

## O BRINCAR LIVRE DAS CRIANÇAS E SUA TRAVESSIA EM DEVIRES: PISTAS PARA PENSAR AS INFÂNCIAS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

*Daniela Martins Santos*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Marilete Calegari Cardoso*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** Este artigo está baseado na pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, sobre os movimentos sociais no brincar livre na educação infantil e seus indícios nos processos de subjetivação do devir-criança. Neste texto, a proposta é a de problematizar e interrogar a infância e os movimentos sociais, a partir de pistas lançadas pela filosofia pós-estruturalista ou da diferença para descolonizarmos o pensamento, desconstruir ideias naturalizadas de pensar as infâncias e descolonizarmos as pesquisas, como fontes de resistências de uma educação colonizadora da infância. Sustenta o fazer-se criança no próprio movimento, a partir da perspectiva do rizoma e do devir – conceitos de Deleuze e Guattari. Conclui-se o desejo de seguir o caminho da cartografia da infância para mapeamento da experimentação dos movimentos sociais nas brincadeiras das crianças, como processos de subjetivação do devir-criança.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais. Brincar Livre. Devir-Criança.

### Introdução

Discutir e problematizar as infâncias e os movimentos sociais e seus indícios nos processos de subjetivação do devir-criança, tem se tornado imprescindível. Hoje, vivemos um cenário pandêmico provocado pelo novo coronavírus (SARS-COV-2)<sup>1</sup>, que tem atingido várias regiões do mundo desde o final de 2019, e vem se desdobrado em graves crises que recaem sensivelmente sob várias esferas sociais, na qual traz uma complexidade fomentada pelas imposições financeiras provocadas pelo neoliberalismo, que tem causado perdas significativas nas políticas sociais e trabalhistas, a exemplo do desemprego, redução de investimentos na educação e saúde (SANTOS,2020).

No Brasil, as crises com o Covid19 enfrentam o negacionismo do presidente, que se refere à pandemia como uma “gripezinha”, até uma histeria, mesmo diante de mais de 282.127 mil óbitos e mais de 11.603.535<sup>2</sup> de brasileiros contaminados. Falamos de uma crise política, que “ainda leva –milhões de pessoas ao isolamento físico e deixa outras ao léu num

<sup>1</sup>Pandemia Covid 19 - é a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2. O nome deriva da sigla para *Coronavirus Disease 2019*. SARS é a sigla em inglês para **síndrome respiratória aguda severa**.

<sup>2</sup> Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Consultado em 16 de março de 2021.

agravamento da pobreza que sempre existiu” (GOBBI; ANJOS; PITO, 2020, p.186). Com esta severa crise de uma necropolítica, nossos problemas sociais, emocionais, culturais e provoca, ou intensifica, os efeitos devastadores, nas quais são definidas como “as formas contemporâneas que sugam a vida ao poder da morte (...) nas topografias recalçadas de crueldade” (MBEMBE, 2018, p.71). A pesquisa de Marcia Aparecida Gobbi; Cleriston Izidro dos Anjos; Juliana Diamante Pito (2020), ajudam-nos na compreensão dessa ideia:

temos uma pandemia particular na política brasileira, provocada especialmente pelo atual presidente da república. A sensação de descontinuidade do mundo nos acomete. Ele parece inverter seu curso na cessação de alguns dos modos como víamos e vínhamos até o momento, ao mesmo tempo, em que temos esgarçadas as desigualdades sociais sempre existentes em que o Estado se baseia na administração, não só da vida, mas da morte (GOBBI; ANJOS; PITO, 2020, p.186).

Neste momento vivemos também a pandemia da criminalização dos movimentos sociais e no qual o poder estatal tenta transformar em ilegal a luta por direitos e conquistas sociais. E, desse movimento, a infância e o direito das crianças não ficam fora desse retrocesso. Conforme a diretora executiva do Fundo da ONU para a Infância, Unicef, Henrietta Fore, nos alerta que “a pandemia da covid-19 está rapidamente se tornando uma crise dos direitos da criança” (FORE,2020, s/p.). São danos severos à educação brasileira, em especial, nas instituições de Educação Infantil, com a luta constante do isolamento social, *lockdown*, acrescidas por novos hábitos como uso de máscaras faciais, do álcool para desinfecção constante das mãos e ambientes; ensino remoto (ERE), via tecnologia, controle das ações docentes, com envio de tarefinhas. “Todos estamos de castigo: crianças, famílias, docentes e equipes técnicas, que precisam “se revezar” para abrir e fechar as creches e pré-escolas” (SANTOS, CARDOSO, 2021, p.9). É preciso considerar, ao mesmo tempo, que há uma outra exclusão,

Ao mesmo tempo, sabemos da violência, do racismo, da fome, da miséria, da morte, do luto e das dificuldades a outros acessos, que vão além das propostas interativas que via *web*. Temos muitos problemas para uma inclusão mais efetiva presencialmente (como resolver o acesso e permanência de toda a demanda para a Educação Infantil no Brasil). O acesso tecnológico para a Educação Infantil é ainda mais distante e complexo, se pretendemos atentar às especificidades da docência com as crianças pequenas (SANTOS; CARDOSO, 2021, p.14).

Esse cenário sucintamente evocado soma-se uma crise já anunciada por pesquisadores da infância (BARBOSA, 2016; GALLINA, 2016 ABRAMOWICZ, 2019) e dentre outros,

que nos alertam para as práticas disciplinares e controladoras, dando origem ao problema da desaparecimento das infâncias pela perda da experimentação; pois, “olhando cuidadosamente se faz notar que as experimentações infantis e sua importância para a vida das crianças quase sempre acabam sendo reféns dessas práticas disciplinares e controladoras”, como nos descreve Gallina (2016, p.246).

“Estamos em guerra!”, afirma Anete Abramowicz (2019), parafraseando o filósofo Peter Pál Pelbart<sup>3</sup>, que aborda o tema diferença e resistência. Nas palavras da pesquisadora “estamos em um momento gravíssimo, onde estivermos temos que resistir [...]” (ABRAMOWICZ, 2019, p.15), um contexto social permeado de muitos retrocessos do conservadorismo, com “o claro propósito de aniquilar as diferenças, tanto no campo social quanto da vida política e subjetiva” (CAMARGO, SALGADO, 2019, p.25). Haja vista, que a Educação Infantil vem sendo tangenciada pela “padronização de ensino que está sendo imposta pela atual conjuntura política, na qual o processo de escolarização não é só do conhecimento, mas, sobretudo, por atitudes e valores” (FREITAS, 2016)<sup>4</sup>.

Esse cenário da alfabetização precoce das crianças, antecipa e intensifica, “as consequências de uma escolarização: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria”, conforme Abramowicz (2019, p.15), colocando em risco o protagonismo e a singularidade da criança. E, nos dá um grito alerta: “as crianças estão à mercê dos adultos e das forças que as querem alfabetizá-las rapidamente, às forças que as querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade” (ABRAMOWICZ, 2019, p.23-24).

Diante desse cenário, nasce a necessidade de pensarmos as infâncias e os movimentos sociais, sob olhar do pós-colonialismo, que nos exige descolonizarmos o pensamento, desconstruir ideias naturalizadas de pensar as infâncias e descolonizarmos as pesquisas, como fontes de resistências de uma educação colonizadora da infância. Uma trilha que nos faz, em abrir brechas e fissuras para sair do modelo “ideal” proposto pelas “políticas de caris homogeneizante e excludente, e pensar em “questões e ações de ‘re-existência’ positivas” (MACEDO, 2015, p.738). Um pensamento pó-colonialista que,

<sup>3</sup> Conforme a autora, trata-se de um evento ocorrido na UFSCar, em 2017, que pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=LFnNOPVLPc&t=311s>, no site:criancasinfancias.usfcar.br

<sup>4</sup> Sobre esta questão ler o artigo de Freitas (2016). <https://avaliacaoeducacional.com/tag/bncc/>.

nos coloca de ponta-cabeça e nos impulsiona a questionar todas as formas de opressão e desigualdade e a desconfiar da verdade absoluta proferida por discursos adultocêntricos. Ele nos faz pensar a educação para além de currículos e avaliações, e a criança para muito além do aluno, para além da escola (FARIA; MACEDO; SANTOS, 2015, p.12).

Inspirados no olhar de Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), nos provocam a pensar em pistas lançadas pela filosofia pós-estruturalista ou da diferença para descolonizarmos o pensamento, no sentido de trabalhar criativamente, que se implica sentir, pensar, avaliar, desejar o infantil contemporâneo (CORAZZA, 2019).

Neste sentido, o presente artigo está embasado nas ideias da pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, intitulada “Balaio brincante: a influência dos movimentos sociais no brincar livre e seus indícios no processo de subjetivação das crianças de Educação Infantil, em Jaguaquara - BA”. Neste estudo buscamos investigar as seguintes questões norteadoras: De que forma os movimentos sociais das comunidades, de uma determinada escola de Educação Infantil, em Jaguaquara -BA, estão presentes na produção das brincadeiras espontâneas das crianças? Quais seus indícios nos processos de subjetivação dessas crianças?

Para este trabalho, refletiremos acerca da cartografar infância, o caminho escolhido do estudo acerca dos movimentos sociais no brincar livre na educação infantil, a partir da perspectiva do rizoma e do devir – conceitos de Deleuze e Guattari (1997), Foucault, com a ideia da infância como construção discursiva e que pode ser compreendida como uma construção social discursiva (um dispositivo); e as ideias de Abramowicz (2019), Konan (2004), que abordam a infância como experiência, como um acontecimento desvinculado da noção do tempo cronos.

### **Cartografar infância: o caminho escolhido do estudo**

Para a realização deste estudo, com o objetivo de construir um pensamento acerca dos movimentos sociais, em meio a crianças e suas experimentações com o brincar livre, buscaremos mapear os processos de subjetivação das crianças de uma determinada turma de educação infantil, no município de Jaguaquara, apoiamo-nos no método cartográfico.

Pensamos numa cartografia em educação inspiração em Deleuze e Guattari, que assim afirmam:

o mapa é aberto, é 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 (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30).

Para uma cartografia da infância é “preciso mapear as linhas de visibilidade, de anunciação, linhas de força, de movimento, de subjetivação e de rupturas que compõem esse dispositivo” (TEBET, 2019, p.133). Neste sentido, as atividades, no caso deste estudo, as brincadeiras livres das crianças, são um conjunto multilinear de dispositivos concretos, pois, conforme Deleuze (1990, p. 8), “as diferentes linhas de um dispositivo repartem-se em dois grupos: linhas de estratificação ou de sedimentação, linhas de atualização ou de criatividade”. Logo, entendemos que as linhas de um dispositivo traçam um mapa, ou seja, desenhar as linhas é cartografar, pois

As primeiras duas dimensões de um dispositivo, ou aquelas que Foucault destaca em primeiro lugar, são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. [...]. A visibilidade não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existentes; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo (DELEUZE 1990, p.1)

Salientamos ainda que, as cartografias são mutáveis, são traçadas de acordo com o desejo, traçando modos de integração social (RONILK e GUATTARI, 1996, p. 7). É, portanto, com a vontade de fazer conexões, de acompanhar processos e de produzir compreensões das compreensões do que experimentamos em nossos modos de viver e de existir, que a cartografia se justifica neste trabalho.

### **Devir-criança, linhas de subjetivação e experiência**

Para Deleuze e Guattari (1997, p. 14) devir “não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação”. Devir -criança é algo que nos atravessa a todos, independente de idade, refere-se a transformação,

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes, nem produzir, uma filiação por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (DELEUZE e GUATTARI 1997, p. 15-16).

Devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser, ao nosso ver, é neste sentido, que compreendemos como processo do desejo. O devir como atos contidos e expressos em um estilo de vida, quase imperceptíveis, o movimento do brincar livre da criança pode-se encaixar facilmente nesse contexto, uma vez que ao brincar a criança estabelece um vínculo, uma ligação consigo mesma e com o outro,

[...] à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (DELEUZE, 1998, p.3)

A infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas devir- criança; pois, se impõe por sua força, ao instaurar um acontecimento em nós e fora de nós (um modo de ser, um devir tornado visível, passagem alegre, um corpo em vento decodificado, fluxos e contrafluxos desconhecidos que põem a vida em movimento (DELEUZE, GUATTARI, 1997). Assim, compreendemos o devir-criança sendo,

[...] 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; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geográfica, com intensidade e direção próprias (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 10-15)

Neste sentido, a infância caracteriza-se como potência, pois há várias infâncias em diferentes momentos históricos e contextos sociais. Existem

Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários: infâncias que se tornam possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pede ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro. Espaço propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos (KOHAN, 2004, p. 5).

A infância obtém significado com o tempo, através do que projeta na sociedade, logo, o conceito de infância está sempre em construção, é mutável de acordo com a sua temporalidade, “habitamos em muitos espaços, muitas temporalidades, muitas infâncias (KOHAN, 2004, p. 5).

Por ser um ato da infância, o brincar está carregado de cultura e complexidade. Com seu poder de imaginação e criação, este ator social recria cenas que faz parte do seu cotidiano e de seu universo cultural e subjetivo. Isto é, o processo de socialização que antes era entendido como uma espécie de preparação para a fase adulta, passou a dar sentido às experiências da criança como forma de cultura. E como sujeito ativo na sociedade a criança é afetada a todo o tempo pelo campo social, no qual está inserida e, também, influenciadas pelas linhas da vida, as quais são

[...] bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc[...] (DELEUZE, 1998, p.9)

Essas linhas encontram-se presentes nos territórios constituídos por práticas orgânicas, nos quais as crianças estão inseridas, são eles grupo familiar, escolar, religioso, os quais são responsáveis pela sua formação perante a sociedade como cidadão. Desse modo, as crianças constituem o mundo e a si mesmas, num movimento recíproco, compondo a subjetivação. De acordo com Guattari (1992) os modos de subjetivação se referem as práticas pelas quais os sujeitos se formam, assim, e entendendo “a subjetividade e produzida por agenciamentos de enunciação” (RONILK e GUATTARI, 1996, p. 31), ela torna-se um vir a ser, no qual encontra-se diversos equipamentos de subjetivação. Por isso, compreendemos a subjetivação sendo a experiência, a individuação, um modo de existência, é a criatividade, enfim, é a produção da vida como uma obra de arte (TEBET, 2019).

Como o brincar é uma linguagem da criança é vivendo essa experiência que ela vai construindo sua subjetividade, pois o brincar livre – aqui compreendido como uma brincadeira espontânea, como uma atividade não direcionada pelo adulto (CARDOSO, 2018), e, está presente em diferentes lugares e tempos, de acordo com o contexto social que a criança está inserida.

É nítido a produção da subjetividade no brincar livre, uma vez que

[...] Entende-se subjetividade como um processo no qual o sujeito se apresenta como resultado da convergência de vetores de produção que ganha forma ao se conectar a múltiplos elementos como as relações familiares, a mídia, a cultura, a arte, a violência social, entre outros. Pensar a subjetividade enquanto produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais é concebê-la como um sistema vivo e se abrir para entender o outro como um ser mutável, que não se encontra, necessariamente, preso a

uma identidade fixa (GUATTARI, 1992 apud PARPINELLI e FERNANDES 2011).

Compreendemos o brincar sendo uma manifestação social das crianças, já que este passa a ser um processo de conscientização de cada uma delas que vivencia esta experiência, na medida em que propicia a sua relação com outros e com o seu mundo, conhecendo regras, valores, normas, sobretudo, pelas relações interpessoais no nível da família e da comunidade. Quando a criança brinca livremente ela parece viver múltiplas identidades e isso ocorre em meio a todos e a tudo envolvido.

Você não constrói agenciamentos juntando partes já existentes e você certamente não planeja conscientemente e faz para si mesmo uma múltipla identidade com blocos de construção de qualquer tipo. Você age e vive em agenciamentos, e partindo de desejos *inconscientes* que você não pode controlar, você constrói agenciamentos através e com outras pessoas. [...] um agenciamento se estende a um indivíduo, a um grupo e até mesmo ao ambiente material (OLSSON, 2019, p.61).

Nesse entendimento, a criança recria as brincadeiras a partir do cotidiano, tornando-se um sujeito de enunciação no brincar, pois “o autor é um sujeito de enunciação, mas não o escritor, que não é um autor (DELEUZE, 1998, p.43)”. Nossa compreensão é que “[...] a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares.” (ROLNIK e GUATTARI, 1996, p. 33). Assim, a forma que as crianças experienciam sua subjetividade varia e influência no contexto social no qual está inserida, pois “é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc.” (ROLNIK e GUATTARI, 1996, p. 34).

### **Considerações em aberto... um tempo incerto**

O exercício da escrita desse texto, em plena pandemia, quando o Brasil registra a aterrorizante soma de mais de duzentos e oitenta e dois mil e cento vinte e sete (282.127)<sup>5</sup> mortos pelo Covid-19 em seu território, colocou-nos em face discutirmos e problematizar as infâncias, os movimentos sociais e o que conhecemos como Educação Infantil na atualidade. Com cenário de desafios que nos é apresentado, reiteramos nossa defesa pela educação das

<sup>5</sup> Informações **Panel** Coronavírus, atualizado em: 16/03/2021 19:15, disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

crianças, e buscamos abrir pistas para resistirmos e para pensar as infâncias e os movimentos sociais como uma forma de desconstruir ideias naturalizadas e como fontes de resistências de uma educação colonizadora da infância.

Apresentamos o nosso desejo de seguir o caminho da cartografia da infância para mapearmos a experimentação dos movimentos sociais nas brincadeiras das crianças, como processos de subjetivação do devir-criança. Quando falamos em aspectos sociais, não há como dizimar os mesmos dos movimentos sociais, estes compreendidos neste estudo como ações coletivas, como por exemplo, movimento de trabalhadores sem-terra (MST), Movimentos dos Trabalhadores Sem Teto (MSTS) e os movimentos em defesa dos índios, negros e das mulheres e “também a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva.” (ROLNIK e GUARTTARI, 1996 p. 45).

Tendo isto em mente, abre-nos para questão: como abrir trilhas neste tempo incerto, com caráter ingovernável da experiência que se apresenta, devido as crises sanitárias da covid19? E, como sair da quarentena descrita por Santos (2020, s/p.) “quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena”, que nos aponta um tempo em suspensão? Destacamos uma passagem do texto de Santos e Cardoso (2021), que nos ajuda a pensarmos na infância

Precisamos viver o isolamento social, mas isso não precisa ser sinônimo de mais distanciamento das crianças e das questões que lhes interessam, que mesmo antes do Covid-19 nem sempre eram consideradas como partícipes de nossas vidas, de nossas realidades e não tinham reconhecidas suas formas de entender e recriar o mundo, em suas culturas infantis [...] (SANTOS; CARDOSO, 2021, p.15).

Por fim, este estudo que tem como critério não pensar sobre algo, “mas a partir de algo, de modo a favorecer as potencias” (MUNARI, 2019, p. 110), das resistências por via da ética da singularidade, em ruptura com os consensos de uma educação colonizada destilados pela subjetividade dominante, parece-nos um caminho.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In:\_\_\_\_\_; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) **Infância & Pós-estruturalismo**. 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, Nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em 15 de julho de 2020.

CAMARGO, Sandra Celso de; SALGADO, Raquel Gonçalves. “Cada um brinca com que quiser! Isso aí é rachismo!” infâncias, gênero e sexualidades em debate na Educação Infantil. In.: SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs). **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogia descolonizadoras**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2019. p.25-42.

CORAZZA, Sandra. Pensamento da diferença na pesquisa em educação: era uma vez...quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(org.) **Infância & Pós-estruturalismo**. 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**, Vol. 1. - 2ª ed.- Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed.34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol. 4. - 2ª ed.- Trad. Mille Pleteaux.. São Paulo: Ed.34, 1997.

DELEUZE, G; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MACEDO, Elina Elias; SANTOS, Solange Estanislau dos. Movimentos antropofágicos. In.: **Infância e movimentos sociais / GEPEDISC - Linha Culturas Infantis**, vários/as autores/as. - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p.13-17.

FREITAS, Luíz Carlos. Educação infantil na BNC: retrocesso à vista. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, publicado em 17/04/2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/category/avaliacao-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FORE, Henrietta. Unicef: covid-19 “está se tornando rapidamente uma crise dos direitos da criança”. **RETS- Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde**. Publicado em: 13/05/2020. Disponível em: <http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/noticias/unicef-covid-19-esta-se-tornando-rapidamente-uma-crise-dos-direitos-da-crianca>

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamante. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Revista Práxis Educacional**, v. 16 n. 40 (2020): Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 40, p. 184-208, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6896>

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/te\\_walter\\_kohan%20-%20DEVIR%20INFANCIA.pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/te_walter_kohan%20-%20DEVIR%20INFANCIA.pdf)  
Acesso em 15 de março de 2021.

OLSSON, Liselott. Movimento e experimentação na aprendizagem de crianças pequenas. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) **Infância & Pós-estruturalismo**. 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a Experiência compreender: mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1, 2018.

MUNARI, Silvio. Dos ingovernáveis às pedagogias ingovernáveis. In.: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) **Infância & Pós-estruturalismo**. 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica cartografia dos desejos**. 4º Edição. Petrópolis. Vozes. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina; 2020. 32p. ISBN 978- 972-40-8496-1.

SANTOS, Maria Walburga dos; CARDOSO, Marilete Calegari. Educação e infância: Pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças. In: **Dossiê: Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas**. Revista Cocar. Edição Especial. N.09/2021 p.1-18 - ISSN: 2237-0315

TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Desmaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) **Infância & Pós-estruturalismo**. 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.

#### SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

##### **Daniela Martins Santos**

Pedagoga. Mestranda (em curso) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed/UESB), na Linha 3: Linguagem e Processos de Subjetivação, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do **GEFORPECC** - na Linha de Pesquisa: Infância, ludicidade e Formação e Práticas na Educação Infantil. E-mail: 2021m0010@uesb.edu.br

##### **Marilete Calegari Cardoso**

Doutora em Educação – UFBA. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e letras – DCHL, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed/UESB), na Linha 3: Linguagem e Processos de Subjetivação, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do **GEFORPECC** - Coordenadora na Linha de Pesquisa: Infância, ludicidade e Formação e Práticas na Educação Infantil Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL/UFBA. Coordenadora do Laboratório de Educação - LABE/DCHL e Ludoteca LABRINC/ DCHL- E- mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br