

A CASA COMO TERRITÓRIO BRINCANTE: SOBRE A PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS E FILMAGENS NA PANDEMIA DA COVID-19

THE HOME AS A TERRITÓRIO BRINCANTE: ON THE PRODUCTION OF PHOTOGRAPHS AND FILMS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

LA CASA COMO TERRITORIO BRINCANTE: SOBRE LA PRODUCCIÓN DE FOTOGRAFÍAS Y FILMACIONES EN LA PANDEMIA COVID-19

Silvia de Amorim

E-mail: silviade.amorim@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4116-3132>

Ana Paula Nunes Chaves

E-mail: ana.chaves@udesc.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5754-3001>

RESUMO

O artigo tem como objetivo problematizar as vivências da proposta metodológica Territórios Brincantes, do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Doralice Teodora Bastos, em Florianópolis, a partir da produção de fotografias e filmagens no período de isolamento social, entre os meses de março a dezembro de 2020. O referencial teórico explora a documentação pedagógica e sua relação com o cinema de arquivo e a produção de imagens, a partir dos trabalhos de Gunilla Dahlberg, Nicholas Andueza, Andréa França e Cezar Migliorin. A pesquisa documental derivou do Projeto Político Pedagógico da unidade; das quatro versões do documento Territórios Brincantes; do Planejamento geral da unidade relativo ao ano de 2020; dos planejamentos e registros das profissionais docentes dos Grupos 4/5 e Grupo 5/6. A análise demonstrou como, pela produção de imagens, as crianças eram mobilizadas a reconhecer o afeto, despertavam o desejo de ver o outro e amenizavam a saudade. Por outro lado, a interligação do registro fotográfico e filmagens com a produção da documentação pedagógica permitiu refletir sobre os Territórios Brincantes, sua intencionalidade de valorizar a relação do espaço com as brincadeiras, a sua execução no período de isolamento social e a interação estabelecida pela produção de imagens.

PALAVRAS-CHAVE: Isolamento Social. Espaço. Educação Infantil.

ABSTRACT

The article aims to problematize the experiences of the methodological proposal Territórios Brincantes (playful territories), from the Municipal Early Childhood Education Center (NEIM) Doralice Teodora Bastos, in Florianópolis, based on the production of photographs and filming during the period of social isolation, between the months of March to December 2020. The theoretical framework explores the pedagogical documentation and its relationship with archive cinema and image production, based on

works of Gunilla Dahlberg, Nicholas Andueza, Andréa França and Cezar Migliorin. The documentary research derived from: unit's Pedagogical Political Project; four versions of the document Territórios Brincantes; unit's general planning for the year of 2020; planning and records of teaching professionals in Groups 4/5 and Group 5/6. The analysis demonstrated how, through the production of images, children were mobilized to recognize affection, awakening the desire to see the other and easing longing. On the other hand, the interconnection of photographic and filming records with the production of pedagogical documentation allowed us to reflect on the Territórios Brincantes, its intention to value the relationship between space and playful activities, its execution during the period of social isolation and the interaction established by the production of images.

KEYWORDS: Social Isolation. Space. Early Childhood Education.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo problematizar las experiencias de la propuesta metodológica Territorio Brincantes, del Centro Municipal de Educación Infantil (NEIM) Doralice Teodora Bastos, en Florianópolis, basada en la producción de fotografías y filmaciones durante el período de aislamiento social, entre los meses de marzo a diciembre de 2020. El marco teórico explora la documentación pedagógica y su relación con el cine de archivo y la producción de imágenes, a partir de los trabajos de Gunilla Dahlberg, Nicholas Andueza, Andréa França y Cezar Migliorin. La investigación documental derivada del Proyecto Político Pedagógico de la unidad; de las cuatro versiones del documento Territorios Brincantes; la planificación general de la unidad para el año 2020; de la planificación y registros de los profesionales docentes de los Grupos 4/5 y Grupo 5/6. El análisis demostró cómo, a través de la producción de imágenes, los niños fueron movilizados para reconocer el afecto, despertaron el deseo de ver al otro y aliviaron el anhelo. Por otro lado, la interconexión de los registros fotográficos y filmaciones con la producción de documentación pedagógica permitió reflexionar sobre los Territorios Brincantes, su intención de valorar la relación entre espacio y juego, su ejecución durante el período de aislamiento social y la interacción establecida mediante la producción de imágenes.

PALABRAS-CLAVE: Aislamiento Social. Espacio. Educación Infantil.

INÍCIO DE ALGUMAS REFLEXÕES

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.
 (Migliorin, 2015, p.35)

No início do ano de 2020, mais especificamente no mês de março, as autoridades brasileiras anunciaram a chegada do vírus SARS-CoV-2 em território nacional, responsável pela doença popularmente conhecida como Covid-19. Até aquele momento, poucas informações se tinham mundialmente sobre a doença e, a única certeza era que se tratava de uma doença de contágio rápido e que havia levado ao óbito milhares de pessoas no mundo. A solução emergencial encontrada, com o intuito de controlar a propagação da doença, foi adotar o isolamento social.

O isolamento social foi adotado por estados e cidades em todo o país, afetando, inclusive, as instituições de educação. Os espaços educativos cessaram o atendimento presencial e o mesmo foi transformado em atendimento remoto viabilizado por mecanismos virtuais. Em se tratando da Educação Infantil, o Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Doralice Teodora Bastos, em Florianópolis, criou estratégias para continuar a promover experiências que garantisse o direito à brincadeira por intermédio das imagens e telas.

Durante o período de isolamento social, as imagens e a sua produção se transformaram em protagonistas nas relações estabelecidas entre pessoas, uma vez que a *internet* e os *smartphones* unificavam a facilidade de produzir imagens e gerar socialização. A imagem se fez presente como um instrumento para amenizar a saudade, estabelecer relações de contato social e desempenhar ações educativas por vezes restritas ao ambiente escolar.

Mesmo antes do período pandêmico, a imagem e sua produção já era uma realidade nos ambientes de atendimento presencial das Instituições de Educação Infantil. Os profissionais docentes¹ fazem uso das imagens como forma de coletar informações, registrar experiências como subsídios para criar registros e transformá-los em Documentação Pedagógica. A Documentação Pedagógica, para Dahlberg (2016), é um processo elaborativo de significados a partir dos dados coletados e registrados durante a observação dos profissionais docentes. Para a criação da Documentação Pedagógica, profissionais docentes recuperam fotografias e vídeos, ou seja, os registros arquivados ao longo da semana e dos meses visam a elaboração semestral de relatórios individuais.

O ato de revisitar os arquivos para a elaboração de uma nova produção pode ser comparado ao realizado por produtores durante o processo de criação do Cinema de Arquivo, nos moldes daquilo defendido por França e Andueza (2019). O Cinema de Arquivo tem seu conceito ampliado por estes autores expandindo a visão de ser um banco de imagem, mas para algo que está envolto a perspectiva de temporalidade. Na qual, a preservação da história permite, através da revisitação, a criação de novas interpretações.

Em ambas as ações mencionadas, a criação de novas composições perpassa a seleção de fotografias e vídeos já produzidos anteriormente. Desta maneira, tanto profissionais docentes quanto produtores executam a função de garimpagem em arquivos. Durante este processo de garimpar arquivos, ao entrar em contato com a imagem, a pessoa que está garimpando é afetada e, a partir disto, tomará a sua decisão do que eleger, agrupar e apresentar na composição final. A decisão que o profissional docente realiza, ao ser afetado e sensibilizado pelos registros do arquivo, culmina na captura da imagem eleita para sua composição. Nesse processo, o afetar e

ser afetado promove a construção de diferentes interações com a mesma imagem. Daí derivam as diversificadas funções ocupadas pelas imagens. Para além da imagem atender a um registro de Documentação Pedagógica, o ato de rever e revolver novamente as imagens estimula a ampliação do banco de imagens mentais já existente naquele que as reviveu e produziu.

Perante a reflexão conceitual apresentada, e a partir da proposta metodológica Territórios Brincantes desenvolvida pelo NEIM Doralice Teodora Bastos, surgiram questionamentos como: De que maneira a proposta foi adaptada para o atendimento não presencial no período pandêmico? Como os registros imagéticos demonstraram as experiências espaciais das crianças e familiares, e entre os profissionais docentes e as crianças?

Assim, o presente texto pretende problematizaras vivências da proposta metodológica Territórios Brincantes, do NEIM Doralice Teodora Bastos, foram estabelecidas a partir da produção de fotografias e filmagens no período de isolamento social, entre os meses de março a dezembro de 2020.

A investigação de cunho documental ocorreu por meio da coleta de dados em diferentes documentos institucionais do NEIM. Diante da vasta produção de materiais realizada no período, as principais fontes de pesquisa foram o Projeto Político Pedagógico (PPP); as quatro versões do documento Territórios Brincantes: registros das famílias; o Planejamento geral da unidade – *A casa enquanto Território do nosso brincar* relativo ao ano de 2020; e os planejamentos e registros das profissionais docentes responsáveis pelos grupos 5/6 anos e 4/5 anos, compostos por materiais escritos, fotográficos e audiovisuais.

Dessa maneira, as problematizações derivadas da pesquisa estão apresentadas no texto em três partes: na primeira seção, discutimos sobre a Documentação Pedagógica e a sua relação com o Cinema de Arquivo tendo em vista que a produção de imagens por meio da fotografia e filmagens ocorrem nas duas produções. A segunda seção é composta pela apresentação da proposta metodológica Territórios Brincantes, a sua estruturação para o novo contexto social na pandemia da Covid-19 e as experiências deste período. Na terceira e última seção trazemos algumas reflexões da utilização da imagem durante a pandemia, assim como, as relações estabelecidas pelas crianças com os espaços, as imagens e a sua produção.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, FOTOGRAFIA E FILMAGEM

No cotidiano das Instituições de Educação infantil, profissionais docentes têm como ação do seu fazer docente a produção de registros das experiências das crianças por intermédio de imagens fotográficas e filmagens. A intencionalidade dos registros é possibilitar a criação

de acervos para subsidiar a construção da Documentação Pedagógica. A orientação para este fazer pedagógico é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e, neste documento, constam indicativos para refletir sobre o processo de registro e a necessidade de criar mecanismos facilitadores para o ato de registrar.

O arquivamento dos materiais - escrito, áudio, fotográfico, desenhos, vídeos - possibilita a realização de uma análise para a seleção dos arquivos que irão compor a Documentação Pedagógica. Nas DCNEI (2010) é ressaltada a importância das informações apresentadas na documentação para a elaboração de outros documentos institucionais, como os Relatórios de Vivências elaborados para a socialização das experiências de cada criança.

Pensar o conceito de Documentação Pedagógica, a partir das reflexões de Dahlberg (2016), é compreender a junção destas duas palavras como sendo sinônimo de socialização, pois promove a visibilidade dos processos pedagógicos vividos nas unidades educativas. A comunicação fomentada pela Documentação Pedagógica está interligada aos aspectos criativos para comunicar as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, profissionais docentes e com o espaço institucional. No decorrer destas relações estabelecidas, Dahlberg, Moss e Pence (2019), identificam profissionais docentes e crianças como co-construtores e co-produtores das experiências, conseqüentemente, da produção de documentação pedagógica.

A Documentação Pedagógica é produzida por profissionais docentes através da revisitação dos registros realizados em diferentes formatos como escritos, desenhos, áudios, fotografias e filmagens. Gambetti e Gandini (2021) mencionam a importância de profissionais docentes revisarem os registros para trazerem elementos das experiências das crianças para composição da Documentação Pedagógica. O retorno do olhar para estes materiais permite empregar novos sentidos e significados através da leitura e interpretação das experiências das crianças. As imagens fotográficas e filmagens promovem o registro com a maior riqueza em detalhes, capturando elementos, acontecimentos que passaram despercebidos, ou mesmo a riqueza das experiências na qual o registro escrito não conseguiu apresentar ao leitor.

A intensificação da produção de imagens no espaço da Educação Infantil só foi possível com o surgimento das câmeras fotográficas digitais, diminuindo o custo financeiro de suas produções. Forman (2016) traz reflexões referentes à facilidade na produção de imagens na era digital ao mencionar o dinamismo no fazer docente e a agilidade de socialização dos registros, uma vez que, atualmente, os equipamentos estão interligados pelas redes de dados móveis ou *Wi-Fi*. Diante disso, novas ferramentas digitais surgiram e potencializaram a produção de registros nos ambientes educativos. Atualmente, o dinamismo da produção e socialização da

imagem na Educação Infantil permite que a Documentação Pedagógica seja socializada em plataformas sociais digitais como *WhatsApp*®, *Facebook*®, *Instagram*® e *Blogs*, dando ainda mais visibilidade às narrativas das experiências das crianças e à produção de suas memórias.

Hoyuelos (2020) afirma que o significado da documentação pedagógica com a produção de memórias é promover a ampliação do sentido empregado na documentação. Para este autor, a Documentação Pedagógica é uma memória com característica de estar viva, em constantes modificações, conforme as experiências acontecem, e visível por intermédio dos mecanismos de socialização. O autor reafirma a importância da Documentação Pedagógica e a sua composição com imagens, por potencializar a reflexão sobre o fazer docente relacionando a teoria com as práticas.

Hoyuelos (2020) destaca a relevância sobre as câmeras fotográficas terem sido inseridas nas unidades educativas, chama a atenção para a riqueza de detalhes que traz uma documentação fotográfica por contemplar as expressões faciais, corporais e emocionais. Para o autor, 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” (Hoyuelos, 2020, p.208). Complementa a sua reflexão, ao dizer que a documentação pedagógica se constitui com as imagens incrementadas pelas narrativas e análises.

Amorim e Chaves (2022) evidenciam a reflexão sobre o direcionamento do olhar dos profissionais docentes ao capturar a imagem no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Para as autoras, o foco está nas experiências das crianças, potencializadas pelas brincadeiras e interações com as imagens. No entanto, a escolha, seleção e decisão sobre o que será registrado em imagens se amplia pela “[...] mobilização de diferentes atos entrelaçados à sensibilidade, a identificação e os sentimentos presentes no ato de fotografar” (Amorim; Chaves, 2022, p. 167). Assim, faz-se necessário contextualizar que as imagens capturadas no cotidiano das instituições acontecem momentaneamente e não são precedidas por um planejamento, criação de cenas, identificação do melhor ângulo e luz para a produção fotográfica e filmagens.

Para Oliveira Jr. (2019), o ambiente das instituições de educação é um potencializador na produção de imagens por nele ocorrer diferentes experiências entre crianças, adultos e espaços. Sendo assim, são inúmeras as imagens produzidas ao longo da infância nesses espaços, algumas são capturadas, outras não, mas estimulam a criação da coleção mental de imagens das crianças e profissionais docentes. Estas imagens podem ser resgatadas da memória a partir de

um cheiro, som, palavras, sabor, objetos, ou seja, estes elementos podem funcionar como gatilhos para recuperar mentalmente uma ou várias imagens simultaneamente.

O ambiente das instituições de educação, mais especificamente as voltadas para a Educação Infantil, são abordadas nas reflexões de autores como Oliveira e Oliveira Jr. (2021). Entretanto, os olhares destes autores se voltam para o processo de estruturação da Documentação Pedagógica como um ato individual de organizar os registros realizados das experiências coletivas. Uma ação que nasce no campo coletivo e se altera ao ser encaminhada para individualmente revisitar os registros e a estruturação de um novo documento. Ao final, na socialização do material produzido, a Documentação Pedagógica retorna para o campo coletivo. Defronte a esta contextualização sobre o processo de produção da Documentação Pedagógica, Oliveira e Oliveira Jr (2021) apontam ser uma característica também presente na constituição do cinema de arquivo. No entanto, além desta, existem outras características em comum entre a Documentação Pedagógica e o Cinema de Arquivo, como a de promover registros históricos, preservar a memória histórica e permitir serem revisitadas em diferentes tempos.

A definição conceitual de Cinema de Arquivo é abordada por França e Andueza (2019). Os autores dizem ser “[...] 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” (França; Andueza, 2019, p. 66). Portanto, a prática de elaboração do Cinema de Arquivo perpassa pela revisitação às informações conforme o tempo e espaço inseridos. Então, surge uma nova maneira de se relacionar com as imagens, ao mesmo tempo que se criam histórias ocorre a preservação das antigas.

A produção do Cinema de Arquivo, para França e Andueza (2019), possibilita existir diversas temporalidades ao retornar o olhar às imagens e criar novos sentidos. Desta forma, altera-se “[...]os modos pelos quais a montagem injeta uma temporalidade longa às imagens retomadas, deslocando seu sentido original pelo estiramento do tempo e reconfigurando os modos de ver, conhecer e apreender.” (França; Andueza, 2019, p. 65). Acontecerá a desconstrução e uma mudança na constituição de olhares, e isto somente ocorrerá através da intencionalidade em ampliar as experiências com as imagens.

Para compreender melhor o processo de criação da Documentação Pedagógica e a do Cinema de Arquivo, é necessário identificar que ambos são resultados do processo de montagem e não de edição, por esta envolver aspectos artísticos na constituição da imagem,

sendo fundamental o reconhecimento da importância da estética ao longo do processo. Para os autores Amaral; Guari e Oliveira Jr. (2021), a edição englobaria a produção de imagens com o auxílio de programas para modificar a luminosidade, apagar, colocar objetos e outras ações possibilitadas por esses aplicativos. Já a montagem seria o aspecto artístico na constituição da imagem, sendo fundamental o reconhecimento da importância da estética no processo. Os autores, além de apresentar o conceito de edição e montagem, ampliam a observação argumentando que Documentação Pedagógica e Cinema de Arquivo são resultados do processo de montagem conjuntamente com a edição que contribuirá para atingir o resultado desejado.

Documentação Pedagógica e Cinema de Arquivo surgem por meio das imagens que foram capturadas através da decisão tomada pelo fotógrafo que, com o auxílio da máquina, seleciona o que fará parte de seu enquadramento. Uma escolha entre o visualizado e aquilo que mobilizou o desejo de registrar a imagem, considerando um movimento simultâneo, de duplo sentido, onde a imagem afeta o ser humano e o ser humano afeta a imagem. Portanto, as imagens ao serem capturadas estão dialogando com o fotógrafo a partir dos seus conhecimentos, aspectos culturais, ideológicos e a sua intencionalidade para com a imagem capturadas. Este diálogo estará diretamente ligado à história da fotografia, aspectos técnicos como conhecer o equipamento e seus recursos. O conjunto destas ações promove a criação do processo de produção da imagem.

Migliorin e Pipano (2019) ampliam a reflexão ao reconhecer a existência de modificações na imagem, quando no processo de composição da imagem é modificado algum elemento, como o foco ou a luz. Para fazer referência a estas alterações possíveis de serem realizadas, os autores utilizam o verbo *camerar*, com a intencionalidade de valorizar o processo e explicitar que a imagem é o agrupamento de experiências. São estas experiências, e as informações estruturadas mentalmente pelo fotógrafo e expectador, que fomentam a interpretação da imagem. Neste caso, o espectador, segundo Migliorin *et al* (2016), é aquele que produz uma identidade com aquela imagem através do rompimento de sua construção mental, sob a influência da própria imagem. Diante disto, Migliorin e Pipano (2019) fazem um alerta na utilização das imagens para ilustrar materiais nas unidades educativas, uma vez que a imagem não pode ter seu sentido reduzido à representação, ao invés disto, deve ser enfatizado o seu potencial.

No fazer docente, na produção da Documentação Pedagógica, em sua grande maioria, a imagem ocupa a função de ilustração, reduzindo o seu potencial. Quando Oliveira e Oliveira Jr (2021) trazem a reflexão sobre a relação entre a Documentação Pedagógica e o Cinema de

Arquivo, permitem identificar o poder das imagens nos espaços das instituições de educação infantil como forma de comunicação, interação entre o que se viveu, aquele que capturou e o expectadores nos mais distintos contextos e épocas. O que ocorreu durante a pandemia potencializou a produção de imagens como forma de diálogo para registrar e socializar as experiências domésticas possibilitadas pelo isolamento social. Desta forma, abordaremos a seguir a relação estabelecida por adultos e crianças com os espaços: a casa, seus cômodos enquanto territórios brincantes e a produção de imagens por crianças, familiares e profissionais docentes.

A CASA ENQUANTO ESPAÇO DO NOSSO BRINCAR E A PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS E FILMAGENS

No contexto da unidade NEIM Doralice Teodora Bastos, os profissionais docentes, diante das reflexões sobre o fazer docente em grupos de estudo, identificaram a necessidade de refletir sobre o planejamento para o tornar mais brincante para o universo infantil. Com isto, em 2017, desenvolveram coletivamente a proposta metodológica Territórios Brincantes e os planejamentos passaram a contemplar a estruturação de espaços onde as crianças possuíssem autonomia para explorar os Territórios Brincantes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade (Florianópolis, 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 primeira experiência dos Territórios Brincantes ocorreu no final do ano de 2018, com um único território nomeado de Oficina Mecânica. Ao longo do ano de 2019, foram planejados cinco ciclos de Territórios Brincantes que contemplaram os seguintes territórios: Território Meu Quintal; Território Mundo dos Carrinhos; Território Eu Pequeno; Território Casinha; Território Era Uma Vez; Território Engenharia Infantil; Território Arte Por Toda Parte; Território Restos do Mundo; Território Espaço Circo: Palhaços e Palhaçadas.

Ao final de cada ciclo dos Territórios Brincantes, acontecia uma avaliação e, de acordo com os indicativos avaliados, poderiam surgir novos territórios ou a manutenção de algum já existente com algumas alterações. Um exemplo de manutenção ocorreu com o Território Meu Quintal, em que o foco nas escavações foi alterado com ações voltadas para o contato com a

terra e plantações. Em todos os Territórios Brincantes, durante o processo de criação, profissionais docentes desenvolveram um olhar para a composição estética e a seleção de materialidades, não perdendo o foco na promoção de brincadeiras e interações.

Como nos anos anteriores da proposta Territórios Brincantes, 2020 iniciou-se com as reuniões pedagógicas no intuito de refletir sobre o novo ano letivo. As reuniões foram iniciadas com reflexões sobre a estruturação do planejamento para o primeiro ciclo. Entretanto, a pandemia da Covid-19 alterou a rotina das pessoas e as instituições de educação tiveram seus atendimentos presenciais suspensos.

As reuniões do NEIM Doralice Teodora Bastos passaram a ocorrer por intermédio das plataformas digitais. Diante deste novo contexto social virtual, o coletivo retomou o grupo de estudo para pensar o fazer docente durante a pandemia. O desafio imposto determinou a reestruturação da proposta metodológica Territórios Brincantes para a nova realidade virtual.

O olhar para a teoria e o fazer docente na Educação Infantil trouxeram para o diálogo especificidades importantes. A principal, para iniciar a reflexão sobre a ação docente virtual, foi retomar aspectos que diferenciam um espaço escolar para o público específico da Educação Infantil. No documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), sobre a qualidade na Educação Infantil, apresenta o ambiente escolar onde o sujeito é aluno e sua intencionalidade está voltada a ensinar nas diversas áreas do conhecimento. Na Educação Infantil, as crianças são divididas entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), e o foco é voltado para as relações educativas estabelecidas pelas crianças com os seus pares, profissionais docentes, familiares e espaços da instituição.

A partir destas distinções demarcadas e compreendidas, as trocas de ideias foram potencializadas no grupo de estudo do NEIM Doralice Teodora Bastos, pois a sensibilidade dos profissionais docentes nos fez perceber a casa das crianças como uma possibilidade de Território Brincante. Os profissionais docentes olharam para cada cômodo da casa, identificaram as potencialidades destes ambientes para fomentar a brincadeira, a interação familiar e trouxeram para esta ação os eixos norteadores de brincadeira e interações suscitados no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Assim, baseado nestas considerações, iniciou-se a elaboração do documento *A casa enquanto território do nosso brincar* (Neim, 2020, p. 03), o qual buscava 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.

O documento era composto por diferentes sugestões de brincadeiras nos espaços da Cozinha, Quarto, Canto da Casa e Quintal. O planejamento do documento foi dividido por semanas, com quatro a cinco sugestões de brincadeira por cômodos. A socialização das experiências infantis ocorria por intermédio do *WhatsApp*® e do Portal Educacional da prefeitura.

Na interação entre profissionais docentes, familiares e crianças do NEIM Doralice Teodora Bastos, por intermédio de troca de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*®, as famílias socializavam filmagens, áudios, fotografias das experiências vividas em seus lares. Outro mecanismo utilizado foram os encontros virtuais organizados por salas da unidade, mediante a utilização do *Google Meet*®, plataforma ofertada pela Secretaria de Educação de Florianópolis. Ambas as formas adotadas para a interação intensificaram ainda mais a produção de imagens, com isto, foi fundamental a constituição de um *banco de imagens*, terminologia utilizada pelos autores França e Anzueza (2019) para nomear o arquivamento das imagens.

Antes de iniciar o envio das sugestões de brincadeiras e encontros virtuais, na tentativa de restabelecer a comunicação com os familiares e crianças, os profissionais docentes produziram um vídeo com fotografias da instituição, do ano anterior à pandemia. Para a criação do vídeo foi necessário revisitar os registros e fazer a seleção para a composição da nova produção, que pode ser classificada como uma produção de Cinema de Arquivo (França, Andueza, 2019).

A socialização do vídeo serviu como um estímulo para as crianças que, com o auxílio de seus familiares, pudessem produzir filmagens e as socializassem no *WhatsApp*® institucional do NEIM. Nos vídeos compartilhados pelas famílias, as crianças mandavam abraços, beijos, demonstravam em suas falas a saudade que estavam sentindo dos seus amigos e dos profissionais docentes.

Havia uma autonomia na produção das imagens, e os familiares e as crianças utilizavam de técnicas comuns aos vídeos desenvolvidos para as redes sociais. Em algumas produções, o foco da câmera fotográfica estava nos rostos das crianças, lembrando uma *self*. Em outras, o ato de filmar se voltava em deixar o *smartphone* na posição vertical e distante, para que o enquadramento contemplasse o corpo inteiro da criança, sendo uma técnica utilizada nas produções de vídeos popularmente vistas nas dancinhas publicadas no *Tik Tok*®.

A maneira como as imagens foram capturadas demonstravam a familiarização do processo de produção das imagens, assim como a interpretação das mesmas. Desta forma, para se tornar um ato criativo que traga a essência da composição da imagem, foi necessário a desconstrução desta naturalização. Isto acontecia quando as imagens eram compreendidas como o resultado da junção de “[...] luzes, linhas, formas geométricas, enfatizando as escolhas criativas que compõem toda representação” (Migliorin *et al*, 2016, p. 22). Nas criações partilhadas, a identidade e a individualidade estavam presentes, fugindo da padronização estipulada pelas redes sociais como ideais para serem socializadas.

O objetivo das imagens do NEIM, produzidas durante a pandemia, teve a mobilização central de conectar o produtor com o espectador. Esse princípio deixava transparecer os conceitos de afetar e afetado, de Migliorin e Pipano (2019), otimizado pela imagem, criando uma ação simultânea entre esses dois conceitos.

Na figura 1, por exemplo, é possível perceber o ato de afetar e ser afetado, a expectativa em ver a imagem do outro confirmava a presença desta ação. O desejo de ver o outro era expresso nas fisionomias, no movimento dos olhos que seguiam à procura dos amigos nas imagens disponibilizadas em formato de mosaicos nas telas².

Figura 1 – 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)

As crianças, ao identificarem os amigos, eram afetados, suas expressões se alteravam, transparecendo surpresa em encontrar o outro. As expressões faciais eram complementadas por falas e gestos, no qual o outro afetado respondia com a troca de olhares, sorrisos, mão abanando para dar as boas-vindas ao colega e familiares. Surgiam tentativas de diálogos, às vezes, prejudicadas pelas instabilidades nas redes de *Internet*.

Neste primeiro encontro virtual, uma família proporcionou o acesso da criança a uma máquina fotográfica digital. Não sabemos se o equipamento estava funcionando, mas a criança, em posse deste objeto, realizava ações de que estava capturando as imagens da tela. Com esta atitude, demonstrava a necessidade de registrar o momento, ou seja, para além do recurso tecnológico de gravação do encontro, a criança criou o seu processo de filmagem dando fluidez à sua criatividade e reafirmando o seu papel na autoria na produção da imagem.

As imagens da Figura 1 são *prints* de tela feitos de vídeos socializados pelas famílias e contemplavam a sensibilidade e o carinho em que as crianças faziam o convite para os amigos. A filmagem também era enviada para as famílias das crianças com uma mensagem de boa noite.

A sensibilidade das crianças, perante o contexto vivenciado, era conferida em diversos sentimentos como a tristeza pela perda de um ente querido, a alegria do nascimento de outros, a felicidade por ter sido diagnosticado com a doença e se curado, entre outros. Com isso, olhar para o outro com carinho era uma premissa nos diálogos dos encontros virtuais, mas, também, na produção das filmagens. A preocupação se o outro estava realizando as ações de cuidados, para evitar o contágio pela Covid-19, instigou João Miguel, do Grupo 5/6 matutino, a produzir uma filmagem com algumas cenas que podem ser visualizadas na Figura 2.

Figura 2 – Composição com cenas de João Miguel gravando recadinho



Fonte: Acervo pessoal (2022).

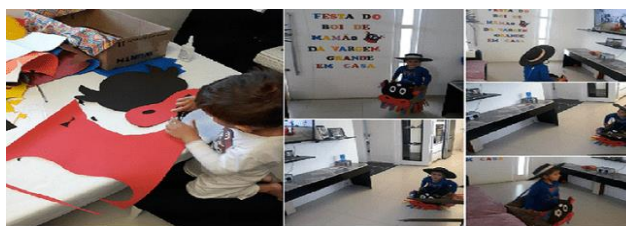
Na produção da filmagem, a criança utiliza conhecimentos técnicos, específicos das produções de conteúdos digitais, supostamente adquiridos em suas experiências com as redes

sociais. A primeira atitude de João Miguel, ao estar com o *smartphone* em mãos, esteve direcionada à escolha da posição da câmera, selecionando a câmera frontal com posicionamento próximo ao pescoço, o foco estava em seu rosto. A gravação foi iniciada ao mesmo tempo em que começa a caminhar, saindo do interior da sua casa e se dirigindo ao espaço externo. Na filmagem, falava: “– Eu vim aqui fora só para dar um recadinho. Vocês usem máscara e passem álcool em gel na mão. Beijo. Tchau!”.

Para a criação do vídeo, era fundamental que a criança conhecesse as técnicas e que fosse familiarizada com esta dinâmica, portanto, para essa criança, a repetição em vários momentos deste mesmo formato de vídeo o fez internalizar as etapas de produção. Diante desta experiência, assim como defendido por Migliorin e Pipano (2019), a produção iniciava com uma caminhada mantendo o posicionamento do *smartphone*, identificando o momento de olhar ou desviá-lo da câmera, ampliando a sua relação e parceria com a imagem em processo de produção consigo e com o espectador.

O contato com as telas, além de permitir conhecer aspectos referentes à produção de imagens, também possibilitou às crianças experiências estéticas referentes à ampliação de seu repertório cultural. Um exemplo foram os registros da brincadeira do Boi de Mamão, tradicional em Florianópolis. A brincadeira esteve presente no contexto familiar e, com isso, houve o desdobramento em várias produções de imagens.

Figura 3 – 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)



Cena 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)

Ao analisarmos a Figura 3, identificamos vivências distintas nas residências. A primeira sequência de imagens pode ser analisada a partir do conceito de edição e montagem, trazido pelos autores França e Andueza (2019). Nessa primeira série de imagens, a criança participa do processo de montagem do personagem do Boi de Mamão, conhece a música e sabe todos os movimentos da brincadeira. Em sequência, há a edição realizada pela família, na qual selecionam algumas fotografias, e com o auxílio do aplicativo produziram uma composição de registros da brincadeira.

O olhar atento às imagens permite identificar a interligação dos conceitos de afetar e ser afetado, dos autores Migliorin e Pipano (2019). As imagens, diante da reflexão proposta por estes autores, mobilizaram o mundo das crianças por intermédio das telas e fez com que se alterasse a intenção de reproduzir a brincadeira. Uma ação que envolveu a produção e a colocação de objetos para caracterizar o espaço, assim como o cantar e o dançar potencializaram a entrada da criança e seus familiares na brincadeira do Boi de Mamão.

A produção destas imagens e o desejo de capturá-las parte da mobilização ocorrida naquele que assume o papel de registrar. Portanto, a partir da ação de ser afetado, o fotógrafo organiza o enquadramento e seleciona a melhor luz, foco, promovendo um recorte das experiências. Os responsáveis por esta criança, ao visualizar as imagens produzidas e ao ser afetado por elas, fazem a sua seleção para socializar a outras famílias, profissionais docentes e crianças via WhatsApp.

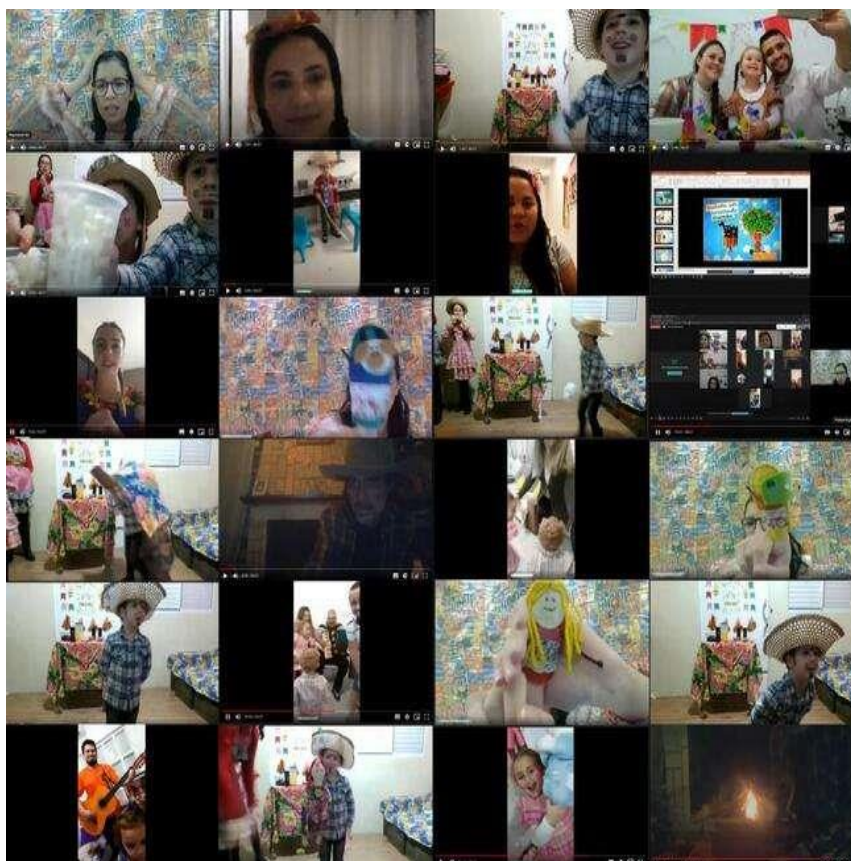
A imagem socializada da tela passou a ser complementada pelas crianças a partir do pandeiro, do chapéu, dos personagens em formato de pelúcia, do cavalinho de borracha transformado em boi pela imaginação infantil. A música mobilizou mentalmente o banco de imagens (França; Andueza, 2019) de cada criança, trazendo-o em formato de recordação elementos que potencializam a constituição de outras imagens, ampliando sua tropa de imagens (Oliveira Jr, 2020) relacionada à brincadeira do Boi de Mamão.

A brincadeira do Boi de Mamão faz parte da cultura regional de Florianópolis e compõe o dia a dia das crianças em diferentes instituições educacionais. Em seus 32 anos de existência, o NEIM Doralice Teodora Bastos tem na brincadeira do Boi de Mamão o fazer pedagógico e a presença na Festa Cultural com a temática junina. A festa é organizada pela equipe diretiva em conjunto com a Associação de Pais e Professores (APP) e os profissionais docentes com a intencionalidade de promover a integração entre a comunidade escolar.

Com a pandemia, a Festa Cultural Junina não foi possível de ser organizada nos moldes dos anos anteriores, no entanto, profissionais docentes, familiares e, principalmente, as

crianças, se desafiaram na organização da festa. Convites foram criados e um cenário virtual da Festa Cultural Junina se constituiu nas telas. Em 2020, a festa contou com contação de história, referente ao surgimento da brincadeira do Boi de Mamão, músicas e brincadeiras. Na Figura 4, simulamos várias cenas da festa, uma ao lado da outra.

Figura 4 – Cenas do encontro virtual com a temática Festa Junina da Dodô



Fonte: Acervo pessoal (2022).

A composição das imagens faz reconhecermos que, a partir da tela, dos equipamentos e da *internet*, há uma profusão de elementos característicos de Festa Cultural Junina, permitindo a constituição de um novo espaço no campo virtual para a realização dessa tradição festiva. As imagens permitiram que a ação, inicialmente individualizada e organizada por cada família, se transformasse simultaneamente em um ato coletivo.

Assim, a experiência da Festa Cultural Junina contou com duas formas de registros, a primeira, uma ação coletiva foi a gravação realizada por meio da plataforma do *Google Meet*, onde estava sendo organizado o encontro virtual. A segunda forma, registros dos momentos vividos individualmente no ambiente familiar, a partir das fotografias e filmagens, das

brincadeiras e cenários, características específicas daquela festividade nos ambientes domésticos.

Do mesmo jeito que a Festa Junina da Dodô não deixou de existir por causa da pandemia, outras experiências não deixaram de ser realizadas e promoveram a criação de novas imagens afetivas. As experiências na produção de imagens durante o período de isolamento social abordavam, em sua essência, as diferenças, as dificuldades e superações presentes no ato das crianças reconhecerem-se, comunicarem-se, ouvirem e serem ouvidos, verem e serem vistos. Portanto, “[...] 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.” (Migliorin *et al*, 2016, p.13). As crianças demonstraram, e reafirmaram em cada encontro virtual, nos vídeos e áudios socializados pelas famílias, que somente a voz não acalentava os corações das crianças, as crianças precisavam ver o outro para terem a certeza de que estavam bem e encontraram uma maneira de diminuir a saudade.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A fotografia e a filmagem sempre estiveram presentes na ação docente de profissionais da Educação Infantil, por vezes, utilizadas como ferramentas de registro para compor a Documentação Pedagógica. Na pandemia e, principalmente durante o ano de 2020, a produção de fotografias e filmagens de diferentes espaços educativos se intensificaram e foram fundamentais devido às exigências de comprovação da execução do trabalho docente, pois eram tidas como sinônimo do ato de documentar.

Para as crianças do NEIM Doralice Teodora Bastos, a fotografia e a filmagem tiveram um sentido e significado outro. As crianças passaram a relacionar-se de forma diferente com essas imagens, uma vez que as introduziram em seus espaços de vivência, de isolamento social, as utilizaram como linguagem para superar a distância, comunicar seus desejos e expressar seus sentimentos, dando continuidade aos vínculos afetivos criados antes e durante a pandemia. Por meio da adaptação virtual da proposta metodológica Territórios Brincantes, as crianças demonstraram que são afetadas pelas imagens e que estas podem funcionar como estimulante para a produção de novas imagens, ampliando significativamente o banco de imagens mental de cada criança.

As crianças demonstraram em falas o desejo de ver o outro, pois apenas ouvir a voz não satisfazia a necessidade de amenizar a saudade. Nos encontros virtuais, as crianças procuravam as imagens dos amigos e ficavam tristes quando não os viam ou quando, por problemas na

conexão, a imagem desaparecia da tela. Aos poucos as crianças conseguiram apresentar a sua compreensão sobre os novos espaços do aprender. O seu ponto de vista sobre o papel da imagem deixava de lado a perspectiva de mera ilustração para ganhar o protagonismo criativo nas produções e relações estabelecidas mediante as telas.

Os espaços infantis partilhado virtualmente durante o período de isolamento social trouxe indicativos para repensarmos a função exercida pelas fotografias e filmagens diante do contexto presencial nas Instituições de Educação Infantil. Além da compreensão maior de exercer a função de documentar, profissionais docentes podem ampliar relações com as imagens, na representação dos espaços do brincar, e deixarem se sensibilizar por elas e envolver as crianças nos processos de criação das fotografias e filmagens. A interação entre crianças e adultos constituiu um ambiente colaborativo que permitiu transcender a criatividade ao permitir que vivenciassem, conversassem e se expressassem durante o processo de criação das imagens, em especial, por meio da fotografia e das filmagens.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. R. F.; GUARI, M. A.; OLIVEIRA JR, W. M. 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.

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.). **Pegadas das imagens na imaginação geográfica: pesquisas, experimentações e práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João, p. 163-179, 2022.

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

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.

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, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Projeto Político Pedagógico do NEIM Doralice Teodora Bastos**. Florianópolis, 2021.

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.

FRANÇA, A.; ANDUEZA, N. 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.

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.

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

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.

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

OLIVEIRA, W. A. S.; OLIVEIRA JR, W. M. Desarquivando um cineclubes escolar: primeiras experimentações com cinema de arquivo. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, [S.l.], v.23, n. 1, p.83-111, 2021.

OLIVEIRA JR, W. M. de. Fotografias, geografias e escola. **Signos Geográficos**, v.1, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA JR, W. M. Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. **Punto Sur**, v. 2, p. 5-19, 2020.

Notas

¹ Atualmente, a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis faz a utilização do termo profissionais docentes quando deseja nomear as categorias que desenvolvem o fazer docente no dia a dia das crianças. Neste caso, são professor(as), professor(as) auxiliares, auxiliares de sala, professor(as) de Educação Física e as professor(as) auxiliar(es) de Educação Especial (Florianópolis, 2023). Portanto, ao longo da escrita deste artigo, optamos em utilizar a mesma nomenclatura da Rede, ou seja, profissionais docentes.

² As imagens apresentadas seguem a mesma qualidade das imagens produzidas e enviadas pelas famílias ao NEIM. Por esse motivo, muitas delas estão distorcidas, não sendo possível melhorar a visualização neste texto.