

## Cartografias das ausências: crianças e os deslocamentos pelos espaços da Educação Infantil

**Karina Rousseng Dal Pont**  
**Adilson De Angelo**

**Karina Rousseng Dal Pont**

Universidade Federal do Paraná,  
UFPR, Brasil

E-mail: [karinapont@ufpr.br](mailto:karinapont@ufpr.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-9286-2158>

**Adilson De Angelo**

Universidade do Estado de Santa  
Catarina, UDESC, Brasil

E-mail: [adilson.deangelo@udesc.br](mailto:adilson.deangelo@udesc.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-1006-7271>

### Resumo

Cartografar ausências é uma provocação sobre os modos como professoras em formação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina mapearam os fluxos de deslocamento de crianças bem pequenas, e crianças pequenas durante o Estágio Curricular Supervisionado pelas instituições de Educação Infantil. E, para tal exercício, utilizamos o conceito de “mapas vivenciais”, apresentado por Lopes (2012, 2016), e “educação cartográfica” de Girardi (2014). Uma noção de “desemparedamento” é acionada pelo texto de Tiriba (2010), assim como os “critérios de atendimento às crianças”, por Campos e Rosemberg (2009). O que imagens de 21 mapas vivenciais sobre o observado em unidades de Educação Infantil dizem acerca dos deslocamentos das crianças e seus modos de compor e vivenciar os espaços internos e externos onde vivem suas infâncias? Utilizamos a cartografia enquanto metodologia investigativa em educação ao acompanhar os processos pedagógicos nas instituições públicas de Educação Infantil, por meio da observação participante, escrita em diários e produção das imagens. Ao analisar as imagens comprehende-se que ainda é urgente repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, priorizando a autonomia infantil e a possibilidade de interação com os mesmos. Ainda se mostra de forma homogênea uma certa privação das crianças percorrem e explorarem os espaços educativos. Mesmo marcado pelas ausências, essas cartografias dizem muito acerca do modo como as crianças podem perfurar tempos e espaços rígidos oferecidos a elas ao criarem o seu lugar de vivências.

Recebido em: 17/08/2023

Aprovado em: 08/10/2024

**Palavras-chave:** Mapas Vivenciais. Educação Infantil. Formação de professores.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e95926>

**Abstract****Cartographies of absences: children and their movements through early childhood education spaces**

Mapping absences is a provocation about the ways in which pre-service teachers from the Pedagogy Course at the State University of Santa Catarina mapped the movement flows of very young children and small children during their Supervised Curriculum Internship at early childhood education institutions. For this exercise, we used the concept of "experiential maps," presented by Lopes (2012, 2016), and "cartographic education" by Girardi (2014). A notion of "de-institutionalization" is activated by the text of Tiriba (2010), as well as the "criteria for attending to children" by Campos and Rosemberg (2009). What do the images from 21 experiential maps regarding observations in early childhood education units say about the movements of children and their ways of composing and experiencing the internal and external spaces where their childhoods unfold? We utilized cartography as an investigative methodology in education by accompanying pedagogical processes in public early childhood education institutions through participant observation, diary writing, and the production of images. Analyzing the images reveals that it is still urgent to rethink the pedagogical practices developed in these spaces, prioritizing children's autonomy and the possibility of interaction within them. There still exists a homogeneous deprivation of children's opportunities to traverse and explore educational spaces. Even marked by absences, these cartographies tell us a great deal about how children can penetrate the rigid times and spaces offered to them as they create their own places of experience.

**Keywords:**  
Experiential Maps. Early Childhood Education. Teacher Formation.

**Resumen****Cartografías de ausencias: niños y desplazamiento por los espacios de la Educación Infantil**

Cartografiar las ausencias es una provocación sobre las formas en que docentes en formación del Curso de Pedagogía de la Universidad Estadual de Santa Catarina mapearon los flujos de movimiento de niños muy pequeños y de niños pequeños durante la Práctica Curricular Supervisada por instituciones de Educación Infantil. Para este ejercicio utilizamos el concepto de "mapas experienciales", presentado por Lopes (2012, 2016), y el de "educación cartográfica" de Girardi (2014). Una noción de "desemparejamiento" es desencadenada por el texto de Tiriba (2010), así como por los "criterios para el cuidado infantil", de Campos y Rosemberg (2009). ¿Qué dicen las imágenes de 21 mapas experienciales de lo observado en unidades de Educación Infantil sobre los movimientos de los niños y sus formas de componer y experimentar los espacios internos y externos donde viven su infancia? Utilizamos la cartografía como metodología de investigación en educación a la hora de monitorear procesos pedagógicos en instituciones públicas de Educación Infantil, a través de la observación participante, la escritura de diarios y la producción de imágenes. Al analizar las imágenes, se entiende que aún es urgente repensar las prácticas pedagógicas desarrolladas en estos espacios, priorizando la autonomía de los niños y la posibilidad de interactuar con ellos. Todavía se demuestra de manera homogénea un cierto grado de privación de los niños a la hora de visitar y explorar espacios educativos. Incluso marcadas por ausencias, estas cartografías nos dicen mucho sobre la manera en que los niños pueden atravesar tiempos y espacios rígidos que se les ofrecen al crear su lugar de experiencia.

**Palabras clave:**  
Mapas  
Vivenciales.  
Educación  
Infantil.  
Formación de  
Profesores.

## Introdução

Cândido Portinari, na obra “Crianças brincando no pátio da escola”, de 1933 (Figura 1) apresenta uma composição em tons de marrons, verdes e azuis. No desenho, observamos crianças em pares no canto esquerdo de um espaço retangular, no que parece ser o pátio de uma escola. Ao fundo duas crianças correm para se alinhar à fila. Próximo a elas um adulto em pé com uniforme e quepe com as mãos para trás em um posicionamento típico de quem está atento ao disciplinamento das crianças, conformando os seus corpos e as suas expressões à ordem que o espaço escolar exige. Três árvores e um varal com roupas penduradas e a torneira compõe o espaço com as crianças. Poderíamos supor que se trata da volta à sala de aula após o recreio, já que as crianças não carregam materiais, ou alguma dinâmica para atividades físicas. Mas, o que gostaríamos de chamar a atenção, na obra, é o modo como as crianças ocupam o espaço externo deste lugar. Enfileirados, sob a supervisão de um adulto, ocupam o espaço restrito a essa formação. O que teriam feito antes do comando para entrarem em fila? Subiram nas árvores? Conseguiram espiar a rua para além dos muros? Perceberam, ao olhar para o céu, como as nuvens se movimentam? Será que um passarinho as pediu para ser árvore<sup>1</sup>, como nos convida o poema de Manoel de Barros (2013)?

**Figura 1** –: Crianças no pátio da escola, Cândido Portinari, 1933.



Fonte: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/18328/criancas-brincando-no-patio-da-escola>.  
Acesso em: 12 nov. 2022.

<sup>1</sup> Referimo-nos ao poema “Árvore” (Barros, 2013, p. 366).

O convite a essas e outras reflexões, neste artigo, ocorre em relação aos usos que as crianças de diversas idades fazem dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil, e os modos como professores e professoras em formação produzem uma cartografia acerca desses deslocamentos. Analisar essas imagens cartográficas<sup>2</sup> é o objetivo central deste artigo. Diante desse propósito, apoiamos nossa análise nos estudos de Rocha e Ostetto (2008) e Cerisara *et al.* (2002) para seguirmos pensando o estágio como espaços e tempos de possibilidade de encontrarmos as crianças; de Campos e Rosemberg (2009) e Tiriba (2010) para refletir a necessidade de “desemparedá-la”; seguimos também com Didi-Huberman (1998) para ajudar a olhar as imagens e com Lopes, Costa e Amorim (2016) a noção de “mapas vivenciais”, para subsidiar a construção das cartografias pelas estudantes do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC).

Crianças passam de 4 a 10 horas em instituições de Educação Infantil. A permanência nesses espaços é um direito legalmente garantido às infâncias, assim como o estabelecimento de relações pedagógicas que se abram à escuta e à construção coletiva acerca dos modos de ocupar e organizar esses espaços. Mas, por vezes, algumas práticas pedagógicas desenvolvidas, ainda são pautadas pela homogeneização do uso dos tempos e espaços, como a imagem de Portinari nos dá a ver. No entanto, persiste o desafio e o compromisso de se seguir na construção de “uma proposta de buscar as vozes, os jeitos de ser das crianças pequenas e suas impressões sobre a vida vivida (considerando as dimensões e relações humanas, espaciais e culturais que interferem nesse viver)” (Cerisara *et al.*, 2002, p. 6), durante as muitas horas por ano que elas passam nas instituições de Educação Infantil.

Pesquisas recentes realizadas no âmbito do Laboratório de Educação e Infância (LABOREI/Faed-Udesc)<sup>3</sup> constataram que crianças de 4 e 5 anos não conheciam determinados espaços da unidade educativa que frequentam desde bebês<sup>4</sup>, ou que o “brincar livre” nas áreas externas, em sua maioria, eram orientadas e propostas somente pelas professoras. Assim, por mais que os ordenamentos legais e pedagógicos orientem que as crianças tenham liberdade para se deslocarem pelos diferentes espaços da creche e da pré-escola, ainda é necessário tirá-las dos trajetos cotidianamente marcados e “desemparedá-las”, como nos desafia Tiriba (2010). Então, ainda é

<sup>2</sup> Neste artigo utilizamos a palavra cartografia em diferentes sentidos: 1) para indicar uma área de produção de conhecimentos sobre formas de representação do espaço; 2) o termo “imagens cartográficas” para dizer das produções realizadas pelas estagiárias durante o período de observação do Estágio Curricular Supervisionado e, 3) a cartografia enquanto metodologia investigativa a partir desses exercícios propostos às/aos estudantes do Curso de Pedagogia nos estágios.

<sup>3</sup> O Laboratório de Educação e Infância (LABOREI), vinculado ao Departamento de Pedagogia da Udesc, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, contribui com a produção de conhecimento acerca das crianças, a infância e as culturas infantis, tendo em vista a definição de indicadores que subsidiem a elaboração de políticas públicas destinadas à infância em diferentes contextos educativos. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/laborei>. Acesso em: 19 out. 2023.

<sup>4</sup> Fazemos referência aos trabalhos de conclusão de curso das acadêmicas do curso de Pedagogia:

- “As crianças e suas cartografias: as representações do espaço na Educação Infantil” (Loeser, 2018)
- “Vamos brincar no parque? A relação das crianças com os espaços externos da creche” (Nery, 2018).

preciso seguir questionando, para poder afirmar: “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza?!?” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 18).

Nesse sentido, propomos, no âmbito da formação inicial de professoras e professores, cartografar os movimentos das crianças durante o período de Estágio Curricular Supervisionado, com o propósito de educar o olhar pela produção das imagens sobre “como” e “quando” meninas e meninos ocupam (ou não!) os mais diversos espaços e tempos institucionais.

O que as imagens cartográficas de uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil nos oferecem? Como a produção dessas imagens nos ajudam a pensar, junto a Didi-Huberman (1998), acerca do sentido amplo do “ver” composições do visível em relação ao invisível? Seria possível cartografar ausências?

Possíveis respostas a essas questões ajudariam, também, a seguir na necessidade de tomar a criança e a sua agência como “ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico e de ensaiar uma aproximação aos universos infantis buscando estranhar o que parece familiar, pois todos os dias vemos as crianças brincando, chorando, dormindo, comendo, desenhando” (Cerisara *et al.*, 2002, p. 2), sem que isso, significativamente, reverbere na organização do trabalho pedagógico junto a elas. Parece-nos que esse é um movimento latente, porque no trabalho com a criança pequena permanece o convite e o desafio: “abramos os olhos para experimentar o que não vemos – ou melhor para experimentar que o que não vemos com toda evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (visual) de perda” (Didi-Huberman, 1998, p. 34).

Logo, no trabalho junto às crianças, a convocação de Saramago — na Epígrafe de Ensaio sobre a Cegueira — faz todo o sentido: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repará” (Saramago, 1995, p. 10). Esse movimento “olhar”, “ver” e “reparar” requer mudanças de percursos, ensaios de outras e novas possibilidades e também certas rupturas sobre aquilo que ouvimos e dizemos acerca das crianças. E aqui, cabe bem o convite do poeta: “Procuro despir-me do que aprendi / Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, / E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, / Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, / Desembrulhar-me e ser eu...” (Pessoa, 1993, p. 48).

O convite, feito às estagiárias na Educação Infantil, para cartografar os espaços das unidades educativas com todos os sentidos é uma proposta de rupturas paradigmáticas e reflexivas. E vincula-se à necessidade de ir além do simples ato de olhar, incentivando uma observação mais atenta e significativa. Esse processo de cartografia sensorial não é apenas uma atividade física, mas uma prática de presença consciente, que requer uma verdadeira imersão nos ambientes e experiências: de corpo inteiro, com todos os sentidos disponíveis à captura de movimentos, texturas, cheiros, sons, sabores...

Quando as estagiárias são convidadas a "olhar", "ver" e "reparar", elas são chamadas a desafiar as suas percepções habituais, a reavaliar o que já sabem e a abrir-se para novas formas de entender e interagir com os espaços e com as crianças que os habitam. Esse movimento envolve ensaios de novas possibilidades e rupturas com as concepções anteriores, promovendo uma mudança de perspectiva.

A ideia é lançar-se na aventura de se despir dos ensinamentos e preconceitos acumulados, incentivando as estagiárias a desconstruírem suas percepções prévias para acessarem suas emoções e sentidos verdadeiros. Esse processo de "desembrulhar-se" e ser autêntico é essencial para a prática pedagógica na Educação Infantil, onde a sensibilidade e a abertura para o novo são fundamentais para criar um ambiente educativo rico e inclusivo.

O movimento de cartografar os espaços educativos com todos os sentidos requer compreender que o processo não é linear ou previsível. Envolve, necessariamente, considerar as dúvidas, as ansiedades, os imprevistos e os improvisos que surgem no encontro com a vida que pulsa nas interações com as crianças. A experiência de cartografar é dinâmica e imprevisível, e esses elementos são essenciais desse processo.

Ao lidar com as incertezas e desafios, as estagiárias estão, na verdade, ampliando territórios, criando novos sentidos e assumindo diferentes posições. Isso significa estar disponível a transformar a própria prática e percepção, permitindo que a cartografia sensorial ultrapasse a mera descrição dos espaços, tornando-se uma verdadeira co-criação com as crianças, onde novos significados e possibilidades são constantemente produzidos e explorados.

### *O Estágio Curricular Supervisionado como locus de encontros*

O curso de Pedagogia da Faed-Udesc oferece, na segunda metade do curso, disciplinas voltadas às metodologias de ensino e também o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, que consiste em uma imersão nos espaços coletivos de educação e cuidado da criança pequena para o exercício da observação das dinâmicas aí instituídas, tendo em vista a proposição de projetos de ação docente em consonância com as especificidades dessa modalidade da Educação Básica. A saber, o estágio busca compreender as creches e pré-escolas como *locus* privilegiado para exercitar o olhar e experienciar ver o que está além do aparente, evidenciando a complexa configuração do cotidiano infantil, suas múltiplas formas de comunicar-se entre si e de comunicar-se com o mundo (Rocha; Ostetto, 2008).

Tal processo pauta-se na perspectiva freiriana de que pensar a prática é um movimento de aproximação ao ato de pensar certo (Freire, 2006). Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil compõe-se, em um primeiro momento, dessa aproximação às dinâmicas institucionais onde crianças e adultos constituem-se sujeitos potentes nas interações entre si, com os espaços, com os tempos e com as materialidades. Esse momento da observação pretende

colocar em uma intensa interlocução professoras e professores em formação com todas as realidades educacionais-pedagógicas pensadas para e com as crianças; mormente, suas rotinas, suas interações, suas brincadeiras, suas linguagens, suas formas de conhecer e de nominar o mundo de corpo inteiro. Esse tempo da observação procura focar nas ações sociais das crianças, buscando compreender os diferentes modos como elas vivem suas infâncias nesses espaços a elas destinados.

Um outro momento constitui-se na proposição de projetos de ação docente, onde, a partir do que as crianças indicaram, a organização das suas rotinas lhe são apresentadas e construídas conjuntamente. Tais projetos desafiam-nos a pensar a organização dessas rotinas considerando os eixos curriculares das interações e das brincadeiras, mediadas pelas diferentes linguagens, reconhecendo as crianças como sujeitos potentes com direitos a viverem suas infâncias. Portanto, uma docência que se pauta nas premissas de que as nossas crianças têm direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de inserção na unidade educativa; e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (Campos; Rosemberg, 2009).

No segundo semestre de 2019, a disciplina de Geografia e Ensino foi ministrada de forma concomitante à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. Durante as discussões realizadas com os grupos docentes, questões como a relação das crianças com os espaços de vivências, o emparedamento das crianças nas salas referências e/ou pelos muros das escolas e das instituições de Educação Infantil foram disparadores para dialogar sobre as questões conceituais e metodológicas do trabalho docente. Nesses diálogos, foi possível identificar que, sobretudo, nas vivências com as crianças pequenas as relações com os espaços educativos, como a cidade, o bairro e os entornos das instituições, ainda parecem esmaecidas. Isso porque, no tempo em que vivemos, os espaços externos ao edificado que acolhe as crianças e outros espaços públicos (praças, ruas, parques, e outros) muitas vezes são vistos como hostis às infâncias. Tonucci (2020) contribui com a seguinte reflexão:

É difícil para a criança sair de casa sozinha, procurar companheiros e ir para um lugar adequado para brincar com eles. As dificuldades ambientais, verdadeiras ou presumidas, convenceram os pais de que esta cidade não permite que uma criança de seis e dez anos saia sozinha e, portanto, seu tempo livre foi transformado em tempo organizado e dedicado a diferentes atividades, em casa ou fora dela, rigorosamente agendadas e geralmente pagas (Tonucci, 2020, p. 240).

De modo geral, as questões que a geografia escolar apresenta está um pouco mais consolidada a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em comparação com a Educação Infantil. É preciso

pontuar os modos específicos de organização entre essas duas etapas educativas, e de como isso se reflete em práticas pedagógicas diferenciadas. Porém, mesmo que a Educação Infantil não esteja orientada pelas mesmas perspectivas da organização curricular do Ensino Fundamental, esse esmaecimento pode ser estranho, considerando que uma das questões centrais da geografia é oferecer e ampliar a leitura de mundo.

Freire (2003) também nos ensina, que “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (Freire, 2003, p.71). E, portanto, a trajetória de ler o mundo se inicia e/ou se prolonga pelo espaço vivido e pelas leituras do lugar no qual as crianças passam grande parte do dia.

Sabemos também que documentos legais orientadores da Educação Infantil apresentam como prerrogativa o livre acesso das crianças aos diferentes espaços das instituições, além de uma série de outros critérios que levem em consideração a potência e as possibilidades de “ler” e de “compreender” o mundo em que vivem. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) são contundentes ao afirmarem que:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (Brasil, 2009, p. 11).

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplam as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (Brasil, 2009, p. 14).

Tomando por pressuposto as questões acima apresentadas, articulando as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Ensino de Geografia, foi proposto um exercício de mapeamento dos fluxos de deslocamento das crianças pelos espaços das unidades onde o estágio aconteceria. Por quais espaços as crianças se deslocam com maior intensidade? Quando, com quem e por que esses movimentos acontecem? Essas indagações foram o mote para aguçar os sentidos como possibilidade de ver de outra forma os cotidianos tão cristalizados, ou experienciar ver que o que não vemos com toda evidência visível.

### *“Mapas vivencias” e o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil*

Além de buscar mapear esses deslocamentos pela produção de imagens cartográficas, a provocação estava na produção desses mapas pelas professoras em formação (estagiárias) como

possibilidade de colocá-las atentas às questões das relações das crianças com os espaços e também como potência da experiência da cartografia enquanto linguagem dos processos de leitura e compreensão do mundo. Sendo assim, tomar a educação cartográfica pela perspectiva de Girardi (2014) que a apresenta “como um ato que não se esgota na decodificação pura de seus elementos (sinais gráficos e palavras), mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Girardi, 2014, p. 88).

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas tensiona o “discurso cartográfico” ao compreender que “os mapas são considerados imagens que contribuem para o diálogo num mundo socialmente construído” (Harley, 2009, p. 10.). E se o mundo e o espaço são socialmente construídos, assim o foram as imagens derivadas da cartografia geográfica e dos mapas vivenciais produzidos pelas docentes em formação inicial.

Logo, para ampliar algumas possibilidades em se trabalhar com a cartografia como um modo de exercer o respeito às lógicas das crianças, utilizamos a noção de “mapas vivenciais” proposta por Lopes, Costa e Amorim (2016). Esses autores apresentam a cartografia entrelaçada com a ideia de processualidade, ou seja, é dado ao mapa um caráter de inacabamento, transgressão e potencialidade criadora em relação à cartografia oficial (encontrada em atlas escolares, atlas do IBGE, geralmente produzidos pelos órgãos de governo e pelos militares), e aos modos como estamos acostumados a mapear o mundo.

Assim, para a construção desses exercícios, utilizamos a cartografia enquanto metodologias pós-crítica em educação ao “acompanhar processos, desenhar as redes de força à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Barros; Kastrupp, 2012, p. 57). Porque para “desenhar essas redes de força” e produzir os dados para esta investigação, foram propostas práticas de observação participante, tanto em relação aos espaços internos como externos das intuições, produções de fotografias, roteiro para produção de escritas sobre o observado em diários de campo, análise das legislações e documentações acerca do direito das crianças, e os desenhos das imagens cartográficas. As estagiárias foram convidadas a observar durante duas semanas o uso e o fluxo das crianças pelos espaços internos e externos das instituições onde o Estágio Supervisionado acontecia. Depois, deveriam produzir um mapa para apresentar esses deslocamentos das crianças, além de utilizarem os elementos básicos da cartografia, como título e legendas. Este artigo é sobre esses mapas, ou seja, as imagens cartográficas que iremos aprofundar as análises.

Resultaram desse processo a produção de 21 mapas, todos feitos pelas estudantes estagiárias. E, para a produção do presente texto, selecionamos desse conjunto 4 mapas, procurando diversificar os grupos composto pelas crianças, geralmente organizados pelas idades das mesmas. Respeitando



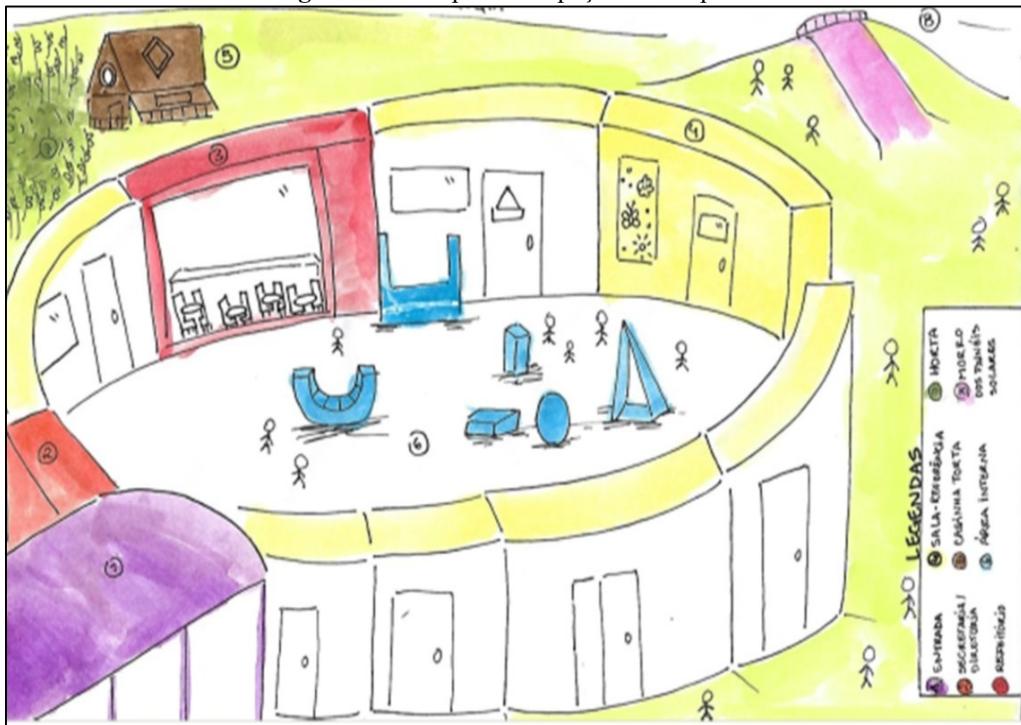
Na imagem, podemos identificar, a partir das setas vermelhas, a marcação do fluxo das crianças pelos espaços externos e internos da instituição. Observamos a constituição de um percurso que incide, quase na sua totalidade, em uma linha reta, traçada entre um ponto e outro do espaço externo, atravessando o edificado da unidade de Educação Infantil. Observamos, também, que essa linearidade parece ser quebrada apenas no interior desse edificado, quando as crianças se espalham por outros cantos da unidade, sem perder a referência retilínea. Mesmo no edificado, as crianças parecem ocupar apenas os espaços do *hall* imediatamente contíguos à sua sala de referência, além do refeitório.

A unidade educativa que acolhe o grupo de crianças, apresentado na cartografia acima, possui um edificado com referências bem contemporâneas de construção escolar. A área externa é bastante extensa, com três parques, horta, casinha, rampa para escalada, quadra, atelier, e outros. A área interna é composta por um *hall* com um pé direito bastante alto e com algumas materialidades voltadas às brincadeiras das crianças (pequenos escorregadores, rampas, casinha, palco para teatro de fantoches, arara com fantasias), salas de referências amplas e com solários anexos, refeitório bastante iluminado e ventilado, sala multiuso, corredor largo com espaço para a exposição das produções das crianças. Revelando: a unidade possui uma considerável infraestrutura e um espaço externo “melhor ainda”.

Ao olharmos essas potencialidades da instituição e ao vermos os percursos das crianças do Grupo 3/4, o que podemos reparar? Parece-nos que as crianças (e também os adultos) estão condicionadas a seguirem um mesmo fluxo, entre a sala de referência e o parque e a horta, passando pelo refeitório, explorando cotidianamente os mesmos espaços. Esse condicionamento acaba por impedir que as crianças estejam em outros espaços internos e externos da instituição, que conheçam e explorem com suas brincadeiras os outros parques existentes, que descubram e ocupem os espaços laterais do terreno. Muitos enredos poderiam ter sido criados a partir de brincadeiras, interações e descobertas das crianças na sala multiuso, no largo corredor onde as produções dos colegas estão expostas (contando seus aprendizados, suas descobertas e suas conquistas), nas visitas a outros grupos de crianças que também frequentam a instituição (e que estão na sala ao lado).

Um movimento bem semelhante foi-nos também apresentado na cartografia que segue abaixo:

Figura 3 – “Mapa - Os espaços do Grupo 4”



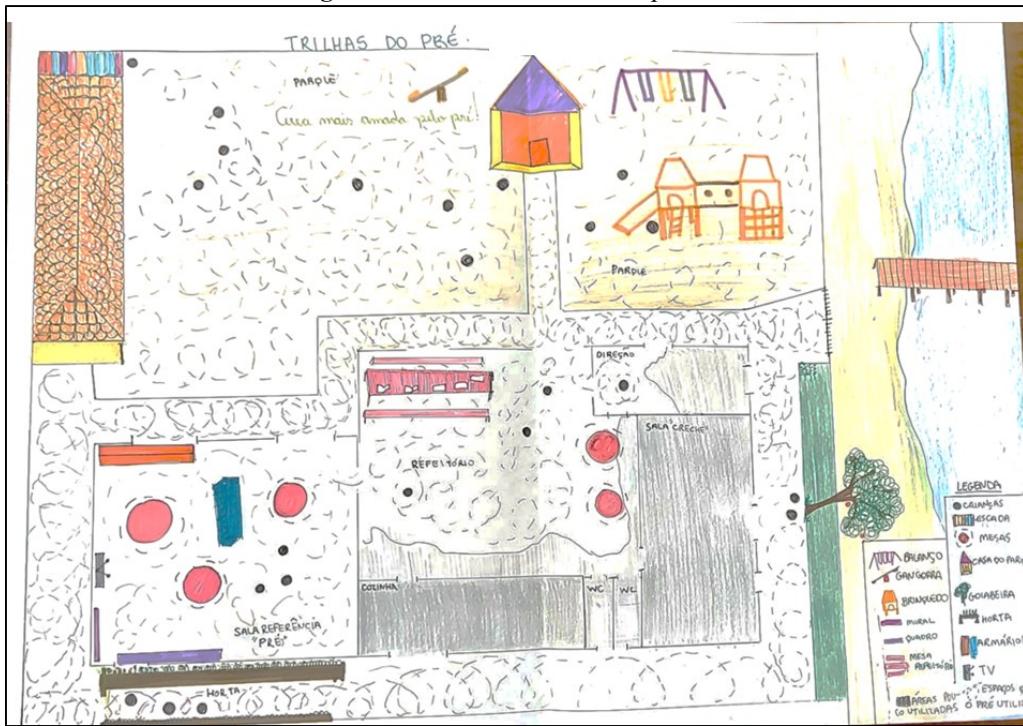
Fonte: Arquivos dos autores (2019).

Os dados cartográficos dessa imagem oferecem-nos ciência quanto aos espaços ocupados por um grupo de crianças de 4 anos, revelando por onde elas andavam a realizar suas aprendizagens e suas conquistas por meio de brincadeiras e de interações. Aí também é possível identificar que esse grupo ocupa apenas o *hall* da unidade e o refeitório, invisibilizando outros espaços do edificado. É importante notar que mesmo no *hall* (que nesse caso se apresenta como um espaço bastante amplo e com algumas materialidades disponíveis) as crianças circulam muito próximas à sua sala de referência. Consequentemente, a ideia de sala referência, como ponto de encontro para as crianças e os adultos que compõem o grupo, que deveria funcionar como um ponto de partida (e de chegada!) para as crianças explorarem o “mundo” que se revela na unidade educativa, acaba limitando os movimentos nas suas próprias cercanias.

Esse movimento pode ser notado também em relação à ocupação das crianças nos espaços externos ao edificado. Na imagem, é possível perceber que a circulação do grupo acontece apenas nas imediações onde se localiza a sala referência. Isso acaba por impedir que as crianças circulem por outros espaços externos da unidade. Nesse grupo de crianças, especificamente, foi possível saber, a partir do que elas mesmas relataram, que havia lugares onde elas nunca tinham estado: “nem para conhecer, nem para brincar”.

A possibilidade de explorar e de potencializar todos os espaços da instituição, permitindo que as crianças circulem por eles, revelou-se, sobremaneira, em um dos mapas produzidos, como podemos ver na imagem seguinte. A cartografia produzida deu conta do movimento de assegurar a todas as crianças o direito a percorrer todos os espaços que desejavam.

Figura 4 – “Trilhas do Pré – Grupo 5/6”.



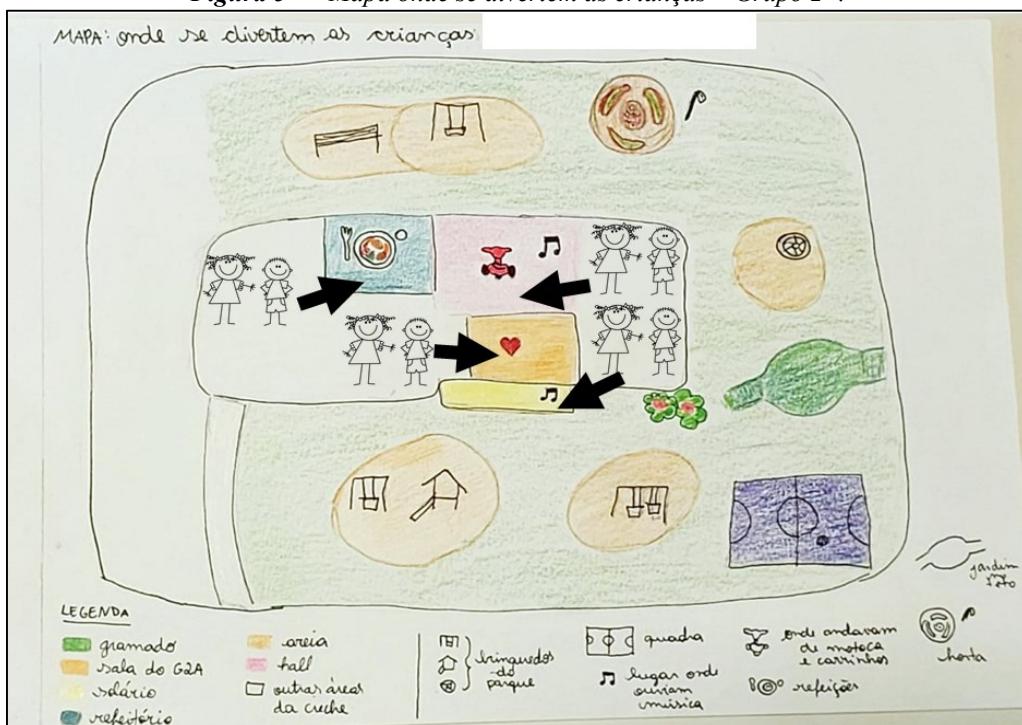
Fonte: Arquivos dos autores (2019).

No mapa vemos “tracinhos” indicando trajetos feitos pelas crianças com a idade entre 5 e 6 anos, na exploração e ocupação dos espaços da instituição. Quase toda folha é tomada por esses tracinhos. Tal realidade ilustra as relações que as crianças constroem com o edificado e os espaços externos, sobretudo na forma como esses espaços estão disponíveis a elas na organização de suas rotinas. Mas, ainda assim, é possível identificar, no cotidiano dessas crianças, uma não relação com o entorno, com a geografia que compõe o lugar para além dos muros da unidade educativa onde estão e vivem suas infâncias.

Ao referir-se aos eixos de uma lógica de ação centrada nos direitos da criança Sarmento (2013; 2015a; 2015b) afirma a importância e a necessidade de organizarmos os processos educativos da infância como um campo de possibilidades, pensando as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas, como um mundo social de vida das crianças e como uma *polis*. O autor comprehende que, a Educação Infantil dever ser também uma educação que acontece na relação com a cidade (Sarmento, 2015b). Assevera sobre o imperativo de se “abrir” as portas e os portões das Educação Infantil para que as crianças possam estar no museu, no centro cultural, nas praças, no parque infantil, nas universidades, nos parques urbanos, nos recintos e quadras desportivas, na oficina dos artesãos, na biblioteca ou na livraria, na associação cultural, na banda de música, na sala da orquestra, na praça e na rua.

Os outros mapas, em sua maioria, seguiram apresentando os deslocamentos das crianças por espaços limitados entre a sala de referência, banheiros, refeitórios e poucas áreas externas ao edificado. No caso das crianças bem pequenas, com até 2 anos, nem nas áreas externas foi possível mapear nesses deslocamentos. Ainda subsistem práticas que procuram invisibilizar os bebês nos espaços da Educação Infantil, conferindo a essas crianças apenas a permanência nos espaços denominado de “berçários”, aprisionando-as às suas salas referência. Quando muito, protegidos dos possíveis contatos com outras crianças maiores, os bebês e as crianças bem pequenas ocupam o espaço do solário, geralmente contíguo à sala onde passam a maior parte do tempo, conforme podemos ver representado no mapa abaixo:

*Figura 5 – “Mapa onde se divertem as crianças – Grupo 2”.*



Fonte: Arquivos dos autores (2019).

As crianças desse grupo, durante todo o período do estágio, estiveram apenas na sala referência, no refeitório (para os momentos de alimentação), no *hall* (em frente à sala referência) e no solário (anexo à sala referência). Portanto, toda a organização das rotinas desse grupo de crianças foi estruturada nos espaços internos, muito próximo à sala referência, onde as crianças passavam a maior parte do dia.

Ainda é possível identificar, em algumas unidades educativas, práticas que só permitem que os bebês e as crianças bem pequenas ocupem os espaços externos à sua sala referência quando outros grupos de crianças maiores não estejam nestes espaços. Tal isolamento vincula-se à necessidade de

controle do tempo e dos espaços e também do “disciplinamento dos corpos” desses sujeitos infantis (Barbosa; Carvalho, 2006, Carvalho, 2005).

O insulamento dessas crianças, privando-as de práticas sociais na relação com os outros — adultos e crianças — restringe a possibilidade de alargar seus horizontes, de ampliar as suas vivências em outras linguagens, de experienciar seus saberes. Permitir que os bebês e crianças bem pequenas habitem somente a sala de referência do grupo, e às vezes o solário, acaba por restringir toda a potência que as práticas pedagógicas podem trazer, no sentido de possibilitar vivências significativas “que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais em que a individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças sejam respeitados” (Buss-Simão, 2016, p. 190).

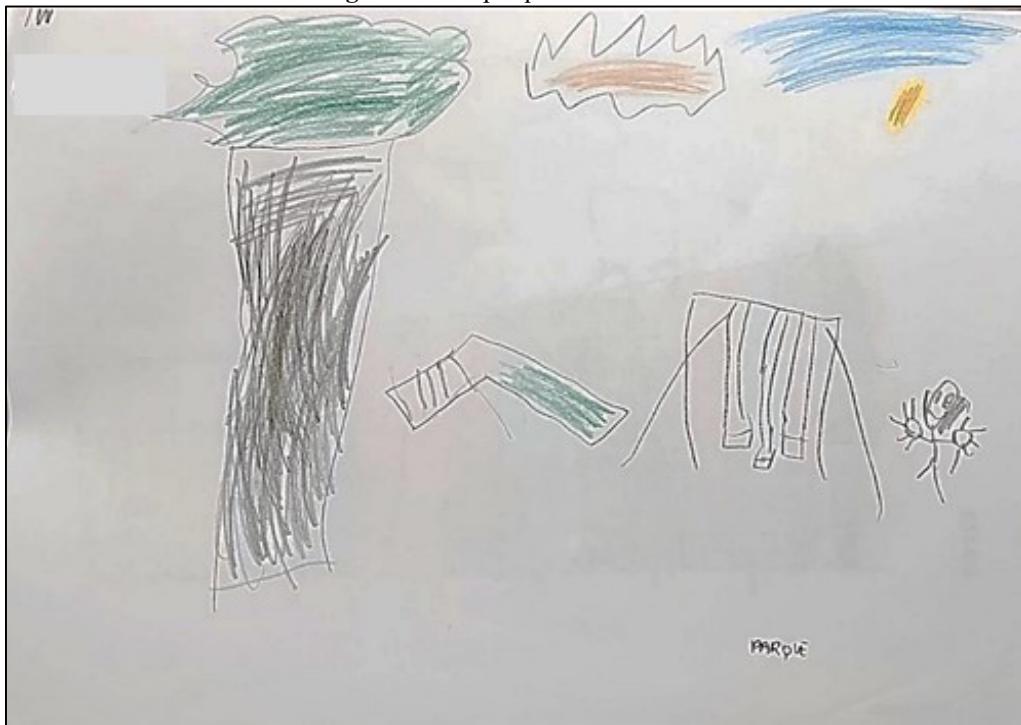
Reconhecer a “centralidade do corpo” nos processos vividos com as crianças, significa validar uma ação docente “[...] baseada nas relações e nos contatos corporais constantes”, que “envolve a dimensão do cuidado como ética e ganha consistência com a compreensão do entrelaçamento entre corpo, linguagem, pensamento e emoção na constituição do ser humano” (Buss-Simão, 2016, p. 190).

E serão exatamente esses primeiros saberes e essas primeiras experiências vividas de corpo inteiro — mediatizadas pelas brincadeiras, pelas interações e pelas diferentes linguagens —, que irão “constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Barbosa, 2010, p. 5). Então, em súmula, o trabalho pedagógico com esses grupos etários reivindicará sempre situações contextualizadas, tendo em vista a “criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes” (Barbosa, 2010, p. 5).

Além das cartografias produzidas pelas estagiárias, uma delas solicitou às crianças do Grupo 3-4 que, também elas, fizessem os seus mapas contando dos espaços onde mais gostavam de estar. Desses 16 mapas produzidos pelas crianças, 12 apresentavam exclusivamente as partes externas do edificado, entre o parque e a horta, associadas às suas brincadeiras. Ao povoar esses espaços com suas brincadeiras, como nos lembra Lopes (2012), as crianças constroem suas narrativas, deixam suas marcas, transformando-os e ressignificando-os conforme os usos e interações, marcando territórios pelas culturas infantis.

Trazemos aqui a produção de Valentim (nome fictício), uma criança de 4 anos, que nos brinda com o “seu lugar preferido” que compõe o espaço e o tempo em que ele passa a maior parte do seu dia.

Figura 6 – “O parque de Valentim”.



Fonte: Arquivos dos autores (2019).

A árvore, o sol e as nuvens de Valentim oferecem pistas do que é possível e desejado pelas crianças nas vivências com os espaços das instituições: ele gosta muito estar do outro lado das paredes da sua sala referência. O desejo de Valentim remete-nos ao que nos diz Tiriba (2010), quando nos convida a considerar com seriedade aquilo que as crianças nos apontam como bom e prazeroso para elas. Isso nos ajuda a olhar com atenção para esses mapas afetivos feito pelas crianças e nos mobiliza a pensar nas rotinas nas instituições, nos planejamentos e nas intencionalidades dos atos pedagógicos que ainda insistem em afastar as crianças das árvores, das gramas e dos matos que crescem por ali, dos insetos e outros “bichinhos” que vão aparecendo, da areia e das poças que se formam em dias de chuva... e, consequentemente, de todas as possíveis brincadeiras e descobertas que esses encontros podem potencializar. O Parque de Valentim fala também das possibilidades de contemplação e de observações dos fenômenos naturais que ali se manifestam.

Ao desenharem os parques, as crianças contam de onde gostam de estar e dizem dos escorregadores, dos balanços e da casinha; afirmam que ali encontramos também a goiabeira, as flores, os matinhos e as plantas das hortas, o tatu-bolinha que se escondeu debaixo da pedra, a abelha que vou para longe, as nuvens e o sol. Quem sabe aí, nesses espaços muito querido por elas, as crianças possam atingir “o estágio de ser árvore” e descobrir que as mesmas são vaidosas e, que se pode fazer muitas amizades com muitas borboletas (Barros, 2013, p. 366).

O que a cartografia apresentada por Valentim nos leva a refletir?

Talvez aqui possamos seguir no diálogo com Sarmento (2015b), quando ele nos diz que o princípio da ação na Educação Infantil deverá sempre partir das crianças e das suas práticas culturais para a organização a ação pedagógica a ser vivida com elas. E insiste:

As instituições educativas são o lugar onde as culturas se interceptam, na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. Esse é também o espaço de afirmação das culturas infantis.

[...] As instituições educativas devem promover, enquanto elos da política social e em parceria com outros serviços públicos e a comunidade, a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico; o direito à natureza e ao ambiente, ao contato e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; o direito ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio; o direito ao jogo e à brincadeira; o direito ao reconhecimento de si própria face às outras crianças; o direito à informação e as múltiplas formas de expressão; o direito à participação.

[...] As instituições educativas devem ser o lugar onde se realiza a plena cidadania da infância: cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva, pelo reconhecimento da alteridade; cidadania, pela adoção de decisões coletivas participadas por crianças e adultos; cidadania “íntima”, pela ética de respeito de cada criança como indivíduo e salvaguarda face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica (Sarmento, 2015b, p. 38-39).

Esse processo não se inscreve dissociado de uma lógica que nos faz pensar que as crianças são sujeito de potência com uma ação ativa sobre o mundo, são sujeitos sociais com direito à provisão, à proteção e à participação nos contextos que fazem parte. Diante disso, a ação docente precisa oferecer condições para que as ações das crianças lhes permitam fazer amizades, brincar com água ou terra, brincar sozinha e com outras crianças, fazer de conta, desejar, aprender, observar, conversar, experienciar, questionar e querer compreender as coisas, construir sentidos sobre o mundo, desenvolver suas identidades pessoal e coletiva. Ser produtora de cultura.

### Seguimos cartografando novos percursos

No exercício de ler as imagens cartográficas produzidas pelo grupo de professoras em formação, é possível realizar algumas reflexões quanto aos processos educativos que nos põem em contato direto com as crianças. Uma delas revela que a ausência da produção cartográfica na formação de não especialistas em geografia — pelos próprios processos formativos vividos desde a escola — pode ser considerada um problema porque reduz as possibilidades de experiência e criação da cartografia como linguagem (Dal Pont, 2018).

Ao produzirem mapas vivenciais, identificando os lugares habitados pelas crianças em unidades de Educação Infantil, as estagiárias puderam deslocar-se do papel de expectadoras das ações vivenciadas durante o estágio para atuarem junto às crianças e professoras participando das brincadeiras, das idas ao refeitório, das atividades planejadas nas salas referências e áreas externas. Acolheram as crianças, e com elas criaram exercícios de atenção com os espaços percorridos,

favorecendo a ampliação dos mapeamentos, apresentando além dos fluxos intensivos, sensações e afetos estabelecidos com os lugares habitados. Ademais, ao nos debruçarmos sobre essas produções, também pudemos identificar que elas nos apontam o que está ausente nesses mapas: o direito das crianças a percorrer todos os espaços da Educação Infantil.

O processo de compreender, junto com crianças, as relações que elas estabelecem com os espaços da instituição educativa, oferece a possibilidades de exercitar a atenção e a escuta, experienciando o movimento de ir se constituindo professoras-pesquisadoras. Isso permite que se aprofunde as questões entorno do ofício da docência, problematizando as questões sobre as repetições e os engessamentos das rotinas, o uso marcado dos espaços e dos tempos e tudo o que ainda se apresenta como limitador à conexão das crianças com os espaços.

Nesse exercício, ao cartografar as ausências, podemos pensar o quanto a ação docente pode desconsiderar que as crianças seguem perfurando esses tempos e espaços rígidos oferecidos para elas, ao recriarem nesses espaços o seu tempo e o seu lugar de vivências.

Quem sabe poderíamos, ao refazer o desenho de Portinari, espalhar as crianças pelos espaços, povoando-os com suas brincadeiras, para mapearmos com outros elementos os desejos e as narrativas espaciais da infância. Isso significa seguir com elas na proposição de uma pedagogia que garanta o direito à infância. Mas não a qualquer tipo de infância, e sim, a uma “infância inteira, aberta e solta como aquela com a qual Portinari nos presenteou” (Rocha, 1999, p. 170) ao retratar brincadeiras de crianças no belíssimo painel “Jogos Infantil”, de 1951, na parede externa do ginásio de esportes da Escola Conjunto Residencial do Pedregulho, na cidade do Rio de Janeiro.

**Figura 7 – “Menino pulando carniça – Cândido Portinari (1951)”**



Fonte: Arquivos dos autores (2017).

A prática da cartografia dos espaços educativos, em diálogo com as crianças, convoca-nos a uma revisão constante das práticas pedagógicas, desafiando-nos a desconstruir modelos rígidos e a reimaginar o espaço da creche e da pré-escola como um ambiente dinâmico, onde as crianças não apenas o ocupam, mas o transformam, o recriam e o ressignificam. Ao permitir que as crianças nos guiem por suas experiências, e ao refletir criticamente como nossa ação docente pode limitar ou expandir essas vivências, nos tornamos capazes de vivenciar uma educação que assegure verdadeiramente o direito à infância.

Ao refazermos os desenhos do nosso próprio olhar pedagógico, aproximamos de “uma pedagogia sensível, capaz de acolher uma infância completa, aberta e livre” (Rocha (1999, p. 170). Como bem destaca a autora, também consideramos que a proposição de uma pedagogia que garanta esse direito é fundamental, mas não pode ser a qualquer tipo de infância.

É nesse processo contínuo de escuta atenta e reflexiva que nos constituímos, verdadeiramente, como professoras-pesquisadoras. Assim, reafirmamos nosso compromisso com a construção de espaços educativos que celebram e respeitam as múltiplas infâncias que ali habitam, garantindo-lhes não apenas um lugar, mas um tempo e um espaço de vivências plenas e significativas.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 06 n. 2, p. 369-379, 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-71142006000200012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142006000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 out. 2023.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; Kastrup, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). CNE. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018** [Internet]. Brasília: Ministério da Educação; 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 nov. 2023.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 184, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil**: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6977>. Acesso em: 9 out. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta; RIVERO, Andreia Simões; BATISTA, Rosa. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Eletrônica Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 05, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/11157/10630>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DAL PONT, Karina Rousseng. **A (im)possibilidade do mapa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189033>. Acesso em: 17 abr. 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 16ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

GIRARDI, Gisele. Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. **Espaço e Cultura**, [S.l.], p. 85-110, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/19960>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder. **Confins** [online], n. 5, p. 2-24, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/5724?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LOESER, Bruna. **As crianças e suas cartografias**: as representações do espaço na educação infantil. 2018. 62 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00007d/00007d32.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, Vitória, Brasil, n. 12, p. 211–227, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3193>. Acesso em: 17 out. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 237–256, 2016. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/381>. Acesso em: 17 out. 2022.

NERY, Gabrielly Soares. **Vamos brincar no parque?** A relação das crianças com os espaços externos da creche Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000061/0000617d.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

PESSOA, Fernando. *O Guardador de Rebanhos*. In: **Poemas de Alberto Caeiro**. 10ed. Lisboa: Ática, 1993.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani. **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, p. 29-44, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12166/8599>. Acesso em: 29 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (org.). **Primeira Infância no Século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. ARAÚJO, Vania Carvalho de. (org.). **Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015a. p. 59-89.

TIRIBA, Lea. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento-Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jun. 2023.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 17 out. 2022.