

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

SILVIA DE AMORIM

**FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E TERRITÓRIOS BRINCANTES: AS VIVÊNCIAS
DO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS DURANTE A PANDEMIA**

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Amorim, Silvia de
Fotografias, Filmagens e Territórios Brincantes : as vivências do
NEIM Doralice Teodora Bastos durante a pandemia / Silvia de
Amorim. -- 2022.
122 p.

Orientador: Ana Paula Nunes Chaves
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Espaços. 2. Educação Infantil. 3. Fotografia. 4. Filmagens. 5.
Pandemia. I. Nunes Chaves, Ana Paula. II. Universidade do Estado
de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Silvia de Amorim

**FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E TERRITÓRIOS BRINCANTES: AS VIVÊNCIAS
DO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Nunes Chaves

FLORIANÓPOLIS

2022

SILVIA DE AMORIM

**FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E TERRITÓRIOS BRINCANTES: AS VIVÊNCIAS
DO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Ciências Humanas e da Educação –
FAED, da Universidade do Estado de Santa
Catarina – Udesc. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana
Paula Nunes Chaves

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Nunes Chaves
UDESC

Membros:

Prof^a. Dr^a. Karina Rousseng Dal Pont
UFPR

Prof^a. Dr^a. Julice Dias
UDESC

Florianópolis, 12 de julho de 2022.

Aos profissionais, crianças e famílias que ajudaram a construir os 30 anos de história do NEIM Doralice Teodora Bastos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, pela força, saúde e sabedoria ao percorrer os caminhos na vida, na superação de barreira, inclusive para ingressar e permanecer no Mestrado.

Agradeço aos meus pais, Cacilda e Valdir, pelo exemplo e pela educação ofertada aos seus três filhos. Assim como pelo apoio durante a minha vida escolar, em especial na graduação em Pedagogia na FURB.

Ao meu companheiro mais que especial, Jamil, por toda sua dedicação e cuidado comigo. Sempre esteve ao meu lado apoiando, estimulando, aconselhando ou ajudando nos momentos de estresse e depressão.

A todos aqueles que estiveram me apoiando ao longo da minha vida para esta realização, em especial a Yasmin, que não mediu esforços para ajudar na preparação para o processo seletivo, e a Suelen, que esteve ao meu lado ao longo dos dias com seu carinho e descontração.

À orientadora, Professora Doutora Ana Paula Nunes Chaves, por ter aceitado o desafio de construir uma relação a partir dos encontros virtuais, ter acreditado e confiando em mim durante o processo.

Aos integrantes do Grupo de Estudo Atlas, em especial a Bruna, Camila, Vanessa e Willian pelo acolhimento com muita paciência, apresentando os caminhos após 12 anos longe da Universidade.

Agradeço à Professora Doutora Julice Dias e ao Professor Doutor Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, pelas sugestões e indicativos para o aperfeiçoamento da pesquisa, na banca de qualificação.

À Professora Doutora Ana Maria Hoepers Prevê, pela acolhida na disciplina Cartografia Intensiva na Educação, pelas reflexões e diálogos que contribuíram para o pensar nesta pesquisa e pelo aceite de estar na banca de defesa.

Agradeço à Diretora Cláudia de Almeida ten Caten e à coordenadora dos Territórios Brincantes Patrícia Lúcia Barbosa da Silva por apresentar os Territórios Brincantes e a atual diretora e professora efetiva da unidade Márcia Eliza de Souza.

Agradeço em especial à aos profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos, pelo acolhimento e a abertura das portas da unidade para o desenvolvimento da pesquisa, no período que completa 30 anos. Obrigada por me deixar fazer parte desta história belíssima construída ao longo destes anos.

Gratidão a todos aqueles que diretamente e indiretamente colaboram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Pedaços de nós, de mim, que se foi e ficou.
(FREIRE, 2012, p.124)

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito identificar as vivências da proposta metodológica *Territórios Brincantes*, do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Doralice Teodora Bastos, na cidade de Florianópolis/SC, a partir da produção de fotografias e filmagens no período de isolamento social, causado pela Covid- 19, entre os meses de março a dezembro de 2020. O referencial teórico se constituiu com base na reflexão sobre a interligação dos espaços da Educação Infantil com a promoção das brincadeiras, considerando a relação estabelecida entre crianças, espaço, professoras e professores, ao entender o espaço como o outro educador. Este diálogo foi ampliado ao pensar a documentação pedagógica enquanto um ato reflexivo e avaliativo sobre o espaço e, conseqüentemente, na promoção de brincadeiras. Uma das estratégias utilizadas foram os registros fotográficos e as filmagens para compor a socialização das vivências. A produção de fotografias e filmagens se intensificou durante a pandemia, quando esse mecanismo foi utilizado para a comunicação entre professoras, professores, famílias e crianças. Com a intencionalidade de atingir o objetivo proposto, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, na modalidade pesquisa documental. Os documentos analisados foram: A – Projeto Político Pedagógico da referida Unidade; B – as quatro versões do documento *Territórios Brincantes*: registros das famílias; C – Planejamento geral da unidade - A casa enquanto território no nosso brincar; D – Planejamentos/Registros das professoras responsáveis pelas turmas de 5/6anos e 4/5anos, compostos por materiais escritos, fotográficos e audiovisuais. Todas as fontes documentais foram disponibilizadas pela equipe diretiva, professores e professoras do NEIM Doralice Teodora Bastos. A geração de dados envolveu elementos necessários para conhecer a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, a sua transição para o período pandêmico, as estratégias pedagógicas que fomentaram a interação da criança e da família com o espaço interno e externo da casa, bem como os registros fotográficos e audiovisuais registrados na relação da criança e da família com o espaço. Os dados analisados trouxeram e demonstraram o potencial da casa para o desenvolvimento de novos territórios brincantes, ao mesmo tempo em que fotografias e filmagens se tornaram sinônimos de demonstração dos sentimentos de afeto e saudade. Durante este período de pandemia, as vivências no âmbito familiar formaram singulares e distintas das que haveriam na Unidade Educativa.

Palavras-chave: Espaços; Educação Infantil; Fotografia; Filmagens; Pandemia.

ABSTRACT

The research aims to identify the experiences of the methodological proposal *Territórios Brincantes* of the Municipal Child Education Center (NEIM) Doralice Teodora Bastos, in the city of Florianópolis/SC, from the production of photographs and filming in the period of social isolation, caused by Covid - 19, between March and December 2020. The theoretical framework is based on reflection on the interconnection of Early Childhood Education spaces with the promotion of quality play, considering the relationship established between children, space, teachers and teachers by understanding the space as the other educator. This dialogue is amplified when thinking about pedagogical documentation as a reflective and evaluative act on space, consequently the promotion of games. One of the strategies used are photographic records and filming to compose the socialization of experiences. The production of photographs and filming intensified during the pandemic, in which this mechanism was used for communication between teachers, teachers, families and children. With the intention of achieving the proposed objective, the research follows a qualitative approach, of an exploratory nature, in the form of documentary research. The documents analyzed were the Political Pedagogical Project of the aforementioned Unit; the four versions of the document *Territórios Brincantes*: family records; General unit planning - The house as a territory in our play; Planning/Records of the teachers responsible for the 5/6 year and 4/5 year classes, composed of written, photographic and audiovisual materials. All documentary sources were made available by the management team, professors and professors of NEIM Doralice Teodora Bastos. The data generation involves elements necessary to know the methodological proposal *Territórios Brincantes*, its transition to the pandemic period, the pedagogical strategies that fostered the interaction of the child and the family with the internal and external space of the house, as well as the photographic records and audiovisuals registered in the relationship of the child and the family with the space. The analyzed data, brought a perspective, in demonstrating the potential of the house for the development of games, at the same time, that having photographs and filming became synonymous of demonstration of the feelings of affection and longing. During this period of pandemic, experiences in the family environment are unique, different from those they would have in the Educational Unit.

Keywords: Spaces; Child education; Photography; footage; Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do NEIM Doralice Teodora Bastos	57
Figura 2 – Fachada do NEIM Doralice Teodora Bastos	58
Figura 3 – Oficina Mecânica	62
Figura 4 – <i>Território Oficina Mecânica</i>	65
Figura 5 – <i>Territórios Brincantes</i> realizados no ano de 2019	72
Figura 6 – Capas do documento <i>A casa enquanto território do nosso brincar</i>	78
Figura 7 – <i>Print</i> da conversa e fotografias da cabana construída pela professora	81
Figura 8 – Composição com fotografias e cenas de filmagens com a temática Cabana	82
Figura 9 – Composição de fotografias e cenas com a temática cozinhar	84
Figura 10 – Composição de Mini-Histórias com a temática cozinhar	85
Figura 11– Colagem com cenas da filmagem Colhendo limão Siciliano.....	86
Figura 12 – Colagem de Cenas da filmagem de apresentação do chiqueiro, galinheiro e os animais.....	87
Figura 13 – Composição de fotografias e cenas referentes à temática <i>Natureza e animais</i>	89
Figura 14 – Composição com cenas e fotografias sobre apresentação de flores do jardim da bisavó	90
Figura 15 – Composição de cenas e fotografias da plantação do feijão.....	91
Figura 16 – Composição com cenas e fotografias brincadeiras.....	92
Figura 17 – Composição de cenas das crianças 4B expressando os sentimentos	95
Figura 18 – Composição de fotografias e cenas de ações desenvolvidas na Unidade.....	96
Figura 19 – Cenas de encontros virtuais e filmagens do Grupo 4B	99
Figura 20 – Composição com cenas do João Miguel gravando recadinho	100
Figura 21 – Cenas e fotografias com o enredo da brincadeira Boi de Mamão.....	103
Figura 22 – Cenas do Encontro Virtual com a temática Festa Junina da Dodô	104
Figura 23 – Cenas e fotografias socializadas pelas famílias da Festa Junina.....	105
Figura 24 – Cenas da avó apresentando as suas orquídeas	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de descritores e <i>sites</i> encontrados.....	20
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATLAS	Grupo de Pesquisa Geografias, Imagens e Educação
ANPEd	Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CDI	Centro de Desenvolvimento Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONASS	Conselho Nacional de Secretários da Saúde
DCENEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GFC	Gerência de Formação Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NAPs	Núcleos de Ação Pedagógica
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
ONU	Organização das Nações Unidas
PEF	Políticas Educacionais, Ensino e Formação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RNPI	Rede Nacional da Primeira Infância
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZANDO O ÍNICIO DA PESQUISA.....	15
1 OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DO BRINCAR.....	23
2 A PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS E FILMAGENS INTERLIGADAS À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	40
3 <i>TERRITÓRIOS BRINCANTES</i> NO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS	57
3.1 CAMINHOS DA PESQUISA	66
3.2 A PROPOSTA METODOLÓGICA <i>TERRITÓRIOS BRINCANTES</i>	70
3.3 A CASA ENQUANTO TERRITÓRIO DO NOSSO BRINCAR	76
3.4 A PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS E FILMAGENS COMO ESTRATÉGIAS PARA A MANUTENÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

CONTEXTUALIZANDO O ÍNICIO DA PESQUISA

E se eu mudasse o mundo a cada rima?
Será que o futuro também mudaria?
(REVERB, 2017, não paginado)

E se um vírus de contágio rápido, sem protocolos para o tratamento e sem vacina, atingisse o mundo, o que ele mudaria? A resposta para essa pergunta começa a surgir no início do ano de 2020, quando o planeta estava diante do vírus SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19. A doença não só afetou a saúde das pessoas, como modificou as relações sociais. Diante desse cenário, a primeira ação, na tentativa de controlar o contágio, se resumiu ao isolamento social, alterando os encontros, as trajetórias e as conexões espaciais. Pessoas tiveram que ficar dentro de suas casas sem a permissão para realizar ações básicas do dia-a-dia, como ir ao trabalho ou à escola, uma vez que esses espaços estavam fechados para o atendimento presencial. Nossos movimentos com o espaço externo estavam restritos aos supermercados, às farmácias e aos hospitais, esse último somente em casos de extrema urgência. Nessa nova lógica, nossas feições foram encobertas pelo uso de máscaras e nossa pele constantemente higienizada, a fim de bloquear a entrada do vírus. O álcool em gel tornou-se parte de nossos pertences.

Uma situação, inicialmente interpretada como passageira, intensificou-se. Os números de casos aumentaram e a crise sanitária mundial instaurada colaborou para demonstrar outra crise já existente, a econômica (SANTOS, 2020). No Brasil, devido ao contexto negacionista intensificado pela falta de investimentos nas políticas públicas, principalmente nas voltadas para a saúde, as ações de enfrentamento da pandemia foram tomadas tardiamente, como menciona Santos (2021), levando à morte de 667.348 pessoas¹. Os encontros e os fluxos, fundamentais na configuração das relações espaciais, tornaram-se virtuais. Nessa perspectiva, os encontros foram atravessados por diferentes acontecimentos e temporalidades: o barulho da obra no vizinho, o carro de som, a falta de energia, a oscilação da *Internet*. Além disso, o espaço familiar foi reestruturado para que todos tivessem condições de conviver, trabalhar, estudar, brincar, todos no mesmo espaço-tempo.

¹ Dados da primeira semana de maio, extraídos no *site* <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/> do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) com dados atualizados em 07/06/2022.

Cabe registrar que o novo contexto não dialogava com o pensado ao elaborar o projeto submetido à seleção do mestrado em 2020. O projeto foi construído em outro tempo, no qual o acesso ao campo de pesquisa, nesse caso as unidades de Educação Infantil, acontecia presencialmente. A mudança para o atendimento remoto e a restrição de acesso ao campo de pesquisa ditaram outros ritmos, outras tramas, outros caminhos. Com isso, dúvidas e angústias se formaram, porém, a única certeza era o desejo de pesquisar as relações tecidas entre os espaços da Educação Infantil e as crianças, adentrando nos aspectos abordados pela Geografia da Infância (LOPES, 2005; 2006; VASCONCELLOS, 2005; 2006).

Como nasceu meu interesse pelos espaços? A identificação com essa temática se iniciou no ano de 2015, e relaciona-se com minha experiência como professora² e supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Regional de Blumenau (FURB), no subprojeto *Pedagogia – Educação Infantil*. Nesse projeto, a fala das crianças do grupo de 5 a 6 anos de idade, acerca da interação com o espaço do banheiro, disparou reflexões que culminaram na construção de um projeto de (re) estruturação desse espaço, intitulado *O olhar da criança para o espaço chamado banheiro*³ (AMORIM *et al*, 2016).

As observações das crianças e a experiência possibilitada pelo projeto supracitado, assim como a leitura de autores como Rinaldi (2013; 2014), Horn (2004; 2017) e Gandini (2016), intensificaram o interesse pelos espaços e pela potencialidade desses na relação com a criança. Diante disso, o desejo em desenvolver uma pesquisa em nível de mestrado foi se constituindo, notadamente, quando saí da Rede Municipal de Ensino de Gaspar para assumir uma vaga no concurso público de Florianópolis, em fevereiro de 2018.

Assim, passei a ser professora na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e no final do primeiro ano conheci, por meio de outros profissionais da Rede, um novo fazer pedagógico intitulado Proposta Metodológica *Territórios Brincantes*, desenvolvida pelo Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Doralice Teodora Bastos, localizado no bairro Canasvieiras, em Florianópolis-SC. No ano seguinte, adentrei de modo mais particular na temática por meio da participação no curso

² Professora de educação infantil na rede municipal de Gaspar.

³ A ação foi desenvolvida em parceria com os bolsistas do PIBID, no Centro de Educação Infantil (CDI) Cachinhos de Ouro, com as crianças de 5 a 6 anos, correspondentes ao período da infância III-A. O projeto, apresentado no III Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, ocorrido em julho de 2016, na cidade de Porto (Portugal), proporcionou uma reflexão sobre os espaços dos banheiros frequentados pelas crianças e as colocou em destaque a autoria das crianças na sua reestruturação.

de formação continuada *Territórios Brincantes*, ofertado pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFP AEI).

Uma nova trilha começava a ser formada nos estudos do mestrado, por meio das leituras, das disciplinas, obrigatórias e eletivas, das orientações e nos diálogos promovidos nos encontros do grupo de pesquisa. Esta pesquisa vincula-se ao grupo de pesquisa Geografias, Imagens e Educação (ATLAS), composto por projetos focados na promoção de pesquisas que trazem para a problematização a cultura visual e as cartografias intensivas. O projeto aqui delineado está vinculado à linha de pesquisa Políticas educacionais, ensino e formação (PEF) do PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Nessa linha estão reunidas pesquisas interrelacionadas a políticas educacionais, formação de professores nas mais distintas modalidades, seja básica ou superior. Foi nesse universo que ingressei, em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Udesc. Adentrei ao mesmo tempo no mestrado e nas plataformas digitais, iniciando um novo percurso, construído coletivamente por professores, orientadores e estudantes, juntos na redescoberta de como exercer as suas funções.

Com os encontros virtuais do grupo de estudo Atlas, a reflexão sobre a presença da produção de imagens se intensificou, seja por meio de desenhos, fotografias ou filmagens no contexto da Educação Infantil. Essa reflexão foi potencializada na disciplina Imagens, Geografias e Educação, ofertada remotamente e organizada em colaboração com diferentes Universidades brasileiras e estrangeiras, conectadas pela Rede Internacional de Pesquisa⁴. A aproximação com esses estudos permitiu pensar nos subsídios teóricos para a estruturação desta pesquisa, já que, ao focar nas ações pedagógicas desenvolvidas durante o isolamento social, está diretamente ligada à produção de imagens por parte de professoras, professores⁵, crianças e famílias.

O segundo semestre de 2021 cursado no Mestrado em Educação iniciou com a aula da disciplina Cartografia Intensiva na Educação. Nesse primeiro encontro, estive em evidência a reflexão sobre o que se desejava para esta disciplina, de modo que a primeira aula se transformou em um convite a se desafiar, individualmente e coletivamente, a

⁴ Para obter mais informações sobre a Rede Internacional de Pesquisa, o que o grupo vem desenvolvendo de pesquisas e as publicações, é só acessar o site <https://www.geoimagens.net/>.

⁵ Usarei a definição de *professoras e professores* para demarcar a presença do gênero masculino nas Instituições de Educação Infantil, pois historicamente este espaço é considerado um lugar exclusivo para mulheres e na atualidade há a luta para que seja interpretado como um lugar de todos para o exercício do fazer docente. As duas menções farão referência a todos os profissionais da unidade, sem distinção de cargos, interpretando que todos os adultos inseridos neste contexto têm responsabilidade no processo de cuidar e educar.

organizar os sentimentos, as sensações, que estavam envoltos em expectativas e ansiedades. Nesse encontro inicial, a potência desse semestre começava a ser demonstrada, a disciplina começava a ganhar corpo coletivamente. Nos encontros e desencontros, a disciplina ganhou intensidade com o coletivo, as interações virtuais, as indicações de textos, filmes e documentários. Diante disso, possibilitou o envolvimento com as vivências, identificando os rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995) criados em nossas vidas. Sendo assim, os conceitos e assuntos abordados estavam diretamente envoltos às pesquisas, bem como à vida pessoal e profissional.

O movimentar-se da disciplina contou com a contribuição das leituras sugeridas, mas as leituras funcionaram como gatilhos para a recordação de acontecimentos na minha vida. O artigo *Habito, mas não vivo aqui* (PREVÊ, 2020), escolhido por mim para ser a primeira leitura da disciplina Cartografia Intensiva na Educação, permitiu-me uma conexão através da identificação, a partir do relato feito pelo paciente do hospital de custódia. As suas palavras conseguiam explicar os meus sentimentos, sendo que, até aquele momento, não conseguia expressá-los ou nomeá-los. Diante disso, percebi que estava a *habitar*, realizando as ações mecanicamente, seguindo o fluxo dos compromissos e suas demandas. Uma leitura intensa, carregada de sentidos e significados, permitiu repensar a maneira de estar presente, *viver* as escolhas para além do simples *habitar*. Logo, iniciei o meu *ocupar* interligado ao *viver*, ampliando o conceito de *habitar* em minha vida. Essa desconstrução interna ocorreu por meio da reflexão entre passado e presente, misturando aspectos pessoais e profissionais.

Após a leitura deste texto em específico, vieram outros, intercalados com os diálogos nas aulas que causaram o efeito de recordar acontecimentos, alguns deles compartilhados com o coletivo, que me fez retomar aspectos importantes do caminho trilhado, dos rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995) construídos, que me conduziram a estar hoje cursando o mestrado a caminho de sua finalização. Para isso ocorrer, o ciclo se iniciou com a mudança de emprego e de cidade, para assim pensar no projeto de pesquisa para concorrer à vaga em 2020. Este projeto pensado, como apresenta Azevedo (2018) com base nas ideias de Fernand Deleny, é utilizado como mecanismo para criar uma situação, ao permitir construir um cenário de pesquisa inicial a ser aprimorado e alterado quando colocado em prática. Dessa forma, elaborar o projeto pensado se iniciou com a observação do contexto profissional, ou seja, a educação infantil nas instituições pertencentes à Rede Municipal de Florianópolis.

Ao olhar para o contexto da Educação Infantil em conjunto com leituras de textos sobre cartografia escritos por Escóssia, Kartrup e Passos (2012), a intenção foi realizar a pesquisa com base na metodologia cartográfica. Esta metodologia foi escolhida por dois motivos: 1- a intencionalidade de mapear as relações construídas pelas crianças no espaço do NEIM Doralice Teodora Bastos, sendo que possuíam a proposta metodológica *Territórios Brincantes*; 2- por ser uma metodologia que prioriza a flexibilidade no processo, permite o envolvimento dos participantes como colaboradores na criação dos mecanismos de coleta de dados, não só como produtores de dados (MOSSI; OLIVEIRA, 2014). A proposta metodológica *Territórios Brincantes* é uma criação dos profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos e, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), apresenta o seguinte conceito de *Territórios Brincantes*: “Espaços preparados coletivamente, organizados, dinâmicos, criativos e brincantes, onde todas as crianças de diferentes idades ao mesmo tempo exploram por meio do brincar diferentes linguagens” (NEIM, 2008, p.09).

Ao passar no processo seletivo durante período pandêmico, diante de alterações mundiais as quais levaram à suspensão do atendimento presencial, os projetos pensados das Instituições Educativas passaram por alterações, que surgiram através das demandas coletivas. As alterações influenciaram imediatamente o projeto pensado para a minha trajetória acadêmica, portanto, a única certeza naquele momento era que as pesquisas que objetivavam a interação com seres humanos só poderiam ocorrer através de encontros virtuais. Esse fato levou à alteração do projeto inicial, mas a proposta metodológica *Territórios Brincantes* continuaria como fio condutor da pesquisa pela minha identificação e encantamento por sua estruturação. Assim, como explica Azevedo (2018), esse processo de construção do projeto pensado, na contemplação de uma possível pesquisa, surge por meio das relações estabelecidas, em que me permiti ser afetada ao mesmo tempo em que afetei, ao adentrar e estudar esse contexto.

Nas disciplinas obrigatórias do mestrado, assim como descreveu Azevedo (2018, p.159 – grifo do autor), a mobilização percorreu perante a “experiência do ‘não-saber’ como um desafio”, pois se descobriam outras problemáticas interligadas a novos modos de realizar pesquisa. Diante da busca desse *não saber* para construir um problema de pesquisa, a leitura de outras pesquisas com a temática do espaço na Educação Infantil na perspectiva da Geografia da Infância. Lopes e Costa (2017) apresentaram o estado da arte com pesquisas relacionadas à Geografia da Infância. A reflexão a partir dessa leitura com

a proposta metodológica *Territórios Brincantes* gerou os seguintes questionamentos: Como o Neim Doralice Teodora Bastos estruturou a proposta coletivamente? As crianças se relacionavam com esses espaços de que forma? Qual o diferencial nesse relacionar-se da criança com os espaços na perspectiva da proposta metodológica *Territórios Brincantes*? Na pandemia, a proposta metodológica *Territórios Brincantes* passou por alguma reestruturação?

Adentrando na temática da pandemia, buscaram-se as produções científicas que abordavam a Educação Infantil no decurso da pandemia a partir dos descritores: “Educação Infantil e Pandemia”; “Educação Infantil e Meio Virtual”; e “Educação Infantil e Ensino Remoto”. A consulta iniciou-se pelos *sites* das bibliotecas da Udesc e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E continuou nos *sites* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As informações estão reunidas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Relação de descritores e *sites* encontrados

Descritores	BU/UDESC	BU/UFSC	ANPEd	CAPES
“Educação Infantil e Pandemia”	0	0	12	21
“Educação Infantil e Meio Virtual”	0	0	0	34
“Educação Infantil e Ensino Remoto”	0	0	20	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Entre as temáticas desenvolvidas nos trabalhos e artigos, apareceram as seguintes: desigualdades; sobrecarga de trabalho dos professores; aspectos legais referentes ao ensino a distância/remoto na Educação Infantil; saúde mental dos professores; o papel da mulher em relação à educação de seu filho (ser trabalhadora e muitos casos ser mãe solo) e aspectos étnico-raciais.

Na incursão acerca do referencial temático, destaca-se o volume 15 da Revista *Práxis Educativa*, ligada ao PPGE da Universidade Estadual de Ponta Grossa, cuja seção temática intitula-se *Adiando o fim da escola* (2020). O volume citado contempla autores de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Dentre os artigos publicados, destacamos o texto *La escuela em la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar em tempos deslocados*, escrito por Inés Dussel (2020), pesquisadora do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav – México). O trabalho promove uma reflexão sobre a ocupação do espaço doméstico pela escola, permeada pela ligação

entre desigualdades, tecnologias e pedagogias, e os desafios que estão envoltos a essa realidade.

Sublinham-se, ainda, dois dossiês organizados pela revista eletrônica Zero-a-seis, editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, do Centro de Ciências da Educação, da UFSC. Os volumes 22 e 23 (número especial de 2020 e 2021), nomeados respectivamente *As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia* e *Educação Infantil em tempos de pandemia*, discutem a respeito dos direitos fundamentais de crianças, mães, famílias e docentes, e trazem elementos para pensar a Educação Infantil na pandemia e a sua mercantilização.

Ao ler os dossiês, a reflexão levou à ideia sobre a produção de fotografias e filmagens, que se intensificaram durante o isolamento social, como forma de interação. A busca em *sites* das bases de dados das bibliotecas da UDESC e da UFSC, Capes e Scielo, com os descritores “*fotografias, filmagens na Educação Infantil*”; “*fotografias na Educação Infantil*”; “*filmagens na Educação Infantil*”; “*Imagens na Educação Infantil*”; e “*Cultura visual na Educação Infantil*”, trouxe como resultado pesquisas que envolviam temáticas como o ensino da arte, imagens em livros de literatura infantil, produção de desenhos. Diante desse contexto, sabendo que já é uma ação das professoras e professores o registro no contexto da Educação Infantil para compor a documentação, questões passaram surgir. Como as professoras e professores passaram a utilizar a imagem para além do registro? Somente as professoras e professores criavam imagens? As crianças tinham a liberdade de produzir fotografias e filmagens? Apenas os adultos manipulavam os *smartphones* para capturar imagens?

A interligação das temáticas espaços na Educação Infantil, fotografias e filmagens na Educação Infantil e a pandemia, em específico a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, estruturou a seguinte problemática: Como o NEIM Doralice Teodora Bastos, localizado no bairro de Canasvieiras, no município de Florianópolis, vivenciou a proposta metodológica *Territórios Brincantes* antes da pandemia e como esta mesma proposta passou a ser executada durante o isolamento social, por intermédio da produção de fotografias e filmagens, durante os meses de março a dezembro de 2020?

O objetivo geral consistiu em identificar as vivências do NEIM Doralice Teodora Bastos com a proposta metodológica *Territórios Brincantes* no período de isolamento social, entre os meses de março a dezembro de 2020, a partir da produção de fotografias e filmagens. Para nortear as ações da pesquisa, traçam-se os objetivos específicos: i)

Discutir a relação do espaço institucional da Educação Infantil para a promoção de brincadeiras; ii) Refletir a interligação do registro fotográfico e filmagens com a produção da Documentação Pedagógica nas Unidades de Educação Infantil; iii) Demonstrar a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, a relação do espaço com brincadeiras, a sua execução no período de isolamento social, em que a interação se estabelecia pela produção de fotografias e filmagens.

Portanto, para a estruturação dessa pesquisa, a dissertação se organiza com o primeiro capítulo apresentando discussões teóricas referentes ao espaço e a sua importância na Educação Infantil, assim como à interação da criança com ele e ao fomento de brincadeiras. No segundo, as reflexões estão relacionadas à produção de imagens, em específico fotografias e filmagens nas Unidades Educativas, em sua grande maioria, relacionada com a ação de professoras e professores, como registros para compor a documentação pedagógica.

Na última parte da dissertação é realizada uma breve contextualização da história do NEIM Doralice Teodora Bastos e o processo de elaboração da proposta metodológica *Territórios Brincantes*. Essa contextualização se interliga com os caminhos percorridos por esta pesquisa com a obtenção dos dados, que são descritos e analisados com um foco no documento *A casa enquanto território do nosso brincar* e nas interações que geraram fotografias e filmagens carregadas de afeto. Por fim, as considerações finais trazem elementos importantes referentes à intencionalidade inicial e ao processo vivenciado.

1 OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DO BRINCAR

Se a gente pudesse escolher a infância
que teria vivido, com enternecimento
eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de pau,
que nunca existiu na família,
e aquele arroio que nunca passou aos fundos do quintal,
e onde íamos pescar e sestar nas tardes de verão,
sob o zumbido inquietante dos besouros.
(QUINTANA, 2005, p.119)

Se pudesse escolher a infância, qual delas queria ter vivido? A pergunta leva à certeza da existência diferentes infâncias, por sua composição ser heterogenia. É a heterogeneidade que faz realizadas distintas constituírem vivências individuais e coletivas, que ocorrem por meio das interações espaciais. Essa junção da criança, do seu interesse com os espaços, atravessada pelas vivências transforma-se em objeto de estudo da *Geografia da Infância* (LOPES; VASCONCELOS, 2005).

Desta forma, a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p.122).

Esses autores, com base na *Geografia da Infância*, trazem a seguinte distinção conceitual de infância e criança: “A infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda a rede simbólica que o envolve.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.122). Nesta condição a criança ocupa um espaço pensado pelo adulto, e inicia composições de narrativas a partir de outras narrativas confeccionadas pelos adultos. É através da interação com o tempo e espaço que a identidade individual e coletiva se (re)configuram. Essa (re)estruturação passa a dar sentidos diversificados aos inseridos no espaço, transformando-o em espaços de disputa, conforme Lopes e Vasconcellos (2006) apresentam.

Na ampliação desta reflexão, Lopes e Vasconcelos (2006, p.121) apontam que é por intermédio das relações estabelecidas com o espaço que se oportuniza a “[...] internalização de signos de seu entorno que serão gradativamente arranjados em um sistema simbólico interno.” Com isso, o conhecimento, referente ao mundo, é elaborado

ao mesmo tempo que promove a atuação perante as estruturas mentais sobre o mundo. É a interação estabelecida com o espaço que permite ao ser humano reconhecer-se no espaço e, diante desta identificação, conseqüentemente das alterações feitas nele, transforma-o em lugar por intermédio da afetividade. “A criação dos lugares possibilita estruturação de uma identidade individual, uma vez que os objetos que compõem o espaço, sua organização, seus atributos passam a ter significados diferentes para cada ser humano a partir de sua história de vida.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p.35) Em virtude dessa ação, ao mesmo tempo em que existem as identidades individuais, irão existir as coletivas, uma composição por intermédio das individuais.

A constituição dos espaços e a sua transformação em lugares perpassam por um processo ao qual se chega ao significado de território, como uma ação que permite a geração das identidades culturais, como exemplificam Lopes e Vasconcelos (2005). Sendo assim, organização espacial em território não é uma característica específica dos seres humanos, mas dos *seres*, e isto é abordado por Guattari e Rolnik (1996) ao dialogarem com o conceito de território.

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do 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; ROLNIK, 1996, p.323 – grifo dos autores)

O estar no território é marcado por um ocupar diante do ato de resignificação que promove o influenciar e ser influenciado, criando a dimensão territorial.

A dimensão territorial passa abarcar diferentes interações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência que pode ou não, coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas em muitos casos, conflitar com as mesmas. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 119).

Com essas definições referentes ao conceito de território, interligadas aos conceitos de Infância e Criança, as autoras Dubovik e Cipptelli (2016) trazem para a elaboração do conceito os olhares para as Instituições de Educação Infantil e desta maneira afirmam:

O termo **território** é usado como **metáfora**, já que consideramos território como um **espaço a se conquistar, a se construir**. Um território visto como uma grande paisagem construtiva, onde tudo o que existe nele se comunica. Assim, é associado à construção de identidades compartilhadas e entendido como lugar, sendo “lugar” um espaço atravessado pelos afetos. (2016, p.03 – grifo das autoras).

Neste Território das Unidades Educativas, a composição é influenciada pelo Território da Infância, ou seja, a interpretação da Infância⁶ como Território é justificada por Lopes (2018) ao entender “[...] a infância como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores da sociedade que buscam trazer o tema “criança” para suas áreas de influência, o que coloca essa categoria na condição de território [...]” (LOPES, 2018, p.24 – grifos do autor). Dentro deste território, mobilizam-se atitudes que se fundamentam na intencionalidade de operar o controle dos seres. Por esta ação, ocorre a tentativa de “[...] controle de seus corpos, de seus movimentos, de suas ações e, portanto, de seu espaço, de suas especialidades [...]” (LOPES, 2018, p.24).

Desse modo, as crianças ao nascerem adentram nos espaços pensados e estruturados por adultos. Isso fortalece a especificidade do adulto em acreditar no seu poder em selecionar, identificar e classificar o espaço de acordo com a faixa etária da criança ou a simples ação de deixar ou não a criança frequentar.

Penso que toda criança é criança do local. Desta forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência. Ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. (LOPES, 2018, p.24).

No entanto, as crianças estabelecem relações espaciais com os elementos definidos apropriados ou não para elas e, com os adultos ou seres, apropriam-se daquele espaço e o transformam em lugar, criando com isso o seu próprio território, como nos apresenta Lopes (2018). Diante do exposto, a influência dos contextos durante os diversos tempos e espaços fez com que, ao longo do processo histórico da humanidade,

⁶ Essa concepção de infância e criança se constitui na pós-modernidade, em que, a criança é reconhecida pelas relações estabelecidas (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019). As concepções atuais são construções conceituais iniciadas na Idade Moderna, a criança deixa de ser compreendida como um adulto em miniatura e surgiu uma concepção fundamentada no sentimento de infância (ARIÈS, 1996). A criança e a infância enquanto categoria social passam a ser abordada por pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); Sigmund Freud (1856-1939); John Dewey (1859-1952); e Friedrich Froebel (1782-1852). Esse último, preocupado com a educação das crianças pequenas e criador dos Jardins de Infância (ARCE, 2002).

diversificadas interpretações do que significa ser criança fossem elaboradas. As alterações, no sentido da palavra criança, percorreram um caminho que levou ao reconhecimento dos direitos das crianças.

No Brasil, as crianças começam a ganhar visibilidade e passaram a ser vistas como sujeitos de direito, nos aspectos legais da Constituição Federal (CF) de 1988. Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, foi específico ao abordar os assuntos relacionados à vida de crianças e adolescentes. Essas leis colaboraram na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, ou seja, todas essas leis influenciam no pensar e fazer educação no território brasileiro no final do século XIX e início do século XX.

A partir dessas atualizações legais, os documentos norteadores passaram por uma reformulação, em que, no caso da Educação Infantil, no ano de 2010, são publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI). Neste documento são encontradas concepções norteadoras a serem contempladas nos contextos da Educação Infantil, das quais professoras e professores juntamente com as equipes gestoras – de nível municipal, estadual e federal – devem-se apropriar ao planejar as práticas pedagógicas, bem como as ações administrativas e criações de políticas públicas para a infância.

Nas DCNEI, a criança é compreendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Diante deste conceito as DCNEI apontam a brincadeira e as interações como eixos norteadores das práticas da educação infantil. A brincadeira enquanto direito está presente no ECA e no Marco Legal da Primeira Infância nº 13.257, de 2016, por isso esse direito deve ser garantido pelas famílias e instituições, principalmente na educação infantil. Esta ação vem ao encontro do que está especificado na Declaração Universal dos Direitos das Crianças organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, que diz em seu Princípio VII que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.” (ONU, 1959, s/p)

O ato de criar um espaço para garantir os direitos das crianças, inclusive jogos e brincadeiras, perpassa pela necessidade de constituição de políticas públicas para que as

cidades se transformem em espaço destinado também para as crianças. Tonucci (2020b) amplia a reflexão sobre a constituição das cidades, sendo que, se as especificidades envolvidas são as dos adultos, há a necessidade de incluir a criança. Para esse autor, o brincar, as brincadeiras devem ser basilares no ato de estruturar as políticas públicas.

Aqui se faz necessário reafirmar, observando a atualidade, as crianças como ocupantes das cidades conjuntamente com os adultos. No entanto, os beneficiados têm sido os adultos, as crianças ao adentrá-las criam estratégias para transformá-las, com a intencionalidade de atender as perspectivas delas. “As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriarem, de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados.” (LOPES, 2018, p.24) A conexão entre a criança e o espaço deixa vestígios, ela pode utilizá-lo como esconderijo, refúgio ou como sinônimo de proteção. No entanto, a compreensão de espaço pela criança envolve romper barreiras, diretrizes e está imersa ao espaço socializando sincronicamente com o afrentar a composição do espaço. (HORN, 2017) A concretização do espaço, por intermédio do planejamento, deve estimular as interações e conseqüentemente a aprendizagem. Dentro do pensar o espaço, ele deve ser criado com o intuito de possibilitar às crianças diversificadas vivências espaciais. (LOPES, 2018)

É nestas relações estabelecidas entre o espaço e o tempo que o sentido e significado de brincar, brincadeira e brinquedo na infância foram se constituindo dentro de um processo histórico, no qual promove o caminhar até o presente, como destaca Kishimoto (2014). Assim, este argumento é identificado por Benjamin (2009) com um feito importante, pois ao analisar o contexto histórico dos brinquedos aponta-se o que os fez ganhar destaque na atualidade em diferentes culturas. Para Benjamin (2009) essa atitude é promovida pelo adulto ao relatar as suas vivências enquanto criança através dos brinquedos, e a brincadeira não ocorre isoladamente.

Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os brinquedos não dão testemunho de uma via autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro. (BENJAMIN, 2009, p.94)

Ao decifrar o presente conceito de brincar, é fundamental reconhecer a sua importância para a aprendizagem da criança e sua influência no contexto ao qual está inserida. Logo, o verbo brincar deixa de ser uma ação e se complexifica ao expressar

códigos, símbolos, estilos, modos, sinais da sociedade. Através do ato de brincar, as crianças assimilam as heterogeneidades “[...] de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas.” (KISHIMOTO, 2014, p.82).

Entretanto, a descoberta da origem das brincadeiras revela a cultura em que se constituem, com as trocas por meio das interações dos povos. “É uma cultura quase caracterizada pelo anonimato, pela tradição de agrupamentos infantis que os reproduzem, especialmente pela oralidade, que ficam gravados na memória das infâncias, que se conservam e se modificam pelo poder criativo do brincante.” (KISHIMOTO, 2014, p.85). Dessa maneira, durante a brincadeira, ao mesmo tempo que esta é socializada, também é modificada pelo fato de outras culturas com compreensões distintas trazerem outras informações e ideias. Com isso, o vivenciar a brincadeira nos distintos espaços e tempos leva a mesclar brincadeiras antigas com materialidades e ações que as deixam novas. Assim, a brincadeira pode ser classificada concomitantemente como antiga e nova.

Ao observar as brincadeiras, além de identificar os traços culturais referentes ao seu processo, é possível perceber nas suas características a organização social a que as crianças, jovens e adultos pertencem, e como as identidades ocupam seus espaços e são reconstruídas no ato de brincar. Isso significa que proporcionar momentos de brincadeira é envolver as especificidades de ser criança na individualidade e na coletividade, mas também contemplar as características das etnias, de gênero, das famílias, da cultura e geografia local e de outras regiões. Aspectos esses que interagem com as vivências das crianças durante as brincadeiras.

As geografias, as relações espaciais, estimulam brincadeiras influenciadas climaticamente de acordo com as regiões, a fauna, a flora. Por exemplo, aqueles que moram à margem do rio ou do mar terão uma ligação com a água diferente de quem vive no sertão nordestino. Mesmo com as temperaturas quentes e frias, as brincadeiras podem envolver a neve ou o gelo produzido em geladeiras, de modo a potencializar as brincadeiras, as vivências distintas, pela exploração das materialidades nestes ecossistemas, ampliando as possibilidades de brincadeiras e desenvolvimento da criança.

A alteração das materialidades não encerra o brincar, mas amplia as possibilidades de enredos. Quando essa alteração é planejada pelas professoras e professores com intencionalidades, reafirma-se a importância do brincar para a criança, reconhecendo como essencial para elas.

O brincar é uma ação livre, espontânea, iniciada e mantida pela criança enquanto dura a brincadeira. É bom porque é divertido, dá prazer, a criança não é obrigada a produzir algum produto final, fica relaxada, envolvida, aprende regras, habilidades, linguagem e entra no mundo imaginário. Cada um de nós pode focalizar aspectos diferentes do brincar. Mas não se pode deixar de valorizar o poder da brincadeira para a expressão, para a criança tomar decisão, mostrar o que sabe, o que gosta e como vê o mundo. O brincar é importante porque a criança usa o corpo inteiro e seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo, usa a imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos. (KISHIMOTO, 2013, p.9-10).

Identificar o brincar como uma forma de possibilitar o desenvolvimento da criança é reconhecer a importância da brincadeira para a vida. A partir dessa perspectiva, na DCNEI é especificado, ao destinar o brincar como eixo norteador das ações pedagógicas, assim como interação, o tipo de intencionalidade que garante a aprendizagem da criança sobre si e, inevitavelmente, sobre o mundo, por intermédio das experiências envolvidas pelos estímulos, sentidos físicos, mentais e emocionais. A intencionalidade do brincar deve ter como foco a promoção do aprendizado como subsídio para construção da autonomia da criança em relação a se organizar e cuidar da sua saúde e bem-estar (BRASIL, 2010).

Tonucci (2020b) apresenta uma leitura sobre as brincadeiras, revelando que é através delas que as crianças têm oportunidades únicas de vivências.

A criança vive na brincadeira experiências raras na vida do homem, como a de confrontar-se com a complexidade do mundo. Ela, vive com toda a sua curiosidade, com tudo o que sabe e pode fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber, na frente do mundo com todos os sentimentos, suas novidades, seu charme. E brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você inventa. Com uma liberdade substancial em relação às restrições e limitações da realidade: o que não existe pode ser imaginado, o que não é possível pode ser inventado. (TONUCCI, 2020b, p.241)

As brincadeiras tornam-se sinônimo de experiências e liberdade amplificada pela imaginação executada pela prática do brincar. Em vista disso, o brincar, para Kishimoto (2010), vai além de garantir um direito da criança, é chegar na essência dela, é permitir que ela seja simplesmente criança, dentro da sua complexidade e potencialidade.

Para a criança brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante, dá a ela o poder de decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua

individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (Kishimoto, 2010, p.1)

Brincadeiras e brincar se comunicam através da relação estabelecida pela criança, sendo na maioria das vezes realizadas da mesma maneira inúmeras vezes. A importância para a criança em poder repetir as brincadeiras está na necessidade de revivê-la. “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação das experiências mais comoventes em hábito.” (BENJAMIM, 2009, p.101-102 – grifos do autor)

Ao observar as ações diárias das crianças, o ato de repetir se faz presente no cotidiano, proporcionando às crianças a (re)construção dos seus hábitos. Nesse processo a criança traz novos elementos para integrar o enredo da brincadeira, complexifica e aperfeiçoa o brincar. É um processo estimulante na identificação da criança pela brincadeira, estimulada pelo prazer da diversão proporcionada pelo brincar. Sempre se deve considerar a ludicidade das brincadeiras nos mais distintos modos que transitam, pelo brincar de casinha, pela oralidade das cantigas, travas-línguas e parlendas, e até pela produção do brinquedo, do desenho e de modelos com massinha (KISCHIMOTO, 2013). Compreender o valor do brincar para a criança é reconhecer a influência deste ato no desenvolvimento integral dela. Diante deste reconhecimento, é necessário pensar o espaço destinado para a inserção das crianças com o foco na promoção de brincadeiras.

Na Educação Infantil, o espaço está inserido num contexto social e acolhedor das diferentes culturas, possui uma estrutura física diferenciada ao atender as intencionalidades pedagógicas. Ele carrega elementos e concepções fundamentais no desenvolvimento integral da criança, como as brincadeiras e interações através dos atos indissociáveis de cuidar e educar (BRASIL, 2010). Por isso, faz-se necessário assimilar a importância do espaço na aprendizagem da criança, seja ele interno ou externo, e contemplá-lo no fazer docente como um elemento curricular, na qual as crianças interagem com ele e com as professoras e professores responsáveis por sua composição, utilizando-o como *terceiro educador* (GANDINI, 2016).

Para que seja considerado o espaço como educador, como aponta a autora Gandini (2016), deve ser flexível para contemplar as alterações sugeridas pelas crianças, por meio

das relações corporais, brincadeiras e oralidade, e pelas professoras e professores ao identificar as sugestões e oportunizar as modificações. Todas as materialidades disponibilizadas têm papel fundamental de fomentar as brincadeiras, interações.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. (GANDINI, 2016, p.335)

Pensar sobre a constituição e a reestruturação do espaço da Educação Infantil é uma ação complexa, é imprescindível ter conhecimentos específicos sobre a criança e como o espaço pode atender as especificidades deste público. No entanto, não só o conhecimento específico deve ser levado em conta; de acordo com Gandini (2016), o diferencial está na sensibilidade do adulto. Um olhar sensível para as singularidades de ser criança nesta sociedade é fundamental numa Instituição de Educação Infantil, observando as especificidades que a diferencia na promoção da interligação do cuidar e do educar no fazer docente.

A promoção da oferta da Educação Infantil é oportunizar diferentes contextos de brincadeiras. Exige uma constante reflexão sobre encontrar formas de ampliar o contato com as brincadeiras, para que se atinjam níveis importantes de desenvolvimento infantil. Em razão disso, as autoras Bondioli e Savio (2018) argumentaram, como prioridade na Educação Infantil, que é imprescindível estruturar um projeto político-pedagógico com diferencial potencializador para o desenvolvimento das crianças. O diferencial é trazer para o foco a brincadeira, pois é por meio dela que a criança se comunica, externaliza desejos, angústias e seus conhecimentos. Bondioli e Savio (2018, s/p – transcrição da pesquisadora) dizem que “[...]a brincadeira para ela é a sua voz, a sua linguagem, o seu modo de expressar [...]” e assim se pode conhecer a criança por intermédio do brincar.

A brincadeira na centralidade dos documentos pedagógicos e das ações pedagógicas está conectada com a intencionalidade proposta, com o espaço físico a ser destinado para Educação Infantil, conseqüentemente interligado à disponibilização de “[...] acessórios que compõem a diversidade dos temas das brincadeiras, organizar o cenário, distribuir, no tempo e no espaço, as áreas de experiências lúdicas das crianças e propiciar constantes interações (entre crianças e entre adultos e crianças).” (KISHIMOTO, 2013, p.4 – grifo da autora)

É nítida nesse argumento a presença do planejar, a fim de refletir sobre as possibilidades daquele contexto para fomentar os enredos das brincadeiras. A ação das professoras e professores que deve ser coletiva, como as brincadeiras e espaços.

Nas DCNEI (2010) é pontuada a necessidade de criar ações que contemplem o fazer coletivo e a estruturação dos espaços e tempos, bem como a disposição das materialidades. Em suma, para pensar e planejar o espaço na Educação Infantil, o fazer docente deve ser encarado como uma atitude coletiva, entre profissionais, crianças e famílias, embora carregue especificidades individuais. Para Bruner (2013), o espaço da Educação Infantil, ao atender as demandas de diálogos entre pares, transforma-se em comunidade ao reconhecer e fomentar as aproximações, socializações, a identificação, o envolvimento, a solidariedade. Dessa maneira, o planejamento é uma prática com intencionalidade pedagógica e deve considerar a potencialidade do espaço como provedor de desafios.

Essa forma de estruturar o espaço demonstra com intensidade como ele é vivo e que as modificações ali em jogo são intencionais. Logo, ofertam novas possibilidades aos seus ocupantes, desconstruindo a concepção de ser fixo e rígido, por permitir à criança apenas repetir movimentos e brincadeiras (RINALDI, 2013; FORTUNATI, 2009). Na composição deste espaço se darão materialidades e brinquedos selecionados por professoras e professores para serem disponibilizados às crianças e, com isso, cumprirem a sua função. “Os brinquedos não são peças de decoração, devem ficar sempre ao alcance da criança. São objetos de consumo e devem ser substituídos quando quebram ou quando deixam de ser interesse para as crianças.” (KISHIMOTO, 2013, p.12) Estes brinquedos devem estar disponíveis à criança, na sua altura, para que esta possa exercer o poder de escolha. Devem ser oferecidos em diferentes formatos, temperaturas, texturas, e podem ser produzidos industrialmente por artesãos, professoras e professores, família e principalmente pelas crianças.

Benjamin (2009) vai ressaltar a importância para a criança em estar presente no processo de criação dos brinquedos. Permitir à criança viver o processo de criação dos seus brinquedos é uma maneira de promover a desconstrução, enraizada na sociedade, da concepção do adulto ser o responsável por classificar os brinquedos e brincadeiras ideais para as crianças. Dessa forma, pode-se dizer que “[...] o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto [...]” (BENJAMIN, 2009, p.100)

A desconstrução também vai passar pela ação do adulto em compreender o dever de possibilitar o acesso da criança a diferentes materialidades. De modo que a interação da criança com as materialidades é o que permite dar a elas novos sentidos, significados e funções dentro da brincadeira. (BENAJAMIN, 2009)

A criança brinca também com materiais como tintas, areia, água, livros infantis, tampas de painéis, panos, com as pessoas e com seu próprio corpo. Ao estar em contato com a natureza, utiliza os elementos presentes nesta interação, que se transformam em brinquedo. Essa facilidade da criança em transformar as materialidades em elementos importantes ao ocuparem papéis nas brincadeiras é reconhecida por Kishimoto (2013). Esse poder de transcender a função real da materialidade, pensada pelos adultos, nas brincadeiras é exemplificado por Benjamin (2009, p.87):

Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos -, mas as crianças mesmas no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças.

Muitas vezes no processo da brincadeira, o adulto interrompe a criança para lembrá-la que aquele brinquedo ou aquela materialidade já possui uma função, determinada pelo adulto, e que não se pode atribuir outras funções durante a brincadeira. Isso é interferir na autonomia da criança, ofertada a ela conjuntamente com as materialidades, e significa o descumprimento o direito da criança (re)criar os sentidos e significados do mundo através das suas brincadeiras.

Kishimoto (2013) amplia a reflexão ao dizer que o direito da criança não se resume a ter acesso a brincadeiras e materialidades diversificadas, mas que o direito se expande a ter acesso a brinquedos, brincadeiras, materialidade sem preconceito, sem categorização por gênero, classe social, etnia, religiosidade.

Trazer brinquedos de várias culturas para dentro da creche é garantir a identidade desses grupos. Há brinquedos e brincadeiras com nomes e regras diferentes em cada região. Amplia-se o conhecimento de uma criança, que aprende com amiguinhos que sua pipa pode chamar-se pandorga, papagaio, quadrado ou bacalhau. Pelo brincar a criança experimenta diferentes formas de sociabilidade, de ganhar, perder, liderar, ser liderado, de brincar sem desperdiçar, sem nenhuma forma de preconceito. (KISHIMOTO, 2013, p.14)

É essa diversidade que deve ser garantida, interligada à inclusão das crianças e adultos com deficiência física nas brincadeiras. Para que isso ocorra, o olhar para o espaço da Unidade deve-se assegurar que salas de referências, refeitório, externo, parque, hall de entrada e banheiros desempenhem a função de cuidar e educar.

Não se pode esquecer das tecnologias atuais como as *Smart TVs* e os *Smartphones*, que possuem acoplados num mesmo aparelho diferentes funções, executadas através de aplicativos. Estes aparelhos estão presentes no contexto do dia-a-dia da criança e desse modo as crianças os estão integrando às brincadeiras. Kishimoto (2013) reafirma a presença dessas tecnologias na vida das crianças e menciona a presença dessas tecnologias em regiões distantes, como nas áreas indígenas e regiões do interior dos estados brasileiros, no dia-a-dia dos cidadãos. Kishimoto (2013) apresenta estratégias para a utilização destes equipamentos no brincar em Instituições de Educação Infantil.

Deixar a criança brincar de entrevistar pessoas, com uso de gravadores, fotografar o entorno ou seus amigos em atividades, para depois projetar e fazer . Utilizar computadores para pesquisar temas de interesse da criança na internet e gravar a produção e os desenhos feitos pelas crianças, para depois localizar e imprimir. Gravar cenas de crianças brincando, nas máquinas digitais ou filmadoras para elas possam ver na televisão e rever o que fizeram, desenvolve a expressão da criança, dá prazer e contribui para a memória. Ver junto com as crianças programas que elas gostam para comentar, avaliando a sua a sua qualidade, colabora para que a criança tenha uma visão crítica dos meios de comunicação. (KISHIMOTO, 2013, p.24)

Com a transformação dessas ações em prática docentes, as professoras e professores devem ter disponíveis equipamentos para gravar, filmar, fotografar, projetar, escanear e pesquisar ações a serem realizadas com as crianças. Assim como devem ter acesso aos aplicativos e à formação necessária para o domínio das tecnologias, principalmente as digitais, por ocuparem intensamente o tempo e o espaço na sociedade. Com o conhecimento crítico, professoras e professores poderão planejar ações de mobilização com a criança para a construção da sua concepção crítica, como aponta Kishimoto (2013). As tecnologias digitais devem se fazer presentes no espaço da Educação Infantil, no desenvolvimento do fazer docente, em colaboração com as tecnologias antigas, como por exemplo o papel, o lápis, o graveto para desenhar na areia e o barro para a pintura de paredes. (DUSSEL 2009)

São esses elementos interligados à criatividade da criança em produzir enredos para as brincadeiras que produzirão coletivamente a Educação Infantil. Portanto, a

Educação Infantil é o resultado da somatória das brincadeiras ao espaço físico e às materialidades nele disponibilizadas, ou seja, contempla as especificidades de crianças e adultos inseridos no contexto. É fundamental que se permita desestruturar a leitura homogeneizada em existir um ideal de Instituição de Educação Infantil a ser conquistado. Rinaldi (2014; 2013) afirma não existir um modelo padrão, ideal, pois cada Unidade Educativa possui o seu contexto, a sua identidade.

O espaço físico da Instituição é a junção de conceitos fundamentados no campo pedagógico interrelacionado com o arquitetônico. Rinaldi (2014, p. 151) especifica esta junção ao dizer que a estrutura física de uma Unidade Educativa “[...] é um projeto pedagógico e, como tal, deve ser o resultado de um diálogo profundo e cuidadoso entre as linguagens pedagógicas e arquitetônicas.” Assim, é indispensável, após a construção da estrutura física, do prédio, planejar o mesmo com a intencionalidade interligada à seleção das mobílias e materialidades disponibilizadas às crianças, pois ao ser projetado o lugar se transforma em mediador na relação criança-professor.

Desta forma, a ação docente na Educação Infantil engloba a mediação e a ampliação, através de estratégias pedagógicas, das relações estabelecidas entre criança e espaço, na promoção do desenvolvimento. Isso ocorre mediante a observação docente, chamada por Fortunati (2009) de escuta, com foco nas diferentes formas da criança se comunicar, a fim de identificar subsídios importantes a serem contemplados na estruturação do ambiente. Diante disso, a professora e o professor estarão em contato com uma criança que afeta o espaço, ao alterá-lo, mas que também é afetada de acordo com o tempo e seu próprio ritmo na interação com o espaço.

Porém, interagir com o local não é uma exclusividade da criança, os docentes também tecem interações e transformam o espaço em companheiro no exercício do fazer docente. Diante do espaço, docentes desempenham o papel autoral de contextos com a intencionalidade de investigar, convidar e desafiar a criança e alterá-lo. (HORN, 2004; 2017) É nessa estruturação dos espaços, com suas respectivas materialidades, que acontecerá a demonstração dos conceitos de criança, infância e Educação Infantil norteadores da docência exercida.

Para Horn (2017, p.20), nesta ação pedagógica, cada maneira de estruturar o espaço será única. Com isso, ao ser um espaço provocador, oportunizar a coletividade e “[...] quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens”.

Hoyuelos (2020, p.107) resume este processo de elaboração do espaço ao escrever que “os espaços organizados devem possibilitar uma gama de referências, estímulos, disponibilidades de materiais [...]”. Serão estes aspectos colaborativos do processo de desenvolvimento infantil os desencadeadores das particularidades afetivas, sociais e cognitivas nas crianças. E essa organização não é algo exclusivamente do espaço interno das Unidades Educativas, ela também acontece nos espaços externos, em que se fundamentam por meio do planejamento a partir da intencionalidade elegida como prioritária para o momento.

O olhar das professoras e professores não pode ser voltado apenas para os espaços internos, pois o espaço externo aflora a curiosidade sobre a natureza, na qual existem muitos segredos pelo ser humano interagir e não conseguir dominá-la. Sobre essa interação, Tiriba e Profice (2014) especificam como direito da criança, do ser humano, o contato com a natureza e advertem que esse contato não pode ser apenas esporádico. É um processo considerado inter-relacional, foge da capacidade racional e adentra ao aspecto da sensibilidade. Esta reflexão fundamenta o argumento sobre a urgência de repensar a estruturação das Unidades Educativas, para que passem a ter grandes áreas verdes, não só para os brinquedos de parque, mas com gramas, sombras, árvores frutíferas para as crianças subirem e apanharem os seus frutos para saborearem.

Não existe uma relação de hierarquia entre os espaços interno e externo por serem distintos, ambos são importantes para o desenvolvimento integral da criança. Tiriba (2018) se refere à existência de valores dados aos espaços e que eles se modificam conforme as possibilidades de experimentação vivenciados. É nesse aspecto que autora reafirmar o papel de reconhecer as unidades educativas como o local destas ações.

Podemos oferecer e mesclar espaços que convidam à movimentação – correr, pular, saltar, subir, descer – com os que chamam à reflexão. E incentivar a construção de sua imagem corporal, do jogo simbólico - e da fantasia -, criando camarins, introduzindo adereços, maquiagens e espelhos onde meninos e meninas possam dar asas à imaginação, observar seus corpos, suas mímicas e caretas. (TIRIBA, 2018, p. 253)

Essas sugestões de Tiriba (2018) podem ser aplicadas aos dois espaços. Entretanto, ao serem desenvolvidas na área externa, possibilitam que crianças, professoras e professores interajam com a natureza e realizem as trocas de energias essenciais para o ser humano, ato que faz o corpo identificar estímulos para a experimentação ao se reconectar com a natureza. Desse modo, é reconhecida a

necessidade e o desejo das crianças estarem ao ar livre e interligando os conceitos natural e cultural. (TIRIBA, 2018) É permitido, assim, reviver a interação espacial com a natureza, tal como nos diz Tiriba (2018, p.198): “A natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam.” É esse processo de conexão com a ancestralidade que deve ocupar a constituição da Unidades Educativas.

No espaço institucional, o convívio estabelecido entre a criança e o espaço é um ato de modificações, no qual ambos são ativos e simultaneamente alteram as funções de modificadores e modificados. Em vista disso, o espaço de Educação Infantil proporciona o encontro, a relação entre pares, adultos e espaços com as materialidades, proporcionalmente afetadas pelo adulto e disponibilizadas para as crianças experimentarem.

O adulto tem papel fundamental na promoção das brincadeiras, primeiro pela criação de espaços adequados, em seguida na organização da rotina para que as crianças tenham tempo para a criação e o desenvolvimento da brincadeira. Primeiro é apresentado o verbo brincar e o substantivo brincadeiras, pois a criança adquire este conhecimento na interação, seja com adultos e crianças nos momentos de brincadeiras, como nos afirma Kishimoto (2013,2014). Para isso o adulto, que neste caso são os profissionais inseridos nas unidades, em especial professoras e professores, deve realizar a observação e a partir disso planejar as maneiras de potencializar as brincadeiras.

Em entrevista, Bondioli e Savio (2018) dialogam sobre a temática e conduzem a reflexão para compreender sobre a aproximação do adulto com a criança, por meio da brincadeira, como uma demonstração de respeito e curiosidade por aquilo criado pela criança. O adulto, ao permitir demonstrar a sua curiosidade diante do enredo da brincadeira, valoriza o que é mais importante para a criança: o brincar e a brincadeira. Por isso, na observação da criança e suas brincadeiras, é possível fazer o levantamento de informações sobre as preferências, as particularidades sobre o espaço pensado para o brincar e os indicativos sobre as possíveis modificações para o aprimoramento da brincadeira.

[...] Então, essa observação curiosa e não intrusiva dos adultos é o ponto de largada para intervenções posteriores do adulto que sejam capazes de valorizar o que as crianças fazem [...] Adulto pode intervir e obviamente se participa da brincadeira de modo a se deixar envolver e não como instrutor, mas seguindo os percursos que as crianças propõem. [...] O adulto pode brincar sem mudar a brincadeira, mas também sem perder a sua capacidade de suporte e guia” (BONDIOLI; SAVIO, 2018, s/p – transcrição da pesquisadora)

Pensar o espaço e as brincadeiras é entrelaçar as intencionalidades identificadas por professoras e professores como essenciais para oportunizar o desenvolvimento da criança, ao contemplar as singularidades e necessidades apontadas por esta. Isso acontece por intermédio da observação, principalmente quando o adulto adentra na brincadeira elaborada pela criança. É perceptível que esta interação entre crianças, espaços, professoras e professores terá como mobilização a alteração do espaço, com isso, deixando marcas.

Diante disso, a interpretação do espaço como linguagem deriva do diálogo estabelecido com o seu ocupante. No caso da criança, vários sentidos – visual, olfativo, tátil, auditivo e gustativo – são despertados através do movimento dos seus corpos, complementados pelos ossos e músculos. Essa trajetória é influenciada pelas características do local e dos objetos nele inseridos, ou seja, ocorre um movimento duplo, ao mesmo tempo em que o espaço com sua potência afeta a criança, ele é modificado por ela. Cabe registrar que essa construção é produzida de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade educativa, tendo em vista as definições e os conceitos presentes nos projetos político-pedagógicos. (RINALDI, 2014)

Ao observar e analisar estes locais é fácil perceber artefatos e elementos que contam a história e a identidade da instituição. O espaço carrega a sua história e permite construir outras narrativas ao se tornar acolhedor, agradável, um convite para ser ocupado e modificado pelas interações estabelecidas entre sujeitos e materialidades ofertadas. A criação destas novas histórias só é possível quando as existentes são comunicadas ao coletivo de sujeitos ocupantes deste espaço. (AGOSTINHO, 2005) Esta cultura do brincar adentra o espaço destinado a contemplar as especificidades das crianças, neste caso as instituições de Educação Infantil.

Fortunari (2009) chama atenção para as paredes, onde devem ser expostas informações, registros do cotidiano com fotografias e breves textos. O autor evidencia o prazer das crianças ao visualizarem as imagens e relembrem as experiências. Estes registros se comunicam com o ocupante, mas se deve ter cuidado ao pensar e colocar estes materiais nas paredes, pois eles irão dialogar com a intencionalidade pedagógica e o excesso deve ser evitado. “As paredes são testemunhas da história que se constroem no cotidiano, revelam quem habita o lugar.” (CARVALHO; ORTIZ, 2012, p. 71) Em outras

palavras, as alterações dos espaços, segundo Rinaldi (2013), deixam marcas ao longo do tempo, e simultaneamente tecem a memória histórica das salas e da unidade educativa.

Essas marcas são registradas não só pelas paredes, mas também pela produção de imagens capturadas por meio da fotografia e de filmagens. Essas formas de registro, assim como as realizadas pela escrita, compõem a Documentação Pedagógica. A conexão entre a Documentação Pedagógica e a produção de imagens por meio de fotografias e filmagens será aprofundada no próximo capítulo. A sua escrita se baseia na reflexão dos conceitos de vários autores, dentre eles: Oliveira Jr (2019); Migliorin e Pipano (2019); Forman (2016); Freire (2012), que ajudaram a compor a escrita deste referencial teórico.

2 A PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS E FILMAGENS INTERLIGADAS À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

No cotidiano das crianças, inclusive nas instituições de Educação Infantil, a presença de *smartphones*, utilizados para o registro de vivências das crianças e adultos por meio das fotografias e filmagens, é algo que faz parte do contexto diário. Esta é uma das estratégias para realizar o ato de documentar, sendo uma das ações das professoras e professores junto com a equipe diretiva. O material produzido nestes registros ganha diferentes formas de apresentação, constituindo-se documentação pedagógica.

O ato de documentar é mencionado nas DCNEI (2010), no item destinado à avaliação. Na reflexão proposta pelo documento é demonstrada a necessidade de criar estratégias para elaboração dos registros, que posteriormente organizados se transformam em documentação pedagógica. Isso ocorre através da seleção de informações para compor o documento, valorizando os processos vivenciados por crianças e professores, possibilitando assim a preparação das avaliações de contextos, bem como o registro de vivências de cada criança⁷.

No entanto, nas DCNEI (2010), existe a preocupação para que estas informações fiquem arquivadas e sejam apresentadas somente na conversa individual com os familiares. Um movimento estruturado, com a intencionalidade de socializar as aprendizagens, as vivências de crianças, professoras e professores, famílias e comunidade de modo geral. Assim, a documentação pedagógica deve ser compreendida como “[...]o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação.” (DAHLBERG, 2016, p. 229). Este é justamente o diferencial, ele levará a internalização da documentação pedagógica como Dahlberg (2016) a considera, ou seja, “[...]a linguagem da “*criação de significação*”

⁷Registro de Vivências é a nomenclatura utilizada para o documento entregue à família ao final de cada semestre. Nele, as professoras e professores contemplam na escrita os processos vivenciados, fugindo à lógica de classificação e comparação de crianças que o processo avaliativo tradicional enfatiza. Como diz Martins Filho e Castro (2018, p.20 - 21) o conceito “de avaliação aqui constituída perpassa pelo desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, mediado pelas experiências proporcionadas às crianças. Assim, a avaliação em sua feitura é baseada na forma em que a vida é narrada no contexto educativo e nas experiências de cada criança singularmente, seja com as outras crianças, seja com os adultos ou com as materialidades organizadas nesse contexto.”

(DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007).” (2016, p.231, grifo do autor). Vale lembrar que a documentação pedagógica é uma construção a partir da realidade observada e organizada por professoras e professores.

A elaboração da documentação pedagógica se fundamenta nas relações estabelecidas por professoras e professores consigo, com a criança e o espaço, mas também pelas interações das crianças entre seus pares e espaços. Nessa composição, os autores Dahlberg, Moss e Pence (2019) classificam a participação de professoras, professores e crianças como co-constructores e co-produtores no processo de registrar, conseqüentemente da documentação pedagógica.

Os registros devem ser considerados uma etapa de elaboração da documentação pedagógica, em que, os autores Gandini e Goldnaber (2002) destacam ser um processo cíclico com atos repetidos nesse fazer docente como elaborar perguntas; observação e registro; ordenação dos materiais e informações; reflexão; re-estruturação das perguntas; planejamento; e retorno a observação e registro. Diante das vivências, os registros realizados ocorrem a partir das escolhas para fazer parte da composição documental das práticas pedagógicas.

A construção da documentação pedagógica é abordada pelos autores Gambetti e Gandini (2021) ao reforçar que, para além de documentar, ocorre a revisitação, por parte de professoras e professores, dos registros que podem ser no formato escrito, de desenhos ou de fotografias, filmagens ou em outros formatos. Nesta etapa, professoras e professores compreendem a essência e concedem significados ao que as crianças de fato vivenciaram. Porém, com a socialização, aqueles que vivenciaram a história narrada, assim como aqueles que não estavam no referido momento, podem passar a empregar neles sentidos e significados iguais ou distintos daqueles apresentados. Fochi (2015, p.63) complementa esta reflexão ao dizer que a documentação pedagógica exerce a função de “[...] revelar a imagem de criança, adulto e pedagogia por meio de histórias narradas.” Será a revisitação aos registros, através da reestruturação e descrição das informações, que trará como base conceitos que fundamentam o fazer docente.

Diante do contexto histórico, a produção de documentação pedagógica, bem como as estratégias de registrar, documentar e socializar, vem sendo facilitada e diversificada pelo surgimento das câmeras fotográficas digitais. Forman (2016) traz um destaque específico na fotografia digital por possibilitar a construção de uma base de dados com alcance facilitado a crianças, familiares e comunidade de modo geral. Com as câmeras de

smartphones conectadas à rede de dados ou *Wi-Fi*, facilita-se a socialização e a documentação pedagógica vai ocupando outros espaços. Forman (2016), utilizando como base o tempo e o espaço que vivenciava, traz a informação de que ferramentas digitais, como *blogs*, estavam começando a ser utilizadas pelas unidades educativas.

Com uma nova forma de socializar a documentação pedagógica, ao mesmo tempo em que se conta a história, intensifica-se a construção da memória. Esta é uma das funções da documentação pedagógica divulgada por Hoyuelos (2020, p.207), que amplifica o seu sentido, passando a considerar a complexidade do processo em que “[...]a documentação se transforma em uma memória viva e visível”. Dessa forma, pensar o ato de documentar como mecanismo para gerar memória é reconhecer a existência de distintas fontes de informação e uma delas é a produção de imagens por meio da fotografia e de filmagens.

Hoyuelos (2020), ao apresentar a identificação de Loris Malaguzzi⁸ pela fotografia, e ao especificar a ação de professoras e professores mediante as imagens registradas, argumenta que assim é possível “[...]visualizar suas próprias ideias, suas teorias, seu pensamento e comunicá-lo por meio de experiências reais realizadas com meninos e meninas.” (p.208). Dentro da sua observação, Hoyuelos (2020) ressalta a importância da entrada da máquina fotográfica no âmbito das instituições educacionais, ao expressar a necessidade das professoras e professores desenvolverem novas aptidões. “A máquina fotográfica oferece uma nova competência e habilidade profissional aos educadores e é uma forma de testemunhar e de contar acontecimentos extraordinários – aos outros colegas e às famílias – que a memória poderia apagar.” (2020, p.208). Nesta reflexão de Hoyuelos (2020) é possível identificar a intensa valorização da fotografia, um sentimento que surge e se instala de modo geral na sociedade ao descobrir uma maneira de capturar as imagens.

Através de sofisticados sistemas de classificação e catalogação os sujeitos da ação foram arrumados num onde, num quando e num como ditados de fora e legitimados por conjuntos de imagens que funcionavam como prova científica da verdade das palavras, dos factos e das posições. (AZEVEDO, 2014, p.10).

Isto pode ser interpretado como consequência a esta extrema valorização conquistada pela imagem, assim, inicia-se a criação de mecanismos para potencializar a

⁸Loris Malaguzzi era formado em Pedagoga e no final da Segunda Guerra Mundial resolveu desenvolver uma nova proposta pedagógica na região norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia. É a partir desta ação que a abordagem pedagógica Reggio Emilia começa a surgir. (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999)

interligação da imagem com a representação. Perante a este contexto que a imagem, em especial a fotografia, adentrou no espaço da educação. Na Educação Infantil, Hoyuelos (2020) trouxe pistas, já mencionadas no texto acima, referentes à presença da máquina fotográfica, e complementou apontando a ação mais comum entre professoras e professores: criar uma documentação pedagógica na qual as fotografias ajudam a narrar os acontecimentos.

“A documentação fotográfica pode revelar todas essas questões por meio das fisionomias, dos olhos, da boca, dos gestos, das posturas, dos pequenos sinais que são os espíões dos sentimentos, das tensões, dos esforços, do prazer, do desejo, das expectativas.” (HOYUELOS, 2020, p.210). Por intermédio desta relação é que Hoyuelos (2020) realça que perceber a fotografia no contexto de Educação Infantil é valorizar os processos, as interações vivenciadas pelas crianças. “A documentação reggiana é uma interpretação do sentido que aquela experiência significou para a criança.” (HOYUELOS, 2020, p.210). Dessa maneira, a produção deste estilo de documentação pedagógica estimula a realização de registros por meio de fotografia e filmagens. A produção das imagens como estratégia de registro enriquece o momento ao trazer elementos sobre os quais não seria possível descrever na escrita, além de possibilitar ao espectador a realização individual da interpretação.

Oliveira e Oliveira Jr (2021) indicam a existência do predomínio do uso da fotografia como estratégia de registro, pois encontraram poucas menções, de autores que pesquisam sobre documentação pedagógica, sobre a utilização de audiovisuais. Entretanto, existem autores reafirmando o audiovisual como uma possibilidade de registro, de composição da documentação pedagógica e a sua socialização com base nas “[...] diferentes estratégias metodológicas como cartazes, filmes, fotografias, festas, exposições de produções infantis em vários espaços da cidade, visitas, convites aos cidadãos para frequentarem eventos [...]” (OLIVEIRA; OLIVEIRA Jr, 2021, p.89 *apud* MELLO; BARBOS; FARIA, 2020, p. 9-10). Dentro destas ações, existe a intencionalidade de apresentar a proposta pedagógica da unidade e o seu contexto.

Na Educação Infantil, a produção de fotografias e/ou filmagens é algo que ocorre no exato momento da constituição da imagem. Sendo assim, a criação de imagens na Educação Infantil não é antecedida por uma ação específica, com a intencionalidade de produção fotográfica e filmagens, por intermédio da construção de cenários, planejamento referente ao posicionamento da câmera potencializando a luz e o ângulo.

Apenas as imagens são capturadas no exato instante que ocorrem e na sua grande maioria a captura é realizada por um adulto. Oliveira Jr (2016, p.165) ressalta o reconhecimento das Unidades Educativas por seu potencial em promover experiências distintas, inclusive na produção de imagens capturadas por fotografias ou filmagens.

Ter o contato com essa criação, para que seja perceptível a sua essência, é imprescindível para a superação da compreensão da imagem apenas como ilustração ou para narrar algo. Porque, segundo Oliveira Jr (2016, p.156), “[...] pensar as imagens a partir da ideia de narrativa me parece reduzir as imagens em suas potencialidades de expressar as experiências”. Para que isso não ocorra, deve-se fomentar novas experiências na produção de imagens e, desta forma, reforçar a mudança do olhar e da percepção da realidade, já que estão inseridos dentro de um contexto em que as imagens surgem no cotidiano, no ritmo da vida.

É nas produções sem roteiro, sem objetivos a serem alcançados, que está o verdadeiro encontro com a experiências e a sua captura. Diante dos acontecimentos da vida que expressam a potencialidade das imagens, é impossível pensar um acontecimento sem imagem, sem que parte dela tenha se tornado salva na mente ou por equipamento. Os autores Andueza e França (2019) enunciam sobre a imagem produzida ser uma composição do que se absorve das vivências. Isso significa internalizar que os registros de crianças e adultos são atos de compartilhar olhares distintos do processo.

No processo de criação e registro das imagens, ocorre a mobilização de diferentes atos entrelaçados à sensibilidade, à identificação e aos sentimentos presentes no fotógrafo e na temática, no lugar que a imagem se constituiu. São intensos e reconhecidos por Oliveira Jr (2019, p.10) como mediadores as *paisagens*; os aspectos culturais, “[...] a cultura fotográfica e a cultura do fotógrafo [...]”; o conhecimento técnico; os recursos disponíveis em aparelhos; e por último a intencionalidade com a qual está se produzindo determinada imagem. Seriam estes os responsáveis por estimular a maneira como o ser humano irá registrar uma imagem num determinado espaço e tempo. Em síntese, os mediadores direcionam as ações do fotógrafo, as suas decisões por estar em contato com a possível imagem a ser capturada. O indivíduo, dentro dos seus conhecimentos técnicos, sejam eles simples ou complexos, é capaz de escolher o ângulo, a luz, o enquadramento que esteja de acordo com a sua intencionalidade.

Compreender a fotografia e a filmagem é detectar que a imagem é um produto do olhar por intermédio de um equipamento. Diante disso, a evolução promove uma seleção

e a percepção em associar o que é (im)possível de colocar dentro do enquadramento. Enfim, uma escolha acontece, uma ação de decisão se faz presente ao registrar ou não o que foi visto pelos olhos. Estar com uma câmera é se permitir entrar em contato com diferentes possibilidades.

Enxergar, acessar e experimentar pontos de vista, enfoques de mundo e formas de vista, enfoques de mundo e formas de vida diferentes, reconhecendo o valor que a relação e o engajamento com o outro e com o olhar dele traz nos processos de compreensão e produção. (MIGLIORIN *et al.*, 2016, p.17).

O diferente, dentro do contexto de produção de fotografia e filmagens, proporciona a reflexão sobre o percurso e detectar o movimento simultâneo do ato de afetar. Como expressa Migliorin e Pipano (2019), através da contemplação do sentido duplo da ação de afetar, verifica-se que, ao mesmo tempo em que um sujeito afeta algo, o sujeito também é afetado. Em relação à imagem, o afetar e ser afetado se inicia na interação estabelecida entre o fotógrafo, a máquina e a imagem, o que para Migliorin (2015) leva a imagem a ocupar duas vezes a realidade: uma que acontece na captura e outra quando a imagem é gerada. “Toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos. [...] O homem é real, a rua é real, mas a imagem é construção.” (MIGLIORIN, 2015, p.35-36). Assimilar a interpretação deste autor requer captar a essência da imagem como uma composição criada com base na interligação de diferentes elementos com objetos, luz, ângulo, enquadramento.

Diante desta análise, é intuitivo reconhecer a importância do processo de produção de imagem, identificado por Migliorin e Pipano (2019) com a utilização do verbo *camerar*, com a intencionalidade em dar destaque ao processo e não somente à finalização. Isso se desenrola exatamente por estes autores codificarem o resultado como um agrupamento de vivências. Assim, perceber o processo é também caminhar pelo sentido também dado por Deligny ao verbo *camerar*, sendo a sua compreensão como o ato de “[...] respeitar o que não quer dizer nada, não diz nada, não se endereça, dito de outra forma, escapa à domesticação simbólica” (MIGLIORIN, 2020, p.34 apud DELIGNY, 2017, p.1742, tradução nossa). A domesticação simbólica seria a associação de determinada imagem como única e verdadeira, e este seria chamado por Desidero (2018) de naturalização, entendida como consequência da (re)produção acelerada, em grandes quantidades de imagens ao longo do cotidiano. Desse modo, as máquinas

fotográficas passaram a desempenhar função distinta do seu propósito inicial, pois “[...] as máquinas atuam acoplando-se às nossas formas de experienciar o mundo, num regime que tende mais ao mutualismo do que à industrialização, mais ao acontecimento do que às estruturas, mais à tecnoafetividade do aparato do que à sua eficiência tecnológica.” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p.149). Verifica-se tal propósito como oposto ao constatado atualmente, quando as imagens são produzidas em larga escala, diariamente interligadas à necessidade de alimentar as redes sociais.

A mobilização do uso das redes sociais intensificou-se no início do século XXI, com surgimento de diferentes redes sociais, em que dentre as mais populares estão *Facebook*®, *Instagram*® e *TikTok*®. A pulverização destas redes sociais, entre pessoas das mais diversificadas faixas etárias, funcionou como um estímulo para a produção de imagens. Essas redes fizeram com que as pessoas passassem a produzir imagens de todas as ações, até as mais simples e rotineiras do dia a dia, capturadas pelo *smartphone* por meio da produção de fotografias e *videozinhos*. Esse último termo, utilizado pelas autoras Cazetta e Gonçalves (2021), remete-se à junção da voz com o registro do movimento corporal, sua edição e postagem através de um único dispositivo móvel que permita realizar todas estas funções. Atitudes excessivas, para Desidero (2018), potencializam a criação de imagens homogeneizadoras responsáveis por categorizar e potencializar os estereótipos referentes a sexualidade, estética e racismo.

No entanto, nessa discussão referente à domesticação simbólica do olhar, neste caso específico de professoras e professores, Freire (2012) chama a atenção para o desenvolvimento dos registros, além do escrito, incluindo o fotográfico e as filmagens, que confere intensidade à documentação pedagógica. A abordagem da autora tem o primeiro ponto argumentativo relacionado aos verbos ver e escutar. A conexão desses dois verbos em uma única ação articula a influência na formação do olhar questionador, investigativo, sensível. “Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira.” (FREIRE, 2012, p.45). Os efeitos causados pela influência da sociedade capitalista só podem ser desconstruídos por meio da observação. Será uma ação contínua de exercitar a observação, um processo que trará subsídios para criar uma maneira individual, sensível e reflexiva de olhar o mundo.

Para Freire (2012, p. 45 – grifo da autora), a observação é composta pela união da “[...] ATENÇÃO e PRESENÇA”. Cada conceito traz contribuições para o processo de

desnaturalizar o olhar. Esta autora argumenta a interpretação do conceito de atenção com o ato de conectar-se consigo, com o outro e com a coletividade pelo viés da escuta dos sons, mas também da serenidade e quietude. O conceito presença está interligado com as especificidades apresentadas nas vivências, onde significativamente mobiliza as sensibilidades de estar naquele tempo e espaço, e conseqüentemente nas relações que são estabelecidas.

Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim, o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram. O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também, reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, da criança que estudamos nos livros. (FREIRE, 2012, p.45).

O produto destas relações é a criação de conceitos idealizados como padrões do ser criança e espaços, roupas, alimentos, brinquedos específicos para cada faixa etária da criança, interferindo na rotina de casa e no fazer docente. Para que não ocorra isso, no processo, o *permitir-se* deve ser a ação mobilizadora do *experienciar-se* e, desse modo, a (des)construção do ver e ouvir. Daí vem a necessidade de (re)estruturar permanentemente os conceitos enraizados na sociedade, com embasamento nas teorias às quais inspiram a caminhada deste processo.

A (des)construção do ver e ouvir passa por *permitir-se*, conforme Freire (2012, p. 45-46).

Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que ele diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. Dessa forma, buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando, em harmonia, ao nosso [...] A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade de segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (se escuta) em sua própria história. Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos como as insuficiências desse saber e, assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar.” (p.45-46).

A ampliação do conhecimento e do desejo de modificar o olhar pode ser otimizada ao colocar novos elementos nesta ação, como é o caso da câmera fotográfica, equipamento que pode contribuir na inspiração pelo encontro de novas formas de olhar o mesmo cenário, objeto. Estar com uma câmera em mãos é permitir-se entrar em contato com

diferentes possibilidades. Diante desse contexto, *permitir-se* é também dar liberdade para criar a partir do cotidiano, para o improviso, aproveitando as oferendas do mundo. Essa situação leva ao espírito de experimentar parcerias e cooperações perante o imprevisto. (MIGLIORIN *et al*, 2016)

Nas experimentações, o encadeamento do rompimento do olhar perante a domesticação proporcionará novos destinos para gerar imagens e a execução de suas análises. “Nessa perspectiva, as imagens do passado (mas também do presente) deixam de reivindicar verdade acabadas e se tornam portadoras de tensões, evidenciam a dessimetria que carregam no seu interior – entre o que eram e o que passam a ser.” (ANDUEZA; FRANÇA, 2019, p.74). Dessa forma, a interpretação da imagem acompanha a apreciação e da indução na mobilização das imagens. Algo absorvido e transformado em impulsionador na experimentação da produção de imagens, registradas na atualidade no formato de fotografias e filmagens.

Por intermédio do vivenciar as experimentações, os irmãos Lumière criam o cinema ou, em outras palavras, inventaram um mecanismo o qual tinha a função de registrar sequências de fotos. Esse instrumento, chamado de cinematógrafo, criado no ano de 1895, possibilitou o surgimento do cinema no mundo. Migliorin *et al*. (2016, p.17) detalham as características do equipamento ao afirmar ser “[...] um aparelho que permite registrar uma série de instantâneos fixos (fotogramas) que, quando projetados, criam uma ilusão de movimento”. O processo feito por Lumière apresentava as seguintes ações, sendo a primeira a seleção do que se desejava filmar; a segunda envolvia o posicionar a câmera e os elementos os quais faziam parte da composição; e a terceira era a atitude de ligar, iniciar a filmagem. Entretanto, na ocasião em que o cinema chegou na educação, ou melhor, quando começou a ser produzido nas instituições educativas, estas etapas se misturaram, de modo que conceitos distintos foram utilizados como sinônimos.

Oliveira e Oliveira Jr (2021) chamam atenção para os conceitos de filme e filmagem, cujo contexto em que se vive torna necessária esta distinção. “Filmagem e filme não poderiam seguir sendo palavras quase sinônimas, uma vez que filme é uma obra pronta e filmagem é todo material filmado que ‘ainda não é filme’, mas conserva a potência de vir a ser filme” (OLIVEIRA; OLIVEIRA Jr, 2021, p.86-87 – grifo dos autores). Um dos contextos que justificam a necessidade desta distinção feita pelos autores são as instituições de educação, onde professoras e professores utilizam os dois conceitos como sinônimos aos mencionar os registros audiovisuais produzidos.

Quem sabe a confusão na utilização dos termos filme e filmagem decorra por consequência da relação constituída inicialmente com o cinema. Segundo Migliorin e Pipano (2019), o cinema no campo da educação, mais precisamente nas Instituições Educativas, tinha a função de ilustrar, concretizar no real o abstrato do conteúdo curricular. Tratava-se de uma interligação do ato da produção do conhecimento, passando a imagem como complemento na prática docente.

Uma interação que comunga num processo único, mas com duas consequências a imagem e o saber. Entretanto, a imagem ocupa um lugar, ao qual não se pode associar a ela apenas o sentido de representar, ela deve ser destaque diante da sua potencialidade. “Quer dizer, ao fazer desmoronar a representação como um reino, liberando as imagens de sua força concentracionária, como as imagens podem tomar posição na produção de outros agenciamentos políticos e pedagógicos.” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p.145) A imagem, nesta relação pedagógica, pode possibilitar a criação de novas perspectivas para ver o mundo. Em vista disso, o simples ato de transmitir algo deve ser rompido e (re)estruturado.

É no espaço das unidades educativas que esta desconstrução pode ser iniciada, ao proporcionar a experiência e a interlocução do que vejo, dos saberes envoltos ao processo de construção das imagens, através da troca mútua entre os envolvidos, com isso permitindo que sentidos sejam (des)construídos em face do que já é encontrado pelo mundo. Em síntese, a interação com o espaço produz narrativas geradoras de outras narrativas, operação diretamente ligada à geração de imagens. O ser humano, em contato com as imagens, fabrica registros concretos como fotografias, filmagens, ou registros abstratos, na memória de cada indivíduo. O acúmulo destas imagens gera um acervo mental e, ao ler uma palavra, ouvir um som, sentir um cheiro, olhar um objeto, nosso cérebro rapidamente identifica e busca na memória imagens associadas ao gatilho. Oliveira Jr (2020), chama este conjunto de imagens, que acionadas muitas vezes surgem de forma múltipla na mente, de *tropa de imagens*. Logo, isso demanda a ampliação de repertório, para que a homogeneização não se perpetue.

Na Educação Infantil, além de se promover, através das práticas docentes de professoras e professores, o acesso as mais diversificadas imagens sobre o mundo para a criança criar o seu banco de imagens, deve-se garantir o “[...] direito da criança às mídias e à cultura.” (FANTIN; GIRALDELLO, 2019, p.102). Cabe ao adulto permitir a

interligação da criança com as telas, as imagens por meio do corpo, como diz Fantin e Giraldeello (2019, p.109 – grifos das autoras):

A reivindicação das crianças pelo direito à sua presença ‘de corpo e alma’ na cultura digital foi assim formulada pela pesquisadora do MIT Edith Ackerman (2013): Deixem-me explorar e usar minhas habilidades criativas localmente, globalmente, em qualquer tempo e lugar, mas por favor, *não esqueçam que eu tenho um corpo e gosto de usá-lo*. Sou exuberante, sou física! Então, deixem-me liberar minha imaginação, transportem-me, teletransportem-me, mas também me deixem tocar, sentir, movimentar-me, ter um chão sólido debaixo dos pés” (ACKERMAN, 2013, p. 131, grifos no original). Essa abertura às possibilidades do digital, que ao mesmo tempo leva em conta os direitos das crianças a viver suas “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999), está muito presente em nosso referencial.

É pelo corpo imerso nas interações e brincadeiras que a criança aprende, não sendo diferente na interação com a tela, a imagem. Para que a relação aconteça, é fundamental a criança estar presente com o seu corpo sentindo e sensibilizando com o processo. Identificar a necessidade dos corpos destas crianças é o diferencial na sociedade atual, a qual estimula qualquer ser humano a ser um simples produtor de imagens. “A intensidade com que as crianças hoje se dedicam a criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, memes e outros gêneros textuais é um aspecto central da infância contemporânea, protegido pelo direito das crianças à participação na cultura.” (FANTIN; GIRALDELLO; PEREIRA, 2021, p.36) Será com o corpo, na frente ou por trás das telas, que a criança entrará em contato com o diferente e construir as suas próprias formas de produção e interação com as imagens. O novo contexto das crianças no ambiente familiar exige de professoras e professores práticas com foco em ações nas quais as crianças utilizem o seu corpo sem negar a interatividade que vivem hoje. Executar o caminho da reflexão crítica é respeitar a criatividade por algo enraizado na cultura contemporânea, a produção e socialização das imagens capturadas pelas fotografias, ou mais precisamente pelas filmagens.

A relação da criança, seu corpo em movimento, interagindo ou descansando têm como consequência a produção de imagens. Essas imagens, em sua grande maioria, são registradas pelas professoras e professores com o objetivo de fornecerem informações para a composição das narrativas que alimentam a documentação pedagógica. “A trajetória educacional se torna concretamente visível por meio de uma documentação cuidadosa dos dados relacionados com as atividades, fazendo uso de instrumentos verbais, gráficos e documentários, assim como das tecnologias audiovisuais.” (RINALDI,

2014, p.120) A função da documentação pedagógica é contar, através de diferentes estratégias, as histórias das experiências de crianças, professoras, professores e familiares na Unidade Educativa.

Na socialização da documentação pedagógica, é dada a oportunidade àqueles que estavam na experiência de lembrar, e para os não envolvidos, conhecer o vivido. Essa ação ganha intensidade quando o registro contempla fotografias e filmagens. Além de promover, naquele que capturou a imagem, uma reflexão sobre o contexto do qual foi registrado e o seus bastidores, ao reencontrar na sua memória aspectos que não capturou ou as influências na seleção daquele enquadramento. (MIGLIORIN *et al*, 2016)

Desse modo, Hoyuelos (2020, p.209) apresenta indicativos referentes ao ato de documentar, em específico sobre a fotografia, e diz:

Sobre o que se deve documentar – fotograficamente – Malguzzi dá algumas pistas: o grande valor da experiência, do agir, do pensar, do investigar e do aprender das crianças. Como se apropriam da novidade, do cognoscitivo, como organizam sua curiosidade, como constroem sentimentos, seus pontos de vista, como colocam à prova suas energias, sua vitalidade, como satisfazem seus desejos, suas necessidades, como estabelecem relações e intercâmbios, como chegam a interpretar o mundo dos seus contemporâneos, dos adultos e das coisas.

As indicações fazem perceber que o olhar das professoras e professores deve ser direcionado à criança, sem julgamento, sem prever ou idealizar as ações da criança. Dessa forma, professora ou professor deve ser o observador com intervenções pontuais, apenas quando percebe uma situação que coloque em risco a integralidade da criança ou quando convidado a participar da brincadeira, deixando que a criança conduza o seu brincar e suas interações com espaço. (KISHIMOTO, 2013; LOPES; VASCONCELLOS, 2005)

Muitas observações são intensas por acompanhar a criança por sua abertura em experimentar através do seu corpo. O registro fotográfico captura reações, expressões, nas quais, ao serem descritas, não podem ser transferidas para a linguagem escrita. Só se torna perceptível ao visualizar a fotografia, a filmagem. O documentar em imagem foge à lógica do registro fotográfico, dos *videozinhos* produzidos para as redes sociais. A imagem aqui, diante deste contexto apresentado por Hoyuelos (2020), ao qual traz elementos para a desconstrução da naturalização do olhar, permite criar uma memória documental sensível às vivências das crianças, que capta o sentido e o significado dado por elas às ações pedagógicas. A documentação pedagógica, em sua elaboração, é um ato individual, entretanto, as ações que nela constam são desenvolvidas coletivamente. Esta

característica de mobilizar o coletivo para o individual e o retorno ao coletivo fez com que Oliveira e Oliveira Jr (2021) a conectassem ao cinema de arquivo, primeiramente por meio desta característica e, posteriormente, outras vão reafirmando esta interligação.

Outra característica comum entre documentação pedagógica e cinema de arquivo para os autores Oliveira e Oliveira Jr (2021) é que ambos promovem o registro histórico. A produção dos dois promove a preservação da memória histórica, em que a qualquer tempo pode ser revisitada por quem desejar. O cinema de arquivo é identificado pelos autores França e Andueza (2019) como “[...] uma prática artística na qual o autor é não apenas um produtor mas também um “destruidor”, alguém que desmonta e interroga traços já conhecidos do que passou para incitar novos modos de conhecimento dos vestígios de experiências do outrora.” (2019, p.66 – grifo dos autores).

Isso também ocorre na organização da documentação pedagógica, em que, com diferentes vivências ao longo do dia-a-dia, as professoras e professores escolhem o que fotografar, filmar e anotar. No entanto, é grande o número de informações capturadas durante o dia, de modo que selecionam as mais significantes para compor a documentação. Esse ato de selecionar envolve a ação de organizar as informações, editar as imagens, copilar os dados na intenção da ligação um com o outro para promover uma fluidez na leitura dos registros. Desta maneira, professoras e professores ao executar esta função utilizam da criatividade, do seu fazer artístico.

Esta nos parece ser uma pista interessante a ser seguida na mobilização dos arquivos gerados nos processos de documentação pedagógica: olhá-los como potência artística, tendo ali um vir a ser imprevisível, [...] mirando os documentos não (somente) como prova, mas como fonte de espanto, dos quais não nos apropriamos para dominar, mas também para nos perder de nossas certezas. (OLIVEIRA; OLIVEIRA Jr, 2021, p. 108).

O fazer artístico das professoras e professores dialoga com o fazer poético das crianças, transcritas nas histórias que contemplam as experiências do cotidiano nas Unidades Educativas. A experiência na produção de mini-histórias surge em Reggio Emilia, uma abordagem pedagógica que se utiliza das fotografias para documentar e dar credibilidade à autoria de crianças, professoras e professores. Reggio Children (2021) apresenta essa forma de documentar na descrição dessa estratégia, as imagens não são produções de especialistas em fotografias, mas de professoras e professores que desejam mostrar a potência das vivências das crianças e adultos pertencentes àquele contexto.

As mini-histórias oportunizam aos espectadores identificar a riqueza, a especificidade de cada momento, e convidam-no a realizar a leitura e a interpretação pelas imagens. Caso leia uma mini-história, terá acesso à interpretação dada por professoras e professores ou, simultaneamente, o espectador será provocado a questionar o escrito com o visual e a tentar descobrir os bastidores da produção das imagens.

O mergulhar das professoras e professores nas informações guardadas nos registros permite a construção da documentação pedagógica a partir de um olhar que constrói a narrativa. Ao revisitar a documentação e até os registros que deram origem a sua construção, após alguns anos num novo contexto, novas narrativas podem ser criadas. A nova análise acontece numa nova relação de tempo e espaço. O mesmo ocorre com o cinema de arquivo, quando ao utilizar materiais antigos pode proporcionar uma releitura diante de outro espaço e tempo. Esta é considerada uma ação nova do cinema de arquivo, mencionada pelos autores França e Andueza (2019) ao apresentar este termo. Assim, a compreensão do cinema de arquivo não pode ser resumida apenas a preservar, guardar; a expansão conceitual ocorre ao interpretá-lo como *banco de imagens*. A sua composição é por registros individuais e coletivos, com competências para serem recuperados e envolvidos em novas experiências.

Dessa maneira, o cinema de arquivo traz consigo uma outra forma de interagir com as imagens ao mesmo tempo que protege a história e produz novas versões. Andueza e França (2019) descrevem que este exercício de reencontro com as imagens proporciona diferentes “[...] modos pelos quais a montagem injeta uma *temporalidade longa* às imagens retomadas, deslocando seu sentido original pelo estreitamento do tempo e reconfigurando os modos de ver, conhecer e aprender.” (2019, p.65 – grifo dos autores) Volta a surgir a necessidade de desconstruir os olhares, ou seja, conceitos que mobilizam o olhar. Dussel (2006) chama esse processo de *educar o olhar*, sendo criado o termo a partir de uma experiência com professoras, professores e demonstrando a importância da alfabetização midiática e o despertar da sensibilidade, estética, assim como o cuidado nas temáticas abordadas nas produções de imagens. Andueza e França (2019) nomeiam este processo de *despedagogização do olhar*, com o objetivo de abertura para experimentar as imagens.

A desconstrução do olhar, para Andueza e França (2019), se relaciona com um outro sentido relacionado ao ver que é o *ter*. O significado dado à palavra ver está relacionado à posse sobre algo e, ao identificar esta interligação, é possível perceber o

ver-ter dentro do processo “[...] tradicional de construção do saber histórico segundo a qual no sentido inverso, se eu ‘tenho’ um pedaço da história (um documento), consigo ‘vê-la’ tal como ela foi – facilitando a produção de narrativas homogeneizantes sobre o passado.” (ANDUEZA; FRANÇA, 2019, p. 67 – grifo dos autores) O ter não pode ser sinônimo do ver, são ações distintas e com finalidades diferentes.

Andueza e França (2019) reconhecem a importância do cinema de arquivo, e aqui se coloca a documentação pedagógica, como estratégia para contribuir nessa *despedagogização*. Essa estratégia promove a retomada do arquivo num processo que leva a inúmeras possibilidades de experimentações e interpretações, por estar em um outro determinado espaço/tempo distinto de quando foi capturado e arquivado.

É nesse lugar de encontro entre um passado coletivo (as imagens de outrora) e um passado individual (o lugar do cineasta, do historiador, do artista [das professoras e professores]) que a história é escrita; mas escrita na contradição das cronologias, ou seja, a partir das questões (do presente) que lançamos a elas. (ANDUEZA; FRANÇA, 2019, p. 67).

O cinema de arquivo e a documentação pedagógica são produtos de montagens, por intermédio da utilização das imagens capturadas por meio de um equipamento que as transformam em fotografias e filmagens. Na documentação pedagógica, as imagens podem ter sido apenas relatadas por escrito ou gravadas mentalmente para compor a narrativa, portanto levam sua construção às ações específicas das montagens. No contexto da educação, o conceito de montagem é considerado por muitos autores sinônimo do conceito de editar, como destaca Amaral, Guari e Oliveira Jr (2021). Diante disso, é necessário trazer a distinção conceitual entre os dois termos, em que montagem significa o processo de pensar artisticamente a composição da imagem, como criação de cenário, e editar envolve a utilização de programas de edição para alterar o tamanho, a luminosidade, apagar algo, mudar posições de objetos, entre outras possibilidades permitidas pelos programas de edição. Sendo assim, a montagem seria o pensar artístico, estético da composição da imagem, já a edição seria executar as técnicas para que se chegue ao resultado estipulado na montagem.

No entanto, é importante destacar que a ação de editar vai além de apenas dominar técnicas, pois envolve a ação de afetar e ser afetado com o que está sendo criado e transformado em algo específico. “Cada edição é singular. Saber a técnica não é tudo, ou seja, cortar, colar, dominar o programa de edição não é suficiente para montar e finalizar

um filme.” (AMARAL; GUARI; OLIVEIRA Jr, 2021, p. 209). Assim, é possível compreender que o sentido dado à produção será o responsável pelo diferencial no processo de criação.

Quando o cinema de arquivo e a documentação pedagógica trazem na sua essência a necessidade de partilha, diante da composição, a seleção do que será partilhado ocorre por intermédio da sensibilidade daquele que está responsável pela montagem.

Em outras palavras, partilhar o sensível seria, a um só tempo, a realização de recortes de partes do real e sua distribuição para somente uma parte de nós, partilhando o comum de maneira diferenciada, fazendo com que o mundo sensível a que temos acesso seja distinto entre as pessoas. (OLIVEIRA Jr, 2019, p.4).

A ação de pensar e organizar esse recorte mobiliza a sensibilidade no fotógrafo, ou naquele que irá socializar. Atualmente existem diversas maneiras de se mobilizar pela sensibilidade, e o verbo sensibilizar passa pelo afeto, pelo sentido daquilo que nos afeta. (OLIVEIRA Jr, 2019) Com o *smartphone*, ao receber ou finalizar a fotografia ou filmagem, utilizam-se recursos dos aplicativos como recorte, aplicação de filtros, intensidade de cores, que representam processos de construção da partilha. (CAZETTA; GONÇALVES, 2021)

Partilhar é a etapa de socializar com o outro a imagem e, para Oliveira Jr (2019), o significado transita por ações contínuas do processo.

Fotografar, selecionar, pós-produzir, apresentar, ver, conversar sobre a imagem seguem sendo partilhas. É preciso entender as imagens (e os gestos a elas relacionados) assim, como partilha, senão elas não saem da incômoda relação de que a imagem é a paisagem, desse lugar didático onde se coloca a imagem na escola. (OLIVEIRA Jr, 2019, p. 6).

Toda e qualquer ação que se faça com a imagem é compreendida como partilhar. Cada indivíduo, partilhador ou receptor, realiza a sua interpretação a partir do seu contexto, das suas vivências, dos seus conhecimentos. Oliveira Jr (2019) chama a atenção para a percepção do conceito de partilhar interligado a algo real e sensível, o partilhar acontece com o outro, o espectador, aquele que observa, analisa, reflete, concerta, aceita ou rejeita. O espectador é aquele que não participa da elaboração da documentação pedagógica e cinema de arquivo. “O espectador é aquele que acompanha a criação de sentido na imagem e se encanta com todos os outros sentidos que não foram

propositalmente criados.” (MIGLIORIN *et al*, 2016, p. 18-19) Ser espectador é criar identificação com a imagem por interferência da sua construção mental, sobre o afetar-se pela imagem. Isso leva a diferentes compreensões criadas pelos seres humanos ao estarem em contato com a imagem, pois é ao identificar-se com o que é visto que os sentidos são elaborados, referentemente à documentação pedagógica e ao cinema de arquivo.

Portanto, pensar a ação de socialização coletivamente, o que Migliorin (2020) chama de *ver-junto*, é compreender que cada indivíduo irá trazer para esta internalização, diante de cada subjetividade, as memórias corporais, mentais e afetivas envoltas numa nova forma de (re)viver aquele registro. Através disso, ocorre o que Migliorin (2020) denomina *agir-imagem*: a forma como se dá a ligação do acontecido com o que se vive.

É justamente isso que a documentação pedagógica, assim como o cinema de arquivo, propõe. Esse *agir-imagem*, esse rebuscar das imagens, registros realizados das vivências, que no primeiro momento afetam aquele que irá criar a partir destes arquivos e, posteriormente, aquele que se tornou espectador. Com o resgate da memória de um determinado tempo e espaço, contempla-se um novo contexto diante de outra temporalidade. (MIGLIORIN, 2020) Através dessa perspectiva de temporalidade interligada ao espaço, no próximo capítulo serão abordados os aspectos metodológicos e o percurso desta pesquisa ao se constituir como partilha.

3 TERRITÓRIOS BRINCANTES NO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS

A unidade educativa NEIM Doralice Teodora Bastos, pertencente à Rede Municipal de Educação da cidade de Florianópolis, está localizada no bairro de Canasvieiras, na região Norte da Ilha de Santa Catarina (Figura 1).

Figura 1 – Localização do NEIM Doralice Teodora Bastos



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com imagens do *Google Maps* (2021)

A história dessa unidade educativa, conforme redação do Projeto Político Pedagógico da instituição, inicia-se no ano de 1992 com o nome Creche de Canasvieiras. O atendimento às crianças começou somente no primeiro semestre do ano seguinte, inicialmente, com seis grupos. Foi no final dos anos 1990 que ocorreu a alteração do seu nome para Creche Doralice Teodora Bastos. A modificação do nome teve como objetivo promover uma homenagem a uma mulher reconhecida no bairro de Canasvieiras por seu trabalho como parteira.

Em 2006, ocorreu a ampliação da estrutura física com a construção de mais quatro salas, possibilitando, a partir de 2007, o atendimento em período integral de dez grupos de crianças. Com o passar dos anos, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma ação de padronização na nomenclatura de todas as unidades educativas da Rede. Isso fez com que a Creche Doralice Teodora Bastos passasse a se chamar Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos (Figura 2).

Figura 2 – Fachada do NEIM Doralice Teodora Bastos



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2021).

De acordo com o Portal Educacional da Secretaria de Educação do município (2020), no ano de 2020 eram 14 grupos, com o atendimento de aproximadamente 300 crianças, o Grupo 2 Matutino, Grupo 2 Vespertino, Grupo 3 Matutino, Grupo 3 Vespertino, Grupo 3A Integral, Grupo 3B Integral, Grupo 4A Integral, Grupo 4B Integral,

Grupo 5% A Integral, Grupo 5% B Integral, Grupo 5% A Matutino, Grupo 5% B Vespertino, Grupo 5% A Matutino e Grupo 5% B Vespertino.

As primeiras reflexões e interações educativas que culminaram no processo de elaboração da proposta metodológica dos *Territórios Brincantes* surgiram durante o ano de 2017. Nesse ano, as intencionalidades da equipe de profissionais⁹ eram reestruturar a forma de pensar e executar o planejamento pedagógico. O objetivo central estava diretamente ligado ao desejo de proporcionar que o tempo da criança fosse respeitado, da mesma maneira que eram apresentadas diferentes possibilidades de brincadeiras. Assim, o coletivo demonstrava a importância do brincar para a vida da criança, com consequência das vivências no aprendizado e no desenvolvimento integral. De acordo com Kishimoto (2010;2013), o agir por meio da brincadeira traz elementos para compreender que o espaço da Educação Infantil proporciona à criança interagir com o tempo, o espaço e o adulto nele inserido, criando laços afetivos.

Nessa tônica, o desenvolvimento das linguagens e a apropriação de conceitos ocorre com ênfase nos interesses das crianças, com a intencionalidade de possibilitar à criança o desenvolvimento da autonomia, o poder de decidir diante das suas necessidades, interesse e possibilidades apresentadas na Unidade Educativa. E Kishimoto (2010; 2013) complementa ao identificar que pensar Educação Infantil é reconhecer a sua importância como a propulsora dos diversificados tipos de brincadeiras.

Ao experienciar o espaço, a criança encontra maneiras para estabelecer diálogos e expressar seus sentimentos, desejos e construir conhecimentos. Isso leva professoras e professores a identificar a necessidade de pensar o brincar, a brincadeira como componente principal no pensar a proposta pedagógica da Unidade. Leva-os a identificar a necessidade de pensar o brincar e a brincadeira como componentes norteadores da elaboração das propostas pedagógicas, como ressaltam Bondioli e Savio (2018).

Diante disso, o coletivo de professoras e professores do NEIM Doralice Teodora Bastos se desafiou a mudar conceitualmente os planejamentos, passando a denominá-los *planejamentos brincantes*. O primeiro projeto pensado nessa lógica de planejamentos

⁹O PPP (2018) da Unidade se refere aos professores e auxiliares como profissionais por seguirem a compreensão que o fazer docente consiste em uma ação coletiva, e se fundamenta no termo ‘docência compartilhada’, utilizada por Buss-Simão e Rocha (2018). Assim, “Na educação infantil a ação docente comumente é realizada em parceria, ou seja, há a presença de uma professora e uma auxiliar, em que ambas estão na sala ao mesmo tempo e atendem o grupo de crianças e suas famílias, mesmo que exista grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas, se constitui em uma docência compartilhada.” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p.9)

brincantes foi o projeto do Refeitório. Em seguida, surgiram o projeto Dia Brincante e o do Aniversário. Concomitantemente, havia os projetos estruturais: Interações/Integração, Literatura, Higiene e Saúde e o voltado para a Educação Ambiental, esses duravam o período necessário para que a intencionalidade fosse concretizada.

Durante esse período, a compreensão do fazer docente e a sua ligação com a coletividade já se faziam presentes nos diálogos e nas reflexões sobre a constituição do planejamento e espaço brincante. Sendo assim, o conceito de coletividade ganhou cada dia mais importância nesse novo contexto de ação docente. Dessa forma, para qualificar o fazer docente coletivo, percebeu-se a necessidade de contemplar os Núcleos de Ação Pedagógica, descritos no documento *Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Florianópolis*. Foram essas ações que demonstraram a necessidade de estruturar grupos de estudos para pensar as ações e os acontecimentos envoltos à real situação e aos desafios do contexto institucional do NEIM Doralice Teodora Bastos. Para isso, a equipe gestora, em conjunto com os profissionais, realizou no início do ano letivo de 2018, a avaliação das ações desenvolvidas no ano anterior. Nessa análise, ganhou destaque os aspectos que envolveram as ações coletivas e a percepção de que para o bom desenvolvimento do ato de brincar era necessário tempo. Quando as brincadeiras eram disponibilizadas e ofertadas às crianças, elas tinham pouco tempo para a sua vivência, para a interação com o material proposto, pois essas seguiam a lógica de tempo do adulto. Portanto, a síntese dessa avaliação envolveu a percepção de que era preparado algo muito interessante, mas que não havia tempo hábil para a criança se relacionar e interagir com o espaço.

Devido ao incômodo gerado ao constatar essas limitações, em que o adulto ainda continuava como o centro dos planejamentos, durante as reuniões dos grupos de estudos da unidade, discutiram-se estratégias pedagógicas que contemplassem a autoria das crianças nas ações planejadas. Para isso, o grupo de estudos iniciou leituras de textos que trouxeram elementos para pensar a necessidade de um novo fazer docente no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Nos encontros de estudos foram incluídos textos sobre a experiência realizada na cidade de Reggio Emilia, localizada na região de Emilia Romagna, no nordeste italiano. A vivência desse sistema educacional foi projetada coletivamente com os profissionais das Unidades Educativas integrantes do sistema, juntamente com os familiares, contando como organizador Loris Malaguzzi. Nessa abordagem pedagógica, a criança é compreendida com um ser composto por linguagens, em que seu corpo se expressa e

simultaneamente escuta e sente o mundo. “As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão [...]” (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 23 – grifo dos autores) Esses mesmos autores destacam o reconhecimento mundial do sistema Reggio Emilia voltado para as crianças com faixa etária específica da Educação Infantil.

As professoras e professores da unidade também trouxeram importantes contribuições para o encaminhamento das ações no NEIM, como a proposta da professora de Educação Física. A professora, por interesse particular, participou das formações desenvolvidas pela Escola Casa Redonda e trouxe para as reuniões pedagógicas aspectos discutidos nessas formações, como (re)pensar o fazer docente como um ato coletivo, com base nos espaços da unidade educativa.

A *Escola Casa Redonda*¹⁰, anteriormente chamada *Casa Redonda Centro de Estudos*, localizada em uma chácara em Carapicuíba/SP, foi criada no início da década de 1980. A escola, que atende o público infantil, possui uma proposta pedagógica pensada exclusivamente para as crianças com idade de dois anos e meio até sete anos. A proposta pedagógica da instituição vem sendo desenvolvida voltada para a relação do brincar, a interação com os espaços e a natureza. Em vista da preocupação de aprimorar constantemente a educação ofertada, a instituição passou a criar cursos para sua equipe profissional, abertos a profissionais da área educacional. A Casa Redonda passou, então, a ser uma das referências estudadas no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Essas referências foram auxiliando a equipe na composição do conhecimento teórico do coletivo de profissionais, que já vinha estudando as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* e *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, bem como os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volumes 1 e 2*. Além desses, estudaram também os documentos municipais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC: as *Diretrizes Curriculares Pedagógicas para a Educação Infantil Volume 1*, as *Diretrizes Curriculares para Educação Básica*, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, o *Currículo da Educação Infantil* e a *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*.

¹⁰ Informações disponíveis no site: <http://acasaredonda.com.br/>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

Fundamentado nas leituras e reflexões tecidas nos grupos de estudos, foi elaborado um levantamento com as possíveis palavras-chave que norteariam o pensar e o fazer docente. Elencaram-se as seguintes palavras: *autonomia*, *criança protagonista*, *coletividade* e *planejamento brincante*. As ações engendradas a partir dessas palavras ganharam outro direcionamento, pois cada grupo de atuação¹¹ tencionava as propostas e as materialidades a serem socializadas no espaço externo para todas as crianças da Unidade. O espaço *Fazedor de Comida* foi o primeiro a ser proposto e estruturado nessa forma de organização.

Nesse período de construção dessa nova organização e execução, o grupo conheceu o *Jardín Fabulinus*, uma unidade educativa para o público infantil, localizada em Buenos Aires, Argentina. As publicações efetuadas por essa instituição apresentavam a organização e a estruturação da sua proposta metodológica chamada *Territórios de Brincadeiras e Explorações*.

Em 2018, a partir da apropriação da proposta argentina, construiu-se a segunda experiência com a *Oficina Mecânica* (Figura 3).

Figura 3 – Oficina Mecânica



Fonte: Acervo fotográfico do NEIM Doralice Teodora Bastos (2018)

¹¹ Essa terminologia é utilizada pela Rede Municipal de Educação do município de Florianópolis, inclusive, em documentos oficiais, como a Portaria nº 028/2021, que orienta a organização da hora-atividade. O grupo de atuação é composto por um professor de Educação Infantil, um professor auxiliar de Educação Infantil, um auxiliar de sala matutino e outro no período vespertino e um professor de Educação Física.

A estrutura foi organizada no deque da unidade, um local amplo e coberto que fica ao lado do refeitório. Nele foram disponibilizadas às crianças materialidades específicas encontradas em uma oficina, como chaves, pneus, carros, bicicletas, que permitiriam à criança criar enredos para a brincadeira. Este primeiro espaço brincante proporcionou aos professores visualizarem na prática o que vinha sendo dialogado nos encontros do grupo de estudo. As observações e registros deste momento permitiram realizar uma avaliação, em que os pontos positivos se destacaram. O que mais chamou a atenção foi a autonomia possibilitada às crianças e as relações construídas com o espaço, os objetos e a interação entre elas e os adultos. No entanto, essa experiência provocou o interesse no grupo em estudar o conceito *estético* e o conceito *território*, que já vinham sendo estudados pelos profissionais, tendo sido assim incluídos ao *hall* de palavras-chave orientadoras do trabalho pedagógico do NEIM. Para complementação deste estudo, as professoras e professores visitaram a Escola dos Sonhos¹² localizada no bairro Vargem Grande, em Florianópolis, uma escola particular que desenvolve uma proposta metodológica chamada *Territórios de Aprendizagem*. A junção dessa experiência com as leituras realizadas sobre o *Jardin de Infantes Fabulinus* estimulou a constituição deste percurso e a criação da proposta metodológica *Territórios Brincantes* no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Entende-se, nesse primeiro momento, o conceito estético voltado inicialmente para o cuidado necessário para a seleção das materialidades disponibilizadas para as crianças, com a intenção de qualificar o cuidado dos adultos para os locais pensados para elas. Entretanto, a compreensão do conceito de estética vai além do prazer visual, podendo seguir a percepção de Hoyuelos (2020) ao considerar a estética como interlocutor de uma mensagem, neste caso um convite para a brincadeiras a partir do proposto e diante disto estimulador da criatividade das crianças. Um espaço pensado esteticamente envolve a sensibilidade ao provocar encontros nos quais, com a escuta atenta do adulto e a intervenção da criança, constitui-se a identidade coletiva. Trata-se de uma estética interligada à vida, diante das experiências que se formam por meio das interações com o espaço e com o outro.

Para Lopes e Vasconcellos (2005), compreender o conceito de território é interpretá-lo como um espaço físico (re)estruturado por aqueles que o habitam e

¹² Para mais informações, consulte o *site* da instituição: <https://escoladossinhos.com.br/> e o Instagram: [instagram.com/esoladsonhos/](https://www.instagram.com/esoladsonhos/)

influenciado pelas identidades. O território é uma junção dos planos com a atuação que os transformam em outros contextos. Sendo assim, com os encontros do grupo de estudo dos profissionais, a concepção de território foi ligada à essência da *brincadeira*, especificada na DCNEI (2010) e nas Orientações Curriculares (2012) como eixo norteador das propostas pedagógicas, e visualizada como elemento central da infância por colaborar no desenvolvimento e aquisição de conhecimentos pelas crianças.

A união destas duas terminologias estimulou a estruturação da proposta metodológica *Territórios Brincantes* apresentada no PPP (2021), como construções dos espaços qualificados para a promoção da aprendizagem por meio das interações e brincadeiras. Foi uma estrutura pensada coletivamente para possibilitar encontros de forma dinâmica e intensificar a questão estética e criativa. Porém, é o adulto com a sua cultura que constrói um espaço físico e social com detalhes que caracterizam o público a quem se destina: o infantil. E as crianças, ao se relacionarem neste local, irão reestruturá-lo e aos poucos construir os seus próprios espaços, os seus territórios. Essa mistura causada pela ação das crianças e as alterações no local, Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39) identificaram como “[...] territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças”.

Uma característica importante da proposta que envolve territórios é divulgada por Dubovik e Cippitelli (2016) e envolve o ato de pensar estes espaços partindo do contexto social, cultural, não esquecendo da estrutura física e da intenção pedagógica, que deve estar interligada com os indicativos presentes nas vozes das crianças. É isso que subsidia a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, a qual consiste em pensar a organização dos espaços como potencializadores das brincadeiras e das interações entre crianças, adultos, espaços e objetos presentes neste lugar.

Novamente, no início do ano letivo de 2018, promoveu-se uma avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas no ano anterior, com critérios construídos pelos profissionais. Os critérios reafirmaram a necessidade de ampliação na prática do fazer pedagógico coletivo que aparecia nos planejamentos. Um dos aspectos alterados para atender essa necessidade foi a carga horária de hora atividade cumprida na Unidade. Inicialmente, os *Territórios Brincantes* estavam circunscritos em uma hora e vinte minutos por semana, com a mudança, passaram para cinco horas e vinte minutos por semana. O intuito da alteração foi fortalecer a coletividade nas ações de planejar, registrar e produzir os materiais que comporiam o espaço. Portanto, planejamentos diversificados

passaram a surgir no espaço externo, com a compreensão de que os materiais, as ações docentes e a responsabilidade pelas crianças eram ações comuns a todos os profissionais da Unidade.

Pensar a estruturação desta proposta metodológica aconteceu nos encontros e nas horas-atividades. Estes encontros, como consta no PPP (2021), serviram para coletivamente planejar o território, identificando as intencionalidades e objetivos, realizar pesquisas, organizar e analisar os registros, considerando as interações criadas pelas crianças nas brincadeiras. Nessas construções, envolvia-se a percepção estética do espaço, a escolha das materialidades adequadas para serem distribuídas pelos *Territórios Brincantes*. A preocupação com o território a ser ofertado para o coletivo de crianças da Unidade se fundamentou no princípio estético e no ético e político que são descritos na DCNEI (2010). Dessa maneira, surgiu a primeira experiência com o *Território Oficina Mecânica* (Figura 4).

Figura 4 – *Território Oficina Mecânica*



Fonte: Acervo fotográfico do NEIM Doralice Teodora Bastos (2018)

A experiência abordou toda a discussão teórica com base no espaço brincante Oficina Mecânica, onde as reflexões se transformaram em prática. Todo esse percurso,

toda a história da Unidade ao longo desses 30 anos, fez com que a proposta metodológica *Territórios Brincantes* se constituísse enquanto ação coletiva do NEIM Doralice Teodora Bastos. Essa contextualização inicial se faz necessária para compreender o processo histórico constituído nessa Unidade e a sua interligação com os caminhos desta pesquisa, que será apresentado a seguir. Desde o projeto para a seletiva do mestrado, o foco central foi a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, ampliando-se para o contexto pandêmico.

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A contextualização sobre a história do NEIM Doralice Teodora Bastos e a constituição da proposta metodológica *Territórios Brincantes* como a primeira caminhada da pesquisa se fizeram necessárias para estruturar outros trajetos. A partir daí, delimitaram-se algumas especificidades do fazer pesquisa, como a abordagem metodológica que se caracteriza como qualitativa de caráter exploratório. Nesse tipo de pesquisa, o papel do pesquisador com os dados gerados deve ser o de descrevê-los e relacioná-los com a teoria, construindo um texto específico que contemple o contexto pesquisado. (CHIZZOTTI 2003)

Diante dessa abordagem, o projeto de pesquisa foi elaborado e encaminhado para o comitê de ética da UDESC e, com a sua aprovação, enviado à Gerência de Formação Continuada (GFC), que, juntamente com a diretoria de ensino responsável, aprovou a realização da pesquisa no NEIM Doralice Teodora Bastos, pertencente à Rede Municipal de Educação da cidade de Florianópolis. Para preservar a identidade das professoras, professores e crianças, foram criados nomes fictícios quando mencionados na pesquisa.

Após autorizada a pesquisa pela GFC, um *e-mail* foi enviado para a equipe gestora da Unidade, conforme a própria orientação da gerência, visando a manutenção dos protocolos de combate à Covid-19, com a finalidade de solicitar a socialização por meio do *drive* dos documentos. Estes foram retirados do sistema de *nuvem* da *Internet* e salvos em HD externo específico para esses documentos, conforme ofício circular nº2/2021/CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021), que orienta a retirada dos documentos relacionados à pesquisa dessas plataformas, a fim de evitar vazamento de dados.

Foram disponibilizados os seguintes documentos: A – Projeto Político-Pedagógico; B – as quatro versões do documento *Territórios Brincantes*: Registros das

Famílias; C – Planejamento da Unidade: A casa enquanto território do nosso brincar; D – Planejamento/Registros das professoras responsáveis pelos grupos 5/6 anos e 4/5 anos, compostos por materiais escritos, fotográficos e audiovisuais. A escolha desses dois grupos se deu a partir do relato de professoras e professores terem utilizado aparelhos de dispositivos móveis particulares, com espaço de memória reduzida, sendo que não dominavam as tecnologias e não sabiam armazenar esses dados em *nuvem*. Assim, materiais como fotografias, vídeos, áudios e conversas de *WhatsApp* se perderam e essas foram as que apresentavam acervo para atender as especificidades dessa pesquisa.

O acesso aos documentos proporcionou o contato com diferentes tipos de arquivos – escritos, vídeos e fotos – produzidos nesta unidade, contemplando os contextos anteriores e concomitantes à pandemia. Ao interagir com os documentos, o caminho metodológico da pesquisa começou a ser tecido, composto por diferentes elementos que, ao serem mobilizados, criaram conexões entre as etapas da proposta metodológica *Territórios Brincantes*. O início do contato com os dados foi consequência das escolhas, daqueles que produziram o material e, depois, do pesquisador. Perante o exposto, recordo os seguintes dizeres de Azevedo (2018, p.170):

O traçado de um sujeito que escolhe imagens, palavras e símbolos coabita com algo de impessoal, um gesto de pesquisar, o qual não explica a experiência, mas se apresenta como emaranhado de linhas heterogêneas instalando aquilo que existe à revelia da vontade dos pesquisadores.

Identifico os emaranhados de linhas ao rever os dados e percursos da sua coleta e começo a tentar separá-los, ou melhor, recriar as partes que compõe este rizoma. Na primeira ação, a necessidade de compreender a proposta metodológica *Territórios Brincantes* se fazia presente. O PPP fornecia informações que necessitaram ser interligadas às que estavam nos quatro informativos destinados às famílias sobre o *Territórios Brincantes*, reportagens, publicações, inclusive as realizadas no *Instagram*®. Assim, consegui compreender a sua construção e execução, durante o período em que a unidade realizava o atendimento presencialmente.

Na segunda parte de coleta de dados, os documentos analisados foram os produzidos durante os encontros remotos do ano de 2020, pois a importância destes registros estavam em contar como a proposta metodológica *Territórios Brincantes* se alterou diante do ensino remoto. Dentro do trilhar da pesquisa, o acesso aos registros das reuniões disponibilizados pela direção apresentou outros caminhos necessários para

complementar as informações contidas nestas descrições, por não contemplarem o detalhamento das ações pedagógicas praticadas.

Então, iniciei a leitura dos dois planejamentos coletivos intitulados *A casa enquanto território do nosso brincar – parte I e II*. Neles, eram apresentadas sugestões de brincadeiras para serem realizadas nos espaços da casa como cozinha, quarto, canto da casa e quintal. No entanto faltavam as devolutivas das famílias e os complementos dos professores com as interações com as famílias. Por isso tentei encontrar estas informações nos Relatórios de Vivências dos grupos, em que cada grupo produziu um documento. Novamente as interações mencionadas apareceram apenas superficialmente, não se aprofundando na descrição da interação entre professor e criança. A partir disso, uma nova ruptura ocorreu, situação em que Azevedo (2018) utilizou a metáfora de tecer, puxar fios para compreender que ao mesmo tempo, seguindo o fluxo da pesquisa, da coleta de dados, pode acontecer uma ruptura demonstrando a necessidade de retornar, reiniciar.

Essas informações e reflexões trouxeram um novo caminho para a coleta de dados, ao adentrar nos registros das professoras regentes dos grupos 5/6 anos e 3/4 anos. Ambas as professoras possuíam as produções arquivadas (fotos, vídeos, encontros virtuais, textos, áudios, diálogos de *WhatsApp*) de maneiras distintas. A primeira organizou os arquivos em pastas por períodos mensais, mencionados e detalhados no registro escrito, já a segunda professora utilizou a organização parte em pastas mensais e parte, considerada importantes por ela, estava contemplada nos registros escritos. Ao ter acesso a esse material, experimentei o diálogo, o encontro com a *coisa*, como disse Costa (2014), e este movimentar-se é destacado por este autor como ações de uma cartografia.

O contato inicial com os dados despertou o sentimento de angústia, conflito na forma como organizei a grande quantidade de informação. No segundo ato, descrevi o critério utilizado para identificar e classificar a importância de cada dado. Perante o descrito, identifico aqui mais uma ligação do que vivi com a cartografia, especificamente neste trecho escrito por Costa (2014, p.73 – grifo do autor)

“[...] é comum (e esperado) que o pesquisador-cartógrafo se veja constantemente exposto a dilemas do tipo: será que isto é importante para minha pesquisa? A condição para selecionar o que fará parte de sua pesquisa é a força do encontro gerado. Antes de se perguntar se determinada coisa é ou não importante, o cartógrafo procurará pensar se houve ou não encontro com esta coisa. No caso de haver, ele apostará no registro. No caso de não, ele poderá negligenciá-la. Para o cartógrafo, o grau de importância das coisas não está ligado à importância social, ao que se convencionou a priori enquanto importante. A importância é aquilo que se consegue levar/portar a partir de um

encontro. Na pragmática de uma cartografia, a importância é antes uma *portância*.

O entrelaçar dos documentos em conjunto com o processo de elaboração vem ser dialogado com autores na terceira etapa, sendo que os professores trouxeram em suas pastas registros escritos, com relatos pessoais sobre o momento vivenciado, bem como os arquivos de fotos e vídeos produzidos pelos familiares, às vezes mencionados e anexados no texto, sendo necessário reler os textos e descobrir, a partir da sua visualização, a qual o momento ou intencionalidade proposta estavam contextualizados.

Foi este processo de encontro com a coisa que deu identidade à pesquisa, permitindo outras relações, elaborações, estratégias para intensificar a produção do conhecimento. Isso só aconteceu com a valorização do processo, não do resultado, que Costa (2014) explica ser uma ação característica da cartografia. Assim, estar diante desse conjunto de dados é estar dentro de uma tempestade, como menciona Kirst (*apud* PREVÊ, 2020, p.7 – grifos do autor), na qual essas estratégias, com a intencionalidade de rememorar o caminho, podem ser interpretadas a partir do entendimento de que “cartografar remonta a uma tempestade.... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, construir uma geografia de endereços de registros de navegação, buscar passagens...”. Dessa maneira, o material foi analisado por uma triagem de acordo com os seguintes critérios:

1. Identificação do processo de construção e execução da proposta metodológica *Território Brincantes*;
2. O surgimento da relação entre os *Territórios Brincantes* e o espaço domiciliar;
3. Levantamento e descrição das estratégias pedagógicas que fomentaram a preparação, a alteração dos espaços internos e externos da casa, incluindo as metodologias, chamadas na rede de ações comunicativas, utilizadas para dialogar e apresentar sugestões de brincadeiras, com o objetivo de estimularem as famílias a conversar no período de isolamento social e a produzirem registros fotográficos e audiovisuais;
4. As devolutivas (fotos, vídeos, áudios, textos) das famílias, relacionadas com as propostas de brincadeiras com o espaço, ou apenas ações que demonstrassem alguma relação estabelecida com a casa e os espaços externos;

5. A abordagem nas mini-histórias das relações concebidas com o espaço físico a partir das ações comunicativas e das devolutivas das famílias.

A análise dos documentos foi realizada com base na criação de eixos analíticos, definidas por meio do alinhamento do referencial teórico com a intencionalidade da pesquisa (SILVA; ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Face ao exposto, elencaram-se os seguintes eixos analíticos:

- A importância do espaço na educação infantil destacada na proposta metodológica *Territórios Brincantes* e a sua permanência nas estratégias pedagógicas desenvolvidas na pandemia;
- A produção da cultura visual virtual pelos professores e familiares na manutenção do vínculo afetivo e na promoção de interações e brincadeiras.

O primeiro ponto aqui é conhecer as especificidades, características e detalhes sobre a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, que será apresentada a seguir. Uma ação desenvolvida durante o ano de 2019 e que no início de 2020 passou por adequações organizadas pelo coletivo de professoras e professores para atender as demandas impostas pela pandemia do Covid-19.

3.2 A PROPOSTA METODOLÓGICA *TERRITÓRIOS BRINCANTES*

No ano de 2019, a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, que até o momento se desenhava na teoria com iniciativas, iniciou a sua efetivação na prática em que os espaços passaram a ser chamados de Territórios pelas professoras e professores. Os *Territórios Brincantes* são espaços fixos, pensados para serem realizados na parte externa da Unidade, com a circulação livre das crianças. É o desejo da criança que determina a sua escolha e o período de permanência nos territórios. Dentre as opções, as crianças podem escolher apenas explorar os brinquedos do parque. Entretanto, essa autonomia das crianças exigia dos profissionais a organização em equipes para além do ato de montagem e desmontagem dos espaços, a fim de que estivessem atentos aos perigos que poderiam causar acidentes. Diante disso, os adultos ficavam pelo parque e na parte interna da Unidade, com a compreensão de não serem responsáveis somente pelas crianças do seu grupo, mas pelo coletivo de crianças da Unidade. No PPP do NEIM (2021, p. 09), os *Territórios Brincantes* são:

Espaços preparados coletivamente, organizados, dinâmicos, criativos e brincantes, onde todas as crianças de diferentes idades, ao mesmo tempo, exploram por meio do brincar as diferentes linguagens. Lugar onde a criança é a protagonista, que oportuniza as mais diversas experiências e possíveis elaborações de conhecimento, buscando garantir a qualidade nas ações e intenções das propostas.

A dinâmica de organização dos *Territórios Brincantes* e as materialidades a serem ofertadas aconteciam no primeiro horário da manhã. Após o café, as crianças retornavam para as salas e um profissional de cada grupo se deslocava para a montagem do território. Ao finalizar a organização matinal, todas as crianças eram convidadas a iniciarem a interação nos *Territórios Brincantes*. Os profissionais interagiam nas brincadeiras construídas pelas crianças e se preocupavam também com o auxílio no cuidado e na segurança delas. Próximo à organização da rotina de almoço, as crianças retornavam à sala no período vespertino; logo após o momento da fruta, as crianças retornavam para a área externa e permaneciam até o momento da janta. Ao retornarem à sala, davam sequência à higiene e à alimentação e, próximo ao final da tarde, um profissional de cada sala auxiliava no ato de recolher e guardar as materialidades para o dia seguinte.

A proposta metodológica *Territórios Brincantes* era ofertada em ciclos, com duração de três semanas, tendo sido composta de até cinco territórios diferentes. Ao final de cada ciclo, os registros feitos pelos profissionais traziam indicativos para a avaliação da permanência ou não deste território no próximo ciclo. Nessa avaliação, os pontos principais analisados envolviam as interações estabelecidas pelas crianças com o espaço e as criações de *territórios invisíveis*. Esses últimos são descritos no PPP (2021, p. 10) como:

[...] espaços pensados e indicados pelas crianças, algo pessoal e íntimo, que pode ser ou não visualizado, que gera gestos, sensações e aprendizagem. Ex: Se esconder debaixo da mesa, voar nas árvores, brincar de super-heróis invisíveis, fugir dos adultos, pegar borboletas.

As indicações das crianças funcionavam como motivadores para a permanência daquele território e para a possibilidade de adicionar outras materialidades. Assim, a permanência do *Território Brincante* no próximo ciclo estava condicionada à inclusão de

novas materialidades a serem ofertadas às crianças. No ano de 2019, foram criados 10 *Territórios Brincantes* (Figura 5), distribuídos entre os ciclos.

Figura 5 – *Territórios Brincantes* realizados no ano de 2019



Fonte: Acervo fotográfico do NEIM Doralice Teodora Bastos (2019).

Ao visualizar as fotografias dos *Territórios Brincantes*, é possível perceber a valorização do espaço na promoção da brincadeira. Nessa criação destes espaços é imprescindível a observação do adulto, e posterior planejamento e seleção das materialidades, como ressaltaram Bondioli e Savio (2018). Outro foco estava relacionado ao espaço externo da unidade, saindo das salas de referência, e com isso se faz presente aqui o verbo *desemparedar* criado por Tiriba (2018), pois nesses *Territórios Brincantes* é possível identificar a junção da natureza com a cultura. Essa ação garante o direito da criança de estar em contato com a natureza, ao mesmo tempo em que está interligada ao direito à brincadeira. (KISHIMOTO, 2013)

As imagens já nos dão pistas de como cada *Território Brincante* esteve estruturado, no entanto, o PPP apresenta cada um deles. O primeiro ciclo, de acordo com o informativo para as famílias, era composto pelos seguintes *Territórios Brincantes*:

- *Território Eu Pequeno* - com o objetivo geral de “criar diferentes espaços que favoreçam o movimento, a descoberta do mundo e suas relações/interações através da exploração de diferentes materiais organizados [...] que possibilitem experiências sensoriais e a manipulação de diversos elementos.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019a, p.2);

- *Território Casinha* - com o objetivo geral de “proporcionar experiências através do brincar de casinha, valorizando o cotidiano das famílias, promovendo olhar sensível pra identidade cultural, a organização dos espaços [...] [como] aspectos da alimentação.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019a, p.2);

- *Território Engenharia Infantil* - tinha como objetivo geral “possibilitar uma imersão no universo das construções, tendo como foco principal a linguagem matemática, [...] objetos para montagem e desmontagem, organização do tempo e espaços e a arquitetura de pequenas e grandes construções.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019a, p.1);

- *Território Mundo dos Carrinhos* - seu objetivo geral era “valorizar as relações estabelecidas através do brincar de carrinho dentro da nossa cultura, bem como suas regras de trânsito e sua perspectiva como meio de transporte.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019a, p.2);

- *Território Meu Quintal* - visava como objetivo geral “promover experiências brincantes no quintal que possibilitem exploração de fenômenos biológicos,

com a utilização de objetos e ferramentas [...], em destaque a terra como elemento essencial no ciclo da natureza.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019a, p.2).

No segundo ciclo, os *Territórios Brincantes Eu Pequeno, Mundo dos Carrinhos, Casinha* e a *Engenharia Infantil* foram avaliados e selecionados para continuarem a serem ofertados às crianças. O *Território Meu Quintal* deixou de existir nesse ciclo por questões climáticas, pois, naquele ano aconteceu um período chuvoso e o local, que possuía um sistema de drenagem insuficiente, estava com muita lama. Essa reflexão das professoras e professores trouxe a escolha feita por eles, no entanto, a situação poderia ter sido interpretada como uma potencializadora para pensar estratégias, materialidades como roupas e sapatos impermeáveis para possibilitar a exploração dos elementos água e lama ao longo do ano e não apenas no verão.

Uma reflexão parecida a essa foi feita pelo coletivo, em que, não cancelaram, apenas alteraram a localização do *Território Engenharia Infantil*, que acontecia num espaço arborizado por estar num período ensolarado e quente. Quando começou a esfriar, com a chegada do inverno, foi alocado num espaço ensolarado, para aproveitar o local e possibilitar às crianças o contato com a natureza e os benefícios do sol para a saúde. Já no lugar do *Território Meu Quintal* foi estruturado o *Território Era uma vez*:

- *Território Era uma vez* – tinha como objetivo geral “oportunizar através da contação de histórias e da representação de narrativas uma imersão ao mundo das letras e registros das mais diferentes culturas e épocas. [...] [Além de] possibilitar vivências lúdicas e provocativas ao imaginário infantil.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019b, p.2).

O terceiro ciclo contou com quatro *Territórios Brincantes*, dos quais três deles já estavam no ciclo anterior. Os escolhidos para continuar foram os *Territórios Brincantes Casinha, Engenharia Infantil* e o *Era uma vez*, e o novo território foi:

- *Território Arte por toda parte* - seu objetivo geral era “valorizar a linguagem visual e as produções artísticas em diferentes elementos, em especial a pintura em pedras e outros elementos da natureza.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019c, p.2)

Com o quarto e último ciclo desse ano, houve como novidade os *Territórios Brincantes Palhaços e Palhaçadas e Restos do Mundo*. Mantiveram do ciclo anterior o *Território Arte por toda parte* e retornou o *Meu Quintal*, ofertado no primeiro ciclo, contudo com nova proposta:

- *Território Meu Quintal* - retornou com o objetivo geral de “promover a interação com a natureza [...] dando destaque para a paleontologia, em especial a escavação de ossadas e pedras. Valorizar o mundo dos insetos, dinossauros, pedras preciosas, dando destaque para a escavação.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019d, p.2);
- *Território Espaço Circo: Palhaços e Palhaçadas* - teve como objetivo geral “valorizar o mundo circense, em especial o personagem palhaço que traz a alegria, a expressividade, a imaginação e o movimento para o mundo infantil, dando destaque ao colorido e a magia desse pequeno picadeiro.” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019d, p.2);
- *Território Restos do Mundo* - o seu objetivo geral foi “possibilitar às crianças o brincar de organizar espaços e materiais como suporte na construção e reinvenção de pequenos mundos. Trazendo esses cenários e provocando essas relações” (NEIM Doralice Teodora Bastos, 2019d, p.2).

Na proposta *dos Territórios Brincantes* existem duas particularidades que devem ser destacadas. A primeira relaciona-se aos pequenos, os bebês que integram o Grupo Dois. Por serem crianças bem pequenas, ganharam o *Território Eu pequeno* no primeiro semestre. No segundo semestre, foram convidados a participar dos outros territórios junto às outras crianças da Unidade. A outra particularidade foi sobre os planejamentos dos *Territórios Brincantes*, que foram influenciados pelos aspectos climáticos e meteorológicos, visando garantir o direito ao bem-estar da criança. Em dias chuvosos, o PPP (2021) indica como solução a criação de *Mini Territórios Brincantes* nas salas referências. Assim como na parte externa, as crianças podiam circular pelos espaços, pelas salas, reafirmando o que Gandini (2016) descreveu sobre a importância em considerar as crianças diante dos seus desejos, necessidades de exploração e o respeito ao tempo de cada criança.

O ano de 2020 vinha sendo traçado com planejamentos que misturavam novas expectativas, vontades e anseios para a criação de outros *Territórios Brincantes*. Entretanto, por causa da pandemia da Covid-19, os atendimentos presenciais nas instituições de ensino foram cancelados e um novo cenário mundial se iniciava. A proposta metodológica *Territórios Brincantes* ganhou um novo espaço, o lar das crianças, que se identificou com *A casa enquanto território do nosso brincar*. Esta nova

estruturação será abordada detalhadamente a seguir, a partir do contexto no qual a via de interação social ocorria por intermédio de ações virtuais.

3.3 A CASA ENQUANTO TERRITÓRIO DO NOSSO BRINCAR

Nos primeiros meses do ano de 2020, as pessoas alteraram as suas rotinas em razão da pandemia do Covid-19. A área da educação, em especial a voltada para o público infantil, sofreu grandes transformações e as ações pedagógicas passaram a ser realizadas apenas virtualmente. Diante desse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº9/2020, aprovado em 08 de junho de 2020¹³. Esse documento, além de trazer informações referentes à carga horária de ensino, apresentava orientações para pensar ações docentes voltadas para a Educação Infantil, salientando a ação pedagógica no sentido de possibilitar o desenvolvimento integral da criança, envolvendo estratégias pedagógicas que contemplassem as brincadeiras, interações e linguagens. O documento também expôs a orientação para esse momento pandêmico diante da intencionalidade de restabelecimento e manutenção do vínculo entre crianças, famílias e professores, por meio de ações comunicativas síncronas e assíncronas (BRASIL, 2020b).

Na Rede de Ensino Municipal de Florianópolis, a discussão sobre as atividades remotas se iniciou nos primeiros dias de cumprimento do decreto de isolamento social na cidade, o Decreto nº 21347, de 16 de março de 2020a. Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibilizou as *Orientações para a Organização do Teletrabalho* (FLORIANÓPOLIS, 2020b), subdivididas em três eixos: o primeiro, a importância da documentação pedagógica e o reestabelecimento da comunicação com as famílias; o segundo, a retomada dos vínculos afetivos junto às crianças e familiares por diferentes mecanismos como ligações telefônicas, *WhatsApp*®, *e-mail*, *Facebook*®,

¹³ O CNE socializou primeiro o Parecer CNE/CP nº5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, e sua elaboração se restringiu às discussões realizadas entre os integrantes do conselho sem a participação de entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, que divulgou o manifesto Educação a Distância na Educação Infantil, NÃO!, a partir desta publicação. Assim como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) socializou o Posicionamento Público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e também a Carta Aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), dirigida ao presidente do CNE. Ambos os documentos apontam as especificidades que distinguem o contexto da Educação Infantil, e as juntam na reflexão sobre o acesso e permanência das crianças pequenas na frente das telas de celulares e computadores.

Instagram®, cartas, Portal Educacional e o atendimento na Secretaria para distribuição de materiais impressos; o terceiro e último eixo visava potencializar as formações descentralizadas, relacionando o período pandêmico e contexto da unidade educativa, não esquecendo o vivenciado no período de inserção¹⁴.

Com a consciência em manter as especificidades que distinguem o espaço de Educação Infantil do contexto escolar, pois “[...] a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade.” (BRASIL, 2006, p.17) A equipe diretiva do NEIM Doralice Teodora Bastos passou a organizar reuniões *on-line*, com todos os profissionais da Unidade, durante os meses de abril a dezembro de 2020. O desafio coletivo inicial se tratava em interligar a proposta metodológica *Territórios Brincantes* e o novo fazer docente imposto pela pandemia, por meio das tecnologias digitais. Então, elaboraram o planejamento das propostas pedagógicas pensadas para a utilização do espaço da casa enquanto território e que foram organizadas no documento *A casa enquanto território do nosso brincar*. A sua criação se baseou nas Linguagens Oral e Escrita, Visuais, Corporais e Sonoras, incluindo os Núcleos de Ações Pedagógicas, Relações Sociais e Culturais, Relação com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

O documento *A casa enquanto território do nosso brincar* apresenta a intencionalidade definida com o propósito de valorizar

[...] as interações e o brincar como ferramenta para conhecer o mundo, tendo o adulto como parceiro e a casa enquanto um território a explorar. Levando em conta o contexto, a disponibilidade e os materiais de cada casa e família. Trata-se de um planejamento coletivo dos/das professores/as do NEIM Doralice Teodora Bastos que apresenta algumas sugestões e de certa forma indica novas possibilidades de enxergar a nossa casa, como um espaço de abrigo, afeto e de investigação na infância. (NEIM, 2020a, p.03)

A proposta se divide em dois blocos: o primeiro foi socializado com as famílias nos meses de junho, julho, agosto e setembro de 2020; e a parte II, o segundo, nos meses

¹⁴ O termo *período de inserção* se refere ao tempo necessário para o acolhimento das crianças, sejam novas ou retorno das que frequentavam, na Unidade Educativa. “Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre a separação gradual da criança com a família, mediada por um adulto profissional, também acontece um processo de construção e ampliação de uma nova rede de relações; novos relacionamentos e construção de vínculos, em que tanto aqueles que recebem como aquele é recebido interferem na composição relacional do contexto.” (FLORIANOPOLIS, 2019, p.05) É um processo planejado e com diálogo com crianças, famílias e profissionais.

de outubro, novembro e dezembro de 2020, criado a partir das devolutivas das famílias. Na primeira capa (Figura 6), a composição foi realizada com fotografias capturadas durante o ano de 2019 nos *Territórios Brincantes*.

Figura 6 – Capas do documento *A casa enquanto território do nosso brincar*



Fonte: NEIM Doralice Teodora Bastos (2020a; 2020b).

Na segunda capa, apresenta registros realizados pelas famílias a partir do desenvolvimento de sugestões apresentadas no primeiro bloco. Ou seja, as devolutivas realizadas pelas famílias em formatos de mensagens escritas, áudios, fotografias e vídeos

trouxeram indicativos para que pudessem planejar as brincadeiras contempladas nesse segundo bloco.

A escrita das estratégias pedagógicas utilizava como forma de divisão os espaços da casa: *Cozinha, Quarto, Canto da Casa e Quintal*. Essa estruturação contemplava também a organização de envio dos arquivos para as famílias, assim, cada semana era eleita uma das áreas da casa para ter a sua proposta socializada no Portal Educacional¹⁵ e na lista de transmissão¹⁶ a todas as famílias da Unidade Educativa, sem distinção de faixa etária. As famílias recebiam um arquivo com 5 sugestões de brincadeiras a serem desenvolvidas naquele espaço indicado. Essa organização viabilizou a *Cozinha* contemplada em 7 semanas, o *Quarto* e o *Canto da Casa* em 5 semanas, e o *Quintal* em 4 semanas. Dessa maneira, o documento contou com 117 sugestões, sendo que os espaços que mais tiveram sugestões foram o da *Cozinha* e o do *Quarto*, com 35 estratégias pedagógicas para cada, enquanto houve 28 para o *Canto da Casa* e 19 para o *Quintal*. É nítido o foco dado para o interior da casa, diferente da proposta metodológica *Territórios Brincantes* na Unidade Educativa, em que a ação se desenvolvia no espaço externo. Professoras e professores, ao elaborarem as propostas de brincadeiras, levaram em consideração as realidades das famílias, cuja maioria residia em lugares sem o espaço externo e, em alguns casos, um único cômodo abrigava os principais espaços da casa, a cozinha e os quartos.

Intercalando as postagens do Portal Educacional e da lista de transmissão com as famílias, ocorriam outras formas de interação por meio do aplicativo *WhatsApp*®, onde eram feitas trocas de mensagens em formato escrito e de áudio, complementadas por vídeos e fotografias. As produções elaboradas e socializadas pelos professores, em formato de fotos e vídeos, para dialogar diretamente com a criança, consideravam que as crianças teriam acesso ao material escrito por intermédio de um adulto. A parte escrita ficaria a cargo do adulto e a criança teria a oportunidade de compreender a proposta por meio das imagens utilizadas em sua ilustração.

¹⁵ É um *site* elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, e as instituições de educação alimentam com os documentos, materiais produzidos para a manutenção do vínculo afetivo. Nele é possível encontrar informações do ensino remoto durante a pandemia e pode ser acessado através deste *link*: <https://sites.google.com/prod/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional>.

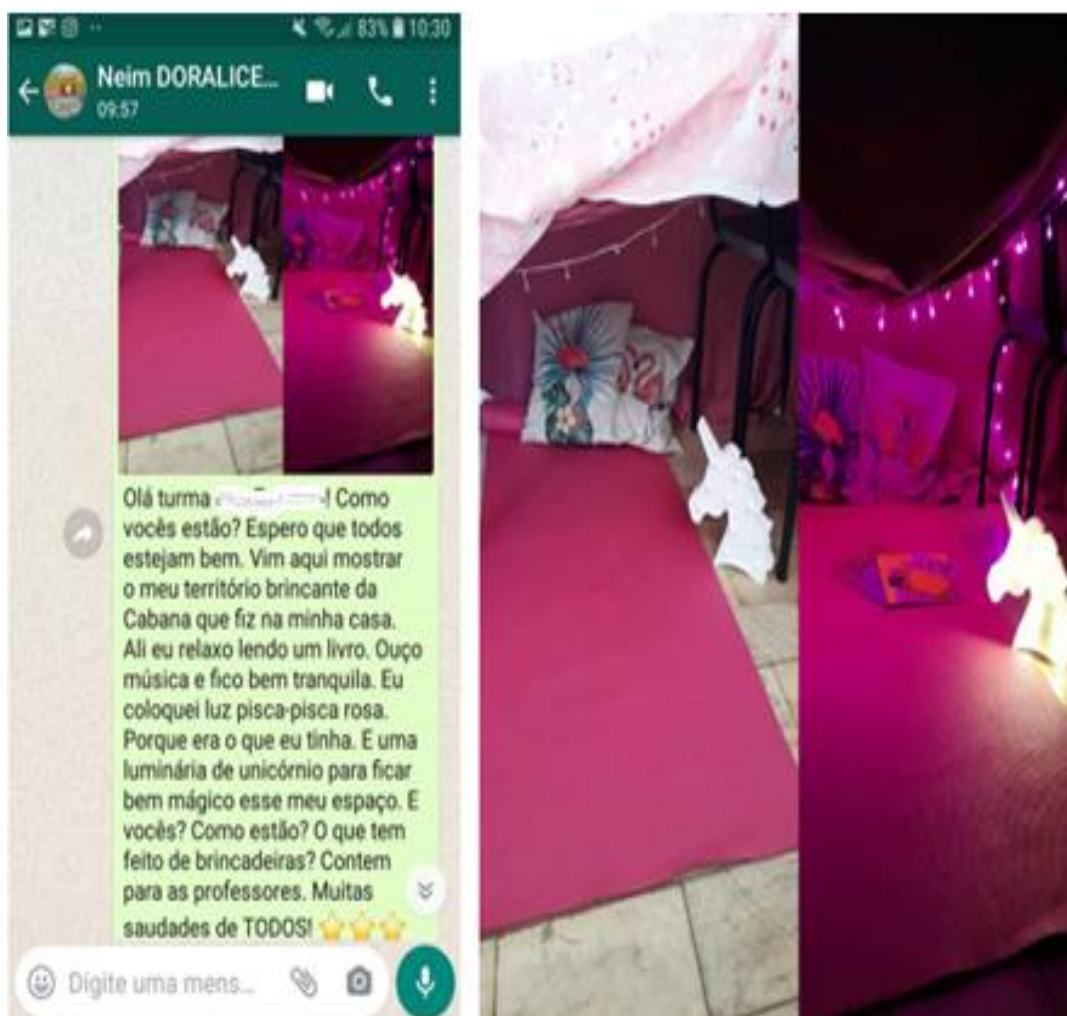
¹⁶ Além do Portal Educacional, as unidades tiveram a liberdade de encontrar outras formas de diálogo com as famílias. O NEIM Doralice Teodora Bastos utilizava a lista de transmissão, onde socializava os materiais e recebiam as mensagens das famílias. A diferença dessa lista para os grupos de *WhatsApp*, está em apenas o administrador receber as mensagens e se achar pertinente divulgar a todos os integrantes, com isso se garantia a privacidade das famílias.

Os dados aqui descritos estão interligados às estratégias contempladas no documento *A casa enquanto nosso território do brincar* e aos vídeos, fotografias e mensagens trocadas por professoras e professores, crianças e famílias. Esses arquivos, associados aos registros escritos dos professores, permitiram o contato com diferentes tipos de produções e assuntos abordados, para além dos relacionados diretamente a casa enquanto um espaço de descoberta, experimentação. Havia vídeos de histórias infantis, músicas, respostas às famílias com mensagens de carinho, áudios contando momentos alegre e tristes, socializações por meio de fotos e vídeos de passeios à casa da avó, à praia, ao zoológico, de passeios de bicicleta.

Diante desse grande índice de dados, a restrição nessa parte se deu na abordagem apenas dos registros diretamente ligados às sugestões de brincadeiras apontadas no planejamento *A casa enquanto território do nosso brincar*. Esse planejamento contemplou 117 sugestões de brincadeiras, dentre as quais as apresentadas nos registros escritos realizados pelos professores dos Grupos 4B e 5/6 A Matutino foram 14: Salada de fruta com piquenique; Horta com as crianças; Cozinhando com as crianças; Brincar de lavar louça; Vamos reciclar; Cabanas; Projeções na parede; Vamos construir lunetas; Vendinha; Brincar usando as janelas; Vamos desenhar com os elementos da natureza?; Bichinhos com folhas e gravetos; Observando a natureza; e Amarelinha. A partir desse levantamento, ao analisar os vídeos, fotografias, mensagens, os *Relatórios das Ações Comunicativas* e registros mensais, verificou-se que as brincadeiras que se fizeram mais recorrentes nos registros, por terem sido desenvolvidas e socializadas por um número grande de famílias, foram as da Cabana, Cozinhando com as crianças, Observando a natureza e a Construção de horta. Foram essas que melhor trouxeram indicativos para pensar sobre a relação construída pela criança e família com a casa, a partir dessa interação virtual e das estratégias mencionadas no planejamento *A casa enquanto território do nosso brincar*.

Iniciarei trazendo a proposta da Cabana, que surgiu como sugestão no primeiro bloco do quarto. No registro mensal do mês de junho, a professora referência do Grupo 5/6 A Matutino apresentou a sua ideia de fomentar a interação com a família a partir da proposta de construção de cabanas. A professora descreveu o envio de uma mensagem pela lista de transmissão do *WhatsApp*® falando sobre a cabana feita por ela e enviou as fotografias (Figura 7).

Figura 7 – Print da conversa e fotografias da cabana construída pela professora

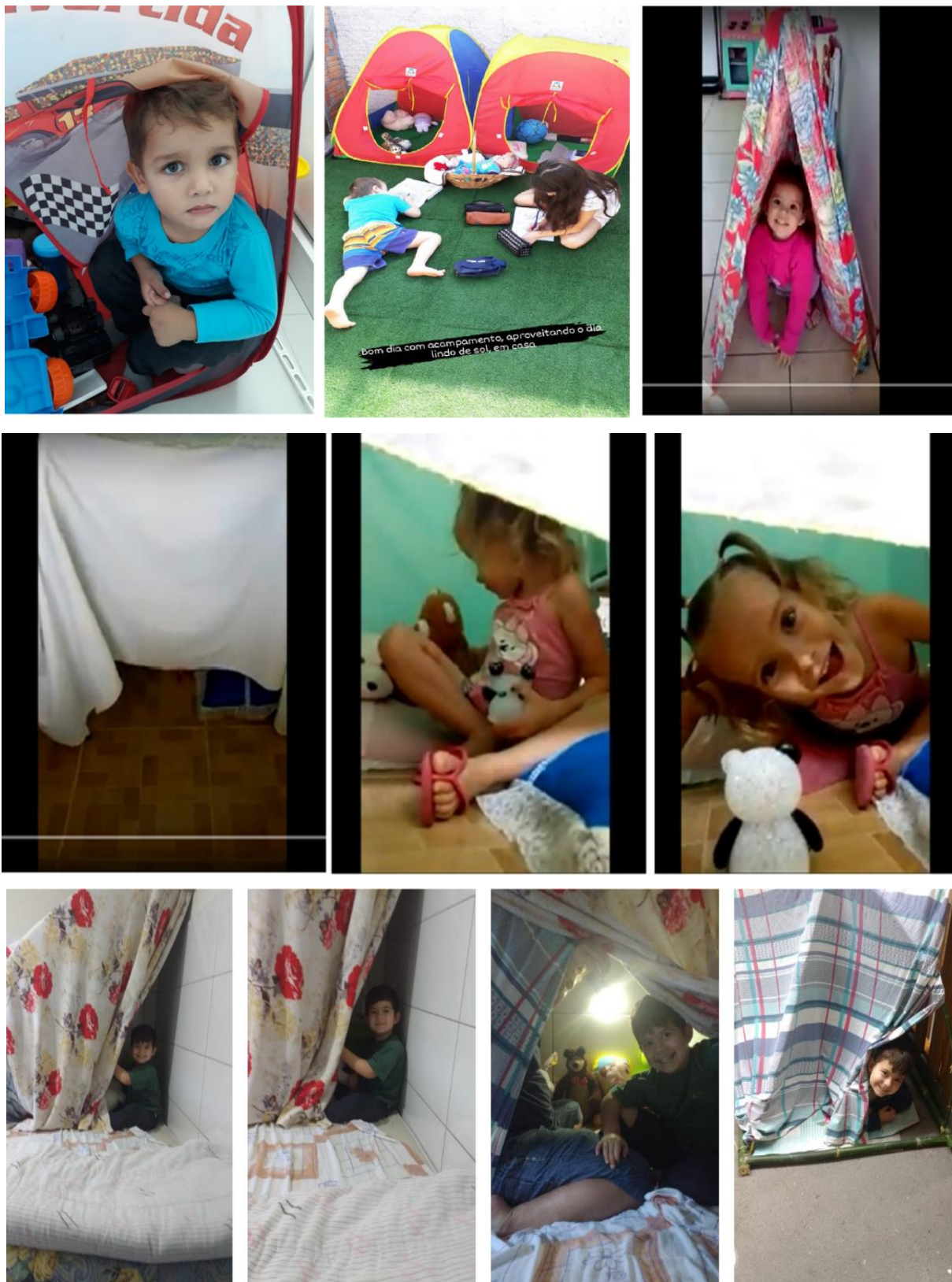


Fonte: NEIM (2020d, p. 03).

A mensagem da professora demonstrou para a família e, principalmente, para as crianças, por meio das imagens, a existência da possibilidade de criar outro ambiente dentro da própria casa, dando indicativos para que elas pensassem outros espaços para as suas brincadeiras. Essa proposta desafiou-as a conhecerem a sua casa e a se relacionarem com ela para a estruturação das cabanas. A autora Amorim (2021) observou que a pandemia redirecionou o olhar das famílias e crianças para o espaço da casa, sendo que a rotina, anterior à pandemia, pouco tempo era reservada para essa interação. Para Lopes (2018), o interagir com os espaços também pode ser considerada uma forma de comunicar-se, e essa interação deixa marcas nos espaços assim como nos seres.

Neste caso, a comunicação, a interação foram mediadas pelas construções de cabanas que as famílias junto de suas crianças se desafiaram construir. As famílias registraram a construção através de fotografias e filmagens, apresentadas na figura 8.

Figura 8 – Composição com fotografias e cenas de filmagens com a temática Cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por meio da postagem da cabana da professora, as famílias enviaram relatos de como receberam essa mensagem, nos quais as crianças disseram ter gostado e pedido para a sua mãe fazer uma cabana para ela. Além desse relato, no *Registro das Ações Comunicativas do Grupo 5/6 A Matutino*, contam que outra criança gostou e pediu à sua mãe para fazer uma sobre a sua cama. E dessa mesma criança consta, no registro do mês de junho, que seu pai já tinha feito para ela uma cabana com a estrutura de bambu e tecido colorido por cima. Reafirmou-se o dinamismo na construção de diferentes modelos, como o acampamento dentro de casa, onde não faltou a barraca, como registrado no *Relatório das Ações Comunicativas do Grupo 4B*.

Essa dinâmica da cabana, de utilizar cômodos e objetos da casa na construção deste brincar, foi abordado por Benjamin (2020) ao relatar a potência destes espaços e objetos domésticos na construção da sua infância, pois ao serem ocupados por uma criança, esses espaços e objetos ganham distintos sentidos elencados pela criança ao mesmo tempo que têm o poder de influenciar a sua imaginação. Para Benjamin (2020, p.102-103, “a criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-se em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas”. Entretanto, nesta construção das relações entre o espaço e a criança, adentra-se em aspectos conceituais que são destinados para as crianças. Lopes e Vasconcelos (2005, p.40) identificaram este processo como os “[...] territórios destinados ou vedados para as crianças”. São construções realizadas por meio de “[...] tensão entre os ‘territórios de criança’ e os ‘territórios pensados para elas’, leva em conta os diferentes territórios usados” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p.41). A esse contexto, soma-se a intensificação desta tensão na pandemia, com a restrição espacial do cotidiano deixado de ser frequentado, como as Instituições Educativas.

Outro cômodo utilizado na proposta foi a cozinha, um espaço inicialmente classificado como perigoso para uma criança. No entanto, com a presença de um adulto mediando a relação da criança – espaço – utensílio doméstico, pôde-se transformar num potencializador de brincadeiras. Assim, seguindo as sugestões de brincadeira, adentramos a proposta *Cozinhando com as crianças*. Cabe ressaltar aqui que a cozinha foi o espaço da casa mais contemplado nas devolutivas das famílias dos dois grupos, 4B e o 5/6 A Matutino, como podemos ver nas imagens da Figura 9:

Figura 9 – Composição de fotografias e cenas com a temática cozinhar



Fotografia do Gustavo fazendo bolo.(Grupo 4B)



Colagem de fotos feita pela família. Caio fazendo biscoitos. (Grupo 4B)



Fotografia do João pronto para cozinhar. (Grupo 5/6 Matutino)



Montagem de fotos feita pela família. Caio e sua salada de frutas.(Grupo 4B)



Cenas da professora explicando e o André e a sua irmã iniciando a brincadeira. (Grupo 4B)



Fotografias da Laura fazendo bolo com a sua mãe. (Grupo 4B)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As brincadeiras na cozinha socializadas traziam uma vasta lista de alimentos preparados como pizza, empadão, bolo, salada de fruta, crepioca, panqueca de brócolis, suco verde, picolé de suco, sopa, biscoito entre outros. Inclusive promoveram interações entre famílias, incluindo a troca de receitas entre amigos. Para demonstrar, trago aqui a vivência do Grupo 4B, com a receita de biscoito feita por um amigo com a ajuda de sua mãe, que fotografou, filmou e socializou para os outros amigos pela lista de transmissão do *WhatsApp*®, incluindo a receita, como consta no *Registro das Ações Comunicativas*. A professora regente complementou a informação contando que recebeu de outra família o registro por fotos e vídeos de um amigo da turma fazendo docinho. A família, ao socializar, fez questão de mencionar a realização da mesma receita enviada no grupo pelo

amigo. Essa troca deixou transparecer a ligação afetiva entre estas crianças, que se conheciam e frequentavam a unidade educativa desde bebês.

Com a proposta de cozinhar, foram abordados conceitos importantes como alimentação saudável, além do exercício de ler uma receita, identificar as quantidades e selecionar os ingredientes. As crianças tiveram em seus ambientes familiares vivências distintas da proporcionada nas Unidades Educativas, como menciona Tounucci (2020), uma vez que, nas Unidades de Educação Infantil, seriam criados espaços que remontassem a uma cozinha, com objetos típicos desse lugar para potencializar os enredos das brincadeiras (KISHIMOTO, 2010; 2014).

As fotografias e filmagens socializadas pelas famílias foram transformadas em mini-histórias pelas professoras e professores, como exemplifica a composição apresentada com a temática cozinhar, na Figura 10:

Figura 10 – Composição de Mini-Histórias com a temática cozinhar



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As mini-histórias como estratégia para composição da documentação pedagógica (REGGIO CHILDREN, 2021) foram incluídas como pauta de formações nos encontros

virtuais. O objetivo estava em compreender, na teoria, como as mini-histórias poderiam ser estruturadas. Diante das reflexões, professoras e professores adotaram, em seu fazer pedagógico, o ato de documentar as interações com as famílias. Esses registros eram compostos por fotografias ou cenas das filmagens enviadas pelas famílias.

O processo de criação das mini-histórias se iniciou com a organização do material enviado pelas famílias, com posterior leitura e interpretação com o objetivo de (re)contá-las num novo espaço e tempo. São as ações que deixam transparecer a ligação da documentação pedagógica com o cinema de arquivo (OLIVEIRA; OLIVEIRA Jr, 2021). Os dois permitem realizar o registro histórico, preservar a memória histórica e são produções que surgem a partir da intervenção de um autor nos registros, com isso produzindo outras experiências (FRANÇA, ANDUEZA, 2019). Dessa forma, o encontrar uma forma estética, para compor a mini-história, envolve a seleção das fotografias ou cenas, assim como editar com auxílio de aplicativos, cortar, um processo de montagem e edição (AMARAL; GUARI; OLIVEIRA Jr, 2021).

A interação de algumas crianças se deu de forma mais expandida como a proposta de fazer um bolo de limão. Tudo começou na colheita do limão, que foi levado para a cozinha e utilizado no preparo do bolo, como mencionado na mini-história *O Colher e o Cozinhar*. A família socializou uma filmagem do processo de colheita em família. No Grupo 5/6 A Matutino, a família de uma criança conseguiu contemplar dois espaços dentro da proposta de fazer um bolo. Essa experiência, ao ser compartilhada pela família, foi transformada em uma mini-história, em que se relatou brevemente a vivência socializada pelos dois vídeos, dando ênfase ao momento da culinária. (Figura 11)

Figura 11– Colagem com cenas da filmagem Colhendo limão Siciliano

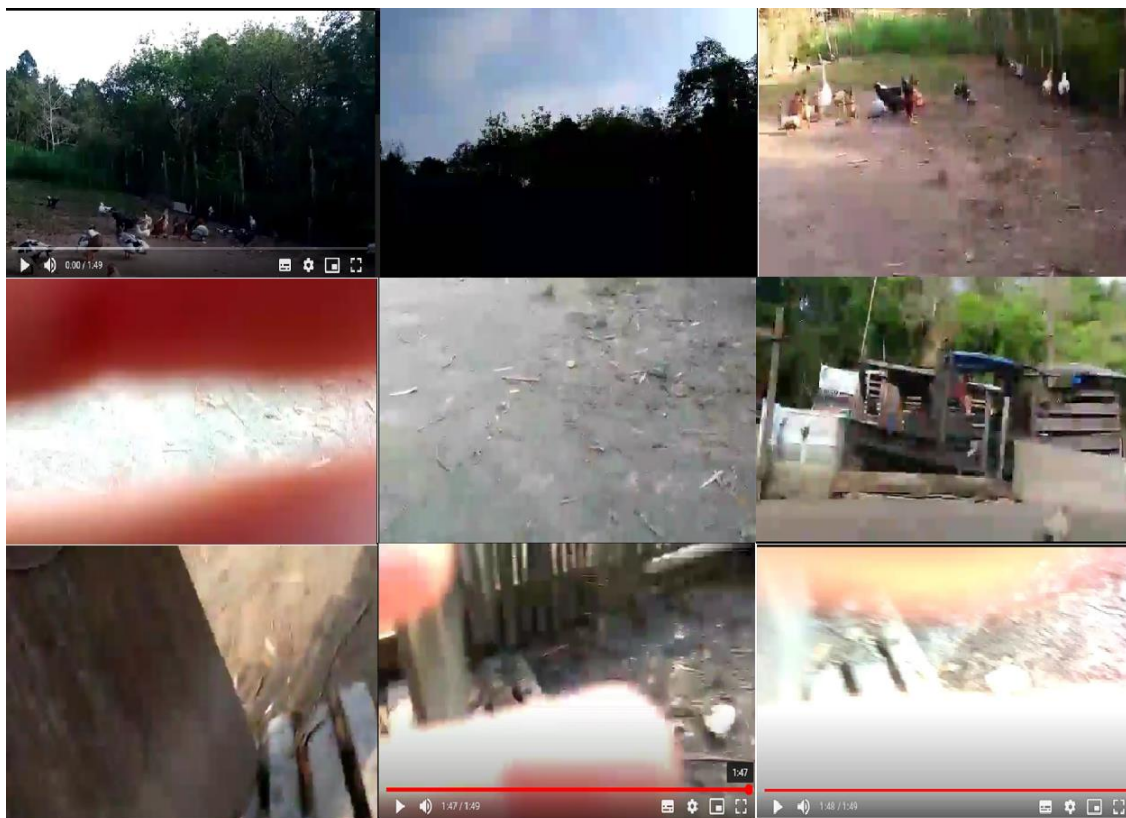


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Entretanto, o vídeo da colheita do limão demonstrou interligação com aquele espaço, ao tentar de todas as formas apanhar a fruta. A mãe deu uma dica: “Pega esses baixinhos aí, porque os altos você não vai conseguir.” Mas, ele não desistiu e, com uma vareta entre as mãos, subiu em um toco de madeira e continuou a tentar. No final do vídeo ele desistiu dizendo: “Ichi! Não deu!” Esta família também organizou uma filmagem da colheita do tomate e enviou uma fotografia com os pêssegos colhidos.

A interação com a natureza e animais esteve presente em muitas socializações com as famílias, como na apresentação para os colegas dos animais de estimação em encontros virtuais, vídeos e fotos, e também mostrando o gatinho visto pela janela de casa ou o passarinho encontrado na casa da avó. Trago aqui trechos da descrição de um dos vídeos, para relatar essa ligação com a natureza muito presente nos Grupo 4B e 5/6 A Matutino, em que a própria criança fez uma gravação com objetivo de apresentar o chiqueiro, o galinheiro e os animais. (Figura 12)

Figura 12 – Colagem de Cenas da filmagem de apresentação do chiqueiro, galinheiro e os animais.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essas imagens demonstram o contexto das famílias ao não terem condições financeiras para adquirir um *smartphone* com câmera de boa resolução. No entanto, mesmo assim, o desejo de mostrar aos amigos os animais não era influenciada pela nitidez da imagem obtida na produção desse vídeo.

No início do vídeo, começou a explicar que tinha galinha dada pelo dindo, até chegar num momento do vídeo em que ele começou a perguntar, talvez achando que fosse um *encontro virtual*, se estavam vendo, e mesmo sem respostas, depois de perguntar três vezes, ele continuou vídeo. Mais ao final do vídeo ele sai correndo dizendo: “O Ganso quer vir me morder, né mãe? Ganso levado! Oh!”. E isso passando, ele retomou a descrição dos animais e espaços do sítio. Quando o ganso volta a correr atrás dele, a criança desesperada pede ajuda ao pai e encerra o vídeo. Essa foi uma das vivências, na qual a própria criança teve a oportunidade de fazer a captura das imagens pela filmagem. Além do desejo da criança em apresentar o seu ambiente familiar, o sítio da família, foi possível identificar que a preocupação dele não estava relacionada com o ângulo, nem com a nitidez da imagem ou se a sua narração correspondia o que se estava na tela, mas com saber se os amigos estavam visualizando o que ele narrava.

O instante da demonstração de preocupação revelou que ele não conseguia perceber a diferença entre a gravação e o encontro virtual, quando teria ouvido seus amigos responderem a sua dúvida. O vídeo foi socializado sem atos de corte, sem edições, em que o adulto, com seus critérios de ideal perfeito, executaria alterações. Aqui é possível identificar o adentrar das tecnologias digitais e o seu pertencimento nas rotinas, inclusive na interação do seu corpo com o equipamento e brincadeira da criança com o ganso. A apropriação pela criança das tecnologias digitais foi contemplada por Kishimoto (2013; 2014) e reforçada por Fantin e Giraldeiro (2019) como direito de a criança ter acesso às novas tecnologias.

Entretanto, essa criança associa o direito a novas tecnologias ao de estar em contato com a natureza (TIRIBA; PROFICE 2014), de modo que se permitiu produzir imagens a partir da interação do seu corpo com aquele espaço, a natureza que o compunha e o *smartphone*. Caso não existissem essas novas tecnologias e se não fosse um período de isolamento social, essa vivência seria narrada nos encontros na Unidade Educativa para amigos, professoras e professores. Fantin e Giraldeiro (2019) explicaram a interação da criança com as telas e as produções de imagens como interligação dos aspectos corporais. Diante dessa afirmação, ao olhar para as imagens da figura (11), é possível

observar a mudança no enquadramento, ângulo, luz, pois, conforme seu corpo se movimentava, a imagem capturada o acompanhava, demonstrando o que o seu corpo estava vendo.

A relação dessa criança com a natureza, a paixão por esse local filmado e os animais mencionados por ela e sua mãe foram posteriormente apresentados em um encontro virtual pela plataforma virtual do *Google Meet*. Na ocasião, “[...]contaram que ele adora brincar no morro com os animais. Lá tem cavalos, uma égua e um pônei. Tem vacas, boi, porco, galinhas, patos e marrecos.” (NEIM, 2020d, p. 7). Isso demonstrou a intensidade dessas experiências, que eram socializadas de diferentes maneiras com os colegas e professores, que traziam as descrições para os registros. (Figura 13)

Figura 13 – Composição de fotografias e cenas referentes à temática *Natureza e animais*



Fotografia do Vicente colhendo amoras. (Grupo 5/6 Matutino)



Fotografia da Alice e sua pata. (Grupo 4B)



Fotografia do Carlos Alberto pescando com o seu pai. (Grupo 5/6 Matutino)



Fotografia da Helena mudando a sua horta. (Grupo 4B)



Fotografia do Fábio brincando na praia. (Grupo 5/6 anos)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas devolutivas, foi perceptível que algumas famílias tiveram a oportunidade de estar em contato direto com a natureza, estabelecendo relações de colheita, plantio, criação de brincadeiras e brinquedos com os elementos da natureza. Dessa maneira, garantiram que a criança tivesse essa interação estabelecida em espaços de natureza (TIRIBA 2018). Assim podemos usar a Geografia da Infância para olhar, através dos registros fotográficos e filmagens, a importância de observar como as crianças estabelecem as relações com os espaços, e como a natureza é vista e interpretada por ela, por seu corpo (LOPES, 2018).

Uma das reflexões em torno das propostas contempladas no planejamento *A casa enquanto território do nosso brincar*, trouxe aspectos de preservação da natureza, como a reciclagem do lixo, e de fomentar o desejo da criança em plantar e cuidar. Com esse sentimento, no grupo 4A, foi mencionado no *Registro das Ações Comunicativas* a iniciativa dos professores em enviar para as famílias um vídeo mostrando o passo a passo de como construir uma horta suspensa utilizando garrafas pet. Outro vídeo realizado por um dos docentes foi enviado para as famílias com o intuito de apresentar suas hortas e jardins. No registro foi mencionada a apresentação, feita por um dos professores, das rosas do seu jardim para as crianças, entre as devolutivas, conforme é apresentado na figura 14, por meio de fotos e filmagens. Houve uma criança que apresentou as rosas e hortas do quintal de sua bisavó.

Figura 14 – Composição com cenas e fotografias sobre apresentação de flores do jardim da bisavó



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A filmagem ocorreu com a ajuda da mãe, que fazia a filmagem e apresentava o espaço junto com a criança. Ambos demonstravam carinho pelo lugar e por todas aquelas plantas que faziam parte dele. Isso transparecia na forma de falar, mas principalmente quando a criança ia pegar a rosa ou uma folha para mostrar a câmera. Outra ação que chamou a atenção das famílias e crianças do Grupo 4B foi a sugestão de plantar feijão. Assim, as famílias que residiam em apartamentos eram estimuladas a participar da vivência e, com esse estímulo, as famílias com suas crianças enviaram alguns registros. (Figura 15)

Figura 15 – Composição de cenas e fotografias da plantação do feijão



Cenas da filmagem pela mãe. A Maria ensina o passo a passo para plantar o broto de feijão. (Grupo 4B)



Fotografia do Gustavo plantando o broto de feijão. (Grupo 4B)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os feijões, ao ocuparem um espaço na casa, acabaram o modificando, eram um elemento novo que precisava de acompanhamento, cuidados e observações diárias. Em algumas casas, os feijões ganharam um espaço nos quintais, dando um outro aspecto àquele canteiro. Uma relação da criança com o feijão e a casa, mediada por um adulto, que também deixou as suas marcas nesse processo. Dessa maneira, revelou-se que todo o espaço é composto por diferentes elementos que se interligarão nas interações estabelecidas por crianças e adultos (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

Ao receberem o planejamento *A casa enquanto nosso território do brincar*, enviado igualmente para os dois grupos aqui investigados, notamos que cada grupo criou a sua identidade a partir das devolutivas das famílias e demonstraram as escolhas feitas pelas crianças e seus familiares. Os registros também demonstram como o diálogo entre unidade educativa e famílias se intensificou, pois as famílias, na sua grande maioria, estavam junto às crianças no desenvolvimento das propostas. Dessa maneira, as devolutivas das famílias influenciaram na construção da proposta docente de trabalhar a casa como *território do brincar*. (Figura 16)

Figura 16 – Composição com cenas e fotografias brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As cenas e fotografias exemplificam a importância das relações e vivências das crianças no ambiente familiar, como argumenta Tonucci (2020a). Esse mesmo autor ressalta a necessidade de perceber as diversificadas experiências, que resultam em aprendizagens para além dos currículos escolares, que aconteceram durante o isolamento social. São vivências, como podemos ver na figura (16), construídas junto a familiares ou amigos, que foram completamente distintas das que seriam proporcionadas numa Unidade de Educação Infantil.

O documento *A casa enquanto território do nosso brincar* foi produzido a partir de um contexto de luta contra a criação de oportunidade para a implementação do *Homeschooling*, que significa dar a responsabilidade para as famílias em ensinar seus filhos. Entretanto, um comércio de apostilas, com currículos que retira pautas importantes das reflexões como a questão de gênero e racismo, já se prepara para a comercialização destes materiais para as famílias. Foi uma luta travada para a garantia da manutenção da Educação Infantil não escolarizante; a descaracterização do ambiente familiar e sua transformação em Instituições Educativas.

Todas estas pautas importantes foram contempladas nas publicações de entidades a partir do Parecer CNE/CP nº 5/2020, sendo que a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi a primeira a se manifestar contra o parecer. A ANPEd produziu o manifesto Educação a Distância na Educação Infantil, Não!, com a função de primeiro apresentar o marco legal e trouxe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, para informar a não previsão nesta lei da modalidade de Ensino a Distância (EaD) na etapa da Educação Infantil. No segundo momento lembrou as especificidades abarcadas no fazer docente com foco nas crianças pequenas. A escrita deste posicionamento contou com a participação dos professores pesquisadores atuantes nos grupos de trabalho: GT 07 – Educação Infantil de 0 a 6 anos e o GT 05 – Estado e Política Educacional.

Outro documento elaborado nesta mesma linha de pensamento foi a Carta Aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação. A carta reforça os argumentos dos documentos apresentados anteriormente e menciona a necessidade de as famílias terem acesso às tecnologias da informação e comunicação para a continuidade do laço de afetividade entre professores, crianças e familiares. Quando o poder aquisitivo das famílias não permite adquirir *smarthphone*,

tablet, notebook ou computador e um pacote de *Internet*, isso faz com que se ampliem as desigualdades e se intensifiquem as já existentes antes da pandemia. (DUSSEL, 2020)

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) publicou o documento *Posicionamento público do movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)*. O posicionamento foi elaborado a partir da consulta pública organizada por esta entidade. Neste documento são apresentados argumentos pautados no dia-a-dia de crianças, professoras e professores nas Unidades Educativas. Diante desta escrita, negar o Parecer CNE/CP nº 5/2020 é reafirmar que a relação Instituição Educativa com a família se baseia na complementariedade e não das famílias assumirem os papéis de professoras e professores, conforme é descrito nas sugestões deste parecer. Dizer não ao ensino remoto é sinônimo a dizer não a escolarização na etapa da Educação Infantil. O documento apresenta como intencionalidade esclarecer que as orientações deveriam ser pautadas na escuta, no diálogo, pautadas na afetividade. A afetividade será abordada, a seguir, unida à necessidade no período de isolamento social em se promover encontros virtuais, fotografias, filmagens, para demonstrar a saudade e tentar amenizar este sentimento.

3.4 A PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS E FILMAGENS COMO ESTRATÉGIAS PARA A MANUTENÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO

Na pandemia, a produção de imagens via aparelhos eletrônicos se intensificou, ganhou adeptos de diferentes idades e classes sociais, tornou-se o caminho para amenizar as saudades durante o isolamento social. Essas vivências não ficaram apenas nos contextos familiares, elas se fizeram presente no espaço educacional e as imagens produzidas constituíram um *banco de imagens*, o qual contará como cada ser humano enfrentou as dificuldades deste período. (FRANÇA; ANDUEZA, 2019; CAZETA; GONÇALVEZ, 2021)

Os primeiros meses vivenciados na pandemia foram importantes para os professores se situarem, compreenderem o que estava acontecendo ao refletir, com o auxílio das formações, sobre o que estávamos vivendo e o desafio a ser enfrentado. O planejamento do fazer docente na Educação Infantil, nessa transição do atendimento presencial para a execução de ações virtuais, era carregado de especificidades. Sobre essa reflexão, o Registro das Ações Comunicativas do Grupo 5/6 A Matutino, menciona a

necessidade de as crianças, familiares e professores respeitarem o isolamento social em benefício da saúde. Diante do afastamento, o encontro, a conversa, a interação entre crianças, famílias e professores deixaram de existir presencialmente. Para o reencontro, as tecnologias como o celular se tornaram fundamentais nesse processo de retomada da comunicação e, assim, aos poucos, a comunicação se restabeleceu no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Em abril de 2020, os profissionais da Unidade tiveram uma iniciativa coletiva: a produção de um vídeo com fotos de cada um e de momentos especiais vivenciados na Unidade. Nos arquivos do Grupo 4B, encontrei algumas filmagens realizadas pelas famílias com a intenção de as crianças falarem que estavam sentindo saudades das professoras e professores, amigo, mandando beijo e recadinho para lembrar os cuidados para evitar pegar a doença. Com isso, uma cena de cada vídeo faz parte da composição da figura 17.

Figura 17 – Composição de cenas das crianças 4B expressando os sentimentos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As cenas foram retiradas de filmagens diferentes com uma única temática: saúde. A organização das famílias fez com que gravassem tentando manter o foco da criança na produção da filmagem. Porém, alguns indicativos estão presentes na grande maioria das imagens, como a ação de focar o rosto, lembrando uma ação parecida com a *self*. Outra seria a posição do aparelho na gravação, em que todos acontecem na vertical, posição de utilização do *smartphone*. A desconstrução desta *naturalização* da imagem é um processo, que passa pela forma como a imagem é recepcionada pelo ser humano. Para isso, se faz necessário compreender que as imagens são composições de “[...] luzes, linhas, formas geométricas, enfatizando as escolhas criativas que compõem toda representação.” (MIGLIORIN, *et al*, 2016, p.22). Pensar a criação imagética na atualidade foi compreender a existência de novas formas de criá-la através do uso das mídias sociais.

Todas as produções de imagens, inclusive as fotografias e filmagens produzidas no período de isolamento, seguem a lógica de uma intencionalidade que atravessa a conexão a ser estabelecida pela imagem com o seu observador. As funções de alterar e ser alterado pela imagem é uma transição, onde as imagens circulam pelo ato de afetar o sujeito ao mesmo tempo que é afetada por alterações em sua composição. (MIGLIORIN, PIPANO, 2019). Constrói-se aqui uma oportunidade simultânea do ato de afetar e ser afetado, na qual a imagem pode ser interpretada como “[...] forma sensível capaz de afetar o mundo e ser por ele igualmente afetada” (MIGLIORIN, PIPANO, 2019, p.06).

No Grupo 4B foram produzidas filmagens e fotografias que contemplavam como enredos as ações que eram desenvolvidas na Unidade Educativa. (Figura 18)

Figura 18 – Composição de fotografias e cenas de ações desenvolvidas na Unidade



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As primeiras cenas da figura 18 demonstram a falta que o espaço externo do NEIM estava fazendo e como a criança valoriza o contado com a natureza. As relações, principalmente coletivas e espaciais, possibilitadas pelas Unidades de Educação Infantil são distintas das que ocorrem em casa (KISHIMOTO, 2010). E isso é possível ver na reação da criança ao correr, subir, descer, pular no vídeo feito no momento em que a família levava a criança até a Unidade para brincar nesse espaço e a filmava no processo de reencontro. A produção do filme contou com montagem e edição realizada pelas famílias e foi socializada com professoras, professores e amigos do grupo. Migliorin *et al* (2016) promoveram a reflexão sobre olhar o lugar em que se habita, nesse caso seria aquele que deixou de ser habitável, trazendo para o plano da imagem capturada novas concepções que apontassem novos contextos, espaços. Estes mesmos autores apontaram a *potência criativa* como o diferencial no processo de construção da imagem.

Nas cenas seguintes, é possível identificar práticas docentes realizadas no espaço da Instituição de Educação Infantil, como era chamada; o contar uma história juntamente com o objetivo de trabalhar aspectos da cultura local; o pintar, desenhar, modelar; e criar brinquedos. O fazer pedagógico passou a englobar o espaço doméstico, esse processo foi chamado por Dussel (2020) de *domiciliscion* do espaço de educação formal. Dessa maneira, o muro que separava estes dois espaços deixou de existir e passou a ser substituído pelas telas de *smartphones*, televisões, *tablets*, *notebooks*. Esses equipamentos passaram a ser a porta de acesso de professoras, professores e crianças para ocuparem diferentes lares simultaneamente.

No Grupo 5/6 A Matutino as professoras e professores utilizaram, no fazer docente remoto, elementos da rotina na Instituição na tentativa de manter o vínculo afetivo, sendo a composição do grupo com crianças novas, ou seja, que estavam frequentando uma Unidade Educativa pela primeira vez. O primeiro vídeo teve como pano de fundo a música *Pisca, pisca estrelinha/ Pisca, pisca estrelão*, e era cantada pelas professoras e professores na hora da roda de conversa. O segundo vídeo apresentou o relaxamento realizado antes da conversa na roda, com a demonstração da posição correta de sentar-se e a conscientização da respiração pelo movimento de inspirar e expirar. O objetivo dos vídeos, descrito no *Relatório das Ações Comunicativas*, era de relembrar ações feitas durante os primeiros dias do ano letivo de 2020. Com esta socialização, cinco famílias enviaram mensagens das crianças em formato de vídeos, fotos e áudios falando da saudade, mandando beijos para os amigos e professores.

Nesse novo fazer docente, outras maneiras encontradas para dialogar sobre o momento vivido com as crianças e famílias foram as histórias infantis ‘Lino’ (NEVES, 2011) e ‘Quero colo’ (BARBIERI; VILELA, 2006). No registro de vivência referente ao mês de maio de 2020, a professora regente do Grupo 5/6 A Matutino especificou a realização da leitura da história ‘Lino’, a qual foi gravada em formato de vídeo e socializada para as crianças. A escolha dessa literatura foi justificada por ela por envolver a amizade entre o porco de brinquedo e a coelhinha que se separam, mas, mesmo distantes, a amizade dos animais continuou. Segundo essa mesma professora, em seu registro do mês de junho de 2020, a história ‘Quero Colo’ esteve presente com apresentação apenas oral. A escolha da história eleita pela professora foi pautada em oferecer uma reflexão sobre a importância do carinho, do acolhimento um pelo outro, do ato de demonstrar os sentimentos e o afeto pelas pessoas importantes em nossa vida.

Todas essas ações descritas anteriormente tinham como intencionalidade comum manter o vínculo afetivo, e esse objetivo inicialmente não estava sendo atingido. A professora regente relata, no registro mensal do mês de junho de 2020, a dificuldade dessa retomada e destaca que as crianças desse grupo eram novas na Unidade, tendo poucos dias de interação entre elas, diferentes de outros grupos que frequentavam a unidade desde bebês e, por isso, seus vínculos afetivos eram mais intensos. Ela também relata que entende esse processo, diz que é preciso “respeitar nesse momento cada família em sua singularidade e de uma maneira bem tranquila e afetuosa demonstrar que estamos ali. [...] Adentrar no âmbito privado do lar de cada um, é uma decisão de cada família. E que devemos respeitar a escolha.” (NEIM, 2020d, p.01). Aos poucos, com uma intensidade diferente, as famílias trouxeram as crianças para interagir através do meio virtual.

No Grupo 4B, as crianças já frequentavam o NEIM nos anos anteriores e estavam no segundo ano com a mesma professora regente, com isso os laços afetivos entre elas eram mais intensos. Os encontros virtuais foram marcados pela saudade, pela necessidade em ver o outro, assim como as filmagens de convites para os encontros em que a criança citava o nome dos amigos que gostaria de reencontrar. (Figura 19)

Figura 19 – Cenas de encontros virtuais e filmagens do Grupo 4B



Cenas da Maria no início do encontro virtual a procura dos amigos e ao vê-los na tela o sorriso surge. (Grupo 4B)



Cena da Helena convidando os amigos para o encontro virtual. (Grupo 4B)



Cena do André encontrando os amigos pela tela. (Grupo 4B)



Cena da Laura desejando Boa Noite para os amigos. (Grupo 4B)



Cena do Sandro fotografando o encontro virtual. (Grupo 5/6)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As cenas demonstram o carinho com o outro ao desejar uma Boa Noite, a surpresa ao conseguir ver os amigos na tela, o aceno ainda tímido e o registrar pela criança o momento numa fotografia utilizando uma máquina fotográfica. São recortes de filmagens, que trazem em suas essências a interligação da criança e suas infâncias às tecnologias, o que reforça a percepção de Fantin e Giraldello (2019), sobre o direito da criança de ter acesso à cultura e, conseqüentemente, às mídias sociais e aos equipamentos que promovem essa interação. “Os novos lugares que criança e adulto ocupam nas diferentes relações, mediadas ou não pelas tecnologias, refletem novos arranjos geracionais, na família, na escola e na pesquisa, o que produz novos discursos da/sobre a infância.” (FANTIN; GIRALDELLO, 2019, p.120) A criança vive e compartilha da mesma cultura que o adulto, dessa forma não é possível negar a ela o acesso às novas tecnologias. No entanto, Fantin e Giraldello (2021) destacam essa influência na ação das crianças na

produção de imagens, uma vez que esse novo tempo e espaço precisa da ampliação do conhecimento para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a produção de imagens na atualidade.

Essa relação de carinho e afeto entre professores e crianças se fez presente em diferentes situações, inclusive ocasiões tristes, como na ocorrência do ciclone bomba que provocou estragos na região norte da Ilha de Santa Catarina, no mês de julho de 2020. Na ocasião, a grande maioria dos moradores ficou no mínimo dois dias sem energia e Internet. Conforme os serviços se reestabeleciam, a professora regente do grupo 5/6A Matutino, conforme relatado em seu registro mensal, enviou mensagem para todas as crianças em busca de informações, como uma forma de demonstrar o carinho, o afeto e a disponibilidade em ajudar no que fosse necessário. Nesse mesmo registro, ela descreve que no primeiro momento receberam o retorno de quatro famílias que disseram estar tudo bem e duas que mencionaram estragos na casa, mas que não necessitavam de ajuda naquele momento. Depois, foram surgindo outras preocupações com as famílias e o cuidado com elas foram formas de demonstrar o afeto que estava presente nas ações dos professores. No relato, a professora diz: “Acolhendo cada família, tentando emanar meus sentimentos de solidariedade e de fraternidade por um momento tão desafiador a cada dia. E me deixando aberta para conversar [...]” (NEIM, 2020d, p.08).

O acolhimento, o afeto e o sentimento de se preocupar com o outro, reverberaram nas crianças, assim, na figura 20, são apresentadas algumas cenas do vídeo realizado pelo João Miguel do Grupo 5/6 Matutino.

Figura 20 – Composição com cenas do João Miguel gravando recadinho



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A filmagem chama a atenção por demonstrar a atitude da criança, andando com o celular em suas mãos, em gravar com a câmera do *self* o seguinte recado: “– Eu vim aqui fora só para dar um recadinho. Vocês usem máscara e passem álcool em gel na mão. Beijo. Tchau!” A forma como posicionou a câmera do *smartphone*; o filmar andando, que remete à ideia de correria da vida agitada e tirou um tempinho para realizar aquela filmagem; as frases que compõem a fala; todos estes aspectos são indícios da internalização desta criança dos métodos utilizados por blogueiras e *influencers* na produção dos seus *videozinhos* para *stories* e *feeds* das redes sociais. (CAZETTA; GONÇALVEZ, 2021)

A criança desde o nascimento já tem acesso a essas produções, e esta familiaridade é estimulada por adultos ao criarem contextos para que as crianças produzam intensamente grande quantidade de conteúdos, imagens, como apontam Fatin, Giral dello e Pereira (2021). Esses autores complementam a reflexão abordando o papel do adulto como mediador na interação da criança com as mídias, os equipamentos e produção de imagens, com isso evitando a naturalização delas. Mas, para isso acontecer, é necessário que o adulto passe por um processo de desconstrução da naturalização. Isso ocorre, segundo Amorim e Chaves (2022), a partir do momento que o espectador entra em contato com a imagem e a identifica como uma composição criada por meio da combinação de diferentes elementos. Dessa maneira é que se deve dar a interação da criança com o equipamento, com a *máquina*, com um aparelho repleto de possibilidades para ela agir e capturar uma imagem. Assim, necessita dominar esta ação para ampliar a relação de troca, companheirismo e cumplicidade com a imagem. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019)

As relações de afeto também aconteciam nos primeiros momentos dos encontros virtuais, quando as crianças aproveitavam para saber do outro, para contar sobre o aniversário, nascimentos de irmãos, bem como sobre as tristezas com amigos, mães e parentes que contraíram a doença do Covid-19. Com as trocas virtuais já mais habituais, os encontros se intensificavam e as próprias famílias, nas mensagens socializadas posteriormente, traziam elementos que justificavam a continuidade deles, como nos seguintes relatos do Grupo 5/6 A Matutino:

Família A: “Antonela também ficou muito feliz com o nosso encontro virtual e que a felicidade foi tanta que quando o pai chegou em casa ela foi logo contar a novidade para ele”; *Família B*: “Clara ficou tão feliz. Tão feliz quando o pai chegou do serviço ela correu contar das prof dela que tinha falado com ela.”;

Família C: Enviou um áudio relatando que a João Miguel gostou muito do encontro virtual. E que ficou imensamente orgulhoso em participar de uma reunião online, já que seus pais participam com frequência desse tipo de encontros. E quando seu pai chegou ele foi logo contar a novidade. E ela relatou que ele ficou bem contente, queria mostrar o gato a casa. Esse clima foi permeando os encontros deste grupo, que foi construindo a sua relação por meio das tecnologias. (NEIM, 2020, p. 12)

No grupo de crianças 4B foi diferente. A retomada do vínculo afetivo foi intensa, por ser um grupo que frequentava a unidade em período integral, além do fato de que a maior parte das crianças frequentara a Unidade em anos anteriores. A ligação das crianças e famílias com a professora regente se constituiu ao longo do ano de 2019, e permaneceu em 2020. Dessa maneira, a relação entre eles estava já intensificada pelas vivências juntos, o que facilitou a escolha das estratégias para a retomada deste vínculo. No relato do *Registro das Ações Comunicativas*, a escolha das atividades para esse grupo se pautou na característica do grupo e na brincadeira do Boi de Mamão, como uma forma de manter algo tradicional no grupo e como possibilidade de relembrar momentos vividos na Unidade, como os momentos de dançar e cantar.

A brincadeira do Boi de Mamão esteve presente no primeiro vídeo, específico desse Grupo 4B. A professora regente aparece cantando e tocando no violão as músicas da brincadeira do boi. Dessa maneira, nos registros da professora regente do Grupo 4B, identificamos uma das ações para explicar esta reflexão, ou seja, as crianças receberam vídeo com músicas da brincadeira do Boi de Mamão e cada uma reagiu de maneiras distintas a esta visualização. Entretanto, uma delas pegou o seu boizinho e o coloca no meio da sala, onde ele deveria ficar quando se tem uma roda para brincar de Boi de Mamão, com isso, a partir de sua imaginação, transformava a sala no local da apresentação do boi. Já para a criança adentrar ao personagem do Mestre Mateus, ela colocou um chapéu e, ao dançar, fazia os movimentos do corpo típicos do seu personagem. Enquanto dançava, observava na televisão a sua professora como se fossem os músicos que se fazem presentes numa apresentação de Boi de Mamão.

No Grupo 4B, a brincadeira do Boi de Mamão se tornou a veia condutora das interações entre crianças, professores e família. No *Relatório das Ações Comunicativas*, em vários relatos escritos são apresentadas as interações ocorridas por intermédio do Boi de Mamão. Dentre esses registros, começam a surgir elementos que revelam que este movimento de busca pelo vínculo afetivo atingiu também os adultos. Isso pôde ser

identificado quando a família sugeriu a realização da tradicional Festa Junina¹⁷ da Dodô, por intermédio de um encontro virtual, para que esse momento não passasse em branco. No encontro realizado, além de todo o cuidado em preparar os espaços da casa, as roupas e comidas típicas desta festa, a brincadeira do Boi de Mamão esteve presente (Figura 21), e uma família trouxe o avô para tocar na sanfona as músicas do boi.

Figura 21 – Cenas e fotografias com o enredo da brincadeira Boi de Mamão



Colagem de fotos feita pela família dos preparativos e durante a *live* do Boi de Mamão da Vergem Grande. (Grupo 4B)



Cenas da Helena com os personagens do Boi de Mamão dançando enquanto assistia a *live*. (Grupo 4B)



Cenas do André dançando Boi de Mamão e observando a professora cantar pela TV. (Grupo 4B)



Cena da Laura e seu avô na cantoria do Boi de Mamão. (Grupo 4B)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

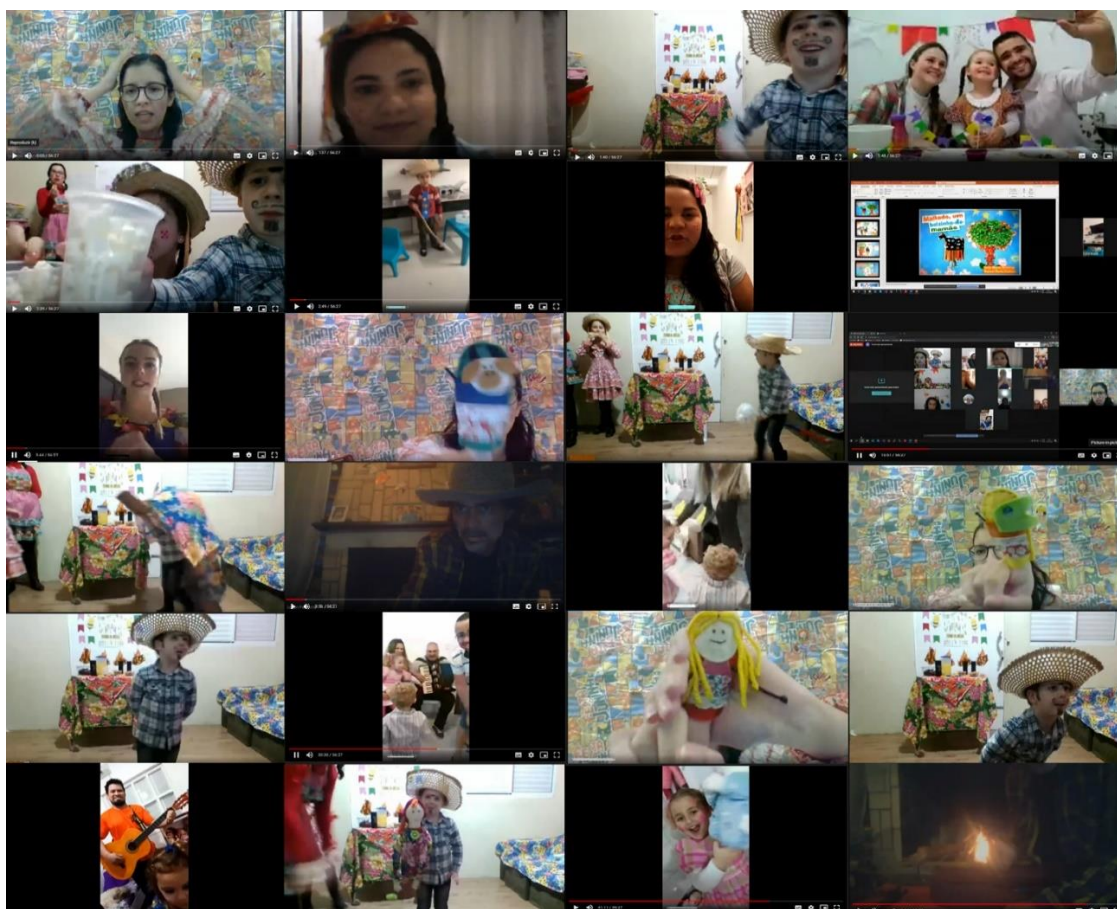
No ato inicial, de acolhimento das crianças e famílias, uma das crianças começou a cantar a música do Boi de Mamão: “Olê, Olê o nosso boi já vai chegar...” Cada criança,

¹⁷A intenção de abordar a Festa Junina virtual está ligada ao desejo de apresentar uma estratégia criada para socialização constituída em afeto. Ação que foge a lógica do trabalho pedagógico a partir das datas comemorativas, pois o NEIM Doralice Teodora Bastos, assim como as outras unidades da rede municipal de Florianópolis, tem suas ações pedagógicas pautadas nos documentos nacionais e se estrutura a partir dos eixos norteadores Brincadeiras e Interações e fundamentada nos princípios Políticos, Éticos e Estéticos (DCNEI, 2010).

família e professor que ouviu este trecho lembrou de objetos da casa que poderiam ser mostrados na tela do computador, como o pandeiro, a Bernúncia e o próprio Boi de Mamão. Além disso, houve a interação das crianças com o grupo do Boi de mamão da Vargem Grande numa *live*, em que sala e a cozinha viraram espaço para o boi dançar. Dessa maneira, mesmo distantes fisicamente, as crianças interagiram entre si, com a casa e com seus objetos, através do deslocamento destes utensílios para compor um cenário virtual.

No *Registros das Ações Comunicativas* do Grupo 4B, é apresentada a ideia da Festa Junina virtual, que surgiu a partir dos indicativos das famílias. Na organização, por parte dos professores, pensou-se o momento de encontro com histórias, músicas e brincadeiras. Entretanto, as famílias se articularam e construíram uma estrutura em suas casas que atendia às características deste estilo de festa. Assim, pensaram na roupa, nas comidas típicas e na decoração dos espaços (Figura 22), além de apresentarem as brincadeiras tradicionais.

Figura 22 – Cenas do Encontro Virtual com a temática Festa Junina da Dodô



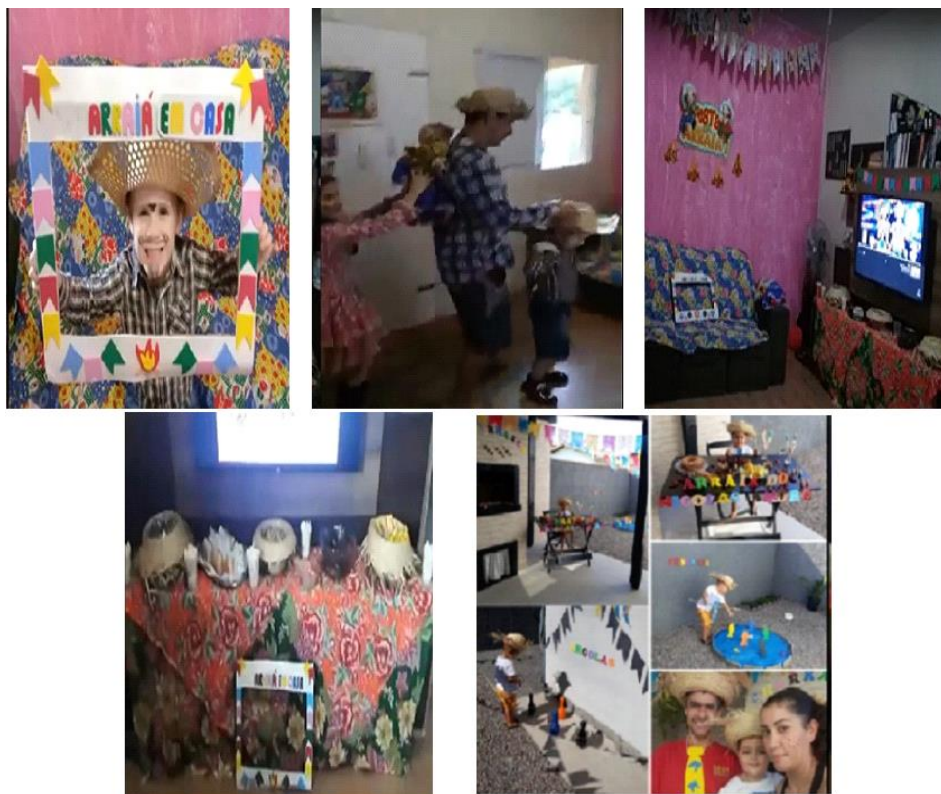
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A estrutura do espaço físico da casa permitiu a construção de outra composição dentro de um espaço virtual, no qual, a partir das diferentes telas, com os elementos da Festa Junina, um novo espaço surgiu virtualmente da composição das imagens com os locais da Festa Junina da Dodô, realizada em 2020. O Boi de Mamão e a Festa Junina foram elementos que mexeram com as lembranças das crianças e dos adultos, que viveram em suas infâncias inúmeras experiências nas Festas Juninas e com a brincadeira do Boi de Mamão.

As famílias pensaram o espaço da casa com objetos, comidas e roupas com as características das Festas Juninas. Algumas famílias, no encontro, contaram com músicos, que interagiam com as cantigas do Boi de Mamão, criando um ambiente festivo familiar e coletivo. O final da festa contou com a tradicional fogueira, organizada pelo professor e socializada com todos através das telas.

Os registros desta festa não ficaram somente na gravação do encontro virtual, as famílias também realizaram as fotografias e filmagens por meio da construção e enquadramento do olhar. (Figura 23)

Figura 23 – Cenas e fotografias socializadas pelas famílias da Festa Junina



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A participação das famílias foi intensa, de modo que criaram em suas casas espaços com elementos típicos das festas juninas locais. Algumas famílias também contaram com a participação de familiares tocando instrumentos junto com a cantoria das cantigas, principalmente do Boi de Mamão. A intensidade vivenciada por cada família era demonstrada por sons e imagens envolvidas ao sentimento de felicidade por poderem reviver, mesmo que remotamente, um pouco do clima da Festa Junina do NEIM Doralice Teodora Bastos, a tradicional festa de integração familiar da Unidade.

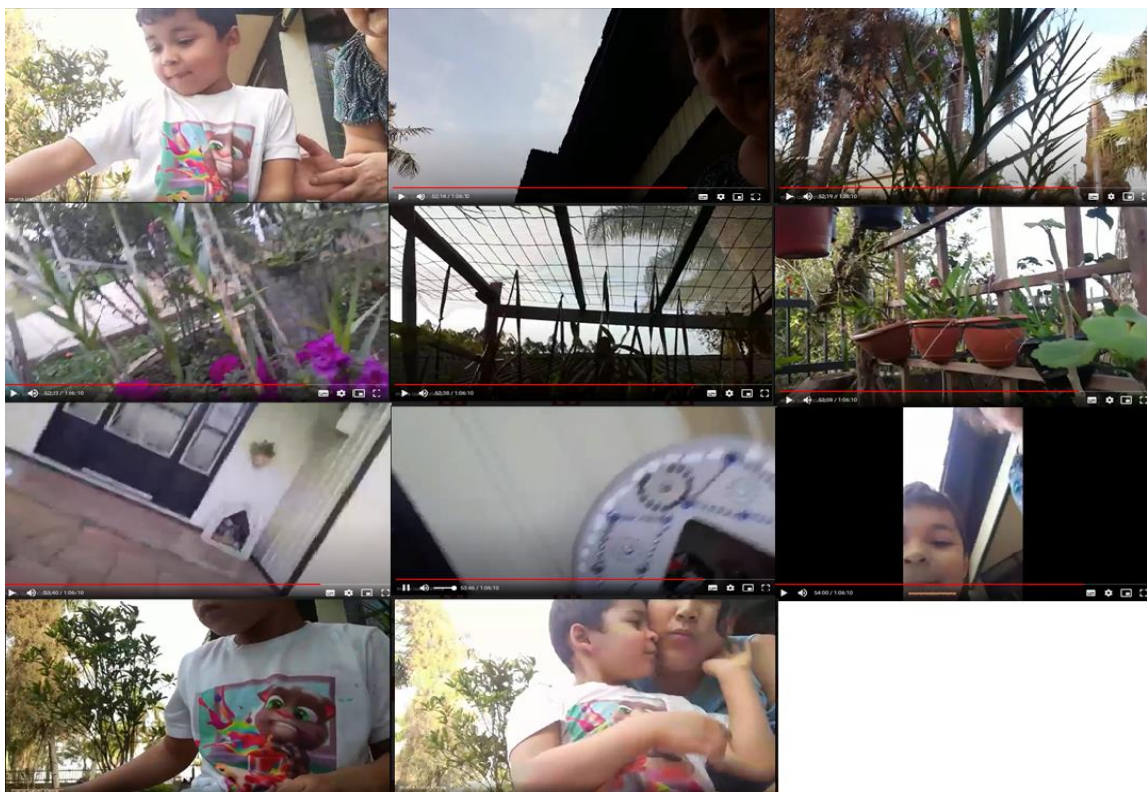
O reconectar-se com as memórias da infância também foi contemplado nas produções das famílias do Grupo 5/6 A Matutino. Um desses momentos que foi registrado em vídeo e socializado pela família envolvia a brincadeira de pular elástico. A atividade não é mencionada nos registros escritos, porém, ao assistir o vídeo, a mãe que realizava a filmagem de sua filha brincando de pular elástico com outras duas amigas comentou: “É a brincadeira de pular elástico, era do meu tempo, depois vou ensinar uns níveis mais difíceis”. O segundo acontecimento surgiu a partir do compartilhamento de um vídeo contando a Lenda do Curupira pelos professores. Entre as devolutivas das famílias, estava um áudio de uma mãe com o seu filho, nele, a criança mencionou que gostava de comer milho cozido e a mãe relatou que viveu a sua infância na região norte do país, próximo ao Rio Tapajós, que gostava de contar lendas e socializou a Lenda da Vitória Régia. Junto a esse relato, a mãe criou um vídeo com fotografias, a partir de aplicativos existentes para *smartphones*, com várias imagens do Rio Tapajós em Santarém, demonstrando a sua saudade do lugar e da sua infância, e o socializou pelo *WhatsApp*®.

As imagens fazem parte da seleção feita pela mãe para apresentar às professoras, professores e amigos do seu filho como é a sua cidade natal. Ela utilizou aplicativos que possibilitam a criação de vídeos com sequência de fotos e com uma música de fundo, uma ação que se popularizou no período pandêmico. Neste vídeo havia uma música de fundo ao mesmo tempo em que as imagens passavam lentamente, com um determinado tempo de pausa para que pudessem ser observadas. Em um áudio gravado separadamente, a mãe disse: - “Eu sempre falo dessas histórias ... eu nasci e cresci às margens do Rio Tapajós ... temos muito da cultura indígena” (NEIM, 2020d, p.58). Então, após as interações por meio do *WhatsApp*®, os professores organizaram um encontro virtual com a temática indígena.

Nesse encontro com a temática indígena, os professores trouxeram elementos dessa cultura como a música, como o instrumento Pau de Chuva, fizeram peteca, contaram a Lenda da Mandioca e teve o momento da receita da crepioca, que é feita com a goma da mandioca. Além da descrição da proposta, no registro do mês de setembro de 2020, a professora regente menciona que havia uma mãe empolgada no encontro. A mãe colaborou na discussão com vivências de sua infância e socializando, aos que estavam presentes, ter morado em Belém do Pará, em uma região com muitos rios, onde a cultura indígena se faz presente no contexto de vida de todos que ali residem. A seguir, apresentou uma cuia utilizada para servir Tacacá. Comentou também que, ao irem visitar a sua mãe, o seu filho vivencia a cultura indígena e uma das experiências de que mais gosta é andar de canoa pelo rio.

Em outro encontro virtual, houve um momento muito importante para a avó de Carlos Alberto, quando é elogiada pela professora por sua coleção de orquídeas. A avó, encantada, demonstrou interesse em apresentar as plantas para os amigos do seu neto. Estimulada então pela professora, a avó começou a caminhar e o neto a filmar com o celular as flores que ela apresentava. (Figura 24)

Figura 24 – Cenas da avó apresentando as suas orquídeas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao final, o neto assumiu a narração do que estava sendo filmado por ele. Depois a avó começou a conversar com ele e acordaram que fariam um vídeo específico para enviar aos amigos apresentando o sítio. Neste momento, posicionaram o *smartphone* para continuar a participar do encontro e Carlos Alberto identificou sua mãe chegando e correu ao seu encontro. Em seguida, os dois passaram a participar do encontro e Carlos Alberto demonstrou na frente das câmeras o carinho por sua mãe.

Os momentos dos encontros propostos envolviam e estimulavam a relação de preocupação com o outro, de carinho, uma mistura de sentimentos socializados por meio das fotografias, dos vídeos e dos encontros virtuais. Os grupos que já possuíam vínculo, como o Grupo 4B, reforçaram os seus afetos. Como no Grupo 5/6 A Matutino as crianças se conheciam há poucos dias, tiveram a oportunidade de ampliar esta relação por intermédio das imagens e da cultura visual gerada pela tecnologia e nos encontros virtuais. As ações apresentadas são exemplos de como a Unidade objetivava manter o vínculo afetivo com as crianças, mas isso também reverberou sensações e sentimentos nos adultos, que trouxeram e compartilharam momentos significativos da sua infância.

As interações aqui partilhadas pertencem a atos coletivos e que envolvem diferentes maneiras de pensar e ocupar o mundo, dando oportunidade para escutar, observar, identificar o que até então não se relacionava. Foi um processo de reinvenção por meio das imagens e, para Migliorin *et al* (2016, p.13), o valor deve ser atribuído ao percurso, às imagens e às narrativas compostos através delas. As imagens “[...] podem cuidar, afetar e colocar aquele que está distante em contato com outras maneiras de experimentar o mundo, estimulando o direito de cada um a narrar o próprio território, a própria vida.” Na observação e análise de todas as intervenções com as imagens, foi possível perceber interações que, no dia-a-dia, na rotina da Instituição e dos familiares, não poderiam acontecer ou das quais seria necessário maior planejamento para que ocorressem. Muitas crianças passaram pelas Unidades Educativas com o desejo de levar seus amigos para a sua casa, mostrar seu lar, seus familiares, o seu brinquedo preferido, e a pandemia possibilitou essa interação por meio das telas. A relação entre família e Instituição Educativa, ou melhor dizendo, a relação de professoras, professores com famílias e crianças se intensificou durante esse período. Esse foi um dos legados deixado pela pandemia, assim como outros que serão abordados na conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno à universidade esteve carregado de desafios, intensificados pela pandemia da Covid-19. Num período de ensino remoto, diante do desafio de aprender a ser estudante simultaneamente às aprendizagens de professoras e professores na reestruturação das suas práticas docentes no contexto virtual, com a mediação das tecnologias digitais. Essa condição desafiadora estimulou a busca por novas maneiras de fazer pesquisas e por novas temáticas a serem abordadas.

Diante desse cenário, essa pesquisa se constituiu e identificou a importância do espaço das Unidades Educativas que fazem a diferença na promoção do desenvolvimento infantil. Nesse espaço, há elementos e ações específicas desse lugar que promovem a interação e as brincadeiras mediadas por professoras e professores, que coletivamente se dedicam a se aperfeiçoar para ressignificarem o fazer docente.

A proposta metodológica *Territórios Brincantes* foi constituída pelas relações estabelecidas entre o espaço, crianças, professoras e professores. É uma proposta que identifica a infância que brinca, sendo que, o brincar para a criança também proporciona diferentes maneiras de comunicar-se com o mundo. Trouxe em sua essência a coletividade e a reflexão para o estabelecimento de um espaço planejado, com a seleção cuidadosa das materialidades para a promoção de diferentes tipos de brincadeiras. Nessa proposta, são as crianças que dão sentido para os *Territórios Brincantes* a partir das interações estabelecidas entre elas e espaços, permitindo ressignificar seus conceitos e criar, ao movimentar as suas Geografias.

O interagir, correr, pular, sentar-se, experimentar com o seu corpo, fizeram com que a criança estabelecesse conexão com os *Territórios Brincantes*. Ao observar essa possibilidade dada à criança, lembro dos rizomas criados individualmente e coletivamente, sendo que o transitar pelos *Territórios Brincantes* criou-se caminhos para as suas raízes, que puderam ser cartografadas pela criança ou pelas professoras e professores através dos seus registros escritos, fotográficos e filmagens que compuseram a documentação pedagógica. As escolhas das crianças e o circular entre os diferentes *Territórios Brincantes* ofertados nos ciclos devem ser interpretados como uma continuação da relação estabelecida pela criança e a busca, em outros *Territórios Brincantes*, de elementos, vivências para alimentar e ampliar as relações estabelecidas.

A reestruturação da proposta metodológica *Territórios Brincantes* levou para crianças e famílias a possibilidade de tornar o momento difícil de isolamento social, em que o convívio familiar se tornou destaque nas relações, um momento de estarem mais juntos, de brincarem e descobrirem a potencialidade do espaço domiciliar na promoção de brincadeiras. Constituiu uma ação sem cobranças sobre as famílias, sem forçá-las a realizarem as propostas, já que na Educação Infantil as devolutivas ocorriam conforme interesse e disponibilidade das famílias. Desse modo, não se transferiu para os familiares o exercício da docência, executada por professoras e professores, trazendo para o espaço domiciliar a interação e o brincar.

Destaco aqui a sensibilidade coletiva construída por professoras e professores, através dos encontros virtuais de formação e reuniões, em identificar a casa, os seus cômodos como potencializadores de brincadeiras, estreitando os laços familiares e permitindo a construção de memórias afetivas. O documento *A casa enquanto território do nosso brincar* trouxe sugestões e brincadeiras e, mais do que isso, permitiu que cada contexto familiar criasse vivências únicas para cada família, criança, pois as mesmas sugestões aconteceram em contextos e lares distintos, não podendo ser classificadas como melhores ou piores em comparação às que aconteciam na Unidade Educativa. Assim, pôde-se reconhecer que o tempo e espaço pandêmicos oportunizaram diferentes aprendizagens e interações para crianças e adultos.

Entretanto, só o envio das sugestões de brincadeiras não foi suficiente, as crianças demonstravam o desejo de ver o outro, os amigos, as professoras e professores. Assim, a imagem capturada no formato de fotografia e filmagens passaram a ter um sentido ampliado, para além de uma produção de registros para compor a documentação pedagógica. As fotografias, filmagens e encontros virtuais passaram também a demonstrar a ação de afetar e ser afetado envolta aos sentimentos, em especial de saudade, carinho e afeto.

Dentre as produções, estavam presentes filmagens realizadas pelas crianças com a presença de elementos, frases e modos de movimentar, posicionar os *smartphones*, caracterizadores das produções voltadas a *stories* e *feeds* de redes sociais. São esses tipos de ações que promovem a naturalização do processo de criação de imagens, que resulta na descaracterização da perspectiva construída pela criança, as relações estabelecidas pelo seu corpo com a criação das imagens. Essa naturalização imposta pelo excesso de produções para as redes sociais já afeta as crianças, faz com que desconstruam a sua

espontaneidade, o seu experimentar sem julgamentos. Para que isso não aconteça, nas Unidades Educativas devem oportunizar à criança manusear os equipamentos de captura de imagens e deixá-la sentir com o seu corpo, integrar o equipamento ao mover-se, ao ver e ao sentir. Dessa maneira, garante-se o direito da criança ao acesso à cultura contemporânea, conseqüentemente às imagens e às diferentes maneiras de produzi-las. Assim, considerar esse direito nas práticas pedagógicas é reconhecer que a vida das crianças é entrelaçada com o cotidiano dos adultos, com as produções de fotografias e ‘videozinhos’.

O fazer pedagógico de professoras e professores, durante o isolamento social, foi dominado pela presença intensa da imagem como sinônimo de documentar. Um entendimento da função da imagem comum antes da pandemia no contexto da Educação Infantil, entretanto, intensificado pela forte cobrança em disponibilizar comprovantes do exercício efetivo do trabalho remunerado durante esse período. Em contraponto a isso, as crianças trouxeram um outro modo de se relacionar com a imagem, utilizaram-na como linguagem para se comunicar, diminuir a distância, socializar o que desejavam e – o principal – para a manutenção do vínculo afetivo.

A partir desse olhar das crianças para a imagem, diante de um contexto atual pós-pandêmico, deve ser repensada a presença da linguagem fotográfica e audiovisual, bem como o uso do meio virtual no contexto das Unidades Educativas. A interligação da criança e do adulto com o cenário dentro de um ato colaborativo deixará transcender a criatividade por permitir experienciar e dialogar com processo de criação de imagens. Em especial, com a proposta metodológica *Territórios Brincantes*, em que ter o acesso aos equipamentos de registros fotográficos e de filmagens, a ampliação do conhecimento técnico sobre essas produções e o aventurar-se a produzir, crianças, professoras e professores puderam permitir a construção de distintas maneiras de olhar para os *Territórios Brincantes* e a criação de cartografias do movimentar dos corpos nas interações possibilitadas com e nos *Territórios*.

Nesse sentido, acredito que a pesquisa desenvolvida estimule pesquisadoras e pesquisadores a se desafiarem na realização de pesquisas com temáticas relacionadas à linguagem fotográfica, filmagens e à linguagem espacial nos contextos da Educação Infantil. A partir do que foi abordado, teoricamente e na prática, trazemos elementos não só para pensar novas pesquisas, mas também para conhecer e refletir sobre o período

pandêmico da Covid-19 e as consequências do isolamento social na Educação, em especial na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e Pré-escola é lugar de Criança? In: MARTINS FILHO, Altino José (org). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 61-80.

AMARAL, S. R. F.; GUARI, M. A.; OLIVEIRA, W. M. Jr. Coisas Inventadas: Montagem e edição em um cineclubes escolar. **Revista Digital do Lav** – Santa Maria, vol. 14, n.1, p. 197-219, jan./abr. 2021. Doi: <https://doi.org/10.5902/1983734861968>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/61968>. Acesso em: 26 nov. 2021.

AMORIM, S.; CHAVES, A. P. N. Pandemia, telas e janelas: a produção de imagens como estratégias de interação. In: GIRARDI, G.; OLIVEIRA Jr, W. M. de; NUNES, F.G. (orgs.). **Pedagogia das imagens na imaginação geográfica: pesquisas, experimentações e práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João, p. 163-179, 2022. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/04/EBOOK_Pegadas-das-imagens-na-imaginacao-geografica-pesquisas-experimentacoes-e-praticas-educativas-1.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022

AMORIM, S. *et al.* O olhar da criança para o espaço chamado banheiro! In: CORTESÃO, I.; DORNELLES, L.; FERNANDES, N.; FERREIRA, M.; NEVES, I.; PEQUITO, P.; SAMAGAI, F.; SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G.; VILARINHO, E. **Travessias e travessuras nos Estudos da criança: atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança**, Porto: ESEPF, 2016, p. 915-923.

AMORIM, S. Refletindo com a mônada Esconderijo. In: SILVEIRA, L. S. B.; SOUZA, G. J. A. de; MORANDO, I. A.; FERREIRA, L. Á. B.; VENTURA, L.; ROSELAIN, R. (orgs.). **Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a teoria crítica da sociedade**, Foz do Iguaçu: Editora Claec, p. 297-305 2021. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/45/46/365-1>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ANDUEZA, N.; FRANÇA, A. O cinema de arquivo e a (des)pedagogia das sensibilidades: uma imersão em outros espaços e tempos. **Acervo**, v.32, n.3, p.64, 15 ago. 2019. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1309>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ANPEd. **Educação a Distância na Educação Infantil, Não!** Vila Isabel - Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 07 ago. 2020.

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

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, A. B. Traços de uma experiência de pesquisa e formação acadêmica: fazer do projeto pensado um agir. **Cadernos Deligny**, v.1, n.1, 2018. Disponível em: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/22>. Acesso em: 28 out. 2021.

AZEVEDO, A. F. de. Cultura Visual: As potencialidades da imagem na formação do imaginário espacial do mundo contemporâneo. **Geografares**, n.17, p.07-21, 2014. Doi: <https://doi.org/10.7147/GEO17.8045>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/8045>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BARBIERI, S.; VILELA, F. Quero Colo. São Paulo: Editora SM, 2016.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Editora 4, 2009.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única/Infância berlinense**: 1900. Tradução João Barrento. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectiva pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. Entrevista com as pesquisadoras Anna Bondioli e Donatella Savio. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/12899>. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 20 fev. de 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 fev. de 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 20 fev. de 2022.

BRASIL. Lei 13.257 de 08 de Março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 20 fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB, v. 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ofício circular nº2/2021/CONEP/SECNS/MS. [Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.] Brasília: MS, SECNS, CONEP, fev. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº5/2020, aprovada em 28 de abril de 2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em Razão da Pandemia do Covid-19. MEC: Brasília - DF, 2020a. Disponibilizado em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº9/2020, aprovada em 08 de junho de 2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em Razão da Pandemia do Covid-19. MEC: Brasília - DF, 2020b. Disponibilizado em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRUNER, J. Pré-escola: algumas especificidades para o espaço. In: CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 145.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p.01-20. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230021RESUMOO>. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.1590%2Fs1413-24782018230021>. Acesso em: 09 fev 2021.

CARVALHO, M. T. V; ORTIZ, C. **Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012. – Coleção InterAções.

CAZETTA, V.; GONÇALVES, I. R. O dia que o audiovisual invadiu a aula de geografia e (des)norteou o cinema. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 335–353, 2021. Doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i2.8661484>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8661484>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e social: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2003. p.221-236. Disponibilizado em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa Qualitativa em Ciencias Sociais e Humanas - Evolucoes e Desafios 1 .pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa%20Qualitativa%20em%20Ciencias%20Sociais%20e%20Humanas%20-%20Evolucoes%20e%20Desafios%201.pdf) Acesso em: 07 mar. 2020.

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n.2, p. 66- 77, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734815111>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. (org). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 230-234.

DAHLBERG, G.; MOSS, A.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. V.1 Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESIDERIO, R. T. Composições de Fotoáfricas: experimentações na educação geográfica. **Giramundo**, v. 5, n. 10, p. 7-18, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v5i10>. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2573>. Acesso em: 04 mar. 2021.

DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **Territórios de brincadeiras e explorações: Fabulinus jardim de infantes**. Tradução Tais Romero. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

DUSSEL, I. Educar La mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Eds.). **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 165-177.

DUSSEL, I. Escule y cultura de la imagen: los nuevos desafios. **Nómadas**, n 30, p. 180-193, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-16, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>. Acesso em: 01 dez. 2020.

E se. REVERB Poesia. ONErpm, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AXPa3dVyhas> Acessado em: 20 set 2020

EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. (orgs.). Aspectos Gerais. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. (orgs.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 23-35.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P. Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade. **Perspectiva**, v. 37, n.1, p. 100-124, jan/mar. 2019. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54575>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54575>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P.; PEREIRA, R. S. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cad. Cedes**, v. 41, n.113, p. 33-43, jan/abr. 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/CC231532>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. **Decreto nº 21347 de março de 2020**: altera o decreto n. 21.340, de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (covid-19) e dá outras providências. Florianópolis, 2020a. Disponível em: <https://www.mpc.sc.gov.br/download/decreto-21347-2020-florianopolis/>. Acesso em: 20 de mar de 2020.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino**. Florianópolis: CGP Solutions, v.3, 2015.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes educacionais pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, v. I 2010.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica**. Florianópolis: CGP Solutions, 2016.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Orientações para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil**. Florianópolis: SME, DEI, NUFPAEI, 2019. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_02_2019_14.18.40.72ca5405f48d27920ab6eb76d811a658.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações para o Teletrabalho Educação Infantil**. Florianópolis, 2020b. Disponível

em:<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=10&submenuid=254>. Acesso em: 20 de mar de 2020.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMAN, G. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. (org). **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância: Volume 2. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 337-338.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2012.

GAMBETTI, A.; GANDINI, L.; Introdução. In: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia.** Tradução Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 06-08.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. (org). **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 137-149.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Educ. Foco Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.1007-1030 set. / dez. 2018 Petrópolis: Vozes, 1986.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Tradução Bruna Heringer de Souza Vilar. São Paulo: Phorte editora, 2020.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro:** brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. Brasília: TV Escola, Ano XXIII, jun. 2013. Disponível em: https://alex.pro.br/brincad_creche.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, nov. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/amila/Downloads/2.3 brinquedos brincadeiras tizuko morchida.pdfhttps://alex.pro.br/brincad_creche.pdf](file:///C:/Users/amila/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdfhttps://alex.pro.br/brincad_creche.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios em Blanco – Serie Indagaciones**, n. 24, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>https://alex.pro.br/brincad_crec_he.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, B. de S. Bem-vindo ao século XXI A pandemia impõe um novo paradigma e o Brasil é “o maior laboratório do negacionismo”, afirma Boaventura de Sousa Santos. [Entrevista cedida a] Sérgio Lirio. **CARTA CAPITAL**, 2021. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/CartaCapital_22022021-1.pdf Acesso em: 05 ago 2021.

LOPES, J. J. M. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças?. **ANAIS da 29ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-1734.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância**: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteira*, v. 6. n. 1, p. 103-127, jan/jun. 2006.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

MARTINS, A. J.; CASTRO, J. S. de. Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. Pro-Posições [online]. 2018, v. 29, n. 2, pp. 11-23. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qCBKFvGzvxDMVGJk54QZXcF/?lang=pt#> Acesso em 23 Jul 2022.

MOSSI, C. P.; OLIVEIRA, M. O. de. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

MIEB. **Posicionamento público do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil (Mieib) relativa à proposta de parecer do conselho nacional de educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**. 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MIGLIORIN, C. Cinema e clínica: notas com uma prática. **Revista Metamorfose**. v. 4, n. 4, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/34130>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos.** Niterói: EDG, 2016.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água. **Rebeca** - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/563>. Acesso em: 03 jun. 2021.

NEVES, A. Lilo. São Paulo: Callis, 2011.

NEIM Doralice Teodora Bastos, Florianópolis/SC. In: Google maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/NEIM+Doralice+Teodora+Bastos/@-27.4347952,-48.4570161,155a,35y,39.53t/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x952743da08cdaecb:0x95be74eead1f674c!8m2!3d-27.4337536!4d-48.4565841!5m1!1e4> Acessado em 19 jun 2021.

OLIVEIRA, W. A. S.; OLIVEIRA, W. M. Jr. Desarquivando um cineclube escolar: primeiras experimentações com cinema de arquivo. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, [S.l.], v.23, n. 1, p.83-111, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n1p83-111>. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4054>. Acesso em: 20 maio 2021.

OLIVEIRA JR, W. M. de. Agências da imagem. Uma entrevista com o professor Wenceslao Machado de Oliveira Júnior. [Entrevista cedida a] Marcelo Róbson Téó. **Percursos**, v.17, n.33, p. 162-175, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5965/1984724617332016162>. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617332016162>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA JR, W. M. de. Fotografias, geografias e escola. **Signos Geográficos**, v.1, p. 1-15, 2019. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/60573>. Acesso em: 11 abr. 2021.

OLIVEIRA, W. M. Jr. Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. **Punto Sur**, v. 2, p. 5-19, 2020. Doi: <https://doi.org/10.34096/ps.n2.8085>. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/RPS/article/view/8085>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ONU. Convenção sobre os direitos da criança, 1989. Unicef. Disponível em <https://www.unicef.org/mozambique/conven%C3%A7%C3%A3o-sobre-os-direitos-da-crian%C3%A7a>. Acesso em: 20 fev. de 2022.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959. Unicef, Disponível em: http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 20 fev. de 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da**

cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PREVÊ, A. M. H. Habito, mas não vivo aqui: multiplicidade, linguagem e saber geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n.19, p. 05 – 22., 2020.

PROFICE, C.; TIRIBA, L. O direito humano à interação com a natureza. In: TIRIBA, L.; SILVA, A.M.M. **Direito ao ambiente como direito à vida:** desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2018.

QUINTANA, M. **Sapato Florido**. São Paulo: Editora Globo. 2 ed. 2005.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Tradução Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2021

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, Carla. O ambiente da Infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 122-128.

RNPI. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf> Acesso em: 07 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Grupo Almeida, 2020.

SILVA, J. R. S-S; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n.1, jul, p.1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acessado em 11 de mar de 2021.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TONUCCI, F. Francesco Tonucci: “Não percamos esse tempo precioso com lição de casa”. **El País**, 11 de abril de 2020a. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>. Acesso em: 01 dez. 2020.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, v.16, n.40, p.234-257. 2020b. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897/4804>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FONTES DE PESQUISA

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **A casa enquanto território do nosso brincar** - parte 1, 2020a.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **A casa enquanto território do nosso brincar** - parte 2, 2020b.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2018.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2021.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Territórios Brincante**: Registros as famílias. Florianópolis, 2019a.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Territórios Brincante**: Registros as famílias. Florianópolis, 2019b.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Territórios Brincante**: Registros as famílias. Florianópolis, 2019c.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Territórios Brincante**: Registros as famílias. Florianópolis, 2019d.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Registro das Ações Comunicativas do Grupo 4A**. Florianópolis, 2020c.

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS. **Registro das Ações Comunicativas do Grupo 5/6 Matutino**. Florianópolis, 2020d.