

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Krisley Pereira da Silva

**Cada *click* é um registro:
o uso da fotografia na documentação pedagógica**

Porto Alegre
2016

Krisley Pereira da Silva

**Cada *click* é um registro:
o uso da fotografia na documentação pedagógica**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Educação Infantil do
Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana de
Amorim Marcello

Porto Alegre

2016

Krisley Pereira da Silva

**Cada *click* é um registro:
o uso da fotografia na documentação pedagógica**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana de Amorim Marcello

Aprovado em maio de 2016

Prof^a. Dr^a. Fabiana de Amorim Marcello – orientadora

Prof^a. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Prof^a. Dr^a. Jane Felipe

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois Ele é a razão da minha existência e por obra d'Ele estou aqui.

Agradeço à minha mãe, Marlow, e minha irmã, Karolyne, por me apoiarem, me escutarem e me ajudarem de várias formas, e também aos meus outros familiares, em especial minha avó, Lecy, que sempre me apoiam e incentivam em todas as situações.

Agradeço ao meu namorado Jefferson, por todo apoio, dedicação e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço a UFRGS e ao MEC por proporcionarem esse curso, de forma gratuita, aos professores da rede pública da Educação Infantil. Agradeço também aos professores, pelos ensinamentos.

Agradeço a todas as colegas da E.M.E.I. Ilha da Pintada, por apoiarem e acreditarem na minha qualificação.

Nossa essência é quase uma memória de infância, não tem sempre a palavra, mas guia para sempre o coração.

Poeta da Colina

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo problematizar o uso da fotografia na documentação pedagógica, por meio do conceito de imagem e do olhar reflexivo, assim como entender como usar a fotografia como registro na documentação pedagógica. Foi utilizada uma abordagem de cunho qualitativo, buscando descrever e compor contribuições para a discussão desta que tem sido uma recorrente estratégia de planejamento e de narrativa do cotidiano pedagógico. Para isso, e metodologicamente, utilizou-se a análise de fotografias da turma de Berçário 2, extraídas do diário pessoal da pesquisadora (e também docente da turma) no decorrer do ano de 2015. Assim, mais precisamente, foram analisadas 42 imagens, extraídas de um montante de cerca de 900 fotografias. Além de utilizar os cadernos de registros da turma como fonte. Teoricamente, investigou-se o conceito de documentação pedagógica e o conceito de imagem, tomando como base as contribuições de autores, como: Barbosa; Fernandes, Marques, Almeida e Luff, definindo os conceitos de documentação pedagógica; Oliveira, Ostetto para conceito de registro; Edwards; Gandini; Forman; Fochi e Ostetto nos apresentando o conceito da documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia; Cunha e Fernández nos falando sobre o conceito de imagem na educação. Entende-se que a documentação pedagógica são todos aqueles documentos nos quais escrevemos, registramos e narramos a prática pedagógica, tendo como objetivo a reflexão do fazer docente. A fotografia se constitui como uma espécie de registro de memória. No entanto, na análise de dados, observa-se que ainda persiste uma dificuldade de expressão das pessoas por meio da linguagem visual – já que, em muito, ela é usada como mera “comprovação” e não diálogo mais efetivo com o texto. Busquei relações entre o uso da fotografia como importante e diferenciada forma de se documentar o dia e o dia a dia na escola de educação infantil.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Fotografia. Registro. Educação Infantil.

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1.....	36
Imagem 2.....	36
Imagem 3.....	37
Imagem 4.....	37
Imagem 5.....	38
Imagem 6.....	39
Imagem 7.....	39
Imagem 8.....	39
Imagem 9.....	40
Imagem 10.....	41
Imagem 11.....	41
Imagem 12.....	41
Imagem 13.....	42
Imagem 14.....	42
Imagem 15.....	45
Imagem 16.....	45
Imagem 17.....	45
Imagem 18.....	46
Imagem 19.....	46
Imagem 20.....	47
Imagem 21.....	47
Imagem 22.....	47
Imagem 23.....	48
Imagem 24.....	50
Imagem 25.....	50

Imagem 26.....	51
Imagem 27.....	51
Imagem 28.....	52
Imagem 29.....	52
Imagem 30.....	53
Imagem 31.....	53
Imagem 32.....	53
Imagem 33.....	54
Imagem 34.....	54
Imagem 35.....	55
Imagem 36.....	55
Imagem 37.....	55
Imagem 38.....	56
Imagem 39.....	56
Imagem 40.....	57
Imagem 41.....	57
Imagem 42.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A INTENCIONALIDADE DOS REGISTROS DIÁRIOS	13
2.1 A EXPERIÊNCIA EM REGGIO EMILIA	18
3 FOTOGRAFIA E IMAGEM	23
4 FOTOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	28
5 ANÁLISE DAS FOTOS.....	33
6 CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXO	64
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	65

1 INTRODUÇÃO

Comecei minha carreira como professora bem cedo, aos 17 anos. Lembro-me que ainda usava como recurso muitas de minhas lembranças de estudante, o que acabava sendo bastante tradicional – como quando, por exemplo, entreguei desenhos xerocados de gaúcho e prenda para uma turma de crianças de 2 anos de idade pintar.

Ao chegar como educadora na primeira escola, de educação infantil, me foi mostrado o caderno de planejamento. Ali deveria ser escrito o projeto e os planos de aula, tudo “muito simples”, bem “básico”, como falavam as colegas. Em nenhum lugar era registrado algo sobre as crianças. Os recados, as dúvidas, as ideias, o que as crianças gostavam ou não: tudo era guardado apenas na memória das educadoras.

Alguns anos depois, agora como estagiária em uma escola municipal de educação infantil, conheci um caderno onde as professoras de um turno deixavam recados para aquelas do próximo turno – recados da rotina, geralmente. Recordo que uma educadora me contou sobre uma professora da turma do berçário que tinha um caderno em que ela escrevia tudo, e que o caderno era “muito bom”!

Quando assumi no cargo de professora no município de Porto Alegre, a escola tinha, em todas as salas, um caderno para se registrar diariamente o que acontecia na sala. Mesmo ali, não estava claro como seria esta escrita. Aos poucos, pude perceber que cada professor escolhia seu modo de escrita. Lembro que meus registros eram curtos, diziam respeito apenas a assuntos do dia a dia, como *fulano se machucou, o outro mordeu*, e assim por diante. Recordo que raramente voltava às páginas anteriores para verificar algo, confiava apenas em minha memória.

Dois anos depois, fui transferida de escola, mudando também o sistema dos cadernos diários. Nessa nova escola, havia dois cadernos a serem preenchidos todos os dias. Novamente, sem receber muita instrução, fui escrevendo, copiando um pouco a forma das colegas mais antigas na escola. Um caderno deveria ser escrito com os recados de equipe, com os acontecimentos do dia referentes à saúde, higiene, etc. No outro caderno eram registrados o planejamento, as “atividades”, a “parte pedagógica” do dia. Sempre eu ficava em dúvida com aqueles

cadernos. Eles não eram eficientes, já que eu não os usava no dia a dia. Tratava-se apenas de preencher papel e esquecer. Isso me inquietava.

Então, neste mesmo ano, entrei para o curso de Especialização em Educação Infantil, na UFRGS, e com cada vez mais estudos e aprofundamentos, no ano seguinte já comecei a olhar para os cadernos de forma diferenciada.

Propus, em uma reunião de formação, a retirada de um dos cadernos, concentrando os registros em apenas um só. Entendo que a visão dos professores da escola corresponde a tudo o que acontece com a criança, e por isso é importante e influencia no restante do dia, num espaço onde elas passam 8, 10 e até 12 horas de seus dias. Se uma criança está com febre, é lógico que ela não vai querer brincar, vai estar mais quieta, sem ânimo. Portanto, como seria possível escrever em um caderno: *fulana está com febre*, e no outro: *fulana não quis participar da pintura*, como se fossem reações isoladas?

No ato de pensar sobre os cadernos e os registros que nele se inscrevem, percebi que a minha prática é que poderia mudar. E mudei. No decorrer do ano, a escrita se aprimorou. Encontrei uma grande parceira de escrita, a monitora do turno contrário ao meu. O ato de compor juntas nos agradava bastante, pois era visível que a comunicação funcionava mesmo sem precisarmos nos falar diretamente. E isso foi sentido tanto pela equipe da turma, quanto pela equipe diretiva, que constantemente elogiava e retomava conosco o quanto podiam “ver” a turma pelo registro escrito.

Como resultado deste investimento, o tema da fotografia na documentação emergiu como uma problemática. Claro que sempre tirávamos fotos dos alunos, geralmente nas “atividades”, pois era “interessante” postar as fotos nas redes sociais para dar visibilidade à escola. Mas este acabava sendo o único objetivo: divulgar a escola.

Assim, é como resultado de mais um “desconforto” que emerge esta pesquisa, ou seja, justamente porque voltada para a pergunta sobre a composição de uma escrita e das imagens que a ela se somam. Surgiu a oportunidade de escrita para o TCC que iria acrescentar tanto em minha vida profissional e acadêmica, como para colegas de profissão.

O objetivo desta pesquisa foi problematizar o uso da fotografia na documentação pedagógica. Com o fácil acesso a equipamentos de captura de imagens, os educadores tem usado a fotografia como um modo de registro. Por

meio do conceito de imagem e do olhar reflexivo, relaciono, com base em diferentes materiais, quais finalidades poderá ter o uso da fotografia, respondendo assim, uma grande dúvida: como usar as fotografias tiradas no processo da documentação pedagógica.

Nos primeiros capítulos deste trabalho, compus a discussão teórica acerca dos dois principais temas desse trabalho: documentação pedagógica e imagem. Na parte da documentação pedagógica explicitamos sua definição e como é feito seu uso de diferentes maneiras, detendo-se no registro escrito, através da observação, sendo esse o método mais comum feito pelos professores. Nos capítulos sobre imagens, destacamos a fotografia como imagem, e a fotografia como registro pedagógico. Partindo do pressuposto de que registro é apenas uma escrita que se não for usada da forma adequada, não se torna uma documentação pedagógica.

Para isso, tomei como embasamento as contribuições de autores, como: Barbosa; Fernandes, Marques, Almeida e Luff, definindo os conceitos de documentação pedagógica; Oliveira, Ostetto para conceito de registro; Edwards; Gandini; Forman; Fochi e Ostetto nos apresentando o conceito da documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia; Cunha e Fernández nos falando sobre o conceito de imagem na educação.

Com base nestas conversas teóricas, desenvolvi uma análise de fotografias de uma turma de Berçário 2, extraídas do meu diário pessoal, enquanto professora titular da turma no decorrer do ano de 2015. De um montante de aproximadamente 900 fotos, extrai 42 imagens, para analisar e refletir sobre o que se enxerga ali. E que foram divididas em três categorias: *Funcionalidade pedagógica*, *Uso comprobatório* e *Uso poético*. Também foram utilizados os cadernos de registros diários escrito pela equipe de profissionais da turma.

2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A INTENCIONALIDADE DOS REGISTROS DIÁRIOS

Dentre o currículo escolar e as funções do professor, vemos inúmeras normativas que regem o trabalho pedagógico. Na literatura contemporânea, sobretudo da área da educação infantil, a documentação pedagógica assume lugar privilegiado nas discussões, referindo-se a uma das atividades essenciais da docência.

Em uma concepção mais ampla, podemos dizer que a documentação pedagógica são todos aqueles documentos produzidos na escola, nos quais escrevemos ou registramos, de alguma forma, elementos da rotina que tenham um direcionamento voltado à reflexão da prática pedagógica. Como afirmam Marques e Almeida (2012), “em linhas gerais, podemos conceituar documentação pedagógica como sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 445).

A documentação pedagógica deve ser vista como elemento base da ação docente, daí a necessidade de se investir nela como um objeto a que se possa recorrer e ser efetivo. Todo documento que seja usado de forma real e viva pode contribuir para a qualificação da educação das crianças. “Ela [a documentação pedagógica] se constitui como uma produção pedagógica e como importante instrumento de trabalho” (BARBOSA e FERNANDES, 2012, p. 11).

Barbosa e Fernandes acreditam que:

A expressão documentação pedagógica parece ter potência para produzir outros sentidos. Embora ela já circule há algum tempo nos discursos pedagógicos, não ocupou, ao menos até a última década do século XX, um lugar de destaque na literatura educacional do país. Talvez exatamente aí esteja sua potência. A prática da documentação pedagógica, ao tentar produzir outros sentidos, sacode as já cansadas e saturadas palavras da didática, como planejamento, currículo e avaliação, bem como sua estruturação linear: primeiro se definem objetivos, depois conteúdos, depois estratégias... Como se, ao escrever um plano, as definições posteriores não redefiniram as iniciais (BARBOSA e FERNANDES, 2012, p. 9).

A documentação possibilita visualizar o processo de desenvolvimento da criança, o modo como ela se desenvolve, como ela age, aprende, pratica sua

autonomia, resolve seus problemas e como se organiza, seja individualmente ou em grupo – elementos que, quando articulados, permitem dar continuidade aos processos de aprendizagem.

Com a documentação pedagógica, podemos ler, ver e ouvir o que as crianças querem nos dizer, e que, muitas vezes, não conseguem através das palavras. Trata-se de um modo de registrar e, com efeito, compreender sua vivência de infância, como constituem suas relações e como pensam a respeito do que acontece com elas e com o mundo em torno delas. Assim, conseguimos constituir outros saberes a respeito delas e proporcionar melhores condições no cotidiano educativo.

A documentação pode ser considerada práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas; em síntese, um processo de formação. (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 446).

A partir do estudo e aprofundamento destes documentos, que reúnem o dia a dia da escola, podemos compreender com que infância se está trabalhando. Eles também fornecem subsídios para entender e ressignificar o cotidiano escolar, levando educadores a seu crescimento profissional, à qualificação da prática pedagógica e apoio no desenvolvimento de projetos, das atividades e de materiais disponíveis.

Esse âmbito estético das relações que garante um clima alegre e amoroso dedicado à primeira infância, e que propicia encontros reais para contornar o desenvolvimento das aprendizagens infantis é que necessita ser retratado, quando ele de fato existe, para que as pessoas possam identificar caminhos possíveis e saudáveis para a educação infantil na sociedade brasileira da pós-modernidade” (SILVA, BERTOMEU e BERTOMEU, 2014, p. 267).

Luff (2010) também concorda sobre alguns aspectos quando falamos da finalidade da documentação: “Para que a documentação valha a pena, deve apoiar e enriquecer a aprendizagem das crianças e dos educadores que trabalham e brincam com elas” (LUFF, 2010, p. 209). Mais do que isso:

É importante esclarecer que documentação pedagógica não é apenas compilar textos, fotos e filmes “bonitos” à revelia. Há de se ter critérios de

investigação e perguntas pertinentes, para que de fato ela possa trazer à tona e com assertividade, o que e como a criança está aprendendo. A intenção é encontrar formas de praticar uma pedagogia ancorada na reflexão e comunicação (SILVA, BERTOMEU e BERTOMEU, 2014, p. 267).

O responsável pela organização de documentos, produzidos por crianças e adultos, é o professor, que dará vez e voz a esses registros e ao seu uso. Cada professor, ao elaborar sua documentação pedagógica, deve ter em mente quais seus princípios de trabalho, potencializando, assim, cada momento. As diferentes formas de documentação, como por exemplo os registros escritos, as filmagens, as fotografias, os desenhos das crianças, servirão para a mudança ou reorganização do cotidiano e da práxis educativa.

Os educadores precisam se comprometer em fazer registros, arranjar um tempo para discuti-los e relacionar os achados à sua prática. Esse processo fica muito mais fácil se os administradores dos locais apoiarem a equipe e lhes derem tempo para analisar e refletir sobre suas observações e outros registros (LUFF, 2010, p. 208).

Luff (2010) nos afirma a importância do ato de documentar, reforçando que os documentos, como já referido, devem ajudar a melhorar a prática. Em outras palavras, registrar, documentar “não simplesmente porque é uma exigência governamental”.

O método mais comum neste processo é registrar a observação que o professor fez, seja de um aluno, de um momento ou do dia, como um todo. A observação permite com que o professor conheça seus alunos, suas sutilezas e preferências. Permite saber como eles aprendem, como eles interagem entre si, com professor, com o espaço e o tempo da sala de aula e da escola. Para tanto, também em relação ao professor, algumas habilidades merecem ser exploradas, já que “observar exige mirar, reparar, notar, registrar, interpretar” (OLIVEIRA, 2012, p. 365) – algo que, por certo, ainda que de distintas formas, está presente em concepções canônicas da área da educação infantil:

Os pioneiros da educação infantil Friedrich Froebel e Maria Montessori também enfatizaram a importância de se observar as crianças para determinar suas capacidades e seus interesses, e incentivaram o uso dos entendimentos obtidos com essas observações como base para o planejamento da futura aprendizagem (LUFF, 2010, p. 206).

Percebe-se, então, que ao registrar o que acontece durante o dia escolar, pode levar a enxergar o que não se conseguiu perceber na hora em que aconteceu. “É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância” (OSTETTO, 2008, p. 23).

Nos documentos oficiais que pautam as práticas pedagógicas em educação infantil, a dimensão do registro é contemplada e reforçada. As Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo, também reconhecem a observação como parte indispensável do trabalho pedagógico:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (DCNEB, 2013, p. 95)

Consta também, no Art. 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, alínea I, a pressuposição de que “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”. Ali, reforça-se que se trata de “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (DCNEI, art. 10).

As Diretrizes destacam ainda a importância da organização de “uma documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (DCNEI, art. 10, inc. IV).

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (DCNEB, 2013, p. 16-17)

Porém, é preciso dizer que nenhuma observação é neutra; ela é, antes, *interpretativa*. O educador escolhe aquilo que lhe chama mais atenção, aquilo que ele considera o mais importante. Ao falar sobre o olhar do professor durante a observação, Ostetto (2008, p. 17) afirma que “o registro possibilitava ampliar meu olhar, tantas vezes encerrado em questões secundárias, ou extremamente crítico sobre o meu fazer”. A autora ainda complementa que olhar deve ser “aberto, sensível, acolhedor” (OSTETTO, 2008, p. 22).

Madalena Freire, Cecília Wauschauer e Luciana Ostetto, foram algumas das primeiras autoras a escrever sobre o tema no Brasil, focalizando no registro e na reflexão. Fochi (2015) ressalta que essas três autoras são importantes referenciais para o cenário brasileiro.

O que, então, tais autoras nos apresentam em termos históricos acerca do tema da documentação pedagógica? Ostetto (2008) nos diz que, por volta dos anos 80, o registro era uma possibilidade, sendo apresentado como uma sugestão – algo que, por exemplo, se fez visível nos primeiros anos de minha experiência docente, como mostrado no início deste trabalho. Hoje o registro tem sido apontado como essencial para a qualificação da prática pedagógica, sendo uma atitude vital, que fornece base para o professor, configurando-se como instrumento de seu trabalho.

A mesma autora também destaca que só depois de se ter registrado algo é que se pode refletir, socializar, teorizar, sugerindo que, assim, o professor se responsabilize por sua própria formação. Isso se dá porque o registro busca compreender o passado, fazendo com que haja relações no dia a dia e a continuidade no trabalho.

Para ser realmente efetiva, a composição da documentação deve ser um processo constantemente revisado e revisitado. O registro conta com diversas formas de expressão, sendo a escrita apenas uma delas. Luff afirma que a documentação “[...] deve ser útil e compensadora.” (LUFF, 2010, p. 214), feita de “[...] modo reflexivo, proativo e aberto...” (LUFF, 2010, p. 215).

Luff nos fornece quatro aspectos, ao mostrar o quanto a documentação pode ser importante:

Primeiramente, a observação e a documentação da aprendizagem podem ser uma maneira de valorizar e escutar as crianças. [...] Em segundo lugar, o trabalho baseado na observação e documentação pode ser uma fonte importante de aprendizagem para os educadores dos primeiros anos, na

medida em que buscamos entender a linguagem da criança e apreciar seu pensamento. [...] Uma observação isolada, uma fotografia, um videoclipe ou uma coleção maior de documentação podem permitir uma reflexão capaz de vincular o conhecimento sobre teorias de desenvolvimento infantil a áreas do currículo. [...] Em terceiro lugar, a documentação constitui uma base sólida para o trabalho colaborativo. [...] Capturar e apresentar a aprendizagem que ocorre nos primeiros anos, por meio de documentação também promove a comunicação com as famílias das crianças. Discussões baseadas em observações, fotografias e desenhos das crianças provavelmente serão apreciadas tanto pelos pais quanto pelos educadores. [...] Em quarto lugar, a observação e a documentação que acontecem durante o processo de aprendizagem e são vistas como parte integral desse processo podem melhorar a qualidade das experiências educacionais para todas as crianças (LUFF, 2010, p. 210-211).

No campo de estudos da documentação pedagógica, a cidade de Reggio Emilia nos mostra experiências positivas que realizam em suas escolas, com o intuito de deixar visíveis as vivências das crianças.

2.1 A EXPERIÊNCIA EM REGGIO EMILIA

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália, com cerca de 170 mil habitantes. Possui uma experiência educadora que de acordo com o site *Todos pela Educação*, a cidade italiana possuía as 10 melhores escolas infantis do mundo no ano de 1991, definido pela revista norte-americana Newsweek.

Após a Segunda Guerra Mundial um grupo de cidadãos construiu uma escola para crianças pequenas, em Villa Cella. Construída a partir de um esforço comunitário, do qual Lóris Malaguzzi fez parte, contou com verba obtida da venda de materiais da guerra.

Malaguzzi foi o precursor das ideias e do método de Reggio Emilia. Seu trabalho foi impulsionado pelas teorias psicopedagógicas inovadoras da Europa nos anos 50 e 60, contando com Jean Piaget, Lev Vygotsky e John Dewey; e também de pedagogos italianos, como Maria Montessori e irmãs Agazzi.

Foi esse educador quem constituiu um princípio de ensino em que não existem as disciplinas formais e que todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos. Esses projetos surgem através das ideias dos próprios alunos e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. As múltiplas linguagens se manifestam por meio do desenho, do canto, da dança, da pintura, da interpretação, e de tantas outras.

Entende-se, então, que “o sistema de Reggio pode ser descrito resumidamente assim: trata-se de uma coleção de escolas para crianças pequenas em que o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado”. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 13). Ele deriva de um processo cuidadoso e histórico:

Ao longo dos últimos 50 anos, esse sistema desenvolveu, de maneira distinta e inovadora, o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, os métodos de organização e os princípios de organização ambiental encarados como um todo unificado, que hoje chamamos de “Experiência de Reggio Emilia” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 23).

Os educadores importam-se com o fazer da criança. Escutam as crianças e, a partir disso, preparam o espaço e oportunizam momentos de descobertas, de experiências, de vivências e de pesquisa, para que a criança se aproprie do conhecimento, para conhecerem a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridas.

Além de dar visibilidade ao que acontece na escola, essa abordagem ainda possibilita realizar, analisar e problematizar, de forma pública ou coletiva, aquilo que foi observado e registrado, assim como a inseparabilidade entre o documentado e o processo de planejamento, a definição do currículo, a escolha das atividades, a participação das crianças e das famílias no processo de documentação. (BARBOSA e FERNANDES, 2012, p. 9).

Anotar, fotografar, gravar e filmar é parte da rotina, pois é a partir dessas dimensões de produção da imagem e da escrita que os educadores discutem e planejam seus projetos e atividades. A documentação pedagógica é considerada parte indispensável na educação. Ela é conceituada como uma “pedagogia da documentação”, de acordo com os autores Edwards, Gandini e Forman (2016). Os mesmos comentam ainda que se trata de um processo de construção da memória daquilo que as crianças e os adultos fazem – para que, assim, revejam e reformulem suas ações.

O conceito de documentação, como é usado nas pré-escolas e nas creches em Reggio Emilia, é um procedimento usado para tornar a aprendizagem visível para que ela possa ser lembrada, revistada, reconstruída e reinterpretada como base para tomada de decisões (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 273).

“Por meio da documentação pedagógica, Malaguzzi tornou visível outra imagem da criança, diferente daquelas que até então eram encontradas nos livros de pedagogia e psicologia. Assim, revelou uma criança capaz, portadora do inédito”. (FOCHI, 2015, p. 46). Acreditam que a criança tem vez e voz, não está ali simplesmente por estar, nem é uma tabula rasa. A criança é participante ativa nos processos de aprendizagens, e suas falas são levadas em consideração para a continuidade e andamento dos projetos e atividades. Galvani e Martins afirmam que “[...] a documentação pedagógica é uma consequência do trabalho pautado na criança protagonista, onde a concepção de criança e a pedagogia da escuta são dois dos grandes alicerces que apoiam o projeto pedagógico”. (GALVANI; MARTINS, 2015, p. 3498).

Por meio da documentação, podemos estudar e fazer perguntas mais facilmente sobre a prática. Qual é a imagem que devemos ter da criança? Que discursos do ensino e da aprendizagem aceitamos? Que voz, direitos e respeito as crianças recebem nos nossos programas infantis? (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 231).

Os autores Galvani e Martins (2015) complementam ainda que a documentação pedagógica permite aos professores realizarem ações que irão ao encontro com suas teorias e concepções, fazendo com que haja a conexão entre a criança e a escuta. Professores que estudaram o método de Reggio usam a documentação como parte de seu dia a dia, e não apenas como avaliação final de um planejamento, ou seja, avaliar os processos, ao invés dos resultados. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016).

Sendo assim, a documentação é o que indica qual caminho seguir, e enxergar o que está ou não dando certo. “É importante ressaltar que a atitude reflexiva é construída na própria prática de documentação; é no espaço social constituído pelos docentes, coordenadores, crianças e familiares que a reflexão ganha força epistêmica”. (GONTIJO, 2011, p. 122).

Ao refletirmos juntos sobre a documentação, o nosso papel se concentra não apenas no estágio final em que, por exemplo, a documentação torna a experiência visível via pôster, folheto, exposição de slides ou outro produto, e sim no processo inteiro, por meio da escuta e contribuição para a construção dos projetos das crianças e para a documentação das hipóteses, conforme vão se desdobrando (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 147).

Nas escolas em Reggio Emilia, um grupo de professores de diferentes locais se reúne com um pedagogo¹, para discutir seus pontos de vista e troca de ideias. As discussões giram em torno do cotidiano e de questões práticas do ensino. Esses encontros contribuem para a formação dos educadores, como também para a valorização das experiências, garantindo a participação de todos os envolvidos no processo da educação. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016).

Sobre este aspecto, Fochi afirma que “é por isso que, ao ler e acompanhar as anotações feitas pelas professoras sobre as crianças, Malaguzzi chamava a atenção para o exercício de observação e reflexão que o adulto deveria fazer sobre as crianças, o contexto e o conhecimento” (FOCHI, 2015, p. 48).

Como já referido, a documentação pode ser construída de diversos modos, ou seja, ela pode ser composta de elementos como: observação, escrita, registro, desde com a finalidade adequada. Um texto de documentação pode conter afirmações, interrogações, exclamações e tudo mais que permitir ao professor subsídio para sua prática. Cada professor pode criar seu método ou forma de como documentar. “A documentação, como desenvolvemos em Reggio, não significa coletar documentos após a conclusão de experiências com as crianças, e sim durante o andamento dessas experiências” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 239).

A equipe de ensino trabalha de perto com os outros adultos (às vezes o atelierista, às vezes o pedagogo) para planejar e documentar o que ocorreu. Isso acontece de maneiras distintas em escolas diversas, mas, em geral, a documentação envolve notas manuscritas, assim como cópias dos registros em áudio das transcrições dos diálogos das crianças e das discussões da turma; fotografias e filmagens de momentos-chave e atividades; e uma coleção de produtos e construções criados pelas crianças (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 159).

A prática de documentação em Reggio Emilia nos fala sobre estar atento às crianças, de fato “escutar”, percebê-las como ser humano em desenvolvimento, e sujeito de direitos, tal como já referido. Respeitar o trabalho desenvolvido pela criança, assim como seu pensamento fazem-se essenciais.

¹ Pedagogo – termo que se utiliza nas escolas da cidade de Reggio Emilia para nomear o coordenador pedagógico. Ele age como consultor, responsável e coordenador do currículo nas pré-escolas e nas creches para auxiliar o trabalho dos professores.

É evidente a concepção de documentação, naquela perspectiva, como um meio que contribui para a ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; como ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; e também como canal de comunicação com as famílias (OSTETTO, 2008, p. 29).

A documentação pedagógica vai muito além do ato de escrever o que muitas instituições exigem do professor. Ela pode ter caráter político e investigativo (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016) se for escrita com intencionalidade e utilizada de forma a qualificar a prática.

Propomos, portanto, práticas de registros que provoquem a reflexão do docente sobre suas concepções e ações pedagógicas, diferentemente daqueles registros de observações das crianças para fins meramente classificatórios e das propostas impostas por coordenadores de instituições escolares, as quais tomam o tempo do professor em atividades meramente burocráticas. (GONTIJO, 2011, p. 123)

De acordo com os autores Edwards et. al (2016) o professor deve documentar seletivamente as experiências e atividades das crianças, observando suas próprias palavras e ações, como mencionado anteriormente. Com isso, ele está interpretando o que está acontecendo com as crianças, compartilhando as experiências vividas com as mesmas, provocando ocasiões de aprendizagem, facilitando a interação com elas.

O que podemos aprender com essas 'experiências italianas'? No diálogo com as experiências aqui no Brasil, temos a aprender o que fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores. Que é necessário aprofundar a prática do registro como documentação, assumindo-a como processo coletivo (OSTETTO, 2008, p. 30).

Portanto, para eles, é natural o processo de escutar a todos os envolvidos na educação, e todos assumem responsabilidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem. As ideias difundidas naquela cidade servem de exemplo e eixo norteador para um trabalho pautado na documentação pedagógica.

3 FOTOGRAFIA E IMAGEM

De algum modo, pode-se dizer que a fotografia se constitui como registro de memória. Ela permite olhar e reolhar a cena do cotidiano. Daquilo que dela emerge, somos convocados a reviver experiências; experiências que, talvez, num primeiro momento, não enxergaríamos tanta riqueza de detalhes e de significados; reviver um momento que não se repetirá. As fotografias são marcas de algo que aconteceu, são registros imagéticos que remetem a lembranças, como também nos permite ver de perto, mesmo estando longe.

A fotografia também aproxima o presente do passado, enquanto hoje podemos ver algo que há muito (ou há pouco) não existe. Ela tem o poder de trazer para perto algo que está longe, de fazer algo permanecer mesmo quando já não existe mais, o passado se tornando presente, o tempo sendo suspenso.

Cunha (2010) fala da fotografia como dimensão que, de algum modo, define nosso passado. Para tanto, a autora oferece o exemplo de fotos que os pais tiram das crianças desde que nascem (e mesmo antes disso, se formos considerar as imagens fetais como registros) e que acompanham seu crescimento, dizendo, afinal, quem somos. De fato, estamos muito mais ligados às imagens que estão à nossa volta, por isso que elas acabam por compor uma parte importante do que entendemos por “realidade”, ou “concretude dos fatos”.

A partir dos estudos feitos sobre o quanto a imagem está implicada na construção do que somos, Cunha (2010) comenta que as empresas/comércio investem em nossa estreita ligação com as imagens e se valem disso para nos tocar e assim vender seus produtos. Cada vez mais as crianças fazem-se importantes atores neste processo, já que hoje elas têm acesso a todo tipo de imagem, que provocam os mais variados sentimentos e reações.

Deste modo, essas corporações [midiáticas de grande monta] produziram e produzem seus acervos visuais para serem idolatrados, consumidos, preservados, admirados e, principalmente, para nomear, ordenar, formular e vender representações sobre o mundo a partir de seus pontos de vista (CUNHA, 2010, p. 106).

As empresas valem-se das imagens, pois perceberam o quanto as pessoas vinculam as imagens a sua vida cotidiana e precisam disso para permanecerem ligados a eles mesmos.

No entanto, mesmo com tantas informações à nossa disposição, Cunha (2015) nos fala como ainda é difícil para as pessoas se expressarem através da linguagem visual. A autora alega que um dos motivos para isso é que entendemos que seria mais adequado se expressar pela palavra, e que, muitas vezes, a imagem apenas serve para “provar” um fato que aconteceu. Quando duvidamos de algo, basta alguém nos mostrar uma fotografia e tudo (ou quase tudo) parece ser aceito. As imagens, segundo Cunha, no entanto, são muito mais do que um atestado: elas “formulam mundos, instituem práticas culturais, mas ainda acreditamos que a palavra é a fonte de saberes” (CUNHA, 2015, p. 71).

Cunha (2015) afirma que, no mundo atual o mundo verbal ainda é tido como o mais decisivo e mais requisitado para a significação das práticas. Nosso mundo foi fundamentado, em muito, pela palavra escrita, raramente alguém vai discordar do que está escrito. A escrita parece ser legítima e mais “verídica”. Na mesma perspectiva, Marcello (2008, p. 348) afirma que: “há uma certa e relativa independência entre aquilo que se vê e aquilo que se diz, pois a linguagem segue normas específicas”.

No entanto, assumo aqui a perspectiva de que “a linguagem visual é capaz de abrir uma gama de possibilidades na captação de conhecimentos, seja através da percepção, da simbolização e da comunicação visual” (CAMPANHOLI, 2012, p. 40). Entendo, tal como Cunha (2009, p. 30), que:

As imagens em si, sejam elas símbolos, signos, ícones, emblemas, alegorias, não “passam” mensagens unívocas, mas o modo como os grupos sociais se apropriam delas nos contextos culturais (temporais e espaciais) determinam e constroem significados diferenciados. Nesta perspectiva, as imagens são “narrativas visuais”, abertas e sujeitas às múltiplas leituras por aqueles que estabelecem diálogos com elas (CUNHA, 2009, p. 30).

A fotografia tem aberto espaço em nosso meio dia a dia. Com a invenção das máquinas digitais e com as câmeras acopladas aos celulares é fácil e rápido tirar uma foto para se registrar um momento. Ouvi muitas pessoas dizendo que a fotografia “eterniza um momento, um acontecimento”. As imagens têm tomado uma dimensão muito grande em nossas vidas. “Um mundo onde o que vemos tem muita

influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que ouvimos ou lemos” (HERNANDEZ, 2007, p. 29).

Mas é necessário saber interpretar as imagens, bem como entender os efeitos de verdade que sua produção produz. Da mesma forma, cabe ainda e insistentemente questionar o valor que escrita e imagem exercem em nosso cotidiano:

Analfabetos visuais, cegos, distraídos, admiradores ou arrebatados pelo universo visual, temos dificuldades em manufaturar, criar, compor, manusear imagens e expressar pensamentos, emoções, conceitos utilizando a linguagem visual. São inúmeras as causas para veicular ideias, mas uma delas é o entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra escrita ou falada. Nota-se que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o “conhecimento, o saber e a verdade”, e as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quando muito, como “prova” de um acontecimento, um registro que “ilustra”, “comprova” e enaltece a veracidade do que é escrito (CUNHA, 2015, p. 70).

Mesmo com o predomínio do escrito na composição do conhecimento, do saber e da verdade, tal como mencionado, demarcamos a importância da imagem, apesar de seu papel muitas vezes subalterno. De acordo com Hernández (2000, p. 23), “o universo do visual é, na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais [...]. mas o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo do que nunca”. O autor ainda afirma que vivemos de uma vasta variedade de imagens visuais (HERNÁNDEZ, 2000). Prova disso é a vasta variedade de redes sociais e aplicativos que utilizam a imagem como principal fonte: é ela que está, em muito, mediando as relações.

Cunha (2009) também fala que, das mais diferentes formas, as imagens apresentam significados. Ou seja, a autora indica que as imagens não possuem neutralidade, pois está carregada de intenções e narrativas de mundo.

As imagens, sejam das mais diferentes produções, da Capela Sistina ao Almanaque da Mônica, sempre contam histórias a partir de determinados pontos de vista, sendo que, muitas vezes, há intencionalidade por parte dos produtores de imagens em produzir determinadas narrativas sobre o mundo. (CUNHA, 2010, p. 108)

Deste modo, percebemos que as imagens veiculadas por onde passamos, estão carregadas das representações culturais – e, por isso, pautando nossos

modos de olhar e nossa identidade. Tais representações incluem proposições acerca de marcadores como raça/etnia, classe social, gênero, religião – enfim, dimensões políticas nas quais nos inserimos.

Pode-se dizer que cada época conjuga um conjunto de perspectivas (conflituosas, em constante tensionamento) que marcam o que entendemos por “cultura” – e as imagens ocupam um papel decisivo para sua construção. Daí a importância de campos de conhecimento que hoje, cada vez mais, se ocupam da tarefa de caracterizar o modo como as imagens participam da construção dos sentidos no social. Assim,

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 51).

Cunha (2010) define que a cultura visual “se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados” (CUNHA, 2010, p. 111). No que diz respeito ao tema central desta pesquisa, cabe perguntar o lugar da criança, com tantos acessos a informações e imagens (como sujeito que vê, mas também como sujeito produtor de imagens). Ou seja, o que tudo isso está representando nos termos de sua formação como sujeito do olhar? O que as crianças pensam sobre as imagens?

Recentemente, circulou pela Internet, algumas séries fotográficas² que mostravam crianças em diferentes lugares do mundo, em suas atividades cotidianas: na escola, no seu quarto, etc. Nessas séries, percebemos a grande diferença cultural entre elas: são condições de vida e cultura totalmente diferentes umas das outras. Essas imagens tão diferentes abrem espaços para ver que neste mundo vivemos uma grande diversidade e desigualdade. Ao abrir dois *sites*³ que continham as mesmas fotos, o que mais chamou a atenção foi que num deles continha a fotografia, o nome do fotógrafo e o local; no outro *site*, além dos mesmos dados, uma legenda explicando o que havia na imagem. Ao ler as legendas, ficamos

² <http://www.hypeness.com.br/>

³ <http://misteriosdomundo.org/20-chocantes-imagens-de-criancas-e-seus-quartos-ao-redor-do-mundo/>
<http://www.hypeness.com.br/2013/04/serie-fotografica-mostra-onde-dormem-algumas-criancas-ao-redor-do-mundo/>

atrelados apenas ao que ela diz, sem nos preocupar em observar de fato a imagem. Imediatamente nossos olhos “procuram” na fotografia aquilo que está escrito. Ao ver somente a imagem, procuramos enxergar de fato o que ela nos diz, abrindo possibilidades de relações e entendimentos.

Conforme Hernández (2007), esses entendimentos irão variar de pessoa para pessoa:

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22)

Assim como podemos dizer que a cultura define o modo como vemos as imagens, ela também define o modo como vemos a imagem da criança e a infância. Cada época trata a criança de uma forma, assim, para entendermos melhor uma imagem, é necessário o conhecimento de que cultura ela está inserida.

E para isso, faz-se necessário um estudo e aprofundamento sobre a imagem e a cultura visual, para que assim possamos utilizar as fotografias que tiramos das crianças como uma documentação real e eficaz.

4 FOTOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Gostaria de, nesta seção, retomar um aspecto fundamental para esta pesquisa. Neste caso, trata-se da articulação entre o tema da documentação pedagógica e aquele da fotografia.

Para Galvani e Martins (2015), a fotografia participava de suas vidas de trabalho antes mesmo que conhecessem a documentação pedagógica difundida em Reggio Emilia. A partir desse tipo de documentação, modificavam sua prática conforme iam associando suas vivências ao estudo.

A autora Pereira (2011) fala que, no que se refere à observação das crianças, a construção do diário de campo permitiu com que as situações observadas pudessem ser contextualizadas de outra forma. Ou seja, os modos de se documentar podem ser vários, pois cada um ocuparia uma função. Mesmo capturando apenas um recorte, a mesma autora cita que, para o registro de interações não-verbais e verbais, as gravações e fotografias foram necessárias. Quando tiramos uma fotografia, fazemos um enquadramento, e ali incluímos e excluimos o que queremos, pois, como já dito anteriormente, nenhuma imagem é neutra.

Assim como difundido pelas escolas de Reggio Emilia, o modo de se documentar algo pode ser diverso, pois, quanto mais artefatos se tiverem como base, mais profunda e qualificada poderá ser a pesquisa. Edwards et. al (2016) afirmam que:

Uma ampla gama de documentações (vídeos, gravações, notas escritas, etc.) viabilizam as estratégias de aprendizagem e os processos usados por cada criança, embora sempre de maneira parcial e subjetiva. Isso também permite que a leitura, a revisitação e a avaliação dessas ações tornem-se parte integral do processo de construção do conhecimento (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 239).

A fotografia vem se compondo como um excelente instrumento de registro do dia, pois consegue captar o que a palavra escrita não dá conta – não por insuficiência da palavra, mas porque se trata de dimensões distintas. Podemos nos valer das tecnologias audiovisuais para “enxergar” o percurso educativo ou qual

caminho estamos trilhando. A fotografia, usada como linguagem, é também um modo de comunicação, é uma narrativa de acontecimentos.

Nas escolas em Reggio Emilia, vemos a preocupação em registrar a vida escolar de outras formas desde muito cedo. Certa vez, Malaguzzi convida a atelierista Veia Vecchi a construir painéis de documentação, utilizando as fotografias, explorando uma nova forma, tornando a documentação como uma qualidade visual (FOCHI, 2015).

Após essa experiência, as educadoras começam a utilizar a máquina fotográfica para documentar os acontecimentos. Com o apoio de Veia Vecchi, passaram a utilizar a linguagem da fotografia como forma de comunicação. (FOCHI, 2015): “Veia Vecchi, com sua sensibilidade e capacidade artística, conseguiu convencer Malaguzzi de que era possível narrar as histórias de crianças e adultos por meio das imagens” (FOCHI, 2015, p. 49). Foi um fato de extrema importância para as escolas de Reggio Emilia.

A pedagogia seguida pelas escolas dessa cidade italiana segue o princípio de tornar visíveis as aprendizagens das crianças. Galvani e Martins, sobre isso, indicam que:

Reggio Emilia acredita que é somente por meio da documentação pedagógica que podemos tornar visível a imagem da criança que temos dentro de nós mesmo, e que podemos identificar as concepções que permeiam o nosso trabalho pedagógico (GALVANI; MARTINS, 2015, p. 3500).

Com o uso das fotografias, além de tornar visível o que desenvolvemos dia a dia, valorizamos o que os alunos têm feito, bem como damos sentido ao processo de narração e de memória. Além disso, por meio disso, também podemos aprender mais sobre as crianças e sobre os próprios educadores. Em uma pesquisa analisada por Cunha (2015), no qual ela analisa o modo como uma pesquisadora valia-se de imagens para mostrar o cotidiano escolar, a autora comenta que:

[...] a pesquisadora utilizou diferentes enquadramentos e cortes nas fotografias, e detalhes que geralmente não são registradas, como a posição dos pés das crianças nas cadeiras, o olhar para uma massinha de modelar seguida de fotografias apenas das produções tridimensionais da criança. Para uma mesma cena foram utilizadas várias sequências em que é possível acompanhar os percursos da pesquisadora e das minúcias das ações infantis (CUNHA, 2015, p. 78).

Ou seja, Cunha nos indica o modo como, na relação entre imagem e fotografia, “[...] acabou colocando-se no trabalho como uma maneira de ver e pensar o mundo, uma possibilidade de produção das ideias, produção de sentido, produção de mundo” (PETRY apud CUNHA, 2015, p. 78).

Edwards confirma, mais uma vez, a potência dos diversos modos de registro pedagógico:

As notas, as gravações, os slides e as fotografias representam os fragmentos de uma memória. Cada fragmento é imbuído com a subjetividade do documentador, mas também fica sujeito à interpretação dos outros, como parte de um processo coletivo de construção do conhecimento. (EDWARDS et. al, 2016, p. 239)

Autores que estudam sobre o método da cidade de Reggio Emilia, citam a câmera fotográfica com um instrumento essencial e que deve fazer parte do dia do professor. Neste sentido, entende-se que “o papel da fotografia é de auxiliar a docência em seu esforço para uma melhor compreensão da realidade do mundo” (CAMPANHOLI, 2012, p. 42).

“Com crescente acesso às ferramentas tecnológicas como câmeras digitais, gravadores, ditafones e escâneres, nós podemos reunir evidências adicionais para apoiar e documentar as nossas observações das crianças” (LUFF, 2010, p. 206). Essas ferramentas, aliadas aos outros métodos de registro, poderão apoiar e somar à documentação pedagógica.

As crianças poderão ver e lembrar o que fizeram, os pais e visitantes terão evidências do que aconteceu durante a caminhada pelo parque e poderão compreender e comentar as aprendizagens ocorridas, e a equipe pode usar as fotos como um ponto de partida para as suas discussões, avaliações e planejamento de futuras saídas.” (LUFF, 2010, p. 212-213)

Ao pensar na fotografia como prática de documentação, Silva, Bertomeu e Bertomeu (2014), nos fornecem algumas perguntas que poderão ser guia neste método: “O que a imagem contempla sobre a infância? O que a imagem informa sobre a infância? O que a imagem nos faz sentir sobre a infância?” (SILVA et. al, 2014, p. 268). Com base nessas perguntas, podemos ver o grande potencial que uma imagem pode fornecer na qualificação do ensino. E a fotografia tem muita potência em si, com ela se abre muitas possibilidades de ver.

Os significados de olhar e interpretar as imagens variam – ainda que, obviamente, a elas seja reservado um sentido comum, do contrário, não faria sentido falar de sua possibilidade de comunicação e de linguagem. Hernández (2007) comenta que a socialização e a aculturação auxiliam na maneira de pensar, de olhar e ser olhado, e também de sentir, tendo capacidade de agenciamento e interação com os outros. Isto é, tudo o que está embutido em nós, desde o nosso nascimento, ou até mesmo antes, irá se explicitar nas relações, nos modos de ver, de se expressar e de interpretar todas essas ações.

O olhar na educação deve ser diferenciado, deve sempre estar em busca de algo, deve ser investigativo e curioso, e não um olhar cansado e desmotivado. Estamos acostumados a olhar as imagens e o mundo de forma estereotipada, e não de forma sensível e pensante que seria necessário na educação.

Ao olharmos para uma sequência de fotografias, considerando o universo escolar e a documentação pedagógica, devemos perguntar o que de fato estamos enxergando ali. Será que conseguiríamos enxergar qual a proposta da professora daquela turma, qual seria o seu objetivo, sua intenção? Que interações vemos entre criança/criança e criança/educador? Como o grupo se comportou durante aquele período? Como agiam e reagiam?

São tantas perguntas que poderão nortear um trabalho de documentação através da fotografia que, em cada sequência, podemos focar alguns destes aspectos para deter o olhar. O olhar aqui significa uma oportunidade de rever o momento ocorrido, podendo ali despertar outras impressões que poderiam não ter sido vistas, levando-se em conta o que já conhecemos de cada criança, suas questões emocionais e cognitivas, mas também em relação àquilo que dela desconhecemos.

E é a partir deste olhar cuidadoso, que repensaremos a prática, qual caminho seguir, qual a melhor organização de materiais, tempos e espaços. O que todas estas informações podem acrescentar? O que estou descobrindo? Que aprendizagens estão ocorrendo? O que está visível? O que se mostra como não sabido? Ou seja, trata-se de pensar a imagem que está sendo apresentada. Ou, nas palavras de Ostetto: “O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. [...] o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem.” (RESENDE apud OSTETTO, 2008, p. 22).

Hernández afirma que “[...] é importante levar em conta que, nas duas últimas décadas, apareceu uma série de perspectivas sobre as maneiras de olhar, de representar e sobre a própria concepção da imagem” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 42). Buscar ter um olhar atento e presente, concentrado, em sintonia consigo e com o grupo é um trabalho fundamental. Não se trata de somente ver o que nos agrada ou o que sabemos, mas perceber as conquistas, o desenvolvimento, as peculiaridades das crianças – algo que, como tantas vezes já refeito, auxiliará no processo de planejamento, qualificação e ressignificação de tudo o que está sendo visto.

5 ANÁLISE DAS FOTOS

Após as discussões sobre imagem e documentação, foram escolhidos três aspectos que são importantes para analisar, com base no meu arquivo pessoal de fotos. Trata-se de fotos da turma de Berçário 2, com idades entre 11 meses e 1a e 11m, durante o ano letivo de 2015. Assim, mais precisamente, foram analisadas 42 imagens, extraídas de um montante de cerca de 900 fotografias, como também os cadernos de registros diários escritos pelos profissionais que atendem essa turma.

As categorias para a análise de fotos foram escolhidas através do aprofundamento do referencial teórico, e são:

- 1) Funcionalidade pedagógica;
- 2) Uso comprobatório;
- 3) Uso poético

De início, ao analisar de modo mais amplo todo o conjunto das imagens, verifico que, em grande medida, o que mais vejo são fotos que serviriam como comprovação do trabalho realizado, fotos “das atividades”, e não de todos os momentos. Porém, mesmo ali, pode-se compreender outros aspectos da vida cotidiana escolar, e que demonstram outras características do grupo, tanto das crianças, quanto dos educadores.

1) Funcionalidade pedagógica

Vemos que a documentação pedagógica é um potente aliado na ressignificação da educação e dos atos pedagógicos de todo professor. Sendo assim, faz parte do meu trabalho diariamente. É ela que deve servir de aporte para a continuidade e melhoria da qualidade na escola, pois como Barbosa e Fernandes (2012) afirmam, ela é um importante instrumento de trabalho.

Pensando na utilidade da fotografia como registro dos acontecimentos do dia na escola, podemos pensar o que poderemos encontrar nessas fotografias, visto que esse é o principal objetivo delas, abrir possibilidades de análise e reflexões. Primeiramente, deve-se ter claro quais são os princípios, as funções e os objetivos que se tem sobre o que se quer registrar. Com isso, conseguiremos ter uma clareza e transparência definidas.

Esse registro da trajetória do grupo (educadores, alunos e pais), além de tornar visíveis as aprendizagens, qualifica todo o processo, e favorece a troca de experiências entre os envolvidos. Quando, por exemplo, coloca-se um mural com as fotos das crianças em local visível aos pais, surge neles a vontade de fazer perguntas e a certeza de que seu filho está de fato se desenvolvendo e aprendendo.

Esse instrumento de reflexão, a fotografia, também é um instrumento organizador do trabalho, pois quando se consegue enxergar a criança como um ser capaz, e identificar suas preferências e seus interesses, pode-se pensar em outras organizações, outros métodos e diferentes atividades e, assim, dar continuidade aos processos de aprendizagem de forma que atinja a criança, que faça a diferença na vida dela e que forneça a ela outras oportunidades.

Somente após análise considerável do que a documentação revela (em termos de teorias, compreensões e equívocos das crianças), os professores estarão em posição de formular hipóteses, previsões e projeções sobre futuras experiências de aprendizagem que dêem continuidade ao raciocínio atual das crianças. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 282).

Luff (2010) fala que deve haver comprometimento por parte do educador em registrar os momentos, analisar e refletir e dar um retorno em sala de aula, como já afirmado. Edwards et. al afirmam que:

A documentação oferece um tipo de dado puro que ainda não foi interpretado. Ela dá à equipe de professores uma plataforma comum para pensar em conjunto sobre a aprendizagem e utilizar múltiplas perspectivas para enriquecer possíveis interpretações. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 281).

Nessa faixa etária em que foram feitas as fotografias, as crianças ainda não conseguem se comunicar através da fala, portanto, vemos que é importante observar as expressões e os gestos que essas crianças fazem e, a partir disso, poderemos entender um pouco melhor o que estão pensando – daí a assumirmos o

sentido de sua funcionalidade pedagógica, ou seja, ela é formativa tanto nos termos da docência, no sentido de um constante pensar sobre a intencionalidade das práticas, como naqueles ligados à formação da criança, no sentido de um poder ver a si mesmo no interior de um processo que, afinal de contas, é seu.

O compromisso de realizar registros utilizando a fotografia requer tempo e dedicação por parte do professor, pois isso vai incidir na educação, que se pretende ser de qualidade; refletirá em aprimoração de seu fazer pedagógico; e também contribuirá para seu próprio avanço profissional. Mesmo que estejamos falando de pressupostos, por certo, altamente otimistas, entende-se que, quando um professor aceita o desafio de adotar uma nova prática, um novo conceito, necessita romper com seus velhos hábitos para que dê lugar a novas práticas e ressignifique seus pressupostos.

Além de servir como base para o professor, na escola pode-se abrir espaços para discussões, encontros e debates específicos sobre a documentação pedagógica, com vistas também ao suporte e qualificação dos projetos educacionais, através do compartilhamento e da troca de experiências entre todos os profissionais que atuam na escola.

A partir do momento em que o professor toma consciência dos seus atos, ele terá a possibilidade de repensar sua prática e realizar as mudanças necessárias, sendo protagonista, sendo participante ativo na produção de novos conhecimentos, com um alto grau de envolvimento.

Dessa forma, os professores poderão aprofundar e utilizar experiências bem estabelecidas enquanto simultaneamente participam do desenvolvimento de novas teorias quanto à aprendizagem e à construção de conhecimento das crianças, usando a documentação como base. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 232).

“A documentação sistemática permite que o professor se torne um produtor de pesquisa – ou seja, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e a aprendizagem, em vez de meramente um consumidor de certezas e tradições”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 161).

Quando deparamos com um professor em sala de aula, que por vezes fica sem um auxiliar, questiona-se em que momento ele terá para fotografar o que está acontecendo. Cunha (2015) refere-se ao relato de Guimarães, ao escrever algumas das dificuldades do registro com fotografia durante sua pesquisa:

Como o objetivo era capturar o maior número de interações possíveis, a qualidade das fotografias e das filmagens, muitas vezes, ficou comprometida, até mesmo porque, em alguns momentos, enquanto filmava um episódio, também atendia a uma ou outra demanda que surgia diante de mim e que necessitava de intervenção imediata. Além, é claro, das inúmeras vezes que vinham até mim e esbarravam na câmera, ou solicitavam atenção. (GUIMARÃES apud CUNHA, 2015, p. 76).



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Entendo que as imagens que trago aqui, de meu arquivo pessoal, dão visibilidade ao sentido de “funcionalidade pedagógica” que entendo ser possível e desejável, ou seja, trata-se de imagens que abrem um espaço para podermos pensar nas questões pedagógicas que permeiam a vida escolar das crianças e da qual somos, como professores, responsáveis. Elas abrem espaços para reflexões e indagações sobre a prática pedagógica, e também para reconduzir o trabalho de modo que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Rever estas imagens significou, para mim, pensar: que pressupostos pedagógicos sustentam as práticas que fazem uso de imagens prontas (imagens 3, 4)? Quais aprendizagens, experimentações são possíveis quando, literalmente, tomamos a mão da criança para, aí sim, mediar o contato com um determinado material (imagem 2)? Que

sentido de experiência oferecemos às crianças quando a disponibilização dos materiais é tão limitada, tão restrita (imagem 1, 2)?

Ao reler os cadernos de registros, pude relacionar minha escrita com a fotografia, assim, podendo entender melhor o que tudo aquilo significou. A criança da imagem 1 não gostava de mexer em certos tipos de materiais, como tinta guache e massinha de modelar, sendo assim, talvez ela não tenha gostado de ter aquele material a sua frente.

A criança da imagem 2 estava febril. A imagem 3 e 4 mostram crianças pintando um desenho xerocado que iria virar um móbile, e o tema em questão era o fundo do mar, que fazia parte de um projeto vinculado a mantenedora da escola e todas as turmas estavam envolvidas,

Todos esses pequenos detalhes levam a um novo entendimento de leitura das imagens, dando mais subsídio para usar as fotos como documentação pedagógica viva e eficaz. Permite assim ter um olhar mais revelador.

2) Uso comprobatório

Segundo Oliveira (2012), na história da educação, as imagens têm sido utilizadas na maioria das vezes como um apoio para a comprovação de um texto escrito. Nessa categoria, abordamos as fotos como comprovação de algo que ocorreu, ou tirar fotos bonitas para mostrar algo que nem sempre é real.



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9

Estas fotos foram tiradas durante uma atividade em comemoração à semana da criança. Aqui, podemos analisar a expressão das crianças: algumas felizes, outras sérias, outras não parecem não entender muito bem o que está acontecendo. Esta categoria (relativa ao “uso comprobatório”) também fornece material para que possamos pensar além, para refletir sobre o que estamos efetivamente vendo ali, e, da mesma forma, reestruturar o que for necessário.

Vemos muitas vezes a foto sendo usada apenas para “provar” que alguma atividade aconteceu, na qual as crianças posam para as fotos, muitas vezes, sem saberem por que aquilo está acontecendo. Com o fácil acesso aos equipamentos de fotografia, é comum usar desse recurso o tempo todo, sem uma intencionalidade pedagógica mais clara e precisa.

Nas fotos que vemos abaixo, pode-se perguntar: qual foi a finalidade em deixar todas as crianças sentadas juntas? Como vimos no decorrer do texto, as fotografias fazem parte da história da escola, da documentação da escola; elas não são apenas propriedades do professor. A grande maioria das pessoas possui alguma foto da turma que serve de “recordação” dos momentos que passaram juntos. Como afirmamos, trata-se de um registro de memória. Obviamente que não é o fato, em si mesmo, de posar para uma fotografia que seja problemático ou digno de questionamento, mas, mesmo ali, há que se ter claro o sentido o gesto, da proposição – talvez o rosto, as feições das crianças na imagem 10 seja um exemplo da pouca apropriação, por parte do conjunto de crianças, daquele convite e de seu sentido.



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14

Na imagem 12, vemos um pequeno grupo de crianças sentadas dentro de um barco denominado Barco da Leitura. Esse barco faz parte de um projeto iniciado por outra turma da escola, e ele tem percorrido outras instituições do bairro, incentivando a leitura. Nesse dia havia ido poucas crianças para a escola, devido às chuvas que estavam acontecendo na região.

Porém, quando só olhamos uma foto isolada, não conseguimos compreender o todo, ou o que levou aquilo. Como a documentação pedagógica propõe, todos os documentos devem ser levados em consideração.

Nas imagens 13 e 14, vemos crianças colando escamas de peixe em um peixe de papel. A atividade também era referente ao projeto do fundo do mar. O

peixe e a pesca fazem parte da vida das crianças dessa região, sendo comum recebermos doação de escamas de peixes.

Luff (2010) fala que se deve dar importância ao ato de documentar, pois ele poderá auxiliar e apoiar a prática, mas fala também que deve ser feita devido a sua relevância, e não porque é uma exigência (muitas vezes, exigência da direção, dos pais ou mesmo do senso comum, que cada vez mais torna imperativo o ato de tudo “documentar”, quase sem critérios precisos). Dizendo de outro modo, o ato de documentar tem sido visto, em diversas escolas e instituições, como uma obrigatoriedade, algo que é imposto, mesmo que tacitamente; algo que simplesmente parecer fazer parte da burocracia educacional, tornando-se um material com utilidade muito reduzida: geralmente destinado aos pais, como testemunhos de que algo “concreto” se produziu. Ou seja, efetiva-se, no ato mesmo de fotografar segundo esta lógica, a máxima segundo a qual mais parece valer o produto e não o processo – elemento singular e decisivo da educação infantil.

Documentação específica para cada criança individual, assim como para o grupo como um todo, deve ser mantida atualizada e não pode se tornar uma pilha de papéis e fotografias que ninguém olha; em vez disso, deve permanecer um meio vital de troca. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 148).

Por mais que até mesmo a legislação relativa à educação infantil preveja o papel decisivo das observações das crianças e dos registros de seu desenvolvimento, trata-se de um tema que ainda merece atenção – sobretudo no que tange à imagem.

Edwards et. al afirmam que, em uma experiência que tinha por objetivo prestar atenção às crianças foi relatado que:

Os professores estavam cada vez mais surpresos com o que aprendiam com as crianças pequenas quando paravam para perguntar suas opiniões, para escutar suas idéias, para ponderar sobre o significado dos seus comentários ou para pedir esclarecimentos da criança e ver o quanto estavam entendendo. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 283).

Não tratamos aqui da fotografia como sendo algo meramente ilustrativo, servindo apenas para mostrar o que de “bonito” fazemos ou para mostrar que “as crianças são lindas”. Ela, antes, tem um propósito, uma finalidade. Não é a prova de que a atividade foi feita que levará o crescimento da criança, mas sim todo o

processo e a forma como transcorreu aquele momento, as interações e as experiências que dali tiveram lugar.

Edwards et. al (2016) afirmam que, ao se realizar uma exposição de fotos, é importante acrescentar explicações, informações: não como comprovação dos fatos, mas para se qualificar como documentação pedagógica, levantando assim questionamentos, indagações e reflexão da prática pedagógica.

Não é apenas uma foto que mostre o rosto da criança que indicará o que a criança está pensando, o que ela deseja fazer, ou algo que poderá compor os próximos planejamentos (aliás, algo que nenhuma imagem pode dar conta por si só). Até mesmo em fotografias desfocadas poderemos captar interesses e necessidades. Assim, como falamos anteriormente, o trabalho deve ser pautado na criança; lidamos com uma criança que é um sujeito de direitos, capaz, competente e que merece uma educação de qualidade.

Ao observar as fotos que trago aqui a respeito do “uso comprobatório” das fotografias, pode-se dizer que elas nos dizem muito pouco sobre aquelas crianças, sobre o contexto, sobre o planejamento e sobre qual era a intenção das educadoras ao realizarem tal “atividade” – ainda que se entenda que a documentação pedagógica deva servir como fundamentação para a continuação do trabalho pedagógico. Oliveira (2012) afirma que o processo de observação deve ser investigativo, pois devemos tratá-la como um objeto de pesquisa e não como uma confirmação daquilo que já se sabe. A prática pedagógica não é algo pronto e acabado, mas é refletir, no dia a dia, as ações, buscando compreender a complexidade das relações, e assim, mediar e contribuir para novas oportunidades e experiências.

3) Uso poético

Uma menina tenta estabelecer relação com seu colega logo no primeiro dia da adaptação de ambos. Ela permanece por algum tempo interagindo com o menino. Ao vermos a expressão de seu rosto, poderemos notar diversos sentimentos, emoções (imagens 15 a 18).



Imagem 15



Imagem 16



Imagem 17



Imagem 18

Vemos em outra sequência de imagens (imagens 19 a 22), um menino que dá a mamadeira para uma boneca. No início, uma educadora o ajuda, mas logo ele parece já conseguir fazer o gesto sozinho e vai ajustando a boneca para que fique mais confortável. Vemos tranquilidade em seu rosto.



Imagem 19



Imagem 20



Imagem 21



Imagem 22

O processo de observação das fotos tiradas é, em si, um tipo de pesquisa, pois segundo Galvani e Martins, afirmam que devemos “investigar as fotografias para construir teoria a partir delas”. (GALVANI; MARTINS, 2015, p. 3505). Nesse caso, a investigação dessas fotos fornece uma oportunidade de oferecer outros materiais para contribuir com o faz de conta dessa criança, executando, assim, o mais forte dos objetivos da fotografia como documentação pedagógica: narrar, por meio das imagens, o processo (e não o produto); favorecer o protagonismo infantil por meio de imagens que permitam, tanto quanto possível, fazer ver o jogo da experimentação; lançar, para o primeiro plano, outras ordens do que se entende por “pedagógico”, suspendendo o tempo da rapidez, do imediatismo, por aquele da fruição, da espera, da atenção.

Como afirma Silva et. al (2014), precisamos retratar as aprendizagens das crianças, a estética e a beleza da educação infantil, para que caminhos sejam identificados e relações sejam estabelecidas. Saber que nesta faixa etária o faz de conta começa a aflorar, a partir de questões vistas e vividas, serve como aporte ao olhar essa fotografia, sem esses dois entendimentos – de enxergar o que a imagem sugere e conhecer com que criança está se trabalhando – o trabalho da documentação fica perdido, sem sentido.



Imagem 23

Ao observar os detalhes na cena da imagem 23, podemos ver o quão construtivo foi o ato de mexer na tinta com as mãos. Poder sentir o “geladinho” da

tinta, sua textura e saber manusear e conhecer de fato se efetivam como importantes experiências no cotidiano da educação infantil.

Cunha (2015) nos fornece uma excelente orientação do que observar na foto, quando fala que: “[...] essa tentativa de buscar imagens que mostrem de forma mais fidedigna os acontecimentos pode nos levar a priorizar a “presença” do que vemos e não as ausências” (CUNHA, 2015, p. 73). Entendo que devemos levar em consideração, primeiramente, o que de instigante aquela imagem está nos mostrando, o que está nos querendo dizer/fazer ver.

Esta forma de construção da memória deve ser carregada de uma intencionalidade, de planejamento, e de visão pedagógica. Busca-se, nas práticas propostas, o máximo proveito que elas podem oferecer, registrando momentos importantes e tentando captar os interesses e ações das crianças; em suma, captar, de algum modo, a poética da infância – mas também, e de outro, produzi-la ali, nas imagens (já que, entende-se, não tratamos de um sujeito essencial e romantizado, mas não negamos também sua forma singular de estar e inscrever-se no mundo). Temos que ter em mente que, mesmo aquilo que não foi planejado “fotografar”, está carregado de significados importantes, e que nos dizem o que acontece durante o dia. Como já referido, o professor deve ser capaz de se surpreender e se impressionar pelos fazeres das crianças, sua caminhada e seu crescimento (EDWARDS et. al, 2016).

Ao falar sobre as possibilidades da fotografia, Cunha (2015) nos diz que “[...] para criarmos outras imagens e narrarmos nossas pesquisas, é necessário aprendermos a manipulá-las, problematizá-las e termos intimidade com as diferentes linguagens visuais” (CUNHA, 2015, p. 88). Além de reviver outras memórias, entrelaçando-as, podendo criar reconstruções e reinterpretações. Aprendendo a se comunicar através de outros signos. Como Edwards et. al afirmam: “O objetivo da documentação é explicar, e não simplesmente descrever”.

O importante é abrir oportunidades de transformações e mudanças, oportunizando as crianças aquilo que elas necessitam e tem direito. Edwards et. al afirmam que:

[...] a documentação que começa nas escolas para crianças pequenas evolui e se transforma em algo que vai além delas, talvez assumindo a forma de uma exposição ou de livros, abre debates que falam não só na

linguagem verbal, mas também na linguagem das imagens e em outras linguagens. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 245).

As fotos abaixo nos dão a oportunidade de pensar, repensar, problematizar, referenciar e, então, ressignificar, reorganizar, oferecendo aquilo que as crianças precisam, a partir de uma demanda que é delas, mas que também ajudamos a construir. E não preciso necessária e exclusivamente da palavra escrita ou falada para entender tudo isso, mas saber usar o olhar de forma produtiva e atenta.



Imagem 24



Imagem 25

Na anotação do caderno de registro do dia em que foram tiradas as fotografias das imagens 23 e 24, diz que no dia havíamos feito pintura com tinta em

papel pardo. Essas duas crianças da foto conseguiam pedir mais tinta, e que todos estavam felizes pintando. Percebo no rosto da criança da imagem 24 uma satisfação em estar fazendo aquilo ali. E na imagem 25, o menino tem que olhar para suas mãos tentando compreender aquele material, que pelo visto, está lhe agradando.



Imagem 26



Imagem 27

Nas imagens 26 e 27, as crianças estão muito atentas enquanto fazemos pão. O olhar curioso do menino da imagem 26, repete-se de novo na foto 27.

Vemos também a educadora que apoia o menino, facilitando que ele experimente aquela sensação. Nas anotações do caderno, coloquei que aceitaram provar os ingredientes do pão, e a hora de amassar o pãozinho foi uma festa!

Essas vivências deveriam ser diárias na educação infantil, mostrar como as coisas acontecem, como as coisas mudam e se transformam, ao invés de apenas falar.



Imagem 28



Imagem 29



Imagem 30



Imagem 31



Imagem 32



Imagem 33

Nas imagens 28 a 33 as crianças estão fazendo uma imitação ao que eu havia feito no dia, um pouco antes. Eu havia colado aquele cartaz com diversas figuras de crianças, para incentivar a fala e criar diálogos, utilizando o papel contact. Deixei o verso do papel no chão, pois ele tem uma textura mais lisa, diferenciada, caso quisessem brincar. E eles prontamente pegaram o papel e também foram colar!

O adulto necessita estar atento ao que faz e fala perto das crianças, pois as crianças imitam os adultos em tudo, pois se sabe que a criança também aprende através da imitação.



Imagem 34



Imagem 35



Imagem 36



Imagem 37



Imagem 38



Imagem 39

Nas imagens 34 a 39 vemos crianças desenhando livremente utilizando giz de cera para fazer suas representações. O menino em destaque está muito concentrado em seu trabalho. Eles estão livres para desenhando, podendo utilizar o espaço da maneira que lhe convém. Nas imagens 36 a 39 as crianças estão usando giz em formatos diferentes. Eu havia derretido giz de cera e colocado em forminhas. O giz ficou maior e mais interessante.



Imagem 40



Imagem 41



Imagem 42

Nas imagens 40 a 42, o menino já consegue criar brincadeiras a partir das peças disponibilizadas. Sem nenhuma intervenção do adulto, ele cria sua própria brincadeira, faz a ponte e passa um brinquedo pela ponte. Esse menino necessita atravessar uma ponte para ir de casa até a escola. Ele conseguiu representar sua vivência na brincadeira.

6 CONCLUSÃO

No enfoque deste trabalho, as imagens constituem importante relação com a prática pedagógica de qualidade, pois estamos tratando da fotografia como documentação pedagógica, sendo necessária a reflexão e mudança de ações, ressignificando a prática.

Observação, documentação e interpretação são entrelaçadas naquilo que eu definiria como um movimento espiral em que nenhuma dessas ações pode ser separada das outras. É impossível, de fato, documentar sem observação e interpretação. Por meio da documentação, o pensamento ou a interpretação de documentar torna-se tangível e passível de interpretação. (EDWARDS et. al, 2016, p 239)

Nas três categorias analisadas, um elemento se faz decisivo: a reflexão pedagógica e as mudanças necessárias para melhoria das práticas, pensando sempre na qualidade do desenvolvimento infantil.

Cabe ao professor escolher quais as mídias que se encaixam no processo da documentação pedagógica, para melhor demonstrar e tornar visíveis a pesquisa e o trabalho desenvolvido com e pelas crianças e adultos. Tal como Edwards et al. (2016, p. 147) afirmam: “[...] escolhendo em parceria com as mídias mais efetivas para refletir e demonstrar a complexidade e o valor da pesquisa realizada pelas crianças e pelos adultos”.

Na cidade de Reggio Emilia, há o compromisso com a formação dos professores, dentro de uma carga horária prevista. Eles participam de reuniões, cursos e encontros que aprimorem seu trabalho. Porém, no Brasil, por mais que Lei Federal nº 9394/96, a LDB, preveja o direito da jornada extraclasse dentro da jornada normal de trabalho e a Lei 11.738/08 estipule o percentual mínimo de 1/3 da carga horária dos docentes para dedicação às atividades extraclasse, sabemos que nem sempre isso ocorre. Mais do que isso, e nos termos do tema em questão neste trabalho, a ausência efetiva deste tempo destinado à formação e ao planejamento a organização de uma documentação pedagógica que seja, de fato, eficiente, que contenha conteúdos para serem lidos, contemplados, analisados e levados em conta nos planejamentos e ações futuras.

Ainda assim, mesmo que venhamos a considerar a ausência de tempo para o profissional se dedicar à documentação, sabemos que nossa relação com as imagens, como sujeitos inscritos em um tempo e em uma cultura, também é carente de outros elementos formativos no que diz respeito à imagem:

Hernandez (2007) afirma que vivemos em um período de “analfabetismo visual”, em que nossa capacidade de examinar, entender e criticar os “textos” visuais, bem como de elaborar e criar narrativas visuais, é muito reduzida. Para o autor, é necessário aprendermos a utilizar as imagens para expressarmos nossas concepções da mesma forma que utilizamos as palavras. Mesmo cercados por imagens, temos pouco entendimento em relação às pedagogias visuais, discernimento dos diferentes posicionamentos que as imagens assumem, bem como reduzida habilidade para criação de outras imagens e narrativas com elas (CUNHA, 2015, p. 72).

Marcello afirma que “a riqueza da imagem seria não aquilo que ela capta” (MARCELLO, 2008, p. 348). Considerando o tema deste trabalho, trata-se de entender que, na produção das imagens, outros elementos concorrem – neste caso, aqueles ligados aos pressupostos que sustentam o ato mesmo de fotografar, a seleção daquilo que se fotografa, registra. Isso requer um exercício constante do olhar, um exercício diário, para obter um olhar crítico, desenvolvendo as capacidades de observação e interpretação; como também “rever os fatos ocorridos e repensar sobre eles [...] como uma nova forma de enxergar o mundo, vivenciar e representar a realidade”. (GALVANI e MARTINS, 2015, p. 3508)

É no ir e vir do diálogo feito sobre as imagens que a documentação pedagógica é vivida como processo para a construção do conhecimento. (Silva, Bertomeu e Bertomeu, 2014, p. 260). Os argumentos deste trabalho incidem no entendimento da fotografia como um instrumento poderoso para a prática docente, já que, por meio das imagens, podemos olhar e reolhar tantas vezes forem necessárias, e poder enxergar além do que um simples olhar vê.

Talvez os pressupostos aqui organizados possam abrir caminhos para o entendimento do ato de fotografar como algo também lúdico, como quando tentamos captar os melhores ângulos, ensaiando, também nós, formas distintas de ver um mesmo evento. Assim, a ideia é que possamos enxergar cada click como uma possibilidade de investigação; que uma sequência de imagens sirva de aporte para a documentação viva e eficaz, e que a fotografia possa ser um meio, um processo, e não um fim.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo.** *Revista Pátio*, s/p, n.30, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6243/uma-ferramenta-para-educar-se-e-educar-de-outro-modo.aspx>> Acesso em: 22 nov. 2015

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPANHOLI, Julie Anne Macedo. **O uso da fotografia na prática docente.** “Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária”. *Revista Pandora Brasil*, nº 49, dezembro de 2012. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/educacao49.htm>. Acesso em: 27 de mar. de 2016.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual.** *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 26-42, jul. 2009. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2009n19p26>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 69-91, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698125502>. Acesso em: 12 de nov. de 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** V.2. Porto Alegre. Penso, 2016

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

GALVANI, Vanessa Marques; MARTINS, Mirian Celeste. **Da Documentação Pedagógica à Metodologia de Pesquisa baseada em artes: novos olhares para a fotografia.** 24º Encontro da ANPAP. Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos. Santa Maria/RS. 22 a 26 de setembro de 2015. Disponível em: Acesso em: 22 de nov. de 2015.

GONTIJO, Flávia Lamounier. **Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil.** Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte, Ano 8, n.10, p. 119-134, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1303>>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007. 128p. Coleção Educação e Arte.

ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

LUFF, Paulette. Observações escritas ou caminhadas pelo parque? In MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio.** Porto Alegre. Artmed. 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta.** *Revista Brasileira de Educação*, v.13, p. 343-356, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782008000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 de mar. de 2016. ISSN: 14132478.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. **A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades.** R. Educ. Públ. Cuiabá, v.20, n.44, p. 413-428, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/viewFile/315/283>> Acesso em: 22 nov. 2015

M. M., DANILO Poeta da Colina. Disponível em: <<https://twitter.com/poetadacolina/status/710964363260198912?lang=pt>>. Acesso em: 22 de mar. de 2016.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2011

SILVA, Karin Patrícia da; BERTOMEU, Virginia Pereira Cegato; BERTOMEU, João Vicente Cegato. **A Imagem na Documentação Pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n.1, p. 257-284, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p257>>. Acesso em: 12 de nov. de 2015

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008 – Coleção Ágere.

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



“AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu,

_____, RG. n. _____ e do CPF/MF n. _____, residente e domiciliado na

_____, responsável legal pelo aluno (a) _____, por este e na

melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Krisley Pereira da Silva, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, relativos ao material produzido durante o ano letivo de 2015, na turma de Berçário 2, na Escola Municipal de Educação Infantil Ilha da Pintada, tais como:., fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home video”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada às imagens que me envolvem direta ou indiretamente (no caso, de meu/minha filho/a, aluno/a da turma), bem como autorias dos trabalhos, desenvolvidos, que poderão ser exibidos, juntamente com às imagens. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo à autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que essas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Assinatura: _____

_____, ____ de _____ de 2016

Nome:
Endereço:
Cidade:
RG Nº:
CPF Nº:
Telefone para contato:
Nome do Representante Legal (se menor):

Artigo 79.º CODIGO CIVIL (Direito à imagem)

1- O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada.

2- Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim o justificarem a sua notoriedade, o cargo que desempenhe, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de fatos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente.

3- O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do fato resultar prejuízo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada.

LEI N. 9.610/98 Capítulo VI Da Utilização da Obra Audiovisual

Art. 81. A autorização do autor e do intérprete de obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica.

§ 1º A exclusividade da autorização depende de cláusula expressa e cessa dez anos após a celebração do contrato.

§ 2º Em cada cópia da obra audiovisual, mencionará o produtor:

I - o título da obra audiovisual;

II - os nomes ou pseudônimos do diretor e dos demais co-autores;

III - o título da obra adaptada e seu autor, se for o caso;

IV - os artistas intérpretes; V - o ano de publicação;

VI - o seu nome ou marca que o identifique.