



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

LARISSE GABRIELE DOS SANTOS SOUSA

**PELAS LENTES DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE FOTOGRAFIA E
PROTAGONISMO INFANTIL REALIZADO COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**

FORTALEZA

2025

LARISSE GABRIELE DOS SANTOS SOUSA

PELAS LENTES DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE FOTOGRAFIA E
PROTAGONISMO INFANTIL REALIZADO COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito à obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Cordeiro
Marques Rodrigues.

FORTALEZA

2025

LARISSE GABRIELE DOS SANTOS SOUSA

PELAS LENTES DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE FOTOGRAFIA E
PROTAGONISMO INFANTIL REALIZADO COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito à obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Cordeiro
Marques Rodrigues.

Aprovada em 25/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Paula Azevedo Furtado (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lucila Carvalho Leite Brandão (Examinadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Por mais que eu esteja em busca de um título, há nomes que sempre carreguei comigo: cristã, filha, irmã, neta, sobrinha, prima e amiga. E é àqueles que me reconhecem por esses nomes que dedico este espaço, pois, sem eles, não teria conseguido conquistar mais um termo a essa lista: o meu tão desejado “Professora”.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar essa sessão de agradecimentos de outra forma, senão agradecendo ao meu amado Pai. Sem Ele eu não viveria, sem Ele eu não estaria aqui e sem Ele eu nada sou. Sou grata por Sua graça e misericórdia, que mesmo eu não merecendo, tem sido bondoso comigo e me fez chegar nessa etapa tão importante da vida. Ele é aquele que me ouviu mesmo nos burburinhos e que sorri para as pequenas conquistas que tenho. Ao meu Deus, toda a minha gratidão.

Agradeço, profundamente, aos meus pais, Lúcio Sousa e Jacqueline Sousa, por todo apoio e esforço que tiveram para que hoje eu estivesse aqui com todos os privilégios que eles poderiam me proporcionar. À minha mãe; obrigada pela cumplicidade, pela escuta, pela paciência nas noites em que estive em claro, por sonhar junto comigo e por acreditar na minha escolha profissional. Ao meu pai; obrigada por contribuir para que eu pudesse trilhar esse caminho, pelas vezes que percorremos juntos os trajetos de idas e vindas da faculdade e por estar presente nessa jornada. Saibam que a filha de vocês busca carregar em cada conquista o reflexo do que aprende com vocês com muita gratidão e amor.

À minha irmã, Lectícia Sousa, que ocupa um lugar imenso no meu coração. Grata pelo companheirismo e pela amizade. Meu desejo é que, assim como eu, você trilhe um caminho que a faça realizada e que seus sonhos se tornem realidade.

Às minhas avós, Iracema Silva e Rosângela dos Santos, que desde sempre, têm cuidado de mim e me garantido conforto e saúde em suas casas. Se hoje me encontro onde estou, é porque seus cuidados fizeram parte do meu caminho. Minha eterna gratidão por cada gesto de amor que me trouxeram até aqui.

À todos meus familiares que vibram juntos por minhas conquistas, que criam e fortalecem os laços para além do sangue. Eu não poderia ter uma torcida melhor, senão a de vocês.

Em especial, não tenho palavras o suficiente para agradecer à Profa. Dra. Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues, orientadora deste trabalho, coordenadora do Projeto ao qual fui bolsista e minha maior referência como Professora. Não é nenhum segredo o quanto pude aprender ao seu lado. Sou grata pelas orientações durante esse processo de escrita e elaboração do TCC, pois não foi fácil, mas traçamos com êxito. E agradecida por todo carinho, partilha, momentos e pensamentos compartilhados durante o período que dividimos juntas. Você fez, faz e fará parte da minha trajetória como Pedagoga e como pessoa.

À Profª. Dra. Ana Paula Azevedo Furtado e à Profª. Dra. Lucila Carvalho Leite Brandão, por aceitarem dividir esse momento tão significativo para a minha trajetória acadêmica e por compor esta banca. Acredito na potência de vocês como pesquisadoras e profissionais e espero que esse trabalho possa proporcionar boas trocas e aprendizados entre nós. Obrigada por compartilharem comigo um pouco dos seus amplos conhecimentos.

À todos os professores que já passaram por mim na FACED/UFC. Pude trazer um pouco do que aprendi com cada um de vocês nesse trabalho escrito. Foram anos de reflexões que não se findam por aqui, mas que, na verdade, começam a se aflorar a partir de agora.

Aos meus amigos que conheci e fortaleci laços na faculdade: Ana Beatriz, Elen Alice, Emanuelle Sales, Francisco Marciano, Giovana Moreira, Gisele Moreira, Nalígia Gonçalves, Sadrak Alves e Tiphany Silva. Vocês fizeram toda a diferença nos meus dias durante esses últimos anos. Com vocês pude aprender, viver e dividir de momentos especiais – e outros, nem tão especiais assim – dentro e fora do ambiente acadêmico. Espero que o privilégio e a graça de tê-los por perto possam perdurar por bastante tempo.

Ao Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC), sou grata por abrirem suas portas e me receberem tão bem. O NDC foi bem mais do que um campo de pesquisa, muitas vezes foi casa, foi espaço de afeto, de conquistas, de aprendizado e de troca. Cada momento vivido nesse ambiente e com cada pessoa que o compõe, contribuiu para a minha trajetória acadêmica e pessoal. Grata por toda confiança e pelo trabalho desenvolvido até aqui.

Aos Técnicos-Administrativos e Servidores da FACED/UFC, quero deixar registrado o meu reconhecimento pelo trabalho árduo, sério e comprometido que vocês têm com o bem-estar de todos alunos e com a qualidade da Instituição. Grata por todo apoio, auxílio, suporte e tira-dúvidas sempre que precisei.

À Pró-Reitoria de Extensão (PREX), agradeço pela oportunidade de participar do projeto que agregou, tanto à minha trajetória acadêmica, quanto pessoal, de forma significativa. Que possam continuar com o apoio e incentivo às várias ações de extensão comprometidas com a formação de pessoas.

Às crianças, agora deixo meus agradecimentos, mas com elas ficou também meu coração. Sem a participação delas, não seria possível existir esse trabalho tão rico. Muitas vezes fui atravessada pela pureza e pude aprender com cada descoberta. Elas sempre deixam marcas e lembranças que me dão a certeza do que eu quero e almejo; o desejo de continuar me construindo e desconstruindo como docente.

“Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém” - Romanos 11:36 (Bíblia, 2009).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trata-se de um estudo sobre a fotografia como fomento do protagonismo infantil na pré-escola. A pesquisa foi desenvolvida por meio da ação de extensão intitulada “Pelas Lentes das Crianças”, realizada em duas instituições públicas da cidade de Fortaleza - CE, todavia neste estudo foram considerados apenas os dados produzidos em uma delas - o Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAP UFC). O objetivo geral foi analisar de que modo a participação de crianças da pré-escola em práticas fotográficas, no âmbito de uma ação de extensão realizada em uma instituição pública de Fortaleza - CE, pode contribuir para o fortalecimento do protagonismo infantil. Para isso, o estudo foi embasado em autores da Infância, como Malaguzzi (1999); Frota, Moraes e Cysne (2019); e Oliveira (2020), e estudiosos da fotografia e da Documentação Pedagógica, como Sontag (2004); Kossoy (2001) e Fochi (2019). A metodologia desta pesquisa foi de cunho qualitativo (Minayo, 2012), com enfoque na Metodologia Artística de Pesquisa em Educação (MAPE), tendo como análise as dez propostas fotográficas desenvolvidas ao longo do projeto. Os instrumentos de coleta e de análises utilizados foram os registros fotográficos, as produções, as narrativas e os processos das crianças observados durante as propostas. Os resultados obtidos afirmam a fotografia como uma linguagem estética e pedagógica que fortalece o protagonismo infantil, capaz de ampliar a autonomia e a participação das crianças em experiências cotidianas. Além disso, identificou-se que, ao longo das práticas fotográficas, as crianças exerceram seu direito de escolhas, criação e de participação ativa, além de representarem suas vivências, emoções e pontos de vista durante as propostas. Conclui-se, portanto, que a fotografia, quando inserida como recurso pedagógico com crianças pequenas, corrobora com uma pedagogia participativa e centrada na infância, promovendo o protagonismo infantil e valorizando suas múltiplas formas de expressão.

Palavras-chave: educação infantil; fotografia; protagonismo infantil.

ABSTRACT

This undergraduate final paper is a study on photography as a means of fostering children's protagonism in preschool. The research was carried out through the extension project entitled "Through the Children's Lenses", conducted in two public institutions in the city of Fortaleza, Ceará, although this study considered only the data produced in one of them – the Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC). The general objective was to analyze how preschool children's participation in photographic practices, within the scope of an extension project carried out in a public institution in Fortaleza, can contribute to strengthening children's protagonism. The study was based on authors in the field of Childhood Studies, such as Malaguzzi (1999), Frota, Moraes, and Cysne (2019), and Oliveira (2020), as well as scholars of photography and Pedagogical Documentation, such as Sontag (2004), Kossoy (2001), and Fochi (2019). The methodology adopted was qualitative (Minayo, 2012), with an emphasis on Artistic Research Methodology in Education, analyzing ten photographic activities developed throughout the project. The instruments of data collection and analysis included photographic records, productions, narratives, and the processes observed in children during the proposals. The results affirm photography as an aesthetic and pedagogical language that strengthens children's protagonism, expanding their autonomy and participation in everyday experiences. Furthermore, it was identified that throughout the photographic practices, children exercised their right to make choices, create, and participate actively, as well as representing their experiences, emotions, and perspectives during the activities. It is concluded that photography, when incorporated as a pedagogical resource with young children, corroborates a participatory pedagogy centered on childhood, promoting children's protagonism and valuing their multiple forms of expression.

Keywords: early childhood education; photography; children's protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As escolhas fotográficas de Miguel e Lara.....	51
Figura 2 - Fotografando em meio aos jardins.....	53
Figura 3 - Proposta fotográfica: “Do que você sentirá saudade durante as férias?”	55
Figura 4 - O convite do ambiente.....	57
Figura 5 - O processo de elaboração e de colagens.....	58
Figura 6 - Fotocolagens de Isabela, Felipe, Antônio Lucas, Tayná e Alexia.....	59
Figura 7 - Entre frestas, uma pista.....	61
Figura 8 - Pequenos grandes caçadores em ação.....	62
Figura 9 - Exploração do ambiente da proposta de luzes e sombras.....	64
Figura 10 - Exploração de Benjamim, Isabela e Felipe na proposta de luzes e sombras.....	65
Figura 11 - Exploração de Emílio, Samuel e Emmanuel com a projeção de luz.....	66
Figura 12 - “Abacaxi!”	66
Figura 13 - “Onde está o meu sinal?”	68
Figura 14 - Mural da proposta “Onde está o meu sinal?”	69
Figura 15 - Roda de história sobre a câmera obscura.....	70
Figura 16 - Tayná e a câmera obscura.....	71
Figura 17 - Felipe e sua câmera obscura.....	72
Figura 18 - Exploração das crianças com as câmeras obscuras.....	73
Figura 19 - Estilização das câmeras obscuras.....	74
Figura 20 - Benjamim durante o processo de estilização da câmera obscura.....	74
Figura 21 - Câmeras obscuras.....	75
Figura 22 - Proposta de revisitação.....	76
Figura 23 - Processo de elaboração dos Fotolivros.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A TEORIA POR TRÁS DAS LENTES: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, PROTAGONISMO INFANTIL E FOTOGRAFIA.....	17
2.1	As infâncias têm uma história a ser contada.....	17
2.2	A infância e seus direitos: trajetórias, marcos e conquistas.....	20
2.3	Ser criança: presença que cria, reinventa e constrói.....	23
2.4	A voz da criança: da escuta à participação.....	26
2.5	O protagonismo infantil.....	28
2.6	A importância da autonomia e da participação na construção do conhecimento.....	29
2.7	Condições pedagógicas para que o protagonismo infantil se desenvolva.....	31
2.8	Comunicar e expressar: a fotografia como linguagem da infância.....	34
2.9	Fotografia como mediação do olhar e do pensamento da criança.....	36
2.10	Colecionando experiências: a fotografia em práticas pedagógicas.....	37
3	METODOLOGIA DA AÇÃO: UM PERCURSO ATRAVÉS DAS LENTES.....	41
3.1	O tipo de pesquisa e a abordagem metodológica.....	41
3.2	<i>Locus</i> e sujeitos da ação.....	42
3.3	Procedimentos da ação e recursos utilizados.....	44
4	RETRATOS DO PROTAGONISMO: PELAS LENTES DAS CRIANÇAS.....	50
4.1	Fotografando meu entorno.....	50
4.2	Fotografando em meio aos jardins.....	52
4.3	“Eu vou ficar com saudades do(a)...”.....	54
4.4	Fotocolagem.....	56
4.5	Vamos brincar de caça-fotos?.....	60
4.6	Entre luzes e sombras.....	63
4.7	“Onde está o meu sinal?”.....	67
4.8	Nossas câmeras obscuras.....	70
4.9	Revisitar é relembrar.....	75
4.10	Nossos Fotolivros.....	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICE - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE DADOS DAS	

CRIANÇAS PARA FINS DE PESQUISA E COMUNICAÇÕES ACADÊMICAS.....	85
--	-----------

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar a conjectura atual que vivemos, observamos fazer parte de uma era profundamente marcada pela tecnologia e pela cultura imagética, na qual as imagens realizam um papel crucial na comunicação e na expressão da sociedade.

O ato de fotografar, especialmente, tornou-se uma ação mais acessível às pessoas que, independente do seu contexto social ou econômico, podem participar ativamente da construção de imagens visuais e trazer sentido para as suas produções. Sobre isso, Sontag (2004, p. 16) já havia destacado que “a subsequente industrialização da tecnologia da câmera apenas cumpriu uma promessa inerente à fotografia, desde o seu início: democratizar todas as experiências ao traduzi-las em imagens”. Portanto, vê-se que, de fato, a fotografia democratizou a forma como as experiências e os momentos são capturados e compartilhados entre os indivíduos, compactuando para que, hoje, a cultura imagética seja uma realidade social ativa.

Nesse contexto cultural de imagens, há a possibilidade das crianças atuarem como seres ativos, competentes e capazes de produzir cultura através dos aparatos visuais que as cercam. Corsaro (2002, *apud* Carvalho, 2007) ressalta que as crianças participam da cultura por meio de uma “reprodução interpretativa”, onde elas não apenas reproduzem os elementos culturais, mas também os reinterpretem e inovam. Assim, as crianças são capazes de ressignificar e reinterpretar as experiências e os elementos à sua volta, utilizando suas vivências e visão de mundo para transformar e enriquecer o ambiente que estão inseridas.

Destaco, então, a importância de se pensar a relação das crianças com o ato fotográfico, uma vez que a fotografia, como uma ferramenta potente dos dias atuais, pode ser um instrumento significativo para colocar as crianças no centro do processo criativo, permitindo que elas sejam participantes ativas em seus processos de aprendizagem e na construção de narrativas visuais sobre suas experiências. Ao terem contato com práticas fotográficas, as crianças podem exercer sua autonomia para além do ato de capturar imagens, atuando como agentes do processo, de suas escolhas e de suas percepções. Nesse sentido, aponto para as concepções que Frota, Moraes e Cysne (2019) defendem ser essenciais na infância:

A Sociologia da Infância defende conceitos que se consideram cruciais para se pensar a educação dos bebês e das crianças: protagonismo, autoria, processos de socialização, cultura da infância, dentre outros, que conferem à criança papel de destaque no processo educacional (Frota; Moraes; Cysne, 2019, p. 62).

O interesse por essa temática surgiu a partir da minha atuação como bolsista em um Projeto de Extensão denominado “Tornando Visível o Cotidiano da Educação Infantil por meio da Fotografia”, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (PREX/UFC) e coordenado por uma professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança - Colégio de Aplicação (NDC CAp UFC), no qual tive o prazer de atuar durante dois anos consecutivos: 2023 e 2024.

Em 2024, foi realizada uma ação do projeto denominada “Pelas Lentes das Crianças”, que consistia em propostas voltadas para o contato direto das crianças com a fotografia. As atividades da ação foram desenvolvidas em duas instituições educativas: inicialmente, no primeiro semestre de 2024, no NDC CAp UFC, localizado no Campus do Pici; e posteriormente, no segundo semestre do mesmo ano, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Sarasate, situada no Bairro Demócrito Rocha.

Durante esse período de atuação como bolsista, tive o privilégio de criar vínculo e afeição pelas crianças que estiveram presentes nas propostas e, assim, pude construir e desconstruir conceitos acerca da criança, entendendo-a como um ser potente e competente na construção de conhecimentos e na produção de cultura. Além disso, foi possível perceber várias nuances sobre o uso da fotografia pelas crianças pequenas, através do envolvimento delas com as propostas fotográficas e a desenvoltura com a qual elas se apropriavam cada vez mais das ações realizadas.

Na medida em que fui participando das ações do projeto, passei a estudar sobre a fotografia na Educação Infantil. Todavia, ao longo dos estudos feitos sobre o tema, pude perceber que, apesar de sua relevância, ele ainda é pouco discutido no meio acadêmico. Isso ficou ainda mais evidente quando me propus a realizar um levantamento bibliográfico nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da UFC, nos quais foi possível constatar uma diferença significativa nos resultados encontrados nessas plataformas de pesquisa.

Na BDTD, foram identificadas 976.076 produções de todos os campos de conhecimento, dentre elas, 278.170 são teses e 697.906 são dissertações. No entanto, ao pesquisar sobre o tema “Fotografia na Educação Infantil”, apenas 565 produções foram reveladas, sendo que destas apenas 13 correspondiam propriamente ao assunto em questão, das quais 4 eram teses e 9 eram dissertações. Já sobre o tema “Protagonismo na Educação Infantil”, foram destacados 508 trabalhos, sendo 126 teses e 382 dissertações, constando somente 0,052% das obras presentes.

Quanto ao Repositório Institucional da UFC, o levantamento abrangeu 6.403

teses, 18.689 dissertações e 18.727 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), o que totalizou 75.607 produções publicadas relacionadas a todos os campos de conhecimento. Porém, não foi mencionado nenhum trabalho relacionado ao tema “Fotografia na Educação Infantil”, especificamente. Também em relação ao “Protagonismo na Educação Infantil”, apenas dois trabalhos se aproximavam do assunto.

Todo esse levantamento destaca a carência e a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a presente temática. Além disso, percebe-se que a luta acerca da visibilidade e da valorização do protagonismo da criança na Educação Infantil ainda tem um longo percurso a ser traçado. Da mesma maneira, por mais que a fotografia esteja ganhando espaço no nosso cotidiano, no meio educacional ainda faz-se necessário entender como ela pode ser uma ferramenta potente para o protagonismo das crianças e como ela pode comunicar os diferentes olhares e perspectivas dos pequenos.

Considerando isso, defini a seguinte pergunta norteadora para essa pesquisa: como a prática fotográfica pode constituir-se uma possibilidade para o exercício do protagonismo infantil? Dessa pergunta delineei como objetivo geral o de analisar de que modo a participação de crianças da pré-escola em práticas fotográficas, no âmbito de uma ação de extensão realizada em uma instituição pública de Fortaleza - CE, pode contribuir para o fortalecimento do protagonismo infantil que, por sua vez, se desdobrou em outros três objetivos específicos:

- Examinar as potencialidades da fotografia como linguagem estética e pedagógica para o fomento do protagonismo infantil;
- Identificar indícios de protagonismo infantil que se manifestem durante as práticas fotográficas, considerando aspectos como escolha, criação e participação ativa;
- Caracterizar como as crianças utilizam a fotografia para representar suas vivências, emoções e pontos de vista.

Considero esse estudo relevante para o meio acadêmico por tratar de uma temática que pode contribuir para a formação de educadores e educadoras sensíveis e que permitam viabilizar o protagonismo das crianças no cotidiano e nas vivências pedagógicas. Atualmente, muitos de nós, pedagogos(as) formados(as) ou em processo de formação, escutamos sobre a imagem de criança que devemos construir e defender. Imagem essa que define a criança como um ser competente, ativo, potente, capaz e curioso para interagir com tudo aquilo que lhe rodeia, como defende Malaguzzi (1994, 1998 *apud* Lino, 2018). Mediante esse aspecto, penso

que a fotografia surge como uma ferramenta potente para complementar e enriquecer as práticas pedagógicas, fazendo com que a criança esteja no centro do processo.

Assim, a criança se torna a própria autora, capaz de capturar, revelar e atribuir sentido a detalhes do seu cotidiano. Dessa forma, contribuindo para uma prática pedagógica mais reflexiva e atenciosa na Educação Infantil, a fotografia pode promover um ambiente de aprendizado mais significativo para crianças da pré-escola e reafirmar o lugar delas de protagonistas da primeira infância.

Considerando a justificativa, a relevância e os objetivos que nortearam esta pesquisa, torna-se pertinente apresentar a forma como este trabalho está organizado, e os referenciais teóricos e metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa. Ao longo do texto, o leitor encontrará cinco seções: a primeira corresponde a esta introdução; a segunda contempla o referencial teórico, no qual são discutidos os principais conceitos que orientaram a investigação, fundamentado em autores como Malaguzzi (1999), Frota, Moraes e Cysne (2019), Oliveira (2020), Sontag (2004), Kossoy (2001) e Brasil (2018), entre outros, que discutem a infância, a fotografia e o protagonismo das crianças; a terceira descreve o percurso metodológico adotado, baseado na abordagem qualitativa (Minayo, 2012) e na Metodologia Artística de Pesquisa em Educação (MAPE), trazida pelos autores Roldán e Viadel (2012); a quarta apresenta os resultados alcançados; e, por fim, a quinta seção reúne as considerações finais.

Após a apresentação da estrutura do trabalho, convido o leitor a adentrar ao referencial teórico, onde são discutidos conceitos, estudos e contribuições que sustentam e dialogam com a temática investigada. Nesse próximo tópico, busco evidenciar os diálogos estabelecidos com autores e perspectivas que contribuem para a compreensão da temática em estudo.

2 A TEORIA POR TRÁS DAS LENTES: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, PROTAGONISMO INFANTIL E FOTOGRAFIA

Nesse referencial teórico, as discussões estão organizadas de modo a articular diferentes dimensões que atravessam a infância, a participação infantil e a fotografia como representação visual. Início trazendo reflexões sobre a infância em uma perspectiva histórica, legal e cultural, evidenciando direitos, marcos e conquistas, bem como modos de ser criança e de se expressar no mundo.

Em seguida, apresento conceitos centrais para a investigação, como escuta, voz, participação, protagonismo e autonomia, que considero fundamentais para compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Por fim, destaco as condições pedagógicas que favorecem o florescimento do protagonismo infantil, dando especial atenção à fotografia, que compreendo tanto como representação visual e mediação do olhar e do pensamento das crianças, quanto como prática pedagógica que possibilita colecionar experiências e expressões. É a partir dessas reflexões que convido o leitor a conhecer os conceitos e estudos que serviram de base para esta investigação.

2.1 As infâncias têm uma história a ser contada

A imagem da criança e da infância nem sempre foi vista como hoje se busca defender. Por muito tempo, a criança foi tratada como um ser incompleto, frágil ou como um objeto em formação pelos adultos (Oliveira, 2020). Essa visão, bastante enraizada em diferentes períodos históricos, corroborou para a construção de práticas que não consideravam as especificidades da infância e negavam à criança qualquer forma de participação ativa na sociedade e na cultura.

Nesse sentido, Oliveira (2020), no livro *Educação Infantil*, traz o seguinte recorte acerca dos cuidados e educação das crianças pequenas em períodos históricos anteriores:

[...] a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social (Oliveira, 2020, p. 45).

Ou seja, o principal foco dessa fase era preparar a criança para um futuro, para um alguém ao qual ela iria se tornar. Todavia, não se buscava reconhecer e contemplá-la na fase

em que se encontrava. Suas capacidades próprias, seus pensamentos e suas perspectivas eram descartadas para dar lugar e espaço tão somente aos desejos e anseios dos adultos sobre quem a criança iria ser na sociedade.

Além da criança ser vista apenas como um sujeito a ser moldado e disciplinado, não havia espaço para considerar as suas opiniões, os seus sentimentos ou suas formas de compreender o mundo. A infância, portanto, era reduzida a uma fase de espera que era marcada pela dependência e pela preparação para a vida adulta, e não como uma fase plena de sentido e de potência.

Dessa forma, esse sujeito era tratado apenas como um “vir-a-ser” e não como alguém com direitos no presente. Sobre essa concepção, Belo e Frota (2019) advertem que:

[...] Nessa perspectiva, a criança ainda é vista como um ser que possui lacunas, a quem falta atributos a serem preenchidos no processo de se tornar adulto. No entanto, por mais nova que seja, a criança é um ser que pensa, que possui vontades, querer, opiniões, que faz escolhas, que age e que participa ativamente da sociedade (Belo; Frota, 2019, p. 128).

Embora essa visão ainda persista, as autoras destacam a necessidade de reinterpretar a concepção do “vir-a-ser”, ou seja, reconhecendo e dando voz às crianças a partir de suas especificidades (Belo; Frota, 2019).

Ao avançar historicamente para o contexto da Idade Moderna, devido aos grandes índices de mortalidade infantil por conta de guerras e conflitos frequentes entre as nações da Europa, foram surgindo movimentos em favor da infância. Dentre esses movimentos, mulheres das comunidades organizaram, de forma gradual, instituições de atendimento para as crianças com intuito de melhorar as condições precárias e o cenário que enfrentavam.

Todavia, por mais que essas instâncias tenham tido o propósito de trazer proteção à criança, elas reforçavam uma visão assistencialista em que era defendido “um rigoroso planejamento do tempo nas escolas, mesmo nas que atendiam crianças pequenas, gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na ideia de autodisciplina” (Oliveira, 2020, p. 47).

Percebe-se, portanto, que apesar do avanço da criação de instituições de atendimento a fim de reduzir os índices de mortalidade, esses espaços ainda promoviam o atendimento assistencialista baseado em um ideal de controle e disciplina. As crianças, vistas como sujeitas a serem moldadas por uma rotina rígida, estavam longe da visão de seres potentes e competentes para a sociedade.

No século XX, embora tenha ocorrido algumas mudanças relacionadas à primeira

infância, a visão predominante permanecia adultocêntrica. A criança continuava sendo percebida como um sujeito incompleto, e sua educação era organizada a partir das demandas da vida futura. Nesse contexto, Oliveira (2020) ressalta que a preocupação dominante estava voltada para a disciplina e o rigor: as crianças eram inseridas em rotinas estruturadas, orientadas por objetivos sociais e econômicos. Mesmo em seus primeiros anos, a infância era marcada por práticas que priorizavam a preparação para a integração social futura, em vez de respeitar os tempos, interesses e modos de pensar próprios das crianças.

Em contrapartida a essa realidade que estava sendo enfrentada, surge o movimento da Escola Nova, que carregava como concepção uma escola ativa e centrada na criança. Esse movimento defendia que “a aprendizagem não se fazia pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos” (Oliveira, 2020, p. 59).

Essa forma de pensar as infâncias pode ser considerada um avanço quanto à valorização da experiência da criança e de suas perspectivas de mundo. Colocar a criança no centro da aprendizagem sobressai à ideia de uma infância única e universal e reconhece a necessidade de compreender as diferentes perspectivas relacionadas à criança e às infâncias, entendendo que as infâncias são múltiplas e atravessadas por diferentes contextos, sejam eles sociais, culturais ou históricos (Araújo; Frota, 2019). Esse campo de visão dialoga com o que Cruz (2000) traz acerca do resgate da ideia de infância:

Na verdade, mesmo numa mesma época, como a nossa, temos maneiras bem diferentes de ver a criança, também influenciadas pelas condições econômicas e sociais: por exemplo, se nasce uma criança numa família rica, ela pode ser encarada como alguém que será preparada para assumir os negócios e, provavelmente, expandi-los; numa família pobre, pode significar uma boca a mais para ser alimentada, aumentando as preocupações com a sobrevivência da prole (Cruz, 2000, p. 11).

A autora ilustra, de forma clara, como as desigualdades estruturais podem moldar o modo como as crianças vivem e são tratadas socialmente. Portanto, como também ressaltam Araújo e Frota (2019, p. 303): “É preciso considerar que as referidas variáveis englobam diferentes modos e contextos de viver a infância em outras épocas e na contemporaneidade”.

Por meio desses diferentes recortes, compreende-se que a história da infância e da criança perpassa por diversos aspectos sociais, culturais e históricos, visto que “não há uma infância única, igual para todas as crianças, nem para as que vivem no mesmo período histórico” (Cruz, 2000, p. 12). Portanto, ser criança não significa dizer que todos tiveram as mesmas experiências ou vivenciaram a infância de forma igualitária. Cada criança foi/é

marcada por diferentes condições que influenciam diretamente na forma como sua infância é construída socialmente.

Para enriquecer todo esse percurso histórico relativo às infâncias, devemos trazer para a discussão como essas concepções foram se configurando no Brasil, especialmente no que se refere à Educação Infantil no contexto nacional, com seus marcos e suas políticas públicas referentes à primeira infância. Dessa forma, poderemos perceber como as ideias vindas de fora influenciaram a forma como passamos a enxergar a educação das crianças pequenas no nosso território.

2.2 A infância e seus direitos: trajetórias, marcos e conquistas

No Brasil, o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos também foi marcado por um processo histórico, social e político. Nas últimas décadas do século XX, devido à grande migração da população da zona rural para a zona urbana, à atuação da mulher no mercado de trabalho e à diminuição nos índices de mortalidade infantil, a sociedade passou a reivindicar a necessidade de instituições de atendimento à criança (Cruz, 2000).

Segundo Oliveira (2020), o atendimento à primeira infância foi, muitas vezes, defendido como uma forma de compensar as carências das crianças pertencentes aos contextos sociais que eram desfavorecidos. Ou seja, era uma forma de superar as condições geradoras da pobreza ao qual faziam parte sem, contudo, mudar sua estrutura.

A partir desse contexto, diversos marcos legais – como leis e documentos oficiais – passaram a estabelecer os direitos das infâncias em nosso país. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), por exemplo, representou um divisor de águas para a infância brasileira pois, pela primeira vez, a criança foi tomada como prioridade para as três principais instâncias existentes: a família, a sociedade e o Estado:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em seguimento desse aparato, dois anos depois, em 1990, a Lei nº 8.069, sob o título de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), aprofundou a visão de que crianças e adolescentes devem usufruir do respeito e das possibilidades, para além da sua proteção integral:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O mesmo documento trouxe uma perspectiva acerca da criança referente à sua dignidade e autonomia, reconhecendo a infância como uma fase que, além dos cuidados físicos, carrega a subjetividade e a identidade próprias de cada criança: “Art. 17. 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, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (Brasil, 1990, p. 79).

O ECA, portanto, convidou a sociedade a enxergar a criança não só como um agente a ser protegido, ou como indivíduo de tutela, mas como um sujeito de direitos, que deve ser escutado e respeitado em sua totalidade.

Avançando alguns anos, ainda no final da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) entrou em vigor, trazendo um novo avanço a respeito dos direitos das crianças. Ela passa a reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, assegurando à criança o direito à educação desde a primeira infância: “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” (Brasil, 1996, p. 11).

Com o passar do tempo, houve alterações que reforçaram esse compromisso com a Educação Infantil, tornando obrigatória a matrícula da criança na pré-escola a partir dos quatro anos de idade. Esse dado, presente na LDB nº 9.394/96, artigo 4º, inciso II (Brasil, 1996), determinou que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996).

Vê-se, portanto, que esse documento legislativo representa um grande marco para a educação brasileira, ao reconhecer os primeiros anos da infância como um período essencial para o desenvolvimento do sujeito e ao afirmar a escola como um ambiente social e privilegiado de aprendizagens. Dessa forma, reafirmou o papel da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado (Brasil, 1996).

Por conseguinte, um dos marcos mais importantes para a criança e para a

Educação Infantil no nosso país foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009). Essas diretrizes, atualizadas e revisadas no ano de 2009, não apenas reforçam avanços já construídos ao longo do percurso normativo que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, mas também estabeleceram que esse indivíduo: “[...] 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, 2009).

As DCNEI tornaram evidente que a criança deve ocupar o centro do processo de aprendizagem, sendo ela o foco principal do planejamento pedagógico, e valorizaram os modos próprios de a criança se expressar, interagir e aprender (Rodrigues; Bessa; Gonçalves, 2019). Além disso, em concordância com a LDB, esse documento reitera a Educação Infantil como uma etapa pertencente à educação básica, e que ela seja “pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (Brasil, 2009).

No âmbito da Educação Infantil, destaca-se também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento normativo e orientador da Educação Básica, homologado em 2017, que reafirma seu compromisso com a educação integral ao afirmar que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

A partir dessa responsabilidade com o desenvolvimento integral, trazem-se para a Educação Infantil os direitos de aprendizagem, os quais se constituem como princípios das vivências e experiências das crianças nessa etapa da educação: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 25).

Oliveira (2020, p. 196) faz uma ligação referente aos direitos apresentados pela BNCC e os princípios propostos pela DCNEI, articulando que: “Esses direitos atendem aos princípios éticos, políticos e estéticos propostos pelas DCNEI e destacam saberes que são, ao mesmo tempo, meta da educação e recurso para o atendimento da criança dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas infantis”. Assim, a autora deixa claro que tanto a

BNCC quanto a DCNEI fundamentam uma educação que reconhece e valoriza a infância em sua pluralidade.

Além disso, a BNCC também estabeleceu os campos de experiências, definidos como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). São eles “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017). Ela carrega, portanto, uma visão integral e significativa da infância, como mais um marco normativo que reforça o direito das crianças a uma educação de qualidade desde os seus primeiros anos de vida, promovendo práticas pedagógicas que valorizam as suas experiências, singularidades e potencialidades.

Por fim, considerando esse aparato legislativo, marcado pelos direitos e conquistas que formam e orientam a Educação Infantil no Brasil hoje, é possível concluir a importância de se garantir uma educação que respeite as especificidades da primeira infância e que assegure não só a proteção, mas também a participação e o acesso à cultura e ao desenvolvimento integral. Pensando nisso, torna-se indispensável tratarmos sobre abordagens fundamentais que ampliam a compreensão da criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura, abrindo um espaço para a escuta e o diálogo na primeira infância.

2.3 Ser criança: presença que cria, reinventa e constrói

Ao nos depararmos com os aspectos históricos e legais sobre as infâncias anteriormente apresentados, observamos a necessidade de dialogar com conceitos fundamentais para compreender a criança em sua complexidade, inclusive entendê-la como um sujeito ativo, criativo e produtor de cultura.

Araújo e Frota (2019) nos convidam a dialogar com as diferentes concepções acerca da criança a partir dos diversos campos de conhecimento, visto a complexidade e a subjetividade que há em torno da infância em diferentes tempos e espaços.

Ao dialogarem com o movimento da Filosofia da Infância proposto por Kohan, as autoras apresentam a criança como um sujeito capaz de refletir, de se colocar como pessoa e de transpassar suas experiências, apontando para a existência do devir como possibilidade de existência da infância. Além disso, afirmam que, sob essa ótica, a criança é compreendida como um sujeito do presente, capaz de criar, agir, sentir e existir em seu próprio tempo

(Kohan, 2007 *apud* Araújo; Frota, 2019).

Tal ideia reconhece a infância como uma etapa plena, dotada de potência, expressão e significado. Como as autoras bem colocaram: “[...] o movimento da Filosofia da Educação nos traz a imagem de uma criança que se diz capaz de falar uma palavra nova. Sugere-nos uma possibilidade de criança potente, ativa e capaz” (Araújo; Frota, 2019, p. 299).

Outrossim, a perspectiva sociológica da criança, segundo Sarmiento e também abordado pelas referidas autoras, destaca que a Sociologia da Infância “[...] cria seus próprios conceitos tornando as crianças objetos da investigação sociológica, percebendo a infância ‘em si mesma’, como categoria social do tipo geracional [...]” (Sarmiento, 2009 *apud* Araújo; Frota, 2019). Ou seja, essa abordagem considera fatores estruturais como exclusão, desigualdade social, condições socioeconômicas e diversidade étnico-racial como fatores centrais para entender suas experiências.

As crianças, como sujeitos sociais que participam ativamente da vida em sociedade, são compreendidas, pelo olhar do autor, como integrantes de uma classe social, de um grupo étnico, e pertencentes a um contexto cultural e social específicos.

As autoras Cysne, Frota e Goldberg (2019), por sua vez, defendem uma visão de criança como um ser ativo e produtor de cultura em decorrência de sua alteridade. Esse conceito refere-se à criança como um sujeito que atua no mundo a partir das interações sociais e com o outro, produzindo sentidos a partir de suas experiências. Dessa forma, “[...] há nesse modo de concebê-la algo de ressaltar suas capacidades e potencialidades, de destacar seu protagonismo no meio social em que se encontra, de ouvi-la e de aprender com ela” (Cyane; Frota; Goldberg, 2019, p. 228). É uma visão que reconhece as ações e expressões da criança como forma de participação e criação delas no meio social.

Nesse mesmo movimento de pensar a criança como um sujeito atuante e produtor de sentidos, nos próximos parágrafos, serão trazidas concepções que vêem a criança como alguém capaz de se expressar, inventar e construir significados sobre o mundo que a cerca.

Rinaldi (1999), pedagoga italiana muito importante na abordagem de Reggio Emilia – abordagem pedagógica voltada para a escuta e participação das crianças – ao falar sobre os princípios básicos quanto ao trabalho com crianças pequenas, considera crucial a concepção da imagem delas que é construída em seu contexto. Imagem essa que considera as crianças “[...] como ricas, fortes e poderosas. [...] Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (Rinaldi, 1999, p. 114). É possível perceber, através dessas afirmações, a potência das crianças em se expressarem e a autenticidade delas para

construírem seus próprios sentidos.

Ao que se refere à criança como sujeito criativo, podemos resgatar as concepções trazidas por Loris Malaguzzi (1999), que as apresenta como sujeitos intrinsecamente criativos por possuírem “[...] o privilégio de não estarem excessivamente vinculadas às suas próprias ideias, que constroem e reinventam continuamente” (Malaguzzi, 1999, p. 86). Diferente dos adultos, que se apegam a pensamentos e, dificilmente, têm o interesse de mudá-los, as crianças não se prendem rigidamente àquilo que pensam. Por estarem em constante mudança de ideias, abertas a novas descobertas e interpretações, elas permitem que seus pensamentos sejam repletos de criatividades e propensos à construção e desconstrução de suas hipóteses.

Além disso, o autor traz algumas concepções sobre a criatividade, e dentre elas, merecem destaque as seguintes:

1. A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas;
2. A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de diferentes recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido (Malaguzzi, 1999, p. 87).

Quanto à primeira concepção, Malaguzzi (1999) considera que a criatividade está presente no pensamento humano. Em outras palavras, toda vez que pensamos, exploramos o mundo ou tomamos decisões, estamos sendo criativos. No segundo ponto, o autor trata sobre as “múltiplas experiências” como um aspecto importante para a criatividade, como algo que se desenvolve a partir do contato com diversas vivências, além de destacar a liberdade como um elemento para experimentar além dos limites do conhecido. Isso significa, portanto, que a criança, ao se mover livremente no mundo e ao ser estimulada de diferentes formas, está apta “[...] a explorar, fazer descobertas, mudar seus pontos de vista e apaixonar-se por formas e significados que se transformam constantemente” (Malaguzzi, 1999, p. 86).

Soares, Barbosa e Ribeiro (2019) defendem que as crianças devem ser compreendidas de acordo com a realidade em que vivem, dados os seus grupos socioculturais. Em seus estudos na área da antropologia da criança, as autoras advertem que “[...] se queremos saber quem ela é, torna-se indispensável soltar as amarras do desenvolvimento apenas e redirecionar o entendimento sobre a criança e seu universo mediante seu próprio ponto de vista” (Soares; Barbosa; Ribeiro, 2019, p. 253). As autoras nos convidam a deixar de lado as concepções adultocêntricas quanto à infância, e enxergá-las como elas vêem a si e o mundo afora. Ao nos colocarmos no lugar do outro, podemos ampliar nossa compreensão sobre a infância e somos provocados a enxergá-la, também, como produtora de cultura, como

alguém que interpreta, ressignifica e transforma o cotidiano a partir de suas experiências e interações com o meio em que está inserida.

Além disso, Soares, Barbosa e Ribeiro (2019) também trazem uma afirmação de Cohn, antropóloga e estudiosa da Infância, que afirma que as crianças:

[...] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto [...] os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-los seria ir de um extremo a outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis (Cohn, 2005 *apud* Soares; Barbosa; Ribeiro, 2019, p. 252).

Isso significa que considerar a criança como produtora de cultura é reconhecer sua capacidade de atribuir sentidos ao mundo a partir de sua perspectiva. No caso, se trata de romper com a concepção de infância como uma fase incompleta ou preparação para a vida adulta, mas compreender essa fase como um período legítimo e presente, em que a criança também faz parte de uma elaboração de sentidos. A autora quebra com as dicotomias entre os mundos infantil e adulto, e pensa na criança sob a ótica de alguém que interpreta, ressignifica e enriquece o cotidiano com base em suas experiências e, principalmente, por meio da cultura que a cerca.

2.4 A voz da criança: da escuta à participação

Ao compreender a criança como um sujeito atuante, torna-se indispensável refletir sobre como ela é ouvida e como suas ideias podem ser acolhidas no ambiente escolar. Portanto, é necessário discutir sobre a escuta e a participação das crianças no contexto da Educação Infantil para reconhecer a criança como protagonista de suas vivências. Essa discussão integra e complementa o embasamento acerca da Pedagogia da Infância e dialoga com os marcos legais que defendem a voz da criança no cotidiano escolar.

Rinaldi (1999), ao falar sobre o trabalho realizado em Reggio Emilia, traz a necessidade da criança em se expressar de diferentes formas, como algo essencial não só para sua sobrevivência, como para sua interação com os outros. A partir dessa observação, surge a abordagem da escuta, de se pôr disponível a compreender aquilo que as crianças desejam comunicar: “estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica

e o método dedutivo do detetive” (Rinaldi, 1999, p. 114).

Nesse sentido, com a intenção de dar visibilidade à voz da criança, entende-se que sua participação não seria apenas uma atitude passiva, mas participante das decisões, das investigações e da construção do seu cotidiano: “as crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas também tornam-se agentes ativos em sua socialização, construída em parceria com seus companheiros” (Rinaldi, 1999, p. 115). Essa perspectiva confronta a visão da infância como uma fase apenas receptiva e reforça a ideia de uma criança que é capaz de construir saberes sobre o mundo a partir da interação com os outros.

Outrossim, o papel do educador nesse contexto passa a ser o de escutar, estar presente e atento às experiências junto às crianças. “O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de ‘distribuidor’ de oportunidades [...]” (Filippini, 1990 *apud* Edwards, 1999, p. 160). Ou seja, ele se torna alguém que cria condições para que as crianças manifestem seus interesses e tomem suas decisões.

A escuta do professor, nesse sentido, trata também de reconhecer a potência de cada criança e valorizar seus direitos de oportunidades. “O direito das crianças à participação reconhece a sua competência e coloca-a no papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento” (Malaguzzi, 1995 *apud* Lino, 2018, p. 96). Portanto, ao garantir para ela um ambiente em que suas opiniões e falas são escutadas e valorizadas, a escola se torna um espaço de aprendizagem prazeroso e com sentido.

A partir disso, este estudo volta novamente a alguns documentos normativos citados na seção 1.2, como as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017), para a reflexão da escuta e da participação como direitos educativos.

A DCNEI traz, no seu Artigo 9º, a importância das interações e da brincadeira como eixos norteadores para as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Para que essas práticas cotidianas ocorram de forma significativa, um dos seus incisos pontua que: “V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Brasil, 2009). De forma legal, o documento ressalta a necessidade da criança como um sujeito participante da construção de seus saberes e atuante no processo de aprendizagem.

Já a BNCC traz a participação como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, assegurando que ela deva:

[...] Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da

gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 38).

Esse reconhecimento da participação da criança como um direito corrobora para o desenvolvimento da criança dentro dos ambientes educativos. Para tal feito, se torna necessário uma escuta atenta e práticas que incorporem aquilo que as crianças falam e precisam vivenciar.

Percebe-se que os marcos legais legitimam a escuta e a participação legalmente, e convidam os educadores e educadoras a se apropriarem dessa concepção que influencia nas práticas com crianças pequenas, fortalecendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento de forma social, política e integral. Além disso, dialoga com o que Rinaldi (1999) e Malaguzzi (1999) destacam sobre a escuta como um elemento primordial para o processo pedagógico. Ao garantir esses espaços reais de escuta e de participação, a voz da criança começa a ser valorizada e nasce a possibilidade dela se tornar autora e protagonista de suas próprias experiências.

2.5 O protagonismo infantil

Iniciamos esse subtópico trazendo uma concepção de Protagonismo Infantil elaborada por Schneider (2015) em sua dissertação sobre o protagonismo na Educação Infantil: “por Protagonismo Infantil entende-se a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem” (Schneider, 2015, p. 10).

A autora vai basear seus estudos quanto a essa temática nos conceitos da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi (1999), que, ao defender a criança como sujeito potente, criador de hipóteses e linguagens, traz reflexões que destacam a importância de enxergar a infância como um tempo presente em que as crianças já são capazes de intervir e transformar o mundo à sua volta: “as crianças, como entendidas em Reggio, são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias” (Edwards, 1999, p. 160, grifo do autor).

É justamente a partir dessa imagem de criança ativa que se sustenta o protagonismo infantil, pois reconhecer a infância como tempo presente significa dar às

crianças a voz, o espaço e a participação que devem ter nos ambientes educativos.

Na mesma perspectiva, as autoras Araújo e Frota (2019, p. 288) falam que para ver a criança como um sujeito capaz de “[...] protagonizar, falar e fazer [...]” é preciso “[...] perceber a criança como um sujeito, agente histórico, competente”. Então, o protagonismo mostra-se um conceito voltado à ação da criança, que constrói sentidos e conhecimentos a partir de sua experiência e interação com o meio em que está inserida. Nesse processo de protagonizar, a criança se torna a autora de sua própria aprendizagem, criando, participando e usufruindo de sua curiosidade e imaginação.

Como destaca Schneider (2015), é importante que as autorias das infâncias que compõem o cotidiano escolar sejam reconhecidas e levadas em consideração nos processos de ensino e aprendizagem. E, dessa forma, as crianças podem se libertar das amarras institucionais e terem, de fato, espaço para exercerem sua autonomia e sua participação, o que torna possível práticas que efetivam o protagonismo infantil.

A partir dos recortes dos autores levantados, conclui-se que o protagonismo infantil pode ser compreendido como um processo que se efetiva quando a criança é reconhecida em sua capacidade de participar e de exercer sua autonomia nos diferentes espaços em que vive. Isso se trata, também, de garantir condições para que as crianças tenham voz, façam escolhas e se expressem em seus variados contextos. Nesse sentido, no próximo subtópico será tratado sobre a autonomia e a participação, aspectos que são fundamentais para o protagonismo na primeira infância.

2.6 A importância da autonomia e da participação na construção do conhecimento

Como foi possível perceber, a autonomia e a participação são elementos centrais para que o Protagonismo ocorra na primeira infância. Mas o que seria, então, autonomia? E o que seria participação? Qual a diferença entre as duas? São questionamentos que surgem e fazem nascer esse subtópico, no qual serão abordados esses dois conceitos importantes que se interligam de forma indissociável, pois quanto mais a criança é ouvida e tem espaço para participar, mais ela desenvolve sua autonomia, e quanto mais ela se torna autônoma em suas decisões individuais e/ou coletivas, mais sua participação se torna significativa.

Os autores Gomes e Rech (2019), ao trazerem “o conceito de *autonomia* kantiano”, dizem que: “[...] para as crianças, a autonomia, em seu sentido mais amplo, vai sendo elaborado paulatinamente e que é de responsabilidade dos adultos, intencionalmente preparados, fazer cada uma delas se tornarem conscientes das próprias escolhas” (Gomes;

Rech, 2019, p. 267, grifo ao autor). Eles destacam que a autonomia na infância vai acontecer de forma gradual e exige que os adultos favoreçam na tomada de consciência das crianças em seu processo de escolhas.

A partir disso, Tardos (2010), psicóloga infantil e estudiosa da Abordagem Pikler, pautada no respeito e na autonomia de crianças bem pequenas, também afirma que:

[...] a criança é capaz de aprender de forma autônoma, que é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento (tanto no domínio de sua motricidade, como na capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu ambiente) e para desenvolver o conhecimento de si mesma (Tardos, 2010, p. 52).

A autora dá voz às ações que são iniciadas pelas crianças como parte necessária para seu desenvolvimento e seu aprendizado. Além disso, ela defende que “[...] todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este consequências imediatas e, a longo prazo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados [...]” (Tardos; Szanto-Feder, 2011, p. 46). Nesse contexto, ela confronta uma pedagogia imposta, e evidencia que a autonomia é algo construído pelas próprias crianças a partir do momento em que elas têm a liberdade de experimentar e executar atividades próprias.

Nesse sentido, reforça ainda que “[...] a atividade autônoma escolhida, sustentada e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento” (Tardos; Szanto-Feder, 2011, p. 57). Em outras palavras, a autonomia é uma atividade que nasce do próprio desejo do ser humano, inclusive na infância, tendo seu papel crucial no desenvolvimento da criança como um sujeito, para que ela seja e se torne consciente de suas próprias ações.

Já sobre a participação, Malaguzzi (1999, p. 91) salienta que as crianças participantes “[...] são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações”. Através desse recorte, é possível perceber como a autonomia e a participação estão intrinsecamente ligadas. O autor afirma que para que uma experiência seja significativa, é preciso que a criança tenha autonomia de participar e de se envolver em suas vivências cotidianas.

Outrossim, em diálogo com a participação, Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), professora e estudiosa das infâncias, ressalta que “a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”.

A participação, portanto, não se limita a uma presença passiva em atividades, mas se encontra no envolvimento da criança na construção do seu conhecimento e na compreensão do contexto em que ela está inserida.

Oliveira-Formosinho (2007) ainda afirma que “[...] a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18). “A escuta, o diálogo e a negociação” são elementos que envolvem a interação entre os sujeitos de um ambiente, ou seja, evidenciam a necessidade de diálogo entre as crianças e entre crianças e adultos. Ideias podem ser compartilhadas, decisões podem ser discutidas para que se chegue a uma solução, e o conhecimento pode ser construído em conjunto.

Nesse mesmo sentido, Malaguzzi (1999) defende a participação como uma prática que pode ser fortalecida nas relações cotidianas, especialmente quando os adultos e as crianças compartilham do processo de construção do conhecimento. A participação, então, é como um espaço aberto ao diálogo, às ideias e às interações que dão sentido ao aprendizado da criança.

Por fim, compreende-se que a pedagogia da participação pode ser considerada, além de tudo, um ato coletivo, pois favorece experiências em que a criança se expressa não só individual, mas também coletivamente, a fim de chegar em uma solução em conjunto. Assim, a autonomia e a participação se interrelacionam e se completam, enquanto a primeira diz respeito à liberdade das crianças de explorar, decidir e de construir sentido, a segunda garante que a exploração e a decisão ocorram dentro de um contexto social significativo.

2.7 Condições pedagógicas para que o protagonismo infantil se desenvolva

Ao falar sobre protagonismo, torna-se indispensável abordar aspectos que corroboram para que essa prática seja efetivada de forma coerente no cotidiano infantil. Pensando nisso, é preciso existir condições pedagógicas concretas para que o protagonismo das crianças se desenvolva, como tempos e espaços adequados, docência de qualidade, estruturas, planejamento com intencionalidade e, principalmente, escuta sensível e abertura pensadas na criança como sujeito digno de atuar na construção do seu conhecimento.

Lella Gandini (1999), pesquisadora das infâncias e estudiosa da abordagem de Reggio Emilia, traz aspectos voltados aos ambientes na Educação Infantil e ressalta a importância de um ambiente acolhedor e adequado para a realidade das crianças, atendendo às necessidades e particularidades de cada uma delas. Ambientes esses que são pensados com

intencionalidade pedagógica, visando a autonomia e o relacionamento entre os pequenos.

Um aspecto amplamente defendido pela Abordagem de Reggio Emilia é o ambiente como “terceiro educador”, ou seja, ele é um elemento ativo na educação tanto quanto os dois professores de referência. Para tal feito, o ambiente precisa mostrar-se flexível e adaptado aos interesses das crianças para “[...] permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento” (Gandini, 1999, p. 157). Essa abordagem defende o ambiente (físico e social) como um componente que ensina e que reflete nas aprendizagens e vivências das crianças, como um mediador entre elas e o conhecimento.

Em diálogo com essa perspectiva, Barbosa (2006) também ressalta a importância da organização do ambiente como um fator crucial para as práticas pedagógicas com crianças pequenas. Nesse sentido, a forma como o ambiente é organizado diz respeito não apenas às concepções que uma instituição ou educador repassa sobre sua prática pedagógica, como também sobre sua visão acerca da criança e a importância que é dada a ela.

Percebe-se, portanto, que esse espaço deve ser um local desafiador, estimulante e significativo para o processo pedagógico, e deve incentivar a autonomia das crianças que fazem parte do contexto. Desde os objetos e materiais, até a separação de áreas de uma sala de referência, cada detalhe pode influenciar no desenvolvimento da criança como um ser ativo e capaz de realizar suas atividades diárias. Um exemplo disso pode ser encontrado nas seguintes falas que reforçam essa perspectiva: “os materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles” (Gandini, 1999, p. 155);

Os materiais, assim como foi visto em relação ao ambiente, constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente [...], modos de pensar, de solucionar problemas. Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta (Barbosa, 2006, p. 188).

As autoras mostram que o ambiente e a oferta de materiais comunicam valores sobre a infância que é vivida pela criança. Selecionar e organizar os materiais de forma intencional é um convite para que as crianças tornem-se protagonistas das suas aprendizagens e explorem o espaço de forma digna.

Outra condição imprescindível para que o protagonismo das crianças ocorra, diz respeito aos tempos – no plural, pois uma vivência não se reduz ao tempo que é cronometrado

no relógio, mas envolve uma série de experiências, de necessidades e de descobertas (Malaguzzi, 1999). Cada criança tem um tempo próprio para aprender, explorar e para criar. Esses tempos existem mutuamente e merecem ser tratados com a particularidade que a infância pede, pois: “é necessário respeitar o tempo da manutenção, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças” (Malaguzzi, 1999, p. 91).

Porém, como aponta Barbosa (2006), o poder de definir e organizar os tempos na escola ainda é elaborado pelos adultos e entre os adultos. Nisso, a autora levanta perguntas que nos fazem questionar a quem, de fato, pertence o tempo e, por mais que a organização do tempo coletivo seja necessária, ela não pode se sobrepor ao respeito pelos tempos pessoais de cada criança. Dito isso, respeitar os tempos das crianças é, no caso, reconhecer que o protagonismo não se constrói sob a pressão ou a rigidez das rotinas, mas na valorização do tempo presente da criança e na sua capacidade de administrá-lo.

Assim como os tempos, o planejamento é outra condição importante de ser pensada para que ocorra o protagonismo das crianças. Os documentos oficiais, além de trazerem o direito da criança no processo de planejamento pedagógico, também consideram que a criança deva ser o centro desse plano (Brasil, 2009). Para isso, cabe ao professor(a) “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017).

Percebe-se, dessa forma, o papel do professor como mediador atento, capaz de organizar e conduzir o processo de aprendizagem das crianças sem, portanto, tirá-las do lugar de protagonistas. Esse tipo de professor, como defende Malaguzzi (1999), deve não só estar presente no cotidiano das crianças, como também ser participante de suas vivências, cientes que elas: “[...] estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir” (Malaguzzi, 1999, p. 102). Nesse sentido, cabe a ele observar, escutar e participar não apenas para planejar, como também para construir junto com as crianças um percurso que dialogue com os interesses delas.

Por fim, é possível compreender que o protagonismo infantil depende de uma série de condições pedagógicas que, por mais que tenham características próprias, se articulam entre si e trabalham juntas. Quando esses fatores se encontram, abre-se um caminho para que as crianças exerçam plenamente seu papel de protagonistas na construção do conhecimento, e vivenciem uma infância rica em descobertas e significados.

2.8 Comunicar e expressar: a fotografia como linguagem da infância

A fotografia, enquanto linguagem visual, pode ser entendida como um recurso capaz de narrar experiências e registrar vivências, até mesmo dentro do cotidiano da Educação Infantil. No Caderno 3 de Documentação Pedagógica, organizado por Fochi, além de afirmar a fotografia como linguagem visual, o documento destaca que: “[...] a fotografia conta histórias. Todos querem contar, querem dizer algo com a fotografia” (Brasil, 2018, p. 11), pois ela, quando utilizada, comunica algo e transmite uma mensagem: “Dizemos que uma fotografia cumpre seu papel – dentro deste contexto de instituir-se como linguagem – quando comunica. A fotografia é eficiente sempre quando significa algo, independentemente de ter tido o seu autor (quem fez a foto) intenção ou não de comunicar” (Fochi, 2018, p. 37).

Dessa forma, ao reconhecer a fotografia como uma linguagem, vê-se também a criança como alguém capaz de observar, dar sentido e comunicar aquilo que deseja a partir de suas interações, dos contextos e de sua realidade: “todo fotógrafo, diante de sua obra, vira um contador daquela história reportada/vivida. E cada um, à sua maneira, registra e imprime nestes registros um pouco de si daquilo/naquilo que viu” (Fochi, 2018, p. 11).

Em diálogo com essa temática, Edwards, Gandini e Forman (1999), fundamentados na abordagem de Reggio Emilia, elencam que “[...] as crianças escolares pré-primárias podem comunicar suas idéias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 43). Essa afirmação consolida a ideia de que as crianças, apropriadas do ato fotográfico, que também é um meio de representação visual, podem comunicar algo a partir de suas vivências.

Além disso, Loris Malaguzzi (1999), ao trazer as “cem linguagens da criança” como uma forma poética de fundamentar as diversas maneiras de a criança se comunicar e se expressar, fortalece a fotografia como uma dessas linguagens múltiplas, que possibilita aos pequenos exercerem sua imaginação, criatividade e autonomia, além de serem autores do processo de conhecimento.

Outro aspecto importante a ser pautado trata-se do dia a dia das crianças visto a partir da fotografia, como aborda Paulo Fochi (2019) em *Mini-Histórias sobre a vida cotidiana das crianças* do Observatório da Cultura Infantil (OBECI). Nesse estudo, o autor traz a fotografia como linguagem visual que torna visível as ações das crianças e as práticas pedagógicas do cotidiano infantil, a partir da visão do professor adulto (Fochi, 2019). Apesar de o trabalho ser envolto na visão do docente, a linguagem fotográfica pode tornar visíveis as

vivências das crianças quando estas se apropriam dela e passam a utilizá-la como linguagem comunicativa, narrando aquilo que vivem, sentem e percebem.

Além da comunicação, a fotografia também se revela como uma forma de expressão. Segundo Kossoy (2001), a fotografia é um meio de expressão individual e, nesse sentido, não pode ser limitada apenas como registro da realidade factual porque “[...] a imaginação criadora é pois inerente a essa forma de expressão” (Kossoy, 2001, p. 49). Essa perspectiva mostra que a fotografia, para além de possibilitar às crianças o registro do mundo que as cerca, possibilita criar e recriar segundo seus próprios sentidos e sua imaginação.

O mesmo autor traz o fotógrafo como um “filtro cultural”. Ou seja, os registros que são realizados passam pela visão e pela subjetividade do que o sujeito quer expressar: “[...] a própria atitude do fotógrafo diante da realidade, seu estado de espírito, e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal” (Kossoy, 2001, p. 43).

Enquanto isso, o autor Stuart Hall (1997, p. 5 *apud* Cunha, 2023, p. 136) afirma que “[...] o pensar e o sentir são em si ‘sistemas de representação’, em que nossos conceitos, imagens e emoções ‘significam’ ou representam em uma vida mental, coisas que estão ou possam ‘estar lá fora’ no mundo”. A partir dessa construção de significados ligados às representações visuais, compreende-se que a fotografia, quando apropriada pela criança, pode tornar-se uma ferramenta de expressão de seus pensamentos e de suas emoções. Ou seja, ela pode ser um meio de expressar, até mesmo, pensamentos mais subjetivos acerca do mundo.

Do mesmo modo, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 45) também afirmam que “[...] as linguagens visual e gráfica oferecem um modo para explorar e expressar entendimentos do mundo facilmente disponíveis à maioria dos pré-escolares”, pois acreditavam que as crianças tinham boa capacidade nos mais variados tipos de representações visuais. Esse modo de pensar corrobora a concepção da fotografia como linguagem visual na e para a Educação Infantil e como meio de expressão da criança pequena, valorizando suas diversas formas de comunicação.

Ainda em torno dessas compreensões, Susan Sontag (2004) também explorou o modo como a fotografia é compreendida, trazendo a tensão entre entendê-la como um registro fiel da realidade ou como uma expressão individualizada. Para a autora, “[...] existe uma diferença entre a fotografia entendida como ‘expressão verdadeira’ e a fotografia entendida [...] como um registro fiel” (Sontag, 2004, p. 69).

Esse pensamento aproxima-se da visão da fotografia como uma manifestação subjetiva, uma forma de o indivíduo, no caso, a criança, revelar suas interpretações a partir do

mundo que a cerca. Nesse sentido, é possível compreender que a fotografia na infância não deve ser reduzida apenas ao exercício de documentação de suas vivências cotidianas, mas também reconhecida como um espaço em que as crianças expressam seus modos de ver e suas realidades. Conforme Brasil (2018, p. 14): “fotografia é expressão, e cada pessoa que fotografa coloca seu ponto de vista sobre o que vê. Cabe a cada um que fotografa colocar sua criatividade e sensibilidade no que quer captar”, ressaltando a liberdade de expressão através deste instrumento.

Conclui-se, portanto, que essas duas vertentes – comunicar e expressar – andam de forma indissociáveis quando relacionadas à fotografia, “a linguagem do fotógrafo é visual, sua expressão é a fotografia” (Brasil, 2018, p. 11). Portanto, ver a fotografia como uma ferramenta de expressão dos pensamentos das crianças, para além das formas comuns de comunicação, é reconhecê-la como mais um elemento que valoriza as múltiplas linguagens na infância e as diversas possibilidades de comunicação dos pequenos.

2.9 Fotografia como mediação do olhar e do pensamento da criança

Após refletirmos sobre a fotografia como meio de comunicação e de expressão, é importante entendê-la também como mediadora do olhar e do pensamento da criança. Isso porque, como foi possível perceber, a fotografia não consiste apenas no registro feito, mas na atribuição de sentidos e de pensamentos acerca dela.

Costa (2005, p. 39-40 *apud* Lima, 2015, p. 70) afirma que: “O olhar é nossa primeira forma de intervenção da realidade, é fazer um recorte na realidade, é selecionar e transformar um objeto em foco de atenção. O mundo que nos cerca é caótico e diante dele o olhar exerce uma função organizadora, estruturadora e hierarquizadora”. A partir dessa reflexão, é possível perceber que a fotografia se trata de um processo ativo, que permite ao sujeito que a utiliza, no caso, a criança, vivenciar experiências de autonomia e de construção de suas próprias percepções de mundo, ou seja, permite-lhe intervir, selecionar e transformar durante o processo de criação fotográfica.

No mesmo sentido, Cunha (2023, p. 144) afirma que “as imagens, sejam do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, sejam da virtualidade, consistem-nos sem dar-mo-nos conta do quanto elas formulam nossos modos de ver o mundo”. Nesse texto, a autora traz as imagens, de um modo geral, como um meio que mostra nossas interpretações do mundo, nosso modo de ver, por exemplo, a sociedade, a cultura e os contextos que nos cercam. Ela também traz uma fala de Oliver Sachs, do filme *Janela da*

Alma, sobre o ato de ver, que diz: “o ato de ver, de olhar, não é só olhar fora para o que é visível, mas olhar também para o que é invisível, de certa forma, é isso que quer dizer a imaginação” (Cunha, 2023, p. 145). Essa fala destaca que o ato de ver não se limita àquilo que é visto, como envolve também o invisível, ampliando para a imaginação.

Quanto à imaginação, Vigotski (2009), além de apresentá-la como base das atividades criadoras, ao mencionar que “na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (Vigotski, 2009, p. 14), ressalta que ela não se distancia da realidade, porque o indivíduo utiliza experiências passadas para desenvolver novas descobertas. Nessa linha de raciocínio, a imaginação pode ser entendida também como parte do processo de elaboração do pensamento, uma vez que a criança, ao criar imagens na mente para aquilo que vê, deve organizar suas visões e experiências.

Outrossim, Lino (2018, p. 100) traz que “o envolvimento da criança com diferentes formas de arte promove o desenvolvimento da capacidade de interpretação e representação das idéias e pensamentos, da imaginação e criatividade”. Assim também, a fotografia, como um meio artístico, se torna uma mediadora entre o que a criança olha, imagina e pensa, pois durante o processo fotográfico a criança pode organizar suas percepções e atribuir significados às imagens que produz.

O autor Kossoy (2001), quando afirma que a fotografia, mais do que um documento, é também uma expressão individual, corrobora com o processo de pensar e decidir o que fotografar. A criança, portanto, não apenas registra, mas elabora a realidade através da sua construção de pensamentos.

Concluimos que a fotografia torna-se uma mediadora entre o olhar, a imaginação e o pensamento da criança, uma vez que ela pode ser entendida como uma atividade mental que traduz em imagens a forma como a criança compreende o mundo que a cerca. Durante esse processo, a criança, além de registrar aquilo que vê, reelabora suas experiências anteriores e constrói sentidos a partir do ato fotográfico.

2.10 Colecionando experiências: a fotografia em práticas pedagógicas

A fotografia vem se mostrando uma forte ferramenta em trabalhos pedagógicos com crianças da Educação Infantil, sendo uma possibilidade potente para a participação das crianças na construção de sua aprendizagem. Nesse subtópico serão levantados alguns trabalhos sobre fotografia na educação que foram desenvolvidos como forma de respaldar

esse elemento como ferramenta pedagógica.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível encontrar alguns trabalhos sobre Fotografia e Educação Infantil. Dentre eles, vale destacar a dissertação “Num mundo de selfies: a Fotografia como recurso pedagógico para a Educação Infantil”, de Lima (2015). A autora desenvolveu uma sequência didática com crianças de cinco anos, em uma turma da rede municipal de Farol, no Paraná, utilizando a fotografia em atividades de contação de histórias.

O estudo evidenciou que, ao manusearem as câmeras, as crianças puderam registrar fotos de si mesmas, dos colegas, da professora e aspectos de sua própria cultura, revelando formas singulares de interação e de construção de identidade. Os resultados da pesquisa em questão apontaram que a fotografia favoreceu a autonomia, a criatividade e a participação das crianças, além de trabalhar também relações de respeito e diálogo no ambiente educativo.

Outro trabalho valioso e recente, intitulado como “Despertando o olhar: a fotografia e suas possibilidades na Educação Infantil”, de Ferreira (2023), também aborda a temática em questão. O trabalho se trata de uma produção audiovisual realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Parnamirim, no Rio Grande do Norte.

Ferreira (2023) buscou evidenciar as múltiplas possibilidades do trabalho com a fotografia na Educação Infantil e fundamentou seus estudos em autores clássicos e contemporâneos da fotografia, produzindo reflexões acerca dessa temática com práticas pedagógicas da Educação Infantil. A metodologia do trabalho foi baseada na elaboração de um roteiro para um vídeo de 15 minutos, que reunia entrevistas com professoras, familiares e registros das crianças em atividades na escola.

A autora apresentou, portanto, a fotografia como um instrumento de documentação das vivências e de mediação do olhar, ampliando o repertório de discussões sobre esse recurso como potência pedagógica, principalmente quando utilizado como fator de reflexão coletiva. Outrossim, no que tange à Fotografia e a Infância, ressaltamos o trabalho de Filomeno (2020), que foi intitulado como “Fotografia, Arte e Memória: Abraçando a Infância”, desenvolvido no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A pesquisa de Filomeno parte de uma perspectiva autobiográfica e artística da autora, em que traz lembranças de sua infância e relaciona com a prática da fotografia herdada pelo avô materno, que também era fotógrafo.

Neste trabalho, a metodologia utilizada foi a A/r/tografia, uma pesquisa educacional baseada em Artes, adotada como percurso metodológico e articulada a uma

abordagem narrativa, por meio da qual se explora a fotografia como processo de criação e construção de identidade de forma artística.

É interessante levantar como esse trabalho traz a fotografia como um elemento que atua de forma estética e como uma linguagem que pode conectar experiências individuais e coletivas, ampliando, assim, a compreensão sobre a fase da infância. Dessa forma, por mais que o trabalho de Filomeno (2020) não tenha sido diretamente realizado em um campo da Educação Infantil, não diminui a potência da fotografia como ferramenta de expressão e reconhecimento das infâncias e suas singularidades.

Outro estudo relevante a ser citado é um artigo elaborado pelas autoras Galvani e Martins (2015), intitulado “Da documentação pedagógica à metodologia de pesquisa baseada em artes: novos olhares para a fotografia”. Neste trabalho, Galvani e Martins destacam tanto o trabalho com a fotografia em relação à documentação pedagógica, baseada na perspectiva de Loris Malaguzzi em Reggio Emilia, quanto a abordagem metodológica baseada em Artes, tornando visíveis as experiências das crianças e suas aprendizagens

As autoras não só chamam atenção para a fotografia como um mero registro, como costumavam realizar, mas como uma narrativa visual, uma sequência a ser explorada que possibilita, a quem fotografa, a quem é fotografado e, até mesmo, a quem contempla, diversas formas de expressão, de interpretação e de produção de conhecimento. Ou seja, as imagens podem instigar a questionamentos, ser espaço de diálogo aberto e parte ativa do processo educativo.

Por meio dos estudos e trabalhos destacados ao longo deste subtópico, torna-se evidente como a fotografia pode ser uma ferramenta potente na Educação Infantil pois, ao ser utilizada como linguagem expressiva e, até mesmo, como ferramenta de documentação, sustenta práticas pedagógicas que respeitam as variadas formas de a criança ver, sentir, expressar-se e comunicar-se. Assim, encerramos este espaço com uma fala de Cunha (2023), em sua coletânea voltada à cultura visual na infância, na qual afirma ser necessário:

[...] reivindicar o papel das crianças como protagonistas das pesquisas e reflexões, no sentido de procurar decifrar os territórios infantis a partir das suas falas, pensamentos, ações e representações. Assim, creio que seja fundamental desenvolver pesquisas no campo da cultura visual, tendo, como sujeitos das pesquisas as crianças, procurando entender seus pontos de vista, suas relações com as representações imagéticas, suas produções gráficos-plásticas, entre outros enfoques. De antemão, eu anuncio que não é uma tarefa fácil! Porém, é gratificante, pois há uma distância entre o que supomos sobre o que as crianças pensam, agem e o que as crianças dizem sobre suas relações com o mundo, no caso, o mundo da cultura visual, e como as crianças apreendem, questionam, criam possibilidades e reformulam o universo visual (Cunha, 2023, p. 130).

Diante dessas reflexões e da relevância apontada por Cunha (2023), concluímos que compreender a criança como protagonista implica reconhecer suas múltiplas formas de expressão e a potência das linguagens visuais no processo de construção do conhecimento. Esse entendimento orienta a necessidade de investigar a experiência infantil a partir de seus próprios olhares e práticas, reafirmando a importância de metodologias que valorizem sua participação ativa. Assim, o capítulo teórico se encerra, abrindo espaço para a apresentação do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, no qual a fotografia se apresenta como uma ferramenta central para observar, registrar e compreender as vivências e perspectivas das crianças na Educação Infantil.

3 METODOLOGIA DA AÇÃO: UM PERCURSO ATRAVÉS DAS LENTES

Nesta seção, apresento o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, detalhando sua abordagem e estratégia, bem como os elementos que compõem o seu desenvolvimento. São descritos o *locus*, os sujeitos participantes, os recursos utilizados para a realização das atividades e o processo de autorização e consentimento para a participação das crianças. O objetivo é fornecer ao leitor uma compreensão clara e organizada das etapas que estruturaram a investigação, evidenciando como cada decisão metodológica se articula com os objetivos e questões centrais deste trabalho.

3.1 O tipo de pesquisa e a abordagem metodológica

O tipo de pesquisa do presente trabalho é de cunho qualitativo. Esse método tende a buscar os sentidos e os significados que são atribuídos durante a pesquisa, além de permitir a interpretação dos fenômenos a partir das vivências e das percepções dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2012).

Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, ao contrário da finalidade quantitativa, esse estudo pretende trazer aspectos subjetivos e interpretativos das atividades realizadas durante toda a ação de Extensão denominada “Pelas Lentes das Crianças”, a fim de valorizar os saberes produzidos pelas crianças pequenas. Além disso, para o presente trabalho, foi adotada a Metodologia Artística de Pesquisa em Educação (MAPE), derivada das metodologias qualitativas (Roldán; Viadel, 2012). Essa abordagem metodológica se caracteriza como:

[...] uma nova forma de realizar investigação em ciências humanas e sociais que trabalham de forma paralela e semelhante à criação artística (Roldán; Viadel, 2012, p. 16, tradução própria).

[...] os principais objetivos são enriquecer as investigações sociais e educativas com a experiência das artes e fazer com que as artes se interessem pelos problemas da pesquisa social e educativa (Barone y Eisner, 2012; Eisner, 2008; Marín Viadel, 2005 *apud* Roldán; Viadel, 2012, p. 16, tradução própria).

Assim, essa metodologia se mostra adequada para esse estudo, visto que ele envolve tanto a linguagem visual, quanto as práticas pedagógicas. Portanto, o estudo será respaldado em uma das metodologias artísticas de pesquisa em educação – a saber, a pesquisa

educacional baseada na fotografia – utilizando como estrutura visual o Fotoensaio, pois, assim como destacam os autores Roldán e Viadel (2012), as imagens fotográficas, nesse contexto, têm grande potencial para descrever, analisar e interpretar os processos educativos e artísticos.

Quanto ao Fotoensaio, ele se define como: “aquele fotógrafo que tenta compreender um tema [...] e dá muitas voltas ao entrelaçar as imagens em um conjunto coerente, no qual cada imagem interage com as outras [...]” (Moran, 1974, p. 14-15 *apud* Roldán; Viadel, 2012, p. 76, tradução própria).

Essa definição reforça a ideia do Fotoensaio como um meio que estabelece relações significativas entre as imagens que o compõem e que, embora possa utilizar textos escritos, não anula o caráter visual trazido pelas imagens. Na verdade, constrói e fortalece uma narrativa visual com interpretação, dialogando, assim, com os objetivos da pesquisa artística em educação.

3.2 *Locus* e sujeitos da ação

Embora a ação de extensão tenha sido realizada em duas escolas públicas – uma da Rede Federal e outra da Rede Municipal de Educação –, neste estudo foram considerados apenas os dados produzidos em uma delas. A escolha desse recorte justifica-se pelo fato de o Núcleo de Desenvolvimento da Criança - Colégio de Aplicação da UFC (NDC CAp UFC) ter constituído o primeiro campo de atuação do Projeto de Extensão “Tornando Visível o Cotidiano da Educação Infantil por meio da Fotografia”, bem como por limitações temporais relacionadas à elaboração do presente trabalho monográfico.

O NDC CAp UFC é um Colégio de Aplicação vinculado à UFC, localizado no Campus do Pici, que atende turmas de crianças de três a cinco anos de idade, cada uma delas composta por quatorze crianças. Essa Instituição trabalha com ensino, pesquisa e extensão, recebendo bolsistas não só do Curso de Pedagogia, como de diversos outros cursos da Universidade, por meio de projetos acadêmicos voltados para práticas pedagógicas com as crianças. O Projeto de Extensão anteriormente citado já vinha sendo construído nessa instituição, e foi dentro dela que nasceu a Ação “Pelas Lentes das Crianças”.

O ambiente do NDC CAp UFC é composto por duas salas de referência grandes –Sala 1 e Sala 2 – que são organizadas e divididas para atender às turmas de cada turno. Cada sala possui um banheiro para uso exclusivo das crianças. Além disso, as salas são divididas em áreas diversificadas, como a área da casinha, área de jogos, área da leitura, área da construção, área da natureza e área de artes. Essas áreas podem sofrer variações e adaptações

a depender do interesse das crianças e da demanda das turmas. A Sala 1 possui também uma sala menor em que, dentre as várias possibilidades de atividades a serem realizadas nela, algumas delas são as rodas de conversas e algumas brincadeiras propostas em pequenos grupos. A Instituição também conta com dois parques de areia ao ar livre – parque menor e parque maior – com árvores, troncos, plantas, balanços, escorregas e dentre outros elementos brincantes.

Além disso, o NDC possui uma cozinha, onde é realizada a produção dos lanches das crianças; um pátio coberto logo em frente à cozinha, onde elas podem realizar seus lanches coletivos; a sala dos professores; a sala da coordenação e a sala da diretoria; banheiros para o uso dos adultos; um almoxarifado; uma lavanderia; e, por fim, uma sala de leitura com um vasto acervo de livros infantis para o uso das crianças, com espaço para desfrutarem da leitura de forma coletiva, além de computadores, onde são realizados alguns projetos de tecnologia com as turmas.

O NDC é composto por sete professoras atuantes, que se dividem e se organizam entre as ações de ensino nas turmas e de gestão – cinco delas atuam em sala e duas em cargos de direção e coordenação. Cada turma conta com uma professora de referência, além do acompanhamento de bolsistas e estagiários.

As professoras são formadas em Pedagogia e possuem pós-graduação em nível de mestrado ou de doutorado. Vale destacar, para fins desta pesquisa, a participação direta de uma das professoras – que também atua como coordenadora do Projeto de Extensão ao qual essa pesquisa está vinculada, a Profa. Dra. Ana Paula Cordeiro Marques Rodrigues. Sua atuação foi necessária no planejamento e na execução das atividades fotográficas realizadas com as crianças, além de ser parte integrante do contexto, o que possibilitou a ação de ser realizada.

Os sujeitos desta pesquisa foram as crianças de quatro anos da turma do Infantil 4, no ano letivo de 2024. A turma era composta por 14 crianças, todas participantes da ação de extensão. A escolha dessa turma justificou-se pelo contato prévio que já possuíam com a fotografia, por meio dos registros pedagógicos realizados diariamente. As crianças demonstravam familiaridade com os recursos fotográficos utilizados em sala, além de interesse e curiosidade em manuseá-los. A partir desse engajamento espontâneo com o ato de fotografar, emergiu a ação “Pelas Lentes das Crianças”, que constitui o núcleo deste estudo.

A participação das crianças nesta pesquisa foi autorizada por meio de procedimentos formais que garantem a ética e o respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos. Os familiares, no ato da matrícula, assinam um termo de autorização para o uso dos dados das

crianças para fins de pesquisa e comunicações acadêmicas (Apêndice), garantindo que registros e produções possam ser utilizados de maneira ética e responsável pelas professoras, bolsistas e estagiários do NDC CAp UFC. As demais informações referentes a cada atividade desenvolvida e os recursos utilizados no âmbito da ação de extensão serão detalhadas no tópico seguinte.

3.3 Procedimentos da ação e recursos utilizados

Para apresentar os procedimentos da pesquisa, retomei parte de um artigo anteriormente publicado (Rodrigues; Sousa, 2025), no qual foram relatadas quatro das dez propostas desenvolvidas durante a ação de extensão. Todavia, no presente trabalho, essa análise foi ampliada, contemplando todas as propostas realizadas com as crianças, além dos materiais e recursos utilizados por cada uma delas.

Além disso, durante a leitura desse subtópico, será possível perceber que o número de crianças mostra-se diferente durante cada atividade. Esse fator se dá, principalmente, pelas ausências das crianças nos dias letivos. Portanto, devido aos faltosos, combinamos com as crianças presentes, em cada dia, seus modos de participar e de se organizar para a realização das propostas por meio de sorteios de nomes para pequenos e grandes grupos, as escolhas de cada criança em relação às suas duplas, entre outras formas democráticas de se conduzir as atividades.

A primeira proposta foi realizada no dia 15 de maio e consistiu no registro fotográfico de elementos do cotidiano escolar, nos quais as crianças atribuíam importância. Dessa primeira experiência, participaram oito crianças, divididas em quatro duplas, e elas utilizaram um *smartphone* modelo Samsung Galaxy A71. Enquanto o grupo maior seguia a rotina na sala de referência, as duplas eram convidadas a realizar as fotografias nos ambientes da escola.

A segunda proposta foi realizada no dia 5 de junho, durante um passeio externo ao jardim do Centro de Ciências Agrárias da UFC, com duração aproximada de trinta e cinco minutos. Dessa vez, a proposição era que cada criança fotografasse aquilo que mais despertasse o seu interesse ao longo da caminhada. Nesse dia, estiveram presentes seis crianças e o aparelho utilizado foi o mesmo da atividade anterior.

Já na terceira proposta, realizada no dia 26 de junho, as crianças tiveram a oportunidade de manusear uma câmera digital, modelo Sony Cyber-Shot 14.1 mega pixels. Pela proximidade do mês de julho, o convite foi para que elas fotografassem o que sentiriam

falta durante o período de férias. Com dez crianças presentes, a turma foi dividida em dois trios e duas duplas e, como na primeira atividade, cada pequeno grupo era convidado a realizar os registros pelos ambientes do Núcleo, enquanto o restante do grupo seguia envolvido em outras ações e brincadeiras na sala de referência.

A Fotocolagem foi a quarta experiência fotográfica. Essa técnica consiste na junção de uma fotografia com outras figuras – recortes de jornais, de revistas e de outros papéis – colados em uma superfície, dando origem a uma nova imagem. A proposta aconteceu no dia 07 de agosto e participaram dela dez crianças, divididas em dois grupos de cinco integrantes. Os grupos, em momentos distintos, realizaram a proposta na Sala de Leitura do NDC CAp UFC. Esse ambiente foi previamente organizado com a exposição de um varal com referências de fotocolagens, bem como com os seguintes materiais dispostos nas mesas: fotos impressas de cada criança em preto e branco; figuras coloridas; palavras e frases retiradas de revistas; recortes de formas geométricas; cola; pincéis; tesouras; e papéis coloridos em tamanho A4.

A quinta proposta fotográfica foi a brincadeira de “Caça Fotos”, realizada no dia 21 de agosto. Essa proposta foi baseada no jogo de “Caça ao Tesouro”, que consistia na procura das crianças por um tesouro escondido – no caso, um jogo da memória das fotocolagens das crianças em tamanhos reduzidos e duplicadas – através de pergaminhos espalhados pelos ambientes do Núcleo – intitulados como foto-pistas. Cada pergaminho era composto de fotos dos ambientes da escola, anteriormente capturadas pelas crianças durante as outras atividades fotográficas da ação de extensão. Essa proposta foi explorada com a turma de forma coletiva e, nesse dia, estavam presentes dez crianças. Os recursos necessários para a realização dessa brincadeira foram: as fotos de diversos ambientes do Núcleo registradas pelas próprias crianças (foto-pistas), barbantes para amarrar as pistas, jogo da memória das fotocolagens e uma caixa/baú pequeno para guardar o “tesouro”.

No dia 4 de setembro aconteceu a sexta atividade, na qual as crianças foram convidadas a fotografar em um ambiente escuro, entre um jogo de luzes e sombras. Nessa proposta, foram preparados dois contextos: um painel com uma luz projetada e uma mesa com elementos da natureza sob um foco de luz. As nove crianças presentes foram convidadas a participar da dinâmica em três pequenos grupos. Os recursos utilizados para essa proposta foram: tecidos (um para cobrir as janelas da Sala de Referência, tornando o ambiente mais escuro, e outro para projetar luz); *datashow* como fonte de luz; lanternas para uso livre das crianças; uma luminária para o contexto com elementos da natureza; elementos naturais – folhas, flores, troncos e gravetos – e o mesmo aparelho celular utilizado na primeira proposta.

A sétima proposta foi realizada em dois dias distintos, 11 e 18 de setembro, a fim de contemplar todas as crianças, tendo no primeiro dia dez crianças participando e, no segundo dia, outras duas crianças e a professora da turma. A proposta foi uma parceria com o Projeto de Extensão “Sinalizando a inclusão na primeira infância: vivências em Libras no contexto educacional do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC)” e, nela, as crianças foram convidadas a fotografar seus colegas gesticulando seus próprios sinais. O fechamento da proposta ocasionou a elaboração de um mural das fotos produzidas pelas crianças para um jogo de associação. Para a sua realização foram utilizados tecidos brancos como fundos para as fotos, fichas com os nomes das crianças para o sorteio, um aparelho celular *iPhone 11*, tecido TNT, cola, barbante e as fotos impressas para a confecção do mural.

A oitava proposta foi realizada entre setembro e outubro e teve como objetivo a construção de câmeras obscuras. Todas as crianças participaram da construção e confeccionaram seus próprios exemplares. No dia 18 de setembro, elas foram apresentadas à história da câmera obscura e ao funcionamento desse objeto. Nas semanas seguintes, em dias específicos, duplas de crianças foram convidadas a realizar a confecção e a personalização de suas câmeras. Para tanto, foram utilizados diversos materiais e recursos, como caixas de sapatos trazidas pelas próprias crianças e suas famílias, além de cola, fita, tesoura, régua, lápis, papel vegetal e lupas, elementos necessários para a montagem. Já na etapa de estilização, as crianças contaram com tintas, pincéis, colas e fotografias individuais, que deram um toque pessoal a cada câmera produzida.

Quanto à nona proposta, as crianças revisitaram suas elaborações, atividades e participações durante as vivências que foram realizadas na ação de extensão. Essa proposta foi feita no dia 13 de novembro e dela participaram dez crianças divididas em dois grupos, que eram convidados a, um por vez, assistir e lembrar as atividades que apresentadas em *slides* na Sala de Leitura, enquanto o outro grupo explorava as áreas diversificadas na Sala de Referência. Desse contexto, foi necessário elaborar previamente uma apresentação com algumas imagens selecionadas acerca das propostas anteriormente desenvolvidas.

Por fim, na décima proposta, as crianças foram convidadas a produzir um Fotolivro, reunindo tanto registros de suas participações nas atividades da ação de extensão, quanto fotografias do cotidiano escolar, realizadas pelas professoras e pelos bolsistas. A proposta ocorreu em dois dias, 26 e 28 de novembro, contemplando todas as crianças. Para sua execução, foi necessário selecionar, imprimir e recortar as fotos, além de preparar folhas coloridas, previamente organizadas em formato de caderno, e disponibilizar cola de papel para que as crianças pudessem manusear e compor seus livros.

Para uma melhor compreensão do leitor, segue um quadro com as datas, em ordem cronológica, das ações realizadas, os títulos das propostas, a quantidade de crianças que participaram de cada uma e os materiais utilizados:

Quadro 1 - Propostas desenvolvidas na ação de extensão

Data	Proposta	Quantidade de crianças	Materiais
15/05/2024	Fotografando meu entorno	oito	Samsung Galaxy A71
05/06/2024	Fotografando em meio aos jardins	seis	Samsung Galaxy A71
26/06/2024	“Eu vou ficar com saudades do(a)”	dez	Sony Cyber-Shot 14.1 mega pixels
07/08/2024	Fotocolagem	dez	Fotos impressas de cada criança em preto e branco, figuras coloridas, palavras e frases retiradas de revistas, recortes de formas geométricas, cola, pincel, tesouras e papéis tamanho A4 coloridos.
21/08/2024	Vamos brincar de Caça-Fotos?	dez	Foto-pistas, barbantes, jogo da memória das fotocollagens e uma caixa/baú.

04/09/2024	Entre luzes e sombras	nove	Tecidos, <i>datashow</i> , lanternas, luminária, elementos naturais –folhas, flores, troncos e gravetos –, e o Samsung Galaxy A71.
11/09/2024 e 18/09/2024	“Onde está o meu sinal?”	doze	Tecidos brancos, fichas com os nomes das crianças, um aparelho celular <i>iPhone 11</i> , tecido TNT, cola, barbante e as fotos impressas.
Setembro e Outubro de 2024	Nossas câmeras obscuras	doze	Caixas de sapatos, cola, fita, tesoura, régua, lápis, papel vegetal, lupas, tinta, pincéis, cola e fotografias individuais.
13/11/2024	Revisitar é relembrar	dez	<i>Datashow</i> , imagens selecionadas
26/11/2024 e 28/11/2024	Nossos Fotolivros	doze	Fotos das crianças, folhas coloridas, cola.

Os dados desta pesquisa foram construídos, portanto, por meio desse conjunto de dez atividades desenvolvidas com as crianças. As fotografias que registraram suas participações nesses momentos foram organizadas em estruturas visuais inspiradas nas Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação e, de modo mais específico, na Pesquisa Educacional Baseada na Fotografia (Viadel; Roldán, 2012).

A principal estrutura visual adotada para analisar, descrever, argumentar e demonstrar os resultados foi o Fotoensaio, entendido como um conjunto de imagens criteriosamente selecionadas, cuja disposição – em termos de organização e apresentação – é

intencional e precisa. Tal recurso possibilita a geração de ideias que contribuem para fixar, refletir e discutir o significado do discurso visual (Viadel; Roldán, 2014 *apud* Rodrigues, 2025).

A seguir, no próximo tópico, apresentamos as análises sobre a participação das crianças e os indicadores que evidenciam o desenvolvimento de seu protagonismo, revelando como se engajaram, criaram e expressaram seus pontos de vista ao longo das propostas.

4 RETRATOS DO PROTAGONISMO: PELAS LENTES DAS CRIANÇAS

Nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados da ação “Pelas Lentes das Crianças”, desenvolvida no NDC CAp UFC. O objetivo é evidenciar, em cada proposta, os aspectos mais relevantes em relação aos três objetivos específicos da pesquisa: (I) examinar as potencialidades da fotografia como linguagem estética e pedagógica para o fomento do protagonismo infantil; (II) identificar indícios desse protagonismo manifestados durante as práticas fotográficas, considerando dimensões como escolha, criação e participação ativa; e (III) caracterizar como as crianças utilizam a fotografia para representar suas vivências, emoções e pontos de vista. Além disso, busca-se articular as experiências às discussões do referencial teórico, estabelecendo um diálogo consistente entre teoria e prática.

4.1 Fotografando meu entorno

Na primeira proposta realizada com as crianças, a consigna consistiu em registrar fotograficamente aquilo de que mais gostavam no NDC CAp UFC, com ênfase nos ambientes, brinquedos e materiais disponíveis. O que mais chamou a atenção nesse momento foi o empenho e a seriedade com que as crianças se dedicaram à produção das fotografias, revelando um engajamento que vai muito além de uma participação superficial ou mecânica – não se tratava de “fazer por fazer” ou de concluir rapidamente a tarefa, mas de um envolvimento consciente, marcado por escolhas intencionais e pelo desejo de expressar suas próprias preferências e olhares.

Destacar esse aspecto é fundamental para se contrapor à perspectiva adultocêntrica ainda fortemente presente em nossa sociedade, a qual tende a subestimar as capacidades expressivas e cognitivas das crianças, relegando suas produções a um lugar de menor valor. Ao contrário, as fotografias produzidas nesse contexto demonstram não apenas habilidades técnicas emergentes, mas também escolhas intencionais que expressam preferências, afetos e modos próprios de interpretar o espaço em que vivem.

Nesse sentido, é pertinente lembrar a defesa de Soares, Barbosa e Ribeiro (2019), que apontam para a necessidade de romper com visões centradas no adulto e reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de atribuir sentidos às experiências e de ressignificar seu cotidiano por meio delas. As imagens capturadas pelas crianças, portanto, não devem ser entendidas como simples registros do que “mais gostam”, mas como manifestações visuais de seus modos de estar e de se relacionar com o mundo.

Figura 1 - As escolhas fotográficas de Miguel e Lara



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **As escolhas fotográficas de Miguel e Lara.** Fotoensaio organizado com quatro fotografias digitais coloridas.

Evidenciamos, aqui, a participação de Miguel e Lara, cujas produções finais apresentaram acentuada qualidade estética. Ambos selecionaram criteriosamente aquilo que queriam registrar e se empenharam no posicionamento da câmera do celular, de modo que os ângulos escolhidos favoreceram a sedução visual das imagens. Por exemplo, ao aproximar a câmera, gerando um desfoque na grade e no muro em primeiro plano, ainda que intuitivamente, Miguel conseguiu destacar as folhas secas que estavam do outro lado da cerca e que eram o foco de sua atenção. Já na fotografia de Lara, a proximidade da câmera evidenciou a coloração e o formato dos fungos vermelhos que a despertavam tanto interesse

O ato de selecionar e decidir o que será fotografado, o enquadramento, ou até mesmo a aproximação da câmera, expressam as suas formas de perceber o ambiente que vivenciam. Assim como Fochi (2019) aponta, a fotografia, nesse caso, torna-se um meio de

representar as vivências, visto que as imagens refletiram os interesses particulares das crianças em relação àquilo que viram.

Essa primeira atividade, ao privilegiar o olhar infantil sobre o ambiente escolar, inaugura uma perspectiva em que a fotografia se estabelece como meio de expressão estética, de construção de memória e de afirmação do protagonismo. Ao mesmo tempo, abre caminho para refletirmos sobre o potencial da linguagem fotográfica como recurso pedagógico, capaz de revelar aspectos que, em muitas situações, permanecem invisíveis aos olhos dos adultos.

4.2 Fotografando em meio aos jardins

Já na segunda proposta, realizada durante o passeio ao jardim, foi possível perceber não apenas a liberdade das crianças em escolher o que fotografar, mas também a manifestação de suas subjetividades por meio dessas escolhas. Cada decisão fotográfica refletia interesses, afetos e modos próprios de perceber o ambiente, revelando singularidades que vão além de um olhar apenas observacional. A subjetividade é aqui compreendida a partir das ideias de Malaguzzi, segundo as quais Hoyuelos (2020) elabora:

[...] um direito das crianças que deve ser entendido como liberdade, como uma possibilidade democrática de escolha. Subjetividade – para Malaguzzi – não quer dizer individualismo. Subjetividade é o reconhecimento de uma identidade biológica e cultura da criança, e um reconhecimento de seu ingresso ativo na vida com uma capacidade construtiva (de fazer conjecturas e de verificá-las), para realizar transgressões e negociações de ideias [...] Subjetividade e criatividade como sentido democrático da liberdade humana (Hoyuelos, 2020, p. 245).

Portanto, ao experimentar a liberdade de escolha e expressar suas singularidades, as crianças não apenas demonstram protagonismo, mas também constroem significados próprios sobre o espaço que ocupam. Suas fotografias revelam como percebem, interpretam e se relacionam com o mundo, demonstrando que o registro visual é também instrumento de reflexão, comunicação e afirmação da própria identidade. Nesse sentido, a proposta evidencia que a fotografia pode servir como meio de empoderamento infantil, possibilitando que cada criança transforme suas percepções subjetivas em narrativas visuais concretas e significativas:

Figura 2 - Fotografando em meio aos jardins



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Fotografando em meio aos jardins**. Fotoensaio organizado com seis fotografias digitais coloridas.

Nessa proposta, foi possível observar que, para Isabela, o mais significativo e digno de registro foi a ação de seus colegas ao subir nos troncos dos cajueiros, enquanto Samuel buscou fotografar as borboletas que voavam no gramado e Tayná, por sua vez, deu preferência aos arbustos com flores vermelhas.

Além da subjetividade nas escolhas, é possível perceber essas produções fotográficas como manifestações de uma linguagem estética das crianças. Por meio de suas produções, é possível dialogar com Duarte Júnior (2002), ao compreender a experiência

estética como ligada à capacidade humana de perceber, sentir e atribuir sentidos ao mundo de maneira criativa, e não somente intelectual.

Nesse sentido, quando Isabela registra o movimento dos colegas, quando Samuel se encontra imerso em meio ao voo de uma borboleta, ou quando Tainá se encanta com os arbustos com flores vermelhas, para além da intenção de registrar, há um exercício estético em que cada criança revela sua maneira de perceber o ambiente.

Outro aspecto relevante observado nessa proposta foi a autonomia das crianças na escolha do que fotografar. Essa liberdade, já explorada na proposta anterior, evidencia a confiança que elas têm em suas capacidades expressivas. Em consonância com Tardos (2010), ao discutir a Abordagem Pikler, destaca-se que, quando a criança é respeitada em suas escolhas e em sua autonomia, seu desenvolvimento ocorre de maneira mais segura, confiante e criativa.

4.3 “Eu vou ficar com saudades do(a)...”

Na terceira proposta fotográfica, as crianças produziram narrativas visuais e orais que expressaram os afetos construídos ao longo do primeiro semestre letivo, destacando a valorização de seus vínculos de amizade e o sentimento de pertencimento ao contexto escolar. Por meio das imagens e das falas, tornou-se possível perceber como as crianças interpretam e dão significado às relações estabelecidas, revelando suas experiências afetivas e sociais de maneira articulada. Esse processo demonstra que a fotografia não funciona apenas como um registro do cotidiano, mas como um recurso para a construção de memórias, reflexão sobre suas vivências e comunicação de sentimentos.

Figura 3 - Proposta fotográfica: “Do que você sentirá saudade durante as férias?”



“Eu vou sentir saudade da Tayná” - expressou Benjamim.



“O Miguel, meu amigo!” - foi a indicação de Emmanuel para o que ele sentiria falta.



“Da escola” - afirmou Lara, enquanto fotografava a árvore que ela mais gostava de subir no parque de areia.

Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). “**Do que você sentirá saudades durante as férias?**”. Fotoensaio organizado com seis fotografias digitais coloridas.

Entendemos que, por meio da fotografia, as crianças têm a possibilidade de observar e interpretar o ambiente ao seu redor, pois, como afirma Sontag (2004, p. 23): “tirar uma foto é ter um interesse pelas coisas como elas são” e as coisas são, para cada um de nós, os significados que lhes atribuímos.

Ao terem a possibilidade de escolher, selecionar e registrar determinados elementos e ambientes, as crianças não só capturam fragmentos da realidade em que estão inseridas, como também interpretam, trazendo seus sentidos e suas visões acerca do mundo, revelando suas criatividade e seus pensamentos, criando e ampliando novas variedades de visão: “abstrata, exata, rápida, lenta, intensificada, penetrante, simultânea e distorcida” (Sontag, 2004, p. 138-139).

Dessa forma, a terceira proposta revelou que a fotografia funciona como uma linguagem capaz de tornar visíveis sentimentos, vínculos e memórias, permitindo que as crianças registrem aquilo de que sentiram falta, e transformem suas experiências afetivas em narrativas concretas. Ao mesmo tempo, a proposta mostrou como o ato de fotografar promove o protagonismo infantil não apenas como participação em uma tarefa, mas como exercício de autoria, reflexão e expressão pessoal. Por meio da seleção e da composição das imagens, cada criança constrói significados, dialoga com suas experiências e fortalece a percepção de si como agente ativo na construção do conhecimento e no contexto social do NDC CAp UFC.

4.4 Fotocolagem

A proposta de Fotocolagens, realizada na Sala de Leitura da escola, constituiu uma proposta cuidadosamente planejada para despertar nas crianças a percepção estética e o interesse pelo belo de forma artística. Para isso, foram disponibilizados materiais variados (ver subtópico 3.4) de maneira acessível sobre as mesas, permitindo que cada criança explorasse livremente os recursos. Como ponto de referência e inspiração, montou-se também um varal com exemplos de fotocolagens, proporcionando um primeiro contato visual com essa forma de composição artística e incentivando a criatividade e a experimentação.

Figura 4 - O convite do ambiente



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **O convite do ambiente**. Fotoensaio organizado com três fotografias digitais coloridas.

Esse cuidado com o espaço dialoga com as reflexões de Barbosa (2006), em que aponta que as condições pedagógicas influenciam diretamente nos processos de aprendizagem da criança, além de Gandini (1999), quando ressalta a importância de ambientes que convidem as crianças a se expressarem de forma mais autônoma e sensível.

Além disso, a proposta de Fotocolagens foi outro exemplo de como a fotografia pode ser fundamental para uma educação visual sensível. Embora as crianças tenham elaborado Fotocolagens esteticamente encantadoras, o que mais importou não foi o resultado final, mas os processos criativos e as narrativas apresentadas por cada uma delas.

Figura 5 - O processo de elaboração e de colagens



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **O processo de elaboração e de colagens.** Fotoensaio organizado com cinco fotografias digitais coloridas.

Figura 6 - Fotocolagens de Isabela, Felipe, Antônio Lucas, Tayná e Alexia



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Fotocolagens de Isabela, Felipe, Antônio Lucas, Tayná e Alexia.** Fotoensaio organizado com cinco fotografias digitais coloridas das produções das crianças.

Enquanto Isabela escolheu figuras de um mesmo campo semântico para criar a Fotocolagem intitulada por ela de “Viagem perto da montanha”; Antônio Lucas usou prioritariamente recortes geométricos e realizou uma intervenção na sua própria imagem, escondendo os olhos com um recorte de palavra, sem explicitar os critérios de seleção e organização dos elementos, bem como sem nomear a sua arte.

Já Felipe comunicou suas motivações ao longo de todo o processo. Por exemplo, quando optou por colar a figura de uma arara embaixo do seu retrato em preto e branco, verbalizando: “Vou colocar aqui embaixo da minha cabeça, no meu pensamento!”. Somado a isso, as figuras coladas por ele, ultrapassando as margens da folha, e o título escolhido para a

sua produção – a saber: “O pensamento do Felipe” – também evidenciaram o alto grau de complexidade do seu processo de criação e da sua obra final.

A Tayná, por exemplo, escolheu várias figuras também do mesmo campo semântico, nomeando sua produção como “Tainá Arco-Íris”. A nomeação deve-se à figura de um arco-íris, escolhida por ela e colocada ao lado de sua foto. É interessante salientar a referência que ela traz à sua própria identidade na nomeação da obra, atribuindo a si mesma uma metáfora colorida.

Alexia, mesmo trazendo elementos da natureza, como flores, borboleta e arco-íris, nomeou sua colagem como “mamãe”, vinculando a sua criação a um sentimento com a mãe, o que revela a fotografia como um meio que pode atravessar, até mesmo, o aspecto afetivo e emocional da criança. Como aponta também Sontag (2004) sobre as fotografias como interpretação da realidade, Alexia, no caso, se permitiu atravessar pelo afeto que existia em si.

Assim, a proposta de Fotocolagem reafirma o potencial da fotografia como linguagem estética e pedagógica, através dos processos de imaginação, emoção e elaboração do pensamento da criança (Vigotski, 2009). Além disso, a proposta também pode inaugurar para as crianças modos genuinamente novos de ver – precisos, inteligentes e científicos (Sontag, 2004) – e de construir conhecimento e cultura.

4.5 Vamos brincar de caça-fotos?

O Caça-Fotos, quinta proposta da ação, foi inspirado na brincadeira de caça ao tesouro. Nessa proposta, as crianças precisavam buscar um “tesouro” escondido nos diferentes espaços do Núcleo. As pistas que orientavam o desenrolar da brincadeira consistiam em fotografias – as chamadas “foto-pistas” – dos ambientes do NDC, registradas pelas próprias crianças em momentos anteriores. Entre os locais fotografados estavam o escorrega, a casinha de barro, as árvores do parque, o pula-pula e a Sala de Referência.

Figura 7 - Entre frestas, uma pista



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Entre frestas, uma pista**. Fotoensaio organizado com cinco fotografias digitais coloridas.

Essa proposta convidou as crianças a participarem de forma coletiva e colaborativa, trabalhando juntas para encontrar e desvendar as pistas. A fotografia, nesse contexto, funcionou como uma linguagem pedagógica, indicando às crianças os próximos passos do jogo, os locais a serem explorados e as descobertas a serem feitas. Essa experiência corrobora com Brasil (2018), que destaca a eficácia da fotografia como linguagem quando ela comunica e transmite mensagens. As crianças, nesse cenário, foram capazes de compreender o que aquelas imagens – produzidas por elas mesmas em propostas anteriores – transmitiam, sem necessidade de textos ou figuras adicionais, demonstrando o poder comunicativo da fotografia e sua função como instrumento de mediação pedagógica.

Figura 8 - Pequenos grandes caçadores em ação



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Pequenos grandes caçadores em ação.** Fotoensaio organizado com seis fotografias digitais coloridas.

É possível perceber, como mostrado na figura acima, o interesse e a participação das crianças durante a proposta. O engajamento delas na busca pelas pistas escondidas não apenas as motivou a desvendar os caminhos rumo ao “tesouro”, mas também favoreceu o surgimento de novas interpretações e descobertas coletivas. Nesse contexto, a fotografia desempenhou o papel de mediadora, facilitando a interação social entre as crianças e servindo

como recurso para orientação, comunicação e reflexão.

Essa função da fotografia encontra respaldo em Vigotski (1999), que enfatiza o aprendizado que ocorre por meio da interação social entre pares, e em Malaguzzi (1999. p. 78), que destaca que, além de expressarem múltiplas linguagens, as crianças constroem significados por meio das relações: “[...] uma conjunção dinâmica de forças e elementos interagindo para uma finalidade comum”. Assim, a proposta do “Caça-Fotos” revela como experiências pedagógicas fundamentadas na fotografia podem fortalecer o protagonismo infantil, estimular a cooperação e permitir que cada criança contribua ativamente para a construção coletiva de sentido e conhecimento.

4.6 Entre luzes e sombras

A proposta intitulada “Entre luzes e sombras” foi uma proposta que permitiu a vivência das crianças com os efeitos visuais produzidos pelo contraste entre o escuro do ambiente e os focos de luzes estrategicamente posicionados para a exploração delas com seus corpos, com os objetos presentes e com as possíveis projeções que surgiram no decorrer da proposta.

Figura 9 - Exploração do ambiente da proposta de luzes e sombras



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Exploração do ambiente da proposta de luzes e sombras.** Fotoensaio organizado com quatro fotografias digitais coloridas.

Nesse contexto da proposta, a fotografia se revelou como uma linguagem estética, ao possibilitar que as crianças interpretassem e se encantassem com as descobertas realizadas no ambiente observado. Felipe, fascinado pelos elementos da natureza, explorou o espaço com a lupa, investigando cada detalhe; Miguel interagiu com a silhueta do próprio corpo projetada na luz sobre o tecido; e Benjamim registrou o colega de outra perspectiva, ampliando a diversidade de olhares.

De maneira semelhante ao que Lino (2018) ressalta sobre a presença das dimensões estéticas nos contextos de Reggio, como parte do processo pedagógico e criativo da criança, nesta proposta também foi possível perceber o cuidado com os elementos do ambiente, os quais promovem uma experiência sensível e estética, incentivando a exploração, a criatividade e a expressão individual de cada criança.

Figura 10 - Exploração de Benjamim, Isabela e Felipe na proposta de luzes e sombras



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Exploração de Benjamim, Isabela e Felipe na proposta de luzes e sombras.** Fotoensaio organizado com cinco fotografias digitais coloridas.

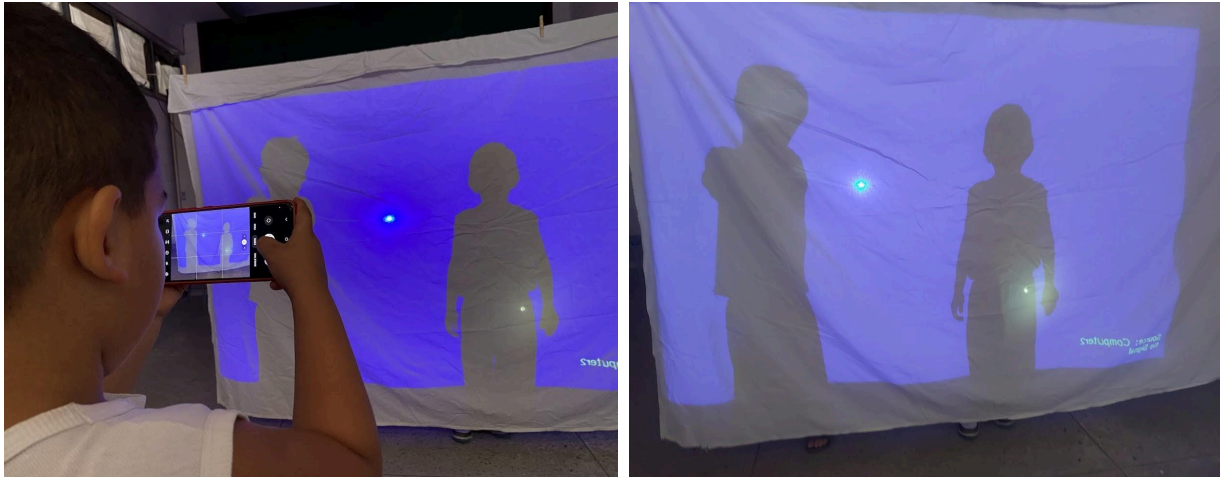
Na sequência acima, Benjamim explorou diferentes maneiras de posicionar uma das lanternas no contexto da natureza, até que teve a ideia de colocá-la em pé, no centro da lupa. Satisfeito com a disposição, procurou diversos ângulos para realizar seu registro e, então, percebeu o contraste produzido ao observar a cena de cima da lupa: a luz intensa da lanterna refletia profundamente na lente, destacando-se na escuridão do ambiente. Enquanto isso, Isabela e Felipe decidiram investigar, por iniciativa própria, uma pequena flor de girassol seco com a lupa. Encantados com os efeitos visuais revelados pela lente, registraram fotograficamente a projeção da flor, experimentando e explorando o potencial estético e investigativo do ambiente.

Esse momento de exploração mostra que a linguagem estética está presente também nas descobertas e no encantamento do vivido pelas crianças. Benjamim, por exemplo, ao organizar e escolher os enquadramentos e os ângulos daquilo que desejava registrar, reafirmou a fotografia como um meio entre o olhar, a imaginação e o pensamento. Não apenas isso, suas ações reafirmaram a fotografia como forma de expressão que passa pelo seu filtro

cultural:

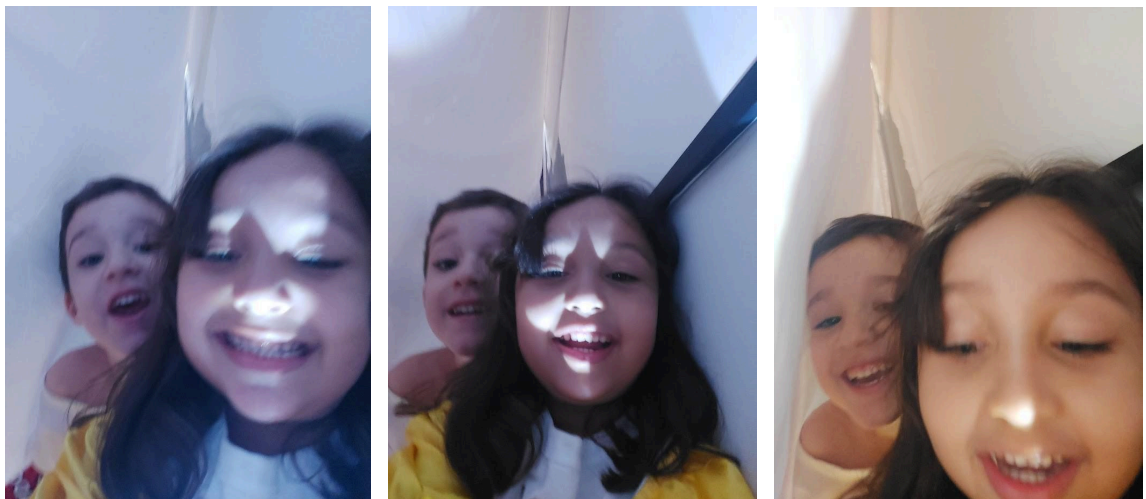
A eleição de um aspecto determinado – isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético –, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influirão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural (Kossoy, 2001, p. 42).

Figura 11 - Exploração de Emílio, Samuel e Emmanuel com a projeção de luz



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Exploração de Emílio, Samuel e Emmanuel com a projeção de luz.** Fotoensaio organizado com duas fotografias digitais coloridas.

Figura 12 - “Abacaxi!”



“Abacaxi!” - Exclamam Isabela e Felipe para a selfie.

Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **“Abacaxi!”.** Fotoensaio organizado com três fotografias digitais coloridas.

Outro aspecto relevante foi a possibilidade de escolha das crianças em relação aos contextos. Samuel, Emílio e Emmanuel, por exemplo, exploraram a projeção de luz em meio aos tecidos, assim como algumas outras crianças também, performando movimentos com os

corpos e com as imagens produzidas através das sombras. Já Isabela e Felipe, novamente, optaram por fugir dos dois contextos preparados e, envoltos nos tecidos, decidiram fazer uma *selfie*, dizendo em meio as fotos: “Abacaxi!”.

Diante de dois cenários previamente preparados e distintos, as crianças tiveram a liberdade de escolher o que registrar e explorar com autonomia e participação, assim como as autoras Frota, Moraes e Cysne (2019) defendem sobre a escolha e a decisão como parte do processo de aprendizagem da criança. Além disso, as crianças trouxeram seus repertórios de vivências por meio de expressões cotidianas, tornando o momento significativo.

4.7 “Onde está o meu sinal?”

A sétima proposta fotográfica, realizada em parceria com o projeto de Língua Brasileira de Sinais (Libras) – contando com o apoio das bolsistas Maria Catarina e Liana Marielle –, já presente no cotidiano das crianças, proporcionou a elas a oportunidade de atuarem como protagonistas no processo de construção do conhecimento, por meio da participação ativa. Durante a atividade, as crianças estiveram envolvidas em todas as etapas: desde o sorteio dos nomes dos colegas cujos sinais iriam aprender e reproduzir, até a execução das fotografias, exercitando autonomia, responsabilidade e engajamento em cada momento da experiência.

Figura 13 - “Onde está o meu sinal?”



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). “Onde está o meu sinal?”. Fotoensaio organizado com quatro fotografias digitais coloridas.

Cada dupla precisou negociar e esperar sua vez, além de se organizar para dois papéis diferentes – seja como fotógrafos de seus colegas, ou como sujeitos a serem fotografados. Como foi possível observar na sequência acima, Benjamim fotografou Samuel fazendo seu sinal e, posteriormente, o sinal do Emanuel (criança sorteada pelo Samuel). No começo, Benjamim precisou de auxílio para manusear o aparelho celular, mas logo se apropriou da ferramenta, e conseguiu manuseá-la com autonomia. Essa dinâmica reforçou a importância das crianças assumirem e procederem seus papéis de participantes do processo de aprendizagem na educação, reforçando a importância da mediação do adulto sem reduzir a autonomia infantil (Frota, Moraes e Cysne, 2019).

Figura 14 - Mural da proposta “Onde está o meu sinal?”



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024).
Mural da proposta “Onde está o meu sinal?”. Fotoensaio organizado com três fotografias digitais coloridas.

Além de estimular a participação, essa proposta destacou a fotografia como uma linguagem pedagógica capaz de potencializar o protagonismo das crianças. Ao articular o processo fotográfico com a Libras, elas puderam exercitar o reconhecimento e a representação dos nomes próprios e dos colegas, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente. Conforme Fochi (2019), a fotografia permite que as crianças atribuam sentido às experiências vividas, tornando visíveis práticas que, de outra forma, poderiam passar despercebidas.

No caso da Turma Infantil 4, as crianças construíram representações concretas de suas vivências, que foram organizadas e compartilhadas por meio do mural de fotos da associação. Essa ação evidenciou a fotografia como um recurso pedagógico que vai além do registro: ela se constitui como meio de expressão, reflexão e comunicação, fortalecendo a

autoria infantil e consolidando o protagonismo das crianças como participantes ativas no próprio processo de aprendizagem.

4.8 Nossas câmeras obscuras

A proposta de confecção da câmera obscura foi uma das atividades mais significativas do projeto, tanto pelo tempo de duração, quanto pela complexidade das etapas e pelo envolvimento das crianças. Essa atividade proporcionou experiências e expressões estéticas durante as produções, desde a montagem da caixa até o fim da estilização, revelando o processo e o afloramento da criação das crianças.

Figura 15 - Roda de história sobre a câmera obscura



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Roda de história sobre a câmera obscura.** Fotoensaio organizado com duas fotografias digitais coloridas, e os demais elementos retirados da internet: uma fotografia produzida por uma câmera obscura de autoria desconhecida, duas imagens de câmeras obscuras, duas imagens de pinturas e um slide editado pela autora no aplicativo canva.com.

O primeiro momento foi marcado pela introdução e apresentação do que seria a câmera obscura, a fim de que as crianças conhecessem a proposta que iria acontecer nos próximos dias. Durante uma roda inicial, na Sala de Leitura, foi apresentada às crianças a história da câmera obscura, objeto primordial da fotografia e que remonta às observações feitas por Aristóteles, Giovanni Battista Della Porta e outros estudiosos (Silva, 2015). As

crianças chegaram a experimentar a sensação de ver as imagens de cabeça para baixo, como vemos na sequência acima, assim como ocorre na projeção da câmera obscura, demonstrando curiosidade e envolvimento.

Figura 16 - Tainá e a câmera obscura



Tainá: “Tá muito difícil fazer o furinho!” - ela espera um pouco.

Tainá: “Acho que não consigo...” - tenta mais uma vez.

Tainá: “Ah, consegui!” - diz, contente e aliviada por ter conseguido.

Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Tayná e a câmera obscura**. Fotoensaio organizado com três fotografias digitais coloridas.

Figura 17 - Felipe e sua câmera obscura



Felipe: “Quando eu quiser fazer a câmera obscura, eu já sei fazer na minha casa”.

Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Felipe e sua câmera obscura**. Fotoensaio organizado com quatro fotografias digitais coloridas.

A autonomia das crianças foi um aspecto revelado durante os momentos de produção das câmeras. Na sequência narrativa da Tainá, por exemplo, é mostrado o esforço e a persistência em perfurar o buraco da câmera até conseguir por conta própria. Esse cenário

mostra a determinação, a conquista individual e o lugar da criança como protagonista da sua construção do conhecimento e na realização das práticas cotidianas (Tardos, 2010). Do mesmo modo, a fala de Felipe revela sua apropriação do processo de construção da câmera, percebendo-se como capaz e competente durante a experiência de elaboração da caixa.

Figura 18 - Exploração das crianças com as câmeras obscuras



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Exploração das crianças com as câmeras obscuras**. Fotoensaio organizado com quatro fotografias digitais coloridas.

Após a confecção, as crianças eram convidadas a testar o funcionamento das câmeras e a observar as projeções geradas, como ilustrado na sequência acima. Em seguida, cada criança estilizou o aparato que havia criado, pintando-o e colando suas próprias fotos nas caixas, estimulando o senso estético e o processo criativo. Essa experiência reforça o entendimento de Vecchi (1999, p. 132), que descreve a atividade artística como “[...] parte da formação de cada indivíduo e como a ‘leitura’ da realidade é uma produção subjetiva e cooperativa”, demonstrando que a criação artística envolve tanto a expressão pessoal quanto a interação com o contexto e com os outros.

Figura 19 - Estilização das câmeras obscuras



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Estilização das câmeras obscuras.** Fotoensaio organizado com três fotografias digitais coloridas.

Figura 20 - Benjamim durante o processo de estilização da câmera obscura



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Benjamim durante o processo de estilização da câmera obscura.** Fotoensaio organizado com três fotografias digitais coloridas.

Nas sequências acima, Miguel, Antônio Lucas e Felipe estavam na etapa de colagem de suas fotos nas câmeras, interagindo entre si e com o processo de criação. Enquanto isso, Benjamim, na fase de pintura da caixa, encontrava-se tão imerso na atividade que expressava – por meio da linguagem corporal – sua entrega e concentração durante a

pintura. Esses cenários demonstraram como o corpo pode atuar como mediador da experiência estética e do processo criativo da criança, conforme defendido por Duarte Júnior (2002) sobre o saber sensível, ou seja, aquele que compreende o mundo por meio da linguagem do corpo e das experiências.

A seguir, algumas das câmeras obscuras produzidas pelas crianças. A saber, a importância dessa proposta não está apenas no produto final, mas em todo o processo sustentado pelas crianças. As câmeras são um reflexo da autonomia e capacidades dos pequenos em produzir cultura.

Figura 21 - Câmeras obscuras



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Câmeras obscuras.**
Fotoensaio organizado com seis fotografias digitais coloridas.

4.9 Revisitar é lembrar

A nona proposta consistiu em um momento de revisitação às experiências fotográficas já realizadas com e pelas crianças ao longo da ação do projeto. Considerando a importância de rememorar essas vivências, realizou-se uma preparação intencional do material, organizado em slides que contêm registros de algumas das propostas anteriores, como se apresenta a seguir:

Figura 22 - Proposta de revisitação



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Proposta de revisitação.** Fotoensaio organizado com cinco fotografias digitais coloridas.

Para além da apresentação dos registros de suas ações, o intuito era possibilitar que as crianças revisitassem suas produções, suas participações e relembassem vivências significativas. Como destaca Kossoy (2001):

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e portanto a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo [...] A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível (Kossoy, 2001, p. 155).

As crianças, por sua vez, reconheceram suas ações, identificaram suas produções e lembraram, juntos, todo o percurso que haviam traçado nesta ação. Portanto, toda imagem fotográfica carrega consigo memórias, emoções e afetos, uma vez que documenta o instante vivido. Nesse sentido, essa proposta fotográfica assumiu a função de suporte para a memória, permitindo que as experiências passadas fossem, de certa forma, ressignificadas no presente das crianças.

4.10 Nossos Fotolivros

A última proposta foi a produção dos fotolivros, uma tipo de álbum de fotos, que foi construído a partir das escolhas, seleções e a elaboração das crianças com o suporte da professora da turma. Essa proposta teve o intuito de trazer um fechamento simbólico e significativo para as crianças, reunindo imagens relacionadas tanto às atividades realizadas durante a ação de extensão, quanto momentos do cotidiano vivenciados pelas crianças no NDC. Cada uma delas pôde escolher quais fotos iriam compor seus fotolivros com o auxílio da professora, enquanto outra quantidade seria escolhida por mim, bolsista, para ter uma boa quantidade de material na elaboração dos livros.

Os fotolivros materializaram fragmentos das vivências, emoções e pontos de vista das crianças, funcionando como uma narrativa visual. Por meio das imagens escolhidas, podemos perceber o que era, de fato, significativo para cada criança, reafirmando, assim, a potência da fotografia como meio de expressão. Além disso, funcionou como um meio para a linguagem estética, pois proporcionou que as crianças acessassem a sensibilidade e a criação que, como ressalta Duarte Júnior (2002), são partes essenciais da experiência humana, capazes de ampliar a percepção, o encantamento e a forma como nos relacionamos com o mundo afora.

Na composição abaixo, podemos observar o processo de elaboração dos fotolivros de Emílio e José Danilo, que se envolvem em recortes, colagens e escolhas que transformam as imagens selecionadas em narrativas daquilo que já viveram.

Figura 23 - Processo de elaboração dos Fotolivros



Fonte: acervo fotográfico-pedagógico da pesquisadora Sousa (2024). **Processo de elaboração dos Fotolivros.** Fotoensaio organizado com seis fotografias digitais coloridas.

Concluimos, portanto, que, ao realizar recortes, colagens e selecionar imagens, cada criança construiu uma narrativa pessoal que traduziu suas memórias, afetos e percepções do cotidiano escolar. Essa atividade não apenas consolidou o protagonismo infantil, permitindo que fossem autores de suas próprias histórias, mas também fortaleceu a compreensão da fotografia como linguagem pedagógica, capaz de registrar, comunicar e organizar significados de maneira criativa e intencional. Por meio dos fotolivros, as crianças transformaram experiências individuais em registros visuais, evidenciando o valor da produção artística como recurso de aprendizagem, expressão e memória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo investigar a fotografia como prática capaz de fomentar o protagonismo infantil na pré-escola. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir da ação de extensão “Pelas Lentes das Crianças”, realizada no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC), que constituiu o cenário de todas as atividades analisadas. O estudo contemplou os três objetivos específicos delineados: examinou as potencialidades da fotografia como linguagem estética e pedagógica no fomento ao protagonismo infantil; identificou indícios de protagonismo manifestados durante as práticas fotográficas, considerando as escolhas, os processos criativos e a participação ativa das crianças; e caracterizou como as crianças utilizam a fotografia para representar suas vivências, emoções e pontos de vista.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou examinar as potencialidades da fotografia como linguagem estética e pedagógica, foi possível compreender que a fotografia, quando utilizada intencionalmente em contextos educacionais, se mostra como uma linguagem que comunica o pensar das crianças. As propostas desenvolvidas demonstraram que o olhar estético das crianças se manifesta tanto através de escolhas do elemento/sujeito a ser fotografado, do enquadramento, da cor, da luz, etc., quanto nas escolhas das fotografias ao revisitá-las e de elementos para compor suas colagens, revelando uma forma de pensar e aprender por meio dessa linguagem artística.

Quanto ao segundo objetivo específico, que propôs identificar indícios de protagonismo infantil nas práticas fotográficas, considerando aspectos como escolhas, criação e participação ativa, observou-se que as crianças exerceram papel ativo em todas as etapas das atividades, desde a exploração dos equipamentos até as decisões sobre o que e como fotografar. As ações de escolha, criação, colaboração e partilha das produções fotográficas demonstraram autonomia e participação, reafirmando o protagonismo das crianças. As interações coletivas da turma, o levantamento de ideias e hipóteses entre as crianças e o envolvimento nas decisões mostram a potência de uma pedagogia baseada na escuta e no reconhecimento delas como sujeitos de direitos, capazes de transformar e interpretar o mundo que as cerca.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo específico, que visou caracterizar como as crianças utilizam a fotografia para representar suas vivências, emoções e pontos de vista, os resultados da pesquisa mostraram que o registro por meio da fotografia, por exemplo, se tornou um meio de narrar memórias e sentimentos, traduzindo experiências pessoais nesses

elementos visuais. As fotografias e narrativas orais associadas a elas, que foram colocadas no decorrer da pesquisa, permitiram perceber o que era significativo para cada criança, expressando seus pensamentos, relações, descobertas e percepções de si, do outro e das elaborações em si. Dessa forma, a fotografia revelou-se não apenas como registro, mas como linguagem de expressão e elaboração simbólica das experiências infantis.

Os resultados e análises revelaram que a fotografia, quando inserida como prática pedagógica, amplia significativamente as oportunidades de autonomia, participação e expressão das crianças, reafirmando-as como sujeitos competentes, criativos e produtores de cultura. Ao longo das dez propostas desenvolvidas, as crianças não apenas aprenderam a manusear recursos tecnológicos, mas também construíram narrativas visuais que refletiram modos próprios de perceber, interpretar e interagir com o mundo. O protagonismo infantil se revelou especialmente nos momentos coletivos de participação, nas escolhas realizadas, na criação de narrativas e na interação com colegas e adultos, reforçando uma pedagogia que valoriza a escuta, o respeito às experiências individuais e a pluralidade de linguagens como instrumentos de expressão.

Além disso, o estudo constata que a fotografia pode funcionar como um potente recurso pedagógico para registrar memórias, organizar experiências e fomentar a reflexão sobre as vivências das crianças, ampliando o entendimento de que aprender também é criar, interpretar e comunicar sentidos. A ação demonstrou que, quando a criança é convidada a assumir um papel ativo na construção do conhecimento, surgem oportunidades de desenvolvimento integral – cognitivo, social, afetivo e estético – reforçando a centralidade da infância no processo educativo.

Por fim, este trabalho destaca o papel da fotografia como uma ferramenta capaz de articular educação, arte e infância, ampliando possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis, em consonância com os direitos das crianças à expressão, à criação e ao protagonismo. As análises aqui apresentadas apontam ainda para caminhos promissores de pesquisa futura, seja na exploração de outras linguagens artísticas, na investigação de diferentes contextos escolares ou na apropriação da fotografia como recurso para promover inclusão, memória coletiva e participação ativa. Dessa forma, acredita-se que este estudo pode contribuir para a construção de pedagogias participativas e centradas nas crianças, valorizando suas capacidades, singularidades e potencial criativo, fortalecendo a compreensão de que a Educação Infantil é um espaço de produção de cultura, aprendizagem e subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes perspectivas sobre a infância: algumas reflexões. *In*: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Org.). **Infâncias, crianças e educação infantil**: diferentes olhares. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 287-307.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os usos do tempo. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 132-212.
- BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: Nova Versão Internacional. 1. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2009.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica**: textos complementares. Caderno 3. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018. 88 p.
- CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância**: brincadeira, brinquedo e cultura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 150 p.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza: SEDUC, 2000. 31 p. (Série Ensinando e Aprendendo, v. 1).
- CUNHA, Suzana Rangel Vinheira da (Org.). **Arte/educação, infância e cultura visual**: territórios da docência e pesquisa. Porto Alegre: Zouk, 2023.
- CYSNE, Juliana; FROTA, Ana Maria; GOLDBERG, Luciane. Narrativas: uma possibilidade para ouvir e aprender com as crianças? *In*: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES,

Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Org.). **Infâncias, crianças e educação infantil**: diferentes olhares. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 223-240.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 159-176.

FERREIRA, Beatriz Marques. **Despertando o olhar**: a fotografia e suas possibilidades na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

FILOMENO, Bruna Vieira. **Fotografia, arte e memória**: abraçando a infância. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2020. 68 p.

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.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Org.). **Infâncias, crianças e educação infantil**: diferentes olhares. Fortaleza: EdUECE, 2019. 344 p.

GALVANI, Vanessa Marques; MARTINS, Mirian Celeste. Da documentação pedagógica à metodologia de pesquisa baseada em artes: novos olhares para a fotografia. *In*: **Simpósio 8 -Pesquisa em Educação e Metodologias Artísticas**: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2015.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 145-158.

GOMES, Maria Socorro; RECH, Hildemar. O conceito de autonomia em Immanuel Kant e suas contribuições para a educação infantil. *In*: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Org.). **Infâncias, crianças e educação infantil**: diferentes olhares. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 263-286.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LIMA, Diana Aparecida de. **Num mundo de selfies**: a fotografia como recurso pedagógico para educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LINO, Dalila. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto (Portugal): Porto, 2018.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias 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. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 59-104.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2020.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 113-122.

ROLDÁN, Joaquín; VIADEL, Ricardo Marín. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, s.l., 2012.

RODRIGUES, Ana Paula; SOUSA, Larisse. Pelas lentes das crianças: as práticas fotográficas como fomento ao protagonismo infantil no contexto do NDC CAp UFC. *In*: SILVA, Geranilde Costa e (Org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade**: caminhos e perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2025. v. 10. p. 322-335.

RODRIGUES, Talita Almeida; BESSA, Sara Façanha; GONÇALVES, Rebeca Veras. O não lugar da infância na história da educação brasileira: uma trama de concepções e significados. *In*: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Org.). **Infâncias, crianças e educação infantil**: diferentes olhares. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 309-334.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil. 2015. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1050>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Milene Dutra da. **Ciência e arte na sala de aula**: mediações possíveis entre arte urbana, Joseph Wright e o ensino de óptica geométrica. 2015. Dissertação (Mestrado em Formação Científica Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. 154 f.

SOARES, Silvana Mendes Sabino; BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Crianças e Infâncias: Modos de ver, de ser e de viver. *In*: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Org.). **Infâncias, crianças e educação infantil**: diferentes olhares. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 241-262.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. *In*: FALK, Judit; TARDOS, Anna. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2010. p. 50-61.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? *In*: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 45-58.

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. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 129-135.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE DADOS DAS CRIANÇAS PARA FINS DE PESQUISA E COMUNICAÇÕES ACADÊMICAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO**



TERMO DE COMPROMISSO - 2024

O Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC) tem por finalidade desenvolver, indissociavelmente, atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes à Educação Infantil, com foco nas inovações pedagógicas para as infâncias, bem como na formação docente inicial e continuada. Assim, antes de efetuarem a matrícula da criança, no NDC CAp UFC, para o ano letivo 2024, os familiares devem estar cientes dos seus objetivos e permitir que:

1. a criança seja observada por alunos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da UFC e de outras universidades;
2. a criança participe de atividades pedagógicas planejadas em conjunto com a professora da turma e, eventualmente, orientadas e desenvolvidas por alunos dos diferentes cursos de graduação, pós-graduação e bolsistas;
3. a criança participe de atividades de coleta de dados para pesquisas;
4. a criança seja fotografada e filmada durante as atividades pedagógicas;
5. as falas, fotos e vídeos feitos durante as atividades pedagógicas sejam utilizados em atividades acadêmicas, nas redes sociais do NDC CAp UFC e de grupos de pesquisa parceiros do Núcleo, bem como em publicações das professoras do NDC CAp UFC.

TODAS AS ATIVIDADES CITADAS OCORREM SOB A SUPERVISÃO CRITERIOSA DAS PROFESSORAS.

Outros aspectos que fazem parte deste Termo de Compromisso são:

- compromisso de participar de reuniões (presenciais ou remotas) convocadas pela coordenação do NDC CAp UFC ou pelas professoras (reuniões de natureza pedagógica e/ou administrativa);

- cumprimento das normas relacionadas ao funcionamento do NDC CAp UFC.
- compromisso em participar das reuniões da AFRE - Associação dos Familiares e responsáveis pelos educandos do Núcleo de Desenvolvimento da Criança - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Ceará.

Fortaleza, _/ _/____

NOME COMPLETO DA CRIANÇA E TURMA EM 2024

NOME DO RESPONSÁVEL E VÍNCULO COM A CRIANÇA

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

***(PREENCHER, ASSINAR E ANEXAR AO FORMULÁRIO FICHA DE MATRÍCULA
2024)***