


**A POÉTICA DAS SUBJETIVIDADES DOS BEBÊS A PARTIR DE STERN E  
GUATTARI: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**THE POETICS OF BABIES' SUBJECTIVITIES FROM STERN AND GUATTARI:  
IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING**

**LA POÉTICA DE LAS SUBJETIVIDADES DE LOS BEBÉS DESDE STERN Y  
GUATTARI: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-034>

**Data de submissão:** 03/08/2025

**Data de publicação:** 03/09/2025

**Larissa Ferreira Rodrigues Gomes**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: [larissa.rodrigues@ufes.br](mailto:larissa.rodrigues@ufes.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3256-2652>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966483295370868>

**Bianca Pereira Carvalho**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: [biancapedcarvalho@gmail.com](mailto:biancapedcarvalho@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7020-6299>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5695679467777823>

---

**RESUMO**

O artigo traz como intencionalidade analisar como ocorre o processo subjetivação dos bebês, a partir dos encontros entre docentes e bebês no território escolar. O estudo faz parte de uma dissertação intitulada "As múltiplas linguagens e subjetividades dos bebês nos currículos da educação infantil" que ocorreu em 5 (cinco) CMEIS localizados no Município de Vitória/ES. Utilizamos como intercessores teóricos os filósofos Stern (1992) e Guattari (1992), que destacam o processo de subjetivação como um campo aberto de forças e intensidades. Utiliza-se da cartografia como um método de pesquisa intervenção a partir de Deleuze; Guattari (1995) traçando um mapear desses processos de subjetivação, desenvolvidos no território escolar e trazendo narrativas das docentes através das redes de conversações proposta por Carvalho (2008) e Rodrigues (2011). Os resultados apontam a importância dos encontros e da afetividade nos processos de subjetivação desses bebês, emergindo em novas experiências.

**Palavras-chave:** Subjetivação. Bebês. Educação Infantil. Docência. Formação de Professores.

**ABSTRACT**

This article aims to analyze how the process of subjectivation of babies occurs, based on encounters between teachers and babies in the school environment. The study is part of a dissertation entitled "The Multiple Languages and Subjectivities of Babies in Early Childhood Education Curricula," which took place in 5 (five) CMEIs (Centers of Education) located in the city of Vitória, Espírito Santo. We used as theoretical intercessors the philosophers Stern (1992) and Guattari (1992), who emphasize the process of subjectivation as an open field of forces and intensities. We use cartography

as an intervention research method, based on Deleuze; Guattari (1995), mapping these processes of subjectivation, developed in the school environment, and bringing teachers' narratives through the conversation networks proposed by Carvalho (2008) and Rodrigues (2011). The results highlight the importance of encounters and affection in the processes of subjectivation of these babies, emerging in new experiences.

**Keywords:** Subjectivation. Babies. Early Childhood Education. Teaching. Teacher Training.

## RESUMEN

Este artículo busca analizar cómo se produce el proceso de subjetivación de los bebés, a partir de los encuentros entre docentes y bebés en el entorno escolar. El estudio forma parte de una tesis titulada "Los múltiples lenguajes y subjetividades de los bebés en los currículos de educación infantil", que se desarrolló en cinco CMEI (Centros de Educación Infantil) ubicados en la ciudad de Vitória, Espírito Santo. Utilizamos como referentes teóricos a los filósofos Stern (1992) y Guattari (1992), quienes enfatizan el proceso de subjetivación como un campo abierto de fuerzas e intensidades. Utilizamos la cartografía como método de investigación de intervención, con base en Deleuze y Guattari (1995), mapeando estos procesos de subjetivación, desarrollados en el entorno escolar, y trayendo las narrativas de los docentes a través de las redes de conversación propuestas por Carvalho (2008) y Rodrigues (2011). Los resultados destacan la importancia de los encuentros y el afecto en los procesos de subjetivación de estos bebés, que surgen de nuevas experiencias.

**Palabras clave:** Subjetivación. Bebés. Educación Infantil. Docencia. Formación del Profesorado.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 AFETOS, SUBJETIVIDADES E POSSIBILIDADES PARA DOCÊNCIAS DE BEBÊS

[...] 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 (CARVALHO, 2008, p. 129).

Ao iniciarmos o texto somos tensionados por Carvalho (2008) que nos convida a cartografar a partir dos “possíveis”. Possíveis encontros onde afetamos e somos afetados cotidianamente. O presente artigo traz como intencionalidade analisar como ocorre o processo subjetivação dos bebês, a partir dos encontros que ocorrem entre docentes que atuam com o grupo 1 e bebês no território de 5 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil no Município de Vitória/ES. Processo desencadeado a partir do processo formativo curso de extensão intitulado: “Caixa de Babel: as múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil”, onde durante as conversações docentes, grupo de Whatsapp e em visitas as unidades de educação infantil, foram compartilhadas diferentes narrativas sobre esses processos. Para isso utilizamos como intercessores teóricos as contribuições dos filósofos Stern (1992) e Guattari (1992). Trazendo o processo de subjetivação como um campo aberto de forças e intensidades, onde os bebês em sua imanência experimentam e criam novas formas de ser e expressar-se no mundo.

O artigo, deriva de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, que traça vertentes pelo viés da filosofia da diferença, tecendo problematizações sobre processo de subjetivação dos bebês com suporte teórico dos autores Stern (1992) e Guattari (1992). A partir dos autores, apresentamos a subjetivação, como a construção da identidade e do senso de si, como um processo complexo que se inicia desde os primeiros dias de vida e vai ser ampliado a partir do primeiro encontro do bebê no cotidiano escolar.

Stern (1992) em seu livro “O mundo interpessoal do bebê”, traz a importância dos diferentes sentidos de eu na construção subjetiva. Ao longo do texto trabalharemos com o conceito de “senso de um” devolvido pelo autor, além de destacar que a experiência subjetiva do bebê se estrutura a partir da intersubjetividade, conceito que traz a importância da relação com o outro.

Guattari (1992) “Caosmose” apresenta os conceitos de heterogeneidade, agenciamentos coletivos de enunciação e ecologia do virtual, que nos ajudam a destacar a importância da subjetividade, apresentando como ela se produz envolvendo dimensões coletivas, sociais, materiais e virtuais.

---

1 CARVALHO, Bianca Pereira. As múltiplas linguagens e subjetividades dos bebês nos currículos da educação infantil. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Através dessa pesquisa-intervenção buscamos a imersão do pesquisador na experiência e processos de subjetivação, a cartografia como um método de pesquisa tem o intuito de mapear esses processos de subjetivação, a partir dos estudos dos filósofos (Deleuze; Guattari, 1995), uma vez que compreendemos que ao cartografar um mapa “[...] deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32). Assim como são os processos de subjetivação dos bebês.

Nesse sentido, a pesquisa cartográfica proporciona ao pesquisador o envolvimento na experiência, afetando e sendo afetado por esses processos “o cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela” (Passos; Eirado, 2015, p. 129). Mas participando e se envolvendo no processo de construção de conhecimento e subjetividade.

Atravessamentos que nos ajuda na compreensão dos fenômenos e suas complexidades, onde nosso intuito ao cartografar é “[...] acompanhar um processo e, não representar um objeto” (Kastrup, 2015, p. 32). Processos esses vivenciados pelos docentes e bebês nos territórios escolares, onde pesquisador, professor, bebês e demais pessoas desse contexto contribuem para a produção de dados e construção de conhecimentos.

Através das redes de conversações com as docentes, podemos 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). E evidenciando através das narrativas das docentes como a subjetividade dos bebês vem se moldando e ampliando a cada novo encontro e nova descoberta.

Nesses encontros através de registros em diários, por meio de anotações, fotografias e filmagens, fomos tecendo formas colaborativas de imersão nas experiências, valorizando a singularidade e subjetividade de cada sujeito.

Dessa forma, no decorrer do texto pretende-se apresentar elementos que contribuem para a importância dos processos curriculares pensados nesse tempo/espço do CMEI na construção da subjetividade dos bebês. Abordaremos sobre esses conceitos, trazendo como esses bebês em cada experiência, traçam linhas de intensidade e inventam modos singulares de habitar o espaço educativo, construindo territórios que se desfazem e se reconstroem constantemente. Essas vivências, mapeadas em fluxos de afetos e movimentos, revelam como o cotidiano escolar se configura como um espaço de criação e transformação, onde as subjetividades infantis propiciam e se reconfiguram em desejos contínuos, tanto para formação docente como para os bebês.

## 2 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, fui afetada 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-me 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), 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 (Guattari, 1992, p. 116). Ampliam-se para o campo possibilidades que emergem a cada encontro e inter-relações com/dos bebês.

Figura 1 - 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.

### **3 CONVERSÇÕES 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 a necessidade de 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 seus processos de subjetivações 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. É influenciada por fatores heterogêneos, sejam eles através de um processo social ou afetivo, e 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.

Mobilizada pelas conversações com as docentes, cartografei linhas emergentes de processos de subjetivação desenvolvidos nos cotidianos dos CMEIS. Segui inspirada 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 do curso de extensão “Caixa de Babel: as múltiplas linguagens dos bebês nos currículos da educação infantil”, 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 *professoraspesquisadorasdebebês* 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 2 - 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 infantis. Segundo Tuan (2013), a qualidade desse sentimento está relacionado 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. (Tuan, 2013).

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 é um espaço amplo e ao ar livre, mas pode ser visto como um território existencial – contribuem 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 3 - 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 4 - O pano



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As narrativas das professoras corroboram 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 nosso 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 5 - 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, percebo 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 6 - 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-re-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 a criança 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 7 - Espelho



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Observamos, nas conversações das 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 essas crianças 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 forma 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,

descodificar, 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 8 - 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 re-singularização 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?

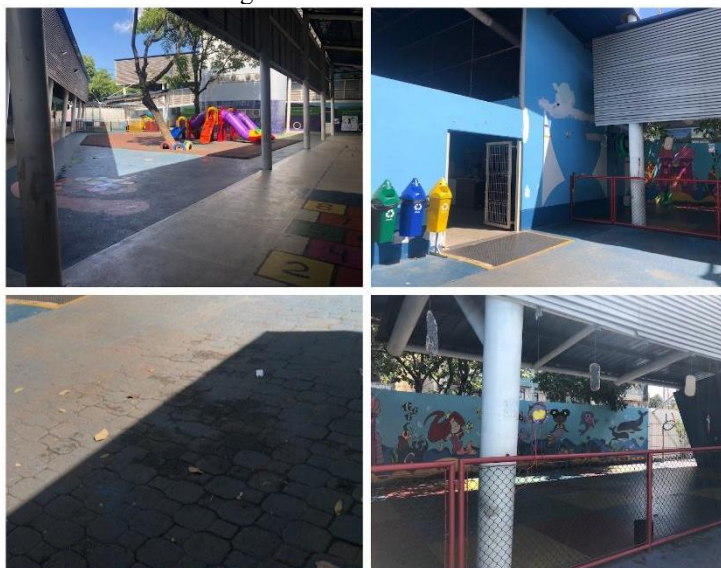
Essa é uma questão que necessita ser debatida entre toda a sociedade, uma vez que os bebês e crianças estão perdendo o direito de explorar o mundo natural: colocar o pé na areia, brincar ao ar livre, pegar frutos do pé, pular na lama. Com o avanço do desmatamento, queimadas, poluição de mares e rios, 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-re-territorialização 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), 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 (Tiriba; Profice, 2018, p. 43).

Figura 9 - Chão de concreto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Importa, portanto, conectar a discussão anterior e ampliar o debate, ao tematizar acerca d 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 10 - Corpo, 2024



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A narrativa de Rosa convoca um retorno aos estudos de Stern (1992), 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 [...]” (Stern, 1992, p. 22). Segundo Stern (1992), 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) 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” (Stern, 1992, p. 126). 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:

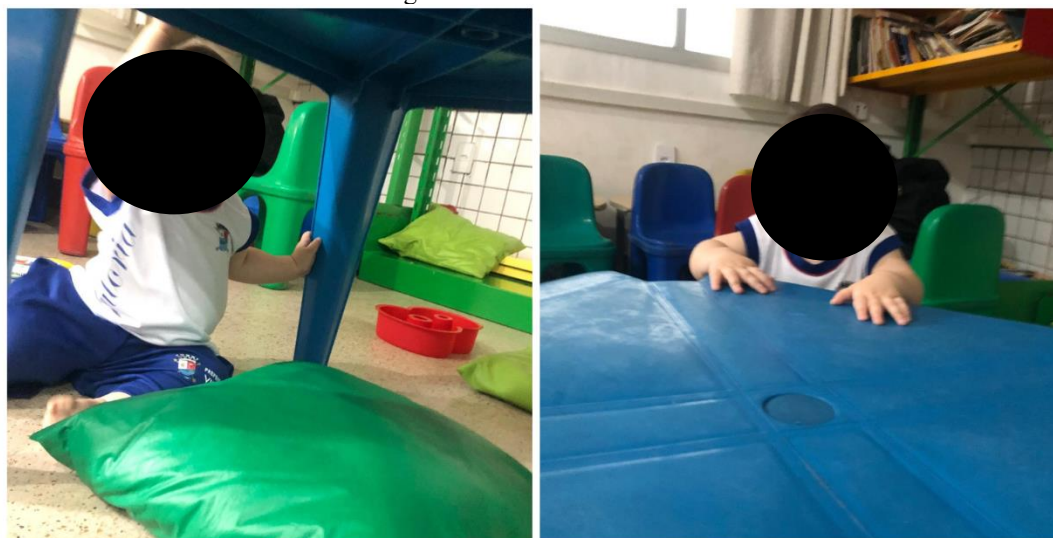
Os diferentes componentes mantêm sua heterogeneidade, mas são entretanto captados por um ritornelo, que ganha o território existencial do eu. Com a identidade neurótica, acontece que o ritornelo se encarna em uma representação "endurecida", por exemplo, um ritual obsessivo. Se, por um motivo qualquer, 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 etc. (Guattari, 1992, p. 29).

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 11 - 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 12 - 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 movimentava 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 destituiu 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), 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 (Foucault, 1987, p. 33).

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 13 - 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 “heterogênesse”, 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 heterogênesse, 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 delineia 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) 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 (Deleuze; Guattari, 1977, p. 25). 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 alegram. 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 14 - 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 alegram 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 desses infantis. 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, remeto as experiências enunciativas produzidas e compartilhadas nas redes de conversações com as docentes ao conceito de Guattari (1992) 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 retorno complexo, que não apenas modificará o comportamento imediato do paciente, mas lhe abrirá novos campos de virtualidade (Guattari, 1992, p. 30).

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 e etc). 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 criadores e acentradas.

Desse modo, retornamos à intencionalidade do texto em fomentar o debate sobre 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, que ocorrem cotidianamente por meio das múltiplas linguagens. Enfatizamos 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.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES DE UM PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO**

Assim, as conversações com as docentes foram traçando linhas e ampliando o nosso olhar em relação ao processo de subjetivação desses bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil no Município de Vitória/ES, com as contribuições dos filósofos Stern (1992) e Guattari (1992).

A cartografia enquanto metodologia para acompanhamento dos processos nos auxiliou em nosso mergulho, nas conversas docentes e processos de subjetivação vivenciados por esses bebês no cotidiano dos centros de educação infantil.

Observamos a partir dessas conversações e encontros com os bebês a necessidade que se faz de serem repensados os espaços educativos para que de fato os bebês possam territorializar,

desterritorializar e reterritorializar, tornando esses ambientes acolhedores e propícios a todo tipo de exploração por parte desses bebês, sejam elas sensoriais, sociais e motoras.

Nessas conversas as docentes trouxeram elementos importantes que podem auxiliar a formação continuada de professoras na construção de práticas educativas voltadas para esse processo de subjetivação e desenvolvimento desses bebês, elementos como: espelhos, brinquedos, materiais não estruturados, elementos da natureza, além da importância de lhes proporcionar o contato com diferentes ambientes

A partir das contribuições de Stern (1992), fomos provocados a ampliar o nosso olhar para o processo de subjetivação dos bebês, considerando que a exploração sensorial, social e afetiva é disparadores para a construção do “senso de eu” por parte desses bebês. Um senso de eu que desde o nascimento vem sendo desenvolvimento e é ampliado nos encontros com os outros a partir do momento que ele passa a vivenciar novas experiências no cotidiano escolar. A partir do autor vemos nas narrativas das professoras como ao explorarem o ambiente, objetos e se relacionarem com seus pares e adultos, eles vão construindo suas primeiras experiências de si mesmos e do mundo.

Guattari (1992) enriqueceu nossos diálogos trazendo a importância da heterogeneidade no processo de criação da subjetividade desses bebês. Processo esse que se constitui de forma múltipla, espaços físicos, relações interpessoais e as “máquinas de subjetivação”. A partir dos conceitos abordados pelo autor tivemos a possibilidade de problematizar a organização dos espaços educativos e a relação de poder exercida nesses espaços. Espaços esses que precisam ser pensados para respeitar e possibilitar a criatividade e singularidade desses bebês.

Diante das narrativas das docentes e reflexões propostas por Stern (1992) e Guattari (1992), percebemos como é complexo o processo de subjetivação dos bebês. Onde os objetos afetivos ou de apegos tornam-se ritornelos que conectam o bebê a esse novo território e contribui para construção da sua singularidade. Assim como, através das explorações imagéticas, luzes e sons, tornam-se campos de virtualidades que contribuem para a produção de subjetividades.

Sendo assim, ao longo dessa cartografia foi possível mostrar que a subjetividade dos bebês não é inata, mas se constitui através das experiências cotidianas vivenciadas, proporcionando novas possibilidades, descobertas e compreensões a cada novo encontro com os bebês.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas na(s) lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2001. p. 13-38.

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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf) . Acessado em 4 fevereiro 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cartografia e cotidiano escolar**. FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos entre imagens, sensações e afecções**. Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro, Anais. Rio de Janeiro: Proped/Uerj, 2012.

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.

DELEUZE, G. (1997). **O que as crianças dizem?** Em G. Deleuze (Org.), Crítica  
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

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.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

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.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘*pensados/praticados*’ pelos ‘*praticantes/pensantes*’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.



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

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

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.

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.

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.

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.