UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELA MARTINS SANTOS

PAISAGENS LÚDICAS INFANTIS: BRINCAÇÃO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO CRIANÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PÓS COVID 19)

Vitória da Conquista - BA
2022

DANIELA MARTINS SANTOS

PAISAGENS LÚDICAS INFANTIS: BRINCAÇÃO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO CRIANÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PÓS COVID 19)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação, Linguagens e Processos de Subjetivação.
Orientadora: Profa. Drª. Marilete Calegari Cardoso.

Vitória da Conquista - BA
2022

DANIELA MARTINS SANTOS

PAISAGENS LÚDICAS INFANTIS: BRINCAÇÃO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO CRIANÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PÓS COVID 19)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Drª Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

(Orientadora)
Prof.ª Drª Shirlene Santos Mafra Medeiros
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
(Examinadora Externa)

Prof. Drª. Daniele Farias Freire Raic
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
(Examinadora Interna)

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2022.

S237p

Santos, Daniela Martins.
Paisagens lúdicas infantis: brincação nos processos de subjetivação do criançar na educação infantil (pós Covid 19). / Daniela Martins Santos, 2022.
85f.
Orientador (a): Drª. Marilete Calegari Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 73 – 81.
1. Educação infantil. 2. Paisagens lúdicas. 3. Brincação - Criançar - Pndemia. I. Cardoso, Marilete Calegari. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 372.21

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus pelos objetivos alcançados.

Aos meus pais, Luzia e Antonio *(in memorian)*, por me apoiarem.

À minha querida avó Nilza *(in memorian)*, que sempre me incentivou na busca pelo conhecimento.

Aos meus irmãos, Luana e Luig, que mesmo distante fisicamente, sempre estão presentes e me auxiliam no meu processo de vida e formação.

A Pedro, pelo apoio ao longo desse processo.

À Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso, orientadora deste estudo, por toda paciência e dedicação

À Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic e Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros, por suas contribuições e avaliações criteriosas durante a qualificação desta pesquisa.

Aos participantes e colaboradores, por possibilitarem a execução deste trabalho, principalmente a todos da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Agradeço as minhas colegas de trabalho Manoela, por permitir a flexibilização de horários para feitura desta pesquisa e a Iza por me auxiliar nas correções.

Ao PPGEd-Programa de Pós Graduação em Educação – UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por contribuir significativamente para minha formação profissional.

Aos meus colegas da turma 2021, em especial aqueles que se tornaram amigos durante este percurso, Nádia, Fernando e Daniela, por todo o companheirismo.

Gratidão a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta conquista.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo cartografar como acontece o brincar das crianças de uma escola de educação infantil, pós covid-19, na cidade de Jaguaquara, a fim de compreender quais seus indícios nos processos de subjetivação do criançar. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, por tratar-se de um estudo subjetivo, aberto e interpretativo, inspirada no método cartográfico baseando-se nas ideias de Deleuze e Guattari (2011a). Como dispositivos de pesquisa, traz diário de campo, fotografias, produção de Mapa Brincação e gravação de vídeos. Quanto a infância como experiência, busca referência em Agamben (2005) e Koahn (2004,2015,2018), entre outros. Por meio dos estudos de Sandeville (2012) traz a perspectiva de paisagem como algo mutável e dinâmico. Para abordar sobre singularidade ampara-se nos estudos de Suguimoto (2014). Na perspectiva do brincar e do lúdico, baseia-se na concepção de Cardoso (2008), Cipriano Luckesi (2000, 2007), Bacelar (2009), Brougère (1995). Descreve brevemente o cenário social atual, abordando sobre a pandemia, ensino remoto, retorno às escolas e educação infantil sob os olhares de Moreira et al (2020), Santana e Sales (2020), entre outros estudos recentes. Mapeia o brincar a partir das experiências lúdicas para as crianças, evidenciando os seus processos de subjetivação a partir do desejo maquínico produtivo e construtivo apoiando-se na construção das ações pós covid-19, as quais traçam linhas de movimentos fazendo desterritorialização e reterritorialização. Nesta perspectiva, notou-se as fugas do brincar presente de forma discreta cotidianamente, revelando que as crianças possuem singularidade em traçar suas linhas, pois as fazem de forma não linear ou sequenciada, retomam e refazem seus espaços na pandemia transformando paisagens.

Palavras-chave: Brincação. Criançar. Educação Infantil. Paisagens Lúdicas. Pandemia.

ABSTRACT

The present study aims to map the children's play of Early Childhood Education in the city of Jaguaquara Bahia, as processes of subjectivation of children, in the pandemic caused by covid-19. This research has a qualitative approach, as it is a subjective, open and interpretive study, inspired by the cartographic method based on the ideas of Deleuze and Guattari (2011a). As devices and research technique, it brings a logbook, photographs, production of Mapa Brincação and video recording. As for childhood as an experience, he seeks reference in Agamben (2005) and Koahn (2004, 2015, 2018), among others. Through the studies of Sandeville (2012) he brings the landscape perspective as something changeable and dynamic. To address singularity, it is supported by studies by Suguimoto (2014). From the perspective of playing and ludic, it is based on the conception of Cardoso (2008), Cipriano Luckesi (2000, 2007), Bacelar (2009), Brougère (1995). It briefly describes the current social scenario, addressing the pandemic, remote teaching, return to schools and early childhood education under the eyes of Moreira et al (2020), Santana and Sales (2020), among other recent studies. It maps play from playful experiences for children, highlighting their processes of subjectivation from the productive and constructive machinic desire, relying on the construction of post-covid-19 actions, which trace lines of movements making deterritorialization and reterritorialization. In this perspective, it was noticed the escapes of play present in a discreet way on a daily basis, revealing that children have uniqueness in tracing their lines, as they do them in a non-linear or sequenced way, they resume and remake their spaces in the pandemic transforming landscapes.

Keywords: Joke. Child. Child Education. Playful Landscapes. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da região do Vale do Jiquiriçá 35
Figura 2. Escola Feliz 36
Figura 3. Caixa de Artes 38
Figura 4. Fotografia da sala de aula observada. 43
Figura 5. Criança pulando amarelinha na sala a caminho da sua carteira. 45
Figura 6. Crianças brincando com os palitinhos antes da orientação da professora da turma. 46
Figura 7. Crianças brincando de cabo de guerra com o cadarço e crianças brincando com o papelão antes da realização da atividade. 47
Figura 8. Criança mostrando borboleta feita com massinha de modelar. 48
Figura 9. Crianças brincando no campo durante o recreio. 50
Figura 10. Crianças brincando de forma diversa no campinho durante o recreio. 51
Figura 11. Crianças brincando de futebol durante o recreio. 52
Figura 12. Crianças brincando de escorrega no pátio. 53
Figura 13. Brinquedoteca fechada e sem identificação devido a pandemia. 54
Figura 14. Crianças desenhando suas brincadeiras. 57
Figura 15. Verde desenhou a brincadeira de futebol. 58
Figura 16. Desenho de Rosa, brincadeira de amarelinha 59
Figura 17. Desenho de Roxo, brincando de amarelinha. 60
Figura 18. Desenho de Rosa Pink, brincadeira ao ar livre no campinho. 61
Figura 19. Desenho Verde 2, brincadeira livre com cachorro. 62
Figura 20. Desenho de Vermelho, brincado de boneca. 63
Figura 21. Desenho de Azul, brincando de bola. 64
Figura 22. Criança brincando de amarelinha dentro da sala após realização de atividade. 65
Figura 23. Criança brincando de massinha após realização de atividade. 66
Figura 24. Rizoma da BrincAção. 69

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1. Informações sobre os participantes.....36

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APLB	Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID - 19	Coronavirus Disease
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FACED	Faculdade de Educação
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Severa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
Unicef	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

1.1 Caminhos de uma pedagoga: as linhas que me trouxeram até aqui 12

1.2 Outras fissuras e desdobramentos que problematizam esta pesquisa 16

1.3 Justificando a temática 20

2 PAISAGENS LÚDICAS INFANTIS 23

2.1 Conceituando Paisagens 23

2.2 Paisagens Lúdicas 24

2.2.1 Perspectivas lúdicas: Jogo, brinquedo e brincadeira 25

3 TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA: OS FLUXOS DO CRIANÇAR 28

3.1 Devir e os processos de subjetivação da criança 28

3.2 Ensino Remoto na Educação Infantil 29

3.3 O brincar na pandemia e após o lockdown 30

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS 33

4.1 Mapeamento/Cartografia das brincadeiras das crianças 34

4.1.1 Dos participantes da pesquisa 35

4.2 Dos caminhos da pesquisa: instrumento e dispositivos do estudo 37

4.2.1 Produção Mapa BrincAção 38

4.2.2 Preparação e sensibilização 39

5 PAISAGENS LÚDICAS: COMO ACONTECE A BRINCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA PÓS COVID-19 41

5.1 O brincar livre na sala de aula: como e quando acontece? 42

5.2 Entre campo e outros espaços externos: desemparedando o brincar livre 49

5.3 Os sentidos das experiências lúdicas para as crianças: seus indícios nos processos de subjetivação 55

5.4 O processo de subjetivação das crianças através do brincar e as formas do criançar 64

6 MAPEANDO OS DESFECHOS E APRESENTANDO AS CONSIDERAÇÕES 71

REFERÊNCIAS 73

ANEXOS 82

Anexo 1 82

1 INTRODUÇÃO

"Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga."
(DELEUZE, 1998)

Realizo esta pesquisa com o intuito de descortinar a liberdade presente nas paisagens lúdicas infantis, capturadas em uma instituição infantil, após o retorno das aulas nas escolas, depois do fim do lockdown[1], durante o período pandêmico[2]. Como uma estrada de curvas e recheadas de montanhas, meus passos vão trilhar por alguns caminhos, em uns discorro de forma mais branda, em outros me demoro pouco. Assim, compartilho por meio da brincação[3] das crianças a cartografia do brincar.

Inicialmente, justifico a escolha de alguns termos utilizados no título, qual seja, "Paisagens lúdicas infantis: a brincação nos processos de subjetivação do criançar[4] na educação infantil (pós covid 19)". Começo pelo termo paisagens, que pelo entendimento de ser mutável, sua materialidade vai tomando forma a partir dos sujeitos que a compõem, que interferem nas localidades, a partir de suas experiências. O acompanhamento da palavra lúdicas se dá devido a vivência inteira no ambiente, trazendo à tona o atravessamento de questões acerca do movimento do brincar da criança, com início das demarcações espaciais (pela casa, pela rua e pela escola), os ambientes nos quais transita, produz sentidos e que, também, enriquecem suas existências de afeto e amizade.

A palavra brincação, aqui, é compreendida que o movimento do brincar é algo natural das crianças, envolvendo a ação e a ludicidade, englobando a totalidade. Criançar torna-se um estado do indivíduo, ou seja, "[…] assumimos o verbo criançar como uma condição da

---

[1] O lockdown é considerado uma medida preventiva de confinamento, adotada por muitos países no início da pandemia.

[2] O período pandêmico deu-se início em março de 2020, quando a COVID-19 foi caraterizada uma pandemia pela OMS.

[3] O termo Brincação, aqui, é inspirado no neologismo criado por Guimarães Rosa, em Uma Estória de Amor (Festa de Manuelzão), Corpo de Baile (1956). Trata-se de uma "fonte para pensar a infância e seus brincares. A narrativa de um ponto de vista de um menino de oito anos apresenta um mundo em que se desenrolam experiências de uma vida rude no sertão[...] No meio de tudo, a brincação, os brinquedos, também eles uma maneira de apreender o mundo", conforme Vago (2010, p.171).

[4] Criançar é um termo utilizado, por Maria Cristina Gonçalves Vincentin (2020), no seu artigo "Criançar o descriançável", no qual a autora aborda sobre os direitos de proteção e liberdade na infância. Conforme dicionário, a palavra hecceidade é um substantivo feminino, que caracteriza um ser como próprio, individual, particular, ou seja, diferente de outro.

infância com todas as suas astúcias, peraltices, curiosidades, atitudes destemidas, arrojos, criação etc" (RAIC; CARDOSO; SOUZA, 2021, p.122). Estar no grupo sem estar com o grupo, fato corriqueiro no brincar infantil, constitui uma hecceidade, isto é, um comportamento que envolve "individuações sem sujeito" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8), como aquele observado entre as crianças pequenas que repetem de modo singular as expressões, os trejeitos, os olhares e os sorrisos de suas coetâneas.

Em relação ao termo "**pós covid 19**" ressaltamos que não se refere ao fim da pandemia, com a propagação do coronavírus (SARS-COV-2)[5]; mas, de um momento que se deu após o lockdown, quando a população pode retornar para as atividades presenciais. Vale ressaltar ainda que, mesmo a Organização Mundial Da Saúde (OMS), tendo autorizado o retorno das aulas presenciais, este órgão fiscalizador não decretou o fim da pandemia[6]. Assim, aqui, a palavra **pós** vem com sentido de depois, de momento posterior. Ou seja, a expressão **pós** não se refere ao **fim de**, mas, sim de após um acontecimento.

Tendo em vista que o significado de infância é algo amplo e complexo, e que existem infâncias diversas em diferentes tempos e ambientes, este estudo nasce do desejo de investigar a criança, o brincar e a forma como os acontecimentos sociais atuais influenciam ambos. Assim, buscamos traçar e mapear paisagens de crianças em seus movimentos, acontecimentos de brincadeiras.

1.1 Caminhos de uma pedagoga: as linhas que me trouxeram até aqui

Durante nosso percurso, existem fatores de agenciamentos, estes, que nos permitem adaptação à mudança, assim, discorro brevemente sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Rememorar e relembrar movimentos, me levaram a refletir sobre a minha subjetividade, possibilitou (re) construir a minha singularidade. "Dir-se-ia, agora, que essa linha recebe um signo positivo que está efetivamente ocupada e seguida por todo um povo que nela encontra sua razão de ser ou seu destino." Deleuze (1997, p. 77). É a partir dos relatos desta trajetória "experivivida" (LOPES, 2016), "[...] reminiscências, em lugares e imagens" (MEDEIROS,

[5] 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.Total atual de** 442.067.549 casos e 5.981.034 mortes (fonte: Our World In Data

[6] Conforme a reportagem da Agencia Brasil, "A OMS acrescentou que, embora o número de mortes por semana seja o menor desde o início da pandemia, eles ainda permanecem altos em comparação com outros vírus". Fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2022-10/oms-diz-que-covid-19-ainda-e-uma-emergencia-de-saude-global.

2016, p. 16) feito de pequenas histórias vividas entre passado e presente, com vistas ao futuro, que inicio esta pesquisa.

As paisagens lúdicas que envolviam a minha infância, estavam carregadas de significados de um contexto vivido, a rua em frente à minha casa, vez em quando era pista de corrida, outras campo de futebol e até floresta. Lembro que galhos de árvores se tornavam espadas afiadas para duelos entre cavaleiros. Quando criança, tudo era brincadeira e brinquedo, caixa de papelão tornava-se foguete e cabo de vassoura transformava-se em microfone. Experiências essas que tinham como referência o corpo e o movimento, fato este que me marcou profundamente, pois "o corpo tem cicatrizes positivas ou negativas de nossa história, que foram traduzidas em compreensões criativas ou restritivas em nosso imaginário que se expressam em nossa personalidade", como Luckesi (2007, p.12), nos afirma.

Durante o meu contato com a escola, diversas linhas de fuga foram traçadas, partindo do desejo de anunciação dos movimentos feitos durante o pouco contato com a ludicidade - momentos durante o recreio, de brincadeiras livres na educação infantil, desde momentos em contato com a natureza, como regando a horta da escola durante a educação técnica no ensino médio. É importante salientar que o significado de linhas de fuga, expressão usada acima, refere-se ao conceito criado por Gilles Deleuze, no qual, a linha de fuga trata-se de uma linha de desejo, fundando territórios no processo descentralizando o sujeito. Estes acontecimentos, por mais que breves, desterritorializou meu processo de subjetivação, me possibilitando experimentações de multiplicidades,

> [...] construímos um conceito de que gosto muito, o da desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE apud HAESBAERT, 2009, p.99).

A pedagogia entrou na minha vida, desde quando eu tinha seis anos de idade, pois sempre acompanhei minha tia em seus estágios do curso de magistério. A partir de então, minha brincadeira favorita sempre foi escolinha, outro fator que contribuiu para minha paixão pela área. Conforme o tempo foi passando, fui sentindo afetividade pela pedagogia, principalmente quando consegui meu primeiro emprego de professora auxiliar na turma do primeiro ano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo em seguida, iniciei a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

No decorrer do curso e da docência, aprendi que ser professor é construir-se e reconstruir-se constantemente, e para que isso acontecesse eu precisava como educadora

me tornar também sujeito do processo de aprendizagem. Essa compreensão, talvez ocorreu pelo movimento do curso no incentivo para a pesquisa, que era notado facilmente durante a implantação do novo currículo e também sempre esteve presente na maioria das disciplinas ofertadas.

Destaco um olhar, em especial, às disciplinas Investigação da Cultura Escolar I e II, as quais nos proporcionaram durante o curso uma aproximação das escolas, por meio da óptica investigadora, na qual as políticas educacionais estão sendo feitas em novos locais, requerendo dos investigadores "[…] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa", superando o "territorialismo metodológico" (BALL, 2014, p. 27).

Essas experiências vividas, em especial, a realização destes componentes curriculares me auxiliou na compreensão da necessidade de uma educação mais viva, voltada para a totalidade, proporcionando vivências a partir do contexto da cultura das comunidades representadas nos ambientes escolares.

Durante esse percurso foi possível observar que a maioria das crianças no decorrer do seu tempo livre se encontram sempre em movimento e constante interação entre si, e, a partir das observações feitas durante algumas disciplinas que me possibilitaram um olhar e uma escuta sensível no âmbito escolar, surgiu inquietações relacionadas ao brincar nos espaços escolares, oportunizando visões sobre o desenvolvimento da criança por meio da investigação sobre as suas diversas linguagens.

A infância obtém significado com o tempo, através do que projeta na sociedade, logo,

> [...] as imagens de crianças constituem um regime de luz do dispositivo infância. São as imagens de crianças difundidas ao longo da história que torna visível ou a infância em cada período. São as imagens de crianças que produzem e permitem a existência da infância. (ABRAMOWICZ e TEBET, 2019, p. 136).

Assim, outras paisagens foram se constituindo e contribuindo para a desconstrução e construção de um olhar voltado para subjetividade na educação, foram as disciplinas Educação Infantil I e II e Ludicidade, as quais tiveram caráter libertador e que me inspiraram para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, cuja temática dá ênfase na compreensão sobre visão da criança acerca da importância da corporeidade e do movimento durante o brincar livre na escola.

O brincar na infância é carregado de significado e possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança, fazendo parte da sua vida cultural. É relevante enfatizar que o ambiente e o tempo do brincar influenciam de forma direta na relação com a brincadeira. Esta experiência, possui um impacto da sensação de bem-estar à

criança; e que pode contribuir como uma condição dela se fazer crianceira, sendo “uma forma de tempo sensível: “A capacidade de sentir prazer e dor, afetividade” (KOHAN, 2015, p. 225).

No entanto, os espaços e ambientes nos quais as crianças estão inseridas muitas vezes negligenciam a necessidade do brincar, fatos que foram constatados no estudo anteriormente mencionado; considerando que nem sempre as brincadeiras ditas como prediletas das crianças, são permitidas na escola, revelando que ainda é preciso um olhar mais atento para a criança, dando ênfase a essa, como sujeito principal e produtor de cultura e infância (SILVA, 2017).

Dessa forma, a busca pelo conhecimento que habita em mim, possui a necessidade de continuidade na realização de pesquisas relacionadas à educação, ao brincar e à infância. Novas inquietações e indagações surgiram deste estudo, as quais não foram contempladas durante a realização da investigação.

Assim, surgiu o desejo de dar continuidade no estudo acerca da base da potencialidade presente no brincar livre para a criança, concebendo-a como produtora de cultura e infância. Ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, engajei-me em estudos e produções científicas (SANTOS; CARDOSO, 2021A; 2021B; CARDOSO, JESUS, SANTOS, 2022) que nos perspectiva para aberturas de novas paisagens infantis, possibilitando a discussão de seus movimentos do brincar nos processos de subjetivação do criançar na educação infantil.

Traçar nossos caminhos pelo olhar do devir, este sendo processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1995), valendo-nos da ideia da infância como experiência, tal como descrevem Agamben (2005), e Kohan (2004, 2015, 2018), bem como, das pedagogias da infância para oferecer uma educação como prática da diferença. Essas paisagens infantis nos remetem ao pensamento de Deleuze e Claire Parnet, no livro *Diálogos,* que dizem o seguinte:

> [...] as coisas, as pessoas são compostas por linhas muito diversas, e que não sabem, necessariamente, em que linhas estão, nem onde fazer passar a linha que estão em vias de traçar; numa palavra: há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc. (DELEUZE & PARNET, 1977/2004, p. 21)

Ambientes iluminados, ou escuros, arborizados ou asfaltados, são apenas ambientes. Contudo, quando posto vida, quando sujeitos habitam e dão movimento e sentido a estes, tornam-se paisagens. Uma pracinha com uma caixinha de areia é só uma praça com caixa de areia, até por exemplo, uma criança construir um castelo, outra chegar com uma bola e fazer

um campinho de futebol. A vivência infantil afeta a concepção de paisagem não importa em qual ambiente a criança esteja presente, ela afeta e é afetada o tempo todo por ele.

A crise pandêmica provocada pelo coronavírus (SARS-COV-2), desde o final de 2019, trouxe para o mundo o desafio de lidar com mudanças radicais, fomentando práticas e modos de vida alternativos aos que, comumente, conhecemos e estamos habituados a exercer. As instituições de ensino se organizaram para responder aos novos desafios e a educação a distância (EaD) passou a ser uma saída, as atividades de ensino realizadas de forma remota, respeitando as recomendações sanitárias da Organização Mundial de Saúde (OMS) de distanciamento social, mesmo com limitações. No entanto, a partir do dia 18 de outubro de 2021, a Bahia teve retorno de cem por cento das aulas presenciais, mesmo com ressalvas da Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia (APLB) em relação as questões sanitárias. [7]

Tal contexto nos inquieta, assim como, abre-nos para possibilidades de novas fissuras, problematizando o corpo e o movimento das crianças no fluxo do brincar, após o retorno das crianças na escola. Qual o ritmo das brincadeiras das crianças após o lockdown? O que pode o corpo delas? Quais os recortes ou dobras num movimento de brincação das crianças da Educação Infantil após o ensino remoto?

A partir de então, deu-se início a construção desta pesquisa intitulada “Paisagens lúdicas infantis: a brincação no processo de subjetivação do criançar na educação infantil (pós covid-19)”, com a finalidade de compreender quais os indícios no brincar estão presentes nos processos de subjetivação das crianças.

1.2 Outras fissuras e desdobramentos que problematizam esta pesquisa

Percebemos a imensidade das coisas através do tempo, o espaço que ocupamos muda de acordo com nossas perspectivas, muda conforme mudamos. Assim, para falar de criança precisamos pensar em infâncias em diferentes lugares e tempos. Atualmente, discutir e problematizar as infâncias e o brincar e seus indícios nos processos de subjetivação do devir, tem se tornado imprescindível, principalmente levando em conta o atual cenário social. A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2), que atingiu várias regiões do mundo desde o final de 2019, se desdobrou 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

[7] Informações retiradas do G1 (fonte: g1.globo.com

trabalhistas, a exemplo do desemprego, redução de investimentos na educação e saúde (SANTOS, 2020).

Desse movimento, a infância e o direito das crianças não ficaram fora desse retrocesso, conforme a diretora executiva do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas 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). E, por consequência, o confinamento das crianças em suas casas, com falta de interação com outras crianças, distância do ambiente coletivo escolar e dificuldade para acompanhar a aula.

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).

Porém, o problema do confinamento já existe bem antes da pandemia. Nos últimos tempos, podemos observar que as crianças estão cada vez mais afastadas da natureza e de espaços livres para brincar. Isto é, "o espaço urbano tem sido um lugar problemático de potencialização e de restrição, na cidadania na infância (SARMENTO, 2018). Esse problema do "confinamento das crianças em espaços especializados e privados está ligado à preocupação dos adultos em assegurar proteção às crianças" (FARIAS; MÜLLER, 2017, p. 263). Para estes pesquisadores, a falta de contato da criança com espaços públicos (espaços vazios, calçadas, ruas, praças, esquinas e cantos) "pode vir a afastar as crianças da convivência com outros grupos geracionais e propiciar uma visão limitada da cidade", como apontam Farias e Müller (2017, p. p. 263).

Esse cenário sucintamente evocado somou-se uma crise já anunciada por pesquisadores da infância (SILVEIRA, 2016; GALLINA, 2016; ABRAMOWICZ, 2019), que nos alertam para as práticas disciplinares e controladoras, dando origem ao problema da

desaparição 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, 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).

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 deste cenário, nasce a necessidade de pensarmos as infâncias e o brincar, sob o olhar do pós-colonialismo, que nos exige descolonizar o pensamento, desconstruir ideias naturalizadas de pensar as infâncias e ressignificar as pesquisas, como fontes de resistências de uma educação colonizadora da infância. Uma trilha que nos faz 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 pós-colonialista que,

> 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).

Assim, inspirados no olhar de Gilles Deleuze (1925-1995) e Felíx Guattari (1930-1992), nos provocam a pensar em pistas lançadas pela filosofia pós-estruturalista ou da diferença para descolonizar o pensamento, no sentido de trabalhar criativamente, que implica

sentir, pensar, avaliar, desejar o infantil contemporâneo (CORAZZA, 2019). Nos provocam refletir sobre a educação infantil, sob uma perspectiva diferente das crianças e entrever maior potência para a diferença, levando em consideração afetos e devires, tais como os entendem Deleuze e Guattari. A infância em suas experimentações efetua-se, acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195).

Compreender as crianças, suas relações entre si e os espaços-tempos do brincar, um deslocamento de formas estabilizadas para o movimento, próprios movimentos de transformação. Considerando os estudos sobre a infância, também podemos pensar o devir para Kohan (2004), o qual representará aqui a intensidade dos encontros entre as infâncias que nos coabitam, entre essa criança e esse adulto, que se tornam potência, no nosso caso, por meio do brincar. Pois,

> [...] Brincar é agir. Brincar deixa uma marca dupla, na criança que brinca e no ambiente. O ato e a percepção estão inscritos no nível corporal. O brinquedo, instrumento para brincar, está no espaço enquanto a brincadeira se desenvolve no tempo. Operação complexa, dialética entre o mundo simbólico e o mundo fantástico, o brincar tem um duplo lugar corporal e espaçotemporal envolvente. O lugar de seu desenvolvimento é o Eu "primeiramente corporal". (GUTTON, 2013, p. 249)

Pelo brincar a criança é inventiva, se desdobra nas processualidades de subjetivação que se efetuam em meio aos (bons) encontros, potencializando a alegria como política nas linhas de vida que agenciam as experimentações nos territórios crianceiros. Destacamos nossos olhares para os acontecimentos dos fluxos de experiências do brincar livre das crianças em seus ambientes.

Considerando o exposto, o presente estudo busca responder as seguintes questões: De que maneira acontece o brincar das crianças de uma escola de educação infantil da cidade de Jaguaquara, enquanto processos de subjetivação do criançar, pós covid-19?

Para responder tal questionamento, pretendemos ao longo deste estudo cartografar como acontece o brincar das crianças de uma escola de educação infantil, pós covid-19, na cidade de Jaguaquara, a fim de compreender quais seus indícios nos processos de subjetivação do criançar. Para tanto, para alcançarmos este objetivo, buscaremos:

a) Mapear as paisagens lúdicas de uma turma de crianças (5 anos), traçando como acontecem as brincadeiras na escola pós lockdown.
b) Descrever os sentidos dessas experiências lúdicas para as crianças e quais seus indícios nos processos de subjetivação;

c) Discutir o processo de subjetivação das crianças por meio do brincar, e as formas do criançar na Educação Infantil (pós covid 19).

1.3 Justificando a temática

A todo o tempo somos estimulados a experimentar e explorar a alteridade da forma do ser, ao nosso ver, é neste sentido, que compreendemos como processo do desejo. “Somos, a todo tempo, alterados por forças intensas que nos afetam” (RAIC, 2015, p. 15). O devir como atos contidos e expressos em um estilo de vida, quase imperceptíveis, assim, 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)

Por ser um ato da infância, o brincar está carregado de 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, “você age e vive em agenciamentos, e partindo de desejos inconscientes que você não pode controlar, você constrói agenciamentos através e com outras pessoas” (ABRAMOWICZ e TEBET, 2019, p. 61).

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, “este movimento de exteriorização e interiorização precisa da ação para mediá-lo, necessita de vida e atividade, não de palavras e conceitos” (ARCE, 2002, p. 47). E, como sujeito ativo na sociedade, a criança é afetada a todo o tempo pelo campo social, no qual está inserida e, também, influenciada 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 mesma, num movimento recíproco, compondo a subjetivação. De acordo, com Guattari (1992), os modos de subjetivação se referem às práticas pelas quais os sujeitos se formam, assim, e entendendo “a subjetividade é produzida por agenciamentos de

enunciação" (GUATTARI e RONILK, 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).

> A ideia de experiência como linha de fuga do dispositivo "infância" está associada a ideia de devir. Devir-Criança como fissura ruptura da lógica temporal onde nasce-se bebê, depois, torna-se criança, depois adulto, e assim, sucessivamente. O conceito de devir nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga! (ABRAMOWICZ e TEBET, 2019, p. 143).

É nítida a produção da subjetividade no brincar livre, 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 singularidades e isso ocorre em meio a todos e a tudo envolvido.

Nesse entendimento, a criança recria as brincadeiras a partir do cotidiano, tornando-se um sujeito de anunciação 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." (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 33). Assim, a forma que as crianças experienciam sua subjetividade varia e influencia no meio em que 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." (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 34).

Tendo isto em mente, abre-nos para questão: como abrir trilhas neste tempo incerto, com caráter ingovernável da experiência que se apresenta, devido às crises sanitárias ocasionadas pela covid-19? E, como foi 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 apontou 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 potências" (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. Parafraseando Kohan (2018) “Eis a tarefa política da escrita, da arte, da educação, da filosofia: lembrarmo-nos de que somos infância e quase nada mais”.

2 PAISAGENS LÚDICAS INFANTIS

"Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro-
Contraiu visão fontana [...]"
(Manoel De Barros, 2004)

Por meio de uma "visão fontana" por viver anos dentro da educação, não é estranho trilhar teorias para discutir a temática da pesquisa, para tal, fez-se necessário a construção deste capítulo. Assim, buscamos abordar o conceito de paisagens, em seguida, nossas ideias sobre paisagens lúdicas. Falaremos, também, sobre as perspectivas lúdicas, abordando brevemente sobre brinquedo, brincadeira e jogo. Em seguida, refletiremos acerca do ambiente do brincar e nossas perspectivas sobre paisagens de brincação.

2.1 Conceituando Paisagens

O espaço no qual habitamos está repleto de significação, os territórios terrestres nos quais exercemos nossos costumes cotidianos são afetados a todo o tempo por nós mesmos, seja por construções, ou modificações naturais. Indo de encontro com a ideia de Sandeville (2012, p. 206) "paisagens não são realidades ou experiências que tendem ao repouso, são contraditórias e dinâmicas, e nos oferecem todas essas potências". Paisagem torna-se uma vivência compartilhada em sociedade, pois

> O ato de habitar, essencial e solidário para os viventes, é o depositário de todos os nossos saberes, das contradições que engendramos em sua construção, apropriação e transformação. Penso que o fruto material e imaterial do nosso fazer, do nosso trabalho, é um registro contundente de nosso aprendizado. É também o modo como nos representamos. Habitar é, portanto, habitar valores, representar o mundo, escolher, aprender, ser, conhecer, partilhar, amar. Propriedades que também queremos ver na educação como formação criativa (SANDEVILLE, 2010, p. 01)

Ainda de acordo com o autor, "as paisagens estabelecem uma polarização transitiva, entre sujeitos e seu ambiente, com uma unicidade tensa e não isenta de contradições e ambiguidades, característica das relações humanas" (SANDEVILLE, 2012, p. 206). Os espaços tornam-se paisagens a partir do que foi construído neles, não entendemos paisagens apenas como ambientes imodificáveis ou naturais, a paisagem é o que ocorre com o que espaço por meio das vivências territoriais, dando significância ao meio.

> Assim, a paisagem, como a entendo, é um campo de significados imensos que mobilizamos como processo sensível e cognitivo, e reposicionamos a partir do existente sempre em uma nova perspectiva. Mas um novo que não é anulação do que foi; ao contrário, é condição transformadora e entrelaçada com o "passado", sucessivamente transformado, que subsiste assim no "presente". Mudança e permanência não são alternativas excludentes, dualidades. São mais uma coexistência imbricada, uma condição que existe uma na outra. Nesse sentido, a paisagem é tanto história, quanto é vivência, é tanto memória quanto é possibilidade (SANDEVILLE, 2012, p. 210).

Por meio das necessidades humanas, as paisagens são modificadas, grandes edifícios são construídos para uso comercial, a estrada de chão é substituída pelo asfalto para melhor mobilidade automotiva, árvores são arrancadas e algumas vezes outras são plantadas em lugares de lazer, deste modo, as cidades vão tomando forma e alterando as paisagens vezes vagarosamente, vezes aceleradamente.

Enquanto a sociedade cresce e altera as paisagens, a mesma medida seu modo de vida torna-se alterado, muitas das vezes de forma imperceptível. O campinho de futebol vira quadra esportiva, o chão que era de areia, toma forma acinzentada de cimento mudando a dinâmica da brincadeira, antes as linhas que delimitavam o espaço que era imaginária tornam-se listras brancas, as sandálias que demarcavam o espaço do gol, foram trocadas por uma trave de metal, "[...] a paisagem mobiliza um campo semântico e de possibilidades que ultrapassa o da racionalidade, embora o contemple, ativando importantes conteúdos de subjetividade [...]" (SANDEVILLE, 2014, p. 209), a paisagem vai se tornando única a depender de quem a ocupa, uma mesma paisagem, pode ter vários significados a depender dos habitantes a sua volta.

A paisagem é "[...] um campo de significados imensos que mobilizamos como processo sensível e cognitivo, e reposicionamos a partir do existente sempre em uma nova perspectiva" (SANDEVILLE, 2014, p.210), é a relação da subjetividade humana com instrumentos ao seu redor. A partir da subjetividade afetamos os ambientes à nossa volta, é quando ganham significâncias e a partir deste momento tornam-se paisagens.

2.2 Paisagens Lúdicas

Considerando o conceito de paisagem como construções provenientes das relações sociais, e o conceito de ludicidade como experiência interna do indivíduo, a ideia de paisagens lúdicas parte do princípio de ocupação e transformação dos ambientes por meio da individualidade do sujeito. De acordo com Suguimoto (2014), o indivíduo ao se apropriar do espaço público como lugar de sociabilidade e convívio, gera singularidade.

A paisagem não é algo morto, parado e apático, a paisagem é maleável, mutável “as paisagens lúdicas se desenvolvem nesse contexto, da complexidade social e cultural [...]” (SUGUIMOTO, 2014, p.19), o lúdico torna-se parte do cotidiano humano de forma imperceptível, refletindo nos ambientes à sua volta, “a apropriação lúdica dos espaços pelas pessoas, é o que constrói as paisagens lúdicas” (SUGUIMOTO, 2014, p. 106). Todavia, é importante ressaltar que,

> Para que as pessoas se apropriem dos locais, é preciso que esses locais despertem um caráter de identidade, que representem algo para elas, o que se deve, considerar, portanto, que as pessoas não se apropriam da mesma forma dos espaços, mesmo que esses espaços tenham uma configuração semelhante, que pareçam iguais. Da mesma forma que as práticas lúdicas se diferem entre culturas distintas, as formas de apropriação dos espaços também se diferenciam (SUGIMOTO, 2014, p. 106).

Elementos e estética definem as paisagens lúdicas, que são construídas a partir das experiências do dia-a-dia dos indivíduos que habitam em um determinado local.

> A paisagem lúdica é a paisagem construída pelos viventes, no seu cotidiano, onde a beleza cênica não se torna obrigatória, e em muitos casos, nem se faz presente. A beleza das paisagens lúdicas estudadas se percebe de outra forma, na alegria das pessoas, na sociabilidade vivida, na luta das pessoas por uma vida melhor (SUGIMOTO, 2014, p. 107).

Por meio das necessidades de seus viventes, a paisagem torna-se viva, logo, para que a paisagem lúdica exista é necessário a presença de indivíduos à sua volta, alterando e conectando-se com o ambiente. "Entende-se, portanto, que a compreensão de paisagem (lúdica ou não) decorre do entendimento das dinâmicas sociais e culturais, bem como das práticas cotidianas e modos de vida” (SUGUIMOTO, 2014, p.107), assim, entendemos que paisagens se formam e se transformam a partir do usual humano e suas modificações nos ambientes, sejam permanentes ou temporárias.

2.2.1 Perspectivas lúdicas: Jogo, brinquedo e brincadeira

O sentir está diretamente ligado ao lúdico, para a experiência tornar-se lúdica ao sujeito, é necessário que ele a viva por inteiro, que ele a sinta. A etimologia do vocábulo *lúdico,* surge do latim *ludus* que significa brincar ou jogar, conforme Cardoso (2008) descreve. A autora também, explica que os termos “brincar”, “jogar”, “recrear”, “brincadeiras”, “são vistos enquanto atividade lúdica, termo adotado pelo GEPEL – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, vinculado ao Programa de Pós-graduação da FACED/UFBA” (CARDOSO, 2008, p.57). Com o intuito de tentar abranger os variados

termos *ludos*, surge o neologismo ludicidade, proposto pelo professor Cipriano Luckesi (2000, 2007).

O lúdico é tido como uma experiência interna do indivíduo, pois integra as dimensões emocionais, físicas e mentais,

> O lúdico é um estado interno do sujeito e ludicidade é uma denominação geral para esse estado – "estado de ludicidade", essa é uma qualidade de quem está lúdico por dentro de si mesmo. Assim compreendendo a ludicidade ou estado lúdico decorrem de nossas ações devido, como todos os outros seres vivos, sermos ativos. Então as atividades em geral em nossas vidas podem gerar em nós um estado lúdico ou não [...]. (LUCKESI, 2007, p.15)

Ludicidade é definida como experiência de plenitude do sujeito, "[...] no estado lúdico o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena" (BACELAR, 2009, p. 25). Só o próprio sujeito poderá validar a experiência lúdica, pois "a vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada" (BACELAR, 2009, p. 25), o lúdico torna-se subjetivo, o que se faz entender que por ser uma experiência particular, às vezes o que é lúdico para uma pessoa, pode não ser para outra "[...] agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo" (LUCKESI, 2000, p. 21).

Assim, "[...] a participação em uma **atividade lúdica** (brincadeira, dança, jogo, desenho, canto) não significa necessariamente que esteja sendo uma **vivência lúdica** para a criança, ou seja, uma vivência plena, de inteireza e de integração do sentir, pensar e agir." (BACELAR, 2009, p. 26). A vivência é privativa, está ligada com a subjetividade do ser, diferente da atividade que pode ser realizada coletivamente, contudo, a mesma atividade trará sentidos diferentes aos indivíduos.

> A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza. Porém, a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo.
> (BACELAR, 2009, p. 29).

Sendo uma condição de consciência, o lúdico é a forma mais completa que todos têm de comunicar-se consigo mesmo e com o mundo (MATURANA, 2004). Mas, sob a perspectiva externa, ou cultural, conforme Cardoso (2008), o território lúdico é polissêmico, inclui uma multiplicidade de fenômenos e por ser objeto de estudo sob diferentes pontos de vista, tendo significados impreciso quando se tenta definir os termos jogo, brinquedo e brincadeira.

> Neste sentido, o Jogo, aqui, é compreendido como uma brincadeira que envolve regras, através deste surge à mudança entre necessidades e desejos imediatos. Ele é uma atividade lúdica envolvendo estruturas mais distintas, "[...] o jogo estaria, pois por trás de todos os fenômenos culturais, já na sua origem, por onde se apresenta em seu caráter de competição" (ALBORNOZ, 2conforme vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância (KOHAN, 2008, p. 47).

A infância na filosofia é potência transformadora, "a infância é uma forma de tempo sensível" (KOHAN, 2015, p. 225), no qual as linguagens existem de forma diversas e os significados e descobertas estão diretamente ligados a transformação humana no ápice da experiência primária, "brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o "esquece" no tempo humano" (AGAMBEN, 2005, p. 85).

Segundo Agamben (2005), não é possível alcançar a infância sem a linguagem, o conceito de infância está ligado a dialética,

> O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, epoché. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo a infância e através da infância, deve manter-se em viagem. (AGAMBEN, 2005, p. 65)

As reflexões em torno da infância possuem discussões significativas envolvendo história e tempo "[…] infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância" (AGAMBEN, 2005, p. 59).

3 TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA: OS FLUXOS DO CRIANÇAR

"Faz bem uma janela aberta
uma veia aberta."
(Manoel De Barros, 1998)

Abrindo uma janela para as perspectivas teóricas, fez-se imprescindível acrescentar este capítulo, que trata brevemente da historicidade de infância, aprofunda-se no devir e nos processos de subjetivação do criançar, ampara-se nas perspectivas e discussões atuais revelando a influência do contexto pandêmico nessas nuances.

3.1 Devir e os processos de subjetivação da criança

Considerando que a "[...] criança não está nesse tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade" (KOHAN, 2018, p. 303) e que o indivíduo é afetado a todo o tempo por tudo o que está a sua volta, por meio de processos singulares de individuação é constituído o devir, pois a partir do momento que alguém se transforma afeta o seu meio "a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar" (KOHAN, 2018, p. 299), assim,

> Acima de tudo, devir não é uma generalidade, não há devir em geral: não se poderia reduzir esse conceito, instrumento de uma clínica fina da existência concreta e sempre singular, à apreensão extática do mundo em seu universal escoamento - maravilha filosoficamente oca (ZOURABICHVILLE, 2004, p. 48).

Partimos do conceito de devir baseado no pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, compreendendo devir como atos contidos e expressos em um estilo de vida, quase imperceptíveis,

> [...] 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)

Devir, torna-se um encontro, alguém só se torna ele mesmo por meio da relação com o outro e com o ambiente. Somos fragmentados, formados por processos de subjetivação, os quais de acordo com Guattari (1992) se referem às práticas pelas quais os sujeitos se formam, assim, a subjetividade é um vir a ser, no qual encontra-se diversos equipamentos de subjetivação.

O processo de aquisição para definir a singularidade da criança sofreu grandes transformações ao longo da história. Durante muito tempo foi discutido a concepção de criança no mundo, sua forma de vida e sua ocupação na sociedade. É um vasto e complexo conteúdo que pode ser abordado, este caminha partindo do entendimento de criança como seres vazios, seguindo pela linha de criança vistas como adultos mirins, até enfim chegar à concepção que temos hoje, de criança como um ser ativo na sociedade, que também é afetada 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. As crianças constituem o mundo e a si mesmas num movimento recíproco, compondo a sua subjetivação.

De acordo com Guattari (1992) os modos de subjetivação se referem às práticas pelas quais os sujeitos se formam, assim, a subjetividade é um vir a ser, no qual encontram-se diversos equipamentos de subjetivação.

3.2 Ensino Remoto na Educação Infantil

Durante o ano de 2020 enfrentamos algumas travessias, houve um pronunciamento da Organização Mundial da Saúde, com o decreto anunciando a pandemia ocasionada pelo coronavírus, segundo Moreira et al (2020). O anúncio da pandemia veio com diversas indicações de precauções, o uso de máscaras, a higienizar as mãos, contudo, o distanciamento social (lockdown) foi a principal prevenção para evitar a propagação do vírus. Essa que desencadeou uma série de acontecimentos que respaldam diversos setores sociais, como a escola por exemplo.

Tendo em vista a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu Art. 205:

> [...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), viram nas aulas remotas um meio para proporcionar o direito à educação em tempos pandêmicos. Com a ideia de que

> A educação mesmo em tempos difíceis não pode parar, pois o desenvolvimento do país depende diretamente do avanço das ciências e tecnologias desenvolvidas em universidades e centro de pesquisa, além da base, onde o aluno é formado para gerenciar e protagonizar o seu futuro (S. de A. Junior et al., 2019 apud Moreira et al., 2020).

O ano de 2020 iniciou com aulas remotas para todas as modalidades de educação oferecidas no país,

> [....] é inegável o potencial de desenvolvimento promovido pela cibercultura que, nas décadas iniciais do século XXI, revelam transformações impulsionadas pelas apropriações de tecnologias digitais disruptivas que direcionam para uma revolução de hábitos, provocando transformações em todos os âmbitos das formas de ser e estar no mundo. Deste modo, a educação tem sido convocada a reconhecer novas representações dos contextos de ensino-aprendizagem na atualidade e, mesmo que ainda de maneira tímida, instituindo novos processos educativos (SANTANA e SALES, 2020, p. 77).

A adaptação a essa situação educacional emergente se deu por meio do uso de diversas plataformas criadas com esta intenção, como google meet, zoom, entre outras. Com o uso destes recursos tecnológicos, as aulas foram adaptadas para atender ao público estudantil, não sendo excluída a Educação Infantil, pois de acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais caracterizam-se como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (DCNEI, 2010).

Contudo, a partir de outubro de 2021, as aulas na Bahia voltaram a ser cem por cento presenciais, as crianças voltaram aos ambientes escolares com restrições de uso de materiais, distância segura de uma para outra, uso obrigatório de máscaras e de álcool em gel.

3.3 O brincar na pandemia e após o lockdown

É sempre preciso recomeçar, todavia, antes é necessário refletir sobre o que ocorreu até o ponto do recomeço. Assim, refletimos brevemente sobre as circunstâncias as quais a educação foi exposta, estas geraram um desencadeamento de consequências que impactaram diretamente nas relações humanas,

> Embora o distanciamento e o isolamento, na maioria dos casos, sejam físicos e não sociais (SANTANA, 2020 apud SANTANA e SALES, 2020), o surgimento de novas práticas forjou também outras relações de convívio

> social e, no âmbito da educação, práticas pedagógicas emergentes e urgentes para lidar com a pandemia. (SANTANA e SALES, 2020, p. 79)

A sociedade contemporânea é resultado de extensos procedimentos de instituições que têm como objetivo moldar o sujeito, para que possam aderir de forma ideológica ao sistema de ordem, por meio de repressões de sentimentos, pensamentos e ações, enxergando o sujeito como "Figuras do Porvir parte da hipótese de que a educação encarna nossa relação com o homem-por-vir, com a palavra-por-vir, com o tempo-por-vir" (LARROSA, 2006, p. 16). Sendo a escola um viés em que a criança está inserida de forma a contemplar sua sociabilidade, e essa repleta de horários fixos, deslocamentos enfileirados e padrões que devem ser seguidos vem a contemplar este equívoco.

> [....] às crianças não se oferecem mais oportunidades de contato com a natureza, com a cidade e os seus iguais, em situações mais desprendidas e abertas do que aquelas verificadas nos parcos espaços livres de nossos edifícios. As crianças, tanto quanto os adultos, não contam mais com espaços amorosos e sensíveis para caminhar e correr nas nossas cidades modernas. Cidades cujo propósito vem se restringindo ao estritamente econômico, ao estritamente prático, funcional e utilitarista. Cidades desprovidas de almas e apelos a sensibilidade de todos nós, a não ser no modo inverso de negativo. Assim, hoje, como caminhar e brincar nesses nossos neuróticos centros urbanos? (DUARTE JR. 2000, p. 87 apud COELHO 2018, p. 34)

A mudança na conjuntura social influencia de forma direta no brincar, os espaços e os ambientes são de suma importância na condução da brincadeira. Realidades e condições sociais diferentes não eximem as crianças dos mesmos problemas em relação aos espaços, mesmo que por motivos divergentes.

> A realidade de crianças pobres, moradoras de comunidades carentes, não é muito diferente, pois a violência entre facções criminosas e entre polícia e traficantes, muitas vezes criam pânico na população, restando o enclausuramento também a essas crianças (COELHO 2018, p. 34)

Ambas as realidades, embora distintas, geram o mesmo impedimento, qual seja, restringir as ambiências nas quais as crianças estão inseridas. Reduzindo de certa forma a potencialidade do brincar, pois o restringe apenas a ambientes fechados e limita o contato com elementos externos. "Iniciamos afirmando que as crianças não recebem uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja na forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem com suas próprias práticas." (PORTILHO & TOSATTO, 2014, p. 740). A restrição a paredes, cimentos e azulejos, em espaços limitados condicionam a brincadeira a contenção, diminuindo os movimentos e a liberdade presentes nas ações.

> Todavia, não significa que as crianças de hoje não gostem mais de brincadeiras de “rua”, mas, significa que principalmente elas, sofreram as consequências da modernidade tardia que caminha para uma sociedade de relações líquidas, superficiais e instáveis (BAUMAN, 1998, apud COELHO 2018, p. 34).

As crianças continuam com ânsia de se expressarem por meio de suas brincadeiras, o que mudou foi o ambiente e os seus reflexos no conceito de infância, abrangendo a construção social da criança, ocasionando um efeito dominó, no qual uma peça quando movida, cai na outra, ou seja, se a criança é influenciada por meio da falta de espaço para brincar, elas consequentemente modificam seu comportamento. Como brincar é a forma de linguagem na infância, esse também será modificado. À medida que as crianças se tornam parte das rotinas culturais, têm a possibilidade de fazer interpretações, para dar sentido aos seus lugares no mundo (CORSARO, 2011).

A presença do confinamento infantil na nossa sociedade traz reflexos nas instituições escolares, uma vez que elas seguem padrões estruturados do contexto social as quais estão inseridas. “Sabemos que a escola é um dos contextos produtores da infância que, tradicionalmente, vem negando a diversidade e impondo a homogeneização ao lidar com as tantas crianças e infâncias que ali se fazem presentes” (PORTILHO & TOSATTO, 2014, p. 739). Dessa forma, as escolas não poderiam agir de outra forma se não propagar e estender a cultura do confinamento; negando o direito de liberdade e movimento das crianças, negligenciando desde a sua estrutura física, o brincar no cotidiano dos seus educandos.

Todavia, após o fim do lockdown e com o retorno das aulas presenciais, subentendemos que as crianças não ficariam mais restritas a ambiente fechados. Apesar disto, estaria a escola preparada para a volta das crianças? Priorizando o brincar como ato de pleno desenvolvimento? De que forma estão acontecendo as brincadeiras?

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

"Eu passo as minhas horas a brincar com palavras.
Brinco de carnaval."
(Manoel De Barros, 2004)

Por brincar com as palavras, nada mais adequado do que a presente pesquisa possuir cunho qualitativo, por se tratar de um estudo subjetivo, aberto, compreensivo e interpretativo. Ademais, é importante ressaltar que

> [....] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995, p. 21).

A epistemologia da pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que não pode existir mudança de perspectiva do ator a partir de influências do pesquisador. "Essa epistemologia busca compreender a pesquisa como um processo de comunicação e de diálogo, uma vez que o homem se comunica permanentemente nos diversos espaços sociais em que vive" (SILVA e CAPPELLE, 2013, p. 3).

O método utilizado na pesquisa é de inspiração cartográfica, em Deleuze e Guattari, que visa cartografar como acontece o brincar da criança de uma escola de educação infantil da cidade de Jaguaquara, enquanto processos de subjetivação do criançar, pós covid-19, a fim de compreender quais seus indícios nos processos de subjetivação dessas crianças.

De acordo com Richardson (1989) este método difere em princípio do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, que não pretende medir ou enumerar categorias. Os estudos qualitativos contemplam as informações coletadas pelo pesquisador. Desta forma, as análises ultrapassam a descrição, dando ênfase à interpretação dos dados coletados, não só na elaboração do mapa brincação, como também na observação.

Nesta pesquisa, a cartografia compreende-se a investigação como um mapa aberto, conforme 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).

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.

4.1 Mapeamento/Cartografia das brincadeiras das crianças

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 deste estudo, as brincadeiras 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 iluminará objetos pré-existentes; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo (DELEUZE, 1990, p.1).

Cartografar as brincadeiras das crianças é traçar um mapa "conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21) fazendo uma ponte com a cultura infantil. Para o mapeamento das brincadeiras iremos analisar mapas construídos pelas crianças, fotografias e filmagens feitas na instituição selecionada, trazendo a criança como principal protagonista da pesquisa. Conforme Abramowicz (2011, p. 23-24), esse referencial "nos ajuda a pensar a criança e a infância não só como maleta de instrumentos teóricos [...]; traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar contra o adultocentrismo [...]".

Por andar fora dos trilhos e considerando que os objetivos direcionaram os caminhos metodológicos, a pesquisa em questão não seguiu um conjunto de procedimentos pré-definidos, mas sim um processo de construção em campo. Assim, ir a campo necessitou uma quebra de paradigmas impostos e de padrões rígidos, contudo, importante salientar que foi mantido o rigor metodológico, pois esse,

> [...] se traduz exatamente pela capacidade do pesquisador em acompanhar o processo de mostrar-se do objeto investigado no contexto que o sustenta e lhe dá (no sentido de produzir) significado. E, neste acompanhamento, o olhar "desinteressado" do pesquisador, sem se fixar em um ponto, mas atento a tudo que vai se presentificando no contexto-problema, é que tem a primazia na condução da pesquisa (SOUZA & FRANCISCO, 2016, p.831).

Visto que “a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS & KASTRUP, 2012, p. 57), ir a campo necessitou mais flexibilidade, a experiência como prioridade é fundamental para esta perspectiva.

4.1.1 Dos participantes da pesquisa

A necessidade de adentrar no campo de investigação sobre o lugar ocupado pela criança no contexto escolar, segundo o olhar da criança, tem como ponto de partida a busca de um jeito de vê-las, isto é, a busca do diálogo com elas (OLIVEIRA, 2008 apud CARDOSO et al 2017). Nos estudos de Campos (2008, p. 37), pode-se constatar a importância e urgência do debate em torno da necessidade de captar a visão da criança, pois é “através de suas vozes que medidas de proteção e de atendimento mais prementes serão tomadas pelas equipes de intervenção externas”. Este fato, também, é reconhecido por Rocha (2008, p. 46), quando ela aponta que a “ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural.”

Esta pesquisa foi realizada na Escola Feliz[8], situada na cidade de Jaguaquara, que possui cerca de cinquenta e quatro mil habitantes, localizada no Vale do Jiquiriçá, no Sudoeste do estado da Bahia. A Figura 01 apresenta o mapa da região.

Figura 1. Mapa da região do Vale do Jiquiriçá

Fonte: Página Território do Vale do Jiquiriçá no Facebook[9]

---

[8] Nome fictício escolhido para a instituição em que a pesquisa foi realizada.

[9] Disponível em: <https://www.facebook.com/territoriovaledojiquirica/> Acesso em: 02 Nov. 2022

A Escola Feliz que pode ser observada na Figura 2, é o local onde foi desenvolvida a investigação, trata-se de uma instituição de pequeno porte, possui cerca de 06 salas de aula, 01 sala dos professores, 01 brinquedoteca, 01 salão, 01 cozinha e 01 sala da direção. A escola atende em média mais de 150 crianças, abrangendo a Educação Infantil; esta foi escolhida devido a facilidade de contato com seus agentes institucionais.

Figura 2. Escola Feliz

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A turma escolhida foi da Educação Infantil 2, com crianças de cinco a seis anos. Os participantes identificados para o estudo foram daquelas famílias (pais e crianças) que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE). O nome das crianças, são fictícios escolhidas por elas durante o processo de sensibilização. No Quadro 1, pode-se observar mais detalhes sobre os participantes.

Quadro 1. Informações sobre os participantes

Participantes	Nome fictício	Idade	Sexo
Criança 01	Verde	06 anos	masculino
Criança 02	Rosa[10]	05 anos	feminino
Criança 03	Roxo	05 anos	feminino
Criança 04	Rosa Pink	05 anos	feminino
Criança 05	Verde 2	05 anos	masculino
Criança 06	Vermelho	05 anos	feminino
Criança 07	Azul	05 anos	masculino

Fonte: Autoria própria.

[10] A participante Rosa possui deficiência auditiva. Ressalto que durante a observação foi possível notar que apesar das crianças não usarem a língua de sinais, elas brincam utilizado uma linguagem própria, proporcionando a interação social de todos.

4.2 Dos caminhos da pesquisa: instrumento e dispositivos do estudo

As crianças e suas peraltagens muito tem a dizer, por isso para ouvi-las é necessário a construção de "estratégias de troca" (ROCHA, 2008), já que suas falas podem, segundo Alderson (2005, p. 423), "envolver língua de sinais, quando as crianças não podem ouvir ou falar, e outros sons e linguagens corporais expressivas [...] logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão e de fato serem representadas.

> [...] desde meados do século XX, a criança firmou-se como objeto de estudo, sendo construído um variado arsenal de estratégias (em grande parte desenvolvidas pela Psicologia) para investigar o seu modo subjetivo, avaliar suas habilidades específicas, medir seu desempenho em diversas tarefas. Mas os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências, etc. das crianças geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (geralmente seus familiares ou professores) para obter essas informações – revelando a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomadas como sujeitos (CRUZ, 2008, p. 12-3).

O protagonismo infantil revela as crianças como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, com autoridade para influenciar os seus arredores.

> Não nos parece que o pressuposto de dar voz às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferentes daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos (ROCHA, 2008, p. 46).

Nesse sentido, como dispositivo da pesquisa utilizamos: diário de campo; fotografias, produção de mapa brincação e gravação de vídeos. Todos os aspectos abordados nos instrumentos citados possuem a finalidade em responder os objetivos da pesquisa.

Considerando que o método cartográfico se baseia nos desenhos do caminho, a pesquisa não seguiu de forma linear, assim, os acontecimentos diários guiaram os percursos, desconstruindo o passo-a-passo criado anteriormente. O tempo de filmagem não foi previamente planejado, ele ocorria de acordo o fenômeno, levando em consideração os momentos do brincar da criança.

> A utilização simultânea de áudio e de vídeo por meio de filmagem em pesquisas qualitativas constitui escolha metodológica, no sentido de apreender o fenômeno complexo em que os discursos e as imagens são suas partes inerentes (PINHEIRO et al, 2005, p. 720).

A utilização de fotografias, também possuiu um grande impacto no momento da descrição das brincadeiras das crianças,

> no movimento teórico-metodológico, as imagens, paradas ou em movimento, podem ser compreendidas como referências documentais de ações sociais, as quais revelam visões de mundo, dentre outros aspectos a serem aprofundados cientificamente. Para tanto, há de se considerar uma rigorosidade capaz de fundamentar tais estudos, a qual se mostra a partir de métodos e procedimentos metodológicos precisos e capazes de viabilizar acesso às imagens e vídeos em sua totalidade (DIAS et. Al, 2018, p. 82).

As fotografias foram tiradas no decorrer do processo em datas aleatórias; essas, possibilitaram detalhes em aprofundamento nas observações. Pois, fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: pois o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente. (KOSSOY, 1989, p. 101). Dessa forma, a fotografia ampliou o olhar sobre as crianças e suas brincadeiras, tornando-se muito rica e necessária durante a pesquisa de campo.

4.2.1 Produção Mapa BrincAção

As crianças produziram os mapas BrincAção, por meio dos seus desenhos de lugares e de brincadeiras. Essa produção foi realizada, após receberem uma caixa, conforme a Figura 5, contendo materiais diversos, como: barbante, folhas, sementes, pedras, colagens, giz, lápis coloridos, fitas coloridas, entre outros elementos passíveis de serem empregues para retratar os componentes da realidade conforme as percepções infantis.

Figura 3. Caixa de Artes

Fonte: Arquivos da Pesquisadora

Considerando que a pesquisa cartográfica deve manter flexibilidade em relação as metas e objetivos, ao ouvir as crianças durante a produção do mapa, fez-se necessário a adequação dos objetivos da pesquisa,

> *Depois apresentei as crianças o que iriam fazer, e os materiais que poderiam utilizar. Enquanto desenhavam eu ia perguntando sobre as brincadeiras e os seus desenhos, tentei iniciar uma conversa sobre a pandemia e aulas remotas, mas não obtive muito sucesso, sobre o assunto, eles preferiam falar sobre as brincadeiras e o que estavam fazendo. Perguntei se lembravam que ano passado não teve aula, eles responderam que sim e que tinham que usar máscaras. Mas logo voltaram a falar sobre os desenhos e brincadeiras que estavam representando (Diário de Campo, 19 de maio de 2022).*

Dessa forma, o foco da pesquisa tornou-se o brincar após as aulas remotas, uma vez que fazia mais sentido levar em consideração as falas das crianças, pois "trata-se de considerar os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, sobre o pesquisador, o campo e seus resultados durante todo o seu percurso de desenvolvimento." (PASSOS & BENEVIDES DE BARROS, 2012 apud SOUZA e FRANCISCO, p. 814, 2016). Assim como, consideramos em manter a perspectiva das crianças sobre a pandemia e o brincar, a qual não faz mais sentido ser abordada na perspectiva do lockdown, mas, sim, pós covid-19, após o retorno delas na escola.

4.2.2 Preparação e sensibilização

Partimos para a primeira etapa de campo, esta que se constituiu no contato com a direção e coordenação da escola para consentimento da pesquisa na instituição, escolha da turma (sugerida pela coordenação) e definição das datas.

> *No dia 19 de abril do ano de 2022, tive uma reunião com a coordenadora da escola creche, a fim de explicar o cunho da pesquisa e marcar as datas para observação e coleta de dados. A data escolhida foi da semana de 16 a 20 de maio, devido ao calendário escolar e projetos envolvendo a Escola Creche, a data tornou-se a mais viável para realização da observação. Entreguei um resumo da pesquisa, bem como, o relatório do Comitê de Ética para a coordenação da escola. Conheci a professora regente da turma e também expliquei brevemente o cunho da pesquisa. Fui apresentada brevemente a alguns alunos. A coordenadora da escola achou interessante uma reunião com os pais, para assinatura do termo (Diário de Campo, 19 de abril de 2022).*

Em seguida foi entregue o TCLE, às famílias das crianças com idade entre, cinco a seis anos, que estão matriculadas na escola. Após, o aceite e contato das famílias e as crianças participantes do estudo, feito um levantamento de número de nove participantes.

> *No dia 09 de maio do ano de 2022, tive uma reunião com os pais. A reunião começou às 08:00 horas, pois seria o melhor horário para comparecimento dos pais, todavia, apenas 6 se apresentaram, os quais assinaram o termo. Uma responsável se prontificou em assinar em momento oportuno e enviar após para a professora. A professora regente sugeriu que um vídeo fosse gravado para colocar no grupo dos pais e deixei alguns termos com ela para colher assinaturas. Consegui mais duas assinaturas. (Diário de Campo, 09 de maio de 2022).*

Contudo, cotidianamente, apenas sete das nove crianças estavam presentes na instituição, principalmente no dia da produção do mapa.

Mesmo após a autorização dos pais, fez-se necessário a permissão das crianças, uma vez que elas seriam as participantes ativas do estudo, baseando-se na premissa de buscar a "superação da perspectiva tradicional sobre as crianças e de sua manutenção na prática acadêmica" (BECKER, 2016, p.18) e apoiando-se na perspectiva de protagonismo infantil a partir da visão de Corsaro (2009, p. 31) em que as crianças produzem "suas culturas próprias e singulares", foi realizado um momento com elas a fim de que consentissem a sua participação.

> *No dia 16 de maio, tive uma breve conversa com as crianças individualmente, na qual expliquei que assim como elas eu estudava e tinha que fazer "atividade de casa" e que para fazer essa atividade eu precisaria da ajuda delas, pois teria que observá-las por um tempo, tirar fotografias e gravar alguns vídeos e depois iríamos fazer um desenho das suas brincadeiras. Expliquei que a atividade de casa era fazer um texto sobre as suas brincadeiras e perguntei se elas poderiam me ajudar participando, as respostas foram unânimes em concordância (Diário de Campo, 16 de maio de 2022).*

Após a concordância das crianças, a próxima etapa deu-se por meio da observação, registros em fotografias, vídeos e uma roda de conversa para elaboração dos desenhos retratando as experiências do brincar. No próximo capítulo contém discussões acerca das paisagens lúdicas e brincação, fazendo uma conversação entre observação e teorias.

5 PAISAGENS LÚDICAS: COMO ACONTECE A BRINCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA PÓS COVID-19

"As fôgo-apagou, se dizendo alto, e os pássaros-pretos, palhaços, na brincAção."
(Guimarães Rosa, 1964)

A brincação se faz presente em todas as fases da infância e transcende o brincar, trata-se daquele momento em que a imaginação reina e que todas as coisas são brincadeira e tudo pode tornar-se brinquedo, assim, as crianças seguem mapeando paisagens lúdicas para construção da sua singularidade. O brincar se faz necessário uma vez que é considerado como "experiência formativa na infância, enquanto potência que deixa fluir o espírito livre da criança" (CARDOSO; SANTOS e JESUS, 2022, p. 77) é a principal linguagem, esta que "é um modo de aparição do ser e, portanto, o lugar da verdade" (LARROSA, 2006, p. 156), por meio da qual a criança se expressa e evoca sentidos ao que está em sua volta, "tem papel vital para as crianças, uma vez que é com a brincadeira que elas constroem seus conceitos acerca do mundo em que vivem, motivando-as a explorar, a experimentar e a re-criar" (RAIC; CARDOSO e SOUZA, 2021, p. 126).

Contudo, durante um período, as crianças ficaram restritas na construção de suas paisagens e dos seus mapeamentos lúdicos, considerando que a pandemia consequentemente ocasionou o distanciamento social e o confinamento infantil, afetou diretamente o brincar, pois esse "enquanto força propulsora da cultura lúdica, afeta e é afetado por diferentes contextos" (FABIANE et al, 2021, p. 04). O espaço doméstico tornou-se durante o isolamento social o principal local para o desenvolvimento da brincação, ou seja, *"[...] as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [..]"* (MANOEL DE BARROS, 2000), pelo motivo da intimidade o espaço doméstico constitui-se como "[...] lugar possível para o desenvolvimento de brincadeiras e memórias afetivas que impactam na cultura lúdica das crianças [...]" (FABIANE et al, 2021, p. 04).

Com a retomada dos ambientes sociais após o fim do isolamento, as crianças puderam percorrer novos caminhos com a possibilidade de reconstrução de paisagens lúdicas, a "experiência infantil é marcada por um misto de complexidade e sutileza, tornando um saber

construído a partir da relação entre os sujeitos e os acontecimentos" (CARDOSO; SANTOS e JESUS, 2021, p.82).

Neste capítulo, encontram-se capturas e reflexões acerca do brincar livre pós covid-19, e como as crianças traçam? as suas linhas de fuga, por meio de descobertas e novas experiências. A importância dessas possibilidades fundamenta-se na ideia de que a escola é um local em que as crianças podem "criar relações para ensinar e aprender, a partir da multiplicidade, jeitos de ser e estar no mundo" (GALLO, 2021, p. 124).

5.1 O brincar livre na sala de aula: como e quando acontece?

A fim de dar início a observação para descrever e discutir os processos dessas experiências, se fez necessário adentrar no campo da investigação sobre o olhar da criança. No primeiro momento, os dados foram coletados por meio da observação não-participante e do diário de campo, após houve desenhos feitos pelas crianças, a elaboração dos mapas da brincação e registros feitos por meio de vídeos e fotografias.

Relembrando que aqui o brincar nesta pesquisa se faz presente como brincar livre, como algo natural do cotidiano infantil, uma vez que

> muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre. Através das suas explorações sensório-motoras escolhidas individualmente, bebés e crianças pequenas envolvem-se em experiências-chave de aprendizagem: encher e esvaziar, pôr e tirar, descobrir que os objectos existem mesmo que não os consigam ver, repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer (…) interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo (POST & HOHMANN, 2003, p. 249).

Por meio da liberdade do brincar as crianças experimentam e desenvolvem habilidades, criando aprendizagens relevantes ampliando o conhecimento de si mesma e do mundo a sua volta, "é o próprio devir que é a criança [...] a criança não se torna adulto; [...] a criança é o devir-jovem de cada idade" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 70).

> *Durante a semana de observação, apenas 15 crianças estavam presentes. A rotina com a turma seguiu linearmente. As crianças começam a chegar às 08:00 horas se acomodam em suas carteiras, após a professora dá início a aula: é feita uma oração junto com a turma; em seguida há uma pequena canção de bom dia; as crianças ficam ansiosas para a escolha do ajudante do dia (seguindo tabela da chamada), o ajudante conta os meninos e meninas presentes; entrega a bolsa de lápis. Em seguida, a professora dá espaço para os alunos tomarem água e irem ao banheiro. Depois é marcada a data no calendário. As crianças sempre realizam uma atividade antes do*

> *recreio, uma após e vão para a casa (Trecho de gravações em vídeo, 16 a 20 de maio de 2022).*

Ressaltamos a importância de descrever brevemente a rotina das crianças, pois é imprescindível observar quanto tempo possuem para brincar e como a rotina pode afetar o ritmo das brincadeiras, entendendo que

> A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva[...] (BARBOSA, 2006, p. 201).

A rotina na Educação Infantil auxilia na redução de ansiedade e ajuda a fazer com que desenvolvam habilidades de organização. Na Figura 4, podemos observar o momento inicial da rotina, este no qual o ajudante do dia (criança que está em pé, apontando para o número 6) juntamente com a professora iniciam a rotina.

Figura 4. Fotografia da sala de aula observada.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Outro fator que pode afetar diretamente o brincar é o espaço, “as crianças apresentam ou não certos tipos de brincadeira por causa das condições contextuais como o espaço físico e o tempo disponível para brincar e objetos para sustentar sua imaginação” (SANTOS; DIAS, 2010, p. 588). A Figura 4 mostra que as carteiras se encontram dispostas em semicírculo,

proporcionando espaço para as crianças transitarem pela classe, é importante ressaltar que o "ambiente é um meio estimulador ou limitador de aprendizagens, isto é, ele influencia as condutas das crianças em suas ações, sendo através dele que as estruturas espaciais e das linguagens são representadas." (CARDOSO e LIMA, 2015, p. 79), contudo, apesar de possuir espaço para transitar, será que o espaço da sala de aula realmente proporciona às crianças um ambiente estimulador voltado para as suas brincações crianceiras?

É possível notar que existe uma amarelinha desenhada no meio da sala, o que faz com que o ambiente mude de significância a partir da interação e ação das crianças "as condutas das crianças em suas ações, sendo através dele que as estruturas espaciais e das linguagens são representadas" (CARDOSO e LIMA, 2015, p. 79), pois a amarelinha era sempre usada furtivamente pelas crianças.

> *Volta e meia as crianças pulam a amarelinha desenhada no meio da sala. Quando terminam o lanche e aguardam a saída para o campinho, quando terminam a atividade e vão entregar à professora, quando levantam para ir ao banheiro ou tomar água. Furtivamente a todo o tempo tudo se torna brincadeira e brinquedo. É importante ressaltar que a professora não repreende as crianças nesses momentos, elas ficam livres para usar espaços de tempo para brincar. [...] Saltitando com a liberdade de um pássaro, quase chegam a voar, o riso estampado no rosto, os olhos repletos de alegria completam a face da felicidade... (Diário de Campo, 16 de maio de 2022)*

Na Figura 5, em que a criança está pulando amarelinha, percebemos pelas disposições de pratos na carteira, que eles se encontram na hora do lanche; assim, entendemos que apesar da disponibilidade da amarelinha na sala de aula, ela não se torna fundamental para proporcionar um ambiente completo do brincar; revelando a inquietação das crianças em terminar logo o lanche para aproveitar as fugas do brincar, indo em direção a ideia de Cardoso e Lima (2015), compreendemos que somente a disponibilidade de brinquedos, não é suficiente para promover o desenvolvimento infantil, principalmente, visando o brincar como meio de desenvolvimento total da criança.

Figura 5. Criança pulando amarelinha na sala a caminho da sua carteira.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Nesta simples amarelinha, percebemos a liberdade das crianças em brincar e se soltar facilmente, durante qualquer atividade, elas criam suas brincadeiras a partir dos seus espaços, traçando caminhos e linhas de fuga.

> [...] a criança cartógrafa acessa um meio que transborda o mundo dos objetos. Este é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos, que configuram uma multiplicidade movente, instável, sempre longe do equilíbrio, uma espécie de matéria fluida. O mapa que a criança traça, e que configura seu método ou "programa" de ação, confunde-se então com este meio em movimento que ela explora. O mapa do movimento é por isto mapa em movimento. Suas regras são locais e temporárias e seu meio de ação composto de variações materiais invisíveis, inapreensíveis pelas estruturas históricas e pela representação. Estão no meio do mundo, constituindo o fluxo que corre entre as formas, que transborda dos objetos e das formas conhecidas (KASTRUP 2000, P. 379).

A amarelinha não é a única forma das crianças brincarem furtivamente, isto também foi perceptível em meio as atividades cotidianas,

> *A professora propôs uma atividade de matemática, contagem com palitinhos e enquanto fazia a entrega do material, as crianças usavam os palitinhos para fazer bonequinhos ou fogueiras. Era notável a felicidade das crianças, usando os palitinhos conforme ditava sua imaginação [...] (Diário de Campo 19 de maio de 2022)*

Notamos que as crianças se apropriam de qualquer fração de segundo para exercer o brincar, tornando-o potência, elas possuem a capacidade de "situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados" (KOHAN, 2002, p. 63 apud MIGLIORANSA, 2013, p. 118).

> *Fogueiras, bonequinhos... O risinho baixo, a diversão notável, não era mesmo somente uma atividade didática, não era somente uma aula de matemática, antes de qualquer coisa a imaginação reina na presença da brincadeira. Antes das orientações da professora, só de olhar para o objeto as crianças já conotam sua finalidade, cada uma dentro da sua particularidade, do seu modo singular de brincar (Diário de Campo 20 de maio de 2022).*

Na Figura 6 as crianças estão brincando com os palitinhos coloridos de picolé antes da professora dar início a atividade de matemática.

Figura 6. Crianças brincando com os palitinhos antes da orientação da professora da turma.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Os movimentos que são construídos pelas crianças são fluidos e constituídos ao longo das suas experiências, “Devir-criança, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias anti-natureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (KOHAN, 2004, p. 64 apud MIGLIORANSA, 2013, p. 118). As expressões das crianças

revelam as suas sensações das experiências contidas no brincar, a potência do criar, imaginar e interagir com o mundo.

> *Em outra atividade voltada para coordenação motora, na qual seria proposto que as crianças aprendessem a amarrar os tênis. Enquanto era feita a distribuição do material, os que já o recebia brincavam, para uns era celular o pedaço de papelão com o desenho de um tênis, para outros o cadarço servia como corda para laçar um touro imaginário ou para fazer cabo de guerra com o colega do lado (Trecho de gravações em vídeo, 20 de maio de 2022).*

Na Figura 7 as crianças estão fazendo cabo de guerra com cadarço e outras usando papelão como se fosse celular, momentos antes da professora realizar outra atividade direcionada, enfatizando o uso da imaginação ao brincar, novamente momentos de fuga a partir do brincar, nos quais elas traçam as suas anunciações.

Figura 7. Crianças brincando de cabo de guerra com o cadarço e crianças brincando com o papelão antes da realização da atividade.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

É visível como a imaginação toma forma, "*[...] nem era boneca*, era *uma mandioquinha enrolada nos trapos, dizia que era filhinha dela, punha até nome, abraçava, beijava, dava de mamar."* (GUIMARÃES ROSA, 1964), as nuances dos tempos e como as brincadeiras mudam e se revelam diante de nós, antes apenas com as mãos e usando o mindinho e o polegar imitávamos telefones, hoje, as crianças abrem a mão e pronto, tem um

smartphone, a tecnologia segue mudando as realidades imaginárias. É interessante como o tempo afeta as brincadeiras, as formas, os movimentos corporais, mas nunca sua perspectiva e sua vontade de brincar, a liberdade de ser criança perpassa os tempos e as correrias cotidianas, no seu tempo, do seu modo a criança transforma as paisagens do brincar. A criança "se constitui em tempo pretérito, passado onde se inscreve e é inscrita, pois ao nascer habitará um tipo de infância reconhecida pelo grupo que a cerca, com suas marcas culturais e sociais refletidas em categorias." (SANTOS e CARDOSO, 2021, p. 27).

Entendemos que o espaço da sala de aula muito tem a dizer sobre o tempo da infância e da criança, pois a partir do momento em que se torna território de brincação, independente de sua estrutura ou disposição dos materiais, por meio da utilização do espaço seus agentes determinam os agenciamentos, neste caso, as crianças produzem o espaço por meio das brincadeiras. "As possibilidades que traz, a ludicidade que emana, a criatividade que transborda, tornam o espaço uma zona molecular" (DELEUZE; GUATTARI, 1997 apud MIGLIORANSA, 2013, p. 119). Podemos observar na Figura 8 mais um exemplo de como a crianças brincam na sala de aula.

> *Outro momento em que houve destaque das brincadeiras durante uma atividade e outra foi quando a atividade proposta era fazer vogais com massinha de modelar. Após a conclusão dessa,, as crianças solicitaram permissão da professora para usar a massinha para brincar, o que foi consentido. Então surgiram esculturas de borboletas, panelinhas com comida e bolinhas que ficaram sendo jogadas entre os colegas (Diário de Campo, 20 de maio de 2022).*

Figura 8. Criança mostrando borboleta feita com massinha de modelar.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

O espaço da sala de aula apesar de estar voltado para a aprendizagem, resguarda em pequenas atmosferas espaço para o brincar livre, revelando a dimensão temporal, a qual "trata da organização do tempo e, portanto, dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços, essa dimensão pode ser pode estar relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil" (SANTOS e CARDOSO, 2021, p. 89). Por isso, talvez, o brincar livre, tenha sido pouco percebido, em especial, em algumas criações das crianças. Pois, percebemos, também, muitas atividades propostas pela professora a presença do brincar didatizado. Considerando que "a infância precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente" (CARDOSO e LIMA, 2015, p. 90) durante as observações ficou evidente o questionamento: será que a estrutura da sala de aula da educação infantil permite a criação de espaços propícios e direcionados apenas para o brincar livre?

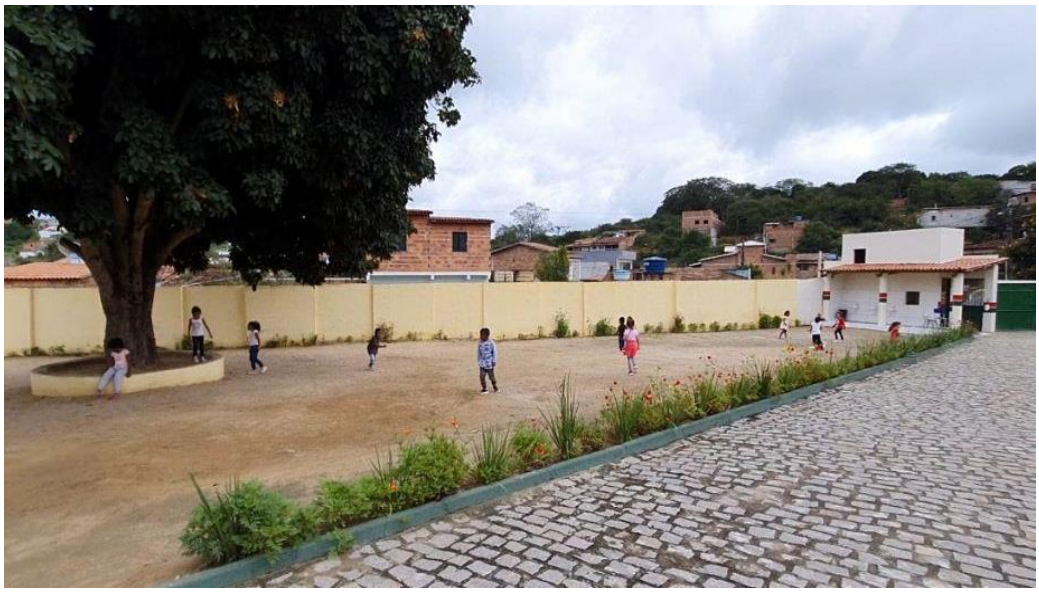
5.2 Entre campo e outros espaços externos: desemparedando o brincar livre

Os territórios da brincação ultrapassam as paredes da sala de aula, durante o recreio as crianças utilizam o amplo espaço do campinho, o qual consiste em um espaço amplo com flores plantadas ao redor, chão de terra batida, uma árvore imensa centralizada e uma trave na parte superior, pode ser visualizado na Figura 9.

> *Durante o recreio também foi possível observar as crianças brincando. O pátio é amplo, com terra, uns canteiros com flores, uma trave, uma árvore e bastante areia. As crianças interagem com as das outras turmas de forma espontânea, brincando de todas as brincadeiras imagináveis, correndo livremente e sem medo do contato com a terra, ou com outras crianças. Algumas só correm, outras brincam com uma amarelinha no canto, outras brincam de roda (Trecho de gravações em vídeo, 16 de maio de 2022).*

O ambiente fora da sala visivelmente é um grande potencializador do brincar, permitem as crianças explorar, criar e movimentar-se sem restrições é "um espaço saudável para as crianças interagirem com outras crianças" (MARTINS; CAMPOS, 2013 apud CARDOSO e LIMA, 2015, p. 81).

Figura 9. Crianças brincando no campo durante o recreio.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

As possibilidades para as brincadeiras são infinitas, o mesmo ambiente é aproveitado de diversas formas de acordo com a subjetividade da criança, ela cria e recria a brincadeira, como pode ser observado na Figura 10, o "espaços e ambientes são estruturas que possibilitam múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, desafiam constantemente aqueles que os ocupam" (CARDOSO e LIMA, 2015, p. 84).

> *Algumas crianças foram desenhar na areia, desenhavam com o dedo, fazendo rabiscos por todo o campinho, outras brincavam de roda, uns encontravam pedrinhas e aproveitavam o espaço ao seu redor. (Diário de Campo, 17 de maio de 2022).*
>
> *Quem precisa de tela ou papel, quando se tem o chão de areia para desenhar e traçar suas retas imaginárias? Obras de arte são feitas ali, em instantes diante dos meus olhos, rabiscos de uma infância livre, linhas de descobertas, ora borboletas, ora flores, desenhos abstratos, mas a imaginação é real visível, quase palpável (Diário de Campo, 17 de maio de 2022).*

Figura 10. Crianças brincando de forma diversa no campinho durante o recreio.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Na Figura 10 há três situações diferentes, em que as crianças aproveitam e ocupam o mesmo espaço de formas distintas, a dupla de meninas desenham no chão, o trio brinca de roda e o menino analisa uma pedra para compor a sua brincadeira, o espaço e a natureza auxiliam a criança no desenvolvimento da imaginação, "o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança" (BARROS, 2018, p. 17).

> *Para brincar de roda, nem sempre precisamos de cantigas, elas giram e giram, a comunicação vai além das palavras, elas se compreendem pelos gestos, pelos olhares, a canção é visível, todas no mesmo ritmo, não ouvir não impede que elas falem entre si. (Diário de Campo, 17 de maio de 2022).*

> *O olhar sensível e atento das crianças, uma pedra, não qualquer uma, mas a pedra mais redonda, a mais brilhante e lisinha, aquela que pode servir de bolinha para complementar uma nova brincadeira, ali inventada na hora, será uma parte de um tesouro de pedras preciosas? Contemplando uma pedrinha, percebo que ele contempla o mundo imaginário, a análise cuidadosa para compor a sua brincadeira estratégica por meio de uma pedrinha, ali capturada na fotografia, contemplo o brincar em ação (Diário de Campo, 17 de maio de 2022).*

O campinho possui uma rica dimensão em espaço, na Figura 11, por exemplo, as crianças brincam de futebol, mostrando mais uma das possibilidades infinitas relacionadas ao ambiente “a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente” BARROS, 2018, p. 12).

Figura 11. Crianças brincando de futebol durante o recreio.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Além do pátio utilizado para brincação, outro ambiente observado na Escola Feliz foi o parquinho, esse trata-se de um espaço amplo e coberto, mas não há uma variedade de brinquedos devido a resquícios da pandemia. Todavia, durante a pesquisa de campo foi perceptível que não falta variedade de brincadeiras e diversão, independente dos lugares, as crianças recriam as suas brincadeiras. Elas organizam-se sozinhas durante o brincar, por possuir apenas dois escorregas, elas fazem duas filas, divididas por sexo, meninas de um lado e meninos do outro; provavelmente aproveitam a fila provinda da sala para o pátio; é importante salientar que a professora não orienta as crianças a continuarem na fila, elas o fazem por livre vontade. Na figura 12 vemos que nesse espaço as brincadeiras não são muito diversas, as únicas opções são escorregas e bambolê.

> *No ínterim da observação, houve um dia da semana em que as crianças foram dirigidas ao espaço do parque, no qual, contém dois escorregas e bambolês. A professora informou que havia uma piscina de bolinhas que foi confiscada devido a pandemia, e outros brinquedos que estão em manutenção. Mesmo assim as crianças ficam animadas no conhecido como “dia de parque” (Diário de Campo, 20 de maio de 2022).*

> *Girando, girando, ora no braço, ora na cintura, não importava se todos conseguiam, o riso era frouxo a cada instante, o cheiro de diversão no ar, a pressa para não perder um segundo de cada brincadeira. As crianças não seguiam regras, ou padrões, brincavam de escorrega, corriam, pegavam um bambolê, davam meia volta, a única regra era se divertir. (Diário de Campo, 20 de maio de 2022).*

Figura 12. Crianças brincando de escorrega no pátio.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Aos poucos as crianças vão retomando os seus espaços e se reconhecendo no ambiente escolar, voltando a socializar ou tendo essa experiência pela primeira vez, a ânsia pelo brincar se faz presente, mas é tão natural para elas quanto respirar que fazem na maioria das vezes sem perceber como se fosse uma extensão de qualquer atividade proposta ou não, o brincar se faz presente no criançar.

Todavia, considerando que a “disponibilidade de brinquedos na sala de aula, ou em outro ambiente da instituição, não é suficiente para promover o desenvolvimento e a construção do conhecimento pela criança” (CARDOSO e LIMA, 2015, p. 81) e que ela

necessita de um espaço direcionado apenas para as brincadeiras; observando a instituição percebemos que a brinquedoteca disposta na Figura 13, espaço direcionado apenas para o brincar, encontrava-se fechado, devido aos resquícios da pandemia.

> *Na escola há uma brinquedoteca, contudo, ainda não está sendo utilizada, pois foi suspensa devido a pandemia, a sala de leitura também se encontra na mesma situação (Diário de Campo 20 de maio de 2022)*

Figura 13. Brinquedoteca fechada e sem identificação devido a pandemia.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Espaços vazios, frios, sem o calor humano, paredes geladas, demonstram o abandono da presença, um lugar é só um lugar se não ocupado, se não ressignificado por seus habitantes, vestígios de um passado ressente ecoam em ambientes vagos, o que nos faz indagar: quais caminhos as escolas poderão promover para brincação durante a pandemia e as suas restrições?

Abrindo um leque para reflexões acerca de políticas públicas e a forma como o governo enxerga as crianças, quais são suas prioridades para com elas e seu desenvolvimento, se elas são parte da sociedade, na maioria das vezes encontram-se às margens, pois para pensar infância é preciso enfatizar que o seu tempo "é fluído, acelerado e dinâmico, não é um tempo de espera, da paralisia e introspecção individualista[...]" (COELHO, CANAVEIRA,

GALLO, 2021, p. 122): e quando a criança necessita ser submetida a privações, como no caso da covid-19, quais seriam outras formas de compensação?

5.3 Os sentidos das experiências lúdicas para as crianças: seus indícios nos processos de subjetivação

Considerando que a "infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência" (KOHAN, 2004, p. 54), proporcionar as crianças experiências que influenciam e auxiliam de forma positiva em seu desenvolvimento, torna-se de extrema importância para a Educação Infantil. A interatividade e a ludicidade proporcionadas por meio do brincar livre

> [...] garantirão às crianças as experiências de promoção de conhecimento de si e do mundo favorecerão a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitarão experiências narrativas, de apreciação e de recriação diante dos conhecimentos vários que podem circular no espaço educativo além de outras situações" (SANTOS e CARDOSO, 2018, p. 06)

O brincar é aprendido em situações de interação entre as crianças, momentos estes presentes na escola por meio da socialização; esta troca de culturas lúdicas e formação de experiência causa a produção do novo, interferindo de forma direta na sua singularidade, esta por sua vez interfere no processo de tornar-se sujeito, em sua subjetividade, a "criança que experimenta em sua brincadeira algo novo também produz o novo, o diferente" (MIGLIORANSA, 2013, p. 117).

A experiência é tida como algo novo, diferente, "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA 2002, p. 21), tem a ver com possibilidades a partir da subjetividade e particularidade, ademais, "o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura" (LARROSA 2002, p. 19), é o conhecimento provindo de sentidos, eventos provindos de percepções, essas que são possíveis apenas pela relação com algo, ou com o meio, tempo e espaço. Assim, para compreender os sentidos e experiências lúdicas do brincar heurístico das crianças e seus indícios, foi necessário a elaboração de desenhos, contendo brincadeiras, pares e ambientes.

> *Para que as crianças participantes da pesquisa realizassem o desenho de suas brincadeiras, foi necessário utilizar a sala de leitura, para que houvesse um momento a parte das demais com o intuito que se sentissem mais à vontade e que pudessem ser melhor observadas durante a realização da etapa da pesquisa (Diário de Campo, 19 de maio de 2022).*

Levando em conta que as cores e as formas estão sempre presentes no brincar, a criança cria o ambiente do brincar a partir de objetos,

> A partir dos componentes físicos dos objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam, comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.152)

Assim, para iniciar este momento, como meio de sensibilização, utilizamos a poesia de Cecília Meireles "Jogo de Bola",

A bela bola rola
Rola:
A bela bola do Raul
Bola amarela a da Arabela,
A do Raul azul.
Rola a amarela e pula a azul.
A bola é mole
É mole e rola.
A bola pula
É bela e pula.
É bela, rola e pula.
É mole, amarela, azul.
A de Raul é de Arabela
E a de Arabela é de Raul (Cecília Meireles, 1930)

A partir da leitura da poesia, foi feito um gancho com a escolha dos nomes fictícios, relembramos o porquê da minha presença na instituição e solicitei a ajuda das crianças.

> *Por meio das palavras de Cecília Meireles iniciei uma conversa com as crianças sobre a criação do mapa Brincação. Me reapresentei e expliquei que assim como elas estudam, eu também estudava e precisava fazer uma atividade com elas, como se fosse a minha tarefa de casa, perguntei se estariam dispostas a fazer parte da atividade e todas consentiram. Assim, no dia 19 de maio de 2022, no penúltimo dia de observação desta pesquisa, as crianças construíram o seu mapa. Apresentei a caixa de artes, com as cores da poesia e todos os materiais presentes, são eles: lápis de cor, giz de cera, glitter, algodão, cola, papel colorido, canetas hidrográficas, tintas, pincéis e fitilho. Ainda falando sobre a poesia, ressaltei as brincadeiras presentes no texto e perguntei às crianças se poderiam desenhar suas brincadeiras favoritas usando os materiais disponíveis (Trecho de gravações em vídeo, 19 de maio de 2022)*

Após, as crianças começaram as suas produções, foi imediatamente perceptível que enquanto elaboravam seus desenhos, elas iam conversando entre si, ressaltando os pontos prediletos de suas brincações,

> *Enquanto as crianças desenhavam, algumas destacavam as suas brincadeiras prediletas em suas falas. - **Eu gosto de brincar de pega-pega**. Ressaltou, Roxo, antes de iniciar o seu desenho. - **Eu gosto de brincar de amarelinha**. Rosa disse. Era possível notar a sensação de liberdade das crianças ao tocar a tinta com os dedos ou com pincéis. Enquanto desenhavam mantinham a concentração e interagiam umas com as outras,*

revezando os materiais (Trecho de gravações em vídeo, 16 de maio de 2022).

Interpretando as falas das crianças é possível notar que as brincadeiras estão interligadas a lugares e paisagens, formando uma rede que se encontram por finas linhas, mas não se mantém as mesmas, elas encontram-se e formam novas linhas, "qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem." (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 4), as crianças estavam ilustrando por meio de suas falas e desenhos a construção do mapa brincação, podendo ser observado na Figura 14.

Figura 14. Crianças desenhando suas brincadeiras.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Fez-se necessário durante a ilustração que as crianças ficassem à vontade, seria mais um momento de observação de como as experiências eram postas no papel (Trecho de gravações em vídeo, 19 de maio de 2022).

Durante a ilustração cada criança mostrou as "potências criativas que ela transpareceu em cada brincar simbólico" (MIGLIORANSA, 2013, p. 117), a partir dos encontros e desencontros do brincar, fez-se um rizoma, que por sua vez quando em encontro afeta o outro, assim, o devir-criança é "uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma 'involução criadora', a 'núpcias anti-natureza', a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada" (KOHAN, 2004, p. 64 apud MIGLIORANSA, 2013, p. 117); movimentando e transformado as infâncias.

Inicialmente precisamos analisar cada desenho individualmente, para que fique evidente a singularidade do devir-criança e como esse emaranhado de brincações se complementam de forma imperceptível na maioria das vezes ocasionado ressignificações “a criança deve ser marcada com o movimento e experimentação, o que temos que chamar de criançar” (RAIC, CARDOSO e SOUZA, 2021, p. 127).

Analisando atentamente cada desenho é que notamos a presença de elementos da natureza, conforme a Figura 15. A trave presente no campinho da escola e as flores que cercam o campinho. As cores e os diversos materiais utilizados destacam o olhar observador da criança ao que está à sua volta e como ela se enxerga dentro do seu espaço geográfico, “é importante lembrar que, tal como na não dicotomização geográfica entre Natureza e sociedade, também não é possível ver o corpo social fora do corpo da Natureza, pois se trata de um só corpo de multiplicidades.” (HAESBAERT, BRUCE, 2002, p. 07). Aqui, a criança se vê brincando dentro do contexto social em que se encontra: a escola.

> ***- Esse aqui é um cachorro**, eu gosto de brincar com meu cachorro.” Ressaltou Verde 2, ao fazer os primeiros rabiscos do seu desenho. Em sua fala ele destaca os elementos principais do seu desenho (Diário de Campo 20 de maio de 2022).*

Figura 15. Verde desenhou a brincadeira de futebol.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Rosa escolheu com brincadeira preferida a amarelinha, também presente na escola, observamos a presença de elementos como flores e o céu, fazendo alusão a amarelinha ao lado do campinho da escola, o que pode ser notado na Figura 16. Reforçando a presença da

natureza em seu desenho, reforçando a ideia de que “a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico” (BARROS, 2018, p. 22).

Figura 16. Desenho de Rosa, brincadeira de amarelinha

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Identificamos em seus desenhos que as crianças são atingidas por linhas móveis e flexíveis por meio do brincar, linhas de fuga “[...] o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das opressões da realidade[...]” (MOYLES, 2002, p. 21) notamos aqui sua subjetividade, por meio da experimentação, remetendo mais uma vez ao rizoma, “[...] precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 17); na Figura 17, novamente a amarelinha encontra-se presente, lembrando pelas cores usadas (vermelho) da amarelinha presente na sala de aula e dos agenciamentos que as crianças faziam ao brincar furtivamente.

Figura 17. Desenho de Roxo, brincando de amarelinha.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

As crianças em suas singularidades representaram em seus desenhos o brincar, contendo alguns elementos semelhantes e outros distintos. Na Figura 18, Rosa Pink desenhou uma brincadeira de boneca ao ar livre, nota-se a presença similar da natureza contida também em outros desenhos, mas a presença da boneca apareceu como singular, remetendo aos agenciamentos e singularidades desejantes revelando a subjetividade desejante do criançar.

> *Rosa Pink fez desenhou uma boneca, flores e uma joaninha ao ar livre, representando o campinho da escola. Apesar de ter desenhado a boneca Rosa Pink não levava bonecas para a escola. Em uma conversa com a professora regente, ela revelou que o novo protocolo está sendo implementado aos poucos na escola. Pois o uso da máscara na instituição deixou de ser obrigatório há apenas duas semanas antes do início da observação e materiais que podem ser compartilhados entre as crianças como brinquedos ainda não foram liberados, ressalta-se também que houve uma preocupação dos pais e professores em relação a uma virose, conhecida como mão-pé-boca[11], que causa bolhas e coceira nas mãos, bocas e pés das crianças, uma vez que algumas crianças da escola apresentaram os sintomas (Diário de Campo 20 de maio de 2022).*

[11] Mão-pé-boca é uma doença causada pelo vírus Coxsackie, atacando o aparelho digestivo e sendo altamente contagiosa. Trata-se de uma doença frequente entre crianças de 05 (cinco) anos de idade. Os principais sintomas são febre, dor de garganta, lesões orais e vesiculares na boca, mãos e pés.

Figura 18. Desenho de Rosa Pink, brincadeira ao ar livre no campinho.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Importante reforçar a ideia de que o mapa é uma produção e não uma cópia, apesar das comparações com o brincar na escola, os desenhos criados não são cópias fiéis às brincadeiras observadas, eles possuem complementos provindos da imaginação das crianças, fazendo alusão e ligação ao seu cotidiano fora da escola também, por exemplo, na Figura 19, o cachorro desenhado por Verde 2 não é um elemento presente na escola, mas é representado, "rizoma é mapa e não decalque" (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p. 813).

> *Verde 2, misturava as tintas enquanto fazia seu desenho e o descrevia.* ***- Esse aqui é um cachorro, eu gosto de brincar com meu cachorro.*** *O desenho de Verde 2 não deixou muito claro os elementos presentes, contudo, nota-se a criatividade na mistura das cores para formação de novas (Diário de Campo 20 de maio de 2022).*

Figura 19. Desenho Verde 2, brincadeira livre com cachorro.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Fortalecendo a ideia da presença de rizomas e como as linhas se encontram o desenho de Vermelho na Figura 20, faz alusão a brincadeira com suas amigas embaixo da árvore durante o recreio, aqui o desenho faz menção a realidade paralela com a imaginação, não há início ou fim na complexidade da brincação, tem-se a árvore, com o caule e ramificações que se desdobram desse eixo central (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

> *Vermelho foi a única criança que desenhou além de si mesma suas colegas brincando. Também representou o caminho da escola com flores, o sol e o verde fizeram alusão a árvore que fica no centro do campinho (Diário de Campo 20 de maio de 2022).*

Figura 20. Desenho de Vermelho, brincado de boneca.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

As cores nos desenhos, as formas, os movimentos do brincar destacam-se de formas semelhantes a liberdade expressa no papel reflete nas observações feitas durante a semana. O desenho de Azul, Figura 21, possui elementos do brincar que também foi notado durante a observação, fazendo novamente referência ao cotidiano, constatamos aqui que "o brincar livre e espontâneo tem papel vital para as crianças, uma vez que é com a brincadeira que elas constroem seus conceitos acerca do mundo em que vivem, motivando-as a explorar, a experimentar e a re-criar" (RAIC, CARDOSO e SOUZA, 2021, p. 126); as crianças recriam e ressignificam os espaços por meio da sua perspectiva do brincar, construindo seus mapas por meio das linhas maleáveis das brincadeiras.

> *AZUL me explicou seu desenho.* ***- É muitas bolas, que eu gosto de brincar, essas são para Lipe e outra para eu.*** *Apesar de desenhar muitas bolas, Azul não desenhou seu amigo Lipe. Na maioria dos desenhos, exceto no de Vermelho, podemos destacar que as crianças não desenharam grupos, embora durante a observação todas brincavam em grupo e interagiam com seus colegas. Talvez seja um traço de como a pandemia afetou as crianças no seu íntimo, há menos de cinco meses voltaram a sua rotina de socialização escolar, ressaltando que foram 2 anos de pandemia, desta forma para algumas delas é o primeiro contato com a escola. (Diário de Campo 20 de maio de 2022).*

Figura 21. Desenho de Azul, brincando de bola.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Comparando os desenhos com elementos da observação, deduzimos que os traços e rabiscos do brincar não seguem uma linha linear, mas abre um leque de experiências, revelando linhas que se encontram, formam novas, se quebram e emendam-se com outras; o sentido das experiências lúdicas para as crianças em seus processos de subjetivação ocorre de modo singular e coletivo ao mesmo tempo.

5.4 O processo de subjetivação das crianças através do brincar e as formas do criançar

A realidade está além do visível aos olhos, trata-se da profundidade do olhar, reparar, observar. Coisas miúdas se bem analisadas revelam grandes reflexões, afastar-se do lógico, do real, do palpável; descobrir as *"insignificâncias (do mundo e as nossas)"* (Manoel de Barros, 2001) é o despertar da sensibilidade humana.

Voltando olhares para as insignificâncias do mundo, descobri as nossas significâncias, mas para tal fez-se necessário regredir alguns anos de idade, refletir e repousar na infância, mas a minha jaz em um tempo passado, caberia pousar no presente. Capturadas em fotografias as criancices e suas nuances "meu olhar foi refinando às imagens das crianças" Brito (2016, p. 20), nos juntamos aos fragmentos das infâncias observadas, se misturando ali naquele ambiente escolar.

O brincar e ação, a brincação se fez presentemente forte, “a criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” Deleuze (1997, p.73), ao simples fato de pular amarelinha enquanto dirige-se a um trajeto em particular, seja ele, usar o banheiro, tomar água, ou entregar a atividade à professora, a criança ultrapassa o plano de organização, realizando a experimentação direta com o meio, rompendo assim o trajeto linear da rotina criada. A ação da criança perpassa “por trajetos dinâmicos, traçando o mapa correspondente” Deleuze (1997, p.73), explorando o ambiente e situações por meio dos movimentos, como na Figura 22.

> *As crianças brincam a todo o tempo, passando de um lado para o outro, a amarelinha desenhada no chão toma sentindo a todo o instante, porque para as crianças ali está o sentido, pular, apenas pular, sem regras... (Diário de Campo, 16 de maio de 2022)*

Figura 22. Criança brincando de amarelinha dentro da sala após realização de atividade.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

A brincadeira se faz presente sorrateiramente em caminhos cotidianos, em um simples trajeto a criança a partir dos seus movimentos involutivos traçam seus mapas e constroem sua singularidade, a potência dos acontecimentos envolvendo o simples movimento de pular amarelinha tornam-se aqui “multiplicidade movente” (KASTRUP 2000, p. 379) construindo fluxos e linhas que excedem o ambiente.

Durante outros momentos também foi possível perceber as brincadeiras furtivas das crianças. A todo o tempo, tudo se tornava brincadeira e brinquedo, não importava o material usado, ou a atividade proposta, as crianças sempre encontram um meio de transformar algo linear em grandes e sinuosas curvas brincantes.

> O movimento involutivo do devir implica um processo de molecularização das formas percebidas e, ao mesmo tempo, um processo de desmanchamento das formações subjetivas ou de dessubjetivação. O conceito de bloco de devir expressa a ideia de que não nos tornamos alguma coisa sem que esta própria coisa se torne outra, entre ela mesma em devir. Deve-se lembrar que o devir não comunica formas, mas pontos diferenciais. Salta de diferencial em diferencial, sempre em bloco e a comunicação se dá como uma espécie de contágio no plano molecular (KASTRUP, 2000, p. 380).

As crianças produzem movimentos involutivos ao pular amarelinha no meio da classe, ou ao utilizar um material didático ou não com a finalidade diferente daquela proposta, como na Figura 23, e considerando o diferencial a forma como as crianças utilizam os materiais e espaço é perceptível o movimento de rompimento e desconstrução das formas de subjetivação.

Figura 23. Criança brincando de massinha após realização de atividade.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

> *As crianças iam enchendo e preenchendo tudo a sua volta, os vazios ficavam cheios de alegria, de movimento, os espaços modificavam-se com as suas criancices, as meninices presentes em cada ação, sem perceber elas iam traçando seus mapas de brincação... (Diário de Campo, 17 de maio de 2022)*

Apesar de serem os mesmos objetos, as brincadeiras tornaram-se diversas, variando não só de criança a criança, mas também de momento a momento, revelando a criatividade das crianças com objetos não estruturados, desvendando diferentes linhas dos mapas da infância, traçando caminhos diversos, sendo persuadido de acordo com os acontecimentos,

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

Notável durante todo o processo de observação as fugas do brincar presente diariamente entre o intervalo das atividades propostas, aproveitando qualquer fração de segundo para brincar e entendendo o devir como conteúdo do próprio desejo constituído através de "máquinas desejantes" (DELEUZE; GUATTARI, 2004) e que "a produção como processo não cabe nas categorias ideais e forma um ciclo cujo princípio imanente é o desejo" (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 10) o brincar furtivo torna-se a produção do desejo alterando toda a realidade, a partir desta captura os sujeitos são movidos pela força desejante.

> *Não importava o que era a finalidade da intenção, as crianças brincavam, só brincavam, antes de realizar uma atividade, ao caminhar para pegar os materiais, ao recebê-los... O chão com a amarelinha tornava-se o caminho predileto das crianças. (Diário de Campo, 17 de maio de 2022)*

Os desejos presentes no brincar nos permitem "fazer a leitura do social desde o desejo, fazer a passagem do desejo ao político, nos quadros dos modos de subjetivação" (GUATTARI e ROLNIK, 1986:3 16), o desejo é a construção tratando-se não só do sujeito e o que ele deseja, mas do conjunto que é desejado, por exemplo, ao brincar a criança deseja a sensação, a imaginação, o movimento e tudo mais presente por trás da ação.

> O desejo seria maquínico, produtivo, construtivo. Nunca desejamos só uma coisa, desejamos sempre um conjunto de coisas. Por exemplo, uma mulher não deseja apenas um vestido, mas deseja também pessoas olhando para ela, deseja uma festa onde possa usar o vestido, deseja uma cor, uma textura; um músico não deseja apenas um bom instrumento, ele quer harmonia, sonoridade, uma platéia, um lugar, etc. Dessa forma, o desejo vem sempre agenciado (HAESBAERT E GLAUCO 2009, p. 12).

O brincar se transforma em um desejo maquínico produtivo e construtivo, ao mesmo tempo em que a brincadeira produz elementos do conjunto de coisas, constrói a ação: a

brincação, gerando territórios por meio dos agenciamentos, pois o território transforma-se de acordo com o espaço em que o sujeito se encontra, ressalta-se que o entendimento de território perpassa o conceito de espaço geográfico,

> O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1986:323).

Para traçar novas linhas, transformando o ambiente em uma paisagem lúdica repleta de vida e possibilidades, "o território só vale em relação a um movimento através do qual dele se sai" Deleuze (1989, p. 4), as crianças fazem a desterritorialização e reterritorialização temporariamente, a depender do espaço que utilizam, elas redefinem as paisagens. Traçando novas linhas, fazendo o movimento de desterritorialização, "território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir" (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). As crianças produzem movimentos que abandonam o território, a criança está operando linhas de fuga que reconstroem o território, "não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte" Deleuze (1989, p. 4).

Constatamos os devires em momentos de produção das crianças ao criar seus mapas, elas criam suas paisagens por meio de suas brincadeiras representadas no papel compondo seus movimentos, "[...] as noções de eu e de subjetividade são reconstituídas e reconstruídas" (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p. 812), aqui notamos as conexões e heterogeneidade,

> como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nunhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (Deleuze & Guattari, 2011, p. 10 apud SOUZA e FRANCISCO, 2016, p. 812).

O brincar torna-se um agenciamento coletivo de enunciação, pois "a sua produção só pode se efetivar no próprio *socius*, já que dizem respeito a um regime de signos compartilhados, à linguagem, a um estado de palavras e símbolos (HAESBAERT, BRUCE, 2002, p. 07). Os mapas e as brincadeiras não seguem uma linearidade, as crianças vão se percebendo e percebendo o mundo a sua volta aos poucos, sem pressa e sem padrões de regras a serem seguidos, "somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos,

que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76).

As crianças estão traçando seus territórios por meio das passagens de fluxo, pois não há somente linhas duras, elas carregam fugas, perceber e analisar os territórios infantis trata-se de ir além do que está disponível apenas aos olhos, a imaginação, os movimentos presentes na observação são carregados de experimentação, singularidades e significados "[...] se evadir, é traçar uma linha […]. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

Os territórios traçados eram perceptíveis, todos os instrumentos utilizados durante a observação colaboraram para a construção do rizoma do brincar, representado na Figura 24, as linhas encontravam-se, formavam novas e rompiam-se.

Figura 24. Rizoma da BrincAção.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

A Figura 24 trata-se da representação do rizoma do brincar, a forma como as crianças traçam mapas da brincação por meio do criançar, influenciadas pelas paisagens lúdicas do seu cotidiano. As linhas que as crianças traçam, seja em sua imaginação ou em suas ações,

revelam que os territórios são móveis e moldáveis, estão sendo traçados constantemente, “[...] territórios estão fora de alcance, e não porque sejam imaginários; ao contrário, porque eu os estou traçando” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 72). Os fluxos inerentes ao brincar influenciam diretamente no rizoma, as linhas se cruzam “diferentes estatutos de estado de coisas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 14), formando uma realidade complexa, carregada de “[...] modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares” (DELEUZE e GUATTARI ,1995, p. 14). Conforme desenhavam, as crianças remetiam ao seu brincar no cotidiano escolar, formando uma linha, quando brincavam no caminho com outras crianças formavam novas linhas e a partir destas novas eram formadas quando retornavam para classe e brincavam com seus colegas, construindo um rizoma “nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE e GUATTARI ,1995, p. 14).

Baseando-se no princípio “de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATTARI ,1995, p. 14), perceber as crianças, o brincar e sua forma de traçar seus mapas em suas linhas, nos fez notar que não há uma linearidade ou uma sequência a seguir, as crianças se reinventam seus mapas por meio de seus desejos anunciantes e traçam novas linhas de fuga, os caminhos se entrelaçam, se desfazem e refazem, as análises e descrições ora seguiam em frente, outras vezes se repetem e fazem o mesmo caminho, as linhas se encontram, rompem-se formandos novos rizomas ou não; sendo o ponto de partida para o entendimento do processo de subjetivação e as formas de criançar.

6 MAPEANDO OS DESFECHOS E APRESENTANDO AS CONSIDERAÇÕES

"Depois, na alegria num jardim, deixavam-no engatinhar no chão, meio àquele fresco das folhas, ele apreciava o cheiro da terra, das folhas, mas o mais lindo era o das frutinhas vermelhas escondidas por entre as folhas – cheiro pingado, respingado, risonho, cheiro de alegriazinha."
(GUIMARÃES ROSA, 1962)

Iniciamos esta pesquisa engatinhando com as palavras, em meio a percepção de que tudo ainda estava incerto. Nos respingos dos chuviscos da pandemia, encontramos alegriazinhas escondidas nas brincações; acabou sendo como o sol após a chuva, revelando arco-íris, nos fazendo refletir não apenas cores, mas linhas de fugas que traçamos ao longo da construção do texto. Nossa investigação buscou cartografar como acontece o brincar da criança de uma escola de educação infantil da cidade de Jaguaquara, enquanto processos de subjetivação do criançar, pós covid-19.

Apontamos que a partir das movimentações do brincar, as crianças vão construindo seus mapas, traçando linhas de fuga por meio dos fluxos de experiências, estas variam em suas potências dependendo do ambiente em que as crianças se encontram; provocando desterritorialização e reterritorialização. Ficou evidente que o contexto social atual ocasionado pelo covid-19, por mais que tenha caminhado para tempos finais de lockdown, com o fim das aulas remotas, menos restrições de contato físico e circulação em ambientes, ainda deixou vestígios pandêmicos nos ambientes escolares.

Mapeando as paisagens lúdicas das crianças visualizamos influências dos ambientes e territórios a sua volta, estes implicam diretamente nas suas experimentações uma vez que após as restrições ocasionadas pela pandemia, as crianças ao retornarem para a escola ainda sofrem consequências provindas deste contexto. Aqui, notamos que apesar da pandemia ocasionar mudanças nas paisagens lúdicas infantis, o isolamento infantil não é novidade; ele sempre existiu de forma mais sútil, talvez pela ausência de ambientes propícios a este fim, devido a negligencia social da valorização da potência presente no brincar livre. Pensamento este totalmente equivocado, uma vez que descrevendo os sentidos das experiências lúdicas para as crianças, percebemos de forma evidente os seus indícios nos processos de subjetivação no criançar.

Na sala de aula, as crianças utilizam de seus pequenos intervalos meios para traçar linhas de fuga, usando qualquer elemento estimulador para promover significâncias, traçar novos caminhos e desenhar novas paisagens; cartografando o brincar furtivamente. O criançar surge por meio da brincadeira impulsionamento, a criação, a imaginação e os movimentos presentes nas ações das crianças revelam a brincação, a qual está sempre presente no cotidiano e a todo o momento sua interação com o mundo, é nesta desterritorialização e reterritorialização que elas constroem suas singularidades.

Desta forma, diante do objetivo deste estudo, compreendemos que a partir dos agenciamentos maquínicos de enunciação, as crianças constroem rizomas a partir dos seus mapas de brincação; as construções dos territórios e ambientes influenciam nos movimentos e fluxos do brincar, contudo, por meio das linhas de fuga novas brincações são produzidas, apoiando-se nas suas subjetividades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ , Anete; TEBET, Gabriela(Organizadoras). **Infância e pós-estruturalismo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 250p. ISBN 978-85-7993-707-11. Estudos da infância. 2. Infância e pós-estruturalismo. 3. Educação infantil. 4. Autores. I. Título. CDD – 370

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil.** Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 14 jul. 2021

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.

AGAMBEM, Giorgio**. Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. **Jogo e trabalho: do *homo ludens*, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Mais.** Cad. psicol. soc. trab. v.12 n.1 São Paulo jun. 2009.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil** / Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. - Salvador : EDUFBA, 2009. 144 p.

BALL, Stephen J. Educação Global S. A**.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. Livro sobre nada .11ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza.** Rio de Janeiro, julho de 2018. 2ª edição. 2018

BARROS. Manoel de. **SABIÁ COM TREVAS** IX"Arranjos para Assobio", Editora Record, 1998, RJ

BAPTISTA, M. L. C. (2014). **Caosmose, desterritorialização e amorosidade na comunicação**. Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação, *2*(4), 98-105.

BECKER, Bianca. **A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas**. Revista Brasileira de Psicologia, 03(01), Salvador, Bahia, 2016.

BRITO, Diego Santos. **Retratos da Infância na escola**. 1 ed. – Jequié-BA: Editora Nocego, 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995 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.

CANCIAN, Viviane; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Pedagogias das infâncias, crianças e docência na educação infantil.** 2016

CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia Programa – Faculdade de educação, Pós-Graduação em Educação, Salvador, BR-BA, 2008.170 f. 19.

CARDOSO, Marilete Calegari; LIMA, Lilian Fonseca. **Ambiência para Brincar: análise da organização dos espaços de um centro infantil.APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.77-98 ,2015

CARDOSO, Marilete Calegari; Xavier, Antonete Araujo Silva; POPOFF, Sandra. **O BRINCAR LIVRE NA ESCOLA: UMA POTÊNCIA PARA O PENSAR, CRIAR E AGIR DA CRIANÇA.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2727-2743, 2017.

CARDOSO, Marilete Calegari; SANTOS, Daniela Martins; JESUS, Nádia de Azevedo Lima de; **O brincar da criança; tempo da experiência de linguagem, imaginação e criação.** Letramentos , Linguagem e Tecnologia na Educação/Organizadores: Denise Aparecida Brito Barreto, Marilete Calegari Carodoso e Rogério Gusmão do Carmo. 1. Ed – Campinas S: Pontes editores, 2022, volume 2, p. 77-100.

CARVALHO, Levindo Diniz – **INFÂNCIA, BRINCADEIRA E CULTURA**. UFMG GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2015

Cassiano, M. & Furlan, R. *O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. Psicologia & Sociedade*, 25(2), 373-378. 2013.

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;

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

CORSARO, W.A. (2009) Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: Muller, F; Carvalho, A. M. A (orgs). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez.

Cortés-Morales, Susana. Christensen, Pia. **Unfolding the Pushchair. Children's Mobilities and Everyday Technologies**. Research on Education and Media | VI | N. 2 | December 2014.

COELHO, Fernanda Mendes Cabral Albuquerque. **Crianças infâncias e culturas infantis:epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas** - João Pessoa 2018. Tese douorado - UFPB-Ce.

COELHO, Olivia Pires. CANAVIEIRA, Fabiana de Oliveira. GALLO, Sílvio. **Crianças e Pandemia: reflexões sobre a governamentalidade democrática das infâncias**. ORG & DEMO, Marília, v. 22, n. 2, p. 119-138, Jul./Dez., 2021

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: ____ (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008. p.12-31.

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, G. & Guattari, F. (1996). 1874 **Três novelas ou o que se passou? Em G. Deleuze & F. Guattari.** ***Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*** (A. Guerra Neto e cols. Trads.). v.3, Rio de Janeiro: Editora 34 (Trabalho originalmente publicado em 1980).

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.

DIAS, A.R.M.; CASTILHO, K.C.; SILVEIRA, V.S. **USO E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS E FILMAGENS EM PESQUISA QUALITATIVA.** Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.81-88

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SILVA, Luis Felipe Nogueira; GÓES Júnior, Alberto Lobato; LIMA Júnior, João Bosco Gomes; SCAGLIA, Alcides José. **Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica**. Educación Física y Ciencia, vol. 23, núm. 4, e197, 2021 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

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.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MULLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. Educ. Real., Porto Alegre , v. 42, n. 1, p. 261-282, Mar. 2017.

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

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo Aberto ao Possível.** Florença. Italia:EDIZIONI, 2017.

GALLO, Silvio. **MUTAÇÕES NO GOVERNO DA INFÂNCIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamente. 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

GODOY, Arllda Schmidt. **INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA E SUAS POSSIBILIDADES.** Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV,São Paulo, Brasil., 1995.

GODOY, Arllda Schmidt. **INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA E SUAS POSSIBILIDADES. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GODOY, Arllda Schmidt. **PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUTTON, Philippe. **O brincar da Crianças Estudo sobre o desenvolvimento infantil.** Tradução: Sonia Fuhrmann- Petópoles, RJ; Vozes, 2013.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 4ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisaintervenção In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). Pesquisaintervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 465-489.

KASTRUP, V. PASSO, Eduardo. ESCÓSSIA, Liliana. Pistas dos métodos da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre. Editora Sulina, 2009.

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 Acesso em 15 de março de 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância.** ALEA | Rio de Janeiro | vol. 17/2 | p. 216-226 | jul-dez 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2021

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchid. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. FE-USP. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística Universidade de Barcelona, Espanha. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** – Danças, piruetas e mascaradas. pg. 7. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, M. C. **Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância: um estudo.** Book (PDF).Dez, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313853101_. Acesso em 3 mar.2017.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e desenvolvimento humano.** In: MAHEU, Cristina d'Ávila (org.) Educação e Ludicidade – Ensaios 4. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**, in Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, 2000, p. 21. _____.
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. KOSSOY, B. Fotografia e história. São Paulo: Ática, 1989.

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

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda**. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. M438m **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas- BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade**. / Shirlene Santos Mafra Medeiros, 2016.

MEIRELLES, Darciana da Silva**. BRINCAR HEURÍSTICO**: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. Porto Alegre 2016.

MEIRELES, C. (2002). **Jogo de Bola.** In C. Meireles, Ou isto ou aquilo (6a ed., Thais Linhares, ilustr.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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

MIGLIORANSA, Suelen Beal. **DEVIR-CRIANÇA: OS MOVIMENTOS DA(S) INFÂNCIA(S) ATRAVÉS DO BRINCAR.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 109-119, 2013. ISSN 1983-0882

Ministério da **Educação**. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares** Nacionais para a **Educação Infantil**. Brasília, 1999.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza; CRUZ , Inglity Lorrane da Silva; Sales, Maria Eduarda Nascimento; MOREIRA, Nhaypi Iasmin Taveira; FREIRE, Loisa de Castro; MARTINS, Gabriela Aguiar; AVELINO, Gustavo Henrique Fernandes; JÚNIOR, Silvio de Almeida; POPOLIM, Rafaela Simei. **Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19.** Braz. J. Hea. Rev., Curitiba, v. 3, n. 3, p.6281-6290 may./jun. 2020.

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.

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.

PESSOA, F. Livro do desassossego - composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (Org.) 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego por Bernardo Soares. Vol.**II. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1982. - 442.

PINHEIRO, Eliana Moreira. KAKEHASHI, Tereza Yoshiko. ANGELO, Margareth. **O USO DE FILMAGEM EM PESQUISAS QUALITATIVAS.** Rev Latino-am Enfermagem 2005 setembro-outubro.

PITOMBO, L. M. L.. **Reflexões sobre os limites e as possibilidades do recreio lúdico na escola municipal Vilma Brito Sarmento.** 2015.75f.Monografia- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié,2015.

PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C.**A criança e o brincar como experiência de cultura.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014
PORTO, CRISTINA LACLETTE. **O BRINQUEDO COMO OBJETO DE CULTURA** Cristina Laclette Porto1 Brinquedos industrializados e artesanais. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas (2ª edição). Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008

RAIC, Daniele Farias Freire; CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, Josemary da Guarda de. **O BRINCAR LIVRE EM COMPOSIÇÕES CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVANDO UMA EDUCAÇÃO MENOR. APRENDER –** Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano XV n. 25 p. 121-139 Jan./Jun. 2021

RAIC, Daniele Farias Freire. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur** / Daniele Farias Freire Raic. - 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, E. A. C. (2008). **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In S. H. V. Cruz (Org.), A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.

ROEDER, Silvana Ziger-UnCSC. **BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DO BRINCAR PARA APRENDER**. 2008.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **A cartografia e a relação pesquisa e vida. Psicologia & Sociedade,** v. 21, n. 2, p.166- 173, 2009.

ROSA, Guimarães. **Miguelzão e Miguilim.** (Corpo de Baile) 1908-1967, 1. Ed. -São Paulo. Global. 2019.

SANDEVILLE, Euler Júnior. **PAISAGENS PARTILHADAS. Paisagem Ambiente: ensaios** - n. 30 - São Paulo - p. 203 - 214 – 2

SANDEVILLE JUNIOR, Euler. **A paisagem do município como território educativo. In** PADILHA, Paulo R.; CECCON, Sheila e RAMALHO, Priscila (Orgs.). Município que Educa: fundamentos e propostas. São Paulo, ED,L, Vol. 1, nov., 2010.

SANDRES, Stephen W. **Ativo para a vida: programas de movimento adequado.s ao desenvolvimento da criança**; trad. Vinicius – Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTANA, Camila Lima Santana e S.; SALES, Kathia Marise Borges. **AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19.** Interfaces Científicas. Aracaju. V.10. N.1. p. 75 – 92. Número Temático – 2020.

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

SANTOS, Edméa Oliveira; SANTOS, Rosemary Santos. **CIBERCULTURA: REDES EDUCATIVAS E PRÁTICAS COTIDIANAS.** Revista Eletrônica Pesquiseduca – p. v.04, n. 07, jan.-jul.2012.

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.

SARMENTO, Manuel Jacinto**. Infância e cidade: restrições e possibilidades.** Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.

SILVEIRA Barbosa, M. C., DELGADO, A. C. C., & Tomás, C. A. (2016). **ESTUDOS DA INFÂNCIA, ESTUDOS DA CRIANÇA: QUAIS CAMPOS? QUAIS TEORIAS? QUAIS QUESTÕES? QUAIS MÉTODOS?**. *Revista Inter Ação*, *41*(1), 103–122. https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055.

SILVA, Késia Aparecida Teixeira; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. **A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração.** IV encontro de Ensino em Pesquisa Administração e Contabilidade. Brasília DF- 2013.

SILVA, Daniela Martins Santos Da. **A corporeidade e o movimento na visão das crianças: uma análise sobre o brincar no Ensino Fundamental.** 2017. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Jequié-BA, 2017.

SUGUIMOTO, Flávia Tiemi. **Paisagens Lúdicas.** São Paulo. 2014. 334 p. il. Tese Doutorado – Área de Concentração de Paisagens e Ambientes. FAUUSP.

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.

TEBET, Gabriela Guarnieri de C.(org.) **Infância & Pós-estruturalismo.** 2edª São Carlos: Pedro& João Editores, 2019.. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 2, p. 171-185, janeiro 2010.

VAGO, Tarcísio Mauro. "**RAÍZES CRIANCEIRAS", HISTÓRIAS DE "BRINCAÇÃO": UMA EXPLORAÇÃO DE BRINCARES EM MIGUILIM.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 2, p. 171-185, janeiro 2010. Disponível em:
. http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/565/422. Acesso em 17 fev.2022

VASCONCELOS, José Mauro. **O meu pé de laranja lima**. Lançamento, 1968. **Editora :** Melhoramentos; 1ª edição (1 maio 2019)

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. "**Criançar o descriançável": a transicionalidade da infância e o paradoxo da proteção-liberdade. ClimaCom – Devir Criança** [Online],

Campinas, ano 7, n. 18, Set. 2020. Available from: http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/criancar-o-descriancavel-a-transicionalidade-da-infancia-e-o-paradoxo-da-protecao-liberdade-maria-cristina-goncalves-vicentin

WINNICOTT , D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PAISAGENS LÚDICAS INFANTIS: INDÍCIOS DO BRINCAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SE FAZER CRIANÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ANTES E DURANTE O COVID -19)

Pesquisador: Daniela Martins Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51905821.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.137.092

Apresentação do Projeto:

Segundo as autoras, o estudo intitulado "Paisagens lúdicas infantis: indícios do brincar no processo de subjetivação do se fazer criançar na educação infantil (antes e durante o Covid -19)", [...] apresenta como problema de investigação o brincar e seus indícios nos processos de subjetivação do devir-criança, de uma escola pública, de Educação Infantil, no município de Jaguaquara-BA. O método é de inspiração cartográfica, a partir de pistas lançadas pela filosofia pós-estruturalista ou da diferença, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tendo os princípios do rizoma, na implicação de criação e da invenção, como modos de traçar linhas, fazer mapas para cartografar e acompanhar os movimentos de desterritorialização, ao pensar as infâncias como experiências e como fontes de resistências de uma educação colonizadora da infância. Os dispositivos e técnica de coleta de informações a ser utilizado, são: fotografias (via Whatzapp), produção de Mapa BrincAção; "Ciranda Falada" Google Meet, e gravação de vídeos. Os participantes da pesquisa são crianças de 4 a cinco anos, de turma escolhida da Educação Infantil (Pré-escola II). O processo analítico será afirmado com a esquizoanálise, em sua potência criadora, ao proceder com a análise do inconsciente, nada espera encontrar em termos de prefiguração do desejo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Cartografar como acontece o brincar da criança de uma escola de educação infantil da cidade de Jaguaquara, enquanto processos de subjetivação do se fazer criançar, antes e durante o covid-19, a fim de compreender quais seus indícios nos processos de subjetivação dessas crianças.
Objetivo Secundário:
• Cartografar como acontece o brincar das crianças da Educação Infantil.
• Descrever os acontecimentos durante as experiências do brincar livre das crianças, durante e pós a pandemia.
• Analisar o processo de subjetivação das crianças através do brincar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
Segundo as autoras, considerando que a pesquisa envolve seres humanos, os riscos mínimos listados podem abranger: falta de disposição dos sujeitos da pesquisa para responder as questões, ou de participar das atividades propostas, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo.
Benefícios:
Segundo as autoras, ressalva-se a importância da realização da presente pesquisa, visando benefícios, colaboração de forma significativa para o campo da educação através de reflexões abrangendo a criança e o brincar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de projeto da linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Informações básicas do projeto – postado em 13/10/2021 16:25:43

Projeto de pesquisa – postado em 31/08/2021 20:36:12

Folha de rosto: - postada em 31/08/2021 20:06:13 com as assinaturas da instituição proponente.

Autorização para coleta de dados; Declaração de compromissos para pesquisas com seres

humanos; Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) ; Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos foram postados em arquivo único em 13/10/2021 16:23:55.

Recomendações:

Ao término da pesquisa, anexar na Plataforma Brasil o relatório final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências ou inadequações éticas que possam impedir sua execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 26/11/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1817983.pdf	13/10/2021 16:25:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termosDeAssentimentos_DanielaMartinsSantos.pdf	13/10/2021 16:23:55	Daniela Martins Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoDanielaMartins.pdf	31/08/2021 20:36:12	Daniela Martins Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/08/2021 20:06:13	Daniela Martins Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.137.092

JEQUIE, 30 de Novembro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br