



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA CORDEIRO MARQUES RODRIGUES

**ÉTICA E ESTÉTICA FOTOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: PERCURSOS
DE (TRANS)FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**FORTALEZA
2025**

ANA PAULA CORDEIRO MARQUES RODRIGUES

**ÉTICA E ESTÉTICA FOTOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: PERCURSOS DE
(TRANS)FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Infantil - Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R611É Rodrigues, Ana Paula Cordeiro Marques.

Ética e estética fotográfica com crianças pequenas : percursos de (trans)formação e práticas de uma professora da Educação Infantil / Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues. – 2025.
212 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Prática fotográfica. 2. Educação Infantil. 3. Ética. 4. Estética. I. Título.

CDD 370

ANA PAULA CORDEIRO MARQUES RODRIGUES

ÉTICA E ESTÉTICA FOTOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: PERCURSOS DE
(TRANS)FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Infantil - Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Aprovada em 18/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Gabriela Frota Reinaldo

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Carmen Silveira Barbosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Daniele Marques Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ao querido Prof. Dr. Osmar Gonçalves (*in memoriam*), cuja generosidade permanece viva em minha memória e trajetória. A todas as crianças que me concederam a honra de exercer a docência e, sobretudo, aprender com elas.

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos com o coração em festa e os olhos transbordando, pois tenho tanto – e a tantos – a agradecer. Em cada linha, há o rastro de muitas mãos que me sustentaram, de vozes que me encorajaram e de afetos que se entrelaçaram aos meus passos. Sou atravessada por presenças que me acolhem com ternura, que acreditam na minha caminhada, que me inspiram com gestos cotidianos de amor e sabedoria.

Começo, portanto, agradecendo a presença d'Ele – que nomeio como Criador, Deus, Universo, Energia e Força. Uma presença que é, ao mesmo tempo, silêncio e sopro, mistério e acolhimento. Experiência indescritível e intransferível, que habita o invisível e se manifesta de forma sensível nos detalhes do cotidiano: no encontro, na escuta, na beleza, na intuição e na esperança. É essa Presença que me sustenta nos dias escuros, que me inspira quando faltam palavras, que acende em mim a centelha do encantamento, da coragem e do propósito. A Ela, minha gratidão mais íntima e luminosa.

Agradeço ao meu alicerce de vida, minha família, o núcleo que impregna minha vida de sentido:

À minha mãe, Maria Neuda, meu espelho de coragem e resiliência, mulher de fé e força, que me ensinou a seguir em frente mesmo quando o caminho se estreita – com passos firmes que nunca vacilaram diante das tempestades, com um coração que se mantém aberto mesmo diante das dores, mostrando-me que a verdadeira força nasce da ternura, da esperança inabalável e do amor que tudo transforma;

Ao meu pai, Zacarias, presença constante e generosa, mestre das lições que não vêm dos livros, mas do exemplo vivo, da coragem incansável e da sabedoria prática;

Ao meu irmão, João Paulo, amigo leal e companheiro de tantas fases da vida, com quem compartilho muitas memórias e afetos;

À minha cunhada, Elrica, que compartilha minhas conquistas com entusiasmo e que trouxe ao mundo um dos maiores presentes da minha vida;

Ao meu sobrinho, Bento, luz das nossas vidas, fonte de amor, riso e esperança;

Ao meu companheiro, Raphael, que nunca deixou de estar ao meu lado. Obrigada por escutar, com paciência, cada novo parágrafo que nascia das minhas palavras; por tentar entender um universo de conhecimentos às vezes tão distante; por cada copo d'água e alimento que suavizou minhas longas jornadas de estudo; e por acolher com ternura e calma cada tempestade de ansiedade que me visitou. Desde a graduação, você me incentiva a ir além, a lutar pelos meus sonhos – e, mais do que isso, faz deles os seus também. Em todo esse

tempo, você, meu amor, não foi apenas terra firme onde pude pousar com segurança. Você foi terra fértil, que me fez crescer e desejar aprofundar cada vez mais as minhas raízes.

Agradeço ao meu melhor amigo, Tiago Areal para muitos, Bruno para mim. Toda minha gratidão pela escuta sempre tão sensível, que acolhe sem pressa, sem julgamentos, com um coração aberto. Pelo cuidado imenso e constante que me ofereceu abrigo nos dias de dúvidas e desafios. Por seus ensinamentos preciosos, tanto sobre a vida quanto sobre a academia. Sua amizade é um presente raro, um privilégio que reconheço com carinho e nutro com ternura.

À minha querida amiga Márcia Vanessa, pela escuta sempre generosa, por acolher minhas angústias ao longo da pesquisa e por acreditar com confiança no sentido deste trabalho, incentivando a construção desta investigação a partir da minha prática pedagógica.

Às minhas amigas Lilia Rios e Ariza Cedro, que acompanharam a jornada do doutorado desde a seleção, vibraram comigo na aprovação e me fortaleceram em cada etapa vivida. À minha amiga Geórgia, cuja presença alegre e valiosa trouxe apoio, carinho e amizade nos momentos em que mais precisei. Suas amizades foram porto seguro e abrigo, onde encontrei escuta atenta, riso fácil e palavras que me acolheram e inspiraram.

Às minhas amigas Bruna, Camila, Eveline, Larissa, Lívia e Marcela, que me trouxeram leveza para esses anos de doutorado com nossas conversas, encontros, clube literário e viagem. Quanta sorte é ter tido vocês por perto, colorindo os meus dias.

Às minhas companheiras do NDC CAp UFC, professoras Auricélia Silva, Diana Ísis, Fátima Sabóia, Fátima Sampaio, Kátia Cristina, Márcia Vanessa, Marcelle Arruda e Romênia Cordeiro (*in memoriam*), que acompanharam com generosidade esta caminhada, oferecendo incentivo constante, trocas potentes e bons afetos. Às funcionárias Eci, Rose, Jô e Thenylle, todo o meu carinho e reconhecimento pelo cuidado e zelo constantes com meu bem-estar e o das crianças. Cada gesto de vocês fez diferença ao longo desta jornada.

Às crianças com as quais tive o prazer e a honra de exercer a docência, que generosamente permitiram que meu olhar as registrasse e gentilmente assentiram o uso dessas imagens na pesquisa – meu agradecimento mais sincero. Suas presenças, gestos, expressões e silêncios despertaram perguntas e deram sentido ao que foi vivido, registrado e refletido.

Aos familiares das crianças, pela confiança depositada em meu trabalho, pelo apoio constante às práticas pedagógicas e pela autorização para o uso das imagens nesta pesquisa. A colaboração de vocês foi um pilar fundamental, sustentando tanto o desenvolvimento do trabalho pedagógico quanto a realização desta investigação.

Às instituições de Educação Infantil nas quais pude construir minha trajetória docente, praticar o registro fotográfico das crianças e que gentilmente autorizaram o uso das imagens nesta pesquisa. Sou grata por cada espaço, cada encontro e cada aprendizado compartilhado, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos bolsistas, estagiários e orientandos com quem compartilhei a docência, pela parceria e pelas trocas que enriqueceram minha prática e me fizeram crescer como professora-formadora-pesquisadora. Agradeço especialmente à Larisse e ao Yuri, que, junto comigo, sonharam e trabalharam com dedicação na construção do Projeto de Extensão “Tornando Visível o Cotidiano da Educação Infantil por meio da Fotografia”.

Aos estudantes e docentes do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE), que me acolheram calorosamente em minha primeira experiência no Ensino Superior e caminharam comigo na construção de saberes, trocas e vivências que fortaleceram minha prática docente e reafirmaram meu compromisso com a construção de uma Educação Pública de qualidade.

Aos colegas de profissão e/ou do Curso de Pós-Graduação, pelas trocas constantes de saberes, pelas indicações generosas e empréstimos de livros que enriqueceram minha trajetória acadêmica e ampliaram meus horizontes de pesquisa. Em especial, Juliana Santana, Janaína Clarindo, Fabíola Moraes, Rayane Maria, Leandro Júnior, Nicole Stephanie, Ana Paula Simões, cujo apoio foi fundamental para que este trabalho ganhasse corpo e sentido.

Às companheiras e aos companheiros do grupo de estudos MIRARE (FACED/UFC), por partilharem saberes, afetos e inquietações sobre a educação de bebês, contribuindo com generosidade para minha formação sensível e comprometida com as infâncias.

Aos integrantes do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC), com quem construo a militância e reafirme diariamente o compromisso coletivo com uma Educação Infantil pública, democrática e de qualidade.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Silvia Vieira Cruz, que me ensinou sobre docência, pesquisa e militância na Educação Infantil e que, com profunda confiança na minha capacidade, respeito cuidadoso às minhas condições e ao meu tempo de escrita, soube incentivar minha autonomia como autora, fortalecendo-me com carinho e paciência em cada etapa desta jornada acadêmica e pessoal.

Ao professor Boris Kossov, pela acolhida como aluna especial em sua disciplina no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Aprender com

uma das maiores referências no estudo da imagem foi um privilégio que ampliou e fortaleceu minha formação teórica e crítica.

Ao professor Osmar Gonçalves (*in memoriam*), que, além de ensinar com afeto e generosidade sobre a Filosofia da Fotografia, foi o primeiro a indicar e acreditar que esta pesquisa poderia refletir sobre a minha própria prática fotográfica. Sua inspiração permanece viva em mim e em muitos outros estudantes, iluminando caminhos e despertando novos olhares.

Aos professores que integraram as bancas de qualificação e defesa – Maria Carmen Barbosa, Lenira Haddad, Marcello Barbalho, Daniele Marques, Luciana Ostetto, Simonetta Persichetti, Denise de Carvalho e Gabriela Reinaldo –, meu profundo agradecimento pelas leituras generosas, pelas contribuições sensíveis e pelas provocações potentes que tanto ampliaram minha escuta, minha escrita e meu olhar ao longo da pesquisa.

À minha psicóloga, Karine Peixoto, pelo trabalho ético e sensível realizado nos últimos anos, que ajudou a desvelar minhas sombras, a fortalecer minha luz e a caminhar com mais consciência, coragem e equilíbrio.

A cada pessoa que, de alguma forma, soprou ventos bons nos meus dias – oferecendo palavras, silêncios, abraços ou fé – dedico esta travessia. Porque nenhuma conquista é só minha, e cada conquista é, também, uma celebração partilhada.

Figura 1 - O deslumbramento de Maurício



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2022). **O deslumbramento de Maurício**. Fotografia Independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia, retirada em ângulo contra-*plongé* (de baixo para cima), mostra uma criança observando flores naturais em uma lupa de mesa que contém luzes de LED ao redor da sua lente. No vaso, há uma flor amarela em evidência e pequenos botões de flores na cor lilás. A criança usa uma máscara de proteção no rosto de cor branca, deixando visível apenas o seu olhar através da lente.

“A beleza pode ser vista em todas as coisas, ver e compor é o que separa a simples imagem da fotografia - Matt Hardy” (Museu da Fotografia Fortaleza, 2021).

RESUMO

A pesquisa investigou a prática fotográfica no contexto da Educação Infantil, motivada pelas reflexões sobre sua constituição enquanto atitude ética e estética do professor em relação às crianças pequenas. O objetivo geral foi analisar, com base na própria experiência docente, as especificidades da prática fotográfica com crianças pequenas na Educação Infantil, destacando os aspectos éticos e estéticos que atravessam essa atuação. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: 1) identificar as concepções que orientaram o meu olhar e a minha atuação nas práticas fotográficas realizadas com crianças pequenas; 2) especificar os elementos técnicos empregados na produção dos registros fotográficos-pedagógicos; e 3) caracterizar os fatores que ajudaram a qualificar ética e esteticamente a minha prática fotográfica nos contextos de creche e pré-escola. A pesquisa foi fundamentada especialmente nos estudos sobre fotografia (Benjamin, 1987; Sontag, 2004; Berger, 2017; Kossoy, 2016), sobre a Documentação Pedagógica na Educação Infantil (Tardos, 1997; Dahlberg, 2016; Forman; Fyfe, 2016) e nas articulações teóricas entre ética, estética e prática fotográfica com crianças, à luz das pedagogias freiriana e malaguzziana (Freire, 2018; Hoyuelos, 2020, 2021; Vecchi, 2020). A investigação, ancorada na abordagem qualitativa (Minayo, 2009) e na Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia (Viadel; Roldán, 2012), analisou imagens do acervo fotográfico-pedagógico construído ao longo da minha atuação docente entre os anos de 2016 e 2024. A análise revelou que a prática fotográfica na Educação Infantil envolve uma complexa articulação entre concepções teóricas, princípios éticos e estéticos, saberes técnicos, repertório visual e condições contextuais, que influenciam a representação das crianças e a qualidade das imagens. Destacou-se também a importância da formação continuada, do enriquecimento cultural, da reflexão crítica e do compartilhamento entre profissionais para o desenvolvimento de um olhar fotográfico sensível e consciente. A investigação evidenciou ainda a construção gradual de princípios ético-estéticos ao longo da trajetória docente. Por fim, a pesquisa indica caminhos para estudos futuros que abordem a formação inicial e continuada de professores, o caráter político da prática fotográfica e o protagonismo infantil na fotografia, enriquecendo o debate sobre o papel da imagem na Educação Infantil e fortalecendo práticas pedagógicas mais dialógicas e significativas.

Palavras-chave: prática fotográfica; educação infantil; ética; estética.

ABSTRACT

The research investigated the photographic practice in the context of Early Childhood Education, motivated by reflections on its constitution as an ethical and aesthetic attitude of the teacher in relation to young children. The general objective was to analyze, based on the teaching experience itself, the specificities of photographic practice with young children in Early Childhood Education, highlighting the ethical and aesthetic aspects that traverse this performance. For this, three specific objectives were defined: 1) to identify the conceptions that guided my gaze and my performance in the photographic practices carried out with young children; 2) to specify the technical elements employed in the production of the photographic-pedagogical records; and 3) to characterize the factors that helped to qualify ethically and aesthetically my photographic practice in the contexts of daycare and preschool. The research was grounded especially in studies on photography (Benjamin, 1987; Sontag, 2004; Berger, 2017; Kossoy, 2016), on Pedagogical Documentation in Early Childhood Education (Tardos, 1997; Dahlberg, 2016; Forman; Fyfe, 2016) and on the theoretical articulations between ethics, aesthetics, and photographic practice with children, in the light of Freirean and Malaguzzian pedagogies (Freire, 2018; Hoyuelos, 2020, 2021; Vecchi, 2020). The investigation, anchored in the qualitative approach (Minayo, 2009) and in Photography-Based Educational Research (Viadel; Roldán, 2012), analyzed images from the photographic-pedagogical collection built throughout my teaching performance between the years of 2016 and 2024. The analysis revealed that photographic practice in Early Childhood Education involves a complex articulation between theoretical conceptions, ethical and aesthetic principles, technical knowledge, visual repertoire, and contextual conditions, which influence the representation of children and the quality of the images. It was also highlighted the importance of continuing education, cultural enrichment, critical reflection, and sharing among professionals for the development of a sensitive and conscious photographic gaze. The investigation further evidenced the gradual construction of ethical-aesthetic principles throughout the teaching trajectory. Finally, the research indicates paths for future studies that address initial and continuing teacher training, the political character of photographic practice, and children's protagonism in photography, enriching the debate on the role of the image in Early Childhood Education and strengthening more dialogic and meaningful pedagogical practices.

Keywords: photographic practice; early childhood education; ethics; aesthetics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O deslumbramento de Maurício.....	9
Figura 2 - A teia.....	17
Figura 3 - Olhar com novos olhos.....	20
Figura 4 - O festejo junino.....	21
Figura 5 - A primeira celebração natalina escola.....	22
Figura 6 - O estágio supervisionado como oportunidade de experimentação.....	24
Figura 7 - Olha, pai!.....	27
Figura 8 - A trajetória de Heitor com o pau de chuva.....	27
Figura 9 - Cadê o neném?.....	28
Figura 10 - Laura e a caça às fitas.....	28
Figura 11 - Contar e se encantar: oficina de contação de histórias.....	30
Figura 12 - Prática de estágio: como crianças e adultos podem aprender na e com a natureza?.....	31
Figura 13 - Regra dos terços (exemplo 1).....	51
Figura 14 - Regra dos terços (exemplo 2).....	51
Figura 15 - Regra dos terços (exemplo 3).....	52
Figura 16 - Exemplo do uso do Grande Plano Geral.....	54
Figura 17 - Exemplo do uso do Plano Geral.....	55
Figura 18 - Exemplo do uso do Plano Médio Aberto/Plano Americano.....	56
Figura 19 - Exemplo do uso do Primeiro Plano.....	57
Figura 20 - Exemplo do uso do <i>Close-up</i>	58
Figura 21 - Exemplo do uso do Plano detalhe.....	58
Figura 22 - Demonstração dos principais ângulos fotográficos.....	59
Figura 23 - O olhar de Alice Meirelles.....	65
Figura 24 - Memórias de outras infâncias.....	66
Figura 25 - Infâncias de Vila Helena pelo olhar de Madalena Freire.....	68
Figura 26 - “Tornando-se independentes juntos”.....	71
Figura 27 - Descobertas sobre a vida dos pequenos pelo olhar de Marian Reismann.....	72
Figura 28 - “Socorro, eu estou caindo no buraco do mundo!”.....	75
Figura 29 - “Uma discussão sobre o peso de diferentes objetos”.....	76
Figura 30 - “A barriga grande como mamãe... Mãe, irmãzinha, eu! E eu tenho a Emma aqui!”.....	78

Figura 31 - Pintar.....	104
Figura 32 - Brincar.....	104
Figura 33 - Ler.....	105
Figura 34 - Pesquisar.....	105
Figura 35 - Eu grande, vocês pequenos.....	107
Figura 36 - As faces de Heitor: as emoções de um telespectador.....	109
Figura 37 - Assim te vejo.....	110
Figura 38 - Descoberto.....	111
Figura 39 - Os olhos encontram a lente.....	111
Figura 40 - Ampliando olhares.....	113
Figura 41 - Olá, Dona Lagarta!.....	114
Figura 42 - Pesquisadoras.....	114
Figura 43 - Um, dois, três e x.....	117
Figura 44 - Modos de fruição.....	118
Figura 45 - “No meio do caminho tinha uma pedra”.....	119
Figura 46 - Compras e vendas.....	120
Figura 47 - Incompleto?.....	122
Figura 48 - Incompleto!.....	122
Figura 49 - “Esse é o meu laboratório” - Linus (2022).....	124
Figura 50 - A arte de ser criança.....	124
Figura 51 - Infância.....	125
Figura 52 - À direita do olhar.....	126
Figura 53 - O cheiro da descoberta.....	128
Figura 54 - ConcentrAção.....	129
Figura 55 - Emílio e o seu “Eu” de argila.....	130
Figura 56 - Capturas de tela para demonstração do efeito <i>zoom</i>	132
Figura 57 - Mão na massa.....	133
Figura 58 - Escavadores.....	134
Figura 59 - Cearensidade.....	134
Figura 60 - Faz de conta.....	135
Figura 61 - “Você viu como eu fiz, professora?” - Tayná (2024).....	136
Figura 62 - Caiu, perdeu.....	138
Figura 63 - Corpos e sombras que dançam.....	139
Figura 64 - O deslumbramento de Maurício.....	141

Figura 65 - Esqueleto de dinossauro.....	141
Figura 66 - A luz da curiosidade.....	142
Figura 67 - No fundo do mar.....	142
Figura 68 - Foco: abertura da lente e controle de profundidade.....	143
Figura 69 - Foco: abertura da lente e controle de profundidade.....	144
Figura 70 - Foco: abertura da lente e controle de profundidade.....	145
Figura 71 - Tudo acaba em pizza.....	145
Figura 72 - Motorista, cuidado com a curva!.....	146
Figura 73 - Escalas cromáticas pré-definidas no dispositivo móvel.....	148
Figura 74 - Girar, girar... Ver estrelas.....	149
Figura 75 - Machucado.....	150
Figura 76 - Imagens da semana.....	153
Figura 77 - Espelhos D'água.....	155
Figura 78 - Parceria sobre rodas.....	155
Figura 79 - Raios de sol.....	156
Figura 80 - Pés que descobrem.....	160
Figura 81 - Olhar de quem escala o mundo.....	160
Figura 82 - Por entre as frestas do tempo.....	161
Figura 83 - Flutuar.....	162
Figura 84 - “A gente tá brincando de ser pedreiro?”.....	164
Figura 85 - Mini-história: Malu e o “fumigueio”.....	166
Figura 86 - “A professora fotografando a gente” - Maria Gianna (2022).....	186
Quadro 1 - Mini-história: Compras e vendas.....	168
Quadro 2 - Mini-história: Quando o caminho se faz ponte.....	169

SUMÁRIO

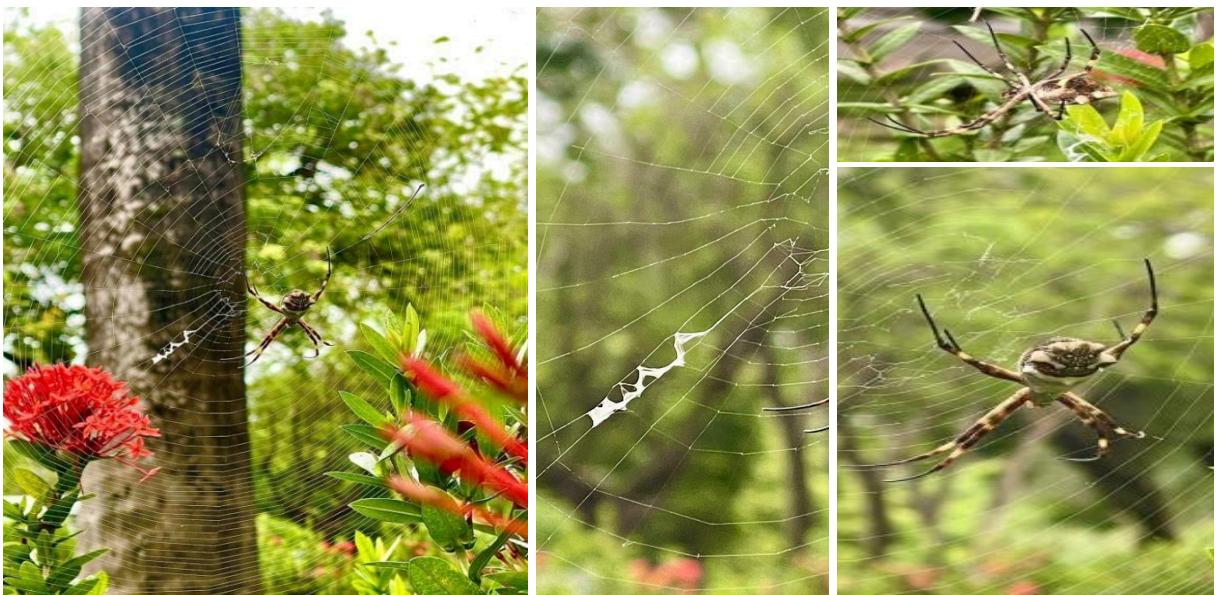
1	TRAMANDO OS FIOS DA INQUIETAÇÃO.....	17
1.1	“Olha o passarinho!”: resgatando memórias e reflexões.....	19
1.2	A formação inicial no Curso de Pedagogia e os primeiros saberes relacionados à fotografia em contextos de Educação Infantil.....	23
1.3	Experiências docentes e a construção da pergunta de pesquisa.....	25
1.4	Fotografia e Educação Infantil na produção acadêmica brasileira.....	33
2	AJUSTANDO AS LENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
2.1	Ampliando saberes sobre a fotografia: fundamentos e características.....	41
2.2	Elementos composticionais da fotografia.....	48
2.2.1	<i>Enquadramento</i>	49
2.2.2	<i>Planos</i>	53
2.2.3	<i>Ângulos</i>	59
2.2.4	<i>Foco</i>	60
2.2.5	<i>Iluminação</i>	61
2.2.6	<i>Cor</i>	62
2.3	A fotografia como registro da vida cotidiana na Educação Infantil: entre a tradição e a inovação.....	63
2.4	A observação fotográfica como uma prática pedagógica cotidiana e sistemática: outras abordagens inspiradoras.....	70
2.5	A prática fotográfica nas creches e pré-escolas brasileiras: um fortalecimento pautado na ética, na política e na estética.....	79
3	DEFININDO O FOCO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO FOTOGRÁFICA.....	88
4	DO OLHAR AO REGISTRO: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	102
4.1	Concepções desveladas por meio das fotografias.....	104
4.1.1	<i>A imagem de criança</i>	104
4.1.2	<i>A cumplicidade pedagógica</i>	110
4.1.3	<i>Da individualização à coletividade: trajetórias que se entrelaçam</i>	115
4.2	Por trás das lentes: a composição técnica dos registros fotográficos-pedagógicos.....	121

4.2.1	<i>Enquadrar para revelar: do recorte ao significado.....</i>	121
4.2.2	<i>Planos que contam histórias.....</i>	127
4.2.3	<i>Perspectivas múltiplas: o dinamismo dos ângulos na fotografia pedagógica.....</i>	132
4.2.4	<i>Luz e sombra: nuances que constroem a imagem.....</i>	137
4.2.5	<i>Nitidez e sensibilidade: o foco como olhar intencional.....</i>	142
4.2.6	<i>Paletas de sentidos.....</i>	147
4.3	O olhar que se refaz: experiências que favoreceram a construção do olhar fotográfico.....	151
4.3.1	<i>A potência da formação continuada.....</i>	151
4.3.2	<i>As experiências culturais como fomento ao repertório visual.....</i>	158
4.3.3	<i>Entrelaçando imagens e palavras: a elaboração de mini-histórias como exercício do olhar e da escrita.....</i>	165
4.3.4	<i>Saberes e práticas em movimento: conexões entre ensino, pesquisa e extensão...</i>	170
4.4	A ética que guia, a estética que ilumina: princípios construídos na prática fotográfica.....	173
4.4.1	<i>O respeito.....</i>	173
4.4.2	<i>As singularidades.....</i>	175
4.4.3	<i>A expressividade.....</i>	177
4.4.4	<i>A honestidade.....</i>	179
4.4.5	<i>A responsabilidade.....</i>	181
5	O QUE A FOTOGRAFIA AINDA NOS PEDE PARA VER?: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	186
	REFERÊNCIAS.....	193
	APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DESTINADO ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.....	203
	APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DESTINADO ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.....	204
	APÊNDICE C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS.....	205
	APÊNDICE D - MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO ÀS CRIANÇAS.....	208
	APÊNDICE E - DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS NA PLATAFORMA BDTD.....	210

1 TRAMANDO OS FIOS DA INQUIETAÇÃO

“Com fios de orvalho Aranhas tecem a madrugada” (Barros, 2010, p. 418).

Figura 2 - A teia



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **A teia.** Fotoensaio organizado com quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia à esquerda apresenta em seu fundo: folhas de árvores verdes, que fazem parte de um jardim; parte de um tronco de palmeira na cor marrom e desfocada; e flores pequenas vermelhas. O centro da imagem é ocupado por uma teia de aranha grande, cujos fios brancos são visíveis na fotografia. No centro da teia há uma aranha grande de cor marrom, com partes brancas e amarelas. A segunda foto, localizada ao meio, mostra a teia de aranha em plano detalhe (*zoom*). A terceira foto, à direita e em cima, mostra a parte de baixo do corpo da aranha e a quarta foto, à direita e embaixo, mostra a parte de cima do corpo dela.

Certo dia, ao chegar à entrada do prédio em que trabalho, deparei-me com uma aranha e sua teia, bem no meio de dois arbustos do jardim. Naquele momento, parei para observá-la e achei muito interessante aquele emaranhado de fios. A trama era bonita e me fez lembrar uma rede de pesca, como as que o meu pai utilizava quando ele exercia a pescaria profissionalmente, na época da minha infância. Fotografei aquela aranha na teia (Figura 2)¹ sem saber ao certo o que tinha de tão especial ali. Apenas sentia que devia registrá-la e assim eu fiz.

Algum tempo depois, voltei a encontrar a aranha e a sua teia mas, desta vez, em imagens na galeria de fotos do meu celular. Lembro que minutos antes de eu rever tais

¹ Nas legendas das figuras deste trabalho constam as indicações: Fotografia Independente, Fotoensaio, Série Sequência ou Série Estilo. Essas categorias, propostas por Viadel e Roldán (2012, 2014), correspondem a diferentes estruturas visuais de organização das imagens na Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia. Uma descrição mais detalhada dessas estruturas pode ser encontrada no capítulo 3.

fotografias, eu estava trabalhando na escrita da tese. Meus pensamentos ainda estavam bastante tomados pela pesquisa, o que acredito ter provocado uma nova interpretação sobre aquelas imagens.

O fato é que eu comecei a pensar sobre o ofício de pesquisadora em comparação ao trabalho daquela pequena artesã da natureza. Ocorreu-me a ideia de que a aranha, para começar o seu trabalho, sempre precisa de um primeiro fio. Em relação a isso, uma curiosidade: o fio de uma teia consegue ser mais forte do que um fio de aço com o mesmo diâmetro. É, então, com esse primeiro e forte fio que a aranha começa a tecer uma estrutura, intricando as fibras pouco a pouco, ora em um perfeito alinhamento, ora cometendo desencontros. Pensei ainda que, até o final da fiação, a aranha precisa dar muitas voltas em torno do ponto central de sua teia e, assim, todos aqueles fios vão se ajustando e dando forma a uma trama complexa e bem trabalhada.

Depois de pensar nessa tessitura, percebi que, como pesquisadora, eu também precisei de um primeiro e forte fio: a inquietação; que posteriormente me levou a organizar uma estrutura inicial: o projeto de pesquisa. E, assim como a aranha e sua teia, eu também fui atando fios, no meu caso, teóricos e metodológicos, para a construção dessa pesquisa. Uma pesquisa que também teve os seus desencontros, mas cujo ponto central – objetivo geral – sempre guiou os caminhos percorridos. Eis, portanto, o resultado da minha artesania: esta tese de doutoramento que buscou unir saberes de diferentes áreas do conhecimento: Educação, Arte, Comunicação e Direito; e que se valeu da Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia (Viadel; Roldán, 2012) para alcançar os objetivos propostos.

A tese encontra-se organizada da seguinte forma: este capítulo introdutório, no qual apresento a implicação com o tema da pesquisa, a justificativa para a sua execução, o levantamento de produções acadêmicas que já abordaram o assunto estudado, as questões de pesquisa e os objetivos que nortearam a investigação. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, no qual são discutidas as bases fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, entre elas: os fundamentos históricos e filosóficos da fotografia, seus elementos composticionais, a Documentação Pedagógica, a fotografia como registro da vida cotidiana na Educação Infantil e como prática de pesquisa do professor, além das concepções de ética e estética que sustentam a investigação.

No capítulo três são apresentadas e justificadas as escolhas metodológicas, tais como: a abordagem da pesquisa, a metodologia utilizada, os recursos para a construção dos dados e os procedimentos de análise. O capítulo quatro, que traz os resultados que foram alcançados e que refletem o desenvolvimento da minha prática fotográfica a partir das

vivências acumuladas no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, explorando as concepções que emergiram nas fotografias, os elementos e técnicas utilizadas na criação dos registros e os princípios éticos e estéticos construídos na prática fotográfica. E, por fim, as considerações finais que arrematam essa grande teia de saberes.

Conhecendo essa estrutura de organização, convido o leitor a se apropriar do tema desta pesquisa por meio das estruturas visuais e das narrativas escritas apresentadas a partir do tópico a seguir.

1.1 “Olha o passarinho!”: resgatando memórias e reflexões

Com o passar dos anos e com o desenvolvimento das tecnologias, fotografar constituiu-se uma atividade de fácil realização. Diferentemente de outras épocas em que os instrumentos fotográficos eram de alto custo e precisavam de domínio técnico para o seu manuseio, atualmente as câmeras fotográficas são mais acessíveis: podem ser encontradas em diversos aparelhos eletrônicos, tais como *smartphone* e *tablet* cujos valores de mercado são variáveis. O manuseio desses equipamentos também tornou-se mais simples, com imagens pré-dispostas em telas e métodos de captura capazes de gerar uma grande quantidade de fotografias.

Em 1977, ainda na era da fotografia analógica, a filósofa Susan Sontag já evidenciava em seus escritos a onipresença das câmeras fotográficas. Em seu clássico livro intitulado *Sobre fotografia*, a autora explicitou como a experiência de fotografar foi modificada a partir do desenvolvimento da indústria gráfica, deixando de ser uma atividade artística “gratuita” e sem “utilidade social clara” (Sontag, 2004. p. 18), passando a configurar um rito social. De modo pertinente e até mesmo precursor, a autora afirmou à época que “a fotografia tornou-se um passatempo quase tão difundido quanto o sexo e a dança” (Sontag, 2004, p. 18) e que "hoje, tudo existe para terminar numa foto" (Sontag, 2004, p. 35).

Seguindo a mesma lógica, Boris Kossov – reconhecido pelo pioneirismo de seus estudos e obras sobre fotografia no Brasil – confirma a fotografia como uma “invenção que veio para ficar” (Kossov, 2020, p. 29), cujas técnicas foram aperfeiçoadas gradativamente em consonância com o seu consumo, considerado por ele crescente e ininterrupto. Para o autor, a fotografia, desde o seu advento, teve um “papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística” (Kossov, 2020, p. 29).

Muitas são as possibilidades de utilização da fotografia e sua constante presença nas diferentes práticas da vida humana é uma forte marca das sociedades cada vez mais imagéticas. Se a fotografia ampliou enormemente o reino do visível (Sontag, 2004), sem dúvidas, o avanço da cultura digital modificou consideravelmente as formas de produção, uso e difusão das imagens fotográficas.

Dentre as inúmeras possibilidades de uso da fotografia, sua ascensão como ferramenta da prática docente também já foi confirmada em diferentes experiências de educação ao redor do mundo. No entanto, antes de avançar nesses conhecimentos, considerei importante situar a fotografia em diferentes momentos da minha trajetória pessoal e profissional, como possibilidade de compreender a constituição desse tema como objeto de pesquisa.

Figura 3 - Olhar com novos olhos



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora. Registro elaborado por Raphael Melo (2022). **Olhar com novos olhos**. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a imagem apresenta minha mãe e eu sentadas no chão, folheando álbuns de fotografias. Minha mãe está vestida com uma blusa rosa com recortes nos ombros e um short preto. Usa óculos, está descalça, e seus cabelos lisos, de cor castanho-escuro, estão amarrados. Eu também estou descalça, vestindo uma camiseta branca e um short jeans, com os cabelos cacheados, de cor castanho-médio, presos em um coque. Ao fundo, há um móvel de madeira nas cores branca e marrom, que compõe a sala de estar da casa dela. A gaveta do móvel aparece aberta, revelando os álbuns de fotografias da família.

“A fotografia sempre me espanta, com um espanto que dura e se renova inesgotavelmente” (Barthes, 2015, p. 71). A frase de Barthes se ajusta perfeitamente aos sentimentos experimentados por mim ao revisitar os álbuns de fotografias da minha infância. Essas imagens, já tão conhecidas e que sempre foram observadas com um olhar carregado de afeto, pela primeira vez foram analisadas com distanciamento, inaugurando percepções que só o olhar de pesquisadora seria capaz de provocar.

As fotografias a seguir são alguns dos poucos registros da minha experiência de Educação Infantil² e deparar-me com elas me ajudou a refletir e elaborar algumas ideias sobre o uso da fotografia em contexto de creches e pré-escolas. Isto porque, ao mesmo tempo que elas dizem pouco sobre a minha experiência educativa, também são capazes de revelar aspectos fundamentais dela.

Figura 4 - O festejo junino



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora. Autoria desconhecida (1998). **O festejo junino**. Série sequência organizada com três fotografias coloridas produzidas em câmera analógica.

#paratodosverem: a primeira imagem, à esquerda, mostra crianças vestidas com trajes juninos e em formação de fila. Há nos rostos das crianças um desfoco para preservar suas identidades, excetuando-se o meu rosto. Na primeira fotografia, aparece uma menina de vestido vermelho ocupando a primeira posição da fila, em seguida eu apareço usando um vestido rosa e logo atrás de mim há um menino usando chapéu de palha. A segunda foto, localizada ao meio, apresenta a mesma fila de crianças, porém, desta vez eu apareço ocupando a primeira posição e sorrindo; e a menina de vestido vermelho está logo atrás, com a mão na cintura. A terceira foto, à direita, mostra sete crianças – dentre elas, eu – com os braços levantados para cima, em formação de roda e dançando quadrilha.

² Nas fotografias antigas cujos sujeitos não foram identificados para realizar o procedimento de autorização do uso de imagens, optei pela edição com efeito desfoco/mosaico em seus rostos, para impedir a identificação dos mesmos.

Figura 5 - A primeira celebração natalina escolar



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora. Autoria desconhecida (1998). **A primeira celebração natalina escolar.** Fotoensaio organizado com três fotografias coloridas produzidas em câmera analógica. #paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, apresenta oito crianças com semblantes desanimados, sentadas em cadeiras pequenas de madeira na cor azul. Há nos olhos das crianças um desfoco para preservar suas imagens, excetuando-se o meu rosto. Todas as crianças possuem uma faixa branca na cabeça, aparentemente feita de papel, e que contém uma estrela dourada. No fundo da foto há uma lousa de giz na cor verde escuro, onde está pregado um letreiro de “feliz natal” e uma estrela amarela, com olhos, nariz, boca e um gorro vermelho na sua ponta de cima. Na segunda imagem, à direita e em cima, eu apareço segurando um presente e sem olhar para a câmera, ao meu lado está a professora da turma, com um desfoco na altura dos olhos, sorrindo e posando para a foto. Na terceira foto, à direita e embaixo, eu apareço recebendo um presente das mãos de um menino vestido de Papai Noel, mais uma vez sem olhar em direção à câmera. No fundo dessa última imagem há uma mesa com toalha estampada e em cima dela há alguns presentes e uma árvore de natal.

No período em que foram registradas, ao longo do ano de 1998, possuir uma máquina fotográfica, arcar com os custos dos filmes e do serviço de revelação de imagens representava um investimento dispendioso para famílias da classe trabalhadora – da qual sempre fiz parte – assim como para os profissionais das escolas localizadas em bairros periféricos, como aquelas em que estudei. A vida escolar, portanto, era registrada fotograficamente apenas em ocasiões específicas, como os festejos institucionais.

Ao olhar essas fotografias, o primeiro aspecto que me chamou atenção foi que essas imagens foram os únicos documentos da minha experiência de Educação Infantil guardados pela minha família até os dias atuais. Certamente, os registros pedagógicos – que eram verdadeiros aglomerados de pinturas e desenhos xerocopiados – recebidos por minha mãe nas reuniões bimestrais da escola, não conseguiram ser significativos o suficiente para serem preservados.

Não por acaso, essas poucas imagens dão indícios sobre a criança que fui e resgatam elementos da minha trajetória pessoal em um contexto de vida coletiva. Observando,

por exemplo, a série “O festejo junino” (Figura 4), minha mãe e eu relembramos o que motivou o riso na foto ao meio: ter sido colocada no primeiro lugar da fila foi razão de grande satisfação para aquela criança que adorava chamar atenção. Já o fotoensaio “A primeira celebração natalina escola” (Figura 5) traz à tona a frustração e o profundo descontentamento da menina que recebeu um presente não desejado. São histórias retomadas, que poderiam ter sido completamente esquecidas se não fosse a presença desses documentos tão expressivos.

Sem me deter nas concepções pedagógicas reveladas por essas imagens, que também suscitam o interesse de reflexão, e restringindo-me tão somente ao potencial da fotografia, surgiram as primeiras inquietações: o que pode a fotografia no contexto da Educação Infantil? A que e a quem ela pode servir?

1.2 A formação inicial no Curso de Pedagogia e os primeiros saberes relacionados à fotografia em contextos de Educação Infantil

Em 2013, ainda nos semestres iniciais do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), tive a primeira oportunidade de reflexão sobre os registros fotográficos de crianças em contextos de creches e pré-escolas. Isso se deu na disciplina de Educação Infantil, na qual uma das atividades propostas foi a visita a uma instituição de Educação Infantil pública.

A professora da disciplina, ao nos orientar sobre a experiência de visitação, recomendou que os registros fotográficos contemplassem apenas os ambientes da instituição e a organização dos materiais, não devendo apresentar as crianças, quer fosse de forma individual ou coletiva. Na época, essa orientação foi assimilada por mim como uma atitude de cuidado, mas, sem a profunda compreensão das questões éticas que poderiam estar envolvidas.

Essa mesma recomendação foi retomada nos semestres seguintes (2014.1 e 2014.2), tanto na disciplina Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil, quanto na atividade de Estágio: Educação Infantil. O diferencial era que na atividade de estágio, com a devida autorização da instituição e da professora de referência da turma, poderíamos registrar as crianças do agrupamento acompanhado, desde que as fotografias não expusessem os momentos de intimidade das crianças, tais como as práticas de troca de fraldas ou banho, e que, preferencialmente, não deixassem em evidência os seus rostos, optando por ângulos cujas crianças aparecessem posicionadas de perfil ou de costas.

Além disso, inúmeras vezes foi reforçada a informação de que as fotografias capturadas na atividade de estágio tinham como intenção compor os relatórios sobre as nossas experiências formativas, portanto, não deveriam ser divulgadas em outros meios que não correspondessem a essa finalidade³.

Figura 6 - O estágio supervisionado como oportunidade de experimentação



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2014). **O estágio supervisionado como oportunidade de experimentação.** Fotoensaio organizado com quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, localizada à esquerda, uma menina de cabelos loiros aparece escolhendo alguns materiais de colagem, retalhos de tecidos coloridos, pincéis e potes com cola que estão organizados em cima de uma mesa. A segunda imagem, em cima e ao centro do Fotoensaio, mostra outra menina, de cabelos escuros, sentada ao chão e passando um pincel com cola em uma cartolina recortada nas proporções do seu corpo. Na terceira fotografia, em baixo e ao centro, é apresentada uma cartolina branca com o desenho da silhueta de uma criança. Na quarta e última foto, à direita, é possível ver as produções das crianças contornos corporais decorados com tecidos e papéis expostos em uma parede.

Aquelas orientações, que podem até ter passado despercebidas por muitos companheiros de turma, repercutiram fortemente na formação da minha identidade docente, pois, somadas ao conhecimento dos princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009b), elas constituíram fundamentos embrionários para o desenvolvimento de uma postura ética relacionada ao registro fotográfico de crianças pequenas.

³ Todas as imagens que compõem esta pesquisa passaram por processos de autorização mediante a apresentação e assinatura de termos de consentimento para a utilização de imagens (apêndices A, B, C e D).

1.3 Experiências docentes e a construção da pergunta de pesquisa

Se as preocupações éticas relacionadas ao registro e ao uso de fotografias de crianças pequenas começaram a ser elaboradas ainda na formação inicial no curso de Pedagogia, a atenção dedicada aos aspectos estéticos, por sua vez, só se somou e pode ser aperfeiçoada após o ingresso na carreira do docente.

Em 2016, quando assumi pela primeira vez o cargo de professora de Educação Infantil em uma escola da rede privada da cidade de Fortaleza, encontrei importantes elementos que me ajudaram a refletir sobre a composição das imagens fotográficas, sobre os seus conteúdos e as suas funções no contexto educacional.

Na referida escola havia a autorização para que os professores fotografassem o cotidiano vivido pelas crianças, sob a condição de que essas imagens não fossem divulgadas em páginas da internet ou perfis de rede sociais diferentes dos de domínio institucional. Um cuidado imprescindível para a garantia dos direitos das crianças, mas que também repercutia nas nossas escolhas pedagógicas como professores.

Sob a justificativa de se resguardarem de futuros problemas, tais como as possíveis reclamações de familiares ou da equipe gestora sobre a inadequação das imagens, muitos professores optavam por não utilizar a fotografia como forma de registro das práticas pedagógicas. Lembro que, mesmo nutrindo um gosto particular pelos registros fotográficos, eu também não me sentia confortável para desempenhar tal prática, realizando-a em raras situações. Consequentemente, os relatórios individuais e coletivos sobre as trajetórias das crianças que foram produzidos por mim nesta instituição, tiveram como característica a exclusividade da linguagem escrita. Na época, como a fotografia não era um registro obrigatório daquela cultura escolar, lembro-me de não haver entre nós professores uma compreensão compartilhada sobre o valor delas como representações visuais sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Outro aspecto observado naquele contexto e que também me inquietava era a existência de um profissional do setor de comunicação, responsável por fotografar os eventos institucionais (culminâncias de projetos, reuniões pedagógicas, festejos institucionais, dentre outros) e alguns momentos da rotina escolar. As fotografias registradas por ele possuíam muita qualidade técnica: foco, iluminação, enquadramento, dentre outros elementos; e, em geral, eram essas fotografias que chegavam a ser divulgadas no site e nas redes sociais da escola. Embora na época fossem escassos os meus conhecimentos sobre a fotografia,

especialmente sobre a sua utilização no contexto da Educação Infantil, já predominava em meu pensamento a avaliação de que, apesar de serem muito belas, os conteúdos daquelas fotografias não revelavam a complexidade do cotidiano vivido com as crianças e nem as particularidades dos seus processos de aprendizagem, servindo em prioridade à propaganda institucional. Ou seja, a minha impressão é que serviam mais para promover a imagem da escola visando a manutenção ou criação do interesse das famílias de matricular suas crianças.

Essas observações me faziam refletir sobre o não-lugar da fotografia no acompanhamento e no registro da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. Isto é, sobre o seu valor pedagógico, assim como sobre a relação existente entre qualidade técnica e qualidade pedagógica dos registros fotográficos em contextos de creches e pré-escolas.

Logo após a minha saída da referida escola, no período que estive como bolsista da Pós-Graduação em dedicação exclusiva ao Curso de Mestrado em Educação Brasileira, participei de experiências singulares nas quais pude praticar o registro fotográfico de bebês e crianças bem pequenas. Isso se deu a partir dos convites de alguns grupos acadêmicos e profissionais com os quais eu me relacionava, que precisaram de suporte para fotografar – mesmo que de forma amadora – os eventos por eles promovidos na UFC, a saber: Festa da Família do Núcleo de Desenvolvimento da Criança - NDC CAp UFC⁴ (maio de 2017); 3º Brincar na UFC⁵ (outubro de 2017); e 3º Aniversário do Grupo de Estudos MIRARE⁶ (novembro de 2018).

O que mais me chamou atenção nessas oportunidades foi que, se por um lado os ambientes lúdicos daqueles eventos favoreciam esteticamente os registros fotográficos, por outro, havia o grande desafio de fotografar crianças que não tinham a minha referência como professora ou membro familiar, ou seja, crianças desconhecidas que poderiam não se sentir confortáveis com a minha presença, especialmente por estar equipada com uma câmera fotográfica.

Em um exercício de memória sobre essas experiências, consigo lembrar não só dos receios experimentados em tais situações, mas, também, de algumas atitudes que me ajudaram a produzir os registros, como: buscar a autorização verbal dos adultos responsáveis; respeitar os indícios de não-autorização por parte das crianças; não interferir nas atividades

⁴ O Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC) é uma escola de aplicação vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), que atende crianças de três a cinco anos.

⁵ O evento Brincar na UFC é uma iniciativa da Brinquedoteca da FACED/UFC, que consiste em um dia com atividades lúdicas voltadas para crianças da comunidade em geral e seus familiares.

⁶ O Grupo de Estudos MIRARE é um Projeto de Extensão da FACED/UFC que promove estudos quinzenais relacionados à docência com bebês e crianças bem pequenas em contextos de creches.

realizadas por elas; e manter uma distância relativa para que elas não se sentissem desconfortáveis com a presença do equipamento fotográfico.

Ao resgatar as fotografias produzidas nos eventos mencionados e ao refletir sobre elas percebi que, mesmo com os desafios, aquelas imagens capturaram aspectos significativos das vivências ali observadas. Também me dei conta de que foram nesses eventos que se deram as minhas primeiras tentativas de praticar o registro fotográfico com a intencionalidade de construção de narrativas sobre as experiências das crianças.

Figura 7 - Olha, pai!



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora Rodrigues (2017). **Olha, pai!**. Série sequência organizada com duas fotografias digitais coloridas registradas no evento Festa da Família NDC CAp UFC.

#paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, mostra uma menina de cabelos loiros e cacheados usando um vestido jeans azul. Ela está posicionada de costas para a objetiva e o seu braço aparece erguido com o dedo indicador apontando para um mural de pinturas. Na mesma imagem está presente o seu pai, posicionado de perfil, com semblante atencioso e olhando na direção apontada por ela. Na segunda imagem, à direita, a menina aparece posicionada de perfil, sendo possível ver a sua boca aberta em sinal de fala, ao mesmo tempo em que ela apresenta uma expressão facial risonha.

Figura 8 - A trajetória de Heitor com o pau de chuva



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora Rodrigues (2018). **A trajetória de Heitor com o pau de chuva.** Série sequência organizada com três fotografias digitais coloridas, registradas no evento 3º Brincar para Crescer FACED/UFC (2018).

#paratodosverem: a primeira fotografia à esquerda apresenta um bebê do sexo masculino, sentado sobre um plástico-bolha de um percurso sensorial instalado no chão de uma sala de aula da FACED/UFC. O bebê está vestido com um *body* branco com estampas do Mickey Mouse e, com a sua mão direita, ele ergue um brinquedo colorido do tipo pau de chuva. Na fotografia localizada ao meio, o mesmo bebê aparece em posição de engatinhar, empurrando o pau de chuva contra o plástico-bolha no chão. Na última fotografia à direita, o bebê aparece em pé, com a cabeça virada para trás, observando outras pessoas presentes na sala. Ele continua segurando o pau de chuva com a sua mão direita e, na sua frente, aparece sua mãe sentada em proximidade, acompanhando suas interações.

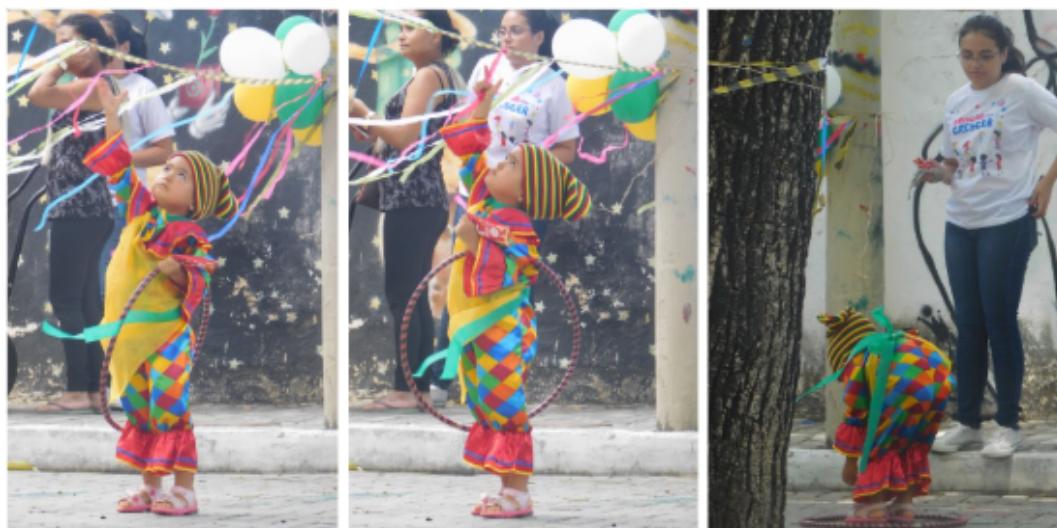
Figura 9 - Cadê o neném?



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora Rodrigues (2018). **Cadê o neném?** Série sequência organizada com três fotografias digitais coloridas, registradas no evento 3º aniversário do Grupo de Estudos MIRARE.

#paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, foi tirada em ângulo contra-*plongé* (de baixo para cima) e nela é possível ver um bebê do sexo masculino vestindo uma camisa amarela e uma bermuda azul. O bebê aparece de costas para a objetiva, rodeado de fitas azuis e brancas que fazem parte de uma instalação interativa. Na segunda fotografia, ao centro da Série, o plano da imagem aparece mais aberto, sendo possível observar melhor a instalação: um cubo feito de canos PVC com fitas, bolas, CD's e um pandeiro pendurados. Tanto na segunda fotografia, quanto na terceira, o bebê aparece novamente posicionado de costas, mas, agora, acompanhado de sua mãe, que interage com ele enquanto explora os elementos da instalação.

Figura 10 - Laura e a caça às fitas



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora Rodrigues (2018). **Laura e a caça às fitas.** Série sequência organizada com três fotografias digitais coloridas, registradas no evento 3º aniversário do Grupo de Estudos MIRARE.

#paratodosverem: na primeira fotografia, à esquerda, uma menina aparece com gorro colorido na cabeça, vestida com uma fantasia que lembra a roupa de um palhaço e posicionada de frente para a objetiva. O corpo da menina está envolto de um bambolê, que ela segura com a sua mão esquerda, enquanto ergue a mão direita na direção de um varal com fitas coloridas penduradas. A segunda fotografia, ao centro da Série, mostra a menina alcançando uma fita rosa no varal. Na terceira e última imagem, a menina aparece agachando-se para buscar o bambolê caído ao chão.

Somando-se às experiências dos registros em eventos, as vivências em outros contextos de trabalho – como professora do setor de Estudos de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e como professora de Educação Infantil em outras duas instituições – também me trouxeram possibilidades para ressignificar o valor das fotografias na minha própria prática docente.

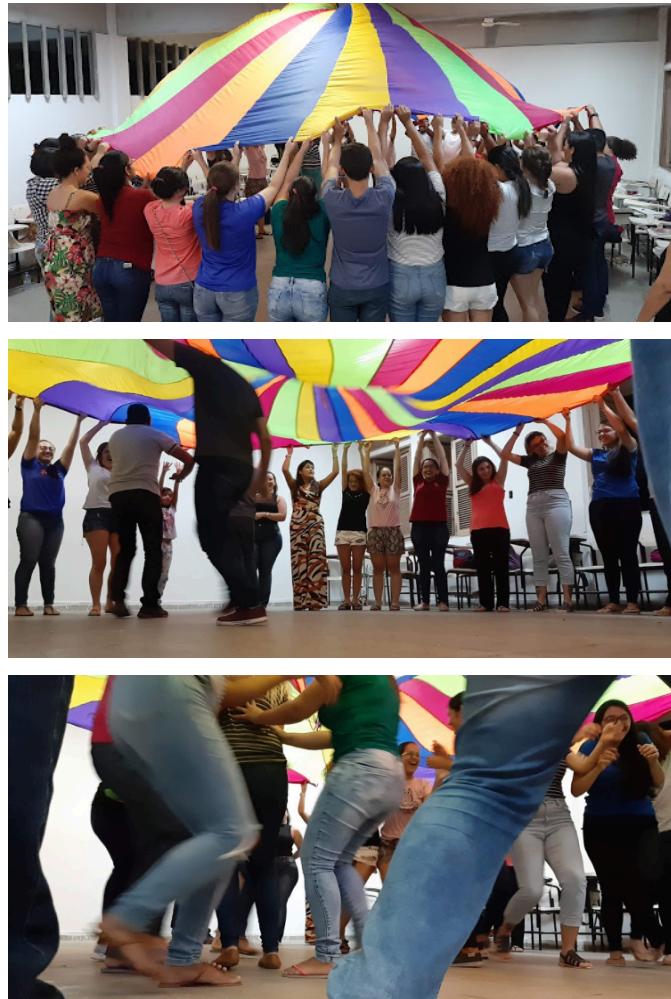
Na UECE, ao discutir com os estudantes de Pedagogia sobre o tema da avaliação na Educação Infantil, reiteradamente a fotografia era destacada como um dos múltiplos registros que podem ser realizados, por adultos e crianças, nos contextos de creches e pré-escolas visando a elaboração da “documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Brasil, 1996), tal como é proposto na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB e reforçado no Art. 10, incisos II e IV, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI:

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (Brasil, 2009b).

Além dos debates teóricos que levavam em conta a legislação e os referenciais bibliográficos, nas disciplinas do setor de estudos de Educação Infantil – Fundamentos da Educação Infantil, Estágio em Educação Infantil e Literatura Infantil – a fotografia também era praticada por mim e pelos graduandos como forma de registro sobre as nossas próprias trajetórias de aprendizagens. As imagens produzidas nas aulas e em outras atividades das disciplinas eram compartilhadas nos grupos de *WhatsApp*, formando uma espécie de repositório.

Figura 11 - Contar e se encantar: oficina de contação de histórias



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Contar e se encantar: oficina de contação de histórias.** Série sequência organizada com três fotografias digitais coloridas, registradas na disciplina de Literatura Infantil - Curso de Pedagogia UECE.

#paratodosverem: a primeira imagem, localizada em cima, apresenta o grupo de estudantes em formação de roda, com os braços erguidos, segurando um grande tecido redondo e colorido (saiote) acima de suas cabeças. Nessa primeira imagem, todos aparecem de costas para a objetiva, em uma visão externa da roda. Já na segunda fotografia, embaixo e ao centro da Série, o mesmo grupo aparece segurando o saiote acima das suas cabeças, mas agora em outra perspectiva, tendo em vista que a foto foi tirada de dentro da roda e em ângulo contra-*plongé* (de baixo para cima), o que deixou visível os rostos de alguns dos sujeitos. Logo abaixo, a terceira fotografia apresenta em prioridade as pernas dos estudantes se movimentando durante a brincadeira. Essa última imagem também foi elaborada em ângulo contra-*plongé*, mas se difere da segunda pelo seu Plano Detalhe (enquadramento fechado/efeito *zoom*).

Figura 12 - Prática de estágio: como crianças e adultos podem aprender na e com a natureza?



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Prática de estágio: como crianças e adultos podem aprender na e com a natureza?**. Fotoensaio organizado com três fotografias digitais coloridas, registradas na Atividade de Estágio em Educação Infantil - Curso de Pedagogia UECE.

#paratodosverem: a primeira imagem à esquerda mostra três estudantes agachadas próximas de um banco de concreto. Acima do banco, há quatro folhas de papel ofício e um tubo grande de cola. As estudantes aparecem colando algumas folhas de árvore (verdes e marrons) nesses papéis. A segunda fotografia, localizada em cima e à direita, foi tirada em Grande Plano Geral, mostrando o pátio e as árvores onde as estudantes estão realizando a atividade. A última fotografia, embaixo e à direita, mostra uma estudante e os braços de duas outras que a acompanham na atividade, colando folhas de árvores marrons e de tamanhos variados nos papéis. Tanto a primeira quanto a terceira fotografia foram tiradas em ângulo *plongé* (de cima para baixo), invisibilizando parcial ou totalmente os rostos das estudantes.

Essas imagens eram utilizadas pelos estudantes na construção de seus trabalhos finais (portfólios, relatórios ou artigos) e também eram utilizadas por mim para recordar e refletir sobre as práticas vivenciadas ao longo do semestre. Esse exercício fotográfico, ao passo que servia para o aperfeiçoamento dos nossos olhares, das nossas técnicas e das nossas habilidades, também legitimava para nós o potencial da fotografia como instrumento de memória, estudo e pesquisa.

Já no contexto da Educação Infantil, nas outras duas instituições em que tive a oportunidade de exercer a docência – uma escola da rede privada e um Colégio de Aplicação público⁷, ambos na cidade de Fortaleza - Ceará –, a fotografia se confirmou para mim como

⁷ As fotografias produzidas nesses contextos são apresentadas no capítulo quatro, denominado “Do olhar ao registro: análises e reflexões sobre a prática fotográfica na Educação Infantil”, e integram os resultados dessa pesquisa.

um instrumento privilegiado para dar visibilidade às competências das crianças, às ações e às relações que elas estabelecem no ambiente educativo. Nessas instituições, ao gozar da liberdade para produzi-las e utilizá-las em diferentes tipos de documentações, fui construindo uma consciência cada vez maior sobre a “carga extraordinária de intenções e evocações” das imagens fotográficas (Spaggiari, 2021, p. 15).

Porém, conforme afirma Furlan (1987), não podemos esquecer que o que ilumina também faz sombras. Sendo assim, conforme a fotografia foi se constituindo uma valiosa ferramenta pedagógica, também fui me dando conta das lacunas deixadas em meu processo formativo. O curso de Pedagogia, em sua grade curricular, não incluía disciplinas que contemplassem a fotografia como recurso pedagógico, nem apresentava uma sistematização de conteúdos que a abordasse de forma consistente nas disciplinas voltadas à Educação Infantil – característica que ainda se observa em muitos cursos ofertados. Essa ausência fez crescer em mim a necessidade de ampliar os conhecimentos teórico-práticos sobre o tema.

Com isso, passei a buscar referências de outras áreas de estudos para além da área da educação e, sem muitas pistas de por onde começar, adquiri o livro “A câmara clara” de Roland Barthes e dei início à sua leitura. A intenção inicial era compreender o que é a fotografia, seria ela uma arte? Uma linguagem? Uma forma de expressão? Porém, na leitura do referido livro, que se revelou bastante desafiadora dada a falta de familiaridade com os termos utilizados, não encontrei necessariamente as respostas para tais perguntas. O que consegui, na verdade, foram alguns indícios acerca do que a fotografia tem como potencialidade.

Ao me deparar, ainda na orelha do livro, com a seguinte reflexão: “[...] sem a intervenção pessoal, subjetiva, do observador, que pode ver nela muito mais do que o registro realista ou a mensagem codificada, a fotografia ficaria limitada ao registro documental” (Barthes, 2015); ou ainda, em outro momento do livro no qual o autor questiona: “por que escolher (fotografar) tal objeto, tal instante, em vez de outro?” (Barthes, 2015, p. 15), comecei a compreender a fotografia como construtora de subjetividades. Os dois trechos anunciam para mim que uma única foto é capaz de reunir distintamente intenções (do ponto de vista de quem fotografa – *operator*) e interpretações (do ponto de vista de quem a contempla – *espectador*) (Barthes, 2015).

Ao me aventurar nessas primeiras leituras e levando em consideração os conhecimentos que eu já possuía sobre as especificidades da Educação Infantil, passei a ficar mais atenta às situações nas quais as práticas de registro fotográfico notoriamente não respeitavam os direitos das crianças pequenas. Por exemplo, saltavam aos meus olhos os

episódios nos quais as crianças eram organizadas em poses específicas (alinhadas de frente para a câmera, sorrindo forçadamente, mostrando um determinado objeto em suas mãos etc.), apenas para corresponder aos anseios de um adulto. Situações como essas me faziam retomar a pergunta já apresentada no tópico anterior: a que e a quem a fotografia pode servir? Me deparar com imagens cujas cenas eram visivelmente dirigidas também me fazia questionar: qual criança estando plenamente envolvida em uma determinada ação se preocuparia em posar para uma foto? Poderia o desejo do professor de fotografar aquilo que lhe interessa se sobrepor ao desejo da criança de não ser interrompida em sua experiência?

Percebi então que, se por um lado uma parte considerável das imagens produzidas em contextos de Educação Infantil não é capaz de revelar as verdadeiras manifestações das crianças, por outro, essas mesmas imagens dizem muito sobre os olhares que as captaram. Elas expõem, por exemplo, de forma sutil ou explícita, as concepções de infância, criança e cuidado-educação que orientam o gesto de quem fotografa.

Foi nesse movimento de observação e desconforto que emergiu a pergunta que orientou este trabalho: como a prática fotográfica na Educação Infantil pode se constituir como uma atitude ética e estética do professor em relação às crianças pequenas? Essa inquietação me levou a refletir, com mais profundidade, sobre o entrelaçamento das dimensões ética, política e estética na prática educativa.

Compreendo que essas dimensões estão intrinsecamente articuladas, não devendo ser pensadas de forma isolada ou fragmentada, pois coexistem e se atravessam mutuamente. No contexto da Educação Infantil brasileira isso é enfatizado nas DCNEI (Brasil, 2009b), que reconhecem nelas os princípios fundamentais para a construção de propostas pedagógicas significativas, comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. Ainda que este trabalho se debruce com mais atenção sobre os aspectos éticos e estéticos – por uma escolha metodológica e investigativa –, é importante reconhecer que o político está presente em cada gesto, em cada escolha, em cada imagem. Toda escuta sensível, toda tentativa de ver as crianças em sua complexidade e diversidade, carrega também uma postura política: de valorização da cidadania, de defesa da dignidade e do direito à expressão das infâncias.

Portanto, levando em consideração as experiências narradas e da pergunta que delas emergiu, fui conduzida à busca por outros trabalhos acadêmicos já realizados sobre o tema, apresentados no tópico a seguir, que ajudaram a fortalecer e justificar a necessidade e a relevância do desenvolvimento desta pesquisa no curso de doutorado.

1.4 Fotografia e Educação Infantil na produção acadêmica brasileira

Com a intenção de encontrar bons trabalhos acadêmicos que contribuissem com o meu repertório de conhecimento sobre a fotografia na Educação Infantil e que oportunamente servissem de referência para a construção da pesquisa, recorri a dois importantes repositórios acadêmicos virtuais: o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ambos os sites reúnem um amplo acervo de produções acadêmicas, sendo característico da ANPED a divulgação de artigos que socializam os resultados parciais ou integrais das pesquisas em Educação e da BD TD a disseminação dos textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O levantamento de produções foi realizado no mês de setembro de 2021, sendo explorada primeiro a plataforma da ANPED e posteriormente a da BD TD.

Na plataforma da ANPED foram acessadas as informações sobre as reuniões nacionais realizadas entre os anos de 2009 a 2019, portanto, foram contempladas da 32^a à 39^a reuniões científicas. A escolha do ano de 2009 como a data inicial do recorte temporal para esse levantamento teve relação com o ano de publicação da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Isto porque, foi no Art. 10, inciso I das DCNEI, que o termo “fotografias” apareceu pela primeira vez em um documento mandatório, mencionando especificamente o uso das imagens fotográficas como possibilidade de registro para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em contextos de creche e pré-escolas e do trabalho pedagógico desenvolvido com elas (Brasil, 2009b)⁸. Já a escolha do ano de 2019 como data final do recorte temporal se justificou tanto pela demarcação de uma década de publicações nas reuniões científicas da ANPED, quanto pelo fato de ter sido a última reunião nacional realizada até a data de elaboração do levantamento.

Em cada reunião da ANPED foram examinadas as publicações dos seguintes Grupos de Trabalhos: GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT16 - Educação e Comunicação e GT24 - Educação e Arte, por serem os GTs com maiores chances de reunirem artigos sobre fotografia e Educação Infantil. É válido ressaltar que não foi possível examinar os trabalhos da 33^a reunião devido a sua página oficial estar desativada. Também é importante mencionar que, como não havia uma ferramenta de busca textual que facilitasse a pesquisa

⁸ É válido destacar que o caráter do processo avaliativo na Educação Infantil já havia sido definido desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

dos artigos de acordo com o tema de interesse, foi necessário realizar a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves de todos os 397 artigos disponíveis nos referidos GTs, para identificar aqueles que interessariam ao levantamento.

Com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, o primeiro esforço foi distinguir nessas produções quais contemplavam a fotografia como tema central de análise e quais se valeram dela apenas como ilustrações nas pesquisas ou como recurso metodológico na investigação de outros temas. A partir desse esforço, foi possível identificar artigos que tratavam sobre “imagem”, “cultura visual” e “artes visuais”, mas que não necessariamente discorriam sobre a fotografia, e cinco artigos sobre fotografia e Educação, distribuídos nas seguintes categorias: 1) Fotografia como gênero discursivo autobiográfico (Souza, 2011); 2) Fotografia e inclusão visual de pessoas cegas (Alves, 2011); 4) Fotografia e formação docente (Assumpção; Gouvêa, 2017; Egas, 2017); e 4) Documentação Pedagógica/experiências de registro na Educação Infantil (Marques, 2015).

Dos cinco artigos encontrados, os de Assumpção e Gouvêa (2017), Egas (2017) e Marques (2015) foram os que mais se aproximaram do tema fotografia e Educação Infantil e os que trouxeram mais elementos para pensar esta pesquisa. Os artigos se debruçam respectivamente sobre: o papel da leitura imagética na formação dos estudantes de Pedagogia; as imagens fotográficas como meio de desvelamento dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem; e as práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elementos constitutivos do projeto político-pedagógico.

Já no levantamento realizado na plataforma da BDTD, foi possível encontrar um maior número de trabalhos. Neste levantamento foi utilizado um recorte temporal diferente, no qual foi assumido o ano de 2009 como data inicial, sob a mesma justificativa apresentada no levantamento anterior, e o ano de 2021 como data final, levando em conta o ano de elaboração do levantamento. Na plataforma da BDTD foi possível utilizar a ferramenta de busca avançada com a combinação dos seguintes descritores:

- 1) Educação Infantil + Fotografia
- 2) Fotografia + Prática Pedagógica + Educação Infantil
- 3) Fotografia + Documentação Pedagógica
- 4) Fotografia + Registro + Educação Infantil
- 5) Fotografia + Ética + Educação Infantil
- 6) Fotografia + Estética + Educação Infantil
- 7) Fotografia + Avaliação + Educação Infantil

8) Fotografia + Educação Infantil + Formação de professores

Diferentemente da plataforma da ANPED, na qual foi possível contabilizar com precisão o total de produções disponíveis, a plataforma da BDTD não permitiu a mesma sistematização. Isso se deve ao fato de que, ao utilizar os descritores na busca avançada, muitos trabalhos eram apresentados de forma repetida, dificultando a identificação do número exato de produções pertinentes ao tema. Dessa forma, as pesquisas selecionadas a partir dessa base estão organizadas conforme o ano de sua publicação e disponíveis para consulta no Apêndice E.

De acordo com a descrição dos focos de cada pesquisa, em geral, a fotografia apareceu nas produções da área da Educação Infantil em meio à análise de outros processos, como por exemplo: o ensino-aprendizagem mediado pela produção fotográfica de crianças, a linguagem audiovisual como experiência comunicativa ou organização de portfólios audiovisuais como instrumento de avaliação formativa. Além disso, a fotografia também apareceu em algumas pesquisas como procedimento metodológico para a produção de sentidos, imagens e falas dos sujeitos – crianças ou adultos – sobre a escola, os ambientes e as relações.

As pesquisas cujo foco recaíam sobre os processos de documentação pedagógica, ainda que de forma indireta, trouxeram elementos para pensar as especificidades da prática fotográfica na Educação Infantil ao mencionarem, por exemplo: os tipos de registros realizados por adultos e crianças que dão visibilidade ao cotidiano da Educação Infantil; ao afirmarem o processo de documentação como possibilidade para o desenvolvimento profissional dos professores desta etapa da educação; e ao evidenciarem que a ação de documentar reivindica dos professores um olhar mais sensível e uma escuta respeitosa sobre as crianças.

Dentre esses treze trabalhos encontrados, os estudos Kautzmann (2011), Gianella (2009), Galvani (2016) e Pires (2020) foram os que de modo mais específico exploraram as práticas fotográficas ou uso de fotografias por professores da Educação Infantil. Kautzmann (2011) explorou em sua pesquisa o cenário da formação continuada de professores da Educação Infantil, propondo um grupo de formação estética com educadoras de uma escola de Porto Alegre (RS), que teve como objetivo “criar um espaço de experimentação a partir de práticas de fotografar e de olhar fotografias que favorecessem o exercício de ver e de pensar acerca de si mesmo, dos outros e da escola” (Kautzmann, 2011, p. 7). A autora evidenciou em

seu estudo três eixos vinculados às capacidades das imagens fotográficas, sendo eles: o registro do visível e para o visível, a possibilidade de estranhamento e o ato de criação.

Gianella (2009), tomando sua experiência como coordenadora pedagógica de Educação Infantil, defendeu a ideia de que as imagens fotográficas transportam pensamentos muito potentes na e da escola, pensamentos que, para ela, muitas vezes permanecem ocultos, diluídos e desvalorizados. A autora propôs olhar atentamente para as imagens fotográficas produzidas por professores da Educação Infantil no intuito de responder: como as imagens poderiam ajudar a contar histórias sobre a escola, sua cultura em atividades, sobre os princípios que regem suas interações, a partir de suas próprias cenas? Poderia a linguagem fotográfica tornar-se formativa, refinando o olhar e a reflexão dos educadores sobre as experiências do cotidiano escolar? Nessa pesquisa, a imagem fotográfica foi tomada como anotações pessoais, como discurso e documento dos significados atribuídos ao cotidiano escolar e como dispositivo de reflexão na formação de professores.

Pires (2020) também explorou a potencialidade dos registros imagéticos como documentos inspiradores para a prática reflexiva na Educação Infantil, buscando responder: “de que forma os registros imagéticos – fotografias e filmagens – têm sido utilizados pelas professoras da Educação Infantil e como esses documentos podem contribuir com a prática docente reflexiva?”. Os achados de Pires (2020) revelaram duas interessantes categorias sobre o uso dos registros imagéticos na Educação Infantil: 1) as fotografias e filmagens como reprodução da sociedade do espetáculo e 2) os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como indicadores de aspectos para pensar as práticas pedagógicas.

Na primeira categoria foi destacado que “as professoras usam as fotografias e filmagens principalmente para publicar em redes sociais e grupos de aplicativo de mensagens, mas também as produzem para guardar de recordação dos momentos vivenciados junto às crianças, avaliar as crianças e a própria prática e como histórico da instituição” (Pires, 2020, p. 10). Já na segunda categoria, é destacada a “potencialidade que os registros imagéticos, juntamente com a mediação do outro, oferecem para identificar aspectos da prática pedagógica que necessitam de reflexão, tais como: os potenciais das crianças nos seus fazeres, a organização dos grupos de crianças, os materiais escolhidos e as posturas das professoras frente às necessidades das crianças” (Pires, 2020, p. 10).

Galvani (2016), por sua vez, construiu sua pesquisa a partir do acervo fotográfico das suas próprias ações pedagógicas e buscou compreender como o uso da fotografia enquanto documentação pedagógica e aliado à Metodologia de Pesquisa baseada em Artes pode propiciar novas possibilidades de ações pedagógicas para o professor de Educação

Infantil. A autora constatou, como resultado do seu estudo, que a fotografia é uma nova lente para o professor, na medida em que se revelou a potencialidade dela como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas na construção da memória coletiva de crianças, na construção de novos conhecimentos, na superação de estereótipos e na autoavaliação docente.

Observando esse conjunto de produções acessadas nos dois levantamentos e considerando o recorte temporal de uma década de pesquisa, ficou explícito que ainda é pouco expressiva a quantidade de estudos em torno do tema fotografia na Educação Infantil. Também foi interessante notar que a maioria das pesquisas que tratam de modo mais específico desse tema relacionando-o à prática pedagógica na Educação Infantil foi desenvolvida em Programas de Pós-Graduação localizados nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, o que fez crescer o desejo de que este tema também ganhasse visibilidade nos grupos de estudo e pesquisa da região Nordeste.

Ademais, mesmo reconhecendo as importantes contribuições das pesquisas já desenvolvidas – que auxiliam na compreensão do uso das fotografias por professores de Educação Infantil, das práticas de fotografar e observar as imagens como forma de favorecer a formação estética docente, e do potencial das fotografias como dispositivos de pesquisa para ações pedagógicas – esse levantamento confirmou a importância de novos estudos que aprofundem os saberes sobre a complexidade do fazer fotográfico em creches e pré-escolas, investigando os modos de pensar e agir dos professores em relação ao registro fotográfico.

Diante dessa necessidade e reconhecendo que as minhas experiências como professora de Educação Infantil continham elementos importantes para o debate sobre a ação fotográfica nesse contexto, decidi tomá-las como objeto de estudo⁹ na intenção de responder às seguintes perguntas de pesquisa: quais concepções orientaram o meu olhar fotográfico e minha atuação nas práticas de registro visual com crianças pequenas? Quais são as especificidades técnicas e pedagógicas da prática fotográfica que desenvolvi com crianças em contextos de Educação Infantil? Como construí meu olhar fotográfico e minha conduta docente na produção de imagens de crianças pequenas em creches e pré-escolas? Quais elementos éticos e estéticos foram incorporados a minha prática fotográfica na Educação Infantil?

Levando essas perguntas em consideração, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar, com base na própria experiência docente, as especificidades da prática fotográfica com crianças pequenas na Educação Infantil, destacando os aspectos éticos e estéticos que atravessam essa atuação. A partir desse objetivo geral, outros três objetivos específicos foram

⁹ Essa escolha está mais bem detalhada e justificada no capítulo 3, que contempla as definições metodológicas.

definidos: 1) identificar as concepções que orientaram o meu olhar e a minha atuação nas práticas fotográficas realizadas com crianças pequenas; 2) especificar os aspectos técnicos e pedagógicos empregados na produção dos registros fotográficos nos contextos de Educação Infantil; e 3) caracterizar os fatores que ajudaram a qualificar ética e esteticamente minha prática fotográfica nos contextos de creche e pré-escola.

Sabendo quais objetivos foram almejados nessa investigação, convido o leitor a conhecer os fundamentos teóricos que sustentaram esta pesquisa, que estão explanados no próximo capítulo.

2 AJUSTANDO AS LENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante uma visita ao Museu da Fotografia Fortaleza (MFF), uma frase da fotógrafa estadunidense Dorothea Lange, escrita em um panfleto, me despertou bastante atenção, ela dizia: “a câmera é um instrumento que ensina a gente a ver sem câmera”. Tais palavras, inevitavelmente, me levaram a fazer uma correspondência com a ação docente na Educação Infantil: fotografando é possível aprender a enxergar melhor as crianças.

Essa afirmação foi se confirmado e ganhando novos contornos na medida em que fui ampliando as leituras sobre a fotografia na Educação Infantil e estabelecendo elos entre os conhecimentos de diferentes áreas de estudo. Esse esforço de compreensão das relações entre a concepção de criança, a finalidade da Educação Infantil, a fotografia como registro da vida cotidiana na Educação Infantil e a ética e a estética relacionadas à prática fotográfica com crianças pequenas resultou na estruturação das seções deste capítulo.

Aqui é proposta uma reflexão teórica sobre a fotografia como ferramenta significativa na Educação Infantil, destacando sua potência como instrumento de pesquisa docente. Inicialmente, são explorados os fundamentos históricos e filosóficos da fotografia, que ajudam a compreender suas origens, seus sentidos e suas transformações ao longo do tempo, bem como seus elementos composicionais – como enquadramento, plano, ângulo, cor e iluminação. Na sequência, a fotografia é discutida como forma de documentar a vida cotidiana das crianças, situando-a entre práticas históricas e usos contemporâneos que a repositionam como instrumento de escuta e conhecimento sobre a infância.

Em continuidade, a Documentação Pedagógica é abordada como um processo interpretativo e coletivo de reconstrução de significados, fundamentado em referências a abordagens pedagógicas inspiradoras – como Reggio Emilia, San Miniato e Pikler – que ressaltam o valor estético, ético e político do registro fotográfico. Por fim, a prática fotográfica é apresentada como uma ação pedagógica cotidiana e sistemática, que contribui para a construção de olhares sensíveis e intencionais sobre as experiências infantis. A fotografia é, então, defendida como uma ação e um instrumento de pesquisa potente para os professores de Educação Infantil, capaz de ampliar a escuta e a compreensão das múltiplas linguagens da criança.

Diante disso, convido o leitor a percorrer este capítulo e descobrir como a fotografia pode enriquecer os modos de ver, escutar e compreender a infância na Educação Infantil.

2.1 Ampliando saberes sobre a fotografia: fundamentos e características

O advento da fotografia, de acordo com Benjamin (1987), já se anunciava desde o início do século XIX, quando pesquisadores passaram a empregar esforços para fixar as imagens da câmera obscura – dispositivo óptico que se caracteriza por uma caixa, de pequena ou grande dimensão, com um orifício em um de seus lados que permite a passagem da luz refletida por paisagens ou objetos externos, projetando uma imagem invertida ao atingir a superfície interna oposta da caixa. Tal feito só se consolidou após cerca de cinco anos de dedicação do francês Joseph Niépce, que conseguiu realizar o primeiro registro fotográfico no ano de 1826.

Simultaneamente aos esforços de Niépce, o também francês Louis Jacques Mandé Daguerre perseguiu o objetivo de fixar as imagens da câmera obscura, criando no ano de 1839 a primeira câmera fotográfica. Sobre a inovação de Daguerre, Benjamin explica:

Os clichês de Daguerre eram placas de prata, iodadas e expostas na câmera obscura; elas precisavam ser manipuladas em vários sentidos, até que se pudesse reconhecer, sob uma luz favorável, uma imagem cinza-pálida. Eram peças únicas; em média, o preço de uma placa, em 1839, era de 25 francos-ouros. Não raro, eram guardadas em estojos, como jóias (Benjamin, 1987, p. 93).

A preciosidade dessa invenção não se associava apenas ao seu custo monetário, mas também ao testemunho fornecido pela fotografia. Se até então a pintura era o principal meio de representação das pessoas, dos objetos, dos lugares e dos acontecimentos e evidenciava especialmente o talento artístico de seu autor, a fotografia inseriu algo de “estranho e novo” (Benjamin, 1987, p. 93) porque nela, em alguma medida, a “realidade chamuscou a imagem” (Benjamin, 1987, p. 94).

Segundo o autor, há na fotografia uma “pequena centelha do acaso, do aqui e do agora” que é independente “de toda a perícia do fotógrafo e de tudo que existe de planejado em seu comportamento”, o que confere à fotografia um valor mágico (Benjamin, 1987, p. 94). O autor exemplifica:

[...] na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também na foto é real e que não quer extinguir-se na “arte” (Benjamin, 1987, p. 93).

Com isso, Benjamin explana um dos principais conceitos de sua teoria: o “inconsciente ótico”, em correspondência ao conceito de inconsciente pulsional da psicanálise

freudiana. Para Benjamin, há uma diferença entre a percepção sensível do homem – nesse caso a visão – e a percepção mediada pelos dispositivos técnicos – como, por exemplo, as imagens registradas pelas câmeras fotográficas –, pois,

A natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. [...] Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional (Benjamin, 1987, p. 94).

Em outras palavras, para o autor, há elementos que só pela mediação da câmera somos capazes de perceber, porque a câmera com seus recursos de ampliação e redução é capaz de revelar o que está para além do olho (Benjamin, 1987).

Em confluência à ideia benjaminiana, no pensamento filosófico de Susan Sontag o processo de crescente aceitação e disseminação da fotografia teve – e ainda hoje tem – uma profunda relação com o seu *status* de verdade, isto porque “imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas sim pedaços dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir” (Sontag, 2004, p. 14-15). Em complementação a essa ideia, a autora afirma que: “fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto. [...] A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem” (Sontag, 2004, p. 16).

Com isso, Sontag (2044) chama a atenção para o fato de que as fotografias não são cópias fiéis da realidade. Na verdade, a autoridade que os produtos da câmera possui advém da sua capacidade de fornecer vestígios do real:

[...] uma foto não é apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio, algo diretamente decalcado do real, como uma pegada ou uma máscara mortuária. Enquanto uma pintura, mesmo quando se equipara aos padrões fotográficos de semelhança, nunca é mais do que a manifestação de uma interpretação, uma foto nunca é menos do que o registro de uma emanação (ondas de luz refletidas pelos objetos) – um vestígio material do seu tema, de um modo que nenhuma pintura pode ser (Sontag, 2004, p. 170).

São, então, os vestígios do real – graças à natureza físico-química da fotografia – que conferem um distinto grau de relevância às informações que as fotos fornecem sobre as coisas, as pessoas, os lugares e os fatos. Assim, é possível compreender que a foto se refere ao real, embora não seja a própria realidade; nas palavras da autora, “não se pode possuir a

realidade, mas se pode possuir imagens” (Sontag, 2004, p. 180) e é pelos seus vestígios que a realidade torna-se conhecida (Sontag, 2004).

Ainda sobre o *status* de verdade, um importante aspecto que Sontag (2004) evidenciou sobre a fotografia é que, para além de um instrumento de conhecimento, ela é também um instrumento de subjetividade, em virtude das fotos “[...] não serem indícios apenas do que existe, mas, também, daquilo que um indivíduo é capaz de ver. Não apenas um registro mas uma avaliação do mundo” (Sontag, 2004, p. 105). Para ela, as fotografias possuem múltiplos significados, tanto do ponto de vista de quem fotografa, quanto de quem as interpreta.

A autora explica que ao decidir sobre aquilo que é interessante e digno de ser fotografado, o indivíduo atribui importância; isto faz com que o fotógrafo não seja percebido como um observador isento. A fotografia é afirmada como uma oportunidade de autoexpressão pela qual o sujeito manifesta sua singularidade e sensibilidade: “uma expressão plena daquilo que a pessoa sente a respeito do que é fotografado, no sentido mais profundo e, portanto uma expressão verdadeira daquilo que a pessoa sente a respeito da vida em seu todo” (Sontag, 2004, p. 135). Ela chega a declarar que ninguém é capaz de tirar uma mesma fotografia de uma mesma coisa pois, ao fotografar, cada pessoa imprime sua própria visão de mundo, sua experiência, seus afetos e intenções.

Além desse entendimento, Sontag também defendeu a ideia de que “fotografar é em essência um ato de não intervenção”, na medida em que essa ação significa “ter um interesse pelas coisas como elas são” (Sontag, 2004, p. 22-23). Sobre esse aspecto ela explica que:

A pessoa que interfere não pode registrar; a pessoa que registra não pode interferir [...] mesmo que incompatível com a intervenção, num sentido físico, usar a câmera é ainda uma forma de participação. Embora a câmera seja um posto de observação, o ato de fotografar é mais do que uma observação passiva (Sontag, 2004, p. 22).

Quanto a quem interpreta a fotografia, Sontag (2004) ajuda a entender que, assim como o fotógrafo emprega sua singularidade e sensibilidade ao registrar, quem observa também emprega o seu repertório pessoal de conhecimento, de sentidos e de interesses. Para ela “a sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: ‘Aí está a superfície. Agora, imagine – ou, antes, sinta, intua – o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto’” (Sontag, 2004, p. 33). Nesse sentido, a fotografia oferece verdades relativas, visto que o seu

significado pode mudar de acordo com quem a vê, com o contexto em que ela se insere, com o tempo, dentre outras variáveis.

Ainda tratando-se do ponto de vista de quem observa e interpreta as fotografias, nos escritos de Sontag conseguimos identificar dois efeitos provocados por essas imagens planas e retangulares: o primeiro é o efeito de aproximação, tendo em vista que “um evento conhecido por meio de fotos certamente se torna mais real do que seria se a pessoa jamais tivesse visto as fotos” (Sontag, 2004, p. 30-31); e o segundo efeito é o de ser memorável, pois,

Fotos podem ser mais memoráveis do que imagens em movimento porque são uma nítida fatia do tempo, e não um fluxo. A televisão é um fluxo de imagens pouco selecionadas, em que cada imagem cancela a precedente. Cada foto é um momento privilegiado, convertido em um objeto diminuto que as pessoas podem guardar e olhar outras vezes (Sontag, 2004, p. 28).

Porém, a autora também alertou sobre outros efeitos da fotografia diretamente relacionados às nossas sensibilidades estéticas e éticas. Considerando que a atividade fotográfica estabeleceu-se como um rito social, a autora denunciou a necessidade cada vez maior de “confirmar a realidade e de realçar a experiência por meio de fotos” (Sontag, 2004, p. 34), o que ela identificou como um consumismo estético. A esse respeito, ela menciona:

Não seria errado falar de pessoas que têm uma compulsão de fotografar: transformar a experiência em si num modo de ver. Por fim, ter uma experiência se torna idêntico a tirar dela uma foto, e participar de um evento público tende, cada vez mais, a equivaler a olhar para ele, em forma fotografada (Sontag, 2004, p. 34-35).

Essa “insaciabilidade do olho” e a “sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens” (Sontag, 2004, p. 13) resultam na onipresença das fotos que, por sua vez, “produz um efeito incalculável em nossa sensibilidade ética” (Sontag, 2004, p. 34).

Com base nisso, Sontag ressaltou que a fotografia ampliou o reino do visível não só por ter nos proporcionado um “sistema especial de revelação: que nos mostra a realidade como não a víamos antes” (Sontag, 2004, p. 135) – realidades já existentes que a visão natural muitas vezes não é capaz de perceber, mas que as câmeras tornam possíveis de serem desveladas – mas, também, ao ter alterado profundamente a própria visão ao nos ensinar um novo código visual capaz de “modificar e ampliar nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos direito a observar” (Sontag, 2004, p. 13).

A compreensão de que o ato de fotografar é influenciado pelas nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e o que temos direito de observar também está presente nas reflexões

teóricas de John Berger. Ao afirmar que “a fotografia já é uma mensagem sobre o acontecimento que ela registra [...] Em seu sentido mais simples, a mensagem, decodificada, quer dizer: eu decidi que a visão disso vale a pena ser registrada” (Berger, 2017, p. 38). O autor ressalta que cada imagem é fruto de uma escolha deliberada do fotógrafo; não se trata apenas de capturar um instante, mas de atribuir a ele relevância e significado, comunicando a outros que aquele fragmento da realidade merece ser visto, lembrado e compartilhado.

Com base nesse pensamento, é possível entender que o valor de uma fotografia reside no fato de ela ser uma seleção, um recorte, uma espécie de comentário visual que anuncia: isso importa para mim o bastante para eu registrar. Essa ideia é reforçada por Berger (2017, p. 38) ao afirmar que “se tudo que existe fosse sendo continuamente fotografado, cada fotografia se tornaria algo sem significado”. Ou seja, sem a escolha do que registrar, e, portanto, se tudo fosse fotografado o tempo todo, nenhuma imagem teria destaque ou importância. Fotografar é, portanto, escolher, entre tudo o que se poderia ver, aquilo que merece ser fixado e comunicado. A foto é tanto sobre o que mostra quanto a decisão de mostrá-lo.

No contexto brasileiro, reflexões semelhantes podem ser encontradas na obra de Boris Kossoy, que investigou a fotografia de forma aprofundada, examinando, entre outros aspectos, as relações entre o documento fotográfico e o complexo de informações do mundo visível nele inscritas/circunscritas (Kossoy, 2020). Em suas formulações teóricas e metodológicas, o autor ratificou a fotografia como “um novo meio de conhecimento do mundo” (Kossoy, 2020, p. 29) ao mencionar que:

O mundo tornou-se de certa forma “familiar” após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais precioso e amplo de outras realidades que lhe eram, até o momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica. Com a descoberta da fotografia e, mais tarde, com o desenvolvimento da indústria gráfica, que possibilitou a multiplicação da imagem fotográfica em quantidades cada vez maiores através da via impressa, iniciou-se um novo processo de conhecimento do mundo (Kossoy, 2020, p. 30).

Contudo, Kossoy não se deteve em afirmar a fotografia como uma fonte de informação e conhecimento, ele se empenhou em defendê-la como documento visual de valor histórico, identificando e detalhando os elementos constitutivos incorporados à imagem fotográfica e os aspectos envolvidos em seus processos de elaboração e de recepção.

O autor explica primeiramente que “toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época” (Kossoy, 2020, p. 40). Levando isso em consideração, ele

apresenta os três elementos essenciais para a realização de uma fotografia – ou elementos constitutivos, como também conceitua – que são: o assunto – “tema escolhido, o referente, fragmento do mundo exterior” (Kossoy, 2020, p. 42); o fotógrafo – “autor do registro, agente e personagem do processo” (Kossoy, 2020, p. 42); e a tecnologia – “materiais fotossensíveis, equipamentos e técnicas empregadas para a obtenção do registro, diretamente pela ação da luz” (Kossoy, 2020, p. 42).

Tomando esses elementos constitutivos, para Kossoy, a fotografia é o resultado “da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para o seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia” (Kossoy, 2020, p. 41). Ele evidencia:

Seja em função de um desejo individual de expressão de seu autor, seja de comissionamentos específicos que visam uma determinada aplicação (científica, comercial, educacional, policial, jornalística etc.) existe sempre uma motivação interior ou exterior, pessoal ou profissional, para a criação de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo quando este seleciona o assunto em função de uma determinada finalidade/intencionalidade (Kossoy, 2016, p. 29).

O autor complementa:

A eleição de um aspecto determinado – isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético –, a preocupação na organização visual dos detalhes que o compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influirão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural. O registro visual documenta, por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens (Kossoy, 2020, p. 46).

O que o autor busca explicitar com essa ideia é que as imagens fotográficas são obtidas por meio de um sistema de representação visual que integra componentes de ordem material – “recursos técnicos, ópticos, químicos ou eletrônicos indispensáveis para a materialização da fotografia” (Kossoy, 2016, p. 29) – e imaterial - “os mentais e os culturais” (Kossoy, 2016, p. 29) – que se articulam em um processo de criação bastante complexo.

Dessa maneira, o que a imagem fotográfica nos apresenta é “um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas e dos fatos, tal como foram (estética/ideologicamente) congelados num dado momento de sua existência/ocorrência” (Kossoy, 2016, p. 23). Ou seja, o que vemos nela não é o real, mas uma referência à realidade na qual essa imagem foi originada, ou ainda, “uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia do seu autor” (Kossoy, 2016, p. 32).

Em razão disso, “a fotografia não pode ser pensada como um documento que vale por si mesmo, neutro, isento de manipulação” (Kossoy, 2014, p. 47). O autor faz questão de sinalizar que não existe documento inocente e isso cabe perfeitamente à fotografia, pois,

A imagem fotográfica não é um simples registro químico ou eletrônico do objeto fotografado: qualquer que seja o objeto da documentação não se pode esquecer que a fotografia é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo fotógrafo que a produz segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia. A fotografia é, como já vimos reiteradas vezes, o resultado de um processo de criação/construção técnico, cultural, estético e ideológico elaborado pelo fotógrafo. A imagem de qualquer objeto ou situação documentada pode ser dramatizada ou estetizada, de acordo com a ênfase pretendida pelo fotógrafo em função da finalidade ou aplicação a que se destina (Kossoy, 2016, p. 49-50).

Conforme a leitura desse trecho, o autor não deixa dúvidas de que, por se tratar de uma representação, a imagem fotográfica é tanto o que ela aparenta, como também o que ela oculta; é portadora de significados explícitos e não explícitos (Kossoy, 2016). Além disso, expõe aquela que pode ser considerada uma das suas mais célebres proposições teórico-metodológicas: a ideia de que a fotografia proporciona processos de criação/construção de realidades. Para Kossoy (2016):

A fotografia tem uma realidade própria que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida passada. Trata-se da realidade do documento, da representação: uma segunda realidade, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de alguma forma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e do espaço representado, pista decisiva para desvendar o passado (Kossoy, 2016, p. 24).

O autor conceitua a primeira realidade como o próprio passado, aquela na qual a imagem fotográfica foi originada ou a realidade do assunto no momento (espaço-temporal) de vida passada. Conforme explica:

Diz respeito à *história particular do assunto* independentemente da representação, posto que anterior e posterior a ela, como, também, ao contexto deste *assunto no momento do registro*. É também a realidade das ações e técnicas levadas a efeito pelo fotógrafo diante do tema - fatos estes que ocorrem ao longo do seu processo de criação – e que culminam com a gravação da aparência do assunto sobre um componente fotossensível e o devido processamento da imagem, em determinado espaço e tempo (Kossoy, 2016, p. 37).

Já a segunda realidade, a realidade da representação, é aquela que está circunscrita no documento e que só passou a existir após o fim do ato fotográfico: “[...] é a realidade do assunto representado, contido nos limites bidimensionais da imagem fotográfica” (Kossoy,

2016, p. 37). Para o autor, “o assunto uma vez representado na imagem é um novo real: interpretado e idealizado”, por isso defende que “toda e qualquer fotografia que vemos, seja artefato fotográfico original obtido na época em que foi produzido, seja a imagem dele reproduzida por qualquer meio (fotográfico, gráfico, eletrônico etc), será sempre uma segunda realidade” (Kossoy, 2016, p. 38). Nesse caso, uma realidade limitada e transportada.

Ao abordar os processos de criação/construção de realidades, o autor não se refere exclusivamente às elaborações do fotógrafo, mas, também observa que a representação fotográfica e suas informações suscitam em cada receptor diferentes interpretações, ou seja, no imaginário dos receptores novas realidades também podem ser construídas “em conformidade com seus repertórios pessoais, culturais, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas/estéticas, suas convicções morais, éticas, religiosas, seus interesses econômicos, profissionais, seus mitos” (Kossoy, 2016, p. 45).

Nesse sentido, são múltiplas as realidades da fotografia: “uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, iconográficas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior)” (Kossoy, 2016, p. 48). Por tudo isso, a fotografia é considerada “um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções” (Kossoy, 2020, p. 32). É uma “expressão peculiar que, por possibilitar inúmeras interpretações, realimenta o imaginário num processo sucessivo e interminável de construção e criação de novas realidades”.

Dessa forma, ao reconhecer a fotografia como um documento visual carregado de significados e capaz de provocar múltiplas interpretações, o seu valor como prática complexa e aberta à criação é reafirmado. Sua força expressiva não está apenas no que revela, mas também na maneira como é construída – na seleção dos assuntos, na escolha dos enquadramentos, na relação entre luz e sombra, na presença da cor, no posicionamento dos elementos. Por isso, compreender os aspectos que estruturam a imagem fotográfica é essencial para ampliar o olhar sobre suas possibilidades no campo educacional, favorecendo a produção de registros mais conscientes, sensíveis e intencionais – questão que será aprofundada na próxima seção, dedicada aos principais elementos composicionais da fotografia.

2.2 Elementos compostionais da fotografia

Discutir a fotografia e seus processos de produção exige, além de uma compreensão histórica e filosófica, o domínio dos fundamentos visuais e técnicos que a constituem e possibilitam sua materialização como imagem.

Embora o campo da Pedagogia apresente diversos embates e resistências em relação aos conhecimentos técnicos – frequentemente associados a uma perspectiva tecnicista e reducionista da prática educativa –, quando se trata da fotografia como prática pedagógica, o domínio técnico revela-se igualmente indispensável e não pode ser negligenciado ou relativizado. Isso porque compreender os elementos básicos da fotografia não significa subordinação a uma lógica mecanicista, mas, ao contrário, pode potencializar a expressão, a intencionalidade e a sensibilidade no ato de fotografar. Nesse sentido, conhecer os fundamentos visuais e técnicos, longe de limitar a prática pedagógica, pode ampliá-la, qualificando o olhar e oferecendo novas possibilidades de escuta e registro sensíveis das infâncias.

Porém, a ausência dessa dimensão técnica na formação inicial e continuada de professores evidencia uma contradição recorrente: ao mesmo tempo em que se espera que o educador desenvolva registros significativos e sensíveis, pouco ou nada se oferece em termos de subsídios para que isso ocorra de forma qualificada. Essa lacuna não é neutra, pois a falta de orientações teórico-práticas sobre a fotografia – assim como outras habilidades fundamentais à docência na Educação Infantil, tais como o cuidado corporal (trocar um bebê, alimentar, acolher no sono), o desenvolvimento e a gestão de projetos pedagógicos, a contação histórias, entre outras – revela a ideia de que certas competências são adquiridas apenas pela experiência empírica.

No caso da prática fotográfica, parece haver uma desconsideração de que o domínio de fundamentos técnicos e compostoriais é essencial para potencializar o olhar sensível e ampliar as possibilidades de investigação e documentação das experiências infantis. Negar a relevância do domínio técnico equivale a restringir o potencial expressivo e investigativo da fotografia na Educação Infantil, mantendo-a em um lugar periférico e pouco problematizado dentro da Pedagogia. Partindo dessa compreensão, este tópico apresenta uma síntese de alguns elementos fundamentais que estruturam a composição fotográfica.

2.2.1 Enquadramento

O enquadramento fotográfico diz respeito à delimitação do campo visual que será captado pela câmera. Ou seja, trata-se da seleção consciente, por parte do fotógrafo, do que

deverá ser incluído ou excluído da cena, bem como da organização desses elementos dentro do quadro. Para Macul e Salvatore (2021a) o enquadramento é uma operação:

[...] aparentemente muito simples, mas que, na realidade, requer bastante atenção, pois dele pode resultar o êxito ou o fracasso de uma fotografia que se deseja artística. Eis que, na prática, o enquadramento resume todos os conhecimentos do fotógrafo sobre como ver e compor uma imagem atraente e expressiva, pois do enquadramento depende a organização dos elementos componentes do quadro (Macul; Salvatore, 2021a, p. 24).

Os autores destacam que o primeiro aspecto a ser considerado em relação ao enquadramento é a transformação que ocorre quando o fotógrafo observa o assunto através do visor da câmera. Aquilo que é visto a olho nu passa a ser percebido de forma comprimida e delimitada pelos quatro lados do enquadramento, tornando-se, portanto, mais intenso do que quando visto diretamente. O enquadramento, assim, consiste na escolha de um ponto de vista específico, capaz de gerar diferentes efeitos sobre o mesmo tema: maior ou menor ênfase em determinados elementos, o direcionamento das linhas – visíveis ou sugeridas – em direção ao objeto principal, e, por fim, a definição do caráter expressivo da imagem.

De acordo com Macul e Salvatore (2021b, p. 7) “além de contribuir para dar força à composição, o enquadramento pode ajudar a gerar significados para a imagem. Temos a tendência em pensar que o melhor lugar para colocar o sujeito principal da nossa foto é no centro dela. Pode até ser, mas em muitos casos, não é”.

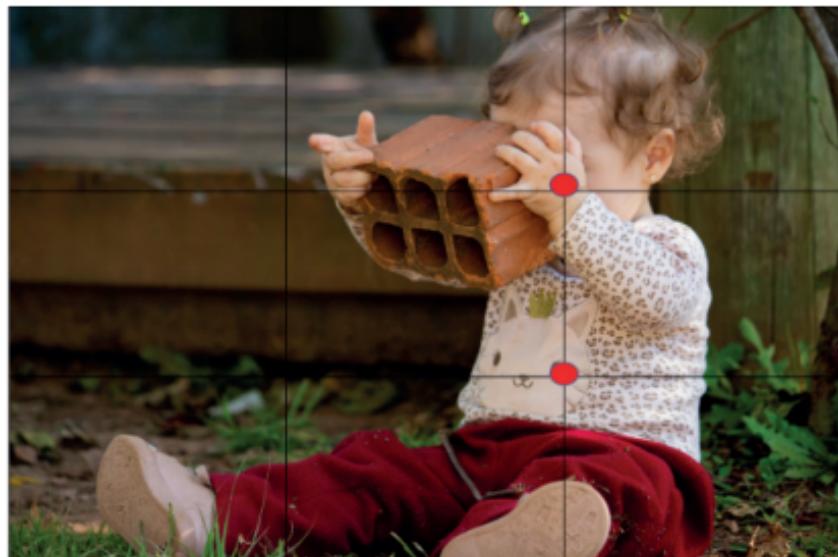
Nesse sentido, uma das técnicas mais conhecidas e aplicadas para tornar o enquadramento mais expressivo é a regra dos terços. Diretamente ligada ao enquadramento, que é essa escolha consciente de como organizar visualmente os elementos presentes na cena, a regra dos terços constitui um princípio de composição fundamental no campo da fotografia e propõe uma divisão imaginária do quadro em linhas horizontais e verticais, que orientam a disposição dos elementos na imagem, favorecendo composições mais harmoniosas, dinâmicas e expressivas. Sobre a aplicação dessa regra Sallet e Julio (2018) ponderam:

Nos manuais de fotografia encontramos algumas regras de composição, como a regra dos terços (que é a divisão do quadro em linhas horizontais e verticais, como colocar um jogo-da-velha no quadro/visor e dispor os elementos nos pontos de intersecção dessas linhas). Porém o que vale realmente é a busca do equilíbrio no recorte fotográfico. O equilíbrio dos elementos dispostos no quadro depende do que o fotógrafo quer construir. Vale o bom senso e a estética de cada um (Sallet; Julio, 2018, p. 27).

As imagens apresentadas pelos autores são boas referências para compreender a aplicação da regra dos terços, evidenciando como ela contribui para a construção de uma

harmonia visual e para a minimização de desequilíbrios compostivos ou a presença de elementos indesejados no enquadramento:

Figura 13 - Regra dos terços (exemplo 1)



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 28). Julio (data desconhecida). **Regra dos terços (exemplo 1)**. Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra uma criança pequena sentada no chão, em um ambiente externo com grama. A criança tem cabelo curto e cacheado, está vestindo uma blusa de manga comprida branca com estampa e calça vermelha. Nos pés, usa um calçado claro. Ela segura um tijolo de barro com furos à frente do rosto, como se estivesse “olhando” através dele, cobrindo parcialmente os olhos. A criança está posicionada à direita da imagem, e ao fundo é possível ver parte de uma estrutura de madeira e vegetação. A imagem também apresenta uma grade dividida em nove partes iguais (regra dos terços), usada em composição fotográfica para equilibrar os elementos da cena. Dois círculos vermelhos marcam os pontos de interseção das linhas da grade, indicando que a criança está posicionada nos pontos à direita.

Figura 14 - Regra dos terços (exemplo 2)



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 29). Julio (data desconhecida). **Regra dos terços (exemplo 2)**. Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra dois meninos pequenos pintando com tinta em uma mesa de madeira, em um ambiente ao ar livre com grama e árvores ao fundo. Ambos estão inclinados sobre a mesa, sorrindo e interagindo com os materiais disponíveis. Eles usam camisetas brancas largas e manchadas de tinta. Suas mãos estão cobertas de tinta colorida, e sobre a mesa há diversos objetos como pincéis, potes de tinta, folhas pintadas, e outros materiais de arte. A imagem também apresenta uma grade dividida em nove partes iguais (regra dos terços). Dois círculos vermelhos marcam os pontos de interseção das linhas da grade, indicando que os meninos estão posicionados nos pontos à esquerda.

Figura 15 - Regra dos terços (exemplo 3)



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 30). Julio (data desconhecida). **Regra dos terços (exemplo 3)**. Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra um menino pequeno em pé ao ar livre, entre árvores e envolvido em uma atividade artística. O menino segura um pincel com a sua mão direita e pinta a sua mão esquerda com tinta de cor verde. A criança veste uma camiseta grande, que cobre quase todo o corpo como uma espécie de avental, manchada com várias cores de tinta. Ao fundo, é possível ver cavaletes de pintura e um ambiente externo com vegetação. A imagem também apresenta uma grade dividida em nove partes iguais (regra dos terços), mostrando que a criança ocupa o terço vertical central.

Vale destacar que a regra dos terços pode ser uma operação mental durante o enquadramento do objeto no visor da câmera. No entanto, muitos dispositivos fotográficos, como as câmeras de celulares, já oferecem a opção de exibir linhas verticais e horizontais na tela, facilitando a aplicação dessa técnica. Como foi possível observar nos exemplos acima, a escolha do enquadramento é profundamente importante por suas implicações estéticas, narrativas e simbólicas, na medida em que influencia diretamente a maneira como o espectador – aquele que observa e interpreta a fotografia – percebe a imagem.

2.2.2 Planos

Assim como o enquadramento, o plano fotográfico também envolve o que se quer abranger na cena, porém refere-se de modo mais específico à proximidade ou distância entre o assunto fotográfico e a câmera, o que determina o tamanho do objeto principal na cena e, consequentemente, a escala desse assunto na fotografia. De acordo com Sallet e Julio (2018):

[...] ao escolher colocar um determinado objeto ou pessoa em primeiro plano e escalar em outros planos os demais componentes que fazem parte desta mesma foto, estaremos usando do recurso do plano, ou planos, para narrar com fotos. De modo que o plano se refere ao distanciamento entre a câmera em relação ao que é fotografado e leva em conta a organização dos elementos que estão dentro do quadro (enquadramento) (Sallet e Julio, 2018, p. 15):

Com base nisso é possível compreender que, em uma fotografia, os elementos que compõem a cena podem estar distribuídos em diferentes planos. No entanto, é o assunto principal da imagem que determina qual desses planos será destacado e, consequentemente, qual será considerado o plano de maior relevância na composição visual escolhida pelo fotógrafo.

Os planos fotográficos podem ser classificados de forma geral em três categorias principais: planos gerais, planos médios e primeiros planos. No entanto, essa categorização pode ser aprofundada e tornada mais específica, como propõem Sallet e Julio (2018), que distinguem os planos em sete tipos distintos: Grande Plano Geral (GPG), Plano Geral, Plano Médio Aberto (ou Americano), Primeiro Plano (PP), *Close-up* e Plano de Detalhe (PD). O Grande Plano Geral é o plano mais aberto entre todos. Nele, o ambiente possui um grande valor para a composição da imagem. A maior parte do quadro fotográfico é preenchida pelo ambiente em que o objeto, o sujeito ou o grupo fotografado está inserido. Como explicam Sallet e Julio (2018, p. 16) “o ambiente em que se fotografa entra como elemento primordial na cena e a pessoa fotografada ocupa cerca de 1/3 do quadro”.

Figura 16 - Exemplo do uso do Grande Plano Geral



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 16). Julio (data desconhecida). Exemplo do uso do Grande Plano Geral. Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra uma criança pequena brincando ao ar livre em um jardim verde, com grama e árvores ao redor. A criança tem cabelo claro e preso, e está usando uma camiseta grande manchada de tinta, como avental. Ela está concentrada em uma atividade sensorial: segura nas mãos uma mistura colorida e viscosa, parecendo tinta. À frente da criança há uma mesa coberta com plástico, onde estão dispostos potes de metal, colheres, utensílios de cozinha e mais materiais coloridos, sugerindo um espaço de exploração criativa. À esquerda da imagem, há uma construção com parede branca e janela gradeada, provavelmente uma escola. Elementos como pequenos troncos no chão e canteiros de plantas complementam o ambiente.

O Plano Geral, por sua vez, também tem como característica mostrar uma visão ampla da cena, porém, com maior proximidade em relação ao Grande Plano Geral. Com uso do Plano Geral o fotógrafo opta por apresentar o ambiente e o sujeito de modo mais equilibrado, por exemplo, apresentando o corpo inteiro em sua interação com o espaço. Como complementam Sallet e Julio (2018, p. 17): “Há ação/relação na cena entre o tema e o ambiente”.

Figura 17 - Exemplo do uso do Plano Geral



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 17). Julio (data desconhecida). **Exemplo do uso do Plano Geral.** Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra uma criança pequena brincando ao ar livre. Ela está agachada sobre a grama, concentrada na atividade. Veste um casaco grosso verde-musgo e um gorro preto que cobre a cabeça. A criança segura um balde rosa com a mão direita e uma colher com a mão esquerda. O balde está inclinado, e um pouco de areia ou terra escorre para dentro. O chão ao redor possui grama verde e um trecho de terra batida. Mais ao fundo, há duas bolas no gramado, desfocadas pela distância da câmera.

Já o Plano Médio Aberto – também conhecido como Plano Americano, por ter sido bastante usado em filmes de faroeste para mostrar os cowboys e suas armas um pouco abaixo da cintura – tem como característica enquadrar o sujeito do joelho para cima, permitindo a visualização de parte do fundo da cena sem perder o foco no retratado. Segundo Sallet e Julio (2018, p. 18), o Plano Médio Aberto ou Americano “definem mais sobre o sujeito na cena do que por sua situação geográfica. Refere-se mais a ação do sujeito fotografado, cujo corte se dá na altura da coxa”.

Figura 18 - Exemplo do uso do Plano Médio Aberto/Plano Americano



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 17). Julio (data desconhecida). **Exemplo do uso do Plano Médio Aberto/Plano Americano.** Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra uma menina pequena com cabelos castanhos ondulados e longos, usando uma tiara rosa com uma bolinha de pelúcia na cabeça. Ela está concentrada, com expressão séria e olhando para baixo, enquanto mergulha as mãos em um pote, provavelmente com tinta. Suas mãos e braços estão completamente sujos de tinta colorida, e ela veste uma camiseta branca grande e manchada de tinta. Ao fundo, há um cavalete de pintura com uma tela coberta de pineladas coloridas. A cena se passa ao ar livre, sob árvores que filtram a luz do sol.

O primeiro plano é utilizado na composição fotográfica para evidenciar elementos que estão mais próximos da câmera. Ele atribui destaque visual ao assunto, que pode ser tanto o sujeito principal quanto um elemento complementar, contribuindo para a narrativa visual ou para a criação de profundidade. Segundo Sallet e Julio (2018, p. 19), esse plano “coloca o sujeito à frente da cena de forma a isolá-lo do fundo da imagem. O fotografado é o que chama mais atenção do espectador da foto”.

Figura 19 - Exemplo do uso do Primeiro Plano



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 17). Julio (data desconhecida). **Exemplo do uso do Primeiro Plano.** Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra uma criança pequena sentada à mesa, concentrada enquanto come. Ela veste uma blusa lilás de mangas longas. Com a mão esquerda segura um pedaço de pão e com a direita movimenta uma colher dentro de um prato branco com desenhos pretos. Seu semblante é sério e atento, com o olhar direcionado ao prato de comida. A cena acontece em um ambiente interno, provavelmente um refeitório da creche.

O plano *close-up* é utilizado para capturar o assunto fotográfico de maneira próxima, fazendo com que ele ocupe quase toda a imagem. Nessa composição, o ambiente ao redor aparece de forma reduzida ou desfocada, o que contribui para que a atenção do observador se concentre no elemento principal. Esse plano é bastante utilizado para registrar expressões faciais, razão pela qual geralmente “o enquadramento se dá no rosto da pessoa fotografada” (Sallet; Julio, 2018, p. 20).

Além do *close-up*, existe o Plano detalhe, ou *extreme close-up*, que se distingue por ter um enquadramento ainda mais próximo e fechado (Sallet; Julio, 2018). Esse plano é utilizado para capturar elementos muito específicos do assunto fotográfico, destacando pequenas minúcias de objetos ou partes isoladas dos sujeitos retratados, como os olhos ou as mãos. O plano detalhe ajuda a revelar detalhes que passariam despercebidos em planos mais abertos.

Figura 20 - Exemplo do uso do *Close-up*



Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 20). Julio (data desconhecida). **Exemplo do uso do Close-up.** Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra um menino segurando um pincel com tinta marrom. Ele está pintando o próprio rosto com a tinta, e já tem marcas visíveis na bochecha, no queixo e na testa. Sua expressão é concentrada, indicando envolvimento na atividade. Ele usa uma camiseta cinza com letras vermelhas parcialmente visíveis e por cima dela usa uma outra blusa, cor amarelo-claro, como avental para proteger da tinta. Ao fundo, desfocados, há desenhos coloridos colados na parede.

Figura 21 - Exemplo do uso do Plano Detalhe



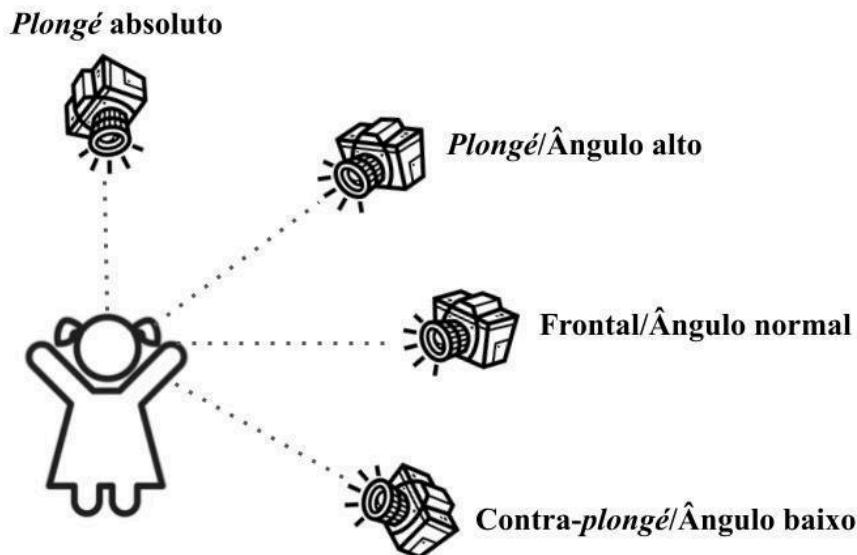
Fonte: Sallet e Julio (2018, p. 21). Julio (data desconhecida). **Exemplo do uso do Plano detalhe.** Fotografia independente. Fotografia colorida digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem mostra parte dos braços e as mãos de duas crianças, que estão segurando rolos de pintura e aplicando tinta em uma superfície retangular de vidro ou acrílico, colocada sobre o chão. A superfície está coberta com diversas cores, principalmente verde, azul e traços de outras tintas misturadas. Ao redor há pequenos recipientes com tinta.

2.2.3 Ângulos

O ângulo fotográfico diz respeito à “posição do fotógrafo que empunha a câmera em relação ao objeto fotografado” (Sallet; Julio, 2018, p. 23). Eles podem influenciar fortemente a percepção, a mensagem ou a emoção que uma fotografia é capaz de transmitir. Os principais ângulos fotográficos são: o *plongé* absoluto; o *plongé* ou ângulo alto; o frontal ou ângulo normal; e o contra-*plongé* ou ângulo baixo.

Figura 22 - Demonstração dos principais ângulos fotográficos



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora com vetores disponíveis gratuitamente na plataforma vecteezy.com.

#paratodosverem: a imagem é um diagrama ilustrativo que representa diferentes ângulos fotográficos em relação a uma figura humana, desenhada como uma criança com braços levantados. Quatro câmeras estão posicionadas ao redor da figura, cada uma apontando para ela em diferentes ângulos. Linhas pontilhadas conectam cada câmera à cabeça da figura, indicando a direção da tomada da foto.

O termo *plongé*, de origem francesa, é utilizado no campo da fotografia e do audiovisual quando o posicionamento da câmera está acima da pessoa ou do objeto a ser registrado, ou seja, oferecendo uma perspectiva de cima para baixo. Enquanto no *plongé* absoluto a câmera é posicionada em um ângulo de 90º em relação ao chão, no *plóngé* (ou ângulo alto) a inclinação é menor, variando entre 30º a 60º, mantendo a visão de cima para baixo, porém sem atingir a verticalidade completa. Ambos os ângulos podem suscitar uma ideia de diminuição ou inferioridade do assunto fotografado em relação a quem vê a imagem (Sallet; Julio, 2018).

Já o ângulo frontal, também denominado ângulo normal, refere-se ao posicionamento da câmera sem inclinação. No registro fotográfico de sujeitos, a câmera se mantém à altura dos olhos do retratado, podendo transmitir uma sensação de neutralidade, equilíbrio e realismo à cena. E, por fim, o contra-*plongé*, ou ângulo baixo, que se caracteriza pelo posicionamento da câmera abaixo do objeto ou sujeito fotografado, criando uma perspectiva de baixo para cima. Nesse caso, o sentido subjetivo transmitido pela imagem pode ser o de superioridade do assunto principal em relação ao fotógrafo ou ao observador, em oposição ao efeito provocado pelo *plongé* (Sallet; Julio, 2018).

2.2.4 Foco

O foco fotográfico diz respeito à área da imagem na qual os elementos aparecem nítidos e bem definidos, em geral, é a parte mais clara e detalhada da fotografia. De acordo com Macul e Salvatore (2021c):

O foco é um fenômeno óptico fruto da relação entre a distância do objeto a ser fotografado e a lente da câmera. Funciona de maneira muito similar ao nosso olho: se colocarmos um objeto à uma pequena distância de nossos olhos, o objeto estará em foco e o fundo do nosso campo de visão em desfoco; porém se focarmos no fundo do nosso campo de visão, será o objeto à nossa frente que ficará em desfoco (Macul; Salvatore, 2021c, p. 20).

Nas câmeras fotográficas, ou nas câmeras acopladas a aparelhos celulares, o diafragma é um componente do sistema óptico responsável por controlar a quantidade de luz que entra na câmera. Ele funciona como uma espécie de janela, por onde a luz precisa passar até alcançar o sensor fotossensível da câmera. Segundo Macul e Salvatore (2021c, p. 1), “o diafragma, portanto, regula de forma precisa a entrada de luz na nossa câmera e pode ter também efeitos estéticos sobre a fotografia final. Por vezes, o diafragma pode ser chamado de íris (como a íris em nossos olhos)”.

São os ajustes do diafragma, feitos de forma manual ou automática, que permitem ao fotógrafo controlar a profundidade de campo – a nitidez do plano de fundo nas fotos – “[...] ou seja, quanto e quais áreas da minha foto estarão em foco” (Macul; Salvatore, 2021c, p. 11). A abertura do diafragma é medida em *f/stop*, que representa uma razão matemática entre a distância focal da lente e o diâmetro da abertura do diafragma – como, por exemplo, f/1.8, f/2.8 ou f/16. Quanto maior o *f/stop*, maior a profundidade de campo – assim, uma área maior da imagem estará em foco. Enquanto isso, quanto menor o *f/stop*, menor a profundidade de

campo, e o fundo ficará mais borrado. Sobre os ajustes de foco em câmeras digitais e aparelhos *smartphones*, Macul e Salvatore (2021c) explicitam:

A maioria das câmeras digitais dá a possibilidade de controlar o foco de maneira semi-automática. Geralmente é o botão do disparador que faz também o foco. Quando o apertamos delicadamente, em vez de fazer uma foto, podemos comandar o foco da nossa objetiva, decidindo quais áreas da imagem deverão estar em foco e quais deverão estar em desfoco.

Em alguns smartphones e tablets antes de fazer a foto, é possível escolher (geralmente tocando suavemente na tela) quais áreas estarão em foco e quais estarão em desfoco (Macul; Salvatore, 2021c, p. 20).

É importante mencionar que essa possibilidade de controle do foco, tanto em câmeras digitais quanto em dispositivos móveis, amplia o poder criativo do fotógrafo, mesmo que seja amador. Ao decidir quais elementos estarão em destaque e quais serão suavemente desfocados, o fotógrafo pode guiar o olhar do observador e atribuir diferentes significados à imagem. Com isso, o foco deixa de ser apenas uma questão técnica e se torna uma ferramenta expressiva fundamental na construção da narrativa visual.

2.2.5 Iluminação

A iluminação é um dos elementos de maior relevância na fotografia, chegando a ser considerada por muitos fotógrafos e estudiosos da área “a alma da fotografia” ou “matéria-prima básica” (Sallet; Julio, 2018, p. 25). Esse elemento consiste no uso das fontes de luz para compor, destacar e atribuir significado à imagem. Segundo Macul e Salvatore (2021b):

A iluminação faz toda a diferença na composição da imagem final. Observar de onde vem a luz, o que ela ilumina na cena, quais objetos ou pessoas são tocados por ela, com que intensidade e quais as sombras que ela gera, pode nos ajudar a criar fotografias de belezas singulares. Falhar nessa tarefa pode significar perder uma fotografia (Macul; Salvatore, 2021b, p. 12).

Ainda de acordo com o autor, a depender da fonte de luz que ilumina o assunto fotográfico, as cores da imagem podem mudar completamente, por exemplo, “os tons de luz emitidos pelo sol no pôr-do-sol são completamente diferentes daqueles emitidos pela lâmpada branca fluorescente da nossa cozinha” (Macul; Salvatore, 2021c, p. 21). Levando isso em consideração, a iluminação na fotografia é dividida basicamente em dois tipos: natural, que incide direta ou indiretamente do sol; e artificial, que consiste em qualquer fonte artificial,

como lâmpadas, flash ou equipamentos específicos de iluminação fotográfica (Macul; Salvatore 2021b; Sallet; Julio, 2018).

Não apenas o tipo de luz, mas também a direção de sua incidência faz diferença na composição fotográfica. A luz lateral, por exemplo, pode ajudar a dar volume à imagem e criar contraste. Já a luz frontal tende a revelar mais detalhes do assunto; no entanto, por projetar as sombras para trás, pode reduzir o volume, o contraste e a textura da imagem. Por sua vez, o contraluz – quando o assunto principal está posicionado entre a câmera e a fonte de luz – evidencia as formas dos elementos, criando silhuetas, mas com perda de detalhes, textura e cor (Macul; Salvatore, 2021b).

A iluminação também pode ser classificada como luz dura, que é a iluminação direta e concentrada, criando sombras bem definidas, contornos fortes e alto contraste; ou luz difusa, que é indireta e suave, produzindo sombras suaves e menor contraste. A escolha entre esses tipos de luz também influencia a imagem, podendo transmitir dramaticidade e intensidade no caso da luz dura, ou naturalidade e delicadeza com a luz difusa (Sallet e Julio, 2018).

Para Macul e Salvatore (2021b, p. 13) “investigar a origem da luz na fotografia é começar a entender quais as possibilidades de composição que existem para fazer a minha imagem em determinado local”.

2.2.6 Cor

Bastante relacionada à iluminação, a cor na fotografia diz respeito às diferentes tonalidades captadas pela câmera que compõem a imagem final. Segundo Sallet e Julio (2018, p. 24) “a presença de cores aproxima o espectador da fotografia à realidade do que vemos, embora suas cores possam ser enganosas”. Assim, embora as cores deem uma aparência de realidade à fotografia, elas passam por diferentes filtros – técnicos, perceptivos e subjetivos – antes de chegar aos nossos olhos. Com isso, podem transmitir algo que não corresponde necessariamente ao que estava diante da câmera.

A cor na fotografia é um elemento fundamental na construção da narrativa visual, sobretudo pela sua capacidade de transmitir emoções e sensações. A presença ou ausência de cor pode evocar diferentes sentimentos, como por exemplo: tons alaranjados em um pôr do sol podem sugerir calor e energia, enquanto tons azulados podem transmitir calma, serenidade e introspecção.

Por outro lado, nas fotografias em preto e branco (PB), o uso das escalas cromáticas cinzas tende a destacar formas, texturas e contrastes, tornando a imagem muitas vezes dramática e atemporal, além de direcionar a atenção do observador para a composição e o conteúdo da cena, em vez das cores. Macul e Salvatore (2021a) confirmam a ideia de que as fotografias PB convidam o espectador a uma leitura mais interpretativa e subjetiva da imagem, ao mencionar que:

Não há dúvida, porém, que quando comparadas com fotos coloridas, as fotos PB têm um caráter mais abstrato, permitindo ao observador não se prender aos objetos retratados. [...] A intervenção do fotógrafo para dar à imagem final a sua interpretação pessoal é tecnicamente mais fácil na fotografia PB. O fotógrafo habilidoso pode traduzir as cores em tonalidades cinzas por ele controladas, fazendo com que motivos comuns e banais, pouco fotogênicos, adquiram insuspeitados efeitos e expressões capazes de despertar emoções estéticas (Macul; Salvatore, 2021a, p. 54-55).

Levando isso em consideração, fica evidente que a cor desempenha um papel importante na fotografia, ao comunicar sensações, evocar emoções, estruturar a composição e enriquecer o significado das imagens. Ela pode ser usada de forma experimental e criativa, servindo como instrumento expressivo na construção de efeitos visuais e na elaboração de conceitos que vão além de um registro puramente objetivo.

Com base nessas reflexões, esta seção procurou evidenciar a potência expressiva da imagem fotográfica e ampliar a compreensão sobre os diversos recursos que a tornam um sistema de representação significativo no contexto educativo. Para além de seu valor estético, a fotografia se afirma como um meio sensível de registro das experiências infantis, abrindo espaço para a escuta atenta das crianças e para a leitura interpretativa de suas ações no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a próxima seção aprofunda a discussão sobre o uso da fotografia na Educação Infantil brasileira, explorando suas dimensões históricas e pedagógicas, em um diálogo entre tradição e inovação.

2.3 A fotografia como registro da vida cotidiana na Educação Infantil: entre a tradição e a inovação

Conforme apresentado no capítulo introdutório, as pesquisas que se debruçam sobre a prática fotográfica de professores da Educação Infantil são relativamente recentes no campo da pesquisa educacional. No entanto, embora esse tema venha ganhando maior visibilidade apenas nos últimos anos, o uso da fotografia como forma de registro das vivências das crianças pequenas em contextos educativos não é algo novo.

Por exemplo, ainda na década de 1920, a professora Alice Meirelles Reis já utilizava a fotografia como forma de registrar o cotidiano das crianças do Jardim da Infância da Escola Caetano de Campos, constituindo um valioso acervo de imagens com relevância pedagógica e histórica.

O Jardim da Infância no qual Alice Meirelles atuou foi criado com a proposta de se tornar uma escola modelo, contando com infraestrutura, proposta e práticas pedagógicas inovadoras para a época, que revelavam uma concepção de educação voltada à valorização da infância, do cuidado e da aprendizagem ativa – princípios que só mais tarde seriam amplamente reconhecidos e difundidos nas práticas educacionais. A instituição era destinada a crianças de quatro a seis anos, organizadas em três turmas: o primeiro período, com crianças de quatro a cinco anos; o segundo período, com crianças de cinco a seis anos; e o terceiro período, formado por crianças com seis anos completos.

O acervo fotográfico produzido nas turmas em que Alice Meirelles atuou foi doado à professora Tizuko Mochida Kishimoto, em 1982, e compôs as coleções do Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), inaugurado em 1999. Em 2014, parte dessas fotografias foi exibida em uma exposição organizada pelo Museu, acompanhada da publicação do livro “Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1933 – 1935” (Kishimoto, 2014), que sistematiza e valoriza essa produção.

Ao longo do livro, é possível conhecer não apenas as práticas pedagógicas construídas por Alice Meirelles junto às crianças, mas também compreender um pouco do desenvolvimento da sua prática fotográfica, como exemplifica o seguinte trecho:

Nota-se, no início, a prática de registrar fotos com o agrupamento infantil inteiro. Outras mostram crianças em dramatizações, sempre fantasiadas, com pose, identificadas pelo nome. Prevalecem temas comemorativos como: índios, histórias do lobo, danças e representações que envolvem vestimentas típicas de vários países e tempos distintos. Essa parece ser a prática de iniciantes ao fazer registros com imagem, situação similar à das professoras dos tempos atuais (Kishimoto, 2014, p. 19).

Figura 23 - O olhar de Alice Meirelles



Fonte: Kishimoto (2014, p. 13-15). Alice Meirelles (1924). **O olhar de Alice Meirelles**. Fotoensaio composto por três fotografias de cor sépia, digitalizadas diretamente do livro.

#paratodosverem: o Fotoensaio é composto por três fotografias, organizadas verticalmente, e que mostram crianças usando diferentes fantasias. Na primeira imagem, uma menina está em pé, trajada com um vestido de época. Ela usa um chapéu pontudo e segura um pandeiro com a mão direita, erguido ao lado da cabeça. Seu olhar é direto para a câmera, com expressão séria. Na segunda imagem, outra menina também está em pé, vestida com uma fantasia da personagem Chapeuzinho Vermelho, composta por uma saia rodada com babados, blusa clara de mangas curtas e um chapéu. Ela carrega uma cesta com flores pendurada no braço direito. Usa meias brancas e sapatos escuros com fivela. Ao fundo, há um caminho de terra cercado por vegetação. Já na terceira fotografia, uma menina aparece agachada no chão, com as mãos apoiadas na grama. Ela veste uma fantasia de lobo, em tom escuro, composta por calças, blusa de mangas longas e um capuz que cobre toda a cabeça, com orelhas aplicadas.

O uso que Alice Meirelles fez da fotografia para registrar cenas da infância escolar nas décadas de 1920 e 1930, em um tempo em que a valorização da infância ainda era incipiente nos discursos educacionais brasileiros, é um gesto que atravessa o tempo e rompe com os limites de sua própria época. Em um contexto no qual a fotografia ainda era um recurso técnico pouco acessível e raramente utilizado no cotidiano pedagógico, o ato de documentar a vida das crianças por meio de imagens revela não apenas sensibilidade estética, mas também uma intuição sobre o valor histórico, afetivo e formativo desses registros.

Figura 24 - Memórias de outras infâncias



Fonte: Kishimoto (2014, p. 25-85). Alice Meirelles (1929-1935). **Memórias de outras infâncias**. Fotoensaio composto por seis fotografias em tom sépia, digitalizadas diretamente do livro.

#paratodosverem: a primeira imagem, em cima e à esquerda, mostra uma sala de atividades organizada com pequenos móveis de madeira – mesas e cadeiras em miniatura – e diversos blocos de construção espalhados. Há quadros e trabalhos das crianças nas paredes ao fundo. Na segunda imagem, em cima e à direita, duas crianças brincam em uma área de dramatização (casinha), demarcada por dois biombos. Uma está sentada no chão manipulando o que parece ser um fogão de brinquedo, enquanto a outra está em pé, usando uma tábua de passar roupas. A terceira imagem, centro esquerda, apresenta um grupo de crianças ao ar livre brincando de estender roupas. É possível observar um balde, aparentemente de metal, e um varal amarrado no tronco de uma árvore. A quarta imagem, centro direita, mostra um menino regando um canteiro de plantas. Ele usa um regador e uma espécie de avental claro. A quinta imagem, abaixo e à esquerda, um grupo de crianças perfiladas, lado a lado, segurando em uma grade de ferro que contorna o espaço elevado onde estão. Elas caminham em um parapeito de concreto de uma escada externa, próxima a um jardim. A sexta e última imagem, embaixo e à direita, mostra um pequeno grupo de crianças brincando em um pátio externo. As crianças estão em pé, dispostas em linha horizontal, movimentando com as mãos, pequenos brinquedos pendurados por barbantes – também conhecidos como Iô Iô.

Como é possível observar no fotoensaio acima (Figura 24), por meio de suas fotografias, Alice Meirelles revelou aspectos pedagógicos como a organização intencional dos espaços para as atividades, momentos de brincadeiras tradicionais e motoras, além de interações em ações cotidianas como lavar roupa, pendurar, plantar, regar, colher e comer. As imagens também evidenciam a participação das crianças em propostas tanto individuais quanto coletivas.

Ao registrar essas práticas, ela não apenas documentou o cotidiano escolar, mas também antecipou concepções contemporâneas da Educação Infantil, ao reconhecer a criança como sujeito ativo e participante do mundo. Em um tempo em que a infância e suas experiências eram pouco visibilizadas, suas fotografias reafirmam a importância das práticas educativas e a valorização da infância como etapa singular e significativa da vida.

Esse acervo fotográfico, que documenta as práticas pedagógicas e as competências das crianças, constitui um testemunho histórico de grande valor – um potente instrumento de reflexão e formação docente que permite refletir sobre a construção de práticas educativas comprometidas com a escuta, as experiências e as culturas das infâncias, em uma época marcada por outras lógicas e discursos sobre educação. Essas imagens não guardam apenas fragmentos de um passado, mas continuam a interpelar o presente, produzindo sentidos, despertando reflexões e nos convidando a ver, com outros olhos, o que foi vivido e o que ainda pode ser reimaginado na educação.

As imagens produzidas por Alice Meirelles, mais do que simples registros, ensinam modos de ver as crianças e suas ações, evidenciando a potência da fotografia como prática pedagógica mesmo em um tempo em que ainda não existiam diretrizes que orientassem seu uso com essa finalidade.

Outra experiência bastante significativa no uso da fotografia como instrumento de observação e registro das práticas pedagógicas com crianças foi a da professora Madalena Freire, que atuou, na década de 1980, em uma instituição vinculada à paróquia de Vila Helena, em Carapicuíba - São Paulo. Embora, nesse período, as câmeras fotográficas já fossem mais acessíveis comercialmente em comparação à época da professora Alice Meirelles, ainda continuava não existindo diretrizes claras que orientassem ou valorizassem a fotografia como prática de documentação.

O uso das imagens, nesse contexto, foi inicialmente uma ação espontânea da professora, motivada pelo desejo de documentar o cotidiano das crianças e do espaço educativo. Com o tempo, essa prática foi ganhando intencionalidade e se articulando a uma pedagogia dialógica, investigativa e centrada na escuta das infâncias. As fotografias passaram

a funcionar como ferramentas de reflexão, formação e interlocução, fortalecendo a construção coletiva do trabalho pedagógico entre a professora, as crianças e suas famílias – ampliando o diálogo, aprofundando as práticas e contribuindo para a construção de uma memória compartilhada do vivido.

O trecho a seguir, mostra a descoberta, pela própria professora, do potencial expressivo, formativo e relacional das fotografias, revelando como elas contribuíram para o fortalecimento da identidade das crianças, a aproximação com as famílias e a valorização das experiências vividas na escola:

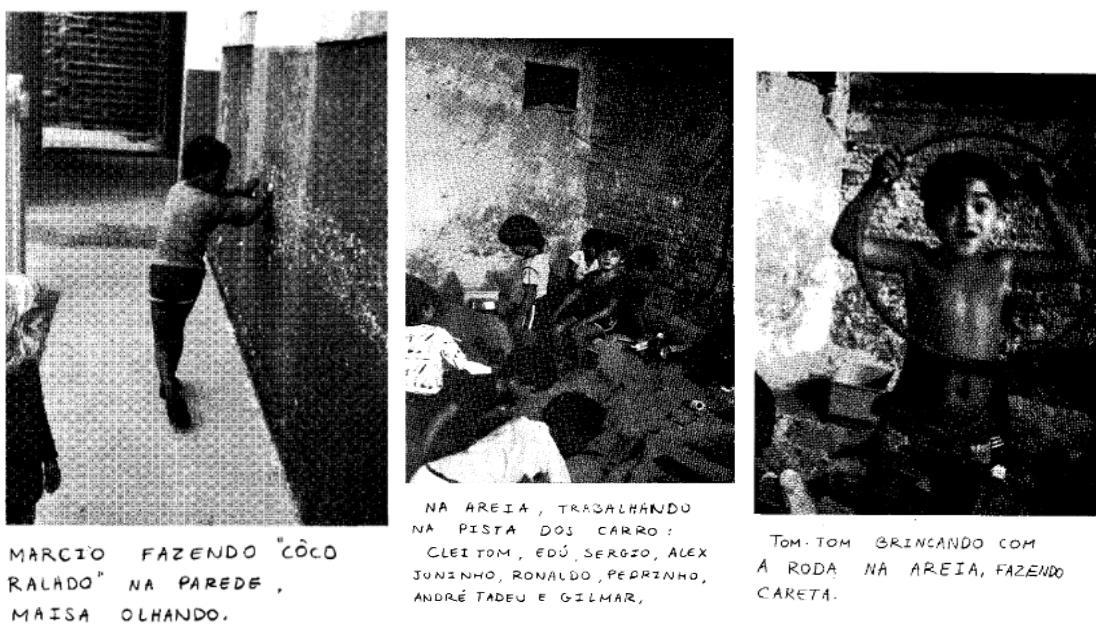
No fim de maio, para documentar o trabalho, tirei algumas fotos das crianças e do nosso espaço.

Naquele momento eu não tinha consciência do valor (quase mágico) que tinham as fotos, tanto para as crianças quanto para as mães; como também desconhecia o quanto poderia explorar as mesmas, como instrumento importantíssimo dentro do trabalho.

[...] As fotos, dessa maneira, vieram re-assegurar, re-concretizar a existência-identidade que vivemos no início do ano

[...] Logo que os pais souberam da existência do nosso álbum me mandaram recados, pedindo que queriam ver o álbum também. Visto que nunca podiam vir até a escola, montamos um esquema de rodízio onde o álbum ficava um dia com cada família. Na verdade, ele é mostrado para toda a vizinhança (Mello; Freire, 1986, p. 96).

Figura 25 - Infâncias de Vila Helena pelo olhar de Madalena Freire



Fonte: Freire (1986, p. 97-99). Madalena Freire (data não informada). **Infâncias de Vila Helena pelo olhar de Madalena Freire**. Fotoensaio composto por três fotografias em preto e branco, digitalizadas diretamente do artigo.

#paratodosverem: a primeira imagem, à esquerda, mostra um menino – identificado como Márcio, segundo a legenda escrita à mão abaixo da foto – de costas e em pé, encostado em uma parede de revestimento rugoso. Ele esfrega as mãos contra a parede, em um gesto descrito na legenda como “fazer côco ralado” – uma brincadeira

em que a criança simula ralar algo na superfície áspera com as mãos. Um pouco mais atrás, à esquerda, aparece parcialmente outra criança – identificada como Maísa – observando a ação de Márcio. A segunda imagem, ao centro, apresenta um grupo de crianças brincando em um espaço de areia. Elas estão sentadas no chão e participam de uma atividade coletiva identificada como “pista dos carros”, conforme indica a legenda escrita à mão abaixo da foto. A terceira e última imagem, à direita, mostra um menino – identificado como Tom-Tom – brincando. Ele está sem camisa, segurando uma roda de brinquedo, que levanta acima da cabeça, emoldurando o próprio rosto. Tom-Tom faz uma careta, como sugere a legenda manuscrita que acompanha a imagem.

Com base nas imagens e nos relatos produzidos por Madalena Freire, é possível reconhecer a fotografia como uma ferramenta pedagógica, afetiva e política de grande potência. As imagens das infâncias vividas em Vila Helena não só registraram momentos, mas ajudaram a concretizar experiências coletivas, tornando-se objetos de reconhecimento e pertencimento.

Ao circular pelas casas, o álbum fotográfico ampliou os efeitos da prática educativa, criando uma forma de diálogo com as famílias – muitas das quais não podiam estar presentes fisicamente na escola. Nesse movimento, a fotografia ultrapassou sua função como instrumento de visibilidade e passou a atuar também como presença – um modo de prolongar a experiência, ativar a memória e fortalecer os vínculos entre os sujeitos da comunidade educativa.

Como foi possível perceber, por meio das experiências pedagógicas de Alice Meirelles e Madalena Freire, o uso da fotografia como forma de registro das experiências vividas por crianças pequenas em contextos educativos remonta a práticas de décadas anteriores. Em períodos distintos, ambas as professoras foram capazes de reconhecer, em maior ou menor medida, o potencial da imagem fotográfica como instrumento de escuta, observação e interlocução com as infâncias.

Essas experiências pioneiras contribuem para a compreensão do percurso histórico da fotografia na Educação Infantil brasileira¹⁰, mostrando como essa prática tem se transformado ao longo do tempo. Durante décadas, a fotografia foi empregada principalmente como recurso documental – servindo para registrar o cotidiano escolar, ilustrar relatórios pedagógicos, compor portfólios e comunicar às famílias aspectos do desenvolvimento infantil. No entanto, mais recentemente, observa-se uma mudança significativa nesse modo de utilização: as imagens passam a ser produzidas, analisadas e interpretadas de forma mais crítica, reflexiva e ética. Esse deslocamento indica uma ampliação do olhar sobre a infância e o fazer docente, atribuindo novos sentidos aos registros fotográficos no contexto educativo.

¹⁰ As experiências aqui citadas configuram exemplos conhecidos, mas é possível que outros casos semelhantes também tenham ocorrido, ainda que menos divulgados.

Ao reconhecer o papel fundamental dessas experiências brasileiras no processo de valorização da fotografia como prática pedagógica de registro, se faz necessário, também, ampliar o olhar para além do contexto nacional. Portanto, no próximo tópico, serão apresentadas outras abordagens pedagógicas que influenciaram significativamente a concepção e o uso da imagem fotográfica na Educação Infantil, oferecendo novos referenciais para compreender o seu potencial como ferramenta de escuta, documentação e reflexão sobre a infância.

2.4 A observação fotográfica como uma prática pedagógica cotidiana e sistemática: outras abordagens inspiradoras

A incorporação da fotografia às práticas da Educação Infantil brasileira não ocorreu de forma súbita ou desprovida de referências. Ao ampliar o olhar para além do contexto nacional, é possível identificar abordagens educativas que exerceram forte influência sobre a concepção e o uso da imagem nas práticas cotidianas com crianças pequenas. Entre elas, destacam-se as experiências do Instituto Lóczy, na Hungria; das escolas municipais de Reggio Emilia, no norte da Itália; e das escolas de San Miniato, na região central italiana. Essas abordagens contribuíram, de forma inovadora, para a integração do registro fotográfico às práticas de escuta e documentação das vivências infantis, atribuindo à fotografia um papel de relevância no processo pedagógico.

A experiência do Instituto Lóczy é mundialmente conhecida pelo modelo ético de cuidado e atenção à primeiríssima infância – zero a três anos de idade. Neste instituto, fundado em Budapeste no ano de 1946, a pediatra Emmi Pikler desenvolveu o que hoje conhecemos como a Abordagem Pikler ou Abordagem Lóczy-Pikler, que compreende um conjunto de concepções pedagógicas, modos de organização e de funcionamento voltados ao cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos.

Em Lóczy, a fotógrafa Marian Reismann trabalhou em colaboração com Emmi Pikler e por meio de suas fotografias conseguiu dar visibilidade às competências dos bebês e revelar aspectos essenciais da Abordagem Pikler: o vínculo afetivo entre professor e criança; o brincar livre; e a autonomia dos bebês. A fotografia a seguir, registrada por Reismann, evidencia, por exemplo, a competência da criança, a valorização do ritmo infantil e a relação humana e de respeito mútuo entre a criança e o adulto:

Figura 26 - “Tornando-se independentes juntos”



Fonte: Falk (2016, p. 61). Marian Reismann (data desconhecida).

Tornando-se independentes juntos. Fotografia independente. Fotografia em preto e branco, digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a imagem em preto e branco mostra um bebê sentado sobre uma superfície plana, aparentemente um trocador de fraldas. O bebê tem cabelos loiros e curtos, veste uma jardineira com calça comprida e uma blusa de mangas compridas por baixo. Ele está com as pernas esticadas à sua frente e segura um dos próprios pés com as mãos, aparentemente tentando colocar (ou ajustar) um sapato. Seu semblante está sério e concentrado na tarefa, com as sobrancelhas levemente franzidas. À direita da imagem, há um adulto parcialmente visível – apenas partes do rosto e das mãos aparecem. A pessoa adulta estende uma das mãos em direção ao pé do bebê, possivelmente oferecendo ajuda, enquanto observa a ação com atenção e carinho. Ao fundo, a parede tem azulejos retangulares claros.

Na prática educativa de Lóczy, fotografar bebês e crianças pequenas é entendida como uma oportunidade de participação na vida dos pequenos, pois, para captar as suas manifestações cotidianas e compreender esses sujeitos que ainda não se expressam por palavras, os adultos precisam empregar tempo, atenção e interesse. Uma oportunidade que também é um desafio, visto que:

Em um mundo tão ocupado como o nosso, muitas vezes é difícil, mesmo para os adultos, se encontrarem tranquilamente, se observarem e compreenderem uns aos outros. E ainda é muito mais difícil observar calmamente uma criança. Não é fácil permanecer ao seu lado, se adaptar internamente ao seu ritmo de vida (Tardos, 1997, p. 15).

Por essa razão as fotografias de Marian Reismann estabeleceram um referencial no campo da fotografia infantil, pois ela foi capaz de esperar o momento apropriado com uma paciência infinita, não reduzindo a sua prática ao registro de poses (Tardos, 1997). Para Tardos (1997), as fotografias de Reismann, que à primeira vista parecem expor eventos repetitivos, simples e cotidianos, são impregnadas de serenidade e franqueza; são imagens que

descobrem e incitam à descoberta sobre a vida dos pequenos, exatamente por ter capturado atenciosamente seus olhares, movimentos e comportamentos (Tardos, 1997).

Figura 27 - Descobertas sobre a vida dos pequenos pelo olhar de Marian Reismann



Fonte: Tardos (1997, p. 13). Marian Reismann (data desconhecida). **Descobertas sobre a vida dos pequenos pelo olhar de Marian Reismann.** Série sequência organizada com três fotografias em preto e branco, digitalizadas diretamente do artigo.

#paratodosverem: a série é composta por três fotografias em preto e branco, mostrando um bebê deitado de costas sobre uma superfície com um fundo claro e estampado. O bebê aparece interagindo com um pano grande de bolinhas, que está parcialmente sobre o corpo dele nas três fotos. Na primeira imagem, à esquerda, o bebê está com os olhos fechados e segura o pano com as duas mãos, puxando-o para perto do rosto. O tecido cobre parte do rosto e do tronco da criança. Na segunda imagem, ao centro, o bebê ainda segura o pano, mas agora com os olhos entreabertos ou parcialmente abertos. A cabeça está um pouco mais virada para a esquerda. A expressão parece neutra ou curiosa. Na terceira imagem, à direita, o bebê está sorrindo amplamente. O pano continua em suas mãos, mas agora o rosto está totalmente visível.

Sobre a qualidade pedagógica das fotografias de Marian Reismann, Tardos (1997) afirma ainda que:

As fotos de Marian Reismann apresentam meninas e meninos levados a sério desde o nascimento, que participam de tudo o que o adulto faz com eles, quando dá banho, quando os vestem ou quando os alimentam.

[...]

As fotos transmitem a sensação de que as crianças têm tempo e podem observar tranquilamente o que fazem com as mãos. A economia de movimentos e a cuidadosa “ousadia” de seus gestos sugerem um bom relacionamento consigo mesmo e com suas habilidades (Tardos, 1997, p. 15).

Percebemos, então, que a observação atenta e respeitosa, a não interferência nas ações das crianças e o emprego do tempo foram grandes marcas da prática fotográfica de Marian Reismann e se configuraram como fundamentos para o registro fotográfico de bebês e crianças bem pequenas segundo a Abordagem Pikler.

A abordagem de Reggio Emilia, por sua vez, surgiu logo após a segunda guerra mundial, quando as famílias da província de Reggio Emilia – no norte da Itália –, ainda sob os maléficos efeitos da guerra, empregaram esforços para construir escolas com o que restara de sua cidade devastada. Na ocasião, o pedagogo Loris Malaguzzi se propôs a construir uma proposta de educação voltada às crianças pequenas, contando com o apoio da comunidade. Os ideais visionários propostos por Malaguzzi tornaram-se uma referência mundial e deram contornos ao que hoje conhecemos como a Pedagogia da Escuta ou, ainda, como a Pedagogia da relação e da escuta.

A Pedagogia da Escuta é encarada como uma pedagogia que não se restringe à escola, mas como uma atitude para a vida (Rinaldi, 2016) pois, nessa Pedagogia, “escutar é um verbo ativo que envolve dar significado e valor às perspectivas dos outros” (Rinaldi, 2016, p. 237). Na concepção malaguzziana, para ser possível dar significado e valor às perspectivas dos outros é necessário garantir ouvir e ser ouvido, por essa razão há a defesa de que:

Os professores devem abandonar modos de trabalho isolados e silenciosos. [...] devem descobrir maneiras de comunicar e documentar a evolução das experiências das crianças na escola. Eles devem preparar um fluxo constante de informações voltadas aos pais, mas que também possam ser apreciadas pelas crianças e pelos professores (Gandini, 2016, p. 62).

Nessa abordagem, a Documentação Pedagógica é entendida como processo amplo de reconstrução de significados e como uma linguagem alternativa da avaliação:

Essa linguagem alternativa da avaliação expõe para análise, ou “problematiza”, o complexo processo da educação infantil, com suas imagens contestáveis da criança, do conhecimento, da aprendizagem e do ambiente. Em vez de reduzir a complexidade, que é o objetivo do uso de ferramentas padronizadas para mensurar a qualidade, ela abre a complexidade para que possamos trabalhar e aprender com ela (Dahlberg, 2016, p. 231).

A Documentação Pedagógica é explicada por Dahlberg (2016, p. 229) como “[...] o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p. 229). Enquanto um processo amplo, a Documentação Pedagógica engloba outros processos: a observação, como prática de encontro com o outro que demanda tempo, sensibilidade e disposição para acompanhar as crianças em seus percursos de aprendizagem; a documentação como construção de traços para tornar visíveis os modos como os indivíduos e o grupo estão aprendendo; e a interpretação como

oportunidade de reflexão, negociação e discussão sistemática das documentações¹¹ produzidas (Dahlberg, 2016; Rinaldi, 2014, 2016; Vecchi, 2016). Processos esses que são entrelaçados entre si, visto que:

É impossível observar sem interpretar, porque a observação é subjetiva. É impossível documentar sem interpretar, e é impossível interpretar sem refletir e observar. Quando você escolhe algo para documentar, quando você tira uma foto ou grava um vídeo de uma experiência, você está fazendo uma escolha. Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como para os seus próprios processos de aprendizagem. Quando você documenta, você está compartilhando a aprendizagem das crianças e a sua – o que você entende, sua perspectiva, além do que você considera significativo. Dentro da palavra avaliação está a palavra valor. Valorizar significa dar valor a esse contexto de ensino e a certas experiências e interações dentro daquele contexto (Rinaldi, 2016, p. 243).

A citação acima ajuda a evidenciar a dimensão interpretativa e reflexiva da documentação pedagógica, ressaltando que os processos que a integram não são ações neutras, mas, sim, práticas intencionais de escuta e valorização. Cada escolha feita durante os processos – o que se registra, como se registra, para quem se registra e como se comunica – revela uma concepção de infância, de aprendizagem e de educação.

Nessa Pedagogia da relação e da escuta, escutar as crianças implica, necessariamente, produzir traços que tornem visíveis os modos como os indivíduos e o grupo estão aprendendo (Rinaldi, 2016). A produção sistemática e crítica de traços, que diz respeito ao processo de documentação e constitui o que Rinaldi (2016, p. 239) denomina de “escuta visível”, servem a três funções cruciais:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para a pesquisa e uma chave para a melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 27).

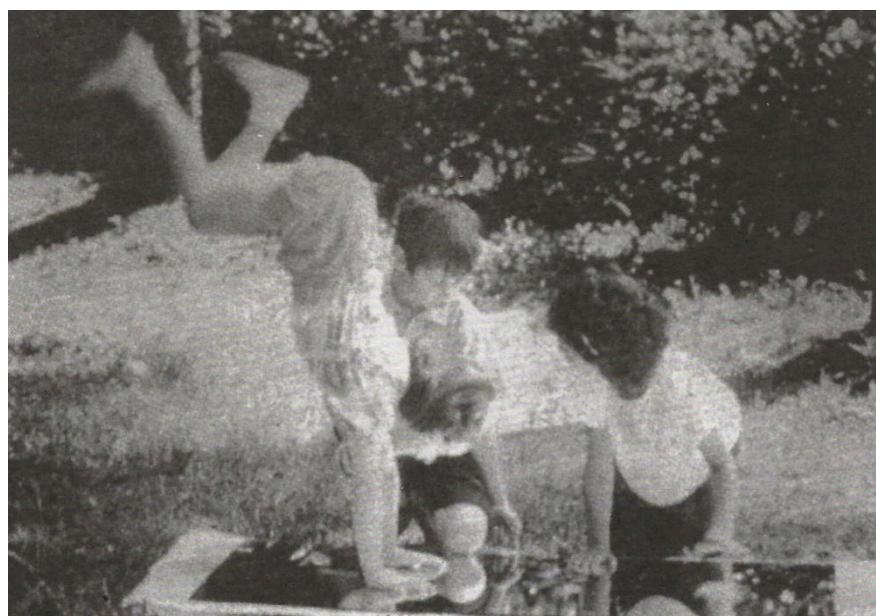
Como observa Rinaldi (2014), uma documentação rica e significativa pode se constituir a partir de diferentes suportes, como vídeos, gravações de áudio, fotografias, desenhos, anotações e transcrições de falas etc.; elaborados ao longo do processo vivido com as crianças. Esses registros não são elementos externos ou posteriores à experiência, ao

¹¹ Configuram-se como documentações: as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias, as gravações em vídeo, dentre outros registros (Rinaldi, 2014, 2016; Vecchi, 2016).

contrário, são realizados e utilizados “quando se faz a experiência, tornando-se parte inseparável dela” (Rinaldi, 2014, p. 85).

Entre os diversos tipos de registros, as fotografias assumem uma função particularmente significativa nas experiências pedagógicas desenvolvidas em Reggio Emilia. Elas são concebidas como documentações visuais elaboradas a partir de longos e contínuos processos de investigação pedagógica sobre a aprendizagem de grupos de crianças e adultos (Zero, 2014) e possuem um valor imensurável, pois, por meio delas, as experiências das crianças e suas elaborações podem ser valorizadas, compartilhadas, apreciadas e compreendidas (Rinaldi, 2016), especialmente quando somadas a outros tipos de documentos de caráter narrativos.

Figura 28 - “Socorro, eu estou caindo no buraco do mundo!”



Fonte: Vecchi (2016, p. 131). Autoria desconhecida. **Socorro, eu estou caindo no buraco do mundo.** Fotografia independente. Fotografia em preto e branco, digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a fotografia em preto e branco mostra três crianças brincando ao ar livre, sobre um espelho grande apoiado no chão, provavelmente em um jardim. À esquerda, uma das crianças está de ponta-cabeça, com as mãos apoiadas no espelho e as pernas para o alto, dobradas em movimento. No centro, outra criança está ajoelhada, olhando para o espelho, observando o reflexo da criança de ponta-cabeça. À direita, a terceira criança está também ajoelhada, inclinada para a frente, com as mãos apoiadas no espelho e o rosto virado na direção da criança anterior. O espelho no chão reflete as crianças e o céu acima, criando um efeito visual interessante.

Sobre o uso da fotografia como forma de registro, Forman e Fyfe (2016) salientam:

Uma única fotografia com um texto descrevendo e interpretando o comportamento não registrado poderia ser tratada como uma documentação, mas está longe de ser um método ideal para a compreensão aprofundada. O objetivo da documentação é explicar, e não simplesmente descrever (Forman; Fyfe, 2016, p. 251).

Sendo assim, as fotografias nas escolas de Reggio Emilia são “pequenas janelas que tornam possível um verdadeiro olhar sobre um mundo – o mundo das crianças” (Spaggiari, 2021, p. 10). Elas fornecem abundantes e significativas percepções sobre esse mundo e revelam “fragmentos de experiências de vida e a multiplicidade de elementos que poderiam escapar se o olhar do professor estivesse voltado apenas para a avaliação dos produtos finais da aprendizagem das crianças” (Reggio Children, 2021, p. 17).

Figura 29 - “Uma discussão sobre o peso de diferentes objetos”



Fonte: Malaguzzi (2016, p. 79). Autoria desconhecida. **Uma discussão sobre o peso de diferentes objetos.** Fotografia independente. Fotografia em preto e branco, digitalizada diretamente do livro.

#paratodosverem: a fotografia, em preto e branco, mostra quatro crianças pequenas reunidas ao ar livre, em meio a um ambiente com grama e árvores ao fundo. Elas estão próximasumas das outras, interagindo e com expressões curiosas e atentas. À direita, um menino segura dois grandes objetos sobre a cabeça – conchas do mar ou pedras de formato irregular e tamanho considerável. Ele está com os braços erguidos, parecendo explicar algo ou apresentar as conchas aos colegas. À esquerda, três meninas observam o menino com atenção. Uma delas está com as mãos erguidas, como se estivessem tocando ou prestes a receber os objetos. A terceira menina, um pouco mais ao fundo, olha fixamente para o menino, com um semblante curioso e concentrado.

Spaggiari (2021, p. 15) afirma que “por vezes, nós adultos – quando observamos crianças – não as vemos realmente”, nos alertando sobre a necessidade de educar o olhar para enxergar a criança em toda a sua integralidade e complexidade. Por isso mesmo, a prática

fotográfica em Reggio também é encarada como oportunidade de desenvolvimento profissional, pois, através dela “pode-se aprender a ver, em vez de apenas olhar; essa é uma prática valiosa para desenvolver uma educação visual sensível que pode ter repercussões notáveis na abordagem didática do cotidiano” (Reggio Children, 2021, p. 17).

Registradas pelos próprios educadores e não por fotógrafos profissionais, na Abordagem de Reggio Emilia as fotografias “expressam a esperança de testemunhar a inteligência das crianças, de provar suas habilidades de auto-organização e autoaprendizagem e de tornar visível sua curiosidade inexaurível e sua inabalável competência para a cooperação” (Spaggiari, 2021, p. 10).

Porém, esse testemunho só se torna tangível e interpretável em virtude da presença de professores igualmente competentes, pois,

Para fotografar crianças, a relação entre elas e o que estão fazendo, requer-se atenção inalienável por parte do adulto, bem como uma abertura ao inesperado. Requer conhecimento não apenas sobre crianças, mas também sobre a linguagem da fotografia para se poder capturar, destacar e dar expressividade aos acontecimentos que se procura descrever (Reggio Children, 2021, p. 17).

Ou seja, com a experiência de Reggio Emilia é possível compreender que não há a necessidade de um fotógrafo profissional para a obtenção de bons registros fotográficos no cotidiano educativo vivido pelas – e com as – crianças. Mas que, a significância pedagógica das fotografias está intrinsecamente relacionada à presença de um professor pesquisador, comprometido a estudar sobre as crianças e, também, sobre as múltiplas formas de registro – dentre elas a fotografia – de modo a qualificar suas intencionalidades e práticas. Na compreensão de Malaguzzi:

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. A documentação fotográfica torna públicos e, portanto confrontáveis e intercambiáveis os processos observados e recolhidos (Malaguzzi, [19--], *apud* Hoyuelos, 2020, p. 208).

Já na Abordagem de San Miniato, desenvolvida nas escolas da região da Toscana e também inspirada nos ideais pedagógicos de Loris Malaguzzi, a fotografia desempenha um papel central na valorização da infância. Essa proposta está articulada ao trabalho do centro de pesquisa e documentação *La Bottega di Geppetto*, fundado e presidido por Aldo Fortunati, que se dedica à sistematização e à difusão de práticas educativas voltadas às crianças. Nesse contexto, as fotografias “compõem um material de grande valor para comunicar as ações

realizadas em cada espaço da escola, que ajudam a dar visibilidade ao potencial das crianças e qualificam o olhar do educador sobre as experiências e a sua construção de identidade” (Baggio, 2019, p. 93).

Nessa abordagem há a defesa de que os adultos devem se empenhar para contar histórias e imagens que testemunhem o protagonismo infantil (Parrini, 2019), sendo igualmente sustentada a ideia de que dar crédito às competências das crianças significa também admitir que elas são capazes de engendrar processos silenciosos, às vezes ocultos ao olhar dos adultos (Zingoni, 2019). Sobre esse aspecto, Zingoni explica:

As crianças solicitam aos adultos o direito de serem vistas por tantos olhos e, ao mesmo tempo, exigem adultos conscientes de que seus olhos nunca serão suficientemente atentos e capazes de compreender e/ou antecipar as potencialidades e as divergências que as crianças conseguem colocar em ação (Zingoni, 2019, p. 58).

Levando isso em consideração, nas escolas de San Miniato, a fotografia, empregada no processo de documentação, se configura ao mesmo tempo como instrumento e ação “para que os educadores possam evidenciar e dar sentido aos processos observados, sejam eles individuais ou em grupo, tornando visíveis as habilidades de meninos e meninas sem realizar fragmentações, mas sim, contextualizando-as em suas interpretações” (Fortunati; Tognetti, 2019, p. 84).

Figura 30 - “A barriga grande como mamãe... Mãe, irmãzinha, eu! E eu tenho a Emma aqui!”



Fonte: Parrini (2019, p. 66). Autoria desconhecida. **A barriga grande como mamãe... Mãe, irmãzinha, eu! E eu tenho a Emma aqui.** Fotoensaio organizado com três fotografias coloridas, digitalizadas diretamente do livro. #paratodosverem: o Fotoensaio é composto por três fotografias que retratam a mesma menina, de cabelo castanho, curto e liso, vestindo um vestido azul-marinho com bolinhas brancas. Na primeira

imagem – a menor, localizada no canto superior esquerdo – a menina está de frente para um menino de cabeça raspada; ambos observam sua barriga, que está levemente projetada por uma bola sob o vestido, simulando uma gravidez. Logo abaixo, a segunda foto mostra a menina sozinha, com a cabeça inclinada para o lado e as mãos apoiadas sobre a barriga. Na imagem maior, à direita, ela aparece de costas, com os braços abertos diante de uma parede de vidro, olhando para seu próprio reflexo, em um momento que sugere descoberta e autoexploração.

Na experiência de San Miniato, as imagens fotográficas junto a outros tipos de documentos “são utilizadas nas discussões entre educadores, nos encontros com as famílias e nas conversas com as crianças, disseminando para a comunidade o importante papel da escola – em aliança à ação da família – no desenvolvimento da criança” (Baggio, 2019, p. 93). Conforme o exposto, é possível perceber que, nas referências educacionais citadas acima, a fotografia é incorporada à prática pedagógica em uma perspectiva ética e estética, como uma atitude de respeito às crianças em suas vivências e em seus direitos.

Dando continuidade a essa reflexão, na próxima seção, será apresentado como, no contexto brasileiro, a fotografia também foi se consolidando como uma possibilidade de registro da vida cotidiana na Educação Infantil, revelando modos próprios de documentar, interpretar e valorizar as experiências das crianças em creches e pré-escolas.

2.5 A prática fotográfica nas creches e pré-escolas brasileiras: um fortalecimento pautado na ética, na política e na estética

Conforme já mencionado no tópico 2.3, no Brasil, o uso da fotografia para registrar as crianças e suas vivências em ambientes educacionais remonta a práticas anteriores, de um período em que tal utilização sequer era orientada por diretrizes ou por qualquer documento oficial da área da educação, ocorrendo de forma espontânea e condicionada, muitas vezes, às iniciativas e interesses individuais dos profissionais.

Enquanto registro pedagógico, a fotografia vem ganhando respaldo e visibilidade nos documentos oficiais apenas nas últimas décadas, impulsionada pela crescente valorização das metodologias qualitativas de pesquisa, que reconhecem a importância da documentação visual para a análise dos processos educativos, bem como pelas orientações e compreensões construídas no campo da Educação Infantil, acompanhadas do fortalecimento da cultura da Documentação Pedagógica enquanto processo fundamental para a reflexão, avaliação, planejamento e comunicação.

Ainda que de forma indireta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) representou um marco inovador ao reconhecer os processos de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças como trajetórias, e não apenas como resultados finais. Essa concepção impulsionou a adoção de diferentes estratégias de acompanhamento e documentação – entre elas, o registro fotográfico. Nesse sentido, o Artigo 29 sustenta a finalidade da Educação Infantil voltada ao desenvolvimento integral da criança, enquanto o Artigo 31 enfatiza a relevância de produções documentais que tornem visíveis seus processos de desenvolvimento e aprendizagem:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade **o desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - expedição de **documentação** que permita atestar os processos de **desenvolvimento e aprendizagem da criança** (Brasil, 1996, grifos próprios).

Ao estabelecer essas bases para a organização e o funcionamento da Educação Infantil, a LDBEN abriu caminho para a valorização de práticas pedagógicas que superassem os métodos tradicionais, incentivando, por exemplo, o acompanhamento integral do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, ampliou-se também o espaço para a adoção de recursos como a documentação visual, capaz de registrar e dar visibilidade aos processos de aprendizagem e às experiências das crianças.

Posteriormente, em observação a LDBEN, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) se constituíram no primeiro documento da área a citar diretamente a fotografia como forma de registro das práticas educativas, como destacado no trecho a seguir:

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; **fotografias** etc. (Brasil, 1998, p. 59, grifo próprio).

Apesar de terem suscitado intensos debates entre profissionais, pesquisadores e movimentos sociais, motivados por questões como o caráter prescritivo do documento e uma perspectiva fragmentada do desenvolvimento infantil, os RCNEI representaram um avanço significativo no que diz respeito a legitimação do uso da fotografia no contexto pedagógico,

ao reconhecer seu potencial para documentar experiências, valorizar as produções das crianças e ampliar as formas de observação e análise no cotidiano escolar.

Uma década após a publicação dos RCNEI, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e tornada norma pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, representou um avanço significativo ao aprofundar as orientações relativas ao uso da fotografia como ferramenta potente para ampliar o olhar pedagógico. Vinculada à necessidade de uma observação sistemática, crítica e criativa do cotidiano infantil, essa perspectiva reconheceu a relevância de múltiplos registros, visuais e escritos, para compreender como as crianças se apropriam culturalmente do mundo ao seu redor.

Nos referidos Parecer e Resolução, respectivamente, a fotografia foi indicada como uma das possibilidades de registro, realizados por adultos e crianças, para documentar e acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, **fotografias**, desenhos, álbuns etc.), feita **ao longo do período em diversificados momentos**, são condições necessárias para **compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos**. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (Brasil, 2009a, p. 17, grifos próprios).

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, **sem objetivo de seleção, promoção ou classificação**, garantindo:

I - **a observação crítica e criativa** das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

[...]

IV - documentação específica que permita às famílias **conhecer o trabalho** da instituição junto às crianças e **os processos de desenvolvimento e aprendizagem** da criança na Educação Infantil (Brasil, 2009b, grifos próprios).

A menção à fotografia como um recurso de registro deve ser considerada no contexto de todo o documento, que estabelece princípios éticos, políticos e estéticos para orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esses princípios reforçaram a importância da prática fotográfica ser uma ação pedagógica sensível e reflexiva, que respeite a singularidade das crianças, valorize suas expressões e produções, e promova uma documentação que ultrapasse a descrição, estimulando a análise, a compreensão e o diálogo sobre os processos de aprendizagem.

Os princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI – alinhados a legislações anteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDBEN – conferem uma responsabilidade essencial aos professores quanto à prática fotográfica, que consiste em conduzi-la com sensibilidade e respeito à dignidade das crianças, garantindo o direito à sua imagem e à privacidade. Isso implica na obtenção de consentimentos adequados, no cuidado para evitar imagens que possam expor ou estigmatizar as crianças e na garantia de que as fotografias valorizem as identidades e as múltiplas narrativas infantis.

Os princípios políticos, como norteadores para prática fotográfica, ressaltam que ela vai além de um registro objetivo, configurando-se como um meio de amplificar as vozes das crianças e valorizar suas vivências. Por meio da fotografia, é possível reconhecer e legitimar a diversidade cultural, social e individual, tornando visíveis aquelas infâncias que frequentemente permanecem invisíveis. Assim, a documentação fotográfica pode contribuir para a promoção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a pluralidade das experiências infantis.

Já os princípios estéticos orientam para uma prática de registro que vai além da simples captura de imagens, exigindo uma atenção cuidadosa ao olhar e à composição, com o intuito de revelar a profundidade, a riqueza e a beleza das experiências das crianças. Uma atenção minuciosa capaz de aguçar não apenas a sensibilidade dos professores e das próprias crianças, mas também de incentivar toda a comunidade escolar a desenvolver uma percepção mais profunda e atenta, que reconheça e valorize detalhes, gestos e momentos significativos que, de outra forma, poderiam passar despercebidos.

Na sequência das regulamentações voltadas à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) também reconheceu e reforçou o registro fotográfico como prática pedagógica fundamental para acompanhar e compreender o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Nela, é destacado que é preciso acompanhar:

“[...] as aprendizagens das crianças, realizando a **observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo** – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, **fotografias**, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2018, p. 39, grifos próprios).

Como é possível perceber na BNCC, como nos demais documentos, a prática fotográfica está intrinsecamente vinculada à observação, compreendida como uma ação pedagógica cotidiana e sistemática. A observação é condição necessária para que o professor exerça sua criticidade, acompanhando, investigando e compreendendo as manifestações das crianças, buscando um conhecimento aprofundado de suas características, competências e desafios. Trata-se de uma prática intencional, jamais inocente ou neutra, que visa compreender como as crianças se apropriam de modos de agir, sentir e pensar, com atenção especial aos processos, e não apenas aos resultados.

Nesse sentido, a observação, incluindo a fotográfica, configura-se como um instrumento pelo qual o professor assume sua postura de pesquisador, como ressalta Pires (2020):

Ao registrar sua prática com o objetivo de acompanhá-la, o professor assume uma postura de professor pesquisador, reflexivo, que reconhece a importância de se pensar os processos para aprofundar ações e qualificá-las. Vejo a orientação dada pela BNCC (2017) como um incentivo à prática reflexiva que se articula o tempo inteiro com o fazer pedagógico (Pires, 2020, p. 72).

Vale destacar que, entre seus diversos papéis na Educação Infantil, a fotografia se efetiva primeiramente como prática pedagógica do professor, antes mesmo de servir às crianças, às famílias e à comunidade como suporte para a memória e a comunicação. Como toda prática pedagógica, ela constitui também uma ação investigativa, fundamentada na concepção de Freire (2018) sobre a indissociabilidade entre ação pedagógica e pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, recuperando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo edoco e me edoco. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2018, p. 30-31).

Com base nesse entendimento, é possível não só reafirmar a fotografia como ação e instrumento de pesquisa para o professor de Educação Infantil, como também endossar que a prática fotográfica exige uma “rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 2018, p. 34), pois, para Freire, a decência e a boniteza devem estar de mãos dadas em toda ação educativa.

Em Freire (2018), a ética está profundamente ligada ao respeito à dignidade humana, à escuta sensível e à horizontalidade nas relações entre os sujeitos – especialmente, no contexto educacional, entre educador e educando. Já a estética se manifesta na forma de

estar no mundo com sensibilidade, esperança, encantamento, respeito e abertura ao outro. Para ele, a educação é por natureza um exercício ético, político e estético mesmo que não se esteja consciente disso:

[...] Todas as coisas que você disse, também, participam dessa estética de conhecimento e formação. Os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura - podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino. Penso que a natureza estética da educação não significa que isto ocorra, explícita e conscientemente, o tempo todo. Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: "Olá, como vão?", você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e direutivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, numa determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas - momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo. Creio, por isso, que quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-la melhor (Shor; Freire, 1986, p. 76).

A partir dessas perspectivas da pedagogia freireana, os professores são convocados a assumir uma responsabilidade que é simultaneamente política, social, pedagógica, ética, estética e científica. Nesse contexto, ética e estética se dão as mãos, caminham juntas e se unem em um gesto amoroso na busca de sentido para a prática educativa. A não cisão entre as dimensões ética e estética nas práticas educativas, também faz parte da obra pedagógica malaguzziana, no qual a estética se aproxima naturalmente da ética na medida em que é ela promove "[...] relações, conexões, sensibilidade, liberdade e expressividade" (Vecchi, 2020, p. 18).

No pensamento pedagógico de malaguzziano, é possível encontrar uma estética “entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer cuidado, graça, ironia, uma abordagem mental que vai além da simples aparência das coisas e evidencia aspectos e qualidades inesperados, imprevistos” (Vecchi, 2020, p. 13). Ou ainda, uma estética que não se reduz a determinação do belo com base em padrões, mas, como “uma capacidade da pessoa entrar em ressonância com o mundo, de maneira que, na forma de conhecer, ele soube incluir o gosto pelo belo, pelo bonito ‘entendido como experiência, e não como adorno vazio’” (Hoyuelos, 2020, p. 186).

Coerentemente, a ética em Malaguzzi é “entendida como aquela virtuosidade que permite a uma pessoa conhecer o que é bom e colocá-lo imediatamente em prática, para se

confrontar com essa realidade que constrói. [...] como investigação sobre o que é valioso, o que realmente importa, a exploração” (Hoyuelos, 2021, p. 50). Para o autor:

Uma ética mais próxima da sabedoria do que da razão. Uma ética que está unida com a compreensão - intuitiva e natural – do que significa “o bom” para a infância, para os homens e para as mulheres. É uma ética interdependente que respeita a trama da vida. Uma ética que inclui a possibilidade de falhar e que elimina qualquer pretensão dogmática do conhecimento (Hoyuelos, 2021, p. 388).

Desta maneira, é possível perceber que ética e estética estão integradas entre si e à própria vida como chaves de interpretação do mundo, modalidades de pesquisa e lugares de experiência (Vecchi, 2020). Elas orientam pensamentos e atitudes, modos de ser e agir.

Essas compreensões de ética e estética não se apresentam de forma isolada ou neutra em relação à dimensão política. Ao contrário, estão profundamente atravessadas por ela e comprometidas com uma perspectiva emancipatória. Afinal, toda prática ética e estética é também política, na medida em que redefine o campo do que pode ser visto, dito e reconhecido.

É importante ressaltar ainda que, embora esta pesquisa não aprofunde o caráter político da prática fotográfica na Educação Infantil, ele é aqui reconhecido como indissociável das demais dimensões. Isso porque a fotografia contribui para questionar os discursos hegemônicos sobre a infância e afirmar a criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e protagonista de sua própria história.

Nesse sentido, a ética e a estética fotográfica não se limitam a refletir valores, mas atuam como forças tensionadoras, instaurando possibilidades de resistência, atribuindo visibilidade à cultura infantil e ampliando as formas de narrar as infâncias. A fotografia ultrapassa, portanto, o papel de registro para tornar-se um elemento de produção de sentidos, escuta sensível e legitimação da voz das crianças. Considerando, então, que toda prática educativa exige a aliança entre essas dimensões, torna-se necessário identificar princípios que possam orientar os professores de Educação Infantil na utilização da fotografia, tanto como ferramenta de investigação quanto como recurso pedagógico.

Gobbi (2011), por exemplo, ao explorar os usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância apontou a impescindibilidade de serem cultivadas atitudes críticas em relação às imagens fotográficas visto que suas formas e conteúdos são capazes de reafirmar valores e normas, modos de ver e agir, tal como a forma da sociedade compreender e lidar com a infância e as crianças, conforme explica:

É naquilo que acreditamos sobre a forma como as crianças devem ser apresentadas para o outro que essa fotografia se forma e passa a existir. É o imaginário que temos sobre a infância que passa a ser materializado na foto, trata-se de possíveis representações de diferentes infâncias (Gobbi, 2011, p. 1224).

A autora comprehende que as fotografias educam, colaboram na construção daquilo que sabemos sobre o cotidiano de meninos e meninas no interior das escolas, evidenciam relações de poder e podem favorecer ou não a valorização das expressões e das culturas infantis, por isso defende que “as práticas fotográficas nas escolas, cada vez mais frequentes, merecem análises para além das próprias imagens, referem-se à **relação entre as pessoas** que estão presentificadas nas imagens e aquelas que estão no entorno das mesmas” (Gobbi, 2011, p. 1217, grifo próprio).

É, pois, atentando ao fato das relações entre as pessoas serem sempre permeadas por uma ética e por uma estética, que compreendemos melhor a preocupação da autora de que as fotografias na Educação Infantil não sejam “incorporadas de modo conservador ou mesmo passando a educar os olhos de forma alienada, que pouco investigam as imagens vistas ou o que está ao redor no processo de sua constituição” (Gobbi, 2011, p. 1220).

Kramer (2002), por sua vez, ao escrever sobre as questões éticas na pesquisa com crianças, manifestou além da necessidade de reflexão, a urgência da definição de princípios que orientem as práticas fotográficas envolvendo esses sujeitos. Especialmente observando os impasses que emergem quando temos um referencial teórico que “concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura” (Kramer, 2002, p. 42), que a autora reconheceu as problemáticas relacionadas à autorização para o registro e uso das imagens de crianças em face da proteção desses sujeitos.

Ao levantar questões como: “Quem autoriza a utilização de fotografias?” (Kramer, 2002, p. 53), “[...] a autorização dada pelos adultos, em geral seus pais, é suficiente do ponto de vista ético, para a sua divulgação?” (Kramer, 2002, p. 42) ou “[...] Como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização?” (Kramer, 2002, p. 53). A autora convoca os professores e pesquisadores da Educação Infantil a “encontrar alternativas de natureza ética condizentes com a concepção de infância que nos orienta” (Kramer, 2022, p. 53) e que nos afastem do “uso indevido e leviano da imagem em práticas que por vezes parecem movidas pela ideia de que o show deve continuar” (Kramer, 2002, p. 53-54).

Diante das reflexões apresentadas, encerro este capítulo de fundamentação teórica enfatizando a importância de compreender a fotografia como uma prática pedagógica que

articula ética, estética, política e a escuta atenta das infâncias. Essa perspectiva sustentou as escolhas feitas ao longo da pesquisa e conduziu à definição dos caminhos metodológicos, buscando sempre a coerência com os fundamentos aqui discutidos. No próximo capítulo, serão apresentadas essas definições, que orientaram o modo como a investigação foi construída e vivida.

3 DEFININDO O FOCO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO FOTOGRÁFICA

Para mim, a fotografia é uma arte de observação. Trata-se de encontrar algo interessante em algum lugar comum. Descobri que isto tem pouco a ver com as coisas que você vê e tudo a ver com a maneira como as vê (Erwitt, 2023, tradução própria).

Não por acaso a epígrafe acima foi escolhida para iniciar este capítulo de definições metodológicas, há nela uma lembrança muito viva das minhas inquietações e dos interesses relacionados ao desenvolvimento desta pesquisa. Conforme já apresentado no capítulo introdutório, o objetivo principal desta investigação foi analisar, com base na própria experiência docente, as especificidades da prática fotográfica com crianças pequenas na Educação Infantil, destacando os aspectos éticos e estéticos que atravessam essa atuação.

Na busca por alcançar esse objetivo, procurei elaborar conhecimentos e encontrar respostas para as principais questões de pesquisa, previamente apresentadas, que foram: quais concepções orientaram o meu olhar fotográfico e minha atuação nas práticas de registro visual com crianças pequenas? Quais são as especificidades técnicas e pedagógicas da prática fotográfica que desenvolvi com crianças em contextos de Educação Infantil? Como construí meu olhar fotográfico e minha conduta docente na produção de imagens de crianças pequenas em creches e pré-escolas? Quais elementos éticos e estéticos foram incorporados a minha prática fotográfica na Educação Infantil?

Como é possível perceber, tais perguntas e o objetivo geral que foi proposto correspondiam ao estudo de um fenômeno educacional cujos dados da realidade não eram passíveis de quantificação, o que situou esta investigação na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Minayo (2009), essa abordagem tem como característica o interesse pelo universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo possível a partir dela analisar em profundidade os fenômenos, os processos e as relações que envolvem sujeitos (Minayo, 2009).

Ainda segundo a autora, na abordagem qualitativa os pesquisadores não estão empenhados em descrever ou explicar fenômenos que produzem regularidades, em geral, exteriores aos sujeitos, mas, sim, em se aprofundar no mundo dos significados, explorando

um nível de realidade não visível que “precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados” (Minayo, 2009, p. 22).

Compreendendo que “a realidade pode ser pesquisada de diversas formas, sob diferentes aspectos e níveis, desde que sejam empregadas ferramentas apropriadas para descobrir suas relações” (Damasceno, 2016, p. 24), encontrei nas Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação, e mais especificamente na Pesquisa Educacional Baseada na fotografia proposta por Viadel e Roldán (2012, 2014), os procedimentos e instrumentos de investigação pertinentes às inquietações que moveram esta pesquisa.

As Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação (MAPE)¹² emergiram no fim do século XX como novas possibilidades de se fazer pesquisa em ciências humanas, estabelecendo uma inter-relação entre os modos próprios da criação artística e os da pesquisa científica (Viadel; Roldán, 2012). As MAPE têm como intenção enriquecer as pesquisas educacionais com a experiência das artes, na medida em que buscam:

[...] aproximar os usos e tradições profissionais da criação artística das normas e critérios da pesquisa nas ciências humanas e sociais, de modo que, no lugar de considerar a atividade científica como contraditória e oposta à atividade artística, passem a ser consideradas complementares (já que cada uma oferece enfoques e resultados diferentes sobre os problemas humanos) e equivalentes (desfrutando de suas peculiares técnicas e procedimentos de indagação, bem como suas realizações cognitivas de um reconhecimento acadêmico semelhante). [...] se trataria de admitir que as formas ou gêneros próprios das manifestações artísticas podem abrir novas possibilidades para esse campo do conhecimento (Viadel, 2011, p. 280-281, tradução própria).

Viadel e Roldán (2012) defendem as MAPE como novas formas de conceber, realizar e publicar pesquisas, visto que nelas os conhecimentos de diferentes especialidades artísticas, tais como: arquitetura, desenho, fotografia, música, poesia, teatro, cinema, dança, dentre outras, são aproveitados “tanto para o planejamento e definição dos problemas como para a obtenção dos dados, a elaboração dos argumentos, a demonstração de conclusões e a apresentação dos resultados finais” (Viadel, 2012, p. 16, tradução própria).

Por estarem situadas entre os territórios das Artes Visuais e da Educação, as MAPE têm como uma de suas características fundamentais a ênfase dada às qualidades artísticas e estéticas na construção dos processos e na apresentação dos resultados da pesquisa. Conforme explica Viadel (2012):

¹² Nos textos originais em língua espanhola, a denominação usada por Viadel e Roldán (2012, 2014) é *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (MAIE). Esta denominação foi traduzida neste trabalho como Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação, tendo sido atribuída à sigla MAPE para uma melhor adequação.

O diferencial das Metodologias Artísticas de Pesquisa na pesquisa educacional é a ênfase nas qualidades estéticas da forma de (re)apresentação dos processos e resultados da pesquisa. O conceito clássico de concordância necessária entre forma e conteúdo numa obra artística aplica-se ao relatório de investigação: a forma de comunicar as conclusões e resultados deve ser congruente com o que se pretende. Consequentemente, abrem-se novas possibilidades de apresentação dos resultados: uma entrevista pode ser apresentada no relatório de pesquisa como um texto teatral em que várias pessoas desempenham os papéis que correspondem às diferentes vozes incluídas no texto. Quando o uso estritamente proposicional e denotativo da linguagem verbal é abandonado para abordar a poesia e a literatura, é necessário levar em conta que a razão de ser da linguagem poética é ser capaz de dizer o que as palavras, por si mesmas, não podem dizer.) Consequentemente, não se trata de embelezar poeticamente (ou fotograficamente ou cinematograficamente) o que poderia ser dito de outra forma, mas sim de conseguir dizer sobre a educação o que só pode ser dito de forma poética, isto é: descobrir novas questões e problemas educativos (Viadel, 2012, p. 24, tradução própria).

Relacionado a isso, Galvanni (2016, p. 88) também contribui para a compreensão sobre o diferencial das Metodologias Artísticas de Pesquisa na pesquisa educacional, ao mencionar que “dependendo da forma de linguagem escolhida, as qualidades estéticas, os processos e os produtos podem variar significativamente e, portanto, a concepção do projeto também pode variar”.

Dentre as possibilidades de trabalho artístico e crítico que compõem as MAPE está a Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia, definida por Viadel e Roldán (2012, p. 42, tradução própria) como “aquela que utiliza as imagens e os processos fotográficos para indagar sobre os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem”. Para eles, pesquisar por meio de imagens fotográficas é uma oportunidade de ver literalmente melhor os problemas educativos, ou ainda, de elaborar conhecimentos sobre educação que somente elas são capazes de proporcionar:

As imagens fotográficas podem ser adequadas para descrever, analisar e interpretar processos e atividades educativas e artísticas: primeiro, porque constituem um meio válido de representação do conhecimento; segundo, porque são capazes de organizar e demonstrar ideias, hipóteses e teorias de forma equivalente ao que fazem outras formas de conhecimento; e terceiro, porque fornecem informações estéticas sobre esses processos, objetos ou atividades (Barone; Eisner, 2006; Sullivan, 2005, *apud* Roldán, 2012, p. 42, tradução própria).

Porém, realizar uma Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia não corresponde a usar fotografias em uma pesquisa educacional. É necessário entender que nessa perspectiva metodológica as fotografias não cumprem um papel meramente ilustrativo, elas são empregadas como um meio para produzir conhecimentos visuais sobre um fenômeno

educativo. Como explica Egas (2018, p. 961), na Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia as imagens fotográficas são um modelo de pensamento visual:

[...] a imagem visual é uma ideia! Desse modo, as imagens fotográficas utilizadas na Pesquisa Educacional Baseada nas Artes Visuais descrevem, analisam e interpretam os processos e as atividades educativas e artísticas; constituem um meio de representação do conhecimento; organizam e demonstram ideias, hipóteses e teorias como as outras formas de conhecimento, além de proporcionar informações estéticas desses processos, objetos ou atividades” (Egas, 2018, p. 961).

Viadel e Roldán (2012) propõem o uso das fotografias na pesquisa educacional como possibilidade de romper com as tradicionais formas de investigação que muitas vezes se limitam à comunicação discursiva para construir e enunciar os seus achados. Os referidos autores denominam de estruturas visuais as formas que as fotografias podem ser empregadas para definir, descrever, documentar e concluir visualmente em uma Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia.

São sete as estruturas visuais conceituadas por eles: 1) Fotografia Independente, 2) Foto-Discurso, 3) Série Fotográfica, 4) Fotoensaio, 5) Foto Resumo, 6) Foto Conclusão e 7) Citação Visual; sendo que cada uma delas “[...] cumprem funções distintas, seja uma descrição ou uma comparação, seja uma argumentação ou uma demonstração, e todas devem ser adequadas aos requisitos e critérios de qualidade de uma pesquisa artística e educativa” (Viadel; Roldán, 2012, p. 67, tradução própria).

Dessas sete estruturas visuais, optei por detalhar três, que foram os modelos de organização das imagens utilizados no desenvolvimento desta pesquisa para compor as estruturas narrativas e argumentativas do capítulo 4, no qual são apresentados os resultados e reflexões. São elas: a Fotografia Independente, as Séries Fotográficas e o Fotoensaio.

As Fotografias independentes são imagens autônomas que no contexto da pesquisa possuem interesses e valores próprios e que “em nada (formal, conceitual, simbólica, etc.) dependem substancialmente da sua relação com as outras fotografias do relatório de pesquisa” (Viadel; Roldán, 2012, p. 67, tradução própria), ou seja, o seu interesse e os seus significados não se alteram significativamente se estiverem juntas ou separadas de outras imagens que dão corpo à pesquisa. Os autores explicam que:

Como o campo semântico de uma imagem independente (algo semelhante acontece com uma palavra isolada ou uma única frase) é muito aberto, normalmente essas fotografias costumam ser acompanhadas de um texto escrito que indica qual de seus conteúdos é relevante para a investigação. Uma ou várias Fotografias Independentes geralmente cumprem funções como: apresentar casos, mostrar elementos ou apontar componentes do tema investigado. Na maioria dos casos estas fotografias são dados

diretos sobre o fenômeno, o contexto ou as pessoas envolvidas (Viadel; Roldán, 2012, p. 72, tradução própria).

Eles acrescentam ainda que em uma Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia, quando uma imagem não se constitui como uma Fotografia Independente, necessariamente ela deve compor algum outro tipo de estrutura visual de pesquisa, estando sujeita às características e normas que organizam uma Série Fotográfica ou um Fotoensaio, por exemplo. Os autores evidenciam ainda que “um grupo de fotografias independentes não cria uma Série Fotográfica nem Fotoensaio por si só, por mais próximos que sejam apresentados” (Viadel; Roldán, 2012, p. 72, tradução própria).

As Séries Fotográficas, por sua vez, são conjuntos de imagens de um mesmo autor ou grupo, ajustadas em uma ordem coerente, formal, conceitual e com uma narrativa própria. As imagens de uma Série Fotográfica correspondem a um mesmo tema e, em geral, são analisadas de acordo com características de similaridades e de diferenças (Viadel; Roldán, 2012). É válido ressaltar que as Séries Fotográficas não são uma junção inconsistente e despropositada de duas ou mais Fotografias Independentes, esses conjuntos de imagens possuem focos específicos e podem ser subdivididos em: Série Mostra, Série Sequência, Série Fragmento, Série Estilo e Série Estudo.

Destaco aqui as sínteses de Galvani (2016) sobre a Série Sequência e a Série Estilo, realizadas a partir das definições de Viadel e Roldán (2012), por serem os dois tipos de séries fotográficas que interessaram a essa pesquisa:

A série sequência, como o nome diz, apresenta o desenvolvimento de um processo, geralmente em uma sequência. Nestas séries, os autores descrevem que o mesmo motivo ou elemento se mostra em suas fases sucessivas, descrevendo suas mudanças e transformações de forma analítica. O fator decisivo da série de sequência é a mudança através do tempo, as fotografias vêm mostrando o percurso de uma ação ao tornar-se um conhecimento.

Sendo assim, a série sequência possui uma ordem e encadeamento de cada uma das fotografias onde geralmente é bastante rígido e unidirecional; como por exemplo, uma ordem de leitura que induza sua apresentação (de cima pra baixo, ou da esquerda a direita) as primeiras fotografias devem corresponder ao início do processo e as últimas ao final (Galvani, 2016, p. 100).

A série estilo, como o próprio nome já esclarece, destaca fundamentalmente o estilo das fotografias e as qualidades propriamente fotográficas e artísticas de uma fotografia. Todas as fotografias da série devem responder aos mesmos critérios fotográficos: tratamento de luz, do espaço e do volume, simetria, enquadramento, composição etc. Embora em cada uma delas o motivo pode mudar. O conjunto coloca em evidência as decisões fotográficas que se têm tomado em torno do tema que se quer representar e por isso todas as fotografias mantêm uma forte unidade e coerência estilística pelo modo como foram concebidas, criando uma certa unidade entre elas (Galvani, 2016, p. 101).

Já um Fotoensaio trata-se de um conjunto de imagens categoricamente selecionadas e cuja disposição (organização e apresentação) também é bastante precisa, sendo capaz de gerar ideias que ajudam a fixar, refletir ou discutir o significado do discurso visual (Viadel; Roldán, 2014). Nas palavras dos autores:

Não se trata de uma simples sucessão de imagens, que podem aparecer em qualquer ordem e posicionamento. Um fotoensaio de pesquisa é uma seleção e disposição específica de fotografias cujo significado tende a ser fixado pelo controle semântico exercido por diversas estratégias visuais. Existem diferentes maneiras de controlar visualmente o significado das imagens. De maneira semelhante a como o significado de uma frase escrita é controlada por meios verbais, no caso dos fotoensaios os recursos de controle se manifestam por meios visuais (Viadel; Roldán, 2014, p. 24, tradução própria).

Viadel e Roldán evidenciam que uma característica fundamental do Fotoensaio é que cada fotografia que o compõe e as interrelações que as imagens visuais estabelecem umas com as outras constituem “sucessivas possibilidades de interpretações e significados até dar forma, com suficiente clareza, a uma ideia ou um raciocínio” (Viadel; Roldán, 2012, p. 78, tradução própria). Dessa maneira, embora os Fotoensaios possam ser acompanhados de textos escritos – como de fato são na maioria das pesquisas que os utilizam – sua contribuição em uma pesquisa é especialmente visual, “servem, principalmente para expor uma argumentação visual porque exploram, ao máximo, as possibilidades narrativas e demonstrativas das imagens e não somente suas funções figurativas ou representacionais” (Viadel; Roldán, 2012, p. 78, tradução própria).

Os tipos de Fotoensaios utilizados nesta pesquisa foram: o Fotoensaio explicativo, no qual é priorizada a argumentação e a demonstração dos acontecimentos educativos, trazendo em si uma explicação visual (Viadel; Roldán, 2012); e o Fotoensaio dedutivo com citação, no qual são utilizadas:

[...] citações e referências visuais para analisar e controlar o significado do discurso visual. Junto com imagens de sua própria produção, os autores associam ou reúnem um ou vários referências visuais ou textuais que ajudam o leitor a compreender os limites semânticos, as raízes ideológicas, os fundamentos e processos criativos com os quais se relaciona ou nos quais se enquadra o sentido do ensaio. O que distingue um Fotoensaio dedutivo de outras formas o Fotoensaio é justamente esta função de fundamentação, sustentação argumentativa ou justificação das próprias ideias visuais, referido ou autorizado por imagens feitas por outrem (Viadel; Roldán, 2014, p. 24, tradução própria).

Para a utilização de qualquer uma dessas estruturas visuais em uma Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia, são necessários alguns cuidados em relação às imagens, a saber:

1. As estruturas visuais não se tratam de uma mera acumulação ou sucessão de imagens, da mesma forma que um texto escrito não é uma simples sucessão de frases e parágrafos. “A organização geral da obra, bem como o equilíbrio, o ritmo e a cadência de cada uma das partes e a sua relação com o todo, são decisivos para a qualidade da pesquisa” (Viadel, 2012, p. 244, tradução própria).
2. É necessário explicar para cada imagem a qual tipo de estrutura visual ela corresponde (Fotografias Independentes, Séries Fotográficas, Fotoensaios etc.); “[...] esta exigência de nomear com precisão cada elemento do relatório de investigação pode torná-lo prolixo e redundante, mas favorece enormemente a clareza da comunicação e facilita enormemente a interpretação e a avaliação adequada” (Viadel, 2012, p. 244, tradução própria).
3. Além das qualidades e características das imagens visuais, é necessário levar em conta “[...] a sua quantidade e articulação narrativa, (que será decisiva para estabelecer a sua qualidade argumentativa) e quaisquer outras características que possam afetar ou alterar a compreensão visual da investigação” (Viadel, 2012, p. 244, tradução própria). O número de imagens, a ordem e a sucessão são de responsabilidade do autor da pesquisa e não deve ser delegada a terceiros, como por exemplo, um designer gráfico.
4. É exigido o “extremo cuidado na publicação ou exibição de imagens visuais, tanto de cada uma delas separadamente como do todo: tamanho, contraste, coerência cromática, sequência, narrativa, etc.” (Viadel, 2012, p. 244, tradução própria).
5. As imagens que aparecem em uma Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia devem ser “obras originais do autor da pesquisa ou de pessoas que participaram do processo, ou são citações visuais” (Viadel, 2012, p. 244). Todas as imagens, sejam elas originais ou citações visuais, precisam necessariamente ser identificadas, indicando-se “pelo menos sua autoria, data,

título e técnica ou materiais e, se for o caso, seu tamanho original ou duração” (Viadel, 2012, p. 246, tradução própria).

Além dos cuidados acima mencionados, é necessário compreender que organizar o pensamento fotográfico em estruturas visuais “requer uma intenção e um plano de trabalho próprio dos processos investigativos e, simultaneamente, coloca o pesquisador em estado de invenção atento ao seu próprio processo de criação, a multiplicidade de tempos, espaços e perspectivas da Educação” (Egas, 2018, p. 964). Essa foi, sem dúvidas, uma das vantagens que me fez optar pela Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia: a possibilidade que ela trouxe de combinar em um mesmo processo metodológico as “experiências pessoais e profissionais daqueles que são artistas, professores e pesquisadores, sem deslocar cada uma destas três perspectivas nas respectivas atividades profissionais” (Viadel, 2011, p. 282, tradução própria).

Relacionado a isso, posso dizer com certeza que tomar a própria prática como objeto de estudo não foi uma escolha simples e despreocupada, uma vez que é muito diferente a experiência de investigar o próprio fazer docente de forma individual ou nas comunidades de aprendizagem das quais fazemos parte (equipe docente, grupo de estudos, projetos de extensão, dentre outras), buscando compreender os problemas que emergem no cotidiano pedagógico para transformá-lo; de quando tomamos a própria prática como objeto de pesquisa em um curso de Pós-Graduação e temos que lidar com a complexidade da justaposição dos papéis de professora, pesquisadora e — particularmente tomando a experiência da fotografia com crianças — artista.

Creio que um primeiro fator que tornou essa justaposição tão complexa é a forte herança deixada pela corrente positivista nos modelos de pesquisa em educação, uma vez que o distanciamento do pesquisador e do objeto investigado vem sendo especialmente estimado pela academia como um critério de garantia da validade e da fiabilidade de uma investigação. Mejía (2006) já havia apontado essa compreensão ao identificar como uma “regra de ouro” na busca de credibilidade e objetividade das pesquisas acadêmicas esse tal distanciamento.

Refutando a referida regra de ouro, em seu texto sobre a polêmica relação entre o sujeito investigador e o objeto investigado, o autor apresentou importantes colocações que me ajudaram a compreender melhor a desafiadora justaposição de papéis e a considerar que a pesquisa sobre a própria prática docente não era apenas algo possível, como também necessário.

Mejía (2006) defende que a investigação dos professores sobre as suas próprias práticas funciona como uma poderosa fonte de desenvolvimento profissional e que a proximidade do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa pode ser vista como um fator positivo e agregador, na medida em que,

[...] estar imerso no problema também pode significar conhecer em primeira mão e, portanto, ter maior possibilidade de compreender os fatos que queremos analisar. Sendo sujeitos “imersos” no assunto a ser investigado, conhecemos e temos dados e elementos úteis para viabilizar novas descobertas. E é muito possível que, em resposta a essa regra de ouro da investigação, essa inestimável nuance de proximidade seja cortada (Mejía, 2006, p. 12, tradução própria).

O autor chama a atenção para o fato de muitos dos renomados investigadores pedagógicos terem realizado suas descobertas exatamente a partir das suas próprias práticas, exemplificando com nomes como: Paulo Freire, John Dewey, Célestin Freinet, Alexander Sutherland Neill, Lorenzo Milani, Francisco Ferrer y Guardia e Maria Montessori. Reconhecendo a legitimidade e a credibilidade das investigações realizadas por esses pesquisadores, ele nos provoca a pensar nas razões pelas quais “nos acostumamos a nos referir à questão da pedagogia como algo abstrato, desconectado dos contextos em que nos movemos” (Mejía, 2006, p. 15, tradução própria) e nos incita a construir pesquisas nas quais “os professores não sejam meros objetos de estudo e receptores de conhecimento, mas possam atuar como arquitetos de seu projeto e geradores de conhecimento” (Mejía, 2006, p. 18, tradução própria); pesquisas nas quais não nos limitemos a falar de uma escola ou das práticas educativas de outros professores, mas possamos escrever e falar em primeira pessoa, situando uma escola em particular, a nossa docência e as práticas educativas que construímos junto a outros atores. O autor complementa essa ideia ao afirmar que:

[...] há tantas monografias, investigações, teses, nas prateleiras das bibliotecas universitárias que não conseguiram afetar de forma alguma as práticas docentes que analisam. Muitas estatísticas, extensa bibliografia e pouca vida. Quanto esses requisitos de graduação teriam mudado se tivessem afetado, pelo menos, a mão que os escreveu! Muitas coisas começariam a se transformar, para melhor, se nós que fazemos pesquisa educacional começássemos a conjugar na primeira pessoa (Mejía, 2006, p. 15-16, tradução própria).

Vale ressaltar que Mejía (2006) não desconsidera os desafios e a complexidade existentes quando estamos diretamente comprometidos com o objeto a ser investigado. Na verdade, ele reconhece o intenso exercício crítico, reflexivo e dialético que precisa ser realizado por quem se propõe a ocupar a dupla função professor-pesquisador – ou tripla, levando em consideração a junção professor-pesquisador-artista, como defendem Viadel e

Roldán (2012) –, para que seja possível transcender a socialização da qual se é objeto e da cultura escolar a qual se pertence.

Tomando essa ideia como base, é admitida a necessidade de um certo distanciamento do professor-pesquisador e do objeto pesquisado, mas não aquele sob a égide da neutralidade científica, e sim o distanciar-se para colocar outras lentes e ser capaz de enxergar as mesmas experiências de outras perspectivas. Nas palavras do autor:

Mais do que uma distância física, o que realmente importa para o pesquisador de suas próprias práticas é o exercício intelectual e simbólico, pois estamos, ao mesmo tempo em que pesquisamos, imersos nas práticas que analisamos. Trata-se de um distanciamento semelhante ao sugerido por Emilia Ferreiro (1999:231) para olhar o que escrevemos com olhos de leitor, ou seja, tornar estranho o que nos parece familiar (Mejía, 2006, p. 14, tradução própria).

Nessa direção, o movimento de investigar a própria prática vem se consolidando no campo das Ciências Humanas e, em especial, na Educação, ao valorizar as pesquisas autobiográficas (Abrahão, 2010; Delory-Momberger, 2008; Növoa; Finger, 2014) e as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação (Josso, 2010; Pineau, 2006). Essas correntes ressaltam a potência da narrativa como recurso epistemológico e formativo, permitindo que o professor-pesquisador compreenda sua própria trajetória profissional e pessoal como lugar de produção de conhecimento. Não se resumindo a um simples relato, a narrativa assume um papel reflexivo, capaz de articular memória, experiência e aprendizagem, favorecendo a ressignificação das práticas e a construção de novos sentidos para a ação pedagógica e investigativa.

Essa pesquisa, portanto, se inscreve nesse horizonte ao assumir o caráter narrativo que também constitui as Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação e, mais especificamente, a Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia (Viadel; Roldán, 2012), que igualmente se abrem para compreender e elaborar as experiências educativas por meio da expressão narrativa e sensível. Dessa forma, a investigação adquiriu um caráter estético e reflexivo, no qual a produção de sentidos se entrelaçou à dimensão sensível, ampliando as possibilidades de compreender, ressignificar e reinterpretar os processos educativos.

Sustentada por essas compreensões, procurei lançar um novo olhar sobre as fotografias digitais produzidas entre 2016 e 2024, registradas em duas escolas da rede privada da cidade de Fortaleza e em um Colégio de Aplicação da rede pública federal. A primeira instituição era uma escola de porte médio, voltada para o atendimento educacional de crianças e adolescentes de classe média. Minha experiência nesse contexto se deu entre os meses de

janeiro e agosto de 2016, no turno da manhã, em um agrupamento de crianças de quatro anos de idade (Turma Infantil 4). Recém-formada e em meu primeiro exercício como professora de Educação Infantil, assumi a responsabilidade por um grupo de dezesseis crianças, sem o suporte de outra professora ou até mesmo de um estagiário de Pedagogia.

Já a segunda instituição educacional era de grande porte e atendia crianças e adolescentes de classe média alta. Minha atuação nesse contexto teve início em janeiro de 2019, após a conclusão do Curso de Mestrado, e se estendeu até dezembro de 2021. Nesse período, no turno da manhã, fui responsável por três turmas de crianças de três anos de idade (Infantil 3), uma em cada ano. Cada grupo era composto, em média, por 18 crianças. Diferentemente da experiência anterior, nessa instituição eu contava com uma profissional de apoio – denominada Auxiliar de Educação Infantil ou Assistente de Desenvolvimento Infantil –, cargos ocupados por pessoas com ensino médio completo, graduação em andamento no Curso de Pedagogia ou recém-formadas na área.

A terceira instituição, por sua vez, trata-se de um colégio de aplicação de pequeno porte, que atende filhos da comunidade universitária da UFC – incluindo estudantes, professores e técnicos administrativos –, bem como crianças da comunidade em geral, abrangendo, assim, diferentes classes sociais. Minha atuação nesse contexto teve início em fevereiro de 2022, após aprovação em concurso público e contratação em regime efetivo. Nos três primeiros anos, fui responsável por turmas de crianças de quatro anos de idade (Infantil 4), compostas por, no máximo, 14 crianças. Nessas turmas, compartilhei a docência com bolsistas da Universidade vinculados aos projetos de iniciação acadêmica, iniciação à docência ou extensão, além de contar com a colaboração de estagiários de diferentes cursos de graduação, como Pedagogia, Música, Educação Física, Letras Libras, entre outros.

A apresentação dessas informações sobre cada instituição é pertinente, pois evidencia aspectos das condições de trabalho vivenciadas em cada contexto – como o número de crianças por turma e a presença (ou ausência) de profissionais de apoio. Embora esses profissionais possam facilitar a execução de determinadas tarefas, é importante problematizar sua atuação, já que ela não assegura observações e registros mais qualificados. Vale destacar que essa presença não se confunde com a prática da dupla docência, na qual a colaboração entre duas professoras favorece a observação compartilhada, a produção de registros consistentes e a realização de mediações pedagógicas integradas. Esses elementos influenciam diretamente as possibilidades de acompanhamento e documentação no cotidiano da Educação Infantil, impactando de forma significativa a maneira como a prática fotográfica é incorporada e utilizada como recurso pedagógico.

As fotografias registradas ao longo da minha atuação nas sete diferentes turmas dessas instituições compõem o acervo fotográfico-pedagógico analisado nesta pesquisa. A maioria das imagens tem, portanto, como sujeitos crianças de três e quatro anos de idade em suas experiências escolares e todas elas foram registradas com o uso de smartphones – modelos Samsung Galaxy A71 e *iPhone* 12 Pro Max –. Ou seja, não foram utilizadas câmeras profissionais ou semiprofissionais que dispõem de uma maior variedade de recursos para a composição fotográfica.

A maior parte das fotografias que compunham esse acervo fotográfico-pedagógico estava disponível em *pen-drives* e em nuvens de armazenamento (Google Fotos e Google Drive), logo, eram de fácil acesso. Porém, também precisei solicitar o empréstimo de alguns relatórios e portfólios impressos, que estavam em posse dos familiares das crianças, para recuperar algumas imagens que já não estavam mais disponíveis em mídia digital. O contato com esses familiares foi realizado por meio de ligações telefônicas e/ou mensagens via aplicativo *WhatsApp* ao longo do ano de 2024. Conforme fui recolhendo o material fotográfico também fui realizando o processo de autorização para seu uso, seguindo os seguintes procedimentos:

- 1) Autorização institucional por parte dos gestores das escolas nas quais as fotografias foram registradas, por meio do Termo de autorização para utilização de imagens;
- 2) Consentimento dos responsáveis legais das crianças, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- 3) Assentimento por parte das crianças, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);

Os modelos do Termo de Autorização para utilização de imagens e do TCLE acima mencionados são similares aos apresentados nos Apêndices A, B e C. Já o TALE, direcionado às crianças, foi inspirado no modelo utilizado por Pereira Junior (2024) em sua pesquisa de mestrado, na qual ele se valeu de uma história infantil para explicar às crianças sobre o processo de pesquisa e o uso de suas imagens no trabalho acadêmico. No caso desta pesquisa, o gênero textual escolhido para o TALE foi a carta (Apêndice D), cuja leitura precisou ser mediada para as crianças das turmas de 2023 e 2024, visto que elas ainda não tinham iniciado ou concluído os seus processos de alfabetização.

Após obter as devidas autorizações dos sujeitos e instituições envolvidos, iniciei a organização do material fotográfico, selecionando as imagens que comporiam as estruturas visuais e elaborando as narrativas escritas que acompanham e ampliam a compreensão das informações visuais, contribuindo para a construção do discurso científico. A seleção das fotografias que compuseram as estruturas visuais – Fotografias Independentes, Fotoensaios e Séries Fotográficas – foi orientada por critérios éticos, estéticos e narrativos. Do ponto de vista ético, priorizei imagens que respeitassem a dignidade e a singularidade das crianças, bem como aquelas que possuíam autorização formal de uso. No aspecto estético, considerei a composição, a expressividade e a potência sensível das imagens para comunicar experiências vividas no contexto da Educação Infantil. Já em termos narrativos, escolhi fotografias capazes de construir sentidos, provocar reflexões e estabelecer articulações com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, cada imagem selecionada contribuiu para a construção visual e argumentativa das estruturas apresentadas no capítulo seguinte.

Ainda sobre o processo de seleção e organização das estruturas visuais, é importante destacar que foi necessário editar algumas fotografias a fim de ocultar a logomarca de uma das instituições educativas onde os registros foram realizados. A autorização para o uso dessas imagens foi concedida sob a condição de que o nome da escola não fosse identificado. Para atender a essa demanda, utilizei os efeitos desfoque e mosaico do aplicativo de edição de imagens *Photoscape*. Em contrapartida, o Colégio de Aplicação autorizou o uso das imagens mantendo a logomarca visível, não sendo necessária qualquer forma de edição ou anonimização.

Além da organização das estruturas visuais que já correspondem a um processo analítico, as imagens selecionadas para esta pesquisa também foram analisadas considerando elementos da iconografia e da interpretação iconológica. Conforme proposto por Kossoy (2016), a análise iconográfica diz respeito à:

[...] decodificação de informações explícitas/implícitas do documento fotográfico e no suporte que o contém e que tem por meta:

1. A reconstituição do processo que originou o artefato, a fotografia: pretende-se, assim, determinar os elementos que concorreram para sua materialização documental (seus elementos constitutivos: assunto, fotógrafo, tecnologia) em dado lugar e época (suas coordenadas de situação: espaço, tempo);
2. a recuperação do inventário de informações codificadas na imagem fotográfica: trata-se de obter uma minuciosa identificação dos detalhes icônicos que compõem seu conteúdo (Kossoy, 2016, p. 56).

Enquanto a iconografia é relativa à “realidade exterior do assunto registrado, sua face visível” (Kossoy, 2016, p. 56), a interpretação iconológica diz sobre a decifração da

“realidade interior da representação fotográfica, sua face oculta, seu significado, sua primeira realidade, além da verdade iconográfica” (Kossoy, 2016, p. 57). A interpretação iconológica nos interessa especialmente pelo desvelamento da história própria do assunto no momento em que foi registrado e das condições – cultural, técnica, estética, logo, ideológica (Kossoy, 2016) – da sua produção, ou seja, “o processo de criação que resultou na representação em estudo” (Kossoy, 2016, p. 57).

As escolhas metodológicas aqui apresentadas evidenciam o compromisso com uma abordagem sensível e cuidadosa, aliada ao rigor necessário à pesquisa científica e alinhada aos objetivos do estudo. No capítulo que segue, convido à leitura dos resultados produzidos a partir desse percurso investigativo, no qual as estruturas visuais e narrativas escritas se entrelaçam para revelar as experiências e os significados construídos na prática fotográfica em contextos de Educação Infantil.

4 DO OLHAR AO REGISTRO: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
[...] Destroi os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas (Meireles, 1981).

Um mar de imagens a se mergulhar. Foi esta a primeira impressão que tive ao começar os processos de análises desta pesquisa. Tantas fotografias conhecidas e muitas até já esquecidas. Seria eu capaz de multiplicar os meus olhos para vê-las melhor? De criar novas visões sobre elas, como me provocou o poema de Cecília Meireles?

Antes mesmo de perseguir os objetivos propostos, o quantitativo de imagens com o qual me deparei ao revisitar o acervo fotográfico-pedagógico já se configurou um primeiro achado de pesquisa. Isto porque, reunindo todas as fotografias colecionadas desde a minha primeira experiência como professora de Educação Infantil, pude contabilizar 52 gigabytes (GB) de memória ocupada em nuvens de armazenamento e *pen drive*. Isso sem levar em conta as imagens que não foram possíveis recuperar, seja por exclusões anteriores ao período da pesquisa, por corrompimento de arquivos ou pela inativação de uma conta institucional. Para uma melhor compreensão dessa proporção, em um único semestre, por exemplo, 2019.1, foi possível contabilizar 1.396 fotografias, o que equivale a aproximadamente 13 GB.

Tomar consciência da extensão desse acervo me fez rememorar o questionamento de Pires (2020, p. 35) sobre “qual seria a real motivação das professoras e professores em produzir tantas imagens. Será que os registros imagéticos - fotografias e filmagens, produzidas no ambiente escolar são, verdadeiramente, vistos?”, bem como a indagação de Davoli (2020) sobre o que é feito com os “quilos” de materiais – notas, fotografias, gravações, dentre outros – que são produzidos ao se documentar as experiências educativas. No seu texto, Davoli (2020) afirma que há um risco acentuado desse grande volume de documentos recolhidos permanecerem silenciosos.

Outra recordação foi a crítica de Sontag (2004, p. 34) sobre como “a necessidade de conformar a realidade e de realçar a experiência por meio de fotos é um consumismo estético em que todos, hoje, estão viciados”, o que me fez indagar: quanto da minha produção fotográfica na Educação Infantil foi guiada pela lógica do consumo de imagens e quanto dela foi orientada por intencionalidades pedagógicas bem definidas?

Refletindo sobre isso, cheguei à conclusão de que a abundância da minha produção fotográfica – especialmente se tratando dos anos iniciais da atuação docente – tinha, sim, relação com o consumo de imagens ao qual estamos habituados na nossa cultura altamente imagética, mas, sobretudo, estava relacionada à falta de refinamento da prática observacional na Educação Infantil.

Em outras palavras, o que quero afirmar é que ao revistar, analisar e selecionar as fotografias que serviram de base para a construção dos resultados dessa pesquisa, eu pude perceber que uma parte considerável das coleções produzidas no início da carreira docente nitidamente foi elaborada de forma irrefletida e com muitas repetições, em tentativas de capturar o máximo de acontecimentos da rotina escolar vivida pelas crianças; sem uma necessária pauta de observação; como se fosse possível observar tudo e a todos ao mesmo tempo. Diferentemente das coleções mais recentes, cujas fotografias desvelam processos de construção de imagens mais elaborados, conscientes e pedagogicamente mais intencionais.

Essa percepção está diretamente ligada à reflexão de Davoli (2020, p. 33), que afirma: “fotografar também é interpretar e escolher e, para isso, devemos estar cientes que o que registramos não é a verdadeira realidade ou, pelo menos, não toda a realidade”. Assim como faz lembrar as perspectivas de Freire (2014, p. 132) de que “o olhar sem pauta se dispersa” e de Riera (2019) que também endossa que a observação precisa ir mais além do olhar e da percepção, para não ficar na superfície, pois,

Observar, como já destacamos, é a organização consciente do olhar com interesse de focar uma situação. Assim, em primeiro lugar, selecionamos e centralizamos nosso olhar, conscientes de que observaremos só uma parte do todo, já que não é possível abranger tudo aquilo que acontece (Riera, 2019, p. 92).

É válido destacar que a organização consciente do olhar envolve fazer escolhas, algo bastante difícil, como diz Davoli (2020, p. 32), “[...] porque trabalhando com crianças pequenas, tudo nos parece igualmente importante”. Logo, a prática fotográfica na Educação Infantil traz um duplo desafio: a escolha sobre o que observar dentro do contexto – quais sujeitos, grupos e situações de aprendizagem – e a escolha do recorte fotográfico, ou seja, do que será efetivamente capturado em imagem com o seu devido tratamento técnico.

Considerando esse primeiro achado da pesquisa e com o objetivo de responder às questões que orientaram esta investigação, organizei as fotografias selecionadas do acervo em estruturas visuais (Viadel; Roldán, 2012), distribuídas ao longo das seções deste capítulo. A organização visual e textual de cada seção foi orientada pela ordem dos objetivos específicos

da pesquisa, permitindo uma análise progressiva dos aspectos abordados. No caso das estruturas visuais, busquei também seguir um fio cronológico, de modo a favorecer a percepção do desenvolvimento do meu olhar e da minha prática fotográfica ao longo do tempo, em diálogo com o acúmulo de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Essas imagens serão apresentadas e discutidas a partir do tópico a seguir.

4.1. Concepções desveladas por meio das fotografias

4.1.1 A imagem de criança

Analisar a totalidade do acervo fotográfico-pedagógico foi imprescindível para que eu pudesse perceber que a minha prática fotográfica na Educação Infantil desde o início da minha atuação docente esteve alicerçada na crença em uma forte imagem de criança como um sujeito de direitos, ativo, competente e centro do projeto educativo.

A expressão dessa imagem de criança no acervo pode ser percebida pelos assuntos fotográficos que em sua maioria eram as crianças protagonizando suas ações e pela ausência de fotografias delas em poses:

Figura 31 - Pintar



Figura 32 - Brincar



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2016). **Pintar.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.
#paratodosverem: a fotografia apresenta uma menina sentada a uma mesa de cor amarela, pintando uma caixa de papelão que está sobre a mesa. Ela utiliza um pincel e um recipiente com tinta na cor rosa salmão. Não é possível ver o seu rosto, pois o ângulo escolhido para o registro foi o *plongé* (de cima para baixo), mostrando apenas o topo da sua cabeça.

Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Brincar.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia mostra um grupo de crianças brincando com lanternas e tecidos em uma sala com baixa iluminação. Dois meninos aparecem em primeiro plano, um segurando uma lanterna acesa e outro coberto por um tecido de cor laranja e com leve transparência. O menino que segura a lanterna na direção do seu colega está posicionado de frente para a câmera, sendo possível ver o seu rosto; enquanto o menino debaixo do tecido está posicionado de perfil, não sendo possível ver a sua face. O ângulo escolhido para o registro foi o *plongé* (de cima para baixo).

Figura 33 - Ler



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2020). **Ler.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia apresenta duas crianças deitadas em um chão revestido com cerâmica branca. Em primeiro plano, à esquerda da imagem, é possível ver apenas as pernas cruzadas de uma criança e a capa de um livro aberto, que ela segura encobrindo o seu rosto e cujo título é “O pequeno fantasma”. No segundo plano, à direita da imagem, o que aparece de frente para a câmera é o topo da cabeça de uma segunda criança, apoiada em uma almofada azul. Essa criança também segura um livro, do qual é possível ver as suas páginas internas, uma de cor vermelha e a outra de cor verde.

Figura 34 - Pesquisar



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2020). **Pesquisar.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: A fotografia mostra uma menina, observando uma lagarta verde que está dentro de um pote transparente. O pote com a lagarta está posicionado debaixo de uma lupa de mesa cuja lente é grande possui ao seu redor luzes de LED. A menina segura na sua mão direita uma canetinha de cor verde. Na sua frente também há um papel quadrado, de cor branca e que já contém traçados traços do seu desenho (um círculo grande preenchido com pontinhos). Na fotografia a menina está posicionada de perfil e usa uma máscara de proteção no rosto, de cor branca, que encobre parcialmente o seu rosto.

Como é possível observar nas fotografias apresentadas anteriormente, as crianças foram representadas como sujeitos que participam ativamente das práticas pedagógicas, agindo, brincando, aprendendo e investigando. Cada uma dessas fotos dão indícios da capacidade e da competência das crianças em interagir com os materiais, com ambientes de aprendizagem e com seus pares, bem como da autonomia delas nessas distintas práticas.

É importante destacar que uma imagem de criança potente, curiosa, questionadora, criativa etc. é o “cimento” da prática pedagógica, como diz Malaguzzi, portanto, da observação e do registro por meio da fotografia. No pensamento pedagógico malaguzziano, cada um de nós tem uma imagem de criança, que é a nossa teoria interior e que, reconhecida ou não, nos induz e seduz a escutar, a observar e a agir de diferentes maneiras (Hoyuelos, 2021). Ou seja, essa imagem interna nos guia em nossas relações e práticas.

Por exemplo, tomando as Figuras 31 e 34, que outra imagem de criança poderia ter sido desvelada se nelas os sujeitos aparecessem, respectivamente, posando: uma ao lado da caixa completamente pintada e a outra segurando o desenho finalizado em suas mãos? Neste caso hipotético, a pose como uma ação artificial, especialmente se solicitada às crianças pelo adulto, facilmente poderia transmitir uma imagem de criança passiva, enquanto o assunto fotográfico enfocando as produções finais poderia representar a descentralização das crianças no processo educativo. Essa reflexão torna-se ainda mais pertinente ao considerar que, na Educação Infantil, o assunto fotográfico é quase sempre a própria criança, o que exige atenção crítica para que as imagens não reforcem concepções reducionistas de infância, mas revelem a complexidade de suas ações, gestos e interações cotidianas.

A análise do acervo fotográfico-pedagógico também me ajudou a concluir que, mesmo com uma forte imagem de criança que orientou a minha prática de registro desde o início da atuação docente, foram necessárias apropriações específicas sobre a fotografia e seus modos de representação para o aprimoramento do meu olhar, permitindo que as imagens produzidas por mim se tornassem mais coerentes com as minhas concepções pedagógicas.

Sobre isso, atenho-me ao fato de que, conforme mencionado no tópico 1.2 do capítulo introdutório, ainda no curso de Pedagogia – mais especificamente na atividade de Estágio: Educação Infantil –, eu tive acesso a uma orientação que repercutiu fortemente na construção da minha prática fotográfica. A recomendação tratava-se de fotografar as crianças preferencialmente em ângulos que não deixassem seus rostos visíveis, com o objetivo de preservar as suas identidades.

Somente ao analisar as fotografias produzidas nos dois primeiros semestres da minha atuação como professora de Educação Infantil (2016.1 e 2019.1), pude notar como essa recomendação não foi superada por mim logo após a experiência de estágio supervisionado. Pelo contrário, ela passou a configurar uma tendência nas minhas práticas de registro.

O Fotoensaio a seguir manifesta o quanto recorrente era a escolha de não capturar os rostos das crianças, sendo o ângulo *plongé* (de cima para baixo) o mais utilizado para esta finalidade:

Figura 35 - Eu grande, vocês pequenos



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Eu grande, vocês pequenos**. Fotoensaio composto por sete fotografias digitais coloridas: uma do ano de 2016 (primeira à esquerda) e seis do primeiro semestre do ano de 2019.

#paratodosverem: nas imagens desse fotoensaio não é possível ver os rostos das crianças, pois o ângulo escolhido para o registro foi o *plongé*. Assim, o que está em evidência é o topo de suas cabeças. Na primeira fotografia, em cima e à esquerda, uma menina está sentada à mesa, pintando uma caixa de papelão com pincel e tinta na cor rosa salmão. Na segunda imagem, em cima e ao centro, uma menina aparece sentada no chão lendo uma revista em quadrinhos e com uma boneca ao seu lado. Na terceira foto, em cima e à direita, há um menino sentado à mesa, espertando com um palito de madeira as uvas e os pedaços de maçã que estão servidos em um prato pequeno. Na quarta fotografia, embaixo e à esquerda, há um menino sentado sobre um tapete embrulhado (cores azul e amarelo), elaborando uma construção com blocos pequenos de madeira. Na quinta imagem, embaixo e ao centro, uma menina, usando uma saia feita de papel jornal, aparece de costas e com os braços abertos, imitando uma bailarina. Na sexta fotografia, embaixo e também centralizada, um menino está sentado à mesa (cor verde), desenhando em um papel branco. Na sétima e última imagem, embaixo e à direita, um menino aparece sentado à mesa (cor vermelha), brincando com carrinhos de brinquedo.

O que me chamou bastante atenção nessas imagens foi que, se por um lado a preservação das identidades das crianças era para mim um ato intencional, por outro, a decisão sobre o ângulo fotográfico se dava muito mais por consequência dessa intenção anterior, do que propriamente como uma segunda ação pedagógica refletida, planejada e executada criticamente.

A predominância do posicionamento da câmera de cima para baixo é reveladora da minha falta de conhecimento sobre como o ângulo fotográfico é capaz de transmitir ideias de valor em relação aos sujeitos fotografados. Como elucidam Sallet e Julio (2018):

Fotografar de cima para baixo (plano picado ou *plongé*) ou de baixo para cima (contra-picado ou contra *plongé*) faz toda a diferença no que se quer enfatizar com a fotografia. O sentido subjetivo que se dá no primeiro vai no sentido de “diminuir” o sujeito fotografado em relação a quem vê a imagem. O mesmo se dá em relação ao contrário, que é quando se quer valorizar o fotografado em relação ao espectador (Sallet; Julio, 2018, p. 23).

Levando isso em consideração, é possível entender que a opção excessiva pelo ângulo *plongé* pode inclusive ser interpretada como uma perspectiva adultocêntrica na prática fotográfica, na medida em que professor e criança não ocupam “o mesmo patamar”, ou seja, não estão em posições/alturas equivalentes.

Embora fotografar em ângulo *plongé* e invisibilizar os rostos das crianças não tenha sido uma regra inalterável, visto que nesses mesmos semestres também cheguei a produzir fotografias em ângulo normal (na altura dos olhos) ou contra *plongé* e cujas feições delas estavam em evidência, a consciência sobre o sentido subjetivo dos ângulos fotográficos só foi incorporada à minha prática após o meu contato com o texto de Sallet e Julio (2018), cuja leitura aconteceu no primeiro semestre de 2019.

De igual modo, a compreensão sobre a significância das expressões faciais das crianças como indicadores do engajamento e do envolvimento¹³ delas nas atividades experienciadas também só começou a se somar à minha prática fotográfica a partir da leitura desse texto, no qual as autoras asseveraram: “é relevante fotografar além das ações, as emoções. Registrar como a criança se sente enquanto realiza uma ação ou descoberta é fundamental” (Sallet; Julio, 2018, p. 39).

Entendo que o acesso a informações específicas como essas, traz a possibilidade para nós professores decidirmos sobre o tipo de registro que queremos realizar, em

¹³ Tomando como base a escala de envolvimento/implicação para crianças (*Leuven Involvement Scale for Young Children - LIS-YC*) (Laevers, 1994), a expressão facial e corporal das crianças são indícios do envolvimento delas nas atividades desenvolvidas.

correspondência com as concepções pedagógicas que acreditamos e com as mensagens que intencionamos comunicar por meio da imagem.

Apropriar-me desses conhecimentos suscitou, a partir de então, a exploração de novos ângulos, uma maior preocupação de colocar-me no mesmo nível das crianças e de posicionar a câmera na altura dos olhos delas, cuidados que Sallet e Julio (2018) consideram essenciais na elaboração de fotografias em contextos de Educação Infantil.

As Séries sequências “As faces de Heitor: emoções de um telespectador” (Figura 36) e “Assim te vejo” (Figura 37), composta por fotografias do primeiro semestre de 2019, demonstram, entre outras coisas, essa minha crescente preocupação com o posicionamento da câmera e a exploração de novos ângulos:

Figura 36 - As faces de Heitor: as emoções de um telespectador



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Emoções de um telespectador**. Série sequência composta por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: As quatro fotografias da série estão organizadas no sentido horizontal e seguindo a ordem da esquerda para a direita. Em todas as fotografias aparece a mesma criança: um menino de cabelo curto e liso, que usa um fardamento escolar – blusa branca com detalhes vermelho escuro/vinho e short vermelho escuro/vinho. A criança manifesta diferentes expressões faciais em cada uma das imagens. Na primeira fotografia, à esquerda, sua feição revela tensão. Na segunda fotografia, a sua expressão é de espanto e preocupação. Na terceira, o seu semblante é de tristeza. E na quarta e última fotografia, ele aparece com suas mãos juntas aos olhos, enxugando suas próprias lágrimas.

Figura 37 - Assim te vejo



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Assim te vejo**. Série sequência composta por três fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia à esquerda apresenta uma menina sentada em um tapete emborrachado de cor rosa. Ela está usando dois laços vermelhos, um em cada lado da cabeça, dividindo o seu cabelo ao meio; e uma farda escolar (camiseta branca e short vinho). A menina está brincando de empilhar pequenos blocos de madeira, de um jogo pedagógico chamado Engenheiros, tendo à sua frente o total de três peças empilhadas. Ela aparece olhando para baixo, concentrada na sua construção. Na segunda imagem, localizada no centro da série, a mesma menina aparece concentrada no jogo, segurando outro bloco com suas duas mãos e o observando. Na terceira e última fotografia, a criança aparece, ainda, segurando os blocos de madeira que estão à sua frente mas, desta vez, com o rosto virado em direção à câmera, encarando-a.

Partindo do exposto, é necessário lembrar a defesa de Malaguzzi de que “tornando visíveis as experiências educativas, podemos criar e afirmar uma identidade a respeito da instituição de Educação Infantil, da docência com crianças pequenas e de uma nova imagem de criança, rica, competente, feita de ‘cem linguagens’” (Brasil, 2018, p. 21). Portanto, é sempre importante refletir quais concepções estão sendo comunicadas, seja por meio da fotografia ou por qualquer outra forma de registro da vida cotidiana na Educação Infantil.

4.1.2 A cumplicidade pedagógica

A análise do acervo fotográfico-pedagógico também oportunizou entender de que maneira a cumplicidade pedagógica para com as crianças se manifestou, ou não, nas fotografias produzidas ao longo da minha experiência docente.

A Série “Assim te vejo” (Figura 37), anteriormente apresentada, revelou, por exemplo, que nas minhas tentativas iniciais de explorar novos ângulos e ajustar o posicionamento da câmera na altura das crianças para valorizar suas expressões, algumas vezes a minha aproximação para a efetivação do registro fotográfico não se deu de modo util

e em sintonia com os ritmos das crianças, como inspira Marian Reismann na sua experiência em Lóczy.

Essa conclusão se deu pelo o olhar de Maria Luiza em direção à câmera na terceira fotografia da série, mostrando que a minha presença como observadora munida de uma câmera não passou despercebida, bem como, por outras fotografias do primeiro semestre de 2019 cujos olhares das crianças em direção à câmera também denunciam as aproximações repentinas, como se pode observar a seguir:

Figura 38 - Descoberto



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Descoberto**. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: o ângulo escolhido para a fotografia foi o *plongé* (de cima para baixo). Ela apresenta três crianças sentadas no chão, que é revestido de cerâmica de cor branca. Essas crianças estão debaixo de uma cabana, estruturada com um tecido preto estendido sobre quatro cadeiras pequenas e coloridas da sala de referência. Duas das crianças estão com as cabeças escondidas pelo tecido e com seus troncos e pernas aparentes; enquanto um menino sentado bem ao centro da cabana está completamente visível, sendo possível observar o seu rosto e o seu olhar direcionados para a objetiva da câmera.

Figura 39 - Os olhos encontram a lente



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Os olhos encontram a lente**. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia foi registrada em ângulo contra-*plongé* (de baixo para cima). Duas meninas aparecem sentadas à mesa, brincando com bonecas e panelinhas de brinquedo. A menina sentada à esquerda encara a câmera com um semblante levemente desconfiado, enquanto a menina sentada à direita está com a cabeça e o olhar inclinados para baixo, mantendo sua concentração na brincadeira.

A série “Assim te vejo” (Figura 37) recebeu esse título para fazer referência às minhas tentativas iniciais de aprimorar os ângulos pelos quais as crianças eram fotografadas, mas, principalmente em alusão a essa forma de aproximação que resultava na distração da criança e na interferência em suas ações. Da mesma forma, o título “Descoberto” (Figura 38) na fotografia independente possui um duplo significado: remete à criança descoberta sob a

cabana e também sugere que ele percebeu/descobriu algo, neste caso, a professora realizando a ação fotográfica.

A incompatibilidade da minha forma de aproximação na ação fotográfica com os ritmos das crianças me fez recordar a advertência de Freire (2014) sobre o processo de observação:

Observar não é invadir o espaço do outro [...] Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (Freire, 2014, p. 135-136).

Avaliando a minha conduta e levando em consideração essa afirmação de Freire (2014), achei necessário realizar uma ponderação: essa forma repentina e por vezes descuidada de se aproximar das crianças para fotografá-las em várias ocasiões tem relação também com as condições de trabalho e não apenas com a falta de cumplicidade pedagógica. Isto porque, acompanhar sem pressa as interações e experimentações das crianças é um desafio consideravelmente árduo em qualquer contexto onde a proporção de crianças por professor seja elevada.

Acrescento que, mesmo quando a proporção professor-criança é equivalente às orientações definidas pelo Conselho Municipal de Educação da cidade, isso não significa que ela seja ideal para favorecer a qualidade das práticas pedagógicas, dentre as quais o registro fotográfico; visto que as resoluções elaboradas por esse colegiado são frutos das negociações de interesses de distintas categorias representadas pelos conselheiros e suas formulações nem sempre atendem às reais necessidades e especificidades do trabalho docente com os bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Considero que as crianças precisam, sim, de uma observação participante que não seja interferente, que se faz “com a sensibilidade de quem quer aprender sem interromper seus processos de aprendizagem” (Hoyuelos, 2021, p. 165) e é certo que elas merecem que as intervenções do professor, dentre elas a fotográfica, sejam “sempre hábeis, delicadas, silenciosas, pouco ruidosas” (Hoyuelos, 2019, p. 189), como defendia Malaguzzi. Por isso mesmo se faz necessário questionar: quais condições de trabalho estão sendo ofertadas aos professores de Educação Infantil para que estes possam empregar tempo, atenção e interesse no acompanhamento das experiências educativas das crianças?

Apesar da presença de fotografias cujos olhares das crianças em direção à objetiva indicaram um equívoco na minha conduta fotográfica nos dois primeiros semestres de atuação

docente, foi muito importante perceber que a maior parte do acervo fotográfico-pedagógico – mesmo nesses semestres – é composta por imagens nas quais a cumplicidade pedagógica se expressou pelo modo como as crianças foram levadas a sério e pela busca de capturar como elas desenvolviam suas experiências, conforme indicam as seguintes estruturas visuais:

Figura 40 - Ampliando olhares



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Ampliando olhares.** Fotoensaio composto por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, localizada à esquerda, mostra em primeiro plano um pote pequeno de vidro tampado com plástico filme, no qual contém uma formiga grande. Em segundo plano, aparece uma menina segurando uma lupa bem próxima do seu rosto, ficando visível através da lente apenas o seu olho direito. Na segunda imagem, em cima e ao centro do Fotoensaio, aparece uma mesa coberta por um tecido azul, em cima dela há duas imagens plastificadas (uma de formigas carregando folhas e outra de minhocas na terra) e na frente de cada imagem há um pote: o de vidro anteriormente mencionado e outro de plástico contendo areia e minhocas. A terceira fotografia, embaixo e ao centro do Fotoensaio, mostra novamente a menina usando a lupa, dessa vez observando o pote com as minhocas. Seu rosto aparece de perfil e o seu semblante é de concentração. A quarta e última imagem, localizada à direita, apresenta três crianças observando os potes, sendo uma delas a menina já mencionada, acompanhada de mais dois meninos: um que está com a cabeça inclinada para o pote plástico, focando nele com aparente atenção; e outro cujo olhar está direcionado para o seu colega, observando-o durante essa exploração.

Figura 41 - Olá, Dona Lagarta!



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2021). **Olá, Dona Lagarta!**. Série sequência composta por três fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, mostra quatro crianças (dois meninos e duas meninas) observando uma lagarta que está dentro de uma caixa de acrílico transparente. Dentro da caixa, além da lagarta, é possível ver um pouco de areia e folhas de árvores verdes e amarelas. As crianças usam máscaras de proteção que cobrem seus narizes e bocas, deixando visível apenas seus olhos curiosos. Na segunda fotografia, no centro da série, apenas as duas meninas aparecem observando a lagarta. Uma está com o dedo indicador encostado na caixa de acrílico, apontando para o animal, e a outra apenas observa com o olhar. Na última fotografia, à direita, a menina que observava apenas com o olhar desta vez aparece sozinha, com as sobrancelhas franzidas, em uma espécie de careta para a lagarta.

Figura 42 - Pesquisadoras



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2021). **Pesquisadoras**. Fotoensaio composto por três fotografias digitais coloridas e um desenho infantil escaneado.

#paratodosverem: a primeira fotografia, em cima e à esquerda, mostra uma menina em pé, em cima de uma cadeira infantil, para ganhar altura e conseguir observar através de uma lupa de mesa um besouro que está depositado em um pote de vidro. Ao lado dela, é possível ver uma segunda menina, também observando o pote de vidro, só que esta se encontra em pé no chão. Na segunda fotografia, em cima e à direita, aparece a lupa de mesa vista de cima para baixo e através da sua lente – que é rodeada de luzes de LED – é possível observar o grande besouro no pote de vidro. A terceira imagem, embaixo e à esquerda, trata-se do desenho do besouro elaborado por uma das crianças. A última fotografia, em baixo e à direita, mostra as duas meninas elaborando os seus desenhos de observação bem próximas da lupa de mesa.

É válido ressaltar que as observações e registros realizados durante os processos vividos e não apenas nas suas finalizações, quando as crianças muitas vezes são solicitadas a posarem para as fotos, também dizem respeito à cumplicidade pedagógica por expressarem a valorização dos seus percursos de aprendizagem, muito mais do que as possíveis chegadas, os produtos e os resultados. Relacionado a isso, Malaguzzi menciona:

[...] devemos ver – muito além dos resultados ou dos produtos visíveis e explícitos – todas as curvas e sendas que as crianças atravessam.

[...] O que a criança não quer é uma observação por parte de um adulto que, na verdade, não está ali, que está distraído. A criança quer saber que é observada cuidadosamente, com toda a atenção. Quer que o professor veja o processo de seu trabalho, antes do produto. [...] O que as crianças querem é ser observadas enquanto estão ocupadas; não desejam que o centro de observação seja o produto final. Quando nós, os adultos, somos capazes de ver as crianças enquanto estão fazendo algo, é como se abrissemos uma janela e conseguíssemos uma nova visão das coisas (Malaguzzi, [19--], *apud* Hoyuelos, 2021, p. 175).

Portanto, pensando de modo específico na fotografia como forma de observação e registro da vida cotidiana na Educação Infantil, complemento a consideração de Pagni (2019, p. 73) é necessário “um educador pronto e capaz de escutar não só com os ouvidos e com o pensamento, mas também com as mãos e os olhos” — e com a câmera.

4.1.3 Da individualização à coletividade: trajetórias que se entrelaçam

Outra concepção desvelada por meio das fotografias, que o Fotoensaio “Eu grande, vocês pequenos” (Figura 35) e a Série “Assim te vejo!” (Figura 37) anteriormente apresentados também possibilitaram, foi a individualização das crianças nos registros fotográficos.

Nas imagens elaboradas nos dois primeiros semestres da minha atuação docente, as crianças constantemente apareceram sozinhas, sem ser possível visualizar as interações delas com os seus pares, ainda que durante o momento do registro essas interações estivessem

acontecendo. Isso demonstra uma preocupação em registrar fotograficamente os percursos individuais das crianças, ao passo que o caráter coletivo da experiência educativa na Educação Infantil não recebeu a mesma atenção. Rinaldi ([20--], *apud* Davoli, 2020) chama atenção para o fato de que:

[...] o processo de aprendizagem é, certamente, um processo individual, mas uma vez que as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros são essenciais para a construção de nosso conhecimento, ele é também um processo de relacionamento, um processo criativo, um processo de construção social (Rinaldi, [20--]. *apud* Davoli, 2020, p. 103)

Coerentemente com essa ideia, Tognetti (2020) aponta que:

A escola da infância se caracteriza por ser uma comunidade de meninas e meninos que compartilham experiências entre eles e com os educadores, experiências intencionalmente programadas com um propósito educacional e que depois alcança as famílias, a fim de promover uma cultura renovada de educação e de infância (Tognetti, 2020, p. 111).

Portanto, sendo a escola da infância um ambiente de vida coletiva e de aprendizagem compartilhada não basta que, como professores, nos concentremos unicamente em registrar o que as crianças conseguem fazer, criar ou explorar de forma individual. Os registros da vida cotidiana na Educação Infantil, dentre eles a fotografia, precisam dar suporte à evocação das experiências tanto pessoais, quanto grupais; ressaltar com o que cada criança contribuiu individualmente para o grupo, favorecendo a formação da sua própria identidade e da identidade de grupo; e possibilitar a criação de memórias sobre as trajetórias de cada sujeito e dos coletivos dos quais participam.

Relacionado a isso, Tognetti (2020, p. 117) considera que “a reconstrução narrativa do que acontece entre as crianças e com as crianças — ou seja, com uma atenção aos processos interindividuais e intraindividuais — é uma das funções mais importantes do educador”.

Analizando o acervo fotográfico-pedagógico, pude reconhecer que a ampliação do meu olhar, tornando-se menos restrito à esfera individual, foi se dando progressivamente ao longo do primeiro semestre de 2019, como pode ser observada no Fotoensaio “Um, dois, três e x...”, apresentado a seguir:

Figura 43 - Um, dois, três e x...



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019). **Um, dois, três e x....** Fotoensaio composto por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: o Fotoensaio foi organizado com quatro fotografias de tamanhos distintos, organizadas em modo crescente, assemelhando-se visualmente aos degraus de uma escada. A primeira foto mostra uma menina subindo em um brinquedo de escalada cuja forma é de meia lua e a cor é laranja. A segunda foto apresenta duas meninas sentadas na areia brincando de encher os baldes de plástico. A terceira foto mostra três meninas viradas de costas e muito próximas de uma parede branca. Duas delas estão com os braços erguidos, explorando as sombras dos seus corpos, que estão sendo projetadas por uma forte luz. A quarta e última imagem apresenta cinco crianças em um jardim, observando o ambiente. Cada uma delas segura nas mãos uma espécie de lupa amarela, confeccionada com cartolina e papel celofane.

A organização desse Fotoensaio em modo crescente não foi apenas uma proposição estilística, mas uma provocação sobre como os processos de mudança de perspectiva são contínuos e graduais. Neste caso, busquei evidenciar a progressiva valorização das narrativas visuais sobre o coletivo; sobre as interações das crianças e suas diferentes formas de organização: individual, em pequenos ou em grandes grupos.

Nas fotografias elaboradas a partir do segundo semestre de 2019, já é possível contemplar algumas modificações importantes nas minhas composições fotográficas: além da diversificação entre fotografias individuais e coletivas, também a inauguração do interesse de complementar as informações visuais sobre as experiências das crianças por meio do registro de detalhes do ambiente, ou seja, de como ele estava organizado para as suas experimentações:

Figura 44 - Modos de fruição



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2021). **Modos de fruição.** Fotoensaio composto por cinco fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, localizada em cima e à esquerda, mostra parte de um jardim da escola, no qual está organizado um ambiente de leitura ao ar livre. Nesse ambiente há uma toalha de estampa quadriculada nas cores vermelho e branco; livros de literatura infantil sobre a toalha; cinco almofadas grandes, quadradas e marrons, ao redor da toalha; e mais ao fundo é possível ver três puff's coloridos (amarelo, laranja e verde), encostados em uma mureta do jardim. A segunda fotografia, em cima e ao centro, apresenta uma menina e um menino dividindo uma das almofadas marrons. A menina tem um livro apoiado em suas pernas e suas mãos estão folheando as páginas, enquanto o menino observa a ação. Ambos estão com a cabeça inclinada em direção ao livro. A terceira fotografia, que ocupa todo o lado direito do fotoensaio, apresenta em primeiro plano dois meninos em cima da toalha quadriculada, explorando o livro “Mariana do contra”. Um dos meninos está de costas para a objetiva e segura o livro aberto, para que o outro visualize as páginas. O segundo menino – o mesmo já exibido na segunda fotografia – está de frente para a objetiva, em posição de cócoras e com o seu olhar direcionado para o livro. Em segundo plano na imagem, é possível ver outras cinco crianças deitadas e dividindo os puff's coloridos durante suas práticas de leitura. A quarta fotografia, embaixo e à esquerda, mostra um menino deitado confortavelmente em uma das almofadas marrons, sem a presença de livros consigo. A quinta e última imagem, embaixo e ao centro, mostra uma menina também deitada confortavelmente em outra almofada marrom, porém ela está realizando a leitura do livro “As frutas da Lili”. Nas imagens desse Fotoensaio todas as crianças aparecem utilizando máscaras de proteção no rosto.

Figura 45 - “No meio do caminho tinha uma pedra”



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2022). “**No meio do caminho tinha uma pedra**”. Fotoensaio composto por cinco fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: A primeira fotografia, localizada em cima e à esquerda, mostra quatro crianças – uma menina e três meninos – erguendo uma mesa de madeira, de tamanho médio e de cor predominantemente verde. As crianças parecem transportar a mesa em direção a duas outras iguais, que já estão encostadas próximas à parede da sala. Na segunda imagem, localizada em cima e à direita, três meninas aparecem segurando um tecido azul, que está sendo estendido sobre as mesas verdes da imagem anterior. Na terceira fotografia, embaixo e à esquerda, é possível observar as mesas cobertas pelo tecido azul, formando um balcão de exposição. Em cima do tecido há três folhas retangulares, de cor azul claro, com três fragmentos de concreto em cima de cada uma delas, totalizando nove fragmentos em exposição. Em cima da mesa também há três lupas quadradas e pequenas, para a observação dos fragmentos. A terceira imagem mostra ainda dois meninos e um homem adulto, abaixados e com os rostos próximos das lupas, em atitude de observação. A quarta fotografia, embaixo e centralizada, mostra a visão do fragmento de concreto através da lente da lupa, revelando o seu aspecto poroso e a cor acinzentada. A quinta e última fotografia, localizada embaixo e à direita, mostra uma menina segurando a mão de um homem, ambos em pé e de costas para a câmera. Eles estão observando um mural amarelo fixado na parede, na altura das crianças, e que contém fotos e trechos escritos.

Figura 46 - Compras e vendas



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2023). **Compras e vendas.** Fotoensaio composto por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, localizada em cima e à esquerda, apresenta a organização de um contexto de faz de contas, no qual há: dois vasos pequenos com flores secas de cores predominantemente amarelas; um brinquedo que lembra uma caixa registradora; uma caixa pequena de madeira, com cédulas de dinheiro cenográficas; frutas cenográficas; e uma cesta de palha. Todos esses itens estão dispostos em cima de um balcão coberto por um tecido estampado. Na segunda fotografia, em cima e à esquerda, um menino aparece do lado de dentro do balcão e uma menina do lado de fora. Seus gestos evidenciam uma troca de fruta por cédulas. Na terceira fotografia, embaixo e à esquerda, o mesmo menino aparece do lado de dentro do balcão, porém, agora acompanhado de outra menina, ambos aparentemente atuando na função de vendedores. Enquanto isso, outras quatro crianças (um menino e três meninas) estão do lado de fora do balcão, observando a ação do vendedor. Na quarta e última fotografia, embaixo e à direita, uma das meninas da imagem anterior aparece em primeiro plano, ocupando o terço fotográfico esquerdo. Essa menina está em pé e diante de uma mesa, na qual ela organiza suas dez cédulas de brinquedo, formando duas fileiras com cinco cédulas cada. Em segundo plano, mais ao fundo da imagem, ainda é possível observar quatro crianças brincando no balcão de vendas.

As fotografias acima traduzem a importância dos percursos coletivos serem registrados fotograficamente com a mesma atenção dada às trajetórias individuais das crianças, pois a prática fotográfica também é um modo pelo qual nós, professores de Educação Infantil, nos relacionamos com as crianças e as imagens que produzimos são

valiosas tanto para restaurar ao grupo o sentido do que aconteceu, quanto a cada sujeito a sua “[...] própria parte no processo de tecer a trama de uma história compartilhada” (Tognetti, 2020, p. 118).

Também é válido destacar nas palavras de Tognetti (2020, p. 123) que “[...] precisamente porque o desenvolvimento social não aparece no produto final de uma atividade, a observação e a documentação são estratégias fundamentais para restaurar o valor de tudo o que acontece entre as crianças na experiência cotidiana na escola da infância”. Logo, sendo a fotografia um dos tipos de registros da vida cotidiana na Educação Infantil, ela cumpre um papel fundamental ao capturar e oferecer uma perspectiva visual sobre os processos de crescimento individual em conexão com a dimensão social que alimenta e sustenta esses processos.

4.2 Por trás das lentes: a composição técnica dos registros fotográficos-pedagógicos

No tópico anterior, ao descrever as fotografias e narrar sobre os seus processos de produção para evidenciar as concepções que orientaram o meu olhar e a minha conduta nas práticas fotográficas realizadas com crianças pequenas, inevitavelmente foi necessário destacar e discutir aspectos constitutivos da composição fotográfica, como por exemplo, o posicionamento da câmera na definição dos ângulos fotográficos.

Porém, para abordar de maneira mais ampla o segundo objetivo desta pesquisa, neste tópico são analisados as técnicas e os elementos fotográficos utilizados, ou não, nos registros realizados ao longo da minha atuação docente, além de serem apresentados os recursos empregados nos processos e produção. Para isso, algumas fotografias já exibidas no tópico anterior serão retomadas e novas imagens serão acrescentadas para explicitar os achados.

4.2.1 Enquadrar para revelar: do recorte ao significado

Com a análise do acervo fotográfico-pedagógico foi possível identificar as principais características das minhas produções fotográficas, especialmente as diferenças entre as configurações visuais das fotografias mais antigas e das mais recentes. O enquadramento foi o primeiro aspecto técnico analisado e sem dúvida chamou bastante atenção pela mudança ao longo do tempo. Isto porque, sem muito esforço, é possível

identificar erros triviais nas fotografias mais antigas do acervo, como o corte de partes dos assuntos fotográficos e/ou a presença de informações visuais que desviam a atenção do espectador, comprometendo a composição e a harmonia visual da imagem.

Figura 47 - Incompleto?



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019).

Incompleto?. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia mostra uma menina e um menino de costas para a câmera. Eles estão posicionados próximos à margem direita da fotografia, sendo que a cabeça e parte das costas do menino foram cortadas pelo enquadramento, enquanto o corpo da menina aparece inteiro e mais ao centro da foto. Ambos estão explorando um painel sonoro, que é dividido em três partes horizontais: a primeira corresponde a uma fileira de cilindros finos de metal; a segunda, a uma fileira de colheres de metal; e a terceira, a uma fileira de canos finos/canudos plásticos coloridos.

Figura 48 - Incompleto!



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2019).

Incompleto!. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia apresenta um menino sentado sob o chão, que é revisto de cerâmica branca. Ele está posicionado de perfil para a câmera e na margem direita da foto, tendo parte das suas costas e pernas cortadas pelo enquadramento. Na frente do menino, também sob o chão, há um tapete embrorrachado nas cores verde e azul. Em cima do tapete há alguns blocos pequenos de madeira que estão sendo empilhados pela criança. No fundo da imagem é possível observar uma prateleira na parede com alguns brinquedos e, logo abaixo da prateleira, um depósito de cor laranja contendo bonecas.

Tanto as figuras 47 e 48, quanto as que compuseram o Fotoensaio “Eu grande, vocês pequenos” (Figura 35) anteriormente apresentado, são capazes de evidenciar a ocorrência de erros de enquadramentos, tendo sido o mais comum nas minhas práticas o corte de partes dos corpos das crianças. Embora a Figura 47 possa deixar dúvida se o menino

aparece cortado por não ser parte do assunto fotográfico, as Figuras 35 e 48 certificam que os cortes foram realizados por inadequação de enquadramento.

Esse erro, bastante comum em fotografias amadoras, ocorre quando o fotógrafo não calcula corretamente a área ao redor do assunto fotográfico, ou seja, não organiza adequadamente os elementos dentro do quadro, retirando da imagem partes importantes do seu tema. O enquadramento é um aspecto fundamental, pois afeta diretamente no modo como a imagem será percebida, já que tem influência na interação entre o sujeito principal, o fundo e os outros componentes da cena.

Por exemplo, nas fotografias de sujeitos, como no caso das crianças em contextos de Educação Infantil, a ocorrência do corte na cabeça pode suscitar sensações de incompletude ou desconforto em quem observa a imagem, visto que a cabeça é uma parte muito importante do corpo humano. É necessário saber que os cortes no assunto fotográfico, quando não realizados de forma pensada, respeitando a harmonia visual, desequilibram a imagem e evidenciam a sua má composição, podendo afetar inclusive a narrativa da fotografia.

Erros como esse podem ser evitados com a apropriação de saberes básicos sobre fotografia e com contínuos exercícios práticos do olhar, em atenção aos detalhes ao compor a imagem. Sallet e Julio (2018) mencionam que:

Todos os componentes da linguagem visual/fotográfica são elementos que ajudam na composição do quadro visual. Quanto mais soubermos sobre eles, tanto melhor aprimoramos nossa fotografia técnica e esteticamente. Aliar técnica, estética e reflexão sobre o que fotografamos ajuda a alargar nossa compreensão sobre o mundo (Sallet; Julio, 2018, p. 13).

Na análise do acervo, foi possível perceber a diminuição de erros de enquadramento especialmente a partir do ano de 2021, mesmo período em que se deu o aprofundamento dos meus estudos sobre fotografia, tanto por ocasião da construção do projeto de pesquisa para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação, quanto pela entrada no Curso de Doutorado, que intensificou ainda mais as apropriações de conhecimentos.

As imagens a seguir apresentam as variações no enquadramento em fotografias mais recentes, destacando um maior cuidado na disposição dos elementos no quadro e a aplicação da regra dos terços para promover a harmonia visual:

Figura 49 - “Esse é o meu laboratório” - Linus (2022)



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2022). “**Esse é o meu laboratório**” – **Linus (2022)**. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: na fotografia, um menino está sentado à mesa, de frente para a câmera e ocupando o terço vertical central da imagem. Em cima da mesa há: pedras de tamanhos variados, organizadas em fileira; uma cesta plástica pequena de cor azul claro; um mini microscópio de brinquedo, cor azul; uma lupa dobrável pequena de cor cinza; um monóculo de brinquedo, cor amarela; uma caixa de madeira comum búzio dentro; e uma caixa de acrílico transparente, com folhas de árvore secas. O menino segura com a sua mão direita uma lupa, na altura do seu olho direito. Na sua mão esquerda há um búzio de tamanho médio. Os olhos do menino estão parcialmente fechados, sugerindo que ele ajusta o olhar para focar através da lente da lupa. No lado direito da fotografia, há uma versão reduzida da mesma imagem, com três linhas verticais e três horizontais brancas, ilustrando a divisão da foto conforme a regra dos terços.

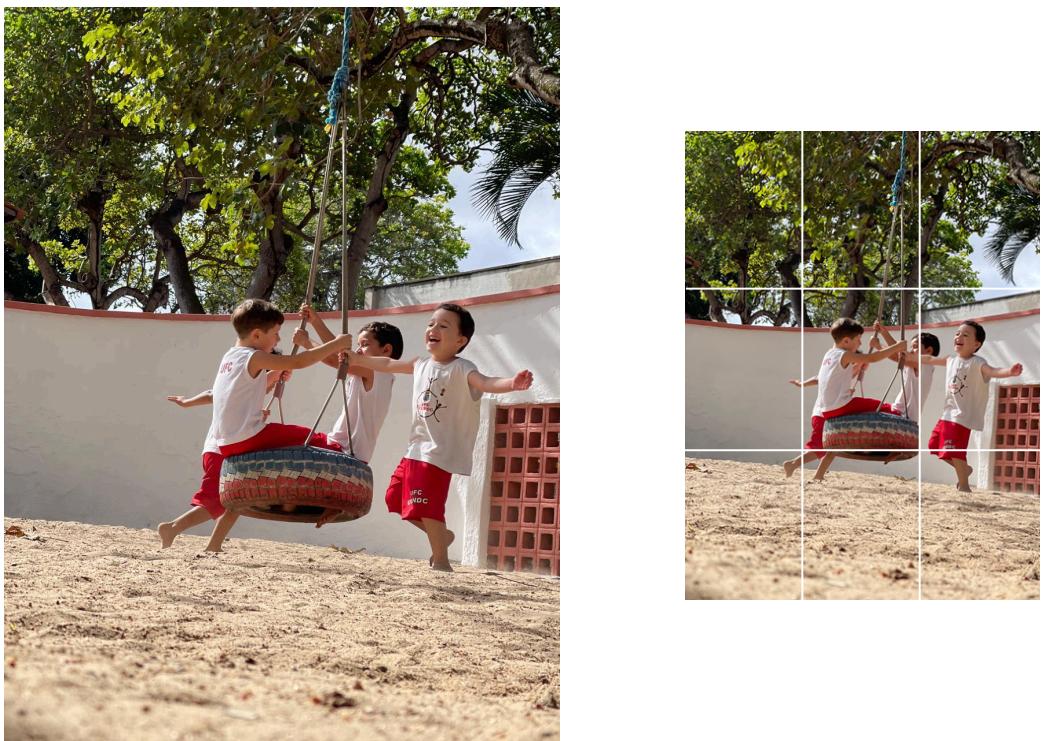
Figura 50 - A arte de ser criança



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2023). **A arte de ser criança**. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: na imagem, três crianças estão envolvidas em atividades artísticas. À esquerda, uma menina está sentada à mesa, desenhando em um papel com canetinhas coloridas. No centro, um pouco mais afastado, um menino se encontra de pé, pintando diante de um cavalete. À direita, outra menina está sentada, de frente para o outro lado do cavalete, pintando com tintas e pincel. No lado direito da fotografia, há uma versão reduzida da mesma imagem, com três linhas verticais e três horizontais brancas, ilustrando a divisão da foto conforme a regra dos terços. Nesta versão reduzida, é possível perceber que cada criança ocupa exatamente um dos terços verticais.

Figura 51 - Infância



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Infância**. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: na imagem, quatro meninos estão em um parque de areia, brincando em um balanço feito com pneu. Dois meninos estão sentados no balanço, enquanto os outros dois estão de pé na areia, segurando as cordas do brinquedo com uma das mãos e girando-o. Os braços dos meninos que estão de pé aparecem bem abertos, sugerindo liberdade e prazer no movimento, impressão esta reforçada pelo largo sorriso de um deles. No lado direito da fotografia, há uma versão reduzida da mesma imagem, com três linhas verticais e três horizontais brancas, ilustrando a divisão da foto conforme a regra dos terços. Nesta versão reduzida, observa-se que os três terços horizontais são preenchidos da seguinte forma: o superior pelo céu e pelas copas das árvores, o central pelas crianças, e o inferior pelo chão de areia. Quanto aos terços verticais, o assunto fotográfico – as crianças – está posicionado principalmente no centro e à direita da imagem.

Como é possível observar nessas fotografias, a posição do assunto tem um grande impacto visual, pois, como observam Sallet e Julio (2018, p. 43), “criar uma imagem fotográfica é colocar uma moldura em torno de um assunto escolhido. As proporções dessa moldura e a posição do assunto dentro dela influenciam o modo como uma imagem é interpretada”.

A análise das fotografias também trouxe à tona uma preferência até então inconsciente na minha prática fotográfica, que é a predominância do posicionamento dos sujeitos fotografados no terceiro terço vertical (à direita). A série a seguir, registrada em dois momentos de uma mesma atividade pedagógica, exemplifica essa predileção:

Figura 52 - À direita do olhar



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **À direita do olhar.** Série estilo composta por seis fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: em todas as fotografias dessa série, a cena se passa em uma sala bem iluminada, com paredes claras e alguns objetos ao fundo, sugerindo um ambiente de artes. A mesa onde as crianças realizam suas atividades é amarela e há materiais artísticos espalhados sobre ela, como frascos de cola colorida e marcadores preto e azul. A primeira fotografia, em cima e à esquerda, mostra uma menina, de cabelo preso e laço vermelho no topo da cabeça, concentrada enquanto desenha em um azulejo, usando um marcador azul. A segunda foto, em cima e ao centro, mostra outra menina, de cabelo solto e castanho, concentrada enquanto pinta o azulejo, usando um tubo de cola colorida azul. Na terceira foto, em cima e à direita, as duas meninas aparecem uma ao lado da outra, ainda concentradas realizando a atividade artística. A quarta fotografia, embaixo e à esquerda, mostra um menino, de cabelo curto e castanho, vestido com uma blusa preta de mangas compridas. Ele segura um marcador preto com firmeza, parecendo focado no desenho que está criando no azulejo. A quinta fotografia, embaixo e ao centro, mostra outro menino, vestido com uma fantasia do super-herói Flash, que inclui uma capa vermelha e uma máscara vermelha com detalhes amarelos. Ele está aparentemente envolvido na atividade artística, segurando um marcador azul. Na sexta e última fotografia, embaixo e à direita, os dois meninos aparecem uma ao lado do outro, concentrados na atividade artística que estão realizando.

Refletindo sobre o que justificaria essa preferência, relatei que a minha lateralidade destra pode influenciar inconscientemente o meu olhar fotográfico. Isso se traduz em uma tendência natural de mover a câmera e compor a cena de modo a favorecer o lado direito do quadro. Assim, sem antes me dar conta, eu acabava organizando a imagem de forma que o lado direito se tornasse mais destacado, criando uma composição mais confortável e intuitiva para o meu olhar.

Perceber isso me fez lembrar as considerações de Boris Kossoy sobre as imagens fotográficas serem obtidas por meio de um sistema de representação visual que integra componentes de ordem material — “recursos técnicos, ópticos, químicos ou eletrônicos indispensáveis para a materialização da fotografia” (Kossoy, 2016, p. 29) — e imaterial — “os mentais e os culturais” (Kossoy, 2016, p. 29) — que se articulam em um processo de criação bastante complexo.

4.2.2 Planos que contam histórias

O plano fotográfico tem uma estreita relação com o enquadramento, pois também envolve o que se quer abranger na imagem. Porém, enquanto o enquadramento diz respeito à disposição dos elementos dentro do quadro, o plano se refere à proximidade ou distância entre o assunto e a câmera, o que determina o tamanho do objeto principal na cena e, consequentemente, a escala desse assunto na fotografia.

Nos registros pedagógicos, os planos fotográficos podem contribuir de maneira significativa para comunicar, com mais clareza e intencionalidade, as experiências e os processos de aprendizagem das crianças. Cada tipo de plano oferece uma perspectiva diferente, e isso pode enriquecer a interpretação do que está sendo documentado. Por exemplo, o plano geral, mais distante, pode mostrar o contexto em que a atividade ocorreu e ajudar a entender o ambiente, a disposição dos materiais e a interação entre várias crianças; enquanto o plano detalhe destaca minúcias importantes, como expressões faciais, mãos manipulando materiais ou objetos criados, enfatizando emoções, concentração, descobertas e gestos significativos do processo de aprendizagem.

Por essa razão, o plano fotográfico também foi um elemento analisado nas imagens que compõem o acervo. Por meio das fotografias, foi possível perceber que a diversificação de planos foi algo recente nas minhas práticas de registro, pois a maioria das imagens produzidas entre os anos de 2016 e 2022 apresentava basicamente dois planos: plano geral e primeiro plano; enquanto, nas fotografias dos anos de 2023 e 2024, outros planos passaram a ser usados com maior frequência nas composições.

O mais interessante ao analisar os planos fotográficos foi notar que a exploração deles nas minhas práticas de registro não consistiu em uma mera escolha estética, como, por exemplo, para melhorar o equilíbrio e a harmonia visual. Pude observar que essa exploração aconteceu prioritariamente durante as produções de sequências fotográficas, ou seja, quando havia a intencionalidade de complementar e qualificar as narrativas sobre as experiências das

crianças, evidenciando detalhes de suas reações, de seus comportamentos e do desenvolvimento de suas atividades.

Por exemplo, na série abaixo, foram utilizados, respectivamente, o plano médio e o close-up para enfatizar a reação momentânea da criança em uma investigação olfativa:

Figura 53 - O cheiro da descoberta

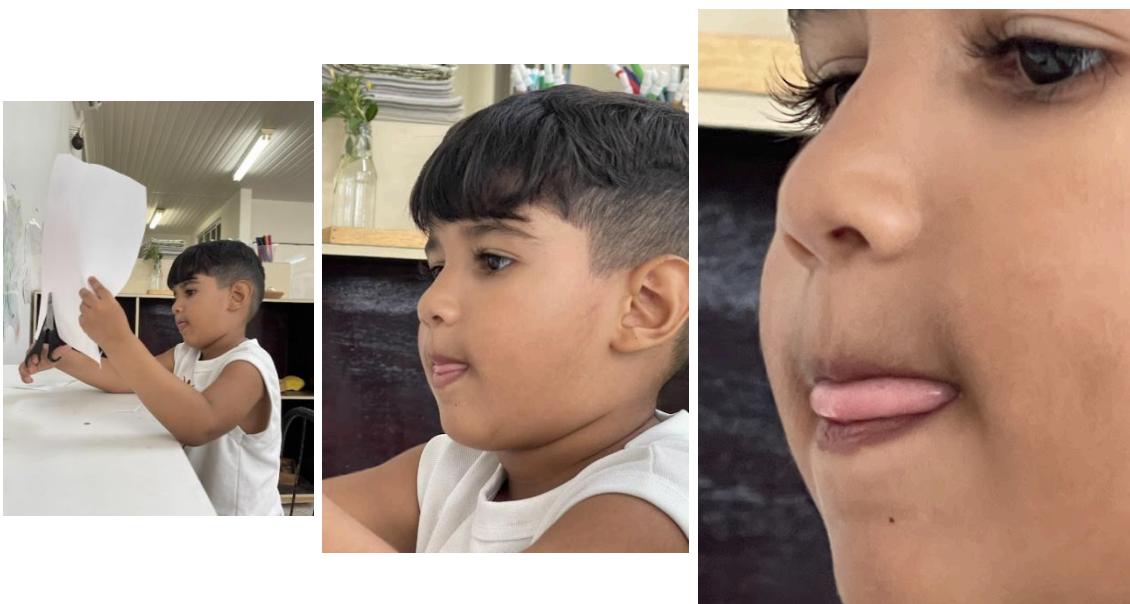


Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2023). **O cheiro da descoberta**. Série sequência composta por duas fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, mostra uma menina de cabelos cacheados e com uma tiara de orelhas de coelho, sentada à mesa em uma sala de atividades. Ela está cheirando algo depositado em um pequeno pote roxo, enquanto segura uma tampa amarela na outra mão. Seus olhos estão fechados e sua expressão sugere tranquilidade e concentração. Na mesa à sua frente há outros potes pequenos fechados, um suporte com canetinhas coloridas e uma prancheta com papel branco. Na segunda fotografia à direita, a mesma menina aparece ainda cheirando o pote roxo, mas desta vez com os olhos abertos e com uma expressão que sugere estranhamento ou surpresa com o cheiro experimentado. A primeira fotografia foi registrada em primeiro plano e a segunda em *close up*.

Diferente da manifestação momentânea evidenciada na figura 53, na série a seguir (Figura 54), a utilização do primeiro plano, do *close up* e do plano detalhe foi realizada para destacar um comportamento contínuo de uma criança, que é colocar a língua para fora da boca, pressionando-a entre os lábios, nos seus momentos de concentração. O registro dessa ação inconsciente teve como intencionalidade demonstrar, além do grau de envolvimento da criança na atividade, que a ação motora especialmente na infância desempenha um papel fundamental na organização e formação do pensamento (Wallon, 2008):

Figura 54 - ConcentrAção



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **ConcentrAção**. Série sequência composta por três fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a série apresenta três imagens de um mesmo menino, capturadas em diferentes níveis de proximidade (primeiro plano, *close up* e plano detalhe). As fotografias possuem tamanhos distintos (pequena, média e grande) e foram organizadas da esquerda para a direita em ordem crescente, criando um efeito narrativo que conduz o olhar do espectador. A sequência começa com uma visão ampla da ação e, à medida que avança, aproxima-se progressivamente dos detalhes da expressão do menino. Na primeira fotografia, o menino, de cabelo curto e escuro, está sentado à mesa em uma sala de atividades. Ele segura uma tesoura preta em uma das mãos e uma folha de papel branco na outra, aparentemente cortando o papel com atenção. A segunda fotografia mostra o rosto do menino mais aproximado, sendo possível observar sua língua levemente para fora da boca e pressionada entre os lábios. A terceira e última foto, mostra apenas os olhos, o nariz e a boca do menino, destacando ainda mais a sua língua entre os lábios, sugerindo concentração.

Já no fotoensaio a seguir (Figura 55), o uso do plano médio, do primeiro plano e do plano detalhe teve como intenção aprofundar o entendimento sobre um processo — no caso, a modelagem em argila realizada em pequenos grupos — e destacar as habilidades da criança no desenvolvimento da atividade:

Figura 55 - Emílio e o seu “Eu” de argila



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Emílio e o seu “Eu” de argila.** Fotoensaio composto por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: O fotoensaio foi organizado seguindo o sentido de leitura vertical e da esquerda para a direita. A primeira imagem, em cima, registrada em plano médio, mostra dois meninos sentados à mesa, vestindo camisetas brancas e aparentemente concentrados em moldar a argila. Cada um tem um pequeno espelho à sua frente,

sugerindo que possam estar criando autorretratos ou esculturas baseadas em suas próprias expressões. Há recipientes azuis ao lado deles, com água para facilitar o trabalho com o material. Ao fundo, há prateleiras organizadas com materiais escolares e brinquedos. A segunda fotografia, embaixo, à esquerda e no centro do fotoensaio, registrada em primeiro plano, mostra apenas um dos meninos. Ele está moldando a argila sob um azulejo, tendo ao lado um palito de madeira usado como ferramenta para a modelagem. A terceira fotografia, embaixo, à direita e no centro do fotoensaio, registrada em plano detalhe, mostra os braços e as mãos do menino de forma mais aproximada, enquanto ele modela a argila. A quarta e última fotografia, embaixo, mostra as mãos do menino de forma ainda mais ampliada, sendo possível ver a argila tomando forma de um boneco ou pessoa.

Considero importante destacar que a realização do *close up* e do plano detalhe nas minhas práticas de registro se deu principalmente por meio do recurso de aproximação — efeito *zoom* — do aparelho celular, para evitar a aproximação física direta, reduzindo ao máximo qualquer possível interferência ou distração nas atividades das crianças.

Sobre o uso do efeito *zoom*, também é válido ressaltar que, na maioria das vezes, optei pela escala automática de aproximação 2,5x, uma configuração padrão de aparelhos *iPhone* com sistemas de câmera dupla ou tripla. A minha opção por essa configuração automática se justifica por ela proporcionar um equilíbrio entre qualidade e praticidade, ao possibilitar uma ampliação rápida e eficiente sem comprometer a nitidez da imagem com um *zoom* excessivo.

As imagens a seguir são capturas de tela do celular, que demonstram a diferença de aproximação do assunto fotográfico na escala normal (1x) e com a ativação do *zoom* automático (2,5x):

Figura 56 - Capturas de tela para demonstração do efeito *zoom*



Fonte: capturas de tela elaboradas pela professora-pesquisadora.

#paratodosverem: a figura é formada por duas capturas de tela do aplicativo de câmera do dispositivo móvel *iPhone*, especificamente no modo Foto, exibindo o efeito de *zoom* em um objeto específico. O objeto fotografado é um pequeno vaso de vidro contendo flores secas. Na primeira captura, à esquerda, a câmera está em uma configuração mais ampla, mostrando o vaso de maneira mais distante, incluindo parte do fundo e da mesa onde está apoiado. Já na segunda captura, à direita, há um *zoom* aplicado, aproximando o objeto e tornando-o mais destacado na composição, com menos fundo visível. Ambas as capturas exibem a interface do aplicativo da câmera, incluindo as opções de modo de captura como “Foto”, “Vídeo” e “Retrato”, bem como os controles de *zoom* representados por ícones na parte inferior da tela.

Como é possível observar, mesmo as câmeras embutidas em aparelhos celulares possuem ajustes que podem contribuir para uma composição fotográfica mais satisfatória. O que me ajuda a acreditar que em muitos casos, a ausência de um “bom olhar fotográfico”, que é referida por alguns professores, não está necessariamente relacionada às suas habilidades artísticas e de autoexpressão, mas, ao pouco conhecimento de elementos básicos da fotografia e ao baixo domínio das funções e dos recursos da câmera.

4.2.3 Perspectivas múltiplas: o dinamismo dos ângulos na fotografia pedagógica

O ângulo fotográfico foi um elemento que precisou ser discutido ainda no tópico 4.1.1, mas que julgo importante retomar as análises sobre ele, para reforçar algumas compreensões.

Conforme exposto anteriormente, a tomada de consciência sobre o sentido subjetivo dos ângulos fotográficos suscitou, na minha prática, a exploração de novos ângulos, por exemplo, passando a me posicionar, sempre que possível, no mesmo nível das crianças e a ajustar a câmera à altura dos olhos delas. Decisões que considero pertinentes quando há a preocupação de estabelecer correspondência entre uma forte imagem de criança e as formas como elas aparecem representadas nas fotografias.

Porém, considero necessário frisar que essa consciência não anula a possibilidade de uso dos ângulos *plongé* ou *plongé* absoluto, pois é preciso considerar outras demandas de seu uso, e não apenas o potencial que possuem de criar uma sensação de inferioridade ou diminuição do assunto representado. Na verdade, em diferentes circunstâncias, o uso desses ângulos não só pode ser necessário, como também indispensável para a construção da representação visual das experiências das crianças e para favorecer a sedução estética.

Por exemplo, na série sequência a seguir, para complementar as informações visuais sobre uma prática culinária, apresentando o conteúdo da bacia que estava sendo manipulado coletivamente pelas crianças, a elevação da câmera em ângulo *plongé* absoluto foi essencial:

Figura 57 - Mão na massa



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Mão na massa**. Série sequência composta por duas fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira imagem, à esquerda, mostra um grupo de seis crianças vestindo toucas e aventais brancos enquanto participam de uma atividade culinária. Elas estão reunidas ao redor de uma mesa coberta de farinha de trigo, misturando ingredientes em uma tigela azul. Essa primeira imagem foi registrada em ângulo *plongé* absoluto, evidenciando o topo da cabeça das crianças e suas mãos misturando a massa no interior da tigela. Na segunda fotografia, à direita, o mesmo grupo é retratado, ficando em destaque três meninos e duas meninas, enquanto a sexta criança ficou escondida atrás de uma das meninas. Essa segunda imagem foi capturada em um ângulo normal, permitindo visualizar a lateral da tigela em vez de seu interior, além dos rostos das crianças em perfil.

De modo parecido, nessa próxima sequência, a escolha do ângulo *plongé* também foi bastante favorável para realçar a profundidade da escavação e os detalhes do achado das crianças:

Figura 58 - Escavadores



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Escavadores**. Série sequência composta por três fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: as duas primeiras imagens dessa série, à esquerda e ao centro, foram registradas em ângulo *plongé*. Nas aparecem duas crianças brincando na areia ao ar livre, sob a luz do sol. Ambas vestem calças vermelhas e camisetas brancas, e parecem concentradas em sua atividade. Uma delas está ajoelhada na areia, usando uma colher de alumínio para escavar, enquanto a outra está sentada dentro do buraco escavado, segurando uma concha de sopa de cor preta, sugerindo ser outro utensílio utilizado na escavação. Próxima das crianças, há uma concha de sopa de cor preta, sugerindo ser outro utensílio utilizado na escavação. A terceira e última imagem da série, à direita, foi registrada em ângulo *plongé* e em plano detalhe, aparecendo apenas as mãos das crianças, escavando com as colheres a areia que está em cima de uma grande pedra enterrada no solo.

Já no Fotoensaio abaixo, uma vez escondidas dentro das “redes” de tecidos, somente o ângulo de cima para baixo poderia revelar as interações das crianças que estavam nelas:

Figura 59 - Cearensidade



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Cearensidade**. Fotoensaio composto por três fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira imagem possui tamanho maior e ocupa 2/3 verticais do fotoensaio. Essa primeira fotografia foi capturada em ângulo *plongé* e mostra a cabeça de um menino para fora de uma rede azul clara, feita com um tecido de malha. Ele está sorrindo e o seu olhar está direcionado para o lado direito. Em segundo plano e desfocado, é possível ver uma menina deitada dentro de outra rede cuja cor é vermelha. A segunda fotografia, à direita e em cima, foi capturada em ângulo *plongé* absoluto. Nela é possível ver dois meninos dentro da rede azul clara: o que já havia aparecido na imagem anterior e que está deitado de lado; e um segundo menino, que está deitado de costas para a rede. O rosto do primeiro menino aparece de perfil, sendo possível notar o seu sorriso e olhar direcionados ao amigo que está na rede. A terceira e última fotografia, à direita e embaixo, foi capturada em ângulo *plongé* e mostra os dois meninos da imagem anterior ainda dentro da rede, sendo balançados por um terceiro menino, que deixa transparecer um sorriso no rosto.

Na próxima série, o *plongé* absoluto foi utilizado nas duas primeiras imagens para realçar esteticamente a informação sobre o faz de conta culinário da criança, trazendo detalhes da precisão no corte do peixe de brinquedo. Esse ângulo poderia facilmente ter sido dispensado se a única intenção do registro fosse apresentar em qual brincadeira a criança estava envolvida:

Figura 60 - Faz de conta



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Faz de conta**. Série sequência composta por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, em cima e à esquerda, foi capturada em ângulo *plongé* absoluto e mostra a mão esquerda de uma criança segurando um brinquedo de plástico em formato de peixe, de cor laranja; enquanto a mão direita segura um pequeno utensílio azul semelhante a uma faca. O peixe possui uma divisão ao meio, indicando que é um brinquedo que pode ser fatiado para brincadeiras de faz de conta. No fundo, há outros brinquedos coloridos, incluindo tigelas e utensílios em tons de azul, rosa e roxo. A segunda fotografia, em cima e à direita, é muito semelhante à primeira, com a diferença de que nela o peixe de plástico já aparece cortado. A terceira imagem, embaixo e à esquerda, registrada em ângulo *plongé*, mostra novamente apenas as mãos da criança, desta vez segurando a metade de um brinquedo que simula um ovo de galinha caipira. Perto das mãos da criança há uma frigideira pequena de brinquedo, de cor vermelha, e dentro dela está o peixe cortado pela criança

e alguns outros alimentos fictícios. A quarta e última fotografia, também capturada em ângulo *plongé*, mostra um menino brincando em uma cozinha de brinquedo. Ele, que veste uma camiseta branca sem mangas, parece concentrado enquanto manuseia os alimentos de brinquedo. Há diversos itens ao redor, como copos, pratos, colheres e pequenos eletrodomésticos de brinquedo em tons de rosa e azul. Ao fundo, outras crianças também aparecem dividindo o espaço de brincadeiras.

Por fim, neste último exemplo sobre os ângulos fotográficos, o *plongé* absoluto foi utilizado nas duas primeiras fotografias da série para capturar a contorção das cordas dos balançadores, realizada pelas crianças para gerar o efeito de rotação. Um movimento que intensificava as sensações delas na experiência lúdica e que também se constituía como uma investigação científica indireta sobre movimentos, forças e velocidades. Já o ângulo normal, na altura das crianças, utilizado nas outras fotografias, destaca o desafio corporal que elas enfrentaram durante a brincadeira, ao evidenciar a diferença de altura entre o balançador e o solo:

Figura 61 - “Você viu como eu fiz, professora?” - Tayná (2024)



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). “Você viu como eu fiz, professora?” - Tayná (2024). Série sequência composta por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, em cima e à esquerda, foi capturada em ângulo *plongé* absoluto e mostra um menino e uma menina brincando em dois balanços de cordas em um parque de areia. As duas crianças estão em pé na areia, sendo possível ver apenas o topo das suas cabeças. Elas estão segurando as cordas dos balanços e girando-as sobre si mesmas, formando um entrançado. A estrutura do brinquedo é feita de madeira com cordas verdes. A sombra das cordas e da estrutura é visível no chão, indicando que a brincadeira ocorreu em um dia ensolarado. A segunda fotografia, em cima e à direita, também registrada em *plongé* absoluto, mostra a menina ainda torcendo as cordas do balanço. Sua cabeça aparece um pouco erguida, dando visibilidade para o seu rosto e para o seu largo sorriso. A terceira fotografia, embaixo e à esquerda, capturada em ângulo normal, mostra a menina em pé em cima do balanço e o menino sentado no outro logo ao lado, cujas cordas estão torcidas, sugerindo que o menino está em movimento giratório. Na quarta e última fotografia, embaixo e à direita, as duas crianças aparecem em pé em cima dos balanços, visivelmente em movimento para frente e para trás e sendo possível notar uma altura acentuada alcançada com esse movimento.

Partindo da observação desses exemplos, reitero o que já foi mencionado inúmeras vezes ao longo deste trabalho: a fotografia é uma arte e também um meio de autoexpressão para quem a produz. Dessa maneira, seus elementos, dentre eles os ângulos, podem ser explorados estrategicamente para enriquecer a composição, adicionando não apenas beleza, mas também identidade e significado à imagem final.

4.2.4 Luz e sombra: nuances que constroem a imagem

A iluminação foi um elemento essencial a ser analisado, pois, na fotografia em geral, ela é cuidadosamente pensada e planejada, sendo até considerada “a alma da fotografia” ou “matéria-prima básica” (Sallet; Julio, 2018, p. 25). No entanto, nos contextos de Educação Infantil, esse elemento pode, paradoxalmente, ser um dos mais difíceis de controlar, ao mesmo tempo em que pode ser bastante favorecido.

Para compreender melhor essa afirmação, é importante destacar que a prática fotográfica na Educação Infantil não ocorre, por exemplo, em um estúdio, onde o profissional pode selecionar e organizar equipamentos de iluminação para equilibrar luzes e sombras. Na verdade, o professor de Educação Infantil, na maioria das vezes, depende apenas da iluminação disponível nos seus ambientes de trabalho, tanto internos quanto externos. Ou seja, o controle do professor sobre a iluminação muitas vezes está restrito a buscar um posicionamento cuja luz seja favorável à cena.

Por outro lado, nas instituições que respeitam os critérios de qualidade para a Educação Infantil, conforme estabelecidos em documentos orientadores (Brasil, 2006; Brasil; 2009d; Campos; Rosemberg, 2009; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016), a própria iluminação natural presente nos ambientes, como as salas de referência e os parques externos, pode beneficiar a prática fotográfica. Esses ambientes, quando bem projetados, tendem a contar com janelas amplas, aberturas estratégicas e áreas ao ar livre que permitem a

entrada de luz de maneira equilibrada, favorecendo a captura de imagens com melhor qualidade e sem a necessidade de equipamentos artificiais adicionais. Dessa forma, a própria infraestrutura da instituição pode contribuir positivamente para o registro visual das experiências pedagógicas vivenciadas pelas crianças.

Foi especialmente isso que pude notar ao analisar as fotografias do acervo. Os ambientes de trabalho das três instituições onde exercei a docência com crianças pequenas tinham boas infraestruturas, com abundância de iluminação natural. As salas de referências nas quais atuei, por exemplo, sempre tiveram grandes janelas ou vidraças. Em uma das instituições, havia até mesmo um jardim ao ar livre integrado à sala, acessível por uma ampla abertura que substituía parede e porta. Em todas essas instituições também pude usufruir junto às crianças de áreas externas amplas e ensolaradas, e não apenas de pátios cobertos.

Os Fotoensaio a seguir mostram duas maneiras distintas pelas quais me beneficiei da luz natural em minhas composições fotográficas:

Figura 62 - Caiu, perdeu



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Caiu, perdeu.** Fotoensaio composto por cinco fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira foto, em cima e à esquerda, mostra quatro crianças reunidas ao redor de uma mesa próxima a grandes janelas de vidro, que favorecem a entrada de luz natural. As crianças estão brincando com um jogo de Jenga – também conhecido como “Caiu, perdeu” – e parecem concentradas enquanto removem os blocos de madeira. Uma menina com um laço verde no cabelo e uma capa rosa de *Supergirl* está segurando uma peça do

jogo, enquanto um menino de fantasia preta do Batman está prestes a retirar um bloco da torre. Outro menino, vestindo uma camisa branca e vermelha com a inscrição “NDC CAp UFC”, observa atentamente. Uma quarta criança, uma menina de cabelos castanhos e franja, também está observando a brincadeira. Na segunda fotografia, em cima e à direita, a menina vestida de *Supergirl* é o assunto principal. Ela aparece concentrada, segurando uma peça do jogo e observando atentamente a torre para retirar uma peça. A terceira fotografia, embaixo e à esquerda, mostra em primeiro plano a torre de Jenga que já apresenta alguns espaços vazios, indicando que várias peças foram removidas. É possível ver as mãos de uma criança cuidadosamente posicionadas ao redor da estrutura instável, evidenciando a delicadeza necessária para o jogo. O rosto da criança está escondido atrás da torre e o fundo da foto está desfocado. A quarta fotografia, embaixo e ao centro, mostra o menino de camisa branca realizando retirando uma peça da torre, com olhar direcionado à torre e a boca semiaberta indicando concentração. A quinta e última fotografia, embaixo e à direita, mostra em plano detalhe uma parte da torre e a mão do menino vestido com a camisa do Batman – inidentificável pela manga preta da vestimenta –, enquanto ele retira uma peça da torre segurando-a com seus dedos polegar e indicador. Todas as imagens desse fotoensaio são bem claras e nítidas.

Figura 63 - Corpos e sombras que dançam



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024).
Corpos e sombras que dançam. Fotoensaio composto por quatro fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, em cima e à esquerda, mostra um menino e uma menina brincando em um parque ao ar livre durante o dia. Elas estão sobre troncos de madeira dispostos no chão, que formam um circuito motor/caminho para brincadeiras. Uma bola colorida está entre os dois troncos nos quais as crianças brincam, bem próxima aos pés da menina. O menino está sobre um tronco mais alto e se equilibra nele com uma perna só. Já a menina está em um tronco mais baixo, com suas duas pernas apoiadas e com o braço direito levantado. Ambos estão com o olhar direcionado para o solo, observando a projeção das suas sombras. A segunda imagem, em cima e à direita, mostra novamente as duas crianças sobre os mesmos troncos, modificando apenas as posições dos seus corpos. O menino agora está apoiado com os dois pés no tronco e com os braços levemente levantados, enquanto a menina está apoiada apenas com a perna esquerda e com os braços abertos na altura dos ombros. A terceira fotografia, embaixo e à esquerda, mostra apenas as sombras das duas crianças

projetadas no chão de areia, sendo possível perceber que elas continuaram explorando os movimentos corporais. A quarta e última fotografia, embaixo e à direita, mostra um recorte das pernas das duas crianças sobre os troncos de madeira, a sombra de uma delas projetada no chão de areia e a bola colorida que continua entre os troncos.

Tomando as imagens anteriores e outras já apresentadas ao longo desse capítulo, posso afirmar que, desde o início da minha atuação docente, a boa iluminação dos ambientes favoreceu a minha prática fotográfica. Ter condições favoráveis de luz era necessário, mas não suficiente – por isso, a busca por posicionamentos estratégicos em relação à fonte luminosa tornou-se um exercício contínuo de percepção visual e aprimoramento técnico. Esses contextos proporcionaram aprendizagens experienciais sobre luz, sombra, exposição e contraste.

Considero extremamente importante ressaltar que essa realidade não é comum a todas as instituições brasileiras de Educação Infantil. Na própria cidade de Fortaleza, onde se deu minha atuação docente, os contextos das denominadas creches conveniadas são caracterizados por salas de referência pequenas e mal conservadas, com iluminação natural inadequada em 32,7% delas e ausência de parques externos em 66,7%, conforme levantamento apresentado por Cruz, Cruz, R. e Rodrigues (2021). Com isso, afirmo que a qualidade da prática fotográfica também é atravessada pelas condições estruturais dos ambientes institucionais.

Outra observação que merece destaque é que, mesmo usufruindo de uma boa iluminação natural nos ambientes de trabalho, em diversas ocasiões também tirei proveito da iluminação artificial para potencializar a composição fotográfica. Por exemplo, em dias chuvosos, sempre busquei manter as luzes das salas acesas. Além disso, em diferentes práticas pedagógicas, planejei a utilização pelas crianças de recursos como mesa de luz, lanternas, lupa com LED ou projetor multimídia, que além de ampliarem as possibilidades sensoriais e investigativas das crianças, também agregaram visualmente às imagens:

Figura 64 - O deslumbramento de Maurício



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2022). **O deslumbramento de Maurício.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia, retirada em ângulo contra-*plongé*, mostra uma criança observando flores naturais em uma lupa de mesa que contém luzes de LED ao redor da sua lente. No vaso, há uma flor amarela em evidência e pequenos botões de flores na cor lilás. A criança usa uma máscara de proteção no rosto de cor branca, deixando visível apenas o seu olhar através da lente.

Figura 65 - Esqueleto de dinossauro



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2022). **Esqueleto de dinossauro.** Série sequêncial composta por três fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, mostra em primeiro plano uma menina com cabelos cacheados e máscara de proteção facial e, em segundo plano, outra menina de cabelos cacheados, com um laço verde no topo da cabeça e, também, com máscara de proteção facial. Ambas estão participando de uma atividade em uma mesa iluminada com luz vermelha, manuseando pedaços de concreto. A menina em primeiro plano, está posicionada de perfil, segurando dois pedaços de concreto, enquanto observa atentamente onde ela está posicionando o material na mesa. A outra criança, ao fundo e de frente para a câmera, também segura um pedaço de concreto e o posiciona sobre a mesa. A segunda fotografia, ao centro da série, mostra as duas crianças, agora de costas para a câmera, ainda realizando o posicionamento dos pedaços de concreto sobre a mesa. Nessa segunda imagem, é possível observar que a mesa está encostada em uma parede, na qual há um cartaz com fotografias e nomes de diferentes espécies de dinossauros. A terceira e última fotografia, à direita, mostra o resultado final da organização dos pedaços de concreto na mesa de luz, que forma um protótipo de esqueleto de dinossauro elaborado pelas duas meninas.

Figura 66 - A luz da curiosidade



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2022). **A luz da curiosidade.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a imagem mostra um menino concentrado em uma atividade de investigação científica. Ele está com a cabeça abaixada na direção da mesa e segura uma lupa com a sua mão direita e uma lanterna com a sua mão esquerda, direcionando-as para um terceiro objeto, que é uma lupa pequena de mesa. Na mesa verde, há materiais como um pincel amarelo, uma folha azul fixada em uma prancheta e um pote azul. Ao fundo, há cartazes na parede branca, com imagens e textos sobre dinossauros, incluindo nomes como “Tricerátops” e “Velociraptor”. Algumas cadeiras também estão visíveis ao fundo da imagem.

Figura 67 - No fundo do mar



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2023). **No fundo do mar.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a imagem mostra uma menina de costas para a câmera, vestindo uma camisa branca com a sigla “UFC” estampada em vermelho. Seu cabelo está preso em um coque alto, enfeitado com um laço branco. Ela segura com a mão esquerda um búzio e com a mão direita um tubarão martelo pequeno de brinquedo, usando-os em seu faz de conta. Na parede logo à frente da criança, há uma projeção colorida de um ambiente subaquático, com peixes e outros elementos marinhos. A sombra da criança também aparece projetada na parede.

Partindo do exposto, é necessário considerar que as condições materiais que são dadas aos professores, ou seja, os recursos que dispõem, também podem influir decisivamente nas suas possibilidades de composição fotográfica.

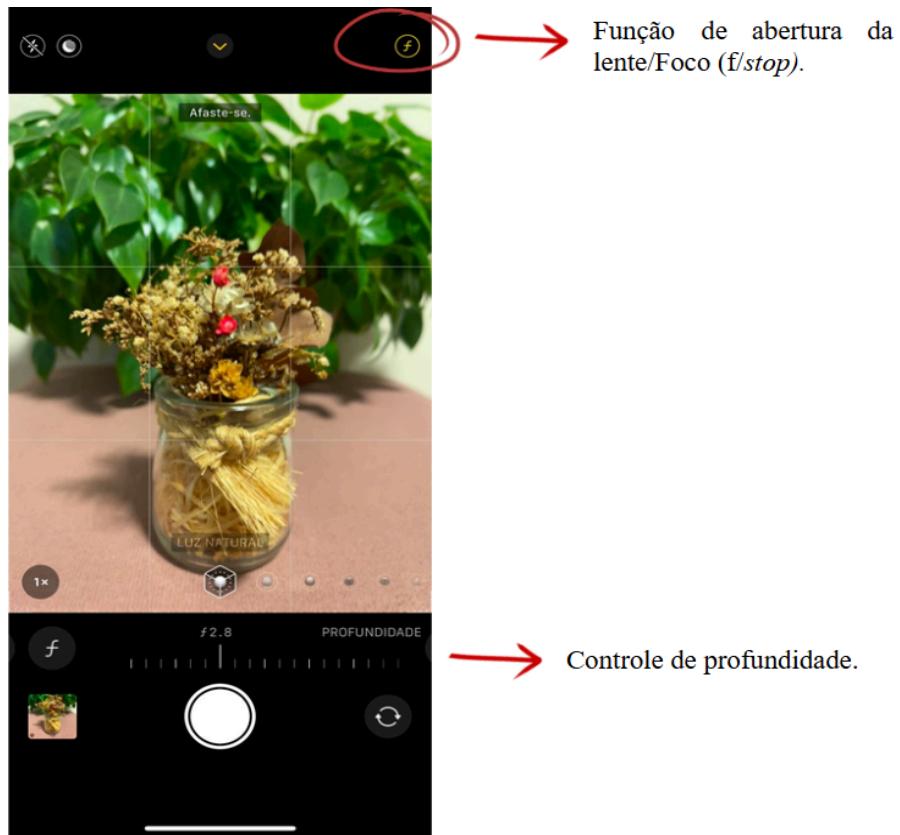
4.2.5 Nitidez e sensibilidade: o foco como olhar intencional

O foco tornou-se um elemento explorado com maior frequência nas minhas práticas fotográficas a partir do ano de 2023. O principal fator que contribuiu para ampliação dessa exploração foi a aquisição de um novo *smartphone* com tecnologia mais avançada de câmeras, a qual viabilizou uma definição mais precisa do ponto focal e um controle mais

eficiente da profundidade de campo – aspectos que nem sempre eram viáveis com o dispositivo móvel anterior.

O dispositivo *iPhone*, assim como outros dispositivos modernos de diversas marcas, possui funcionalidades como foco automático e desfoque inteligente nos modos de captura Foto ou Retrato, permitindo um controle mais preciso do foco no momento de registro, mesmo para usuários menos experientes. A função de abertura da lente controla a profundidade de campo, ou seja, a nitidez do plano de fundo em fotos. A abertura da lente é medida em *f/stop*, como *f/1.8*, *f/2.8* e *f/16*. Quanto maior o *f/stop*, maior a profundidade de campo – assim, uma área maior da imagem estará em foco. Enquanto isso, quanto menor o *f/stop*, menor a profundidade de campo, e o fundo ficará mais borrado:

Figura 68 - Foco: abertura da lente e controle de profundidade



Fonte: captura de tela elaborada pela professora-pesquisadora.

#paratodosverem: a imagem mostra uma captura de tela do aplicativo de câmera do dispositivo móvel *iPhone*, especificamente no modo retrato, destacando controles de abertura e profundidade de campo. No centro da tela, há um vaso de vidro contendo um arranjo de flores secas, posicionado sobre uma superfície de tom terroso, com um fundo de plantas verdes. O efeito de desfoque no fundo indica o uso do controle de profundidade para destacar o objeto principal. No canto superior direito, um ícone circular com a letra “f” está marcado com um círculo vermelho. Esse ícone representa a função de abertura da lente (*f-stop*), permitindo ajustar a quantidade de luz que entra na câmera e controlar a profundidade de campo. Há duas setas vermelhas acompanhadas de textos explicativos. A primeira seta aponta para o ícone “f” no topo

da tela, indicando que se trata da função de abertura da lente/foco (*f-stop*). A segunda seta aponta para o controle deslizante na parte inferior, indicando que ele é responsável pelo controle de profundidade da imagem.

Na parte inferior da tela, há um controle deslizante identificado como “Profundidade”, que permite ao usuário ajustar manualmente o nível de desfoque do fundo. Esse ajuste influencia diretamente a nitidez do objeto em foco e a separação entre primeiro plano e fundo.

A facilidade proporcionada por esses recursos ampliou o meu interesse de contemplar esse elemento nas minhas composições fotográficas. Nelas, a utilização do foco teve como principais intencionalidades: isolar o assunto principal, direcionando o olhar do espectador (Figura 69); suavizar as informações do fundo da cena para destacar detalhes do assunto, na tentativa de estabelecer uma conexão emocional mais forte com o espectador (Figura 70); e criar uma sensação de profundidade, tornando a imagem mais envolvente e visualmente agradável (Figura 71):

Figura 69 - Roda pião, bambeia pião



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Roda pião, bambeia pião!**. Série sequência composta por duas fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, mostra um menino segurando um pião de madeira e um barbante, que ele usa para enrolar no brinquedo e fazê-lo girar. Ele está concentrado, olhando para o pião enquanto segura a ponta do barbante. O menino veste uma camiseta branca com a logomarca da instituição escolar e o texto “UFC UUNDIC”. No fundo da imagem é possível identificar objetos como uma grade, uma mesa e um bebedouro, embora todos apareçam fora de foco (borrados). A segunda fotografia, à direita, mostra de forma mais aproximada as mãos do menino segurando o pião e enrolando o barbante na sua ponta. O queixo e o tronco do menino aparecem desfocados no fundo da imagem.

70 - Desejo de aniversário



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Desejo de aniversário.** Série sequêncial composta por três fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: as três fotografias que compõem a série mostram uma cena de aniversário. Na primeira imagem, à esquerda, um menino vestindo uma camisa azul está com as mãos cobrindo os olhos e com o corpo levemente inclinado em direção à mesa, onde há um bolo de chocolate com raspas brancas, decorado com uma vela azul acesa e enfeites temáticos, incluindo um recorte de um trator e a foto do próprio aniversariante. Logo atrás do menino, no fundo da imagem, uma menina vestida com uma camisa listrada aparece desfocada. Na segunda fotografia, ao centro da série, o mesmo menino aparece soprando a vela, que ainda está acesa. Desta vez, as mãos do menino não estão mais cobrindo os seus olhos. A menina aparece novamente desfocada no fundo da imagem. Na terceira e última fotografia, à direita, o menino aparece soprando a vela com mais força, indicado pelo seu rosto mais contraído. A vela desta vez aparece apagada e a menina atrás dele continua na área em desfoco.

Figura 71 - Tudo acaba em pizza



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Tudo acaba em pizza.** Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia mostra duas meninas vestidas de cozinheiras, usando aventais brancos e toucas, enquanto preparam massa em uma superfície coberta de farinha. Cada uma está segurando um rolo de massa e parece

concentrada na atividade. Ao fundo da imagem, é possível identificar tigelas, utensílios de cozinha e uma prancheta com a receita, mas todos desfocados.

Ao explorar esses recursos, fui gradualmente compreendendo as circunstâncias em que o uso do foco automático se tornava inviável ou apresentava maiores desafios. Situações como ambientes com iluminação insuficiente, crianças em movimento acelerado ou a presença de reflexos revelaram-se particularmente complexas, exigindo maior controle manual para garantir precisão e nitidez nas capturas.

Ao analisar atentamente o acervo, percebi que a inclusão do foco como elemento da composição fotográfica resultou em imagens visualmente mais refinadas. Esse recurso não apenas aprimorou a profundidade das fotografias, mas também lhes conferiu um caráter mais profissional, elevando a qualidade estética e a expressividade das capturas. Por exemplo, na figura a seguir, é possível comparar as diferentes sensações transmitidas pela mesma imagem com e sem foco:

Figura 72 - Motorista, cuidado com a curva!



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Motorista, cuidado com a curva!**. Fotografia independente. Fotografia digital colorida.

#paratodosverem: a fotografia mostra quatro crianças brincando ao ar livre durante o dia. Elas estão sentadas em fila sobre um tronco de madeira, inclinando-se para os lados. A primeira criança da fila, um menino, está na área de foco da imagem, sendo possível ver nitidamente o seu sorriso e sua expressão de alegria e diversão. As demais crianças aparecem desfocadas logo atrás. Elas estão vestidas com fardamento escolar, composto por camisetas brancas, com a logomarca da instituição e o texto “NDC CAp UFC”, e calças vermelhas. O ambiente é natural, com chão de terra, árvores ao fundo e um céu azul com algumas nuvens. No lado direito da fotografia, há uma versão reduzida da mesma imagem, mas sem áreas desfocadas. Nessa

versão, é possível ver com clareza os detalhes dos rostos das outras crianças e do fundo, que anteriormente estavam borrados.

Acredito que a utilização do foco contribuiu para as narrativas visuais, funcionando como um guia para a interpretação da cena e destacando elementos que conduzem a história por trás da imagem. Ao definir o que seria enfatizado e o que permaneceria em segundo plano, não apenas capturei um momento, mas também intervi com um filtro interpretativo (Kossoy, 2020) para favorecer a mensagem que eu desejava comunicar.

Considero, portanto, que integrar o foco de maneira intencional nas composições fotográficas em contexto de Educação Infantil, pode ajudar com que as imagens não só ganhem um aspecto mais profissional, mas, também se tornem mais expressivas, comunicativas e impactantes, refletindo tanto a técnica quanto a sensibilidade do professor.

4.2.6 Paletas de sentidos

A cor foi o elemento que mais demorou a se tornar uma parte consciente e intencional das minhas práticas fotográficas na Educação Infantil. Desde o início da minha atuação docente, as fotografias eram capturadas automaticamente em modo colorido, seguindo o padrão dos dispositivos móveis utilizados, e sem uma preocupação deliberada com a forma como as cores poderiam ser usadas para compor, transmitir emoções ou destacar elementos na imagem.

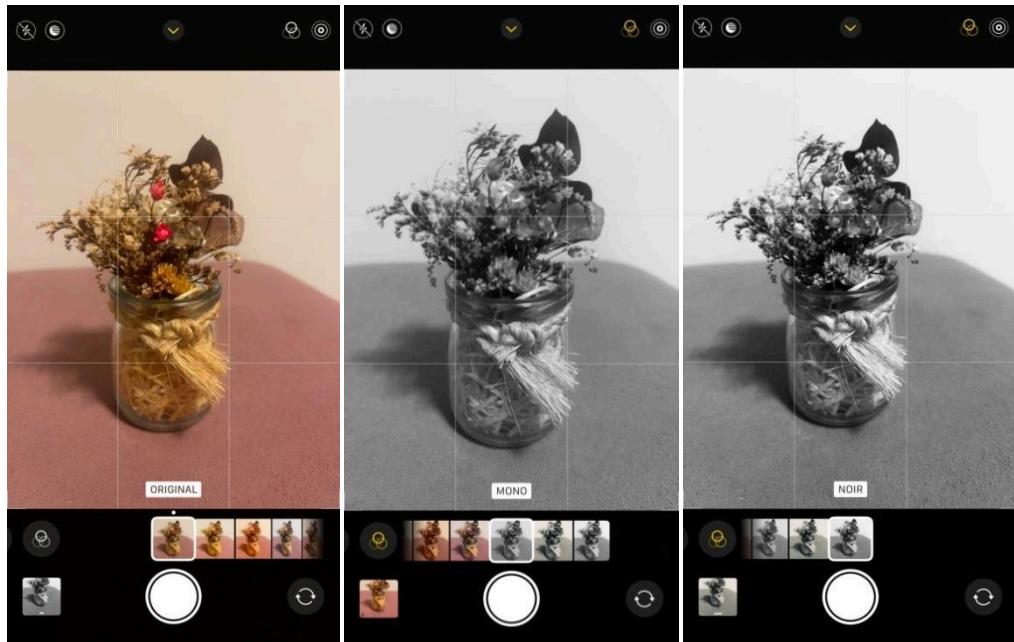
Até o ano de 2024, minhas práticas fotográficas não envolviam uma exploração mais aprofundada de outras possibilidades cromáticas, como a utilização do preto e branco. A abordagem das cores ocorria de forma intuitiva e sem uma intencionalidade estética ou narrativa claramente definida. No entanto, após a minha participação em uma oficina¹⁴ sobre composição fotográfica, passei a perceber com mais clareza a importância da cor na construção visual, incorporando-a de forma mais frequente e estratégica em meu trabalho.

Passei então a utilizar as escalas de cores pré-configuradas no dispositivo móvel. Além da escala colorida “Original”, ampliei minhas experimentações ao incorporar a opção “Vívido”, explorando suas nuances para realçar contrastes e intensificar a saturação das cores. Assim como, nas opções das escalas monocromáticas, passei a utilizar os modos “Mono” e “Noir”, aprofundando minha compreensão sobre os impactos estéticos e narrativos da

¹⁴ No tópico “4.3.1 A potência da formação continuada” descrevo com mais detalhes a experiência nessa oficina.

fotografia em preto e branco, especialmente no que diz respeito à valorização da luz e das sombras na composição imagética.

Figura 73 - Escalas cromáticas pré-definidas no dispositivo móvel



Fonte: capturas de tela elaboradas pela professora-pesquisadora.

#paratodosverem: a figura é composta por três capturas de tela do aplicativo de câmera do dispositivo móvel *iPhone*, demonstrando diferentes escalas cromáticas pré-definidas no dispositivo. O objeto central nas três imagens é um pequeno vaso de vidro contendo um arranjo de flores secas. Na primeira captura, à esquerda, a imagem está na configuração denominada “ORIGINAL”, exibindo as cores naturais do arranjo, incluindo tons de marrom, vermelho e bege, além da mesa e do fundo. Na segunda captura, ao centro, a imagem foi convertida para a escala de cinza denominada “MONO”, removendo todas as cores e deixando a cena apenas em tons de cinza. Na terceira captura, à direita, o filtro “NOIR” foi aplicado, tornando a imagem em preto e branco com um contraste mais acentuado, destacando as sombras e áreas escuras.

Por exemplo, no Fotoensaio abaixo, a utilização da escala em preto e branco foi cuidadosamente selecionada com o intuito de evocar uma atmosfera nostálgica, conduzindo o espectador a um retrato sensível e delicado de uma brincadeira compartilhada entre Isabela e Tayná, em alusão também à proximidade do fim do semestre letivo. Essa escolha foi pensada para intensificar a carga emocional do momento, resgatando a sensação de saudade e reflexão sobre o tempo que passava:

Figura 74 - Gira, girar... Ver estrelas



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Girar, girar... Ver estrelas.** Foto-ensaio composto por seis fotografias originalmente em preto e branco.

#paratodosverem: o fotoensaio mostra cenas de duas meninas brincando em um balanço em formato de esfera, decorado com estrelas. A estrutura do balanço está suspensa por uma corrente grossa. Nas fotos, as crianças demonstram alegria e diversão, interagindo entre si enquanto se balançam. Algumas imagens mostram detalhes do balanço, como suas estrelas pintadas interna e externamente, enquanto outras destacam as expressões sorridentes das crianças. No ambiente ao redor, é possível ver o chão de concreto, uma mesa e uma cadeira de madeira, além de uma porta de vidro. A composição é capaz de transmitir um clima lúdico e de companheirismo entre as crianças.

Já neste segundo Fotoensaio, a escala em preto e branco foi deliberadamente escolhida para enfatizar o drama vivido pela criança, ao retratar o machucado, o processo de autocuidado do ferimento e o momento de introspecção que se segue à queda. A ausência de cor, nesse contexto, ajudou a ampliar a intensidade emocional da cena, criando um contraste com a experiência do “sofrimento” e da recuperação. Por outro lado, a fotografia colorida, com tonalidades vivas, foi empregada para evidenciar a coragem e a competência da criança ao realizar o autocuidado, o que permitiu, inclusive, que a professora o acompanhasse de forma atenta e fotograficamente, testemunhando o seu processo de superação:

Figura 75 - Machucado



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Machucado.** Fotoensaio composto por dez fotografias: nove originalmente em preto e branco e uma originalmente colorida.

#paratodosverem: o fotoensaio apresenta um conjunto de fotografias sobre a experiência de um menino lidando com um pequeno machucado no joelho, transmitindo suas emoções e reações ao longo do processo. Algumas imagens o mostram observando seu ferimento, enquanto outras capturam suas expressões, que variam entre um semblante sério e momentos de alegria. As fotografias na parte superior do fotoensaio retratam a criança cuidando do machucado, com antisséptico e algodão. Entre elas, destaca-se uma única imagem colorida e em *close-up*, que mostra as mãos do próprio menino aplicando um curativo sobre o seu ferimento. Já na parte inferior do fotoensaio, as imagens revelam o menino sentado, pensativo e observando outras crianças enquanto ele permanece mais recolhido, em um momento de introspecção e pausa diante da situação vivida.

Por último é válido ressaltar que, ao explorar esses recursos, pude compreender com mais profundidade a diferença entre capturar uma imagem originalmente em preto e branco e simplesmente aplicar um filtro monocromático durante a edição. Percebi que, ao selecionar a escala monocromática ainda no momento da captura, torna-se possível enxergar a cena de maneira mais analítica, considerando a incidência da luz, a distribuição das sombras e

o equilíbrio da exposição. Esse processo permite ajustes mais precisos para garantir uma composição harmônica. Por outro lado, quando o filtro é aplicado posteriormente a uma fotografia originalmente colorida, nem sempre é possível alcançar uma conversão equilibrada entre os tons de branco, preto e cinza, o que pode comprometer a intenção estética e narrativa da imagem.

4.3 O olhar que se refaz: experiências que favoreceram a construção do olhar fotográfico

Neste tópico, procuro destacar as experiências mais significativas em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que contribuíram para o aprimoramento e qualificação da minha prática fotográfica. Embora algumas dessas experiências já tenham sido mencionadas de forma breve em tópicos anteriores, aqui serão abordadas com mais detalhes, enfatizando os sentidos e significados que emergiram de cada uma delas e sua influência no meu olhar fotográfico. Para uma melhor organização, essas vivências foram agrupadas em quatro categorias, apresentadas logo a seguir.

4.3.1 A potência da formação continuada

No campo da educação, a formação continuada de professores é entendida como um processo dinâmico e permanente de aprendizagem, que ocorre ao longo do exercício das funções docentes (Barbieri, 1995). Trata-se de uma atividade consciente, logo, intencional e reflexiva, voltada para a ressignificação e o aprimoramento das próprias práticas pedagógicas. Além disso, é um processo que desempenha um papel fundamental na preparação dos professores para enfrentarem os desafios próprios dos contextos educacionais, estimulando transformações contínuas que atendam às exigências das práticas de ensino e aprendizagem.

A formação continuada diz respeito aos percursos de aprendizagem que acontecem após a formação inicial, que podem ocorrer por meio de cursos, workshops, especializações, congressos, palestras, grupos de estudos, dentre outras oportunidades formativas. Para Tardif (2002), o conhecimento docente é construído ao longo da carreira, sendo constantemente reelaborado a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Assim, a formação continuada não deve ser vista apenas como uma atualização técnica, mas como um processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo, que contribui para a melhoria da prática pedagógica e da qualidade da educação.

Imbernón (2010, p. 27) também corrobora para essa compreensão sobre a formação continuada ao apontar que “formar-se não é adquirir técnicas, e sim construir uma maneira crítica e comprometida de estar no mundo”, destacando a importância de uma formação que vá além do conteúdo técnico e promova o desenvolvimento de uma postura ética e reflexiva.

Apesar dos processos de formação continuada também abrangerem a autoformação – quando o professor, mobilizado por seus próprios interesses e necessidades, busca novos conhecimentos ou reflete sobre sua prática –, neste tópico, escolhi centrar a narrativa nos processos formais de formação, como cursos e oficinas. Isso porque entendo que os programas estruturados por outros educadores podem proporcionar novas perspectivas e aprofundamentos que, de forma individual, talvez eu não tivesse a chance de explorar.

A primeira experiência que considerei importante destacar foi a minha participação como aluna especial na disciplina “Fotografia, Comunicação e Memória” do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Lecionada pelo professor Boris Kossoy, entre os meses de agosto a dezembro de 2021, essa disciplina reuniu estudantes de diferentes áreas de estudo como Artes, Ciências da Comunicação, Direito, Pedagogia, Relações Internacionais e Letras.

A disciplina em questão trouxe contribuições teóricas significativas, ao proporcionar a leitura e discussão de clássicos como *A Câmara Clara* (Barthes, 2015), *Sobre Fotografia* (Sontag, 2004), e *Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma Filosofia da Fotografia* (Flusser, 2011). Além disso, abordou a trilogia de Kossoy (2014; 2016; 2020), composta por *Fotografia & História*, *Tempos da Fotografia* e *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*, cuja análise foi enriquecida pela presença do próprio autor, possibilitando um debate mais aprofundado sobre sua obra.

A disciplina também contou com a participação de convidados cujos trabalhos abordavam a fotografia sob uma perspectiva histórica e documental, enriquecendo as discussões teóricas e práticas. Entre eles: Walter Pires, arquiteto atuante no Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, cuja experiência proporcionou reflexões sobre a fotografia como instrumento de registro e preservação da memória urbana; e Simonetta Persichetti, renomada fotojornalista, que contribuiu com uma análise crítica sobre o papel da imagem na construção de narrativas visuais e na documentação de contextos socioculturais.

Dentre todas as experiências vivenciadas ao longo dessa disciplina, a prática nomeada “Imagens da Semana” foi, sem dúvida, a que mais me marcou. Essa atividade consistia na seleção, por um dos estudantes, de um conjunto de imagens veiculadas em jornais, revistas ou redes sociais na semana anterior à aula. Durante o encontro, essas imagens eram apresentadas e serviam de base para um exercício aprofundado de análise iconográfica e interpretação iconológica. O trecho abaixo, assim como as imagens que o acompanham, foi retirado de uma das apresentações realizadas na disciplina e exemplifica a prática mencionada:

Nessa imagem, as pessoas estão “cortadas” e ocupam o terço superior da imagem, enquanto os dois terços inferiores são ocupados pela água do rio. Dentre as imagens que compõem a série produzida por Go Nakamura nessa ocasião, há outras fotografias que mostram essa situação da travessia a partir de outras perspectivas e ângulos [...] Nessa fotografia, o fotógrafo está mais próximo dos migrantes e em uma posição mais central de modo que o olhar do espectador é conduzido para dentro da imagem, do rio para a margem, mostrando em primeiro plano quem atravessa a água e ao fundo a concentração de migrantes do outro lado. Trata-se de uma fotografia com maior apelo estético. Diante disso, questiona-se o motivo da escolha feita pelos editores do jornal *O Globo* de utilizar a imagem apresentada anteriormente. Trata-se de uma tentativa de romper com as regras tradicionais da fotografia? De um equívoco? Há um posicionamento político ou ideológico que fundamenta essa decisão?

Figura 76 - Imagens da semana



Fonte: Relatório de apresentação **Imagens da semana de 12 a 18 de setembro de 2021**, elaborado por Carolina Araújo Forléo. Fotografia de Go Nakamura (Agência Reuters), realizada em 16 set. 2021. Acervo pessoal da professora-pesquisadora.

#paratodosverem: a figura é composta por duas fotografias que mostram um grande grupo de pessoas atravessando um rio raso sobre uma estrutura semelhante a uma barragem. Na primeira fotografia, acima, um grande número de pessoas caminha sobre a estrutura enquanto a água flui ao seu lado, criando um efeito de cascata. O grupo é diversificado, com algumas pessoas carregando mochilas e sacolas. A cena sugere um deslocamento coletivo ou migração. Nessa imagem, o primeiro terço horizontal é ocupado pelas pessoas, algumas delas aparecendo apenas com as pernas visíveis devido ao enquadramento. Já o segundo e terceiro terços horizontais são ocupados pela água do rio. Na segunda fotografia, abaixo, é apresentada a mesma situação de migração da imagem anterior, mas com uma perspectiva mais próxima. Essa segunda imagem pode ser dividida por uma linha diagonal, sendo a diagonal superior ocupada pelas pessoas e a diagonal inferior pelo espelho d'água do rio.

Esse processo não apenas estimulava a reflexão crítica sobre a construção das representações visuais, mas também ampliava a percepção sobre os significados simbólicos, culturais e históricos presentes nas fotografias, tornando-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do olhar analítico e sensível sobre a imagem.

Outra experiência muito significativa na minha formação continuada foi a participação, também como aluna especial, na disciplina Tópicos Especiais em Comunicação III – Filosofia da Fotografia, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFC (PPGCOM/UFC), lecionada pelo professor Osmar Gonçalves, no período de outubro de 2021 a março de 2022.

Essa disciplina desempenhou um papel fundamental ao revisitar as obras clássicas já exploradas na disciplina da ECA/USP, reforçando e expandindo as compreensões teóricas. Além disso, ampliou o repertório de conhecimentos ao introduzir novas referências bibliográficas de renomados pensadores, como Walter Benjamin, Rosalind Krauss, Jacques Rancière e Georges Didi-Huberman, cujas contribuições foram essenciais para enriquecer a análise crítica e ampliar as perspectivas sobre o campo estudado.

Porém, considero que a contribuição mais expressiva proporcionada por essa disciplina foi a expansão do meu repertório imagético. Isso porque o contato com uma ampla seleção de fotografias clássicas não apenas enriqueceu meu olhar crítico, como também passou a integrar meu imaginário visual, estabelecendo referências estéticas fundamentais. Essas referências desempenharam um papel importante na construção e no refinamento das minhas composições fotográficas, ao me permitirem compreender como os elementos fundamentais da composição – como enquadramento, plano, foco, cor, entre outros – são aplicados de forma intencional e expressiva, o que me motivou a explorá-los de maneira mais consciente e a realizar novas experimentações visuais.

Os fotoensaios com citações visuais apresentados logo abaixo mostram como o repertório de imagens pode exercer forte influência no processo de produção fotográfica:

Figura 77 - Espelhos D'água



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024).
Espelhos D'água. Fotoensaio composto por uma fotografia digital colorida e uma citação visual de Cartier Bresson, *Derrière la Gare Saint-Lazare* (Atrás da estação Saint-Lazare), 1932.

#paratodosverem: a primeira imagem, à esquerda, é uma citação visual de Cartier Bresson, da sua famosa fotografia *Derrière la Gare Saint-Lazare* (Atrás da estação Saint-Lazare). Essa fotografia mostra uma cena urbana antiga, em preto e branco, com um homem capturado no exato momento em que salta sobre uma poça d'água. O reflexo do homem na água cria uma composição simétrica e dinâmica. Há um contraste marcante entre luz e sombra, reforçado pelo estilo monocromático, e a cena carrega um forte senso de movimento e tempo congelado. Já a segunda fotografia à direita, apresenta uma menina, agachada, segurando uma boneca que parece “correr” sobre uma poça d’água. A imagem também faz uso criativo do reflexo na água, que duplica a ação da boneca e da menina. Tanto o homem na citação visual, quanto a boneca na segunda fotografia, aparecem em posições semelhantes, com o corpo projetado para frente e uma das pernas esticadas no ar.

Figura 78 - Parceria sobre rodas

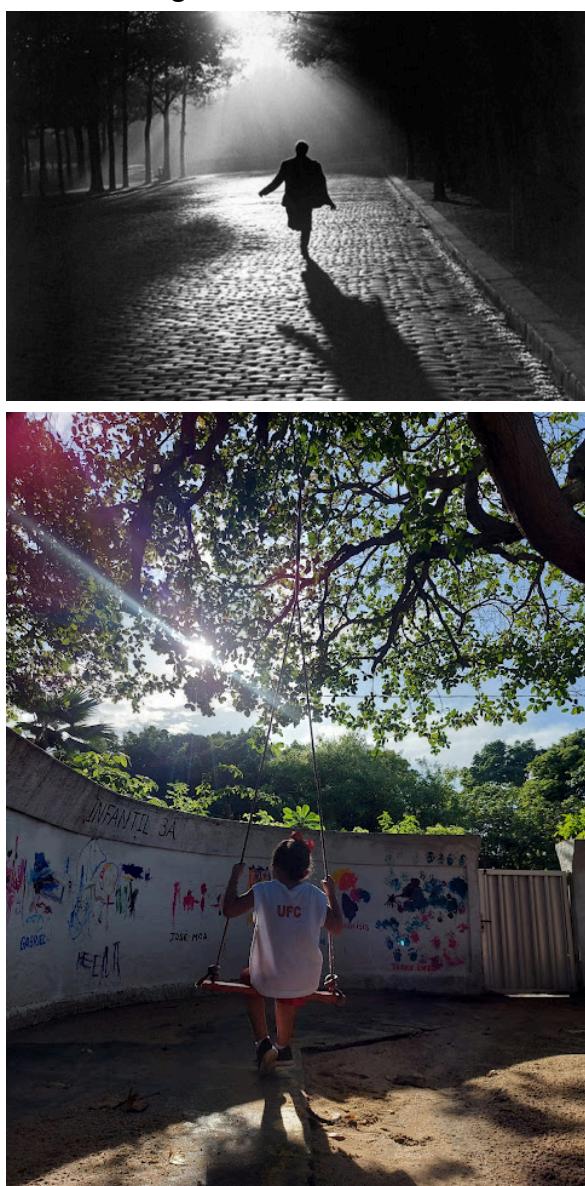


Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2023).
Parceria sobre rodas. Fotoensaio composto por uma fotografia digital colorida e uma

citação visual de Robert Doisneau, *A rimorchio in Campo di Marte* (Um reboque no Campo de Marte), 1943.

#paratodosverem: a primeira imagem, à esquerda, é uma citação visual de Robert Doisneau, da fotografia intitulada *A rimorchio in Campo di Marte* (Um reboque no Campo de Marte). Essa fotografia, em preto e branco, mostra duas crianças brincando de frente à Torre Eiffel, em Paris. Uma criança está em uma bicicleta, enquanto a outra está logo atrás usando uma espécie de patins. A criança que está atrás segura na vestimenta da criança que está na bicicleta, buscando ganhar velocidade e/ou se equilibrar. Na segunda fotografia, à direita, duas crianças também estão em ação, uma pedalando em uma bicicleta infantil de cor rosa, enquanto a outra a impulsiona segurando empurrando-a pelas costas. Apesar das diferenças culturais, históricas e geográficas, é possível observar nas duas fotografias a permanência de uma prática comum na infância: o ato de puxar ou empurrar um amigo na bicicleta. Esse gesto, ainda que simples, revela traços das interações infantis, como a cooperação, o cuidado mútuo e o prazer compartilhado na brincadeira.

Figura 79 - Raios de sol



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2023). **Raios de sol**. Fotoensaio composto por uma fotografia digital colorida e uma citação visual de Sabine Weiss, *L'homme qui court* (O homem correndo), 1953.

#paratodosverem: a primeira imagem, em cima, é uma citação visual de Sabine Weiss, da fotografia intitulada L'homme qui court (O homem correndo). A imagem, em preto e branco, possui um forte contraste de luz e sombra e mostra uma pessoa caminhando por uma rua de paralelepípedos, em direção a uma fonte intensa de luz ao fundo, provavelmente o sol nascente ou poente. As árvores alinhadas nas laterais criam um túnel natural de sombras e luz. Também é possível observar na imagem uma longa sombra da pessoa projetada no chão. A segunda imagem, embaixo, é colorida e mostra uma criança sentada de costas em um balanço. O cenário é um espaço aberto, com chão de areia e um muro pintado com desenhos infantis. Na fotografia a iluminação do sol é filtrada entre as folhas de uma grande árvore. A luz do sol que atravessa os galhos e incide sobre a criança cria no chão uma projeção da sombra de suas pernas.

Considero relevante destacar que, durante o processo de produção dessas fotografias, não houve a intenção de simplesmente reproduzir ou copiar as imagens clássicas. Em vez disso, essas referências visuais foram evocadas como parte do desenvolvimento criativo, funcionando como guias que sugeriam possibilidades de composição para a nova cena. Aspectos como a maneira como uma poça d'água pode refletir o assunto fotográfico; a forma como a copa de uma árvore pode filtrar a luz solar, gerando contrastes interessantes de luz e sombra; ou como um ângulo lateral pode permitir ao espectador ver claramente a ação e os gestos das crianças que brincam de bicicleta passaram a ser explorados, enriquecendo a construção estética das imagens.

Sontag (2004) já afirmava que o olhar fotográfico é moldado por uma história de imagens já vistas, que condicionam a forma como novas imagens são concebidas. Barthes (2015) também reforça essa ideia ao afirmar que a fotografia carrega sempre algo de pessoal e subjetivo, sendo atravessada por emoções, lembranças e interpretações singulares.

Levando isso em consideração, é necessário reforçar a compreensão de que, ao fotografar, recorremos constantemente ao nosso repertório pessoal de imagens – ou seja, à nossa bagagem visual, cultural e emocional acumulada ao longo da vida. Esse acervo interno influencia diretamente as escolhas estéticas, os enquadramentos, as temáticas e as formas de representar o mundo. Cada clique é, de certa forma, atravessado por memórias, experiências, referências artísticas e percepções subjetivas que moldam o nosso olhar. Por isso mesmo, a fotografia nunca é neutra; ela emerge de um olhar construído, influenciado por uma memória imagética que orienta cada escolha criativa.

Outras duas experiências formativas que também trouxeram contribuições relevantes para minhas práticas fotográficas foram o curso “Fotografias com Dispositivos

Móveis”, da Escola Virtual da Fundação Bradesco, realizado em agosto de 2021; e a oficina “Composição Fotográfica e Enquadramento”, promovida pela Casa Amarela Eusélio de Oliveira (UFC), no dia 26 de junho de 2024 – ambos ofertados gratuitamente pelas instituições promotoras.

O curso “Fotografias com Dispositivos Móveis”, de nível básico, apresentou ao longo da formação uma breve contextualização histórica da fotografia, seguida da abordagem de conteúdos essenciais, como a teoria das cores, definição e resolução de imagens digitais, além de conceitos técnicos fundamentais – entre eles, pixel, bitmap, DPI (*Dots Per Inch*) e HDR (*High Dynamic Range*)¹⁵. A proposta do curso era oferecer oportunidades para que os participantes produzissem fotografias com maior qualidade estética e técnica, valendo-se dos recursos disponíveis em dispositivos móveis, bem como fornecer orientações para a publicação adequada dessas imagens em redes sociais ou para sua impressão em suportes físicos.

Já a oficina “Composição Fotográfica e Enquadramento” teve um papel fundamental no reforço das noções básicas de composição, aprofundando a compreensão dos elementos visuais que estruturam uma imagem. Durante a atividade, foram apresentados e analisados exemplos de fotografias que exploravam diferentes tipos de planos e ângulos. Também foram discutidos princípios compostivos, como o uso de linhas verticais, horizontais e diagonais, além da utilização de luz dura ou difusa. Acredito que esses recursos visuais, ao serem compreendidos e aplicados de forma consciente, ampliam as possibilidades expressivas da fotografia e contribuem para a construção de imagens mais equilibradas e potentes.

4.3.2 As experiências culturais como fomento ao repertório visual

Assim como o contato com diversas fotografias nas disciplinas e oficinas das quais participei contribuiu significativamente para a construção do meu olhar fotográfico, considero igualmente relevante destacar as vivências em ambientes culturais como experiências essenciais no meu processo contínuo de formação. Isso porque os ambientes

¹⁵ Pixel é a abreviação de *Picture element*, que é a menor unidade de uma imagem, um ponto de cor. Uma junção de pixels em uma grade forma uma imagem.

Bitmap é um tipo de imagem digital composta por uma matriz de pixels. Os formatos mais comuns das imagens *Bitmap* são: jpeg, gif, tiff, bmp e png.

DPI é a abreviação de *Dots Per Inch* e refere-se a resolução de uma imagem impressa. Quanto maior o DPI, mais detalhada e nítida será a impressão da imagem.

HDR é a abreviação de *High Dynamic Range* e corresponde a uma tecnologia usada em fotografias ou vídeos que amplia o intervalo entre as áreas mais claras e mais escuras de uma imagem. Isso permite capturar detalhes tanto nas sombras quanto nas áreas muito iluminadas.

culturais – como museus, centros culturais e galerias – proporcionam vivências estéticas, simbólicas e sensoriais que estimulam o olhar, provocam reflexões e ampliam as possibilidades de leitura de mundo.

Frequentar esses ambientes constitui um verdadeiro convite para contemplar diferentes linguagens artísticas e produções clássicas e contemporâneas, que enriquecem a sensibilidade, o pensamento crítico e a capacidade de interpretação. Tratando-se especificamente da fotografia, esses ambientes oportunizam observar com profundidade as composições visuais, os jogos de luz e sombra, as narrativas sugeridas pelas imagens e os diferentes modos de representação e expressão – estímulos que ampliam a capacidade de percepção e interpretação, elementos fundamentais para a construção de um repertório visual consistente e para o desenvolvimento de uma abordagem autoral na fotografia.

Alguns dos ambientes que conheci e passei a frequentar na cidade de Fortaleza, especialmente a partir do ano de 2021, após a minha entrada no Curso de Doutorado, foram: o Museu da Fotografia Fortaleza (MFF), a Galeria Imagem Brasil, o Museu da Imagem e do Som (MIS) e algumas exposições fotográficas instaladas no Complexo Cultural Estação das Artes.

Faço um destaque para o Museu da Fotografia Fortaleza, que se configura não apenas como um espaço expositivo de grande relevância, mas também como um importante centro de pesquisa e formação. Para além das obras presentes em suas galerias, o museu dispõe de uma biblioteca de consulta pública, cujo acervo abrangente reúne publicações dedicadas a diversos fotógrafos e suas produções – muitos dos quais não estão necessariamente representados nas exposições em cartaz, mas que podem ser acessados, descobertos e apreciados por meio dos livros. Esse espaço amplia significativamente as possibilidades de fruição e aprofundamento no campo da fotografia, oferecendo ao público a oportunidade de conhecer diferentes olhares, narrativas e estéticas que compõem o universo fotográfico.

Analisando o meu acervo fotográfico-pedagógico percebi que, inspirada em obras conhecidas nesses museus e galerias, os registros fotográficos produzidos por mim, para além do caráter documental sobre as experiências das crianças, passaram a representar também as miudezas do cotidiano, os instantes de deslumbramento e os fragmentos de um extraordinário que, muitas vezes, habita o ordinário. Acredito que as experiências nesses ambientes culturais desempenharam um importante papel na sensibilização do meu olhar, impulsionando-me à experimentação de formas mais poéticas e sensíveis de fotografar. Nesse sentido, a prática fotográfica também assumiu um estatuto estético e reflexivo, ao revelar não apenas o que era

visível, mas também aquilo que sutilmente se encontra nas entrelinhas da experiência educativa:

Figura 80 - Pés que descobrem

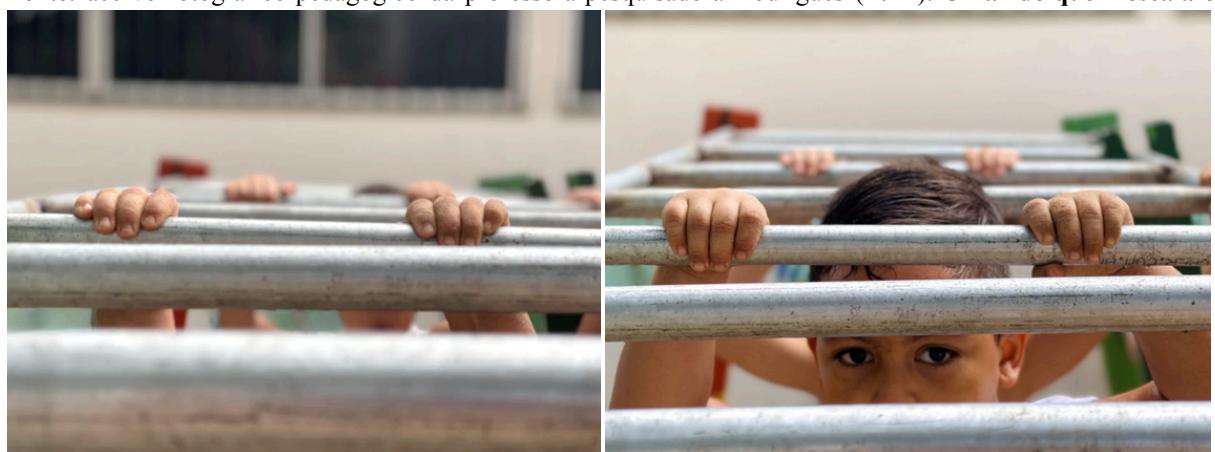


Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Pés que descobrem**. Fotoensaio composto por seis fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: o fotoensaio é composto por seis fotos coloridas, organizadas lado a lado, que mostram apenas os pés de crianças brincando em um parquinho. Nenhum rosto aparece – o foco está nas diferentes formas de contato dos pés com o espaço. A primeira foto, em cima e à esquerda, mostra um par de tênis brancos que pisa sobre uma estrutura de madeira laranja, em um ato de equilíbrio. Na segunda fotografia, em cima e ao centro, uma criança ultrapassa com os pés uma estrutura de madeira (escada horizontal). Ela veste bermuda vermelha e está descalça. O céu azul e folhas de uma árvore aparecem ao fundo. A imagem é registrada de baixo para cima. Na terceira fotografia, em cima e à direita, dois pés com sandálias rosa estão apoiados sobre o chão de madeira verde do parquinho. A calça vermelha cobre parte das pernas. Na quarta fotografia, embaixo e à esquerda, um pé descalço e uma perna com bermuda vermelha sobem por uma rampa verde de madeira. Na quinta fotografia, embaixo e ao centro, mostra um *close-up* nos pés descalços de uma criança, que está de ponta de pé sobre um chão de madeira verde. Na sexta e última fotografia, embaixo e à direita, uma criança está deitada sobre um escorregador verde de madeira. Seus pés estão descalços, encostados no escorregador e relaxados.

Figura 81 - Olhar de quem escala o mundo

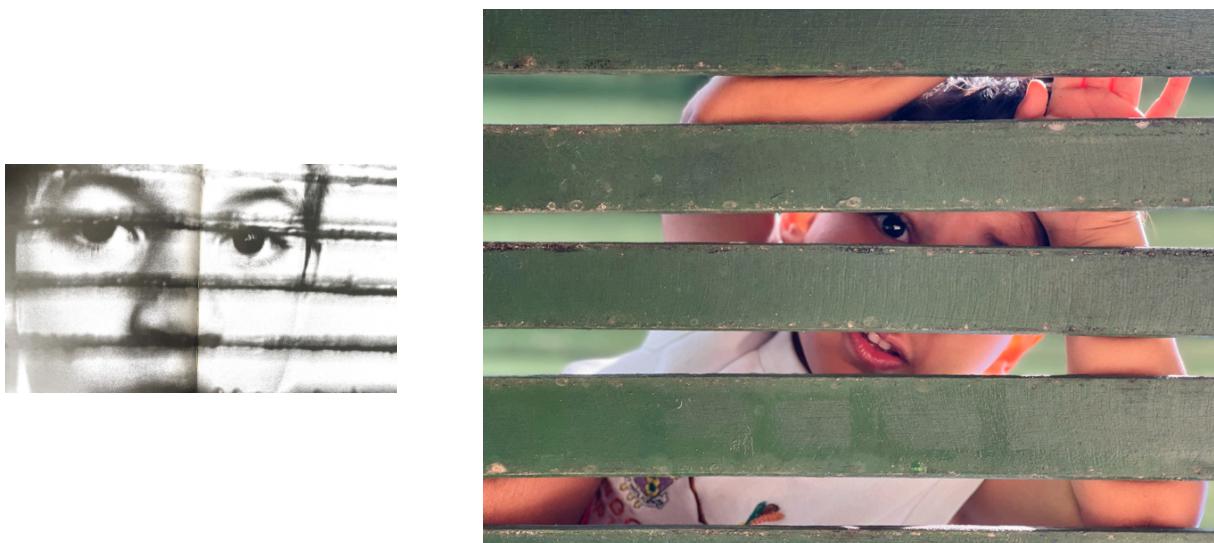
Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Olhar de quem escala o mundo**. Fotoensaio composto por duas fotografias digitais coloridas.



Olhar de quem escala o mundo. Fotoensaio composto por duas fotografias digitais coloridas.

#paratodosverem: o fotoensaio é formado por duas fotografias coloridas, que retratam crianças interagindo com uma estrutura de barras metálicas – um brinquedo de escalada no parquinho. Na primeira fotografia, à esquerda, a câmera está alinhada com as barras, e o foco recai sobre pequenas mãos segurando firmemente os tubos metálicos. Os rostos das crianças não aparecem nessa imagem. Já na segunda fotografia, à direita, é possível ver o rosto de um menino entre as barras, com olhar firme e atento. Suas mãos continuam agarradas no ferro, sujas de terra, reforçando o caráter ativo e físico da brincadeira. O olhar direto dele atravessa a imagem com intensidade.

Figura 82 - Por entre as frestas do tempo



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Por entre as frestas do tempo**. Fotoensaio composto por uma fotografia digital colorida e uma citação visual de Carlinhos Alcântara, 2004.

#paratodosverem: a primeira imagem, à esquerda, é uma fotografia do fotógrafo carioca Carlinhos Alcântara. A imagem mostra um rosto humano parcialmente obscurecido por linhas horizontais escuras, que lembram persianas ou sombras projetadas. Os olhos são o ponto focal da imagem e olham diretamente para o observador com intensidade. O uso de preto e branco reforça o tom dramático e artístico da imagem. Há uma linha vertical que divide a fotografia ao meio, que se trata da marca divisória do livro do qual a fotografia é escaneada. A segunda fotografia, à direita, mostra uma criança vista por entre as frestas horizontais de uma estrutura de madeira verde. O rosto da criança aparece fragmentado, com os olhos e a boca visíveis através dos vãos. Seus braços estão próximos da cabeça, apoiados na madeira. A textura desgastada da madeira e o fundo esverdeado reforçam a rusticidade e o calor da cena, contrastando com a suavidade da pele negra do menino. As duas imagens compartilham uma composição visual semelhante, pois ambas mostram um rosto visto através de faixas horizontais e, nos dois casos, os olhos são o foco principal, atravessando a barreira visual e se conectando diretamente com o observador.

Acrescento, ainda, entre as experiências culturais que contribuíram para a construção do meu olhar fotográfico, o acompanhamento de perfis de fotógrafos contemporâneos e de instituições de Educação Infantil que desenvolvem práticas fotográficas de referência, por meio das redes sociais digitais. Esses ambientes virtuais de interação também podem configurar-se como espaços férteis de formação estética e sensível, possibilitando, mesmo nos intervalos e momentos de pausa da rotina profissional, a ampliação do repertório visual.

O *Instagram* foi a principal plataforma de acesso e interlocução com artistas visuais e instituições que articulam produção e reflexão sobre a imagem, especialmente na fotografia contemporânea e em práticas educativas que a utilizam como forma de representação. Foi por meio dessa rede social que tive a oportunidade de conhecer e acompanhar os trabalhos de alguns fotógrafos, como Bruno Itan, Carol Marini, Gabriel Frank, Ronaldo Cruz e Sandro Vox.

Destaco aqui o trabalho do fotógrafo cearense Gabriel Frank, natural de Pacatuba - CE, cujas imagens revelam, com uma sensibilidade singular, as poéticas do cotidiano de sua família. Suas fotografias, marcadas por uma estética lúdica e intimista, evidenciam como a rotina pode conter frestas de beleza e encantamento. Essa perspectiva tornou-se uma importante referência para minha prática como professora de Educação Infantil, pois dialoga diretamente com o meu desejo de capturar, por meio da fotografia, as sutilezas das ações, dos gestos e das experiências que constituem o cotidiano das crianças nos ambientes educativos.

Figura 83 - Flutuar



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **Flutuar**. Fotoensaio composto por uma fotografia digital em preto e branco e uma citação visual de Gabriel Frank, 2021.

#paratodosverem: a primeira imagem, à esquerda, é uma fotografia do fotógrafo Gabriel Frank. Nela há um menino com os olhos semicerrados, enquanto assopra delicadamente uma grande bolha de sabão. A bolha reflete o ambiente ao seu redor, como se fosse um espelho curvo e mágico, revelando formas distorcidas de luz e paisagem. Na segunda fotografia, à direita, uma menina também sopra uma bolha de sabão. Seus lábios estão levemente franzidos ao soprar, e sua expressão é de leveza e concentração. A bolha está no centro da imagem, grande e translúcida, refletindo luz.

Além do trabalho realizado por Gabriel, foi também por meio da plataforma *Instagram* que tive a oportunidade de conhecer e passar a acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Municipal de Educação Infantil Bem-te-vi, situada em Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Vargas (2023), a instituição tem realizado investimento contínuo na qualificação das formas de documentar e tornar visíveis as conquistas das crianças, bem como de comunicar, de maneira sensível e criativa, suas aprendizagens e interações. Para isso, a escola lança mão de recursos narrativos, como mini-histórias, crônicas do cotidiano, poesias e livretos, os quais são compartilhados em diferentes formatos: expostos nos ambientes escolares, entregues às famílias como registros significativos e divulgados em redes sociais, ampliando o alcance e o impacto dessas experiências educativas.

O acesso às produções fotográficas e escritas das professoras da EMEI Bem-te-vi, tanto por meio das publicações no Instagram quanto pela leitura do livro Fotonarrativas: o cotidiano como prática da EMEI Bem-te-vi (Bender; Correia; Vargas, 2023), contribuiu significativamente para o fortalecimento de algumas perspectivas que já vinham sendo gradualmente construídas em minha trajetória. Em primeiro lugar, reforçou a compreensão de que respeitar os tempos próprios das crianças e estar genuinamente disponível para acompanhar seus ritmos e processos é tecer, com paciência e entrega, uma ética do olhar e do fazer fotográfico. Relacionado a isso, Bender (2023) relata a experiência da EMEI:

No decorrer das nossas experiências com os processos de aprendizagens das crianças, dos detalhes vividos no dia a dia, fomos percebendo a importância de registrar a singularidade que permeia o cotidiano da nossa escola de forma mais específica e minuciosa. **Zelando para que os pormenores que estão ali pulsando vívidos na brincadeira, nas interações e nas andanças pelos ambientes** ficassem guardados em pequenos recortes fotonarrativos. **Tais registros marcam uma estação, um momento, um processo,** e nos permitem comunicar ao outro o que acontece dentro da escola, ou então a nossa **interpretação do que está implícito nas ações das crianças enquanto brincam, exploram e pesquisam.** Segundo Ostetto (2017, p. 51), “(...) lembrando que, no campo da documentação e da memória, não há a história verdadeira, a interpretação possível”. Desta forma, ficam incontáveis as possibilidades de narrar o que não está dito, de elucidar uma cena, de trazer para o concreto o que, muitas vezes, está abstrato aos olhos de nós adultos (Bender, 2023, p. 27, grifos próprios).

Como é possível perceber, essa atenção ética é indissociavelmente também um cuidado estético. Afirmo isso, pois conhecer a experiência da EMEI Bem-te-vi também ajudou a reafirmar e aprofundar o entendimento sobre o que merece ser visto, valorizado e registrado no cotidiano da Educação Infantil – evidenciando a potência das pequenas cenas,

dos gestos sutis e das interações singelas e complexas que compõem o universo das infâncias e das práticas pedagógicas sensíveis, como aponta Correia (2023, p. 31):

Ao mesmo tempo que modificamos o modo como a criança vê a fotografia, modificamos também o nosso olhar para essa ferramenta. Anteriormente, nossa preocupação era mostrar o rosto das crianças, atendendo as expectativas das famílias em ver fotos posadas, porém, nesse processo, as aprendizagens eram deixadas de lado. Mudamos o foco do rosto para as mãos, os dedos, os pés, a boca, dando ênfase à intencionalidade dos movimentos, que antes passariam despercebidos. “Aos rostos, aos olhos, à boca, aos gestos, às posturas e aos sinais apenas esboçados das crianças, que são as grandes ‘sentinelas’ dos sentimentos e das tensões que as animam interiormente, e que qualificam – o modo mais natural – seus níveis de participação, de esforço, de prazer, de desejo, e de espera emergentes nas experiências do ato de aprender” (Hoyuelos 2006, p. 200 *apud* Correia, 2023, p. 31).

Figura 84 - “A gente tá brincando de ser pedreiro?”



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da professora-pesquisadora Rodrigues (2024). **A gente tá brincando de ser pedreiro?**. Fotoensaio composto por três fotografias digitais em preto e branco.

#paratodosverem: a primeira fotografia, à esquerda, mostra um *close-up* expressivo de uma mão infantil mexendo uma mistura pastosa em um balde de brinquedo, usando uma pá plástica – como as usadas para brincar na areia. A lama escorre pelas bordas, mostrando movimento e textura. Na segunda fotografia, um *close-up* mostra a mão de uma criança segurando a pá plástica e espalhando areia úmida sobre a superfície de um cilindro de concreto. Na terceira fotografia, à direita, um *close-up* mostra dois cilindros de concreto empilhados. O braço de uma criança aparece segurando o cilindro de cima, enquanto outra criança aparece ao fundo, mexendo no balde de areia.

Assim como a EMEI Bem-te-vi, as experiências compartilhadas por outros contextos de Educação Infantil – como as escolas que integram o Observatório da Cultura Infantil (OBECI), o Ateliê Carambola, o Espaço Girassol, entre outras – também contribuíram de maneira significativa para o aprimoramento ético-estético das minhas práticas fotográficas, oferecendo referências e inspirações fundamentais para a construção de um olhar mais sensível e comprometido com a infância.

4.3.3 Entrelaçando imagens e palavras: a elaboração de mini-histórias como exercício do olhar e da escrita

Conhecer diferentes contextos de Educação Infantil, nacionais e internacionais, por meio de livros, artigos e outras formas de comunicação, ajudou a ampliar minhas formas de observar, documentar, refletir e comunicar as práticas pedagógicas vividas e construídas junto às crianças. Lembro que, ainda na graduação, ao entrar em contato com clássicos da pedagogia italiana, as mini-histórias já se apresentaram para mim como um recurso capaz de articular observação, narrativas escritas e imagens. Porém, naquele momento, meu interesse e necessidade de desenvolver formas próprias de registrar e dar sentido às experiências das crianças ainda se encontravam em formação e não se configuravam como uma demanda concreta da prática profissional. As mini-histórias são compreendidas por Vecchi (2013, *apud* Fochi, 2019) como uma forma de:

Capturar por meio da fotografia e das palavras das crianças, uma síntese que dê a essência do contexto e das estratégias utilizadas pelas crianças, carregadas de um sentido mais profundo do que está acontecendo [...] com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido da vida que pulsa dentro do grupo (Vecchi, 2013, *apud* Fochi, 2019, p. 17-18).

Partindo dessa compreensão, Fochi (2019, p. 19) conceituou as mini-histórias na experiência do OBECI como “uma das formas de testemunhar a respeito das crianças, da docência e da própria escola, [...] forma episódica de comunicar como uma breve narrativa imagética e textual, em que o adulto interpreta os observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana”.

Ter conhecimento desse conceito e de exemplos de mini-histórias apresentados em obras como *As crianças e a revolução da diversidade* (Fortunati; Pagni, 2019), *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil - OBECI* (Fochi, 2019) e *As cem linguagens em mini-histórias* (Reggio Children, 2021) não foi suficiente para que eu me engajasse, de fato, na escrita dessas narrativas como ferramenta pedagógica logo nos primeiros anos da minha atuação docente, ainda que eu reconhecesse o valor e a importância delas.

Em 2019, na segunda instituição de Educação Infantil em que atuei, cheguei a experimentar de forma muito tímida a construção de mini-histórias para compor os portfólios das crianças, como evidencia a figura a seguir, retirada de uma dessas documentações:

Figura 85 - Mini-história: Malu e o “fumigueio”



MALU E O “FUMIGUEIO”

No parque, Maria Luiza resolve fazer uma construção diferente: “uma casa pas fumigas”. Sentada na areia ao lado de Maria Cecília e de Antônio Benício, ela faz um montinho de areia; põe uma folha de árvore ao lado do “fumigueio” em construção, para atrair as formigas; e finaliza com um furo bem no topo do montinho de areia, afirmando: “Um fuinjo pas fumigas entá”.

Durante quase todo o tempo de parque, Malu ficou observando de longe se as formigas entrariam no formigueiro por ela construído. Quando via algum amigo se aproximar do formigueiro, ela corria e dizia para ter cuidado e não destrui-lo. Ao perceber que seus amigos poderiam colocar à baixo sua construção, Malu ficou de guarda bem ao lado do seu formigueiro.

Com a proximidade do seu retorno à sala de atividades, Malu teve a ideia de fazer mais furos no formigueiro, pois, desta forma, seria mais rápida a entrada das tão aguardadas visitantes. No fim, Malu disse: “óia, entô! Entô duas fumigas.”

Fonte: Portfólio da Educação Infantil - Maria Luiza (2019). Acervo pessoal da família da criança cedido à professora-pesquisadora.

#paratodosverem: a imagem é composta por um mosaico de cinco fotografias na parte superior e, logo abaixo, um texto intitulado “Malu e o ‘Fumigueio’”, seguido de uma narrativa sobre uma brincadeira no parque. Na primeira foto, em cima e à esquerda, três crianças – um menino e duas meninas – estão agachadas, concentradas, mexendo na areia com as mãos e brinquedos de plástico. Na segunda foto, em cima e ao centro, uma menina está sozinha, em cima de um brinquedo de plástico colorido – que lembra um castelo – e olhando para baixo. Na terceira foto, em cima e à direita, a mesma menina está de pé, olhando para a esquerda, como se estivesse em posição de guarda e na sua frente há um montinho de areia. Na quarta foto, embaixo e à esquerda, aparecem brinquedos de areia (pá, peneira, balde e copos), uma folha de árvore e um montinho de areia parcialmente construído. Na quinta e última foto, embaixo e à direita, duas meninas e um menino estão agachados, observando a menina da imagem anterior fazendo furos no montinho de areia.

Ao escrever essa mini-história, lembro que minha intenção era narrar a competência dessa criança em expressar ideias por meio de frases contextualizadas, evidenciar sua construção de conhecimentos sobre a biodiversidade e destacar sua capacidade

de criar “objetos tridimensionais” – nesse caso, o monte de areia – a partir da manipulação de diferentes materiais. Já havia, portanto, a compreensão de que essa modalidade visual e narrativa possuía grande potencial para comunicar às famílias e à comunidade escolar as múltiplas competências das crianças. No entanto, ainda não tinha plena consciência de que o exercício contínuo dessa escrita poderia transformar meus próprios modos de observação e registro fotográfico, refinando tanto meu olhar quanto minha intencionalidade ao capturar imagens.

Meu ingresso, em 2022, como professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Ceará (NDC CAp UFC), marcou um ponto de virada na minha relação com as mini-histórias. A partir desse momento, passei a me dedicar com mais constância e intencionalidade à sua elaboração, impulsionada tanto pelo incentivo da coordenação pedagógica quanto pelo fato de essa prática já estar profundamente enraizada na cultura de documentação da instituição.

À medida que fui experimentando e ganhando mais segurança nesse processo de construção visual e escrita, percebi que essas pequenas narrativas iam além do registro de experiências: elas transformavam meu próprio modo de observar. Passei a buscar, no registro fotográfico, detalhes, gestos e situações que revelassem sentidos mais profundos, estabelecendo um diálogo sensível e intencional entre imagem e palavra, no qual cada uma potencializava a outra.

As duas mini-histórias a seguir – uma mais longa e outra mais breve – demonstram como textos e imagens ultrapassaram a mera descrição do contexto observado, assumindo novas dimensões: críticas, poéticas e interpretativas. Nesse processo, cada registro tornou-se não apenas um reflexo do que foi vivenciado, mas também uma mediação sensível entre a experiência e a reflexão, evidenciando diferentes camadas de significado e abrindo novas formas de perceber e compreender as experiências das crianças.

Quadro 1 - Mini-história: Compras e vendas

COMPRAS E VENDAS



Logo na chegada, as crianças se depararam com uma banca de frutas organizada pela professora como possibilidade para os seus faz de conta.

José Moa rapidamente assumiu o posto de vendedor, enquanto Mariana e Giovanna escolhiam as suas sacolas de compras para dar início à brincadeira.

Mariana disse: “Vou pegar uma manga!”

José Moa fez o atendimento: “Dá R\$ 7,00.”

Mariana entregou o dinheiro e perguntou: “Cadê o meu troco?” Dayse Cristina se juntou ao faz de conta e tentou comprar um fruto: “Quanto é essa berinjela?”

Gal atendeu no caixa: “É R\$ 5,00.”

Enquanto isso, Benjamim pegou um produto da banca e saiu.

Gal gritou: “Ele não pagou!”

José Moa determinou: “Vai ter que chamar a polícia!”

Igor, com a bolsa cheia de compras, perguntou: “Quanto dá tudo isso?”

Giovanna assumiu temporariamente o papel de vendedora e respondeu: “Todos os reais.”

Mariana perguntou à Giovanna: “Quanto deu esse real?”

Samuel também se inseriu na brincadeira: “Eu não tenho dinheiro!”

Profa. Ana Paula sugeriu: “Samuel, vamos fazer um empréstimo financeiro?”

Samuel aceitou e a professora pegou algumas cédulas no caixa: “Está aqui o seu empréstimo!”

Giovanna pegou dinheiro no caixa sem pedir o empréstimo financeiro.

Gal e José Moa reclamaram: “Não pode pegar, Giovanna! Ela roubou.”

Giovanna disse: “Meu dinheiro acabou!”

Profa. Ana Paula perguntou: “Giovanna, você também precisa de um empréstimo financeiro?”

Giovanna respondeu: “Preciso. Ainda vou comprar todas essas coisas!”

As compras e as vendas continuaram acontecendo na banca de frutas, enquanto Samuel e Dayse Cristina estavam mais interessados em organizar suas cédulas na mesa. E assim, entre mangas, berinjelas e “todos os reais”, a banca de frutas se transformou em um mercado de imaginação, onde as aprendizagens financeiras foram se dando entre risos, negociações e descobertas sobre compartilhar, contar e organizar.

Fonte: Mini-história registrada no dia 18 de agosto de 2023 - Turma Infantil 4 NDC CAp UFC. Acervo pedagógico da professora-pesquisadora.

#paratodosverem: o quadro apresenta, na parte superior, o título da mini-história: “Compras e Vendas”. À esquerda, estão dispostas quatro fotografias organizadas verticalmente, correspondentes às mesmas imagens já apresentadas e descritas na Figura 46 (p. 109); à direita das fotografias, encontra-se o texto que narra a experiência das crianças.

Quadro 2 - Mini-história: Quando o caminho se faz ponte

QUANDO O CAMINHO SE FAZ PONTE

Quem poderia imaginar que uma simples brincadeira com bonecos revelaria a Samuel, Miguel e Tayná um desafio tão significativo? Como levar os bonecos — que usavam cadeiras de rodas — até a “casa” no alto? Poderiam simplesmente pegá-los no colo e colocá-los lá, como se a cadeira fosse apenas um detalhe a ser ignorado. Mas não. Eles olharam com atenção, perceberam aquela particularidade e, no silêncio cúmplice da brincadeira, encontraram outra forma.

Juntaram duas tábuas de madeira, alinharam com cuidado e, ali, surgiu uma rampa. Um caminho que respeitava a cadeira, que mantinha o boneco completo, com todas as suas singularidades.

Não foi só sobre chegar ao destino, foi sobre o percurso, sobre pensar um acesso que não exclusisse. Sobre compreender que, às vezes, o mais bonito não é “facilitar” tirando do outro a sua condição, mas criar condições para que ele possa seguir por si mesmo.

Samuel, Miguel e Tayná entenderam tudo. E a professora não precisou dizer uma única palavra.



Fonte: Mini-história registrada em 24 de abril de 2024 - Turma Infantil 4 NDC CAp UFC. Acervo pedagógico da professora-pesquisadora.

#paratodosverem: o quadro apresenta na parte superior e centralizado, o título da mini-história em letras maiúsculas: “Quando o caminho se faz ponte”. Abaixo do título, há um texto narrativo que ocupa a maior parte da página, descrevendo a experiência de três crianças. Abaixo do texto, há uma série fotográfica organizada horizontalmente (da esquerda para a direita), mostrando a sequência da experiência. Na primeira fotografia, três crianças — uma menina e dois meninos — aparecem sentadas no chão, brincando com algumas tábuas de madeira e bonecos que usam cadeiras de rodas. A segunda foto, registrada em plano detalhe, mostra as mãos de uma das crianças, posicionando o boneco e sua cadeira de rodas sobre a rampa improvisada. A terceira fotografia mostra um dos meninos percorrendo a rampa com o boneco até um nicho de madeira. Também é possível ver o braço de outra criança guiando um segundo boneco na mesma direção. A quarta e última fotografia mostra um dos meninos concluindo o percurso do boneco até o nicho.

Observando essas e outras mini-histórias construídas ao longo da minha experiência docente e refletindo especificamente sobre o desenvolvimento da minha prática fotográfica, percebi um duplo efeito: a revisitação das imagens revelou-se fundamental para a construção das narrativas escritas, permitindo que cada registro visual suscitasse novas interpretações e sentidos, os quais eram posteriormente expressos textualmente. De forma recíproca, a elaboração desses pequenos textos aguçava meu olhar fotográfico em registros futuros, orientando-me a captar detalhes, gestos e composições que não apenas documentassem o momento, mas também construíssem representações visuais coerentes, significativas e carregadas de sentido.

Dessa maneira, escrever e fotografar configuraram-se como práticas interdependentes, cada uma aprofundando e qualificando a outra, e estabelecendo um diálogo contínuo e sensível entre imagem e palavra, capaz de ampliar a percepção e a compreensão das experiências registradas.

4.3.4 Saberes e práticas em movimento: conexões entre ensino, pesquisa e extensão

Por último, mas não menos importante, destaco a atuação docente em uma instituição educativa que, ao oferecer favoráveis condições de trabalho — como tempos respeitosos de planejamento, infraestrutura apropriada, adequada proporção de crianças por professor e uma cultura pedagógica aberta à experimentação, ao diálogo e à contestação —, proporcionou ricas oportunidades de qualificação para as minhas práticas fotográficas.

Como já mencionado anteriormente, minha inserção como professora no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC) ocorreu no início do ano de 2022. Historicamente, essa instituição tem se consolidado como uma referência na valorização e no cultivo das múltiplas linguagens das crianças, promovendo um ambiente rico em experiências sensíveis e investigativas. O Núcleo atende crianças de três a cinco anos, organizadas em agrupamentos reduzidos, compostos por quatorze crianças e acompanhadas por uma professora de referência. Além das professoras, o cotidiano é enriquecido pela presença de estudantes/bolsistas de diferentes cursos de graduação da Universidade – como Pedagogia, Psicologia, Música, Educação Física, Gastronomia, entre outros – que, em suas práticas formativas, tecem junto às professoras e às crianças saberes e experiências que fortalecem uma cultura educativa pautada na escuta, na experimentação e no diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

No NDC, o número desses estudantes/bolsistas que, diariamente, apoiam as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças varia, em média, de dois a quatro por agrupamento. Embora esses estudantes não assumam a responsabilidade integral pelo cuidado e pela educação das crianças – funções atribuídas às professoras de referência –, suas ações no cotidiano pedagógico têm um impacto significativo na qualidade do atendimento educacional. A presença constante deles permite, por exemplo, que sempre haja um adulto próximo para acompanhar as brincadeiras, escutar atentamente as hipóteses e descobertas das crianças, favorecer a formação de pequenos grupos para práticas pedagógicas mais específicas, além de promover interações mais individualizadas e sensíveis às necessidades e interesses de cada criança.

Com turmas reduzidas e com o suporte dos estudantes/bolsistas, ao longo desses anos de docência no NDC, foi possível a construção de uma organização do trabalho pedagógico que respeitasse a presença e o tempo singular de cada criança, de modo que eu pudesse acompanhar, sem pressa ou interrupções desnecessárias, os seus processos e experimentações. Essa condição, além de enriquecer minha escuta e meu olhar para as singularidades infantis, também potencializou a qualidade ético-estética da prática fotográfica, favorecendo a produção de registros que fossem cada vez mais capazes de captar, com sutileza e profundidade, a essência das interações, dos gestos e das pequenas grandes conquistas que se desenrolavam cotidianamente.

Outro aspecto profundamente favorecido pela experiência no NDC foi o intenso intercâmbio de saberes com os pares profissionais pois, para além das trocas cotidianas com os estudantes de graduação e das reuniões de estudo e planejamento realizadas com a equipe pedagógica, o Núcleo cultiva uma cultura institucional que reconhece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, as professoras são incentivadas a idealizar e desenvolver projetos, compreendidos não apenas como atividades complementares, mas como parte constitutiva e imprescindível de seus processos formativos e trajetórias de desenvolvimento profissional, ampliando as possibilidades de diálogo com diferentes sujeitos, fomentando reflexões críticas e fortalecendo a construção coletiva do conhecimento.

Ao ingressar no NDC, pude criar um projeto diretamente articulado ao tema de pesquisa que eu já vinha desenvolvendo no Curso de Doutorado. Foi nesse contexto que, em 2022, nasceu o projeto de iniciação acadêmica “Tornando visível o cotidiano da Educação Infantil por meio da fotografia” que, no ano seguinte, ampliou o seu alcance e consolidou-se também como um projeto de extensão (Rodrigues; Sousa, 2025).

Coordenar este projeto proporcionou-me a oportunidade de realizar práticas fotográficas em colaboração com os bolsistas de iniciação acadêmica e de extensão, bem como de acompanhar de perto os processos criativos e técnicos por eles desenvolvidos. Essa experiência constituiu-se como um espaço privilegiado de intercâmbio de saberes, visões e práticas, permitindo a construção de uma aprendizagem compartilhada. Nessa atuação conjunta foi possível ampliar os nossos olhares sobre os assuntos fotográficos – em sua maioria, as crianças em suas experiências de exploração, investigação e criação –, buscando uma percepção mais sensível, crítica e diversificada da realidade capturada pelas lentes. Além disso, o constante diálogo e a partilha de conhecimentos técnicos e práticos também ajudaram na compreensão dos múltiplos elementos que constituem a prática fotográfica, enriquecendo tanto os nossos processos criativos quanto as nossas formações acadêmicas e profissionais.

Entre as diversas ações desenvolvidas no âmbito do projeto, duas merecem destaque em razão das significativas contribuições que proporcionaram: as reuniões de estudo e planejamento com as bolsistas e a realização de minicursos e oficinas sobre a prática fotográfica na Educação Infantil, destinados especialmente aos professores da Rede Municipal de Fortaleza. As reuniões com as bolsistas possibilitaram a construção de um espaço sistemático de investigação teórico-prática, no qual o diálogo e a reflexão coletiva se tornaram instrumentos potentes de formação. Já os minicursos e oficinas, ao promoverem o contato direto com educadores de diferentes realidades escolares, ampliaram as possibilidades de troca de experiências, desafiando-me a repensar continuamente o papel da fotografia no cotidiano pedagógico e a expandir o meu olhar sobre a riqueza e a complexidade das práticas educativas em contextos diversos, permitindo, inclusive, a compreensão dos desafios enfrentados por esses profissionais em seus contextos.

Essas experiências corroboram a perspectiva defendida por Malaguzzi de que a docência deve ser intensamente concebida como uma profissão social, pública e crítica. Na concepção malaguzziana, “educar significa se abrir à crítica, estar disposto a se expor publicamente às considerações dos demais, a aprender a realizar críticas sobre o trabalho e a distinguir a crítica das pessoas” (Hoyuelos, 2021, p. 263). Tal compreensão se opõe à ideia de uma prática pedagógica solitária e isolada, ressaltando a importância do diálogo, da colaboração e do compromisso coletivo na construção do conhecimento. Como afirma Paiva (2022):

Os professores aprendem na companhia de seus pares, mas também dos formadores e dos gestores. Essa relação deve acontecer no intuito de desenvolver sua profissionalidade docente, construindo uma Pedagogia da Infância sustentada pela

democracia e comprometida eticamente com as crianças e as suas famílias (Paiva, 2022, p. 126).

Compreendo, portanto, que as oportunidades de reflexão crítica e de compartilhamento de saberes com outros profissionais (bolsistas, estagiários, professoras e gestoras) são imprescindíveis no campo da docência, especialmente na Educação Infantil, pois desempenham um papel fundamental na melhoria contínua da prática pedagógica. O isolamento, por outro lado, tende a ser um obstáculo significativo ao desenvolvimento de práticas qualificadas, pois restringe a troca de experiências e limita a capacidade de refletir sobre as complexidades dos processos educativos.

4.4 A ética que guia, a estética que ilumina: princípios construídos na prática fotográfica

Levando em consideração todas as experiências relatadas ao longo deste capítulo, assim como o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, apresento, neste tópico, cinco princípios ético-estéticos, categorizados a partir da análise das minhas práticas fotográficas com crianças pequenas. Esses princípios emergiram da confluência entre teoria e prática, alimentados pelo reconhecimento dos direitos das crianças e pela responsabilidade do professor de respeitar, ouvir e valorizar suas experiências.

Longe de constituírem um modelo fechado ou prescritivo, eles se configuram como possibilidades para pensar a fotografia não apenas como um recurso técnico, mas como uma prática pedagógica capaz de instaurar outras formas de ver, escutar e narrar a infância. Mais do que orientar procedimentos, esses princípios buscam sustentar uma postura ética diante das crianças e de suas imagens, ao mesmo tempo em que promovem uma estética que valoriza a beleza, a singularidade e a potência de seus gestos cotidianos. Que o leitor se sinta convidado a explorar essas perspectivas como uma oportunidade de refletir e construir novos princípios, conforme nos instigou Kramer (2002).

4.4.1 O respeito

Em diferentes momentos desta pesquisa, fiz referência à concepção de criança que orientava e impulsionava a minha prática fotográfica: a de uma criança entendida como sujeito social ativo, digna de respeito, cidadã capaz e competente. Essa perspectiva é afirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), que a descrevem como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b, p. 1).

Como é possível observar, essa concepção se distancia do imaginário de criança pautado na carência, que a define a partir daquilo que lhe falta, do que ainda não foi desenvolvido, do seu grau de dependência do adulto ou que a coloca como um ser em devir “[...] apenas como um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano” (Dallari; Korczak, 1986, p. 21). Ao contrário, mesmo assumindo a vulnerabilidade como uma condição da sua existência – ou seja, tendo a ciência de que a criança necessita de cuidados específicos e de proteção para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades – a perspectiva que assumo é que toda criança já é uma pessoa, sujeito protagonista “[...] dos próprios processos de crescimento, relação, conhecimento e aprendizagem” (Fortunati, 2019, p. 18).

Dallari e Korczak (1986, p. 23) afirmam que “reconhecer alguém como pessoa significa não tratá-la como objeto ou como um ser irracional” e que “a criança está muito sujeita a esses tratamentos”. Por isso, é do reconhecimento da criança como pessoa que se derivou o respeito como um princípio ético-estético, pois, reconhecê-la como tal exige necessariamente o respeito à sua dignidade, identidade, autonomia e inteligência, o que para Freire (2018, p. 58) é “um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder”.

Na prática pedagógica esse princípio tem profundas repercussões, pois, de acordo com Freire (2018, p. 63), “ao pensar o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado” Freire (2018) chama a atenção para a necessária coerência entre o saber e o fazer docente.

Ter o respeito à criança como um princípio ético-estético reivindica, dentre outras coisas, reconhecer e valorizar seus modos de ser, agir e pensar; seus ritmos; seus interesses e suas escolhas, entendendo que “respeitar as crianças é mais do reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos” (Hawkins, 2016, p. 93).

Tratando-se especificamente da prática fotográfica na Educação Infantil, o respeito à criança como um princípio ético-estético conduz essa ação pedagógica para que ela

não se dê de forma invasiva, representando para a criança qualquer tipo de desconforto, constrangimento, ameaça ou interrupção de suas ações, diálogos, brincadeiras e experiências, visto que “atos de observar, registrar e documentar [...] além de configurarem instrumentos didáticos também configuram construções históricas dos modos de aprender, pensar e agir em nossa sociedade” (Brasil, 2009c, p. 101).

Ao entender que os meus gestos, palavras, ritmos e modos de organização oferecem às crianças ideias e sensações que por elas vão sendo incorporadas e ajudam a configurar seus modos singulares de viver e conviver (Brasil, 2009c), consequentemente comprehendo que por meio da ação fotográfica as crianças também vão aprendendo sobre como elas devem ser tratadas e sobre o que delas merece ser valorizado.

É nesse sentido que Fortunati (2019) menciona que o papel do professor é estar com e ao lado das crianças, de forma solidária e jamais invasiva, ajustando-se continuamente aos seus processos para observá-las, para documentá-las, para aprender sobre elas e, com isso, conseguir dar visibilidade aos seus percursos originais nos contextos das creches e pré-escolas.

É justamente nesse processo de escuta e observação atenta que a fotografia se insere como um recurso potente, capaz de capturar e evidenciar aspectos significativos das vivências infantis. Como abordado anteriormente no tópico 4.1.1, a fotografia como forma de registro pedagógico pode contribuir para a construção e o fortalecimento de uma identidade relacionada à instituição de Educação Infantil, à prática docente com crianças pequenas e a uma nova imagem da infância – a de um sujeito potente, complexo, competente e dotado de “cem linguagens” (Brasil, 2018).

Em consonância com essa reflexão, Gobbi (2017, p. 96) destaca que “fotografar pode nos levar a pensar em ‘tempos mais lentos’ da busca e descoberta do inusitado no cotidiano” (Gobbi, 2017, p. 96), se desejarmos que essa prática seja percebida, interpretada e sentida pela criança como uma verdadeira atitude de respeito e se quisermos que essa ação pedagógica revele a complexidade de ser criança, de estar com elas e dos seus processos de cuidado e educação.

4.4.2 As singularidades

Aliado ao reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, pessoa humana merecedora de respeito, é necessário fortalecer a ideia de que cada uma delas é um ser único, com características e particularidades que as singularizam dos demais sujeitos:

Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Algumas vivem em famílias que falam outras línguas, têm hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes, porque trazem a cultura de outros países. Enfim, todas são crianças, mas diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e até de brincar (Brasil, 2012, p. 37).

É importante compreender que toda criança, desde a mais tenra idade, possui uma história pessoal caracterizada por formas específicas de ver e viver no mundo:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (Brasil, 2009a, p. 7).

Dessa forma, situo as crianças como sujeitos concretos que “ao longo de suas existências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem” (Brasil, 2009c, p. 24). Ao mesmo tempo em que são diversas, elas “também manifestam lógicas de pertencimento” (Brasil, 2009c, p. 63) que as aproximam dos diferentes grupos sociais dos quais participam, ou seja, possuem identidades pessoais e coletivas marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião etc.

Singularidade e diversidade — das crianças e dos grupos aos quais elas participam — configuram um duplo aspecto que as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam levar em conta, visto que no cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica as creches e pré-escolas brasileiras devem se constituir como espaços privilegiados de convivência; ambientes de valorização e construção de identidades pessoais e coletivas, onde as crianças podem usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais; podem se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (Brasil, 2009a).

Como considera Ortiz e Carvalho (2012 *apud* Instituto Avisa lá *et al.*, 2015, p. 29) “as crianças que frequentam ambientes coletivos precisam ter certeza de que, embora convivam com muitas crianças o tempo todo, são únicas”, daí a importância da singularidade ter se constituído como um princípio ético-estético para a prática fotográfica na Educação Infantil.

A singularidade como um princípio ajuda, no mínimo, a estranhar a uniformidade das representações das crianças nas fotografias realizadas em contextos de Educação Infantil. Isto porque, se as crianças e os grupos aos quais elas pertencem possuem características que lhes são próprias, a repetição das formas e dos conteúdos das fotografias na Educação Infantil sugere que essas particularidades não estão sendo devidamente percebidas ou valorizadas:

Nesse sentido, acreditamos, como Malaguzzi, que a criança quer ser observada, multi-interpretada, mas não julgada. Cada criança precisa ser vista com diferentes olhos, e não com base em parâmetros que uniformizam e buscam as semelhanças. “É necessário partir de uma observação que resgate a ideia de que todas as crianças são diferentes” (Hoyuelos, 2004, p. 140 *apud* Riera, 2019, p. 83-84).

O princípio da singularidade como orientador da prática fotográfica reivindica um compromisso de realçar as especificidades e características individuais e grupais das crianças. A atenção, o cuidado e o tempo empenhados por nós professores para a realização dos registros vão denotando a valorização de cada indivíduo e dos coletivos dos quais participam:

Max van Manen (1998) fala em exercitar o tato do olhar, entendendo-o como sutileza, sensibilidade e respeito para revelar e descobrir o oculto: “[...] para ter tato com outra pessoa, o indivíduo deve ser capaz de ‘ouvir’, ‘sentir’, respeitar a essência ou a singularidade desta pessoa (p. 59)” (Riera, 2019, p. 78).

Esse princípio implica, portanto, que a prática fotográfica não seja encarada apenas como uma tarefa a cumprir, como uma ação esvaziada de sentido. Como nos alerta Riera (2019, p. 87), “na escola infantil, muitas vezes a observação é realizada esporadicamente, com o perigo de recolher informação superficial e fragmentada”, sendo assim, se desejarmos que a fotografia se confirme como um meio de pesquisa pelo qual é evidenciado o sério e sincero interesse pelas crianças, sua realização precisa ser contínua e com intencionalidades pedagógicas bem definidas.

4.4.3 A expressividade

A concepção de expressão, no pensamento de Loris Malaguzzi, transcende a noção restrita de comunicação como mera transmissão de informações. Para ele, expressar é, antes de tudo, um ato de produção de sentido e de constituição da identidade, em que o sujeito dá forma aos próprios pensamentos, emoções e descobertas por meio das múltiplas linguagens que compõem sua experiência no mundo. Inspirado por John Dewey – que afirma que “algo é expressivo porque transmite um significado” (*apud* Hoyuelos, 2020, p. 147) – Malaguzzi

compreendia a expressividade como uma potência criadora, enraizada no desejo humano de atribuir sentido às experiências vividas.

Essa compreensão ampliada da expressividade também se reflete em sua abordagem sobre o uso da imagem e, em especial, da fotografia no contexto educativo. Ao discorrer sobre quando a fotografia se faz documento e instrumento de experiência e de educação, Malaguzzi deu algumas pistas sobre o que deve ser registrado fotograficamente na Educação Infantil:

[...] o grande valor da experiência, do agir, do pensar, do investigar e do aprender das crianças. Como se apropriam da novidade, do cognoscitivo, como organizam sua curiosidade, como constroem sentimentos, seus pontos de vista, como colocam à prova suas energias, sua vitalidade, como satisfazem seus desejos, suas necessidades, como estabelecem relações e intercâmbios, como chegam a interpretar o mundo dos seus contemporâneos, dos adultos e das coisas. A documentação fotográfica pode revelar todas essas questões por meio das fisionomias, dos olhos, da boca, dos gestos, das posturas, dos pequenos sinais que são os espiões do sentimento, das tensões, dos esforços, do prazer, do desejo, das expectativas” (Malaguzzi, 1977 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 209).

Ao destacar tais aspectos, Malaguzzi notabilizou mais uma vez que as crianças sentem o mundo e buscam expressá-lo por meio de diferentes linguagens e que cada marca infantil carrega uma variedade de sentidos e significados (Hoyuelos, 2020), por isso sua crença na imprescindibilidade de uma documentação visual que ajude a construir uma memória viva e visível dessas manifestações expressivas.

O Pedagogo reggiano defendeu incessantemente que “as aprendizagens das crianças, e também as dos adultos, precisam se construir e se expressar no cotidiano, por várias linguagens (verbal, musical, visual, dança, etc.), e pedem para ser narradas através de muitas línguas” (Malaguzzi, [19--], *apud* Vecchi, 2014, p. 162). Para ele, a beleza, a alegria, o humor e a poesia são partes integrantes e importantes da construção do conhecimento, consequente e coerentemente, os acontecimentos educativos precisam ser narrados de formas criativas, poéticas, irônicas e metafóricas; precisam ser contados de outras maneiras “longe das tradições escritas e orais da Pedagogia” (Hoyuelos, 2020, p. 177) e que favoreçam a sedução estética (Hoyuelos, 2020).

Compreendo, assim, que tão expressivas quanto as crianças, deve ser a documentação dos seus processos educativos. Por isso, apoiando-me novamente no pensamento malaguzziano, é que defendo a expressividade como princípio ético-estético para a prática fotográfica na Educação Infantil, entendendo que “as imagens, para comunicarem de maneira significativa, requerem, sobretudo, olhares sensíveis para as situações, capazes de colher a substância profunda dos acontecimentos” (Vecchi, 2020, p. 17).

A expressividade, colocada em relação com os processos artísticos e distanciada da ótica pedagógica tradicional (Vecchi, 2014), não anula o rigor e o profissionalismo na investigação sobre as crianças e sobre as práticas pedagógicas, pelo contrário, evidencia a qualidade e a competência do professor de Educação Infantil de “[...] maravilhar-se cada dia com os meninos e as meninas. Um maravilhamento que serve para, mais uma vez, narrar as capacidades infantis, torná-las públicas e evidenciar criticamente uma cultura da infância ainda desprestigiada quanto menores são as crianças” (Riera, 2019, p. 115).

É um princípio importante não só para o reconhecimento da variedade de manifestações das crianças, mas, também, para compreender que uma mesma criança ou um mesmo grupo de crianças em uma determinada situação de aprendizagem podem ser registrados fotograficamente de formas distintas a depender da bagagem cultural, da sensibilidade e da criatividade (Kossoy, 2020) de cada professor. Como visto anteriormente, cada fotógrafo atua como filtro cultural (Kossoy, 2020), assim, a imagem fotográfica também é uma autoexpressão, pois:

Assim como a palavra é a expressão de uma ideia, de um pensamento, a fotografia - embora se trate de uma imagem técnica produzida por meio de um sistema de representação visual - é também a expressão de um ponto de vista, de uma visão particular de mundo de seu autor, o operador da câmera (Kossoy, 2020, p. 54).

A expressividade como princípio ético-estético para a prática fotográfica na Educação Infantil se fortalece na compreensão da “ética como acontecimento, ruptura, tensão, inovação” (Hoyuelos, 2021, p. 51) e da estética como uma dimensão que “pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona [...] contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo” (Vecchi, 2020, p. 11).

4.4.4 A honestidade

Como já mencionado, a imagem fotográfica resulta de um processo de criação do fotógrafo que, ao atuar como filtro cultural, tem inúmeras possibilidades para interferir na imagem “dramatizando ou valorizando esteticamente os cenários, deformando a aparência de seus retratados, alterando o realismo físico da natureza e das coisas, omitindo ou introduzindo detalhes” (Kossoy, 2016, p. 32).

Em campanhas publicitárias, em exposições artísticas ou mesmo no uso corriqueiro das fotografias em redes sociais, é perfeitamente compreensível que os conteúdos

das imagens fotográficas, por vezes, tenham sido manipulados e/ou produzidos artificialmente. Porém, quando se trata das fotografias realizadas para fins de memória, reflexão e comunicação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, as interferências no conteúdo fotográfico devem ser analisadas, sobretudo, do ponto de vista ético.

O ato fotográfico como prática pedagógica e de pesquisa ajuda a reunir evidências sobre as interações, as ações e as competências das crianças, que podem ser esteticamente realçadas pelo olhar fotográfico do professor. Porém, comproendo que o realce estético – ou seja, o emprego da tecnologia e das técnicas para favorecer a qualidade da representação e a sedução estética – é distinto do falseamento do conteúdo da fotografia.

Por exemplo: um professor terá se valido do realce estético quando, ao acompanhar, observar e registrar fotograficamente o envolvimento de uma criança na brincadeira de escorregar, tiver explorado planos, ângulos e outros elementos fotográficos na intenção de tornar o conteúdo da imagem mais atrativo, ou seja, com o propósito de instigar o olhar do receptor sobre as estratégias utilizadas pela criança naquela brincadeira, sobre como a criança se sentiu ao longo daquela exploração etc. Em contrapartida, um professor que subitamente convida uma determinada criança para ir ao parque da escola e lá solicita que ela desça em um escorregador, apenas para obter um registro dessa ação, estará simulando uma implicação na brincadeira de escorregar.

Tomando esse exemplo, considero que produzir artificialmente os conteúdos fotográficos, falseando evidências sobre as habilidades, as interações e as vivências das crianças, é antiético para o professor de Educação Infantil na mesma medida que manipular os dados de uma pesquisa é uma contravenção para um pesquisador. Fotografar, enquanto ação de pesquisa sobre as crianças, sobre o cotidiano educativo e sobre as práticas pedagógicas, exige rigorosidade e compromisso com a verdade, como considera Gobbi (2011, p. 1222): “não se trata aqui de uma perspectiva segundo a qual a fotografia possa ser compreendida como retrato fiel da realidade”, mas, sim, “um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletir e aprender mais sobre os meninos e meninas, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades”.

Complemento essa posição com a consideração de Hoyuelos (2019):

Considero que uma adequada documentação visual e audiovisual - e o digo com base na prática que me ocupa diariamente - é, em algumas ocasiões, um detector de mentiras; outras vezes, a documentação (que não consiste em tirar fotografias) transforma-se em zona de desenvolvimento proximal; outras, evidencia ações que nos colocam em crise; em outras ocasiões, serve também para revelar boas práticas

que, todavia, é necessário adequar. A documentação narrativa é uma estratégia que, discutida em grupo, oferece-nos um espelho de nós mesmos; uma imagem, às vezes desconhecida, que a dinâmica cotidiana oculta. Franco Fontana comenta com razão: “A fotografia não deve reproduzir o visível, e sim, tornar visível o invisível” (Hoyuelos, 2019, p. 191).

É justamente nessa perspectiva que a fotografia, assim como outras formas de registro, possui um papel muito relevante na documentação e valorização do cotidiano vivido por crianças e adultos no contexto educativo. Quando essa prática se limita a capturar apenas momentos considerados “importantes” pela professora ou pela instituição – como apresentações, datas comemorativas ou produções finais –, ela corre o risco de construir uma narrativa parcial, muitas vezes artificial e posada, que não contempla a riqueza e a complexidade das experiências que ocorrem no dia a dia. Nesses casos, a realidade também é falseada, pois se oculta aquilo que é vivo, processual e espontâneo, em favor de registros que apenas confirmam expectativas formais ou institucionais.

Ao contrário, quando utilizada como instrumento de escuta e observação atenta, a fotografia torna-se potente para revelar gestos sutis, interações genuínas e descobertas silenciosas que atravessam o cotidiano vivido por crianças e educadores – fazendo ver o que, muitas vezes, poderia passar despercebido.

Por essa razão, defendo a honestidade como um princípio quando se trata dos conteúdos da imagem fotográfica elaborados para fins pedagógicos, pois, muito embora a fotografia não seja índice de verdade, ela “fornece boas pistas para refletirmos sobre o cotidiano e o que está sob suas diferentes camadas” (Gobbi, 2017, p. 99-100).

4.4.5 A responsabilidade

Ao longo deste capítulo, foi mencionada diversas vezes a importância de dar visibilidade por meio da fotografia às vivências das crianças nos contexto de Educação Infantil e do trabalho pedagógico desenvolvido com elas. É preciso destacar que torná-los visíveis implica necessariamente na sua exposição, pois, somente colocando à vista os sujeitos e as práticas educativas é que se faz possível a reflexão, interpretação, confrontação e análise consciente.

A exposição faz parte dos processos de Documentação Pedagógica e é substancial para a prática educativa, posto que, como explica Hoyuelos (2019, p. 127, grifo próprio): “educar comporta abrir-se à crítica, estar disposto a **expor-se publicamente** às considerações dos demais, a aprender a realizar apreciações e avaliações sobre o trabalho dos

outros profissionais, e distingui-las das críticas pessoais”. Porém, a exposição aqui falada é aquela guiada pela ética da documentação:

A ética da documentação exige tornar públicos os processos que vivemos na escola, para podermos ser confrontados publicamente com outros colegas da própria escola e de outras experiências educativas, e, claro, com os pais. Não se trata de criar documentações para nos destacarmos ou para agradarmos a nós mesmos, mas para seguirmos aprendendo com novos olhares (Hoyuelos, 2019, p. 43).

Assim, a exposição não se confunde com o mero exibicionismo, pois enquanto este representa uma agressão à sensibilidade da criança e aos seus direitos (Dallari; Korczak, 1986), a exposição diz sobre a abertura ao outro, uma viabilidade respeitosa ao diálogo, um caminho para a relação dialógica (Freire, 2018). Como considera Hoyuelos (2021, p. 382), “A exposição, mais do que respostas ao mundo educativo, propõe cem perguntas, cem dúvidas, cem hipóteses, cem teses para os cem direitos da infância”, “[...] a exposição é um manifesto dos direitos da infância” (Hoyuelos, 2021, p. 379).

Perante o exposto, ao considerar a fotografia como forma de documentação visual na Educação Infantil e a exposição das imagens como parte dos processos de Documentação Pedagógica, é fundamental evocar a responsabilidade como princípio ético-estético. Assumi-la dessa maneira implica comprometer-se com escolhas prudentes (Brasil, 2009c) e com a garantia dos direitos fundamentais das crianças – entre eles, o direito à dignidade e ao respeito.

No Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, Art. 17, é assegurado que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a **preservação da imagem**, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (Brasil, 1990, grifo próprio). No mesmo Estatuto, ao serem mencionadas as medidas específicas de proteção, é afirmado: “a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, **direito à imagem** e reserva da sua vida privada” (Brasil, 1990, grifo próprio).

Considero importante explicitar que, no âmbito do Direito, a imagem é compreendida como qualquer representação visual da pessoa através da pintura, escultura, fotografia, filme etc. (Chaves, 1972). Essa compreensão sobre o que constitui a imagem da pessoa é endossada por Schreiber (2013) ao afirmar “[...] qualquer representação audio-visual ou tátil da sua individualidade, alcançada por instrumentos técnicos de captação, como filmes, teleobjetivas, registros computadorizados, bem como pela ação artística da criatividade

humana nas telas de pintura, na escultura de qualquer tipo, inclusive artesanato” (Schreiber, 2013, p. 106).

Levando isso em consideração, o princípio da responsabilidade ligado à preservação da imagem da criança deve influir decisivamente na atenção aos conteúdos das fotografias. É necessário refletir, por exemplo: a responsabilidade que temos como professores de preservar a imagem das crianças condiz com a realização de registros fotográficos quando elas estão parcial ou totalmente despidas? Podemos registrar e exibir imagens de crianças em seus momentos de intimidade, tais como banho ou troca de fraldas, ainda que esses momentos sejam práticas pedagógicas?

Essas questões se tornam ainda mais urgentes diante da realidade brasileira, um país que apresenta índices alarmantes de pedofilia, abuso e exploração infantil. Diante desse contexto, é fundamental refletir: de que forma nossas práticas fotográficas consideram os riscos de exposição e a vulnerabilidade das crianças? Como garantir que as documentações visuais não sejam apropriadas indevidamente, ainda que tenham sido produzidas com intenções educativas? Por outro lado, seria ético impor critérios universais de vestimenta ou censura visual a registros fotográficos que envolvem, por exemplo, crianças indígenas, cujas culturas reconhecem o corpo de forma distinta da lógica das sociedades urbanizadas? Como equilibrar o respeito à diversidade cultural com a necessidade de proteção integral da infância?

Esses questionamentos evidenciam a importância do princípio da responsabilidade na definição das condições em que as crianças podem ser fotografadas e ter suas imagens expostas no contexto educativo, incluindo a necessidade de consultá-las sobre essa decisão.

O princípio da responsabilidade também leva a necessária compreensão sobre o Direito à imagem, que diz respeito à garantia de cada pessoa impedir o registro e a divulgação de sua própria imagem, como manifestação exterior da sua personalidade (Schreiber, 2013). Para Schreiber (2013, p. 106) o Direito à Imagem é “um direito autônomo, incidente sobre um objeto específico, cuja disponibilidade é inteira do seu titular e cuja violação se concretiza com o simples uso não consentido ou autorizado” e, para Chaves (1972), não equivale a impedir que terceiros conheçam a imagem de uma pessoa, mas, que a usem contra a sua vontade.

A responsabilidade ligada ao Direito à Imagem implica na obrigatoriedade obtenção da autorização – expressa documentalmente – para viabilizar a prática fotográfica e o uso das imagens das crianças por professores de Educação Infantil. Aqui se faz necessária uma

ponderação sobre os tipos de autorizações: em termos legais é exigido apenas o **consentimento**, que se trata da anuênciada dada por pelo menos um representante legal; porém, se falamos sobre a criança como sujeito de direitos, dotada de inteligência, competente e participativa (Kramer, 2002), esta também precisa ter assegurado o seu direito de decidir, portanto, devemos considerar a necessidade do **assentimento**, que é a anuênciapor parte da criança na medida de sua compreensão.

Nas considerações de Leite (2008), ao tratar sobre a autorização dada pelas crianças em contextos de pesquisa, também há elementos que justificam a importância do assentimento para a prática fotográfica nas instituições de Educação Infantil:

Se as relações de poder são inegáveis (e reconhecidamente inevitáveis), as ações junto às crianças devem ser, logo de início, pelo menos centradas na opção, no desejo, no querer participar por parte delas. Pesquisar crianças sem que estas assim o desejem [...] as mantém sob a égide do adulto-que-manda versus a criança-que-obedece. Portanto, **centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança** na contemporaneidade (Leite, 2008, p. 123, grifo próprio).

Ainda se tratando dos aspectos legais relacionados ao Direito à Imagem, Schreiber (2013) realiza os seguintes destaques:

Não se pode admitir que a autorização seja invocada para legitimar usos da imagem que obviamente não seriam consentidos pelo seu titular ou, pior, que se afigurem contrários à sua dignidade.

[...]

A própria redação do art. 20 do Código Civil revela que a autorização não se esgota no momento de captação da imagem, mas consiste no título justificativo da sua “publicação”, “exposição” e “utilização”. Em outras palavras: mesmo quem autoriza, tácita ou expressamente, a captação da sua imagem pode, posteriormente, impedir sua circulação se verificar que a imagem revela mais ou revela algo diverso do que era esperado no momento da autorização (Schreiber, 2013, 119-120).

Entendo, assim, que a autorização concedida pelas famílias e pelas crianças para o registro fotográfico e uso de suas imagens por parte da instituição educativa não equivale a uma anuênciáirrestrita. Em outras palavras, mesmo que uma fotografia tenha sido previamente autorizada, o Direito à Imagem poderá ser reclamado a qualquer tempo por seu titular ou representante legal – no caso das crianças pequenas. Além do mais, uma vez que a autorização se refira às finalidades pedagógicas, as fotografias jamais deverão ser utilizadas pelos professores para qualquer outro fim.

Por isso, finalizo ressaltando as palavras de Freire (2018, p. 64) de que “a responsabilidade do professor, de que às vezes não damos conta, é sempre grande” e

afirmando que, conforme o exposto, a responsabilidade como princípio ético-estético não se trata apenas de um exercício do bom-senso, mas envolve indiscutivelmente obrigações legais.

Ao encerrar este capítulo, é possível afirmar que os resultados apresentados ofereceram subsídios relevantes para a compreensão do tema abordado, evidenciando pontos-chave que serão retomados na próxima seção. No tópico seguinte, serão desenvolvidas as considerações finais, nas quais se articulam reflexões sobre os principais achados, suas implicações teóricas e práticas, bem como possibilidades e orientações para investigações futuras, de modo a contribuir para o avanço do conhecimento na área e inspirar novas abordagens e estratégias investigativas.

5 O QUE A FOTOGRAFIA AINDA NOS PEDE PARA VER?: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

A fotografia parece ser uma atividade fácil, mas de fato é um processo diversificado e ambíguo no qual o único denominador comum entre seus praticantes é o uso da câmera. [...] Fotografar é – simultaneamente e numa mesma fração de segundo – reconhecer o fato em si e organizar rigorosamente as formas visuais percebidas para expressar o seu significado. É pôr numa mesma linha cabeça, olho e coração (Cartier-Bresson, 1976, *apud* Guran, 2002, p. 19).

Figura 86 - “A professora fotografando a gente” - Maria Gianna (2022)



Fonte: Desenho elaborado por Maria Gianna da Turma Infantil 4 de 2022, do Núcleo de Desenvolvimento da Criança - Colégio de Aplicação da UFC (NDC CAp UFC).

#paratodosverem: O desenho é feito com traços grossos de canetinha preta e colorido com lápis de cor. Ele mostra uma pessoa com uma grande cabeça ovalada, rosto branco, dois pequenos pontos pretos para os olhos e um sorriso rosa em formato de “V”. Há linhas rosas ao redor da cabeça, representando os cabelos. A pessoa está com os braços erguidos, segurando em uma das mãos uma câmera fotográfica, representada por um quadrado amarelo com um círculo preto no centro. A mão esquerda está levantada com o dedo apontado para cima. O tronco e as pernas são desenhados em preto, com retângulos vermelhos representando detalhes da roupa. Ao lado esquerdo da cabeça, há um coração roxo.

Chegar ao fim desta pesquisa é, antes de tudo, reconhecer que fotografar com e sobre a infância nunca foi apenas um breve clique de acionamento da câmera. Foi – como afirma Cartier-Bresson – alinhar cabeça, olho e coração em cada gesto de escuta e de registro.

Ao longo deste percurso, a prática fotográfica se revelou como um campo fecundo de ambiguidades e descobertas, onde o olhar se educa e se transforma no entrelaçar de diversas experiências – pessoais, acadêmicas e profissionais.

Ao longo da construção desta pesquisa, vivi um processo desafiador e profundo de reflexão sobre a minha própria prática pedagógica. Muitas vezes, enfrentei o temor de que a proximidade com o objeto de estudo pudesse comprometer a credibilidade do trabalho, o que gerava dúvidas e angústias quanto à validade das minhas interpretações. No entanto, escrever esta tese não foi apenas um exercício acadêmico, mas uma jornada de autoconhecimento e fortalecimento da minha identidade como professora-pesquisadora.

Construir este trabalho me permitiu tomar plena posse da responsabilidade de recriar, na prática cotidiana, uma pedagogia situada, que dialoga com o contexto em que se desenvolve e que é ética, estética e politicamente comprometida. Essa experiência também fortaleceu minha convicção de que os professores podem – e devem – deixar de ser simples sujeitos nas pesquisas educacionais para assumirem o papel de investigadores de suas próprias práticas, produzindo conhecimentos significativos. Percebi que a proximidade entre pesquisador e objeto não representa uma limitação, mas sim uma fonte valiosa de desenvolvimento profissional, capaz de enriquecer a investigação. Além disso, sinto que essa trajetória reafirmou meu desejo e meu compromisso de seguir por esse caminho, sempre atenta à potência da imagem e às vozes das crianças em seus processos de aprendizagem.

Com base nesse percurso, apresento nesta seção uma síntese dos principais desdobramentos da pesquisa, reunindo fragmentos que evidenciam as contribuições da análise do acervo fotográfico-pedagógico para a compreensão das especificidades da prática fotográfica no contexto da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que aponto para novas possibilidades e desafios para investigações futuras. Assim, este encerramento não se apresenta como um fim definitivo, mas como um convite à continuidade do diálogo, da reflexão e da investigação sobre o papel da fotografia no processo educativo, ampliando horizontes para práticas mais sensíveis, críticas e transformadoras.

Ao longo desta pesquisa, busquei defender a ideia de que a fotografia não oferece uma representação neutra da realidade. Ao contrário, ela é sempre um recorte, um ponto de vista, uma construção que se refere ao real, mas não o traduz integralmente. Carregadas de intencionalidades, as imagens evocam múltiplos sentidos e significados, tanto de quem as produz quanto de quem as observa, sendo atravessadas pelos contextos em que são geradas e interpretadas.

Essa compreensão foi fundamental para sustentar o argumento de que, quando incorporada de forma sensível e intencional ao cotidiano da Educação Infantil, a fotografia pode se transformar em uma potente aliada dos processos pedagógicos, pois, mais do que registrar momentos, ela amplia o olhar sobre as infâncias, dá visibilidade às experiências e expressões das crianças e valoriza o trabalho docente. Nesse contexto, as imagens devem ser entendidas como frutos de processos investigativos contínuos, que emergem de uma escuta atenta, de uma presença ética e de um compromisso com a complexidade das relações que se tecem no ambiente educativo.

Também defendi a compreensão de que a prática fotográfica do professor pode se configurar como uma via de desenvolvimento profissional, um exercício constante de educação do olhar, pois fotografar em creches e pré-escolas demanda o aprimoramento da capacidade de observação, o domínio técnico, a sensibilidade e o compromisso com a complexidade e a integralidade da infância. As imagens produzidas, quando permeadas por esses elementos, adquirem potência para transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais reflexivas, dialógicas e alinhadas aos direitos das crianças. Assim, reafirmei que fotografar na Educação Infantil é também um gesto político de cuidado, reconhecimento e escuta.

Retomando as questões que nortearam esta pesquisa, é possível reconhecer que elas atravessaram, de diferentes maneiras, todo o percurso vivido e analisado ao longo do trabalho. Essas questões não apenas deram forma às inquietações iniciais, como também orientaram os objetivos específicos da investigação, a saber: 1) identificar as concepções que sustentaram o meu olhar e a minha atuação nas práticas fotográficas realizadas com crianças pequenas; 2) especificar os aspectos técnicos e pedagógicos mobilizados na produção dos registros fotográficos nos contextos da Educação Infantil; e 3) caracterizar os fatores que contribuíram para qualificar, ética e esteticamente, minha prática fotográfica em creches e pré-escolas.

Tais objetivos, por sua vez, justificaram a escolha da Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia (Viadel; Roldán, 2012) como metodologia, por se mostrar alinhada a um percurso investigativo atento à potência das imagens e aos processos de criação, interpretação e reflexão que elas desencadeiam no campo educacional. Essa metodologia mostrou-se coerente com o caráter estético, subjetivo e relacional da prática fotográfica, permitindo que as fotografias não ocupassem um papel meramente ilustrativo, mas fossem empregadas como um meio de produção de conhecimento visual sobre o fenômeno educativo. A Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia, portanto, não foi apenas um caminho

metodológico, mas uma forma de experienciar e elaborar a pesquisa em diálogo com os sentidos, afetos e descobertas que emergiram ao longo do processo.

Essa experiência investigativa provocou a revisitação do acervo fotográfico-pedagógico e, com ela, um retorno ao próprio olhar – agora atravessado por outras camadas de sentidos capazes de multiplicar as formas de ver e interpretar as imagens já produzidas. Interrogar quais concepções orientaram o meu olhar fotográfico e minha atuação nas práticas de registro visual com crianças pequenas permitiu compreender que esse olhar não é neutro nem espontâneo, mas construído histórica, cultural e pedagogicamente, a partir das experiências de vida, dos processos formativos e das vivências profissionais.

Especificando os aspectos técnicos e pedagógicos empregados na prática fotográfica que desenvolvi em contextos da Educação Infantil revelou escolhas que vão além do domínio de ferramentas: tratam-se de decisões sensíveis quanto a enquadramentos, tempos de espera, distâncias e aproximações – marcadas pela escuta atenta e pelo respeito aos tempos e espaços das infâncias. Nessa revisitação, de como construí minha conduta docente na produção de imagens em creches e pré-escolas, reconheci que esse processo foi permeado por escolhas éticas e estéticas que expressam um compromisso com a escuta sensível, com a dignidade das crianças e com a potência expressiva das imagens.

Na análise dos fatores que contribuíram para qualificar a minha prática fotográfica, foi possível evidenciar a importância da formação contínua, das condições institucionais de trabalho e da constante reflexão sobre o lugar da imagem na documentação pedagógica. Assim, os elementos éticos e estéticos incorporados à própria prática fotográfica não se desvincularam da construção de uma pedagogia visual que afirma a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua própria experiência educativa, bem como o professor como mediador sensível e comprometido em tornar visíveis a criança e a prática pedagógica para fomentar o diálogo crítico, a contestação construtiva e a reflexão.

Considero que um dos resultados mais relevantes desta investigação foi evidenciar a importância e a urgência da formação inicial e continuada para o aperfeiçoamento da prática fotográfica na Educação Infantil a partir de uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a potência de crianças e professores. Ficou evidente que, diante da ausência de saberes específicos construídos durante o curso de Pedagogia, tanto os processos de autoformação – impulsionados pela curiosidade, experimentação e reflexão individual – quanto às formações institucionais – mediadas por trocas coletivas e por propostas pedagógicas intencionais – foram essenciais para desenvolver um olhar mais sensível, ético e esteticamente qualificado.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o percurso de autoformação contribuiu de maneira significativa para a qualificação da minha prática de registro. Contudo, é fundamental ressaltar que a construção de saberes sobre a prática fotográfica não pode recair exclusivamente sobre cada professor. Se a prática fotográfica integra a profissionalidade do docente na Educação Infantil, os conhecimentos a ela relacionados – inclusive a dimensão técnica – precisam estar presentes nos programas formativos.

A ampliação do repertório visual, o desenvolvimento da escuta pelo olhar e a consciência crítica sobre a produção e o uso das imagens não se constroem de forma intuitiva; exigem tempo, investimento e acompanhamento estruturado. Nesse sentido, a formação inicial e continuada se mostram indispensáveis para que os professores possam compreender a fotografia não apenas como um recurso técnico, mas como um sistema de representação complexo, capaz de documentar, interpretar e transformar as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva ética, política e estética.

Outro achado relevante diz respeito à relação direta entre o desenvolvimento da prática fotográfica e as condições de trabalho oferecidas aos professores. A análise das estruturas visuais e das narrativas escritas evidenciou que a qualidade das imagens produzidas e a intencionalidade dos registros estão profundamente vinculadas a fatores estruturais e organizacionais do contexto educativo. Ambientes amplos e bem iluminados, tanto internos quanto externos, não apenas acolhem diversas formas de exploração infantil, mas também criam condições propícias para uma observação atenta e para o registro de situações pedagógicas significativas, favorecendo a qualidade visual dos registros por meio da exploração cuidadosa da luz e dos espaços. Além disso, aspectos como o número adequado de crianças por professor, a existência de dupla docência ou a presença de estagiários e bolsistas mostram-se fundamentais para que o professor tenha tempo e disponibilidade para se envolver de forma criteriosa e criativa com a prática fotográfica. Esses elementos evidenciam que o registro não é um ato isolado ou técnico, mas parte de um processo situado, que depende das condições concretas de trabalho para se realizar com qualidade.

Com base nos achados desta pesquisa, considero oportuno destacar possibilidades férteis para estudos futuros que aprofundem a relação entre fotografia e Educação Infantil sob diferentes perspectivas. Acredito, primeiramente, na importância de novas pesquisas que se debrucem sobre a formação de professores para a prática fotográfica, tanto nos cursos de formação inicial quanto na formação continuada. É fundamental compreender qual espaço a fotografia ocupa nesses currículos e programas formativos, como ela tem sido debatida e vivenciada e de que maneira os futuros professores são sensibilizados para o uso ético,

reflexivo e criativo da imagem no contexto da Educação Infantil. Explorar as competências desenvolvidas e os desafios enfrentados pode revelar potencialidades e lacunas na formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorizem a fotografia como ferramenta de documentação, expressão e mediação do processo educativo.

Considero igualmente importante a realização de pesquisas que explorem de forma aprofundada o caráter político da prática fotográfica nesse contexto, considerando não apenas a produção das imagens, mas, sobretudo, os usos que delas se faz no cotidiano pedagógico, no sistema educacional e nas políticas públicas. Como as fotografias são arquivadas, selecionadas, compartilhadas, interpretadas? Quais vozes se tornam visíveis e quais permanecem silenciadas nos registros visuais?

Esses questionamentos abrem espaço para reflexões éticas, políticas e estéticas sobre as intenções que orientam a documentação da infância e ampliam o debate sobre como essas imagens são (ou não) capazes de instaurar um diálogo real com as famílias e com a comunidade, contribuindo para fortalecer práticas mais participativas e democráticas. Ao revelar a complexidade das experiências infantis e as condições na quais elas acontecem, a fotografia também pode se tornar um recurso potente na defesa e qualificação das políticas públicas para a Educação Infantil, reafirmando o direito das crianças à visibilidade, à expressão e à escuta em contextos educativos que respeitem sua singularidade e sua potência criadora.

Outra direção para pesquisas futuras consiste em investigar como a fotografia pode influenciar a percepção que as próprias crianças têm de suas ações, ou seja, de que maneira ser o foco de uma imagem pode lhes oferecer uma medida simbólica da relevância e do valor do que realizam, impactando também a forma como percebem a si mesmas. Esse efeito se aproxima daquele observado em práticas como escutar atentamente uma resposta, solicitar esclarecimentos ou registrar por escrito o que a criança expressa, evidenciando a importância de gestos de atenção e reconhecimento na construção da autoestima e da agência infantil (Aquino, 2020).

Uma possibilidade complementar seria aprofundar o estudo sobre o protagonismo infantil no processo de criação fotográfica, investigando como as crianças se envolvemativamente na produção das imagens, desde a escolha dos temas até as decisões sobre o que e como fotografar. Compreender esse envolvimento direto permite valorizar a criatividade e a perspectiva das crianças como autoras de suas próprias representações visuais, reconhecendo o processo de criação como um espaço de expressão, descoberta e construção de sentido. Tal abordagem pode contribuir para práticas pedagógicas que promovam o respeito às vozes

infantis e incentivem a participação ativa das crianças no registro e na documentação de suas experiências educativas.

Por último, ressalto o desejo e a esperança de que esta pesquisa não seja tomada como um conjunto de regras sobre como a prática fotográfica deve ser realizada na Educação Infantil, mas sim como um convite ao diálogo aberto entre professores que desejam construir e qualificar continuamente sua atuação por meio da troca de experiências. Que este trabalho possa inspirar outros educadores a refletirem, experimentarem e, sobretudo, a criarem novos caminhos para a prática fotográfica, sempre baseados no respeito às infâncias e atentos às singularidades de suas crianças, de seus contextos e comunidades. Que o olhar fotográfico na Educação Infantil permaneça vivo, em constante transformação, alimentado pelo compartilhamento, pela escuta e pela colaboração entre os profissionais que, dia após dia, constroem o significado da imagem na educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ALVES, Jefferson Fernandes. Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais....** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-572%20int.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de. **As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil:** uma negociação visível por meio da documentação pedagógica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ASSUMPÇÃO, Adriana M. de; GOUVÉA, Guaracira. Reflexões sobre leitura de imagens na licenciatura em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais....** São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT16_1013.pdf. Acesso em: 06 out. 2022.

BAGGIO, Paula. Um novo olhar sobre a educação das crianças. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade.** Porto Alegre: Editora Buqui, 2019.

BARBIERI, Marisa Ramos *et al.* Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Centro de Estudos em Educação e Sociedade - Cadernos CEDES**, n. 36. Educação Continuada. 1. ed. Campinas - SP: UNICAMP, 1995.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010. p. 418.

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BERGER, John. Para entender uma fotografia. In: BERGER, John. **Para entender uma fotografia.** Introd. e org. Geoff Dyer. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 36-41.

BENDER, Caroline; CORREIA, Natália; VARGAS, Veridiana. **Fotonarrativas:** o cotidiano como prática da EMEI Bem-Te-Vi. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2023. p. 25-30.

BENDER, Caroline. Por que e como evidenciamos os processos de aprendizagem da infância: para as crianças, educadoras, famílias e comunidade. In: BENDER, Caroline; CORREIA, Natália; VARGAS, Veridiana. **Fotonarrativas:** o cotidiano como prática da EMEI Bem-Te-Vi. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2023. p. 25-30.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura (obras escolhidas). v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009: **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE, 2009a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb05-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil:** Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica:** concepções e articulações - caderno 2. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

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

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês:** estudo de caso em uma creche universitária. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHAVES, Antônio. Direito à própria imagem. **Revista de Informação Legislativa**, v. 9, n. 34, p. 23-42, abr./jun. 1972. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/180562>. Acesso em: 07 out. 2021.

CORREIA, Natália. Fotografia documental e a educação infantil: fazendo outras costuras entre a prática pedagógica e a essência fotográfica. In: BENDER, Caroline; CORREIA, Natália; VARGAS, Veridiana. **Fotonarrativas**: o cotidiano como prática da EMEI Bem-Te-Vi. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2023. p. 23-24.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire; RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cjgKn3KQHccZfNkXDzCgZWD/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. 4. ed. São Paulo: Sammus, 1986.

DAMASCENO, Maria Nobre. A pesquisa como atividade coletiva de formação e produção de conhecimentos. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinielle Oliveira de (org.). **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-35.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Sueli; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

EGAS, Olga Maria Botelho. A fotografia na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais....** São Luís: ANPED, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=27. Acesso em: 06 out. 2022.

EGAS, Olga Maria Botelho. A fotografia na pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 953-966, jul./set. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6683635>. Acesso em: 29 mai. 2024.

ERWITT, Elliott. **Life According to Elliott Erwitt**. Magnum Photos, 2023. Disponível em: <https://www.magnumphotos.com/arts-culture/society-arts-culture/elliott-erwitt-life/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omisciência, 2016.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 1. ed. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORTUNATI, Aldo. Identidade, diversidade e mudança: a aventura da educação sob o ponto de vista da criança. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2019.

FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2019.

FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria. Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2019.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MELLO, Sílvia Lúcia de; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 3–28, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FURLAN, Vera Irma. **O estudo de textos teóricos**. In: CARVALHO, Maria Cecília (org.). Construindo o saber. Campinas, SP: Papirus, 1987.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor:** potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

GANDINI, Lella. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIANELLA, Ester Malka Broner. **Uma câmera na mão:** a fotografia como fonte de reflexão do cotidiano escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOBBI, Marcia Aparecida. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/117-v32-out-dez-2011-educacao-sociedade>. Acesso em: 07 out. 2023.

GOBBI, Marcia Aparecida. Crianças, fotografias, derivas. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil:** crianças observando, descobrindo e criando. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 89-102.

GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na Educação Infantil:** um encontro com o princípio ético. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

GURAN, Milton. **Linguagem fotográfica e informação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002.

HAWKINS, David. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

HOYUELOS, Alfredo. A relação dialógica com as crianças: entre ciência e arte. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia (org.). **Complexidade e relações na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019. p. 176-193.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO AVISA LÁ *et al.* **Diretrizes em ação:** qualidade no dia a dia da educação infantil. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2015. p. 29.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação.** 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poéticas do instante:** fotografia, docência e educação infantil. 2011. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis: 1933-1935.** São Paulo: PoloBooks, 2014.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões de ética na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 5. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2020.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia:** o efêmero e o perpétuo. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LAEVERS, F. **The Leuven Involvement Scale for Young Children - LIS-YC:** manual and video. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994. (Experiential Education Series, 1).

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narratividade: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Sandra Regina Mantovani. **Educação e ética:** desafios na atuação do professor da infância. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

LIMA, Diana Aparecida de. **Num mundo de selfies:** a fotografia como recurso pedagógico para a educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LISBOA, Anna Carla Luz. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil:** um olhar para a dimensão estética. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

MACUL, João Vitor; SALVATORE, Luis Eduardo. **A composição na arte fotográfica e a fotografia moderna no Brasil.** Fascículo 3 do Curso de Fotografia EaD. [Local não informado]: Instituto Brasil Solidário - IBS, 2021a.

MACUL, João Vitor; SALVATORE, Luis Eduardo. **Análise de imagem e fotografia criativa.** Fascículo 2. Curso de Fotografia EaD. Formação continuada Instituto Brasil Solidário - IBS, 2021b.

MACUL, João Vitor; SALVATORE, Luis Eduardo. **Introdução à fotografia**. Fascículo 1. Curso de Fotografia EaD. Formação continuada Instituto Brasil Solidário - IBS, 2021c

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3559.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**: poesias inéditas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1981.

MEJÍA, Oscar Henao. Polémica relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado. **Revista Educación Física y Deporte**, Universidad de Antioquia, Medellín, v. 25, n. 1, p. 11-20, 2006. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/203/20783021>. Acesso em: 10 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MUSEU DA FOTOGRAFIA FORTALEZA. Citação Matt Hardy. 18 jun. 2021. *Instagram*: @museudafotografiafortaleza. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQRO6CDL0D8/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Reginaldo Aparecido de. **Portfólios audiovisuais**: concepções de avaliação formativa na educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PAGNI, Barbara. Pedagogia, pesquisa e governança: construir e difundir qualidade no sistema integrado. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2019.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. “**O que nos une é mais forte do que o que nos separa**”: a construção das identidades docentes a partir das interações entre professoras no contexto da educação infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

PARRINI, Chiara. Entre memórias e narração: uma nova ideia de avaliação. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2019. p. 60-69.

PEREIRA JUNIOR, Leandro da Silva. **As linguagens poéticas das crianças na educação infantil:** seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.

PIRES, Vládia Maria Eulálio Raposo Freire. **Os registros imagéticos - fotografias e filmagens - como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

REGGIO CHILDREN. Uma crônica terna e solidária. In: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias:** contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 17-18.

RIERA, María Antonia. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia (org.). **Complexidade e relações na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019. p. 73-115.

RINALDI, Carlina. Documentação e avaliação: qual a relação?. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques; SOUSA, Larisse Gabriele dos Santos. “Pelas lentes das crianças”: as práticas fotográficas como fomento ao protagonismo infantil no contexto do NDC CAp UFC. In: SILVA, Geranilde Costa (org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade:** caminhos e perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2025.

ROLDÁN, Joaquín. Las metodologías artísticas de investigación basadas en la fotografía. In: VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín (org.). **Metodologías Artísticas de Investigación en Educación.** Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2012.

SALLET, Beatriz; JULIO, Alcione Machado. A fotografia como linguagem na educação infantil. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica:** textos complementares. Caderno 3. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

SCHREIBER, Anderson. Direito à imagem. In: SCHREIBER, Anderson. **Direitos da personalidade.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013. p. 105-131.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Cristóvão Pereira. As imagens técnicas na ressignificação de si de sujeitos socialmente vulneráveis. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED*, 34., 2011, Natal. **Anais....** Natal: ANPED, 2011. Disponível em:
<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-1231%20int.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

SPAGGIARI, Sergio. Mini-histórias. *In: REGGIO CHILDREN. As cem linguagens em mini-histórias*: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDOS, Anna. Marian Reismann: relações. **Revista De La In-Fan-cia**, España: Asociación de Maestros Rosa Sensat, n. 42, mar./abr. 1997. p. 12-17. Disponível em:
https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/42/icas_42.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

TOGNETTI, Gloria. A documentação como instrumento para dar valor às relações entre as crianças pequeninhas nas experiências quotidianas compartilhadas na creche. *In: MELLO, Sueli; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VARGAS, Veridiana. O contexto e a cultura local: nossas escolhas, caminhos e estratégias para acolher as necessidades dessa comunidade escolar. *In: BENDER, Caroline; CORREIA, Natália; VARGAS, Veridiana. Fotonarrativas*: o cotidiano como prática da EMEI Bem-Te-Vi. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2023. p. 8-14.

VECCHI, Vea. A curiosidade do entender. *In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem*: crianças que aprendem individualmente e em grupo. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

VECCHI, Vea. Prólogo: estética e aprendizagem. *In: HOYUELOS, Alfredo. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

VIADEL, Ricardo Marín. Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v34n03/v34n03a03.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

VIADEL, Ricardo Marín. Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales. In: VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín (org.). **Metodologías Artísticas de Investigación en Educación**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2012.

VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín. Estructuras narrativas y argumentales en investigación: fotografías independientes, series fotográficas y fotoensayos. In: VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín (org.). **Metodologías Artísticas de Investigación en Educación**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2012.

VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín; MARTÍN, Fernando Pérez (org.). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales. In: **Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística**. Granada: Universidad de Granada, 2014.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária**: o papel da documentação no processo formativo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

ZINGONI, Sara. Manter unidas as diversidades e dar valor às relações: entre as crianças e as famílias. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2019. p. 52-59.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO
DE IMAGENS DESTINADO ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA LINGUAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS

A pesquisadora do projeto de pesquisa “**ÉTICA E ESTÉTICA FOTOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: INVESTIGANDO O PERCURSO DE (TRANS)FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**” apresenta ao/à diretor(a) da escola [ESPECIFICAR NOME DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA] o desejo de utilizar as imagens fotográficas registradas na Turma [ESPECIFICAR TURMA] no ano de _____.

A pesquisadora compromete-se a selecionar cuidadosamente as imagens a serem utilizadas, do modo que elas respeitem o bem-estar da criança e não causem qualquer desconforto a ela, bem como, compromete-se a utilizar tais imagens somente com a autorização dos responsáveis legais das crianças fotografadas e com o assentimento por parte de cada criança. A pesquisadora também assume a responsabilidade de divulgar tais imagens em sua tese de doutorado somente após aprovação do projeto de pesquisa no sistema CEP/CONEP. Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados nas Resoluções nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos, estou disponível no telefone e aplicativo de *WhatsApp*: (85) 985205253 e no e-mail: anapaulamarques@ufc.br.

Fortaleza, [DATA].

**Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues
Pesquisadora**

**APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO
DE IMAGENS DESTINADO ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA LINGUAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS

Eu, [NOME COMPLETO DO(A) DIRETOR(A)], declaro que recebi e li cuidadosamente os **TERMOS DE COMPROMISSO E AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS** apresentado pela pesquisadora Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o projeto de pesquisa e receber explicações que responderam por completo as minhas dúvidas. Assim, declaro autorizado para o uso no projeto de pesquisa e na tese de doutorado as imagens solicitadas no referido termo de compromisso.

Fortaleza, _____ de _____ de 2024.

[NOME]
Diretor(a) da [NOME DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA]

**APÊNDICE C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA LINGUAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA O RESPONSÁVEL LEGAL**

Você está sendo convidado por Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues, como participante da pesquisa intitulada: “**ÉTICA E ESTÉTICA FOTOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: INVESTIGANDO O PERCURSO DE (TRANS)FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- 1- O objetivo principal desta pesquisa é analisar as especificidades da prática fotográfica com crianças pequenas em contextos de Educação Infantil e os aspectos éticos e estéticos envolvidos nessa ação docente.
- 2- A sua atuação na pesquisa envolverá o consentimento para que a pesquisadora utilize as fotografias da criança pela qual você é responsável legal, registradas pela pesquisadora no período em que atuou como professora de Educação Infantil na turma frequentada pela referida criança. A sua colaboração também poderá ser efetivada por meio do compartilhamento de relatórios e/ou portfólios recebidos por você nesse período, caso haja necessidade de ampliação do acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora.
- 3- Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com a ampliação de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil, em especial, os relativos à Documentação

Pedagógica, ao abordar aspectos ainda bem pouco explorados acerca da prática fotográfica com crianças pequenas, que acontece de forma cada vez maior, nos dias atuais.

- 4- Os riscos e desconfortos aos participantes são baixos, visto que não haverá a participação direta de sujeitos na pesquisa e que o material a ser analisado trata-se de fotografias já registradas nas turmas de Educação Infantil nas quais a pesquisadora atuou como professora. Além disso, assumimos o compromisso de selecionar cuidadosamente as imagens a serem utilizadas, do modo que elas respeitem o bem-estar das crianças e não causem nenhum desconforto a elas.
- 5- Comprometemo-nos a utilizar as fotografias somente com a autorização dos responsáveis legais das crianças fotografadas, com o assentimento por parte de cada criança e com a autorização institucional das escolas nas quais elas foram registradas. Também assumimos a responsabilidade de divulgar tais imagens na tese de doutorado somente após aprovação do projeto de pesquisa no sistema CEP/CONEP.
- 6- Assumimos o compromisso de utilizar os dados e ou materiais coletados somente para fins didáticos e/ou de pesquisa. Os resultados dessa pesquisa serão publicados e/ou apresentados em artigos, em revistas especializadas, em congressos científicos, contribuindo para o fortalecimento e ampliação de conhecimentos sobre a ética e a estética fotográfica no contexto da Educação Infantil.
- 7- Você não receberá nenhum pagamento e nem deve realizar nenhum pagamento para participar desta pesquisa;
- 8- Você poderá a qualquer momento recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento durante o desenvolvimento desse estudo, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
- 9- Você poderá pedir para saber dos resultados da pesquisa ou receber informações e explicações sobre o estudo em qualquer período da sua realização.

Caso necessite, segue o endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues
Instituição: Faculdade de Educação (FACED/UFC)
Endereço: Av. Visconde do Rio Branco, 2421, ap. 402, bloco 2, Joaquim Távora, Fortaleza, Ceará.
Telefones para contato: (85) 985205253
E-mail: anapaulamarques@ufc.br

O abaixo assinado _____, _____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como
participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu
conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por
completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

Nome do profissional que aplicou o TCLE

Assinatura

**APÊNDICE D - MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DESTINADO ÀS CRIANÇAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, eu sou Ana Paula! Acho que você lembra que eu fui sua professora. Nós brincamos bastante juntos e fizemos pesquisas e investigações nesse tempo.

Quando eu era sua professora, eu adorava fotografar as suas brincadeiras, construções e explorações. Sabia que eu ainda tenho guardadas muitas fotografias desses momentos? Sim, é verdade! Guardo essas imagens como um tesouro valioso, porque elas são lembranças importantes do que a gente já viveu.

Agora que eu lhe disse isso, quero contar outra coisa que também é muito importante para mim. Igualmente a você, eu também estudo. Só que não é em uma escola, mas, sim, em uma Faculdade, que é um tipo de escola para adultos. Nessa faculdade, estou fazendo uma pesquisa sobre fotografias tiradas por professores.

Eu gostaria de usar na minha pesquisa as fotografias que fiz de você quando eu fui sua professora. Essas fotografias vão ser muito importantes para essa minha pesquisa e quando ela acabar vão estar num tipo de livro que é chamado tese de doutorado. Você e sua família poderão ver o texto e as imagens quando quiserem, porque a tese ficará disponível em uma biblioteca e dará para encontrar na Internet. Depois, informo o link para acessar a tese.

Então, se você permitir que eu use essas fotografias, eu vou ficar muito contente. Prometo usá-las da melhor forma possível, que nenhuma delas vai lhe deixar envergonhado(a)

ou triste. Mas se você não quiser que eu use as suas fotografias, eu também irei entender e prometo não fazer esse uso contra a sua vontade.

Caso tenha dúvidas, você pode perguntar aos seus pais se seria legal ou não permitir que eu use as suas fotos nessa minha pesquisa. Eles são pessoas de muita confiança e saberão te ajudar nessa escolha. Se você também quiser saber mais sobre a pesquisa, eu terei o prazer de lhe explicar. Você ou eles podem me ligar no telefone (85) 985205253.

Para você fazer a sua escolha, eu deixei no final dessa carta dois *emojis*: um com o **polegar para cima (SIM)** e o outro com o **polegar para baixo (NÃO)**. Se você gostou da ideia de eu usar as fotos, você pinta o *emoji* do SIM. Se você não gostou da ideia, você pinta o *emoji* do NÃO. Também tem um espaço para a assinatura do seu nome, se você já souber escrevê-lo sozinho(a).

Por último, eu queria dizer que você sempre será lembrado por mim e não é apenas por causa das fotos que guardo, mas porque toda professora guarda as crianças em um lugar muito especial do coração.



Um abraço afetuoso,
Ana Paula
Marques.

**APÊNDICE E - DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS NA PLATAFORMA
BDTD**

AUTOR(A) E TÍTULO	ANO	FACULDADE/UNIVERSIDADE	TIPO DE PESQUISA	FOCO DA PESQUISA
GIANELLA, Ester Malka Broner. Uma câmera na mão: a fotografia como fonte de reflexão do cotidiano escolar.	2009	Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas	Dissertação	As fotografias como recurso para a prática docente reflexiva.
KAUTZMANN, Larissa Kovalski. Poéticas do instante: fotografia, docência e Educação Infantil.	2011	Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	A formação estética do professor de Educação Infantil a partir da prática fotográfica e do exercício de reflexão.
VIEIRA, Flaviana Rodrigues. A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.	2013	Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo	Dissertação	A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil por meio do processo de documentação.
CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária.	2014	Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo	Dissertação	A produção de registros na Educação Infantil e a configuração dos registros como documentações pedagógicas que proporcionem a prática reflexiva e o olhar para os bebês.
LIMA, Diana Aparecida de. Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para a Educação Infantil.	2015	Setor de Educação/ Universidade Federal do Paraná	Dissertação	A produção de imagens fotográficas pelas crianças e os benefícios para o processo de ensino aprendizagem.
OLIVEIRA, Reginaldo Aparecido de. Portfólios audiovisuais:	2015	Setor de Educação/ Universidade Federal do Paraná	Dissertação	Organização de registros audiovisuais em portfólios enquanto instrumento

concepções de avaliação formativa na Educação Infantil.				de avaliação formativa.
SIMIANO, Luciane Pandini. Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas.	2015	Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	O processo de documentação pedagógica e a construção de narrativas considerando as relações entre o adulto e o bebê.
GALVANI, Vanessa Marques. Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas.	2016	Centro de Educação, Filosofia e Teologia/ Universidade Presbiteriana de Mackenzie	Dissertação	A fotografia como metodologia de pesquisa e o acervo fotográfico como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas.
LEITE, Sandra Regina Mantovani. Educação e ética: desafios na atuação do professor da infância.	2017	Faculdade de Filosofia e Ciências/ Universidade Estadual Paulista	Tese	A dimensão ética na formação e atuação do professor da Educação Infantil.
GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta. O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na Educação Infantil: um encontro com o princípio ético.	2019	Universidade do Sul de Santa Catarina	Dissertação	A documentação pedagógica e o acolhimento da alteridade na Educação Infantil.
LISBOA, Anna Carla Luz. O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para a dimensão estética.	2019	Universidade do Sul de Santa Catarina	Dissertação	A documentação pedagógica e a dimensão estética a partir de uma experiência formativa com professores na educação infantil.

PIRES, Vládia Maria Eulálio Raposo Freire. Os registros imagéticos - fotografias e filmagens - como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil.	2020	Centro de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação	A produção de imagens (fotografias e filmagens) pelos professores e contribuição para uma prática docente reflexiva.
--	------	--	-------------	--

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.