTADORA:

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO 4 – CARTA CONVITE

**CARTA CONVITE**

Queridos docentes!

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada **"As Múltiplas Linguagens dos Bebês nos Currículos da Educação Infantil"**. Essa pesquisa faz parte do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Sua participação é muito importante e contribuirá para a elaboração de um produto educacional, que, inicialmente, convencionamos denominar "Caixa de Babel". Para isso, utilizaremos as noções de redes de conhecimentos e de significações propostas por Nilda Alves (2008), bem como de redes de conversações e ações complexas, conforme Janete Magalhães Carvalho (2008).

Nosso objetivo é evidenciar as experiências que vocês, enquanto professoras e pesquisadoras, desenvolvem com os bebês em suas salas de aula, assim como as dos demais profissionais que vivenciam essas práticas cotidianamente. Ao ingressar no grupo, você receberá todas as informações pertinentes ao processo de realização desta pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa está aprovada pelo Comitê de ética e pela Prefeitura Municipal de Vitória.

Nossos intercessores convidados para participar da pesquisa são docentes que atuam diretamente com bebês do grupo I, assim como esses bebês. No primeiro dia de encontro, será disponibilizado termo de autorização de imagem e voz dos bebês e dos docentes participantes da pesquisa.

Proponentes da formação: Profª Drª Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Mestranda Bianca Pereira Carvalho.

Formato: híbrido (dois encontros presenciais e uma rede de conversações por meio de um grupo de WhatsApp).

Primeiro encontro presencial: 03/07/2024 (quarta-feira) - planejamento das docentes.

Local: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Sua participação é muito importante! Agradecemos desde já pela sua contribuição.

Não haverá ônus algum para o participante.

Inscreva-se clicando no link <https://chat.whatsapp.com/FGDzoZt37DB8pYiwkRB2sf>

🔗 ou acesse o qrcode abaixo:

