



Tanise Reginato

MICRONARRATIVAS VISUAIS:
possibilidades de olhar-
imaginar em educação e arte

Dissertação

de

Mestrado

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

Tanise Reginato

MICRONARRATIVAS VISUAIS:
possibilidades de olhar-imaginar em educação e arte

Porto Alegre

2020

TANISE REGINATO

**MICRONARRATIVAS VISUAIS:
possibilidades de olhar-imaginar em educação e arte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Reginato, Tanise
MICRONARRATIVAS VISUAIS: possibilidades de
olhar-imaginar em educação e arte / Tanise Reginato.
-- 2020.
108 f.
Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação e arte. 2. Micronarrativas visuais. 3.
Fotografia. 4. Experiência estética. 5. Docência e
infância. I. Dutra Pillar, Analice, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a todos aqueles que lutaram e lutam para que a universidade pública exista e continue (re) existindo para pessoas que como eu, não teriam acesso a um ensino superior de qualidade, não fosse a abertura de algumas portas deste espaço a fim de contemplar diferentes realidades sociais. Agradeço, imensamente, à minha orientadora Professora Dra. Analice Dutra Pillar, sem a qual esta dissertação não teria início, nem conclusão. Obrigada Analice, por toda compreensão, parceria, paciência e dedicação. Obrigada à banca da qualificação, Professora Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss e Professora Dra. Gilvânia Maurício Dias de Pontes, que enaltecem com a riqueza de seus olhares e leituras o tímido projeto que apresentei, contribuindo com sugestões e comentários que muito auxiliaram na escrita. E à banca de defesa da dissertação, novamente às professoras Dra. Dóris Fiss e Dra. Gilvânia Pontes, e à Professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter pelo aceite, leitura atenta e contribuições. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por propiciar espaços tão valiosos de discussão e aprendizagem, aos professores deste e de outros programas da mesma Universidade pelos seminários e oficinas que foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitando aprender interdisciplinarmente sobre educação e arte. Aproveito para agradecer às colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), grupo que fortalece e anima a investigação em artes e educação. Especialmente às colegas dos ciclos, Adrise Ferreira pelos inícios, Tachi Pacheco pelas finalizações e Tati Evalte pelos incentivos de sempre.

Quero agradecer aos meus familiares, que à distância torceram por mim e se orgulham de um de nós ter chegado até aqui, especialmente minha amada mãe Nelci. Às amigas de perto: Juliana, Fernanda, Aline, Karenina e Tatiana, às de longe: Bruna, Daiane, Mayara, Janaína e, às amigas do grupo “Boti” que presenciaram o início de toda essa caminhada e seguem presentes na amizade e torcida. Aos meus queridos sogros e, principalmente, ao meu companheiro de vida, leituras e questionamentos, Luciano: obrigada pelo amor, incentivo, paciência e cuidado. Vocês todos e todas, contribuíram para que cada passo e desafio valessem a pena! Por fim, gostaria de agradecer às crianças e seu estado de atenção com as coisinhas do chão, que em minhas práticas docentes propiciaram refletir e problematizar a visualidade na escola. Obrigada por me ensinar a ver um pouco do mundo pela lente curiosa e sensível de seus olhos!

Figura 1 — Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: coisinhas do chão* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por sete fotografias digitais da autora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – Antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

(Manoel de Barros, 2004, p. 27)

RESUMO

Esta pesquisa inscreve-se no cenário da leitura de imagens na Educação Infantil e buscou compreender a relação entre micronarrativas visuais e a formação de um olhar docente sensível. Tratou de pesquisar como a leitura de imagens fotográficas pode contribuir para a formação do olhar do professor, ampliando a experiência estética acerca das imagens que produz e reproduz em âmbito escolar; conhecer de que forma essas imagens visibilizam gestos, expressões, marcas e concepções de uma infância que se mostra pelo olhar do outro; entender de que forma a leitura dessas imagens cria efeitos de sentido sobre o ser criança na contemporaneidade das telas e de que forma pode favorecer tanto a formação de um olhar sensível do professor de Educação Infantil, quanto o ato de investigar a partir dos registros que este realiza em sua prática cotidiana. O problema de pesquisa consistiu em questionar se é possível realizar leituras das fotografias de práticas escolares, considerando uma visão não-hegemônica, em que as imagens sejam uma abertura que favoreça a experiência estética do leitor e do produtor das imagens, o professor. Que leituras o professor pode elaborar a partir da experiência de olhar para as fotografias que capturou, ressignificando-as por meio do sensível? A teia de sentidos que conecta as ideias discutidas nesta dissertação envolve estudos sobre visualidade, imagem, fotografia, micronarrativas, infância, experiência, experiência estética e professor pesquisador que se constituem em torno da temática, das reflexões e do problema de pesquisa. Para realizar a leitura das fotografias nos baseamos em Metodologias Artísticas de Pesquisa baseadas na fotografia, a partir dos estudos de Marín-Viadel e Roldán, as quais consideram as imagens como instrumentos de investigação que apresentam ideias sobre educação, experiência estética, docência e infância. As fotografias exibidas ao longo da pesquisa, através do procedimento de Foto-Ensaio, retratam olhares sobre um percurso reflexivo que ocorreu durante os estudos do mestrado e, as fotografias selecionadas da infância escolar são imagens de minhas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil. Lanço sobre o material um olhar a partir da ideia de micronarrativas visuais. As conclusões apontam para a necessidade de reflexões sobre a visualidade contemporânea produzida na escola, em especial as fotografias das crianças capturadas pelos docentes em uma relação com a formação de professor pesquisador.

Palavras-chave: Educação e arte; fotografia; micronarrativas visuais; docência e infância; experiência estética e leitura de imagem.

ABSTRACT

This research is part of the scenario of reading images in Early Childhood Education and sought to understand the relationship between visual micronarratives and the formation of a sensitive teaching perspective. It researched how reading photographic images can contribute to the formation of teacher's perspective, expanding the aesthetic experience regarding the images produced and reproduced in the school environment; to know how these images visualize gestures, expressions, marks and conceptions of a childhood that is shown through the eyes of others; to understand how the reading of these images creates effects of meaning on being a child in the contemporary world of screens and how it can favor both the formation of a sensitive look on the part of the Early Childhood Education teacher, as well as the act of investigating based on the records that this performs in their daily practice. The research problem consisted of questioning whether it is possible to read photographs of school practices, considering a non-hegemonic vision, in which the images are an opening that favors the aesthetic experience of the reader and the producer of the images, the teacher. What readings can the teacher develop based on the experience of looking at the photographs he/she captured, giving new meaning to them through the sensitive? The web of meanings that connects the ideas discussed in this dissertation involves studies on visibility, image, photography, micronarratives, childhood, experience, aesthetic experience and research professor that are constituted around the theme, reflections and research problem. To read the photographs, we based ourselves on Artistic Research Methodologies based on photography, based on the studies of Marín-Viadel and Roldán, which consider images as research instruments that present ideas about education, aesthetic experience, teaching and childhood. The photographs displayed throughout the research, through the Photo-Essay procedure, portray views on a reflective journey that occurred during the master studies and the photographs selected from school childhood are images of my pedagogical practices within the scope of Early Childhood Education. I take a look over at the material based on the idea of visual micronarratives. The conclusions point to the need for reflections on the contemporary visibility produced at school, especially the photographs of children captured by teachers in a relationship with the training of teacher researchers.

Keywords: Education and art; photography; visual micronarratives; teaching and childhood; aesthetic experience and image reading.

LISTA DE IMAGENS

- Figura 1. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: coisinhas do chão* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por sete fotografias digitais da autora 5
- Figura 2. **Fotografia Independente.** REGINATO, Tanise. *Desenho retrato da autora por “Gabriela, 2013”* (2020). Porto Alegre, RS. Fotografia digital da autora a partir de fragmento de desenho. 16
- Figura 3. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: gestos da curiosidade* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por quatro fotografias digitais da autora 21
- Figura 4. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: universo “Disney” na Educação Infantil* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por montagem a partir de quatro fotografias digitais da autora..... 26
- Figura 5. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: olhares e encontros* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por trinta fotografias digitais da autora capturadas em vivências acadêmicas, culturais e do cotidiano entre 2017 e 2019, durante o mestrado..... 42
- Figura 6. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: metodologia do (des)começo* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por doze fotografias digitais da autora.... 77
- Figura 7. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: possibilidades de olhar.* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por cinco fotografias digitais da autora..... 84
- Figura 8. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: dos pés.* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por seis fotografias digitais da autora..... 87
- Figura 9. **Foto-Ensaio.** REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: das mãos.* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por cinco fotografias digitais da autora..... 91
- Tabela 1 - Levantamento de teses e dissertações através de descritores - Resultados do LUME/UFRGS 37
- Tabela 2 - Levantamento de artigos através de descritores - Resultados do Scielo 39

LISTA DE SIGLAS

ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IC – Iniciação Científica

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

Scielo – Scientific Electronic Library Online

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: o deslocamento de posição-sujeito.....	12
INTRODUÇÃO: (outros) sentidos a descobrir.....	20
1. INQUIETAÇÕES: a estetização superficial da visualidade nas Instituições de Educação Infantil.....	27
1.1 Repensando os registros de imagem da criança na escola.....	31
1.2 Inquietações e alguns contornos.....	36
2. TEIA DE SENTIDOS: dos encontros teóricos.....	43
2.1 Visualidade.....	44
2.2 Imagem.....	46
2.3 Fotografia.....	50
2.4 Micronarrativas.....	55
2.5 Infância (s).....	57
2.6 Experiência e experiência estética.....	63
2.7 Professor pesquisador.....	73
3. METODOLOGIA: alguns (des)começos.....	78
4. ENSAIANDO POSSIBILIDADES DE OLHAR-IMAGINAR.....	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102

APRESENTAÇÃO: o deslocamento de posição-sujeito

Um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história.

(Larrosa, 2017, p. 41)

Pesquisar a leitura de imagens significa, para mim, a possibilidade de ampliar a experiência estética que se desdobra sobre visualidades do espaço escolar através do processo de significação de fotografias, as quais tornam presente gestos, expressões e marcas de uma infância em determinado contexto. No percurso de escrita desta dissertação, foram surgindo diversas texturas ou camadas para pensar nas relações entre o sujeito que escreve e as imagens produzidas por ele em vivências junto às crianças que habitam a escola, imagens que podem vir a se inscrever posteriormente no sujeito leitor. Ao engendrar o presente trabalho, foi necessário olhar para trás e verificar o caminho já percorrido, buscando compreender o contexto dos deslocamentos para poder traçar o ponto em que se encontra a jornada e quais os próximos passos. Foi na escrita mesma que pude perceber a importância do processo de (auto) formação e reflexão como componente investigativo da experiência de prática docente. Desta forma convido o leitor a participar das movências que a seguir descrevo.

A partir dos estudos iniciados em 2009, com o ingresso na graduação, algumas experiências foram propulsoras para seguir um caminho de reflexão e pesquisa que culmina na formação continuada do mestrado acadêmico. A inserção em diversos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, bem como as diferentes vivências enquanto estudante, trabalhadora, estagiária, mediadora e bolsista, em um período que durou sete anos de formação, me colocaram num lugar de incessantes questionamentos sobre trabalho, arte, docência e educação. Lugar que foi complexificado pelo diálogo com a arte ao entrar em contato com propostas de leitura de imagem, com a produção de efeitos de sentido, a mediação cultural, o cinema, o audiovisual e a formação estética. A arte é aqui entendida como propositora de um pensamento e olhar sensível que permeia o trabalho com fotografia em contextos educativos, especialmente com crianças na Educação Infantil.

Ao ingressar na graduação, já me constituía como uma jovem trabalhadora. Trabalhadora que se tornou estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vinda do interior, de uma modesta família de trabalhadores, a forma que encontrei de manter os gastos com moradia, estudos e alimentação foi trabalhando no comércio. Atividade que ocupava boa parte do meu tempo como consultora de vendas de uma loja em um *shopping center* da capital. Durante dois anos, a graduação não fez muito sentido, já que na minha realidade concreta e imediata as leituras e teorias que tinha contato na Faculdade não tinham aplicação. O objetivo de estar em um curso superior estava centrado na obtenção do diploma, visando melhorar de vida e ter uma profissão reconhecida, o que hoje compreendo como uma forma de ascensão social.

Seguindo com os estudos, recorro que em dado momento um conceito prendeu minha atenção. Explorado em uma aula do curso de Pedagogia, conheci o conceito desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1980) sobre *capital cultural*. Em seus estudos, o autor observa que existe um valor cultural que é transmitido de pais para filhos através de gostos e hábitos, na convivência e atividades do dia a dia. São as práticas sociais e culturais¹ que uma família ou comunidade adquire, tais como frequentar cinema e teatro, aprender outra língua, acessar livros e ir a locais que muitas vezes, somente classes economicamente favorecidas têm acesso. Também é possível instituir aos sujeitos fronteiras hierárquicas, de direitos, títulos, competências e outras separações de diferentes naturezas a partir da reprodução da estrutura do capital cultural.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1980) influencia no desempenho escolar, sendo que as crianças que adquirem o aprendizado valorizado pela cultura escolar já na primeira infância, concomitantemente no ambiente familiar, estão pré-dispostas a se dedicar à vida escolar, ou seja, existe uma seleção e separação realizada pelo sistema escolar entre aqueles que são detentores de um capital cultural herdado e aqueles que não o possuem. Ao considerar tal conceito, compreendi a escassez de um capital cultural sólido como contributo por, inicialmente, não conseguir fortalecer minha relação com os estudos acadêmicos. Tal poder simbólico de diferenciação se revelou para mim como excludente, como uma irregularidade que eu deveria superar, aceitar ou reelaborar.

Na processualidade do viver e do envolvimento em experiências significativas, algumas das quais relato a seguir, o tempo transcorrido trouxe a possibilidade de reformular percursos.

¹ As práticas culturais e sociais que brevemente exemplifico no texto dizem respeito a atividades que historicamente são valorizadas como prática intelectual pela cultura escolar ocidental, que é hegemônica. Embora reconheça que outras práticas sociais e culturais, como por exemplo práticas religiosas, festas populares, encontros familiares entre outros, façam parte do capital cultural cultivado e adquirido por comunidades ou famílias.

Neste processo, a escrita se mostrou como um tecido no qual vamos juntando as linhas para tramar o significado do texto, tecendo laços e compondo com fios soltos, pois como afirma Flusser (2010, p. 67), textos são “tecidos inacabados: são feitos de linhas (da ‘corrente’) e não são unidos, como tecidos acabados, por fios (a ‘trama’) verticais. (...). Quem escreve tece fios, que devem ser recolhidos pelo receptor para serem urdidos. Só assim o texto ganha significado.”. Assim, vão se formando camadas de tecidos e palavras, entre o que foi vivenciado, o que é revisitado e escrito, e, o que é lido e ressignificado.

Em 2011, através da disciplina Educação e Teatro, fico sabendo da seleção para bolsista de Iniciação Científica com a Prof.^a Dra. Analice Dutra Pillar. Logo, ingressei no projeto *Visualidade e Sentido: Contágios entre Arte e Mídia no Ensino da Arte* (Pillar, 2012). A complexidade do que é pesquisar teve início. Integrada ao projeto, realizava leituras e as dificuldades e dúvidas que surgiam acerca dos conceitos sobre visualidade, arte e mídia encontravam apoio nas reuniões quinzenais com a equipe de pesquisa. A construção de relatórios, a preparação dos trabalhos, das apresentações, as leituras e o surgimento de perguntas apresentaram-se como um novo mundo que me manteve em movimento, fazendo com que a pesquisa extravasasse, esparramando-se por outras áreas do conhecimento, produzindo um envolvimento prazeroso e curioso que se refletia no percurso da faculdade também.

Foi enriquecedor para minha formação o encontro com a Iniciação Científica (doravante IC), com o campo da leitura de imagem, o ensino da arte, com as produções audiovisuais e a relação dessas com a visão de mundo que eu estava começando a ampliar, pois, instigada por tal perspectiva passo a prestar mais atenção nas relações culturais, sociais, políticas e de trabalho do meu entorno. Ao longo da pesquisa seguinte *Arte Contemporânea e ensino da Arte: leituras de produções audiovisuais* (Pillar, 2015) o olhar foi se complexificando, fui refletindo sobre a grande inserção de imagens de todo tipo que estão presentes em nosso cotidiano, buscando compreender como as tecnologias, a publicidade, as estratégias de montagem e as telas são utilizadas, muitas vezes, a favor da reprodução de um modelo de vida consumista. Desse modo, íamos pensando no grupo de pesquisa nos efeitos de sentido e nas possibilidades do uso reflexivo dessas imagens e produções audiovisuais, contrapondo modelos estabelecidos ao descrevê-los e analisá-los para construir outros significados, outras formas de ver, de pensar e falar da visualidade contemporânea, especialmente em contextos educativos.

Na aproximação com a arte, participei da 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul realizada em Porto Alegre (RS), de 13 de setembro a 10 de novembro de 2013. Trata-se de uma mostra internacional dedicada à arte contemporânea, a qual nasceu com a iniciativa de

promover a reescrita da história da Arte eurocêntrica de um ponto de vista latino-americano². Na edição de 2013, fui mediadora, participando dos encontros de formação e outros eventos que foram realizados antes, durante e depois de encerrada a exposição. O Programa Redes de Formação³, que fez parte da programação da 9ª Bienal, era voltado para a formação de mediadores e, também, para o público interessado. O Programa proporcionou diferentes experiências, diversas leituras em torno da temática da mediação e sobre as obras de arte expostas, conversas em grandes e pequenos grupos, encontros, experiências poéticas e um pensar conjunto que incluía a possibilidade de criação.

Algumas experiências foram mais marcantes, como a atividade “Residência nas escolas”, realizada em escolas da rede pública de Porto Alegre. A residência tinha a intencionalidade de criar um espaço de interação e intercâmbio entre mediadores, professores e alunos desenvolvendo projetos de curto prazo. Junto de uma colega mediadora, tivemos alguns encontros com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Iniciamos a residência exibindo o documentário *Só dez por cento é mentira*⁴ cuja temática é a vida do poeta Manoel de Barros narrada através de uma linguagem visual inventiva. A atividade envolveu uma conversa com os alunos, seguida de produção escrita sobre o que eles entendiam por “arte” e sobre o que entendiam por “ciência”, campos de conhecimento compreendidos em uma relação de similitude segundo o programa educativo da Bienal e que foram explorados pelo documentário.

No último encontro foi desenvolvida a proposta de construção de “máquinas de poesia” com materiais recicláveis, onde o objetivo era que os alunos criassem um dispositivo composto por uma dinâmica científica tecnológica ou mecânica, cuja função seria a de disparar e espalhar poesia pelo mundo. A sensibilização para pensar conexões entre arte e ciência foi pensada para contestar a lógica binária do pensamento contemporâneo que busca separar as duas esferas, já

² A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é um dos mais importantes eventos de arte contemporânea da América Latina. Maiores informações a respeito da Bienal do Mercosul estão disponíveis em: <https://www.fundacaobienal.art.br/>. Acesso em 18/10/2018.

³ Conforme a curadora Sofía Hernández Chong Cuy, o Projeto Pedagógico da 9ª Bienal, Redes de Formação, iniciou no dia 17 de maio de 2013, junto com uma série especial de programas públicos e projeções de filmes. O título da 9ª edição — Se o clima for favorável — foi um convite para refletir sobre quando e como, por quem e por que certos trabalhos de arte e ideias ganham ou perdem visibilidade em um dado momento no tempo. Esta edição da Bienal do Mercosul juntou a arte de artistas visuais às vozes de outros que se dedicam aos pontos de encontro da cultura e da natureza. Ela procurou habitar, garimpar, investigar e explorar o que está abaixo e acima da esfera social – o que é palpável e tênue, o que está no fundo do mar e na atmosfera, o que está subterrâneo e no espaço sideral. Disponível em: <https://www.fundacaobienal.art.br/bienais/9%C2%AA-Bienal-do-Mercosul> <https://fundacaobienal.art.br/site/es/noticias/1117> . Acesso em 15 nov. 2016.

⁴ Disponível na íntegra em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0&t=2164s . Acesso em 15/01/2020.

que ambas têm em suas experiências e aprendizado a curiosidade como força motriz⁵. Foi emocionante ver o envolvimento dos alunos nas propostas e a expressividade de suas criações.

Figura 2 — Fotografia Independente. REGINATO, Tanise. *Desenho retrato da autora por “Gabriela, 2013” (2020)*. Fotografia digital da autora a partir de fragmento de desenho⁶.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ser mediadora da 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul foi uma experiência potente e ao mesmo tempo desafiadora. Eu, que tinha como experiência de trabalho somente questões envolvendo a dinâmica comercial, me vi enredada com o trabalho de mediação entre obras de arte e público, numa relação educativa, criativa e de interação. Como o foco curatorial da mostra estava centrado num diálogo entre natureza, cultura, ciência e tecnologia, foi bastante significativo tecer relações entre como os artistas revelavam suas dinâmicas e desvios e os estudos realizados durante a Iniciação Científica, os quais eram acionados de maneira teórica

⁵ A aproximação entre artes e ciências é discutida no texto “De uma chuva de ideias às redes de formação” de Mônica Hoff, na Antologia *A nuvem* que pode ser encontrada no seguinte endereço: <https://www.fundacaobienal.art.br/materiais>. Acesso em: 15/02/2020.

⁶ O desenho foi produzido por uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, durante a residência artística promovida pelo Programa Educativo da 9ª Bienal do Mercosul.

no estudo das obras e suas conexões com as temáticas trazidas pela curadoria. O aprendizado também veio pela prática no contato e mediação com o público que visitava a exposição. Ainda neste período, pude realizar o Curso de Extensão “rEDUvolution: o ensino da Arte como Processo de Criação Contemporânea”, ministrado pela Profa. Dra. María Acaso⁷, da Universidad Complutense de Madrid (UCM), o qual propiciou reflexões sobre a visualidade e o papel dos mediadores frente à arte contemporânea, com atividades de criação e reflexão.

Com o término da Bienal e de volta às atividades com o grupo de pesquisa, seguimos com análises de produções audiovisuais contemporâneas a partir do referencial da semiótica discursiva e da cultura visual, estudando os procedimentos de montagem que são utilizados como estratégia de articulação entre as linguagens visuais e sonoras na criação videográfica. Ao final da pesquisa foi gratificante ter o trabalho intitulado “A montagem na videoarte Muto e suas significações para a educação” reconhecido na sessão de apresentação como “Destaque no XXVII Salão de Iniciação Científica UFRGS – Propesq”. Mais adiante o trabalho foi publicado em conjunto com minha orientadora nos Anais do 25º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)⁸.

Os cursos de extensão realizados durante boa parte deste percurso que agora revisito, especialmente os que tinham como temática questões do audiovisual⁹, e a participação na pesquisa subsequente *Leituras da visualidade: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos* (Pillar, 2017) fortaleceram em mim a vontade de seguir pesquisando, questionando e compartilhando saberes. Refletir sobre a visualidade foi essencial para o emergir desse trabalho, assim como dialogar com narrativas da mídia e da arte contemporânea, como aconteceu no trabalho publicado nos Anais do 27º Encontro da ANPAP intitulado *Leituras de micronarrativas audiovisuais em contextos educativos: barquinhos de Tatajuba*¹⁰. Tal trabalho proporcionou contato com a visualidade a partir da perspectiva da criança com o brincar, o que se diferencia das produções audiovisuais comerciais que não costumam apresentar as crianças narrando suas próprias vivências.

⁷ A professora Dra. María Acaso tem trabalhos de referência internacional na área do ensino de artes visuais, tratando em especial da leitura de imagens e da mediação educativa em espaços museológicos.

⁸ Artigo disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s6/analice_dutra_pillar-tanise_reginat.pdf. Acesso em 05/09/2018.

⁹ Destaco os cursos promovidos pelo Programa de Alfabetização Audiovisual: <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/2017/04/3-laboratorio-vagalume.html>. Acesso em: 05/09/2018.

¹⁰ Artigo disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_PILLAR_Analice_Dutra_REGINATO_Tanise.pdf. Acesso em: 12/11/2019.

Examinar o modo de captura das imagens do citado audiovisual, da posição da câmera, os sons, cortes e closes, faz com que o leitor/expectador se aproxime das crianças e do olhar que elas direcionam para os objetos que constroem e brincam. A partir das leituras no grupo de pesquisa, foi possível compreender que as técnicas utilizadas na captação e edição do vídeo Barquinhos de Tatajuba integram uma articulação entre som e imagem em que o espectador experimenta determinados efeitos de sentido que propiciam indagação e reflexão. O contexto social, cultural, econômico e histórico, tanto do lugar que a paisagem mostra, quanto das crianças que aparecem no vídeo¹¹, é considerado pela forma com que a narrativa é sutilmente conduzida. De volta ao itinerário que descrevo neste capítulo, em 2017 uma breve mudança de rumo me levou ao Estado de Santa Catarina, onde residi por 5 meses ao trabalhar como Técnica em Educação em uma Escola de Educação Infantil da região metropolitana de Florianópolis, no mesmo ano participo do processo seletivo para cursar Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e ao ser aprovada, retorno à Porto Alegre.

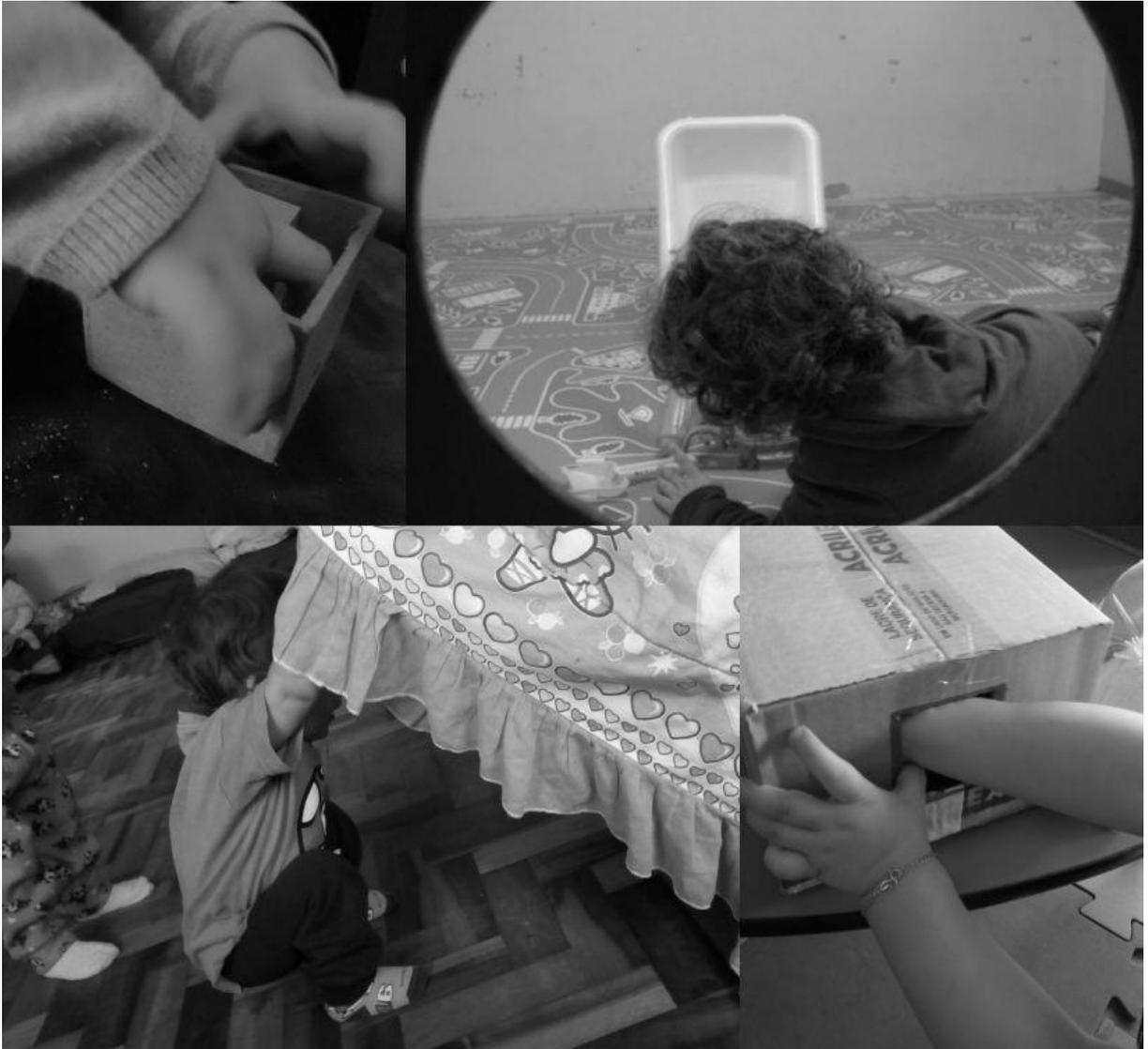
No primeiro ano de pós-graduação curso diversas disciplinas do programa e apresento trabalho em Congresso no Chile¹². Ao final do primeiro ano do curso de mestrado, assumi o cargo de Professora de Educação Básica no município de Canoas/RS. Com isso veio o desafio de conciliar 40 horas de uma jornada semanal de trabalho, atuando pela primeira vez como professora, com os estudos acadêmicos. Em 2019, apresento o trabalho “Mídias e educação: possibilidades de criação em sala de aula” na Conferência Internacional de Pesquisa em Educação (iREAD)¹³ realizado na Universidade de Barcelona, que foi mais um momento significativo em minha trajetória acadêmica, momento de aprendizado e partilha com pesquisadores de diversos países. Me encontro agora concluindo essa etapa e ponderando sobre os passos que me trouxeram até aqui. Este capítulo que apresento como um memorial, me ajudou a perceber as marcas tecidas pelas vivências e as significações que fui atribuindo a elas. Assim, me posiciono como sujeito que faz da movência, uma oportunidade de, como aponta Larrosa, reescrever minha própria história, desejando que outros enquadramentos e narrativas possam ser pensadas e criadas no âmbito da educação e da formação docente.

¹¹Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ec2SEpXN33U>. Acesso em 10/11/2019.

¹²“Congresso Regional Latinoamericano InSEA 2018: Cartografias da Educação Artística e da Multiculturalidade Visual”, site com o programa do evento disponível em: <http://insea.uahurtado.cl/es/sobre-insea-chile-2018/>. Acesso em: 10/01/2020. Participação com os seguintes trabalhos: “Lecturas de macro y micronarrativas audiovisuales” e “Posibilidades de creación: arte, educación y cultura visual”. O trabalho contou com ajuda financeira do PPGEDU-UFRGS.

¹³ Para acessar o texto publicado, ver anais do evento em: http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf. Acesso em: 11/02/2021.

Figura 3 — Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: o gesto da curiosidade* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por quatro fotografias digitais da autora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

INTRODUÇÃO: (outros) sentidos a descobrir

A partir da apresentação narrada no capítulo anterior como um percurso que trouxe deslocamentos, aproximações vivenciadas com a arte e posteriores práticas pedagógicas em escolas, muitas inquietações foram ganhando forma e, algumas delas, acabaram por se transformar em objeto de pesquisa. Essas vivências e práticas na Educação Infantil iniciaram no ano de 2014 e ocorreram em algumas instituições públicas como também em uma instituição privada. Minha inserção nas escolas se deu de diferentes formas tais como estagiária, auxiliar de sala, técnica em educação e atualmente como professora. Com isso, tenho realizado muitos registros fotográficos¹⁴, imagens dos espaços, das crianças, de propostas e brincadeiras.

Das imagens capturadas em contexto escolar, a maioria, até então, olvidadas como arquivo no computador e outras obtidas durante a elaboração desta pesquisa, foi produzido o *corpus*, material empírico ao qual me propus a olhar com atenção buscando a experiência estética não apenas pelo olho, instrumento que acompanha e relata, mas, buscando fazer deste olho, um órgão do ser total pelo qual opera toda a criatura viva, atuante durante todo o tempo (Dewey, 2010, p. 131). Aspirando fazer como o poeta que procura nas “coisinhas do chão” insignificâncias, algo que ao ser visto e pensado cresça de importância para meus olhos. É uma busca que pretendeu estabelecer e construir relações que de forma alguma simplifiquem as experiências sensíveis vistas, vividas e imaginadas de escola, ao contrário, é um processo dotado de sensibilidade à semelhança do que Dewey (2010) descreve quando relaciona as habilidades de produzir do artista com a sensibilidade que orienta suas criações:

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. [...] Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. [...] O que é feito e o que é vivenciado, portanto, são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua. (Dewey, 2010, p. 130).

¹⁴ Os registros fotográficos, em sua grande maioria, foram e são feitos através da câmera do meu aparelho celular pessoal. Em alguns momentos também utilizei uma câmera digital portátil.

Do encontro entre educação, arte e infâncias emerge um pensamento que se manifesta em imagem, olhar-imaginar a partir dos gestos que capturo nas ações rotineiras das crianças pequenas com a intenção de criar algo que seja percebido esteticamente, dá outro sentido ao que foi vivenciado. Crianças que brincam e interagem, tateando, explorando, movimentando materialidades com as mãos, estabelecendo contato com os pés, expondo o gesto como uma “resposta do corpo ao mundo que o interpela” (Richter, 2019, p. 116) pela ação de tocar e ser tocado pelo mundo, gesto como movimento de produção e circulação de sentido. Um sentido que não é dado ou oferecido a despeito da simples visualização, mas como algo a ser assimilado e compreendido em uma relação de troca, de encontro de intenções, como explica Merleau-Ponty (1945/1994), que recorre igualmente ao gesto para explicar a linguagem expressiva de um corpo com o mundo:

O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação do conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu (Merleau-Ponty, 1994, p. 251).

Desse modo, a opção por trazer imagens compondo Foto-ensaios, além de uma escolha metodológica que impulsiona a escrita e instiga o leitor, pressupõe um encontro com o outro pela intencionalidade do olhar-imaginar que se atribui ao gesto, pela ação do outro que se faz visível pela imagem e, então, me questiona, me convoca a pensar e agir com ela. Visando a possibilidade de movimentar e atribuir novos sentidos e leituras aos registros das práticas que realizei, busco apoio no conceito de micronarrativas que será abordado mais adiante. A narrativa é entendida, aqui, como uma forma de ampliar a leitura da linguagem visual das imagens de/na escola, buscando modos de construir efeitos de sentido que ressignifiquem a experiência com a visualidade, impulsionando a formação de um olhar sensível do docente que atua na Educação Infantil para

[...] que se permita a compreensão pedagógica de que é interagindo poeticamente com o mundo – e não se distanciando para analisá-lo e explicá-lo – que podemos, adultos com as crianças, constituir e imprimir sentidos aos fenômenos simultaneamente singulares e coletivos (Richter, 2015, p. 1037).

Tratou-se de lançar um olhar sensível para as fotografias coletadas durante minhas práticas educativas, um olhar que impulsionasse a docência para um lugar que produz imagens como ato investigativo. Assim, pretendi defender “a importância dessa aprendizagem para a ampliação das possibilidades estéticas e éticas de relacionar e interpretar significados culturais na convivência com outros” (Richter, 2004, p. 13), especialmente nos espaços de vida coletiva da Educação Infantil.

A produção, o encontro ou ainda o reencontro com essas imagens, situadas no contexto escolar, no fazer inerente à minha formação como pedagoga e em exercício docente, revelaram o desejo de poetizar o vivido como meio, possibilidade ou esperança de transformar um cotidiano educacional (e não só educacional), atualmente marcado por apreensão, tensão e mal-estar como diz Miguel Arroyo (2016); pela instantaneidade e liquidez, como revelou Zygmunt Bauman (2001); pelo excesso de informação e opinião como explica Jorge Larrosa (2004) ao falar de nossa sociedade contemporânea em *Linguagem e Educação depois de Babel*; ou ainda como expõe Richter (2019, p.113), cotidiano marcado pelo “crescente realismo que tece discursos e narrativas contemporâneos”, realismo enquanto palavra chave de um projeto neoliberal que promove um desencanto árido que assola a convivência.

Diante de tal cenário, as imagens como parte do processo de aceleração da vida cotidiana ocupam um lugar central na produção de sentido e de significados que circulam em diferentes âmbitos sociais e culturais abrangendo cada vez mais espaços e tempos, inclusive na escola. Essa ocupação das imagens na fabricação e disseminação diária de sentidos produz que tipo de significação sobre as imagens elaboradas por professores nas escolas? Especificamente nas instituições de Educação Infantil, onde existe uma intensa produção de fotografias e outras visualidades, que imagens encontramos? Que leituras realizamos diante do que produzimos e diante do que olhamos?

O que prevalece é uma hegemonia imagética que circula em grande parte das escolas e, pouco ou nenhum investimento em uma formação de educadores que possibilite problematizar acerca da linguagem visual, da arte e da estética como elementos imprescindíveis no fazer cotidiano da docência, o que abrange também a produção de imagens fotográficas. Considerando esse cenário, dentro do contexto social e político brasileiro, em que a formação, espaços, materiais e valorização dos profissionais muitas vezes é precária, talvez seja difícil pensar na possibilidade de engendrar a docência para esse lugar que olha atentamente e reflete com as imagens que captura e reproduz. Mas, ao mesmo tempo, existe uma demanda por

compreender esses processos que envolvem a visualidade, uma vez que essa relação se intensifica pela instantaneidade da visualidade que marca nossa época.

Assim, meu interesse foi caminhando na direção de resgatar imagens fotográficas que capturei ao longo das práticas que realizei em escolas para posicioná-las em um lugar de questionamentos, buscando encontros com a arte e a infância, através da escrita sensível, a qual revela perspectivas não enunciadas pela ocularidade apressada de nossos dias. Atento para a possibilidade de produzir outros sentidos, que não somente o registro das vivências das crianças ou das atividades realizadas, ao buscar um olhar-dizer e um olhar-imaginar sobre essas imagens, criando micronarrativas que enunciam uma relação poética e afetiva entre imagens e palavras.

Junto com as inquietações que foram sendo moldadas pela minha trajetória formativa, outras situações “foram acontecendo tanto no tempo de estar e conviver na escola de educação infantil quanto no tempo da escrita” (Hinterholz; Richter, 2017, p. 49-68) e as seguintes perguntas ganharam forma: As imagens que escolho mostrar da infância escolar estão contando quais narrativas sobre a escola, sobre as crianças e em última instância sobre o meu olhar docente? De que maneira posso escrever a partir dessas imagens, de modo a valorizar a experiência estética? Que imagens registram a infância que habita a escola a partir de modos de ver não hegemônicos?

Na insurgência de responder a tais questões o objetivo dessa pesquisa foi compreender e narrar com as imagens fotográficas a relação entre micronarrativas visuais (estabelecida através de foto-ensaios) e a formação de um olhar docente sensível. Para isso, estabeleci como objetivos específicos refletir sobre os modos de produção de imagens fotográficas na escola de Educação Infantil e como estas podem contribuir para a formação do olhar do professor, ampliando a experiência estética acerca das imagens que produz e reproduz em âmbito escolar; conhecer de que forma essas imagens visibilizam gestos, expressões, marcas e concepções de uma infância que é vista e narrada pelo olhar do adulto; entender de que forma a leitura dessas imagens cria efeitos de sentido sobre o ser criança na contemporaneidade das telas e como pode favorecer a formação de um olhar sensível do professor de Educação Infantil.

Desse modo, procurei buscar possibilidades outras de dialogar com as imagens da infância capturadas em contexto escolar e contribuir para reflexões sobre a visualidade contemporânea produzida na escola, em especial as fotografias das crianças feitas pelos docentes. Um olhar mais sensível e atento acerca da presença infantil que habita espaços escolares, assim como das imagens que surgem a partir desse olhar. Entendo que esse processo

não se finda em uma imagem ou reflexão específicas, mas se expande em movimentos contínuos do micro ao macro contexto para dialogar com a visualidade do cotidiano que nos cerca e da qual também somos produtores.

Para iniciar a exploração do que aqui me propus compreender, no primeiro capítulo “Inquietações: a estetização superficial da visualidade nas instituições de Educação Infantil”, situo o leitor acerca de minhas inquietações com as narrativas visuais que parecem naturalizadas em alguns espaços escolares e transformo os questionamentos sobre o que observei nas escolas em justificativas que motivaram a escrita da pesquisa. No item “Repensando os registros de imagem da criança na escola” abordo a visualidade específica das imagens fotográficas, problematizando os registros que, em geral, são realizados pelas professoras e, apontando a documentação pedagógica a partir das contribuições de Galvani (2016) como uma possibilidade de pensar e organizar a captura dessas imagens. Em “Inquietações e alguns contornos” trago um breve levantamento bibliográfico realizado durante a elaboração do projeto e apresento os dados obtidos, os quais ajudaram a pensar em alguns contornos que atravessam, sustentam e dialogam com as questões aqui propostas. Também situo o problema de pesquisa.

No segundo capítulo intitulado “Teia de sentidos: dos encontros teóricos” exponho a fundamentação teórica tecendo relações entre: visualidade, imagem, fotografia, micronarrativas, infância(s), experiência, experiência estética e professor pesquisador. Neste momento apresento autores e conceitos que ajudaram a criar uma teia de sentidos que convergem na defesa e provocação de ofertar uma Educação Infantil que possibilite ampliar a experiência visual e estética tanto dos profissionais educadores quanto das crianças articulando o campo da educação e o campo da arte como potencial para criar significados culturais e questionar as imagens diante do que se apreende da visualidade.

O terceiro capítulo “Metodologia: alguns começos” apresenta os referenciais metodológicos da pesquisa, os quais estão ancorados nas Metodologias Artísticas de Pesquisa baseadas na fotografia, a partir dos estudos de Ricardo Marín-Viadel e Joaquín Roldán. Tais metodologias consideram as imagens como instrumentos de investigação que apresentam ideias sobre educação, infância, experiência estética e docência.

O capítulo quatro traz os efeitos de sentido identificados nas imagens fotográficas de minhas práticas pedagógicas, considerando-as como micronarrativas visuais, e suas possibilidades de olhar-dizer em educação e arte. Nesse capítulo, lanço um olhar experimental que se projeta menos pretensioso ou convicto e mais curioso, interrogativo e sensível para

dialogar com a produção imagética da prática realizada em contexto escolar. Para tanto, os sentidos são tecidos entre os fios maleáveis da experiência que vai se (re) construindo no apoio das relações teóricas.

Por fim, encerro a dissertação com algumas reflexões, sobre o vasto campo das possibilidades de pensar narrativas visuais em consonância com processos formativos atribuindo um olhar sensível para as imagens da infância no contexto da Educação Infantil. O quinto capítulo, portanto, traz as considerações do trabalho, apontando algumas conclusões, as implicações pedagógicas e os desdobramentos da pesquisa. As leituras das fotografias, como micronarrativas visuais, apontaram reflexões sobre a visualidade contemporânea e a experiência estética produzida no e a partir do ambiente escolar, em especial as fotografias das crianças capturadas pelos docentes em uma relação com a formação do professor pesquisador.

Figura 4 – Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: universo “Disney” na Educação Infantil* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por montagem a partir de quatro fotografias digitais da autora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

1. INQUIETAÇÕES: a estetização superficial da visualidade nas instituições de Educação Infantil

Em minhas inserções em escolas de Educação Infantil pude perceber que a visualidade que predomina é baseada em modelos narrativos e estéticos hegemônicos¹⁵. Isso pode ser observado seja nas produções audiovisuais exibidas em sala de aula, seja nas imagens que decoram as paredes, em muitas das propostas de trabalho artístico ou mesmo nas fotografias produzidas das crianças como registro pedagógico.

As produções audiovisuais integram a rotina de muitas creches e pré-escolas brasileiras, no entanto sua presença está associada principalmente a filmes comerciais de grandes empresas da mídia de entretenimento. O audiovisual, usado muitas vezes como entretenimento no âmbito da Educação Infantil, fica associado aos tempos livres, como recreação ou para preencher um “vazio” pedagógico entre as tarefas de rotina. Os filmes exibidos, em geral, são de personagens da mídia bastante conhecidos das crianças e comumente se configuram por desenhos animados coloridos com músicas agitadas em que o personagem principal é um animal.

O emprego constante deste recurso e a justificativa de muitas educadoras de que “as crianças gostam”, aos poucos me fez questionar como e até que ponto as crianças desenvolvem o gosto por esse universo imagético de personagens, que muitas vezes são estereotipados, como por exemplo as preferências por princesas e heróis, “tipos femininos e masculinos que costumam a infância dos pequenos, como modelos a serem seguidos” (CAMPOS, 2017, p. 41) e até que ponto tais produções só estão entre suas preferências pelo fato de as crianças estarem familiarizadas com elas.

Algumas produções audiovisuais escolhidas como parte de atividades pedagógicas são selecionadas pelas educadoras com foco numa apreciação conteudista. Tal escolha se dá a partir de um tema ou assunto veiculado na narrativa, um conteúdo que transmita e “ensine” um comportamento ou uma lição, como por exemplo, temáticas que envolvam cuidados com o

¹⁵ Esses modelos e estereótipos reproduzidos na escola, são chamados por Célia Maria de Castro Almeida (2001) de ensino modelar: “Na prática modelar, o professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível” (Almeida, 2001, p. 26). Ver: ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Concepções e práticas artísticas na escola*. In: FERREIRA, Sueli (Org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001, p.11-38.

corpo e higiene, cuidados com o meio ambiente, trânsito, bons hábitos alimentares, lições de amizade etc.

Essa problemática da imagem como um suporte didático foi abordada em diversos cursos que participei do “Vagalume – Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação¹⁶”. A partir desses cursos, comecei a refletir sobre os filmes que são exibidos na escola “para ensinar alguma coisa” e a me questionar sobre os critérios que utilizamos na escolha desses filmes. Precisamos sempre escolher um filme pelo tema? O que esperamos que as crianças “aprendam” com um filme? Que outras possibilidades podem ser oferecidas de modo a ampliar o repertório e as referências estéticas e culturais das crianças que assistem filmes na escola?

Ao me colocar em uma posição de questionamento, passei a perceber como essas narrativas visuais ocupam lugar na produção de sentidos na Educação Infantil, determinando o que será mais visto e aceito como visualidade nesses espaços. Nessa perspectiva, é comum que as imagens veiculadas possuam uma equivalência no “real”, sejam passíveis de explicação e se coloquem em um lugar de saber fixo que não exige a participação do espectador na construção do seu significado.

Segundo Pillar (2012, p. 81) ver é atribuir significado e o “significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo”, e acrescenta que ao “ver precisamos decodificar os signos de uma cultura e compreender o sentido que criam a partir do modo como estão organizados”. Isso quer dizer, na problemática que discuto nesta dissertação, que se estou sempre visualizando e produzindo as mesmas imagens, dentro de uma estética hegemônica, não estou possibilitando que novos significados, percepções e compreensões culturais sejam apreendidas e construídas no espaço escolar.

A constatação de que as narrativas visuais, em geral, que encontro nas escolas de Educação Infantil geram em mim inquietação e um certo incômodo, não significa negar a visualidade que prevalece ou desejar impor um determinado tipo de narrativa visual não

¹⁶ O Laboratório Vagalume é a principal ação de formação de professores entre as atividades do Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA). O PAA realiza ações de exibição de filmes para estudantes e professores da Educação Básica, formações docentes e cursos de extensão universitária, oficinas de introdução à realização audiovisual, mostras de cinema estudantil, além de produzir pesquisa, reflexão teórica e publicações na área do cinema, audiovisual, educação e formação de público para o cinema nacional. Para saber mais ver o site do Programa: <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>. Acesso em: 01/12/2019.

hegemônico, mas buscar diversificar o que se oferece, já que o cotidiano e suas visualidades, estão marcados pela diversidade e complexidade do quê e de quem as produz e também pelas significações de quem as visualiza.

A estetização superficial das imagens na escola, em função de um caráter meramente instrumental e padronizador, parece não considerar a criança como uma leitora mediadora do que vê e, tampouco, que a “atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma determinada história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam, de modo singular, sua forma de apreensão e de apropriação do mundo” (Pillar, 2012, p. 81).

Ainda sobre a visualidade das produções audiovisuais que estão presentes nas escolas, é notável a gama de artefatos comercializados a partir dos filmes da grande indústria cinematográfica. E, mais notável é o espaço que estes produtos encontram e ocupam na vida das crianças, sendo naturalizados nos próprios espaços escolares. Uma das maiores empresas de entretenimento do mundo, têm seu lugar garantido no universo infantil, a companhia multinacional *The Walt Disney* com seus filmes e animações traz personagens que são facilmente assimilados pelos espectadores, gerando uma infinidade de produtos a serem consumidos. Além dos brinquedos, roupas e acessórios, esses personagens chegam até as escolas de Educação Infantil no formato de livros, filmes, festas de aniversário e até mesmo, decorando as paredes das salas durante um ano inteiro. É a imagem capturada pelo mercado, inserindo no tempo escolar, um tempo de consumo.

Atentar para essa visualidade, exigindo um exercício de estranhamento em relação ao que temos por habitual, requer educar o olhar¹⁷, para que a “escola, como um refúgio não totalmente capturado pelo *Mickey Mouse*,”¹⁸ continue existindo em seu tempo de convívio social e cultural, e resistindo de alguma forma às representações visuais de caráter comercial que desempenham um papel cada vez mais importante no significado da infância; resistindo aos modelos narrativos e estéticos hegemônicos que visam unicamente uma uniformização voltada para o consumo do sujeito-criança por meio daquilo que ele é convidado/convocado a

¹⁷ Pillar (2012, pg. 89) diz que “é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens”.

¹⁸ Frase dita pelo professor Jorge Larrosa em palestra proferida durante o lançamento da edição comemorativa de 20 anos de seu livro “Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas”, na Faculdade de Educação (UFRGS) em 30/11/2017.

consumir. Sobre essa relação entre produtos de consumo e educação, já falava Henry Giroux em seu texto “A disneyzação da cultura infantil”, há mais de vinte anos atrás:

As fronteiras entre entretenimento, educação e comercialização se confundem, através da absoluta onipotência da intromissão da Disney em diversas esferas da vida cotidiana. O alcance do império Disney revela tanto práticas comerciais agressivas quanto um olho clínico para fornecer sonhos e produtos através de formas de cultura popular, nas quais as crianças, [pais e professoras] estão dispostas a investir, material e emocionalmente (Giroux, 1995, p. 56 [acréscimo meu]).

A estetização superficial, que refiro encontrar nas escolas de Educação Infantil, não diz respeito somente às produções audiovisuais e aos *produtos-objetos* consumidos pelas crianças. Como mencionado anteriormente, outras narrativas hegemônicas encontram-se bem visíveis nas paredes das escolas e salas de aula. Nesses casos, as imagens espalhadas servem como decoração, enfeitando, colorindo e alegrando um ambiente que se pretende receptivo às crianças, mas que acaba por “infantilizar” a estética desses espaços dando lugar, na maioria das vezes, a personagens comerciais.

Em sua tese de doutorado “Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância” (PPGEDU/UFRGS, 2005)¹⁹, a professora Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha trata da relação das imagens no contexto das escolas infantis e aborda especificamente as ambiências das salas de aula. O trabalho tematiza as imagens que inundam as paredes das escolas de Educação Infantil, o que elas significam, o que aprendemos com elas e o que as crianças pensam acerca destes textos visuais. A autora entende o conjunto formado pelas imagens “como um *cenário*, como um texto visual, que ultrapassa sua função decorativa, exercendo uma pedagogia da visualidade, entendida como os modos das crianças verem e entenderem o mundo” (CUNHA, 2005, p. 3). Nesta dissertação o foco está nas imagens (registros fotográficos) capturados durante minhas práticas pedagógicas, no entanto se faz relevante destacar tal tese, que além de importante referência na área, conversa em vários aspectos com a presente dissertação.

¹⁹ A tese está disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79457>. Acesso em 20/10/2018.

1.1 Repensando os registros de imagem da criança na escola

Os registros fotográficos das crianças, como parte da visualidade das práticas escolares, muitas vezes acabam por evidenciar uma estética hegemônica. Através desses registros são documentadas atividades e outras vivências das crianças no espaço escolar, os quais, em geral, são utilizados para compor portfólios e relatórios de atividades a serem entregues às famílias nos encerramentos letivos. Não raro, as imagens escolhidas cumprem o propósito de evidenciar e ilustrar, mostrando ações, atividades e momentos da rotina das crianças na escola como um registro do real.

Em uma escola da rede privada em que trabalhei estava acontecendo uma atividade de culinária com crianças de três anos. Uma delas se recusou a pôr o avental e a touca que comumente são utilizados em rotinas de manuseio de alimentos. A criança, durante a elaboração da receita, também se recusou a colocar a mão na massa. Após insistência e negociação das educadoras, a criança aceitou vestir a indumentária “ao menos para tirar a foto” e assim termos uma imagem da participação da criança na atividade. Tal prática era senso comum na escola e reforçada pela equipe diretiva que se colocava em uma relação empresarial com os pais, tendo sempre a preocupação de não perder seus clientes, uma vez que esses pais poderiam vir a questionar a ausência dos filhos nas fotografias das atividades da turma.

É bastante comum que algumas crianças, especialmente as pequenas, não queiram participar de certas atividades propostas pelas professoras e isso não é exclusividade de uma ou outra instituição de Educação Infantil, seja ela privada ou pública. Ainda assim, quase sempre essas crianças aparecessem nas imagens utilizadas pelas professoras como registro ou naquelas usadas pelas escolas como divulgação, *afinal o que os pais vão dizer se o seu filho estiver “ausente”?* Há um consenso de que é preciso agradar os pais, que gostam de apreciar seus filhos pequeninos em interação no espaço escolar. Porém, a partir das fotografias, enquanto evidências das atividades realizadas ou como uma “prestação de contas” submetidas aos responsáveis, é possível pensar no lugar ocupado pela criança em meio a essa visualidade. Há lugar para valorizar suas vivências e emoções?

Em outra situação, durante uma comemoração de Páscoa, uma educadora da escola foi convidada a vestir uma fantasia de coelho para alegrar a *caça ao ninho*, atividade bastante

comum nas escolas de Educação Infantil em que as crianças saem à procura de ninhos de doces deixados pelo *coelhinho da Páscoa* nos espaços da instituição. Neste dia, uma criança da turma chorou desesperadamente assim que avistou o tal coelho, que de fato não era a visão mais esteticamente agradável que se pode ter de um coelho, não aceitando se aproximar do personagem. A diretora aconselhou que as educadoras conversassem e acalmassem a criança, segurando-a no colo para que pudesse aparecer na fotografia.

Ao evocar e refletir sobre esses fatos, percebi que parece existir uma tensão entre participação e ausência. Intento dizer que o registro é feito para significar participação, porém a participação que visualizamos nem sempre aponta para presença ou para o desejo de participar. O sorriso como elemento estético almejado nesses registros (almejado por quem e por quê?), reporta a um certo artificialismo das imagens. Existe uma insistência no sorriso, basta apontar uma câmera e prontamente nós adultos estampamos um sorriso no rosto e ensinamos que as crianças também o façam. A visualidade torna-se, assim, uma narrativa dos “grandes acontecimentos pedagógicos” que reporta a um efeito de “final feliz” das propostas realizadas pela escola, pelo professor. Tais registros poderiam ser considerados macronarrativas, como aquelas que mostram um modo de ser criança.

Então, não basta *aparecer nas imagens*, mas temos de parecer felizes e este é um sintoma social e cultural que se aplica à sociedade contemporânea de forma mais ampla e não se restringe ao espaço e às ações escolares. Essa obrigação de demonstrar felicidade, como se outros sentimentos e expressões não fizessem parte das vivências tanto das crianças como também nossas (dos adultos), ou não fossem dignos de registro, se caracterizam pelo que parece ser, a produção de sentidos em torno da felicidade de uma sociedade hedonista que se faz na estetização e no hiperconsumo (Lipovetsky, 2007).

A professora Dra. María Acaso, em seu livro²⁰ sobre o ensino de Educação Artística, apoia-se no filósofo francês Gilles Lipovetsky para abordar o *hiperdesenvolvimento da linguagem visual*, utilizando o termo *mundo-imagem*, a partir do que Lipovetsky chama de *consumo-mundo*. Acaso explica que o autor usa o termo,

²⁰ ACASO, María. Lobo número 1: el hiperdesarrollo del lenguaje visual. In: __. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009. p. 25-35.

[...] para describir el paso de un mercado gobernado por la oferta a un mercado gobernado por la demanda donde: el papel del lenguaje visual es el papel de incitación a dicha demanda, donde el hedonismo salvaje se configura como la base de la existencia, onde el imperativo es “comercializar todas las experiencias en todo lugar, en todo momento y para todas las edades” (Lipovetsky, 2007: 9) y donde dicho deseo está provocado por el grupo de imágenes que configuran lo que he clasificado como representaciones visuales de carácter comercial (Acaso, 2009, p. 26).

Estaríamos nós – escola e professores – influenciados pelo hiperdesenvolvimento da linguagem visual e comercializando sorrisos e experiências das crianças em função da valorização do hiperconsumo em nossa sociedade? Em função de uma demanda da educação como mercadoria? Lipovetsky (2007) observa que a nossa sociedade estaria organizada com vista a uma felicidade que chama de paradoxal, na qual se promove a mercantilização das necessidades levando a uma individualização do consumo que direciona os sentimentos em torno do que é ser feliz. Em outras palavras, “(...) como Lipovetsky señala, una *felicidad comercial*, que es ni más ni menos el universo que el capital fabula para, mediante el lenguaje visual, convencernos de que sólo seremos felices comprando” (Acaso, 2009, p. 34).

Daí a importância do pensar e refletir sobre as narrativas visuais e o hiperdesenvolvimento da linguagem visual, uma vez que na escola assim como “em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente”²¹, como bem pontua Ana Mae Barbosa.

Hoje, ao convocar a memória dessas práticas, penso em quantas vezes reproduzimos ações que dificultam ler e refletir sobre as imagens que nos rodeiam. Estamos imersos nas representações visuais cotidianas, que, impulsionadas pelas tecnologias de reprodução, produzem a multiplicação das imagens em todos os aspectos de nossa vida (Acaso, 2009), produzindo também sua banalização ou espetacularização como diria Guy Debord (2000), não exigindo que façamos delas uma leitura mais apurada ou até mesmo inventiva, afinal os significados estão todos dados.

²¹ BARBOSA, Ana Mae. *Arte, Educação e Cultura*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>, p. 3.

Com nossos olhares alicerçados nessa densa visualidade que predomina, esquecemos ou ignoramos que “(...) nosso olhar não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver” (Pillar, 2012b, p. 81). Por isso, precisamos refletir sobre as imagens que produzimos, os olhares que lançamos, as leituras e significações que atribuímos. Especialmente em âmbito escolar, e, aqui nesse trabalho, na Educação Infantil, onde parecemos não prestar tanta atenção aos discursos visuais como estabelecadores de modelos e padrões.

Que outros olhares poderiam, então, produzir registros fotográficos mais significativos e sensíveis das crianças nas instituições da infância? Seria possível, considerando o contexto da visualidade contemporânea e as demandas do professor, esperar que se produzam registros visuais das experiências das crianças pensando no lugar ocupado por elas?

A documentação pedagógica, segundo a abordagem de Reggio Emilia²², pode ajudar, aqui, a pensar alguns caminhos para compreender os registros fotográficos das crianças na Educação Infantil. A documentação, em termos pedagógicos, é a elaboração das informações levantadas através de registros que podem ser anotações provenientes de observação, fotos, vídeos, gravações e produções das crianças, os quais reunidos ajudam o professor a refletir e comunicar acerca das propostas de trabalho e aprendizagens das crianças. Com isso, o professor pode elaborar relatórios, portfólios, álbuns e outras apresentações e formatos de comunicação do processo e das vivências ocorridas no espaço escolar.

Ainda que, nas práticas que observei, o que se entende por documentação pedagógica não corresponda aos objetivos da proposta italiana, convém salientar que as ações e conceitos pensados a partir de tal abordagem servem de inspiração para repensar os registros fotográficos das crianças em âmbito escolar. Na dissertação de mestrado de Vanessa Marques Galvani, intitulada “Novas lentes para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas” (2016)²³, é possível encontrar um trabalho minucioso e instigante sobre os processos de documentação pedagógica aliado à potencialidade da fotografia.

²² Reggio Emilia é uma cidade italiana que ficou conhecida por sua abordagem nas Escolas de Educação Infantil. Esta abordagem tem algumas especificidades tais como a concepção de criança como capaz e potente, a necessidade de escuta e a documentação pedagógica. O pedagogo Loris Malaguzzi (1921-1994), estudioso e divulgador desta proposta, atuante nas escolas, ajudou a fundamentar sua proposta pedagógica. Desenvolveu a *Teoria das Cem Linguagens* e o termo *Pedagogia da Escuta*.

²³ Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2919>. Acesso em 12/12/2019.

A autora primeiramente traz uma fundamentação teórica sobre Reggio Emilia e documentação pedagógica, apresenta contribuições teóricas sobre a linguagem visual da fotografia e sobre o uso da fotografia como documentação pedagógica. Embora a centralidade de meu trabalho não seja tratar da documentação pedagógica proposta em Reggio Emilia, alguns estudos realizados durante a graduação, o reconhecimento de tal abordagem e o encontro com a dissertação mencionada, fizeram emergir relações ao longo do presente texto.

O trabalho de Galvani (2016) ajuda a encontrar pistas para responder algumas inquietações que destaquei, indicando ações que o professor pode tomar para refletir sobre sua prática com os registros fotográficos, sem ignorar algumas dificuldades cotidianas da docência:

Concordo que a rotina exaustiva da Educação Infantil e a carga horária pode ser uma justificativa para não conseguir colocar isso em prática, mas acredito que organizar as fotografias por semana em forma de inventários como sugere Paulo Fochi (2013) e também fazer uma prévia seleção das imagens antes de arquivá-las pode auxiliar para que esse processo de revisitação das imagens e acompanhamento seja mais rápido e prático, e que possa auxiliar os professores no processo de reflexão do modo como enxergamos a criança e principalmente as construções de infância que perpassam nosso olhar e nossas intervenções como educadores (Galvani, 2016, p. 143).

A autora discorre a respeito de olhares possíveis de lançar sobre a criança a partir da fotografia e da leitura de imagens:

A documentação, e no meu caso especificamente as fotografias, me ajudam a observar as crianças, possibilitando conhecê-las melhor para respeitá-las e também provocar sede. Na verdade, esse processo de leitura das imagens e reflexão sobre elas, me possibilitou a entender melhor ainda como as crianças exploram e constroem sua leitura do mundo, e como acontecem seus processos de aprendizagem (Galvani, 2016, p. 134).

Desse modo, problematizar as fotografias que registramos das crianças nas escolas de Educação Infantil pode educar ou reeducar nosso olhar docente (e pesquisador) para o micro, para o detalhe, ou, como diria o poeta, *para o ser menor*. Atribuo a esse *ser menor* uma possibilidade de olhar para as infâncias em espaços educativos, não pelo tamanho como uma

medida quantificável, mas, através da potência que reside em toda sua grandeza. Ao tratar da poética de Manoel de Barros em sua dissertação, Nejar (2001, p. 58) explica:

Rastejar é o movimento predominante da poética barroca. Assim como pastar, carregar, montar. A motricidade em Barros é a do bicho, da inclinação, da submissão, do ajoelhar-se. Prescinde do esforço de olhar unicamente para o chão, de servir. De acordo com sua cosmovisão, rebaixar-se moralmente é o único modo de subir em virtude.

A intenção do movimento rastejante que observa a partir do chão, solicita ao observador o gesto de encolher, de diminuir, procurando enxergar o miúdo que com frequência escapa. Ao assumir a condição de pesquisante das imagens da infância escolar e adotar a posição do olhar para *o ser menor*, “foi preciso fazer-me pequena” (Bremm, 2017, p. 73). Em sua dissertação de mestrado, Bremm (2017) escreve que precisou suspender o que sabia previamente sobre escola, deixando-se envolver pelo inesperado para criar uma outra relação com o espaço escolar, para poder enxergar o que ainda não sabia. Em atitude similar, procuro deixar de lado uma certa verificação que classifica e trivializa as imagens capturadas, para analisá-las fazendo-me pequena, me encolhendo para buscar sentidos que reivindiquem uma experiência estética e poética, em que sensível e inteligível não estão separados.

1.2 Inquietações e seus contornos – Revisão de literatura

Para situar como esta dissertação se insere nas discussões no âmbito da educação, busquei averiguar nas publicações da produção acadêmica trabalhos que pudessem estar relacionados em algum aspecto com a temática aqui abordada. No primeiro momento consultei o banco de dados LUME (Repositório Digital da Universidade federal do Rio Grande do Sul) para mapear teses e dissertações publicadas de 2010 a 2019, buscando ler os resumos dos trabalhos mais recentes de 2016 a 2019. Na consulta utilizei os seguintes descritores: *imagens da infância, narrativas visuais na Educação Infantil, micronarrativas visuais, formação do olhar e registro fotográfico na escola*.

Primeiramente busquei apenas a quantidade de publicações no período indicado utilizando cada um dos descritores e marcando o filtro “*Education*” disponível na plataforma,

abrangendo somente teses e dissertações relacionadas à educação. Por fim, separei os trabalhos mais recentes dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019 realizando a leitura dos resumos e buscando identificar aproximações e convergências com a temática desta pesquisa. O resultado quantitativo encontra-se esquematizado na seguinte tabela:

Tabela 1 – Levantamento de Teses e Dissertações através de descritores – Resultados do Lume/UFRGS

Descritores	Total de trabalhos 2010-2019 utilizando o filtro “Education”	Trabalhos/ano 2016	Trabalhos/ano 2017	Trabalhos/ano 2018	Trabalhos/ano 2019	Aproximação temática após leitura dos resumos dos trabalhos de 2016 a 2019
Imagens da infância	124	14	17	9	8	2
Narrativas visuais na Educação Infantil	55	6	8	2	4	2
Micronarrativas visuais	5	2	1	0	1	2
Formação do olhar	192	22	27	13	11	2
Registro fotográfico na escola	39	2	3	3	5	2

Fonte: material produzido pela autora (2020).

Após a leitura dos resumos, do número expressivo de trabalhos encontrados na primeira busca é possível observar que restaram poucos trabalhos de pesquisa com alguma aproximação com o que proponho nesta dissertação. Mesmo utilizando diferentes descritores, apenas em três trabalhos (repetidos em diferentes descritores) de 2016 a 2019 encontrei alguma relação com meus interesses de pesquisa, são eles:

- Na dissertação “*Princesa preta não existe: o ensino de arte entre telas e infâncias*”, Juliano de Campos (2017, p. 6)²⁴ persegue “o objetivo de refletir sobre a produção de fotografias e audiovisuais na educação infantil”. Tal objetivo e alguns aportes teóricos

²⁴ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172198>. Acesso em: 15/12/2019.

conversam com o presente trabalho, como os conceitos de *macro e micronarrativas*. Porém, o enfoque e a metodologia utilizados pelo autor são outros.

- Em “*Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação*”, ainda que a proposta de Alessandra Baldissarelli Bremm (2017, p. 10)²⁵ trate de conceitos de autores que não abordo aqui e se utilize da especificidade “de uma pesquisa de cunho artístico” realizada em uma residência artística, é possível encontrar pontos de convergência com meu trabalho, especialmente na ideia de afirmar “a potência da arte como um outro tempo e espaço para pensar as relações entre escola, arte e educação no mundo contemporâneo”.

- A dissertação “*Uma proposta de imersão no processo da fotografia e na leitura de imagens*”, de Liliane de Fátima Giordano (2016, p. 5)²⁶, se aproxima de meu trabalho pelas contribuições do referencial teórico sobre leitura de imagens, educação visual e linguagem fotográfica. Tal trabalho contribui também para pensar nas “relações que se estabelecem entre o eu – fotógrafo e o objeto a ser fotografado”. Contudo, o trabalho constitui-se de métodos e corpus de análise distintos dos que uso em minha pesquisa.

Outros trabalhos encontrados no LUME, à parte das datas e descritores estabelecidos, considero importante mencionar e destacar. Seja pela contribuição teórica, seja pela inspiração narrativa ou estética, esses trabalhos serão citados no decorrer da dissertação e dialogam diretamente em diversos aspectos com meu trabalho. São eles as teses “*Arte da educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética*” de Gilvânia Maurício Dias de Pontes (2013) e “*Colecionando pequenos encantamentos... A documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*” de Luciane Pandini Simiano (2015); a dissertação “*Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*” de Larissa Kovalski Kautzmann (2011); e o trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC Pedagogia) “*A imagem inventando narrativas sobre aprendizagens docentes: reverberações de uma experiência pedagógica na educação infantil*” de Carolina Dias de Lima (2016).

Para expandir o levantamento de trabalhos que pudessem contribuir com a pesquisa, fiz uma busca no portal de revistas brasileiras na internet, o SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). O esquema de busca, datas e descritores foram os mesmos utilizados na busca no

²⁵ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170335>. Acesso em: 15/12/2019.

²⁶ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/144075>. Acesso em: 15/12/2019.

LUME. Para refinar o resultado da quantidade de artigos encontrados no período de 2010 a 2019, usei um dos filtros oferecido pelo site “Educação e Pesquisa Educacional”. O resultado se encontra na Tabela 2:

Tabela 2 – Levantamento de artigos através de descritores – Resultados do Scielo

Descritores	Artigos 2010-2019 utilizando filtro “Educação e Pesquisa Educacional”	Artigos 2016	Artigos 2017	Artigos 2018	Artigos 2019	Aproximação temática após leitura dos resumos dos artigos de 2016 a 2019
Imagens da infância	20	2	4	6	5	1
Narrativas visuais na Educação Infantil	1	0	0	0	0	1
Micronarrativas visuais	0	0	0	0	0	0
Formação do olhar	122	10	11	12	17	1
Registro fotográfico na escola	2	0	0	1	0	0

Fonte: material produzido pela autora (2020).

É notável como diminui a quantidade de artigos publicados conforme a pesquisa vai sendo refinada e a busca se divide por ano. No resultado final, após a leitura dos resumos, apenas três trabalhos denotaram alguma aproximação com a presente pesquisa. Ao utilizar o descritor “imagens da infância”, encontro no artigo de Leonardo Charréu (2019) uma temática que entrelaça arte, infância e cultura visual. O artigo se mostra interessante ao trazer uma visão mais sensível das imagens da infância e dos discursos que as envolvem. A proposta do autor problematiza as imagens da infância na arte contemporânea a partir da pedagogia cultural, conferindo uma dimensão crítica e possibilitando pensar a infância a partir de um olhar estético-político e não escolarizante que enxerga a criança como sujeito ativo e curioso.

Já no uso do descritor “narrativas visuais na Educação Infantil”, o artigo que surgiu na busca foi “*Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em Educação*” da autoria de Susana Rangel Vieira da Cunha (2015). A autora traz em seu texto um levantamento analítico do uso de materiais visuais usados na pesquisa educacional em que o foco é o estudo com crianças. Mais adiante nesta escrita, retomo alguns pontos relevantes do artigo na relação com esta pesquisa.

O último e terceiro artigo encontrado na busca se deu utilizando o descritor “formação do olhar”. No artigo intitulado “*Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência*”, Luciana Gruppelli Loponte (2017, p. 448)²⁷ discute sobre as contribuições da experiência estética para a formação docente, considerando “modos de produzir e olhar a partir da arte, que podem incluir até as nossas pequenezas cotidianas e (por que não?) práticas pedagógicas?”. Dessa forma, ainda que muitos de seus referenciais não tenham convergência com meus estudos, este trabalho interessa enquanto aporte acerca da dimensão estética aliada à formação docente.

A partir de minhas inquietações com a visualidade nas escolas de Educação Infantil e na busca por respaldos para repensar sobre as imagens que produzimos e a forma como olhamos, foram surgindo diversos contornos, possibilidades e diferentes caminhos para ajudar a pensar sobre a visualidade contemporânea, sobre narrativas com imagens, registros fotográficos e a formação do olhar docente.

Ao considerar o ritmo acelerado de produção e reprodução de imagens em nosso dia a dia, gostaria de destacar que o acesso a tecnologias de comunicação instantânea, através das quais se cria, edita e compartilha uma infinidade de arquivos de texto, áudio e, especialmente, imagens, cresce a cada dia²⁸ e diariamente modifica nossa relação com a visualidade. No espaço escolar não é diferente. Nele percebo todos os dias o uso constante de aparelhos *smartphones* por parte dos adultos, seja para capturar imagens das crianças em atividades pedagógicas, seja para comunicação entre a comunidade escolar ou mesmo para uso pessoal. Se cada vez mais nós, professoras, acessamos nossos aparelhos celulares/*smartphones* nas escolas, é provável que estejamos capturando e compartilhando mais imagens das crianças, dos objetos,

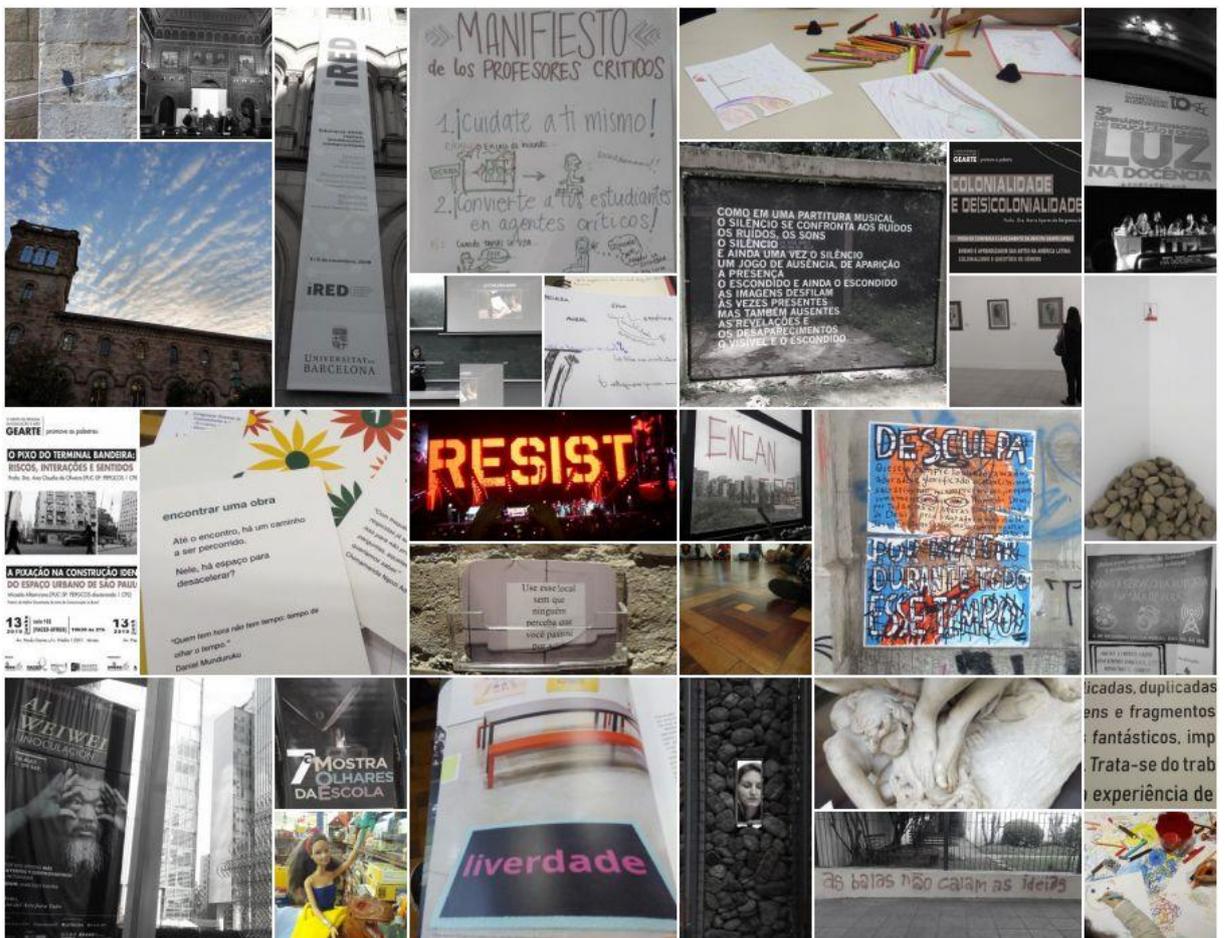
²⁷Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200429&lang=pt. Acesso em: 16/12/2019.

²⁸ Jornal Folha de São Paulo: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2019/02/brasil-e-lider-em-uso-de-smartphone-entre-os-emergentes-diz-pew-research.shtml>. Acesso em: 05/12/2019.

acontecimentos e espaços escolares do que até pouco tempo atrás quando nossa relação com os aparelhos móveis não era tão intensa.

Pimentel (2012, p. 127) diz que, por conta da “velocidade com que vemos as imagens, nem sempre podemos pensar sobre elas e selecionar as que devem fazer parte do nosso repertório imagético, isto é, da referência visual que gostaríamos de deixar registrada em nossa memória”, assim, é urgente a necessidade de nos entendermos enquanto “fruidores e construtores da cultura do nosso tempo” (Pimental, 2012, p. 128); enquanto observadores atentos da cultura infantil escolar e pensadores críticos das imagens, estas como potencialidades estéticas de elaborar e reelaborar a realidade de nossas práticas pedagógicas, reinventando também nossa própria formação. Importa pensar, então, sobre os significados que estão sendo elaborados em torno dos registros fotográficos e imagens produzidas. E, com isso, questionar: *Como é possível realizar leituras das fotografias de práticas escolares, considerando uma visão não-hegemônica, em que as imagens sejam uma abertura para a experiência estética? De que modo o professor pode elaborar leituras a partir da experiência de olhar para as fotografias que capturou, ressignificando-as por meio do sensível?*

Figura 5 – Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: olhares e encontros* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por trinta fotografias digitais da autora capturadas em vivências acadêmicas, culturais e do cotidiano entre 2017 e 2019, durante o mestrado.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

2. TEIA DE SENTIDOS: dos encontros teóricos

O mundo do homem é o mundo do sentido. Ele tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou o embuste, não a carência de sentido.
Octavio Paz

Alguns conceitos são importantes para elucidar a teia de sentidos que conecta as ideias discutidas nesta dissertação. São diversas relações que se constituem em torno da temática, das reflexões e do problema de pesquisa, em que busco subsídio teórico para dialogar com as fotografias selecionadas e inseridas ao longo do trabalho. Neste capítulo trato das relações entre *visualidade, imagem e fotografia, micronarrativas, infância, experiência estética e professor pesquisador*.

O que sustenta essa teia? O que me ajuda a atribuir sentidos e estabelecer relações com as imagens fotográficas? No movimento de olhar, ler, pensar, escrever e reescrever, diversos artigos, dissertações, teses e livros contribuíram para estabelecer uma trama, uma narrativa constituída por minha história e memórias, por meus afetos e dúvidas, mas sobretudo pelos caminhos percorridos nesses dois anos de estudos e vivências enquanto pós-graduanda. Foram aulas, seminários, palestras, viagens, congressos, museus e exposições, encontros diversos com educação e arte que permitiram o contato com modos de ver e sentir a partir de um outro olhar, um olhar sensível e indagador que não permanece nos espaços institucionalizados do saber e extravasa para a escola, para a rua, para o cotidiano. Modos que, além de encantamento, de deixar-se afetar, implicam estranhamento e abertura para criar, inventar e aprender. Busco em autores, escritos e conceitos a matéria-prima que servirá de enlace para urdir com minhas inquietações.

Nessa trama, a arte é concebida como uma forma de problematizar as questões acerca da imagem e da educação, como “ato que acontece através de gestos e procedimentos sobre o mundo” (Richter, 2005, p. 19), e, também com o campo da pesquisa em educação e arte, aproximando o sentido de *estética* com “modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos” (Loponte, 2017, p. 432). A arte evoca formas de pensar que podem contribuir com a educação, formas que implicam uma certa liberdade de

interpretar e fazer, sem afirmar verdades nem realidades, apostando na abertura para a sensibilidade.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura (Larrosa, 2015, p. 13).

2.1 Visibilidade

Nas palavras do escritor português Saramago, a palavra *olhar* parece aludir ao ato corriqueiro de enxergar fisicamente algo, e a palavra *ver* parece referir um olhar de atenção, que repara, que observa. No contexto em que vivemos, marcado por práticas de consumismo que se fazem instantâneas, os modelos de visualização também acabam por demandar um olhar rápido e passageiro, olhar que não se atêm e precisa visualizar tudo. Há uma avidez pelo consumo, pela constante novidade e isso parece nos obstruir para esse ver atento que repara, do qual fala Saramago (2008). Penso que o *reparar* seria como um convite, como “uma espécie de estado sinestésico involuntário em que o visto solicita ser visto novamente” (SARAMAGO, 2011, p. 166).

A professora Dra. Analice Dutra Pillar explica que alguns teóricos fazem uma distinção entre *olhar* e *ver*, dizendo que em nosso cotidiano primeiro *olhamos* e depois é que passamos para o ato de ver. A autora ressalta que “só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e reflexão” (Pillar, 2012, p. 80). Então, *ver* está ligado à atribuição de significados, que envolve o contexto de leitura, a experiência do sujeito e o entrelaçamento das informações contidas no objeto que se observa. É esse ver que procura dar sentido ao que é visto, que precisa estar presente na formação do olhar do professor bem como ao refletirmos sobre a visibilidade contemporânea no âmbito das escolas infantis.

A forma como se olha, que pode desencadear o ato de ver, merece por isso atenção em nossas práticas e pesquisas educacionais, para que possamos desenvolver e criar conhecimentos significativos acerca do que vemos. A visibilidade é, portanto, entendida aqui como um texto que engloba imagens da mídia, da arte e do cotidiano, nos envolvendo de diferentes modos (Pillar, 2014).

Na pesquisa “Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte” (Pillar, 2012), em que atuei como bolsista de iniciação científica, tive um primeiro encontro com a ideia da visualidade como um texto. Através dos aportes da teoria semiótica discursiva estudamos a visualidade a partir de objetos específicos, sua significação, estruturação e comunicação em um contexto cultural. Doravante, compreendi que produzimos e consumimos esta visualidade e que estes textos se apresentam em diferentes suportes e meios tecnológicos que fazem parte do nosso dia a dia. A esse respeito Pillar observa que:

Em nosso cotidiano, a presença de telas é cada vez mais intensa, seja a tela da televisão, do computador, do celular, do iPad, do cinema, do DVD, dos sistemas de vigilância. Entendendo presença como um modo de interação que estabelecemos com estas telas, que produz sentido (Pillar, 2014, p. 7).

María Acaso (2009), ao discorrer sobre o desenvolvimento ou hiperdesenvolvimento da linguagem visual, elenca fatos históricos importantes que possibilitam compreender nosso deslumbramento atual com a exibição de imagens que mostram as mais diversas experiências em reproduções visuais. Nosso cotidiano se converteu em espetáculo impulsionado por tecnologias como a fotografia, o computador e a internet. Assim, imagens que seriam de apreciação privada, muitas vezes se tornam públicas, pois “ya no siento placer al contemplar mais imágenes, siento placer cuando las comparto contigo” diz Acaso (2009, p. 32) sobre o efeito das experiências *hipervisuais* que visam tornar algo ou alguém visível ao outro imediatamente.

Dessarte, podemos pensar em uma certa conjuntura da visualidade contemporânea: o hiperdesenvolvimento da técnica aliado ao hiperconsumo gera um hiperdesenvolvimento da linguagem visual. Hoje entendemos que as imagens são criações e podem apresentar o mundo através de simulacros. O acesso à *web*, a popularização dos aparelhos de comunicação instantânea e o desenvolvimento dos programas para capturar, editar e compartilhar imagens, fazem com que se desdobrem novas e complexas relações com a visualidade. Nessa conjuntura, como a imagem fotográfica das crianças se presentifica pelo olhar do professor na escola? Como o professor enxerga o cotidiano da infância escolar e o que registra em imagens de tal visualidade?

Fernando Hernández (2007), ao tratar dos estudos da cultura visual aponta a relevância da visão e da visualidade no mundo contemporâneo, considerando o campo da *visualidade* como “a mediação cultural do olhar e na representação” (p. 30), e explica, a partir de Foster

(1988), que é a dimensão cultural que transforma o ver em visualidade. A cultura dos meios de comunicação, filmes, séries, os espaços na Internet, a publicidade, as artes visuais e tantos outros estímulos fazem parte das representações visualmente geradas na vida cotidiana, formando narrativas e se incorporando em nossa subjetividade, por isso

Os Estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades. No caso da educação, esta tarefa tem a ver com a própria função mediadora da Escola como instituição social, com o papel do currículo em termos da afirmação/exclusão de formas de poder e de saber, e com algumas representações que se autorizam frente a outras que se excluem (Hernández, 2007, p. 37).

Desse modo, os Estudos da Cultura Visual podem contribuir para construir narrativas alternativas para a educação, aproximando a compreensão das representações visuais de uma perspectiva crítica para interpretar a realidade. Ainda que a abordagem problematizada por Hernández seja direcionada à educação das artes visuais, o autor enfatiza que as referências que articula podem abrir portas para renovar pensamentos também “em termos da narrativa dominante em educação, não somente na Escola, como também nos museus, em projetos culturais, em atividades de ONGs, etc.. ” (Hernández, 2007, p. 28).

Com isso, é pertinente incorporar a estas reflexões algumas considerações dos Estudos da Cultura Visual, uma vez que estes se configuram “como um campo de investigação transdisciplinar e transmetodológico” (Hernández, 2007, p. 45). O suporte encontrado na Cultura Visual para pensar esta pesquisa em educação, se dá a partir da materialidade das imagens utilizadas e na proposta de buscar outras narrativas para significar a experiência vivida. Logo, o sentido ganha importância na interpretação dos textos da visualidade.

2.2 Imagem

Em diversos momentos no decorrer da escrita utilizo a palavra *imagem*. Faço uso do termo em dois sentidos basicamente: um para designar as imagens em geral que compõem o repertório diverso da visualidade contemporânea e outro para referir os registros fotográficos que, em sua

materialidade, são as imagens que integram esta pesquisa, a partir das quais sugiro uma leitura que convida o leitor ou o professor leitor a lançar um outro olhar para as ações do corpo, para as sutilezas, traços e gestos das crianças.

Convém ressaltar a especificidade da imagem em nosso contexto sociocultural, pois conforme Pillar (2012, p. 82),

Há múltiplas definições de imagem. A imagem é, hoje, um componente central da comunicação. Com sua multiplicação e ampla difusão, com sua repetitividade infinita, estes dispositivos fazem com que, por intermédio da sua materialidade, uma imagem prolongue sua existência no tempo.

A densidade visual das imagens cresceu em progressão geométrica nas últimas décadas. Se fala numa ecologia da imagem que se ocupa da pressão visual a que estamos submetidos no cotidiano. Esta invasão de imagens combinada com seu caráter predominantemente “realista” é o que tem levado à falsa afirmação de que as imagens comunicam de “forma direta”, sem a necessidade de uma análise de como comunicam, como funcionam enquanto discursos visuais.

A autora, com isso, pretende discutir “a importância de educar o olhar para a leitura de imagens” (Pillar, 2012, p. 83), para que desde a educação infantil as crianças possam “compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens” (Pillar, 2012, p. 90). Nesta dissertação não há a intencionalidade de discutir o conceito de imagem ou analisar isoladamente os elementos de composição das imagens, como formas, cores, foco, tamanho, intensidade ou qualquer outro elemento estruturante e técnico, embora, na leitura eles apareçam como parte da significação atribuída pelo leitor. A leitura que pretendo desenvolver é na direção de atribuir sentidos a partir da reflexão sobre as relações que os elementos da imagem fotográfica criam e o contexto de leitura, considerando esse *olhar que vê e repara*, como sugere Saramago.

Sobre os fundamentos e ferramentas de configuração da linguagem visual é possível encontrar no livro *El lenguaje visual*, de María Acaso, um importante referencial para ajudar a compreender e analisar os tipos de representação visual. A autora define o termo *imagen* “afirmando que la imagen hoy es una unidad de representación que no sustituye a la realidad, sino que la crea” (Acaso, 2009, p. 36), pois

El origen etimológico del término proviene de la palabra griega *eikon*, que se define como «representación visual que posee cierta similitud o semejanza con el objeto al

que representa». Más tarde aparece la raíz latina *imago*, que se define como «figura, sombra o imitación».

Mientras que del primer vocablo se deriva el término castellano *representar*, del segundo se deriva *imitar*. Ambos conceptos nos remiten a un proceso de sustitución de la realidad. Esto lleva a entender la imagen como una unidad de representación que sustituye a la realidad a través del lenguaje visual. Pero, tal como afirma Maurizio Vitta, en el mundo en el que vivimos el cambio más importante con respecto a las imágenes es que no se limitan a sustituir a la realidad, sino que la *crean* (Acaso, 2009, p. 36).

Pelo motivo explicitado, a autora opta pelo uso do termo *representação visual* ou *produto visual* e embora aqui, tenha optado pelo uso do termo *imagem*, corroboro com a ideia de que uma imagem não é nem substitui a realidade, mas cria e constrói o que entendemos por realidade, especialmente a imagem fotográfica.

Criar e construir um efeito de realidade através de imagens implica pensar, além da definição dos termos, em uma tensão entre imagem e texto, já que de modo diverso, ambos comunicam. Sylvia Caiuby Novaes, professora de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), propõe pensar nas diferentes formas de engajamento que imagem e texto propiciam ao leitor ou espectador a partir da antropologia visual. A autora, no artigo intitulado *Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico* (2008), diz que

Imagens, especificamente as que resultam das modernas técnicas de reprodução, como as fílmicas ou fotográficas, são signos que pretendem completa identidade com a coisa representada, como se não fossem signos. Iludem-nos em sua aparência de naturalidade e transparência, a qual esconde os inúmeros mecanismos de representação de que resultam. Eficientes na comunicação simbólica, sem constrangimento sintático, estas imagens podem ser eloquentes. Por isso mesmo elas mantêm com o discurso verbal — em que o significado parece claro e manifesto — uma relação tensa, como uma disputa de território. Se o sentido do texto nos dá a impressão de ser único e fixo (embora seja, também ele, passível de várias leituras) e capaz de abstrações e generalizações, **imagens têm uma natureza paradoxal: por um lado, estão eternamente ligadas a seu referente concreto, por outro, são passíveis de inúmeras “leituras”, dependendo de quem é o receptor** (Novaes, 2008, p. 456 [grifo meu]).

São essas inúmeras leituras que interessam nesta pesquisa, conquanto o referente concreto não esteja totalmente excluído do que é visto, afinal, a referência é a ordem fundadora da Fotografia (Barthes, 2018, p. 67). Novaes (2008) contribui nesta dissertação a entender a notabilidade da imagem para as pesquisas em educação e arte, deixando claro o contexto interdisciplinar dos estudos que envolvem as imagens, o que exige uma amplitude de leituras e

apropriações por parte do professor que está em sala de aula, assumindo uma postura investigativa²⁹.

Uma importante aproximação que quero evidenciar na conjuntura dos significados do termo *imagem*, se dá na relação com a imaginação poética, ao que aponta o filósofo francês Gaston Bachelard (1989, p. 17, grifo do autor) que “a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade”. O termo *imaginação* é subvertido pelo autor, de forma que interessa para esta pesquisa como aproximação para uma leitura sensível dos registros imagéticos das crianças no espaço escolar.

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de *formar* imagens. Ora, ela é antes a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante* (Bachelard, 1990, p. 1, grifos do autor).

Em Bachelard, a imaginação tem a capacidade de deformar ou inventar imagens, possui caráter formativo e valor de sensibilidade. O autor distingue ainda, *imagem percebida* e *imagem poética* como duas instâncias diferentes de pensamento (Richter, 2005, p. 179), estando a primeira ligada à uma imaginação reprodutora (percepção e memória) e, a segunda, seria creditada a uma imaginação poética (função do irreal) que a autora aborda como “ficcional”, ou seja, nestes termos a imagem não se reduz a fatos ou figuras, pois para Bachelard imagem é valor. Richter (2005, p. 180) explica que a imaginação é valoração do vivido pois, “adquire uma realidade particular na medida em que é geradora não apenas de formas, mas de valores e qualidades”.

Os valores, em sua atualidade de valorar no ato mesmo de realizar algo, tornam inertes tudo o que deriva do passado e, portanto, toda a memória tem que ser *reimaginada*, ou seja, re-contada ou dramatizada no instante realizador. As idéias sonham no ato de recontar e refazer o mundo através da colisão entre pensamento e realidade, onde temos que inventar modos de interpretar e ficcionar o real ou modos de agir para torná-lo inteligível (Richter, 2005, p. 179).

²⁹ Tal postura, entendida como a ação do professor pesquisador será discutida mais adiante neste capítulo.

Com isso, a imaginação criadora, contígua ao termo *imagem*, está relacionado nesta pesquisa com a proposta de buscar nas imagens fotográficas realizadas na escola, uma nova leitura para o que se olha, deixando de lado o que aparece imediatamente no suporte material, percepções e memórias do vivido, para permitir que a imagem provoque envolvimento, ocasione um novo encontro e convide a descobrir “uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar” (Didi-Huberman, 2012, p. 216).

2.3 Fotografia

A fotografia compreende uma rede de significados e usos que vai desde sua historicidade e sua técnica até sua utilização (como documento, como arte, como representação etc.) e conteúdo. São muitas as finalidades e funcionalidades da fotografia na contemporaneidade, assim como já é possível afirmar que ela faz parte do cotidiano da maioria das sociedades ocidentais, desencadeando múltiplas formas de nos relacionarmos com a imagem. Segundo Egas (2017, p. 3), os valores de registro, verdade, identidade, memória e arquivo, outrora atribuídos à fotografia analógica, estão sendo ampliados pela fotografia digital:

Na sociedade que privilegia a informação como mercadoria, a urgência e a imediatez, as redes de informação e a globalização, a fotografia utiliza a tela como superfície e sua impressão sobre papel não é mais condição indispensável para a existência da imagem. Nesse sentido, “a foto digital é uma imagem sem lugar e sem origem, desterritorializada, não tem mais lugar porque está em todas as partes”, afirma o professor e artista Joan Fontcuberta em seu livro *La Cámara de Pandora* (2015, p. 13). Se antes, a fotografia analógica era tida como uma escritura do seu tempo, hoje a fotografia digital assume a linguagem do *Homo Photographicus*, expressão criada por Fontcuberta para traduzir a era dos *selfies*.

Considerando a colocação da autora, é importante demarcar que essa mudança tecnológica da fotografia analógica para a fotografia digital engendra também outros e novos modos de compreender a realidade e de construir conhecimento pela imagem. Ainda que não seja foco deste estudo a conceituação ou problematização de um ou outro formato, as discussões aqui estabelecidas partem da experiência com a fotografia digital, sem desconsiderar que algumas conceituações teóricas foram realizadas a partir da fotografia analógica, como é o caso da abordagem de Roland Barthes (2018) por exemplo.

O contexto histórico da fotografia também não será discutido neste trabalho, tal temática foi abordada na dissertação de mestrado de Liliane Giordano (2016), em que a autora procura evidenciar modos da linguagem fotográfica para contribuir na ampliação da leitura visual. No capítulo intitulado “Fotografia”, a autora trata do surgimento da técnica e da percepção da fotografia como um registro fiel ou de caráter documental pelo qual ocorre “uma transferência de realidade do objeto para a sua reprodução” (Giordano, 2016, p. 32). A autora discute a fotografia como expressão e, também, como linguagem:

A fotografia começa a ser considerada uma linguagem, com um código específico, num contexto de grande disseminação da imagem e de facilidade de acesso à tecnologia digital gerado pelo hiper-consumo. Em tal contexto nota-se o uso contínuo de imagens com o propósito de persuadir e induzir as pessoas a acreditarem no que está sendo mostrado. Portanto, é possível afirmar que a imagem se constitui como uma forma de comunicação (Giordano, 2016, p. 34).

Como forma de comunicação e reflexão, o registro fotográfico é abordado em escolas e pesquisas em Educação como uma das possibilidades de documentação pedagógica, que, segundo alguns autores, favorece a avaliação sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças e, também, permite que o professor possa avaliar aspectos do seu trabalho. Ao longo de minha formação como pedagoga e nos encontros que tive especialmente com a arte, como relatado na apresentação, fui instigada a lançar olhares curiosos para a visualidade, para as imagens que a constituem. Neste ínterim, adquiri o hábito de realizar muitos registros fotográficos, o que despontou como uma prática que pode “criar novas hipóteses do uso da fotografia na Educação Infantil” (Galvani, 2016, p. 29), e, principalmente, contribuir na formação de um olhar sensível do professor que atua nesta etapa da Educação Básica.

Ao tratar do registro (escrito e fotográfico) como instrumento essencial para as professoras, Simiano (2015) fala que as imagens permitem organizar o pensamento e comunicar as ações de forma potente, e, mais

Para Moran (2009), a fotografia é uma linguagem que, como a palavra, está sujeita a interpretações. Quando se fotografa não se conta a verdade, como usualmente se pensa, mas se apresenta uma visão parcial, uma determinada interpretação. Uma boa imagem fotográfica provoca por suas presenças e ausências (Simiano, 2015, p. 62).

A fotografia como método de investigação, contribui no processo de indagação do olhar do professor, proporciona descobertas e faz questionar o que estamos habituados a ver. Nas pesquisas em educação e cultura visual, “investigar através das imagens fotográficas é uma boa justificativa de que sem elas não poderíamos chegar a elaborar as ideias sobre educação unicamente que elas nos proporcionam” (Galvani, 2016, p. 114).

O que as fotografias da educação infantil comunicam? O que elas podem comunicar? O que me proponho nesta dissertação é de pensar, além da já reconhecida importância e fundamentalidade do registro imagético do trabalho pedagógico, para indagar o que deixei de ver nas fotografias que capturei das crianças durante as práticas? De que forma as imagens comunicam sobre o olhar do professor que observa a infância escolar? Que compreensões acerca de experiência e produção de sentido se apreendem a partir do registro fotográfico?

Ante tais inquietações, passei a buscar referenciais sobre a fotografia, encontrando Roland Barthes em *A Câmara clara: nota sobre a fotografia* (2018). O autor francês efetua uma abordagem da linguagem fotográfica pela qual decifra a imagem como signo expressivo que passa pela intervenção pessoal do observador, produzindo assim, sentido para o que vê. Ao falar dos livros sobre fotografia, Barthes escreveu que alguns [livros] são técnicos ³⁰, outros históricos ou sociológicos e com isso disse que “constatava com desgosto que nenhum me falava com justeza das fotos que me interessam, as que me dão prazer ou emoção” (Barthes, 2018, p. 15). O texto do semiólogo é considerado mais do que um mero olhar para a fotografia, pois “esse livro trata de um olhar sobre a escritura fotográfica e o afeto nessas relações” (Araújo, 2013, p. 138), tendo por isso, cativado e despertado meu interesse para compor com esta pesquisa.

Barthes observa que uma foto pode ser objeto de três práticas: fazer, suportar e olhar. Onde o fotógrafo é o *operator*, quem aprecia é o *spectator* e, quem é fotografado, ou o referente é o *spectrum*. A partir disso, o autor refere que tem a sua disposição “apenas duas experiências: a do sujeito olhado e a do sujeito que olha” (Barthes, 2018, p. 17), já que por não ser fotógrafo profissional, não deve questionar tal prática. Assim, o autor coloca a si próprio como medida de um saber fotográfico. Postura que ressoa como possibilidade de leitura das imagens que

³⁰ O autor diz que a Fotografia está no entrecruzamento de dois processos distintos: “um é de ordem química: trata-se da ação da luz sobre certas substâncias; outro é de ordem física: trata-se da formação da imagem através de um dispositivo óptico” (Barthes, 2018, p. 17). É importante considerar que à época da escrita do livro (1979), a relação da sociedade com a fotografia era outra, uma vez que não havia o acesso aos dispositivos tecnológicos que temos hoje. Ainda assim, o livro é referência no assunto até hoje.

produzi, tendo a “mim própria”, ou melhor, tendo minhas experiências e descobertas como fios que tecem novos saberes diante das fotografias das crianças.

Ao revelar seu desejo em encontrar uma essência da Fotografia, para além do afeto que move seu interesse, Roland Barthes nomeia dois elementos fundantes e co-presentes do seu interesse particular pelas fotografias. O primeiro elemento o autor chama de *studium*, que teria a ver com um *afeto médio*, com um saber dotado de funções como informar, representar, fazer significar e, também, “encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores” (Barthes, 2018, p. 29, grifo do autor).

O segundo elemento é o *punctum* e estaria ligado àquilo que toca, que transpassa o espectador, o que com frequência é um detalhe. Nas palavras do autor, “(...) *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e, também, lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me *punge* (mas também me mortifica, me fere)” (Barthes, 2018, p. 29, grifo do autor). Tomo emprestada tal definição do autor, para fazer a leitura do *corpus* no próximo capítulo, do qual, após o passo de classificação, foi regido pelo *punctum* para tecer as relações que incorporam esta pesquisa, no sentido de que ao olhar essas fotografias algum detalhe se destaca, me toca e amplia em potência, afeto ou tensão a imagem do que é visto.

Desse modo, a fotografia é uma escolha do que ver e do que não ver, de presença e de ausência, que afeta também as leituras que fazemos quando as observamos. Ainda que muitas vezes o ato de fotografar esteja relacionado com o ato de olhar, de ser espectador de uma imagem fotográfica, destaco que nesta dissertação o foco está na leitura e significação sem necessariamente ter seu sentido espelhado no momento em que a imagem foi capturada, registrada.

Na pesquisa em Educação, a fotografia, assim como outros registros imagéticos, são recursos recorrentes. Porém, “eles são utilizados, em sua maioria, da captura à apresentação, como significantes e não como possibilidade de produzir significações” (Cunha, 2015, p. 74). Conforme levantamento de Cunha³¹, ao examinar materiais visuais que compõem artefatos

³¹ Segundo a autora, “O levantamento tem como referência as investigações produzidas em um programa de pós-graduação em Educação entre 2008-2012, em uma linha de pesquisa que objetiva examinar as infâncias e sua

acadêmicos e as funções que eles desempenham em pesquisas com crianças, é possível constatar que:

Nas pesquisas examinadas, a utilização das fotografias foi variada no que diz respeito tanto às formas como foram produzidas quanto aos modos de visibilizá-las no artefato acadêmico. A imagem fotográfica na maioria dos trabalhos assumiu diferentes funções: documentar os diferentes episódios da pesquisa de campo, utilizá-la para entender com maior profundidade e narrar visualmente, às vezes de forma poética, o visto e o vivido na pesquisa. A modalidade mais usual foi como registro das cenas da pesquisa mostrando crianças, espaços escolares, materiais presentes nas escolas, entre outros (Cunha, 2015, p. 76).

Considerando a análise de Cunha (2015), esta dissertação se aproxima de algumas funções encontradas nos 12 trabalhos analisados³² com imagens fotográficas, embora a narrativa aqui esteja ancorada na produção de sentidos e não tenha ocorrido a pesquisa de campo, já que o material fora coletado anteriormente à intencionalidade de pesquisar a fotografia a partir da prática pedagógica.

Segundo o que propõem a autora no artigo, interessou a “categoria” *imagem-poética*, pois a autora a define como imagens que são “registros da pesquisa, mas não têm a intenção de transcrever os acontecimentos, não são acompanhadas de explicações textuais e produzem outra narrativa que a escrita não consegue expressar” (Cunha, 2015, p. 75). Tanto nas fotografias que abrem os capítulos desta dissertação, formando com eles uma narrativa visual e poética, quanto nas imagens das crianças no próximo capítulo, não há intenção de descrever os acontecimentos da cena, mas de, a partir das imagens, buscar relações que componham novos sentidos para o olhar docente e instituir conhecimentos sobre a visualidade produzida nas escolas de Educação Infantil, expandindo nossa visão acerca das crianças que habitam tempos e espaços escolares.

Ao considerar a fotografia e seus múltiplos aspectos como possibilidade de gerar conhecimento e formar o olhar docente para o sensível, a materialidade visual (embora constitua-se de um *corpus* digital) torna-se para mim, enquanto professora de Educação Infantil, objeto de estudo e indagação que favorece o pensar de maneira complexa, de forma a criar uma

educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos”. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100069&lang=pt. Acesso em 20/12/2019.

³² No levantamento, das 35 teses e dissertações produzidas em uma linha de pesquisa em Educação, “20 utilizaram e apresentaram materiais visuais, sendo que 12 (dez dissertações e duas teses) evidenciaram uma utilização diferenciada dos materiais visuais na produção das pesquisas, como metodologia, e experimentaram soluções autorais na apresentação do artefato acadêmico” (Cunha, 2015, p. 75).

rede, uma teia de sentidos que parte das imagens e cria deslocamentos e possibilidades que se abrem para outras leituras. E, que leituras são essas?

2.4 Micronarrativas

Partindo da complexidade da visualidade contemporânea, passando pelas imagens enquanto artefatos da cultura visual e pela fotografia como materialidade (e não somente) da pesquisa, encontro ancoragem para a leitura das fotografias, juntamente com a percepção do *punctum* e da inspiração proporcionada pela categoria *imagem-poética*, no conceito de *micronarrativas*.

Segundo Pillar (2014, p. 8), para refletir “sobre as imagens e os produtos imagéticos precisamos entendê-los como construções, como versões da realidade feitas com determinadas intenções e materializadas através da linguagem visual”. A linguagem visual, composta por ferramentas de configuração e de organização³³, constrói narrativas através das quais elaboramos os significados das mensagens, por isso convém entender e refletir sobre os tipos de narrativas que as imagens propiciam.

Acaso (2006, p. 30-32) considera dois grupos ao tratar das produções visuais (e audiovisuais), as *macronarrativas* e as *micronarrativas*. Pillar (2014), explica que o conceito de macronarrativas visuais

[...] está relacionado ao termo grandes narrativas, criado por Lyotard (1986), depois referido por outras designações como metarrelato, metanarrativa, metanarração, macrorelato, macronarrativa. Todas estas denominações referem-se ao conjunto de relatos emitidos como verdades universais com o fim de legitimar instituições; práticas sociais, políticas e religiosas; éticas; modos de pensar e agir. As macronarrativas são transmitidas por meio de diversas linguagens, tanto pela verbal oral e escrita, como também pelas linguagens da gastronomia, da música, das imagens e, ainda, pela associação de várias delas (Pillar, 2014, p. 9).

³³ De acordo com Pillar (2014, p. 8-9), as ferramentas de configuração estão relacionadas a elementos como tamanho, formato, forma, cor, iluminação e textura; e as ferramentas de organização da linguagem visual dizem respeito à composição, à disposição das formas no espaço, à retórica visual e suas figuras de substituição, comparação, acréscimo e supressão.

Então, macronarrativas visuais seriam aquelas produções que pretendem estabelecer modelos, induzir a realização de certas ações e indicar padrões hegemônicos (Acaso, 2006, p. 30). As imagens que frequentemente compõem a visualidade das escolas de Educação Infantil, tanto nas paredes, roupas, brinquedos, quanto nos filmes e vídeos assistidos ou nas imagens capturadas das crianças (como já discutido no capítulo anterior), poderiam ser consideradas macronarrativas.

O outro tipo de narrativa visual opõe-se ao primeiro e diz respeito às produções que contestam modelos e proporcionam uma reflexão sobre nossa visão de mundo. Pillar (2014, p. 10), esclarece que são “criações visuais que trazem mensagens explícitas procurando propiciar um olhar crítico do que apresentam, gerar questionamentos, inquietações, dúvidas”. A autora, baseada nos estudos de María Acaso (2006), acrescenta que

As micronarrativas visuais estão presentes em produções que nos fazem refletir sobre a visualidade em suas relações com distintos contextos culturais. Em geral, sua autoria é anunciada. (...) Narrativa visual entendida, então, como um modo de apresentar imagens sob um enfoque que procura naturalizá-las (macronarrativas) ou lançar um olhar crítico sobre elas (micronarrativas). Trata-se, assim, de identificar o que mostrar, como mostrar e de que posição, destacando determinadas ações, personagens e contextos (Pillar, 2014, p. 10).

As micronarrativas visuais despontam, assim, como uma possibilidade de leitura que converge para o ato de lançar um olhar questionador às imagens que produzimos e reproduzimos no âmbito da escola e das infâncias, mas que é ao mesmo tempo sensível e aferidor³⁴.

Além disso, incorporar micronarrativas visuais na pesquisa em educação reforça a potência das imagens como linguagem que ensina, transmite, intenciona e comunica mensagens através de seus elementos e ferramentas, mas que também, indaga, produz, sugere, cria, esconde, rompe e multiplica enunciados e significações. Campos (2017, p. 42), em sua dissertação, na qual se propôs a pensar e experimentar o audiovisual na educação infantil, observa que “a importância das micronarrativas para a formação escolar é uma forma de resistência às ‘culturas mercadorias’ (Debord, 1997, p. 28), já que é predominante na

³⁴ “A ação de aferir, no caso dessa investigação, demanda encantar-se, isto é encontrar na imagem o que dela se pretende tornar presente, descobrir o que lhe afeta, lhe chama à atenção”, apontamento do parecer da Profa. Dra. Gilvânia Pontes, por ocasião da banca de qualificação desta pesquisa.

contemporaneidade aparecer nas telas apenas o que atende a algum interesse econômico-financeiro”, e, reforça que adotar estratégias que se apoiem no potencial das micronarrativas, representa “resistência às culturas hegemônicas e dominantes tão presentes na educação infantil” (Campos, 2017, p. 51).

2.5 Infância (s)

Ao analisar imagens fotográficas em que foram registrados momentos de práticas na Educação Infantil, faz-se necessário discutir sobre o foco desse olhar que registra algo ou alguém. Quem são os sujeitos a quem direciono, na maioria dos registros, meu olhar? Talvez, apenas eles poderiam dizer ou explicar *quem são*, devo questionar, então, como vejo e interpreto esses sujeitos?

Infância, infâncias. Segundo Barbosa (2006), falar da infância como unidade pode ser um desacerto, ainda que, seja necessária certa universalização “para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela” (Barbosa, 2006, p. 73). Como objeto de estudo necessita destaque a concepção de que a infância não é singular, nem única.

Infância é plural, pois são diferentes as experiências de infância que as crianças vivenciam, quando consideramos “variações como: gênero, espaço geográfico, ‘classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.’ (Sarmiento, 2007, p. 29, *apud* Barbosa, 2007, p. 1065). A autora situa a infância como parte de uma categoria geracional, na qual também estão presentes “as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea” (Barbosa, 2007, p. 1066). A esse respeito Barbosa e Horn consideram que:

As diversas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos levam-nos a observar grandes transformações nos modos como as crianças vivem as suas infâncias, sendo estas entendidas como construções socioculturais que diferem profundamente a partir do modo como as crianças se inserem no mundo (Barbosa; Horn, 2008, p. 28).

No reconhecimento dessa pluralidade é que me permito, por vezes, referir a infância no singular, especialmente quando discorro sobre uma “infância escolar”, que apenas tem que ver com a fase em que muitas crianças se encontram em instituições escolares, vivenciando a

cultura escolar³⁵. Segundo consta no documento da BNCC, na etapa da Educação Infantil a infância é caracterizada por um cotidiano de interações e brincadeiras, o qual traz

[...] consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 37).

Com isso, temos uma infância plural, da qual parte dos seus sujeitos frequentam instituições escolares de educação infantil, configuradas por um cotidiano de brincadeiras e interações. A criança é o sujeito dessa infância específica e a criança é definida segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Como parte dos estudos desta pesquisa, importa somar a tais concepções a perspectiva bachelardiana de infância, que a considera (a infância) como “o momento na história do sujeito onde se formam e se armazenam as imagens primeiras, as imagens fundantes produzidas pelo encontro íntimo e vívido, sempre lúdico, com o fogo, a água, o ar e a terra” (Richter, 2005, p. 29). Desse modo, “Bachelard aponta a infância como momento específico de vida em que as correspondências de um sentido a outro se experimentam, se vivem, e se instalam na memória” (Richter, 2005, p. 30). Isso implica dizer, de acordo com Richter (2005), que no contato com a matéria a criança extrai qualidades sensíveis e amplia experiências, devido especialmente a uma atitude lúdica de curiosidade e observação. Ao buscar realizar registros fotográficos das crianças na escola, o que intentamos? Que cenas e ações captamos?

É preciso observar e, mais do que isso, é preciso ter clareza de nossas concepções de infância, para então aproximar nosso olhar de uma imagem que evidencie esses gestos e acontecimentos da infância, um olhar que ao menos insinue nossa “atenção à presença

³⁵ Para saber mais sobre *cultura escolar* ver o artigo intitulado “Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas” de Maria Carmen Silveira Barbosa (2007). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 26/12/2019.

enigmática da infância”, encontrando “a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (Larrosa, 2017, p. 232-233). Responsabilidade em conhecer, registrar e promover as infâncias que habitam a escola, assumindo um estado de disponibilidade ao outro que pode ser compreendido como alteridade (Bremm, 2017, p. 67). A alteridade pode ser assimilada, aqui, como uma relação pela qual “nem o singular é compreendido sem o outro, nem o outro pode ser concebido sem o singular, pois ambos se remetem reciprocamente” (Hermann, 2005, p. 45). Observar a infância de tal forma movimenta a produção de um outro olhar por parte do professor que não o costumeiro que busca somente o óbvio e factual.

Empregar esse olhar, penetrado pela sensibilização, faz pensar nas congruências da infância com a arte, ambas tomadas pela singularidade da experiência e pela vontade de criar possibilidades. A respeito dessa relação entre arte e infância, Rilke observa,

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude (Rilke, 2007, p. 191-192).

Acolher as interações entre arte e infância como observadores atentos dispostos a criar e imaginar poeticamente possibilidades outras para e com as imagens, é como um encontro animoso do qual fala a artista plástica e educadora Stela Barbieri que nos provoca a pensar:

Arte e infância... um encontro de potências que levam à criação. Um dia clareando se torna encantador a depender da forma como olhamos para ele. Cada uma das inúmeras tarefas que fazemos todos os dias também pode ser encantadora. Os artistas nos mostram como olhar para as coisas com outros olhos. Será que olhamos nosso mundo como poetas? (Barbieri, 2012, p. 17).

Olhar para a infância escolar, como um poeta olha para o mundo, demanda encontrar na imagem o que dela pretendo tornar presente, o que dela me afeta, mas também, o que da imagem está ausente, já que no ato de ver, reparar e aferir essas imagens fotográficas, é possível compreendê-las e imaginá-las “como o observar através de uma janela, em que há sempre algo que fica fora do nosso campo de visão” (Lima, 2016, p. 39).

À vista disso, além de considerar a infância em sua pluralidade, como categoria geracional, caracterizada por um cotidiano, tendo a criança como sujeito e formando com o lúdico e a arte um encontro sensível e curioso, é essencial o entendimento da infância “como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, (...) para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora” (Larrosa, 2017, p. 23), isso significa compreender *a infância como um outro*, como

[...] aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (Larrosa, 2017, p. 230).

A infância concebida de tal maneira, além de pressuposto assumido por esta pesquisa, torna-se ponto de contradição, pois, uma vez que estou a capturar ou registrar suas vivências em imagens, também reconheço que esta mesma infância é “algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo” (Larrosa, 2017, p. 231), sendo necessário pensá-la na medida em que inquieta e coloca em questão o que sei ou o que penso saber sobre ela. Com isso, talvez seja inevitável percorrer o caminho das imagens me observando enquanto observo e crio formas de expressão que tornem mais ou menos presente os fragmentos de infâncias encontrados³⁶.

Ao abranger práticas em escolas de Educação Infantil e, portanto, envolver crianças, a pesquisa educacional com o uso de imagens não pode ser pensada sem passar pela relação com o posicionamento ético do pesquisador, que deve partir de uma posição de cuidado e responsabilidade com os sujeitos envolvidos e, também, com o material coletado. Já que, ao realizar leituras e atribuir sentido às imagens, estou fazendo circular discursos sobre esses sujeitos singulares que são visibilizados por entre corpos e gestos, daí a responsabilidade se apresenta como ética.

Na legislação brasileira sobre ética em pesquisas, as crianças são consideradas pessoas vulneráveis e as pesquisas que as envolvem precisam de aprovação dos comitês de ética.

³⁶ Reflexão concebida a partir do parecer da Profa. Dra. Gilvânia Pontes, por ocasião da banca do Projeto desta Dissertação.

Barbosa (2014) problematiza alguns aspectos que dificultam a solicitação e aprovação de pesquisas qualitativas com crianças, pois, ainda são poucos os comitês no Brasil e, geralmente, esses têm como referência as pesquisas na área da saúde e abordagens quantitativas. A autora sugere que,

Redefinir os códigos éticos, passando de uma versão moralizadora de pesquisa para uma ética de pesquisa com as crianças é uma tarefa geracional que precisamos enfrentar para que a ciência não só constate, mas produza compreensão e transformação nos modos de produzir infâncias, as culturas infantis e afirmar o empoderamento das crianças (Barbosa, 2014, p. 244).

Cabe aqui, ressaltar que as fotografias utilizadas na pesquisa, são de acervo pessoal, de práticas realizadas com o consentimento das famílias e escolas para produção e uso das imagens em âmbito educacional. A maioria das imagens fotográficas utilizadas nesta dissertação, resultam do Estágio Curricular³⁷, do qual possuo autorizações assinadas para uso das imagens que foram produzidas durante o seu período de realização; algumas das imagens são provenientes da instituição pública em que atuo como professora, na qual um documento é assinado pelos pais no ato da matrícula, autorizando ou não o uso da imagem dos filhos em contexto educativo; três fotografias são de uma instituição privada em que atuei como auxiliar de sala e não aparece nenhuma criança que possa ser identificada e duas imagens são de uma escola de educação infantil em que atuei por curto período como técnica em educação e também não consta nenhuma criança na imagem.

Em todas as práticas e momentos vivenciados nas escolas, o registro das imagens acontecia de forma rotineira, às vezes com intencionalidade e fins pedagógicos, às vezes como resultado de uma observação, apreensão ou “flagra”. Mas, sempre em um contexto de respeito, interação, afeto e naturalidade para com as crianças, uma vez que eu me encontrava e me encontro nos espaços citados como alguém “conhecido” deles e não como pesquisadora, sem causar, portanto, estranhamento. Como mencionado anteriormente, parte desta pesquisa desenvolveu-se após os registros terem sido realizados, outros registros ocorreram durante sua realização, sem que estes tenham sido captados visando ser objeto de estudo. Assim, meu interesse recai sobre as possibilidades de olhar-imaginar as imagens das infâncias escolares

³⁷ O Estágio Curricular é disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

encontrando, em teorias e reflexões, palavras que circunscrevam outros horizontes de pensamento.

De todo modo, independente da constituição do interesse de pesquisa, o pesquisador não está isento do seu lugar de responsabilidade para com as crianças e para com as imagens delas, já que serão produzidos discursos e leituras próprias acerca do que as imagens eventualmente mostram. Nota-se, então, a pertinência de que o pesquisador se proponha

(...) a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram. Pessoas que preferem *escutar* as crianças *para* compreendê-las. É uma micro-revolução, constituir com os pequenos uma experiência de capacidade, em vez de falta, de deficiência, como temos feito até agora (Barbosa, 2014, p. 244).

O professor pesquisador além do respeito com os modos de ser, da atenção com a escuta e da compreensão da criança como sujeito capaz e potente, deve assumir um cuidado responsável com as imagens utilizadas na pesquisa. O cuidado deve abranger não somente questões sobre uso de imagem, como considerar que discursos podem ser produzidos sobre a criança através das relações que estabelece.

Ao tratar da visibilização das crianças, pactuo com Barbosa (2014) quando esta considera que o registro apenas em palavras, o registro que não torna presente o significado do movimento dos corpos, dos gestos e dos sorrisos, faz perder o conhecimento das culturas infantis, visto que uma ética além de proteger, possa “mostrar as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação” (Barbosa, 2014, p. 243).

Relações e experiências que o encontro com o outro proporciona, muitas vezes podem ser contraditórias, um processo marcado pelo modo como cada um contempla e altera o olhar que vem do outro, seja no contato com a criança, seja na produção de sentido a partir desse contato, seja como leitor de todo esse processo de tensão entre as imagens que cada um constrói de si e do outro (Pereira; Salgado; Souza, 2009, p. 1023). Neste encontro com a(s) infância(s), através de um olhar que repara para as imagens, intento “habitar na proximidade da presença enigmática da infância”, me deixar transformar por ela, pela experiência que me toca ao olhar para essas imagens em que “aparentemente não há nada para ver”, buscando imaginar palavras que se detenham sem pressa nas imagens.

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir do* encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido (Larrosa, 2017, p. 245 grifos do autor).

Uma imagem a partir do encontro com a infância, como sugere Larrosa, aponta para uma pesquisa que cria possibilidades de revelar quais concepções de infância estão presentes no contexto que se busca conhecer e no sujeito pesquisador, assim como, revela que uma “relação alteritária entre crianças e adultos não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro” (Pereira; Salgado; Souza, 2009, p. 1024).

2.6 Experiência e experiência estética

A palavra experiência é recorrente nesta pesquisa, não por acaso. Primeiramente entendia experiência de um ponto de vista que é pessoal ou particular e tinha a ver com as vivências no processo de formação e das práticas docentes que geraram em mim alguma aprendizagem ou reflexão. No decorrer desta escrita, senti a necessidade de compreender e ampliar o sentido da palavra, buscando definir dois tipos de experiência: a experiência propriamente dita, a partir das contribuições de Larrosa (2004, 2011, 2017); e a experiência estética a partir de Hermann (2005), Greimas (2002), Pontes (2013), Barbieri (2012) e outros. Ainda que ocorra aqui uma certa divisão dos termos, ambos dialogam e se complementam.

Para pensar sobre experiência encontrei no autor Jorge Larrosa um denso estudo sobre esse conceito que, apesar de bastante explorado em outras pesquisas e trabalhos, e, sendo conhecido do meio acadêmico, principalmente da educação, nesta dissertação configura-se como uma nova, ou, uma outra possibilidade de olhar para as imagens e narrativas que compõem esta escrita, em direção a uma reflexividade entre sujeito e objeto, entre professor e imagem.

Em seu estudo, ao buscar a etimologia da palavra, Larrosa (2011, p. 4) traça alguns significados que ajudam a compreender a experiência para além do seu uso de modo “banal e

banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas”, a saber:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o limite; *peras*, limite. [...] Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (Larrosa, 2004, p. 161, grifos do autor).

O autor, antes de examinar o que a própria palavra nos ensina, deixa claro que sua proposta é “pensar a educação valendo-se da experiência” (Larrosa, 2004, p. 152), e, por isso, logo fui captada por sua “defesa” da experiência, por suas palavras que explicam porque a experiência é cada vez mais rara e está em vias de destruição. Em primeiro lugar, o *excesso de informação*, que para o autor “é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados” (Larrosa, 2004, p. 154), o que cancela nossa possibilidade de experiência. No capítulo anterior abordei nossas relações com a visualidade, com as telas, com as imagens e com todo um aparato tecnológico que está voltado para o consumo e para a reprodução de modelos hegemônicos que carregam muitas informações visuais.

Ademais do excesso de informação, da ânsia de saber muitas coisas “como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação” (Larrosa, 2004, p. 155), há também, segundo o autor, o *excesso de opinião*. Depois da informação vem a opinião, como se tivéssemos de ter um “julgamento preparado sobre qualquer coisa” (Larrosa, 2004, p. 155) pronto para ser disparado, do contrário não pareceremos informados. O excesso de opinião, muitas vezes se reduz a “estar a favor ou contra” (Larrosa, 2004, p. 157) e, juntos, esses dois excessos, informação e opinião, tornam impossível a experiência conforme expressa o autor.

A experiência também se torna rara pela *falta de tempo* e pelo *excesso de trabalho*. O sujeito contemporâneo torna-se consumidor voraz de novidades, está sempre estimulado pela velocidade dos acontecimentos e, com isso, “já se tornou incapaz de silêncio” (Larrosa, 2004, p. 157). Tanto estímulo e tamanha velocidade impedem “também a memória, já que cada

acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar nenhuma marca” (Larrosa, 2004, p. 157). O excesso de trabalho, do qual fala Larrosa (2004), tem a ver com uma conformação do mundo segundo o saber, o poder e a vontade do sujeito. A inquietude por fazer, por agir, por mudar as coisas, nos mantém sempre ativos, em atividade e “essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência” (Larrosa, 2004, p. 159).

Mas, então, como estar aberto à experiência em nossas práticas pedagógicas e em nossos encontros com a(s) infância(s)? O que a constitui? Quem a constitui? Não podendo achar melhores palavras, trago em citação, palavras que tencionam traduzir a experiência da qual Larrosa confabula e compartilha em seus escritos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2004, p. 160).

Ao buscar a experiência com as imagens da infância escolar, em uma relação de desacelerar o tempo do olhar, coloca-se em destaque a relevância estética de parar, deter-se nos detalhes com a visão aguçada e penetrante considerando que “o lento não é o rápido freado. A lentidão é o demais, o exagero” (Bachelard, 1991, p. 22). É um de-vagar que convida a subverter a pressa dos dias para habitar o tempo e outras palavras, nos convida a estar nas imagens. Estar diante da imagem do outro, imaginando e escrevendo o outro, imaginando e escrevendo a si.

Segundo Larrosa (2011), a experiência supõe alguns princípios. Por ser um acontecimento, algo “exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim” (Larrosa, 2011, p. 5), a experiência tem de ser *outra coisa que eu, alheia a mim*, e por isso pode ser chamado de “princípio de alteridade”³⁸. Outro princípio da experiência sugerido por Larrosa, pode ser

³⁸ Em texto, Larrosa (2011, p. 5) explica que este princípio pode ser chamado de “princípio de alteridade”, “princípio de exterioridade”, ou, de “princípio de alienação”. Para uma melhor fluência da leitura, optei por chamar apenas de “princípio de alteridade” esse “passar de algo que não sou eu”, que a experiência confere.

compreendido por três palavras/ideias: reflexividade (porque denota um movimento de ida e volta); subjetividade (porque a experiência é sempre subjetiva, única, particular); e, transformação (porque o sujeito sensível, vulnerável e ex/posto da experiência está aberto a sua própria transformação), com isso o autor intenta dizer que “o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência” (Larrosa, 2011, p. 7).

A última dimensão da experiência seria o “princípio de paixão”, que está posto no sentido de passagem, num movimento de padecer com algo, ao que o autor chama de “isso que me passa” (Larrosa, 2011, p. 8). Sendo assim, entendo experiência como uma relação que pode incitar ao sujeito aberto, disponível, que se deixa afetar, uma transformação. Isso fica explícito nas palavras do autor, quando exemplifica a dimensão experiencial da prática da leitura: “o importante não é o texto, senão a relação com o texto” (Larrosa, 2011, p. 9).

Então, se a experiência é uma possibilidade de que algo nos passe ou nos toque, um movimento de ida e volta singular, uma relação que tomada de paixão assume seu padecimento, sua paciência e até certa responsabilidade, e, estando ela exterior ao sujeito, como seremos, nós professores, sujeitos da experiência? Em Larrosa (2004, p. 160), o sujeito da experiência é

[...] algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

Ao convocar o conceito de experiência de Larrosa, assumo como compromisso de pesquisa a possibilidade de um modo de leitura das imagens que transforme a mim, em sujeito da experiência. Verificar com as imagens fotográficas a relação entre o texto e minha própria subjetividade estabelece uma relação com os objetivos de pesquisa³⁹ na medida em que os significa ao colocar a concepção de experiência em movimento.

O olhar docente, através de um recorte, de um fragmento fotográfico, captura a imagem do instante. Mas, como “a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe” (Larrosa, 2011, p. 19), através dos movimentos da pesquisa surge a possibilidade de produzir sentido pelo olhar-imaginar que busca além da trivialidade de registrar o cotidiano a vontade de escutar as

³⁹ Ver página 25.

imagens mais que transcrevê-las, é o olhar-imaginar como experiência estética. Experiência de olhar como quem *vê* e *repara*, como quem *afere* e se *encanta*, como quem olha e olha de novo se deixando olhar também.

Antes de tratar da experiência estética é preciso compreender que o termo *estética*, sobretudo no campo das ciências humanas, em especial da filosofia, segundo Hermann (2005, p. 38) “deriva do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. Além disso, a autora acrescenta que no discurso contemporâneo, o contexto semântico utilizado para o termo “estaria voltado mais ao sensível que a teoria da arte e se torna objeto de consideração em todas as esferas da vida prática”.

Se a estética no cotidiano expressa de modo amplo o sensível, sua presença se relaciona com a pluralidade dos modos de vida “onde se misturam ser e aparência, vida e arte, realidade e ficção, realidade e simulação” (Hermann, 2005, p. 39). Porém, essa pluralidade, conduz a uma experiência estética de singularidade “em que algo pode relacionar-se consigo mesmo, produzir um sentido, que quebra a lógica habitual” do pensamento racional, por isso a autora afirma que a experiência estética pressupõe uma alteridade em que o singular não pode ser compreendido sem considerar a relação complementar com o outro (Hermann, 2005, p. 45). Neste ponto, é possível aproximar o estudo de Larrosa sobre experiência, com a discussão que envolve experiência estética de Hermann, uma vez que ambos afirmam a alteridade como pressuposto que se relaciona com o “eu”, com a singularidade do sujeito.

Tal proposição importa nesta pesquisa, uma vez que em educação nos constituímos docentes na relação com o outro. Adultos e crianças, sujeitos com os quais convivi e convivo no espaço escolar, fazem parte das relações que dialogam com minha singularidade o tempo todo. E demonstram que no campo da educação infantil, refletir sobre a alteridade e o sensível é um necessário e complexo movimento, uma vez que o professor mantém, ou deveria manter, uma vinculação de acolhimento, afetividade e comunicação com crianças e adultos no seu fazer diário. De tal maneira, concordo com Meira e Pilloto (2010, p. 95) quando sugerem que

[...] pensar a relação pedagógica como uma experiência sensível é acolher a comunicação como fragmentária, negociada, jogada, investida de emoções e sentimentos. Articulada, necessariamente entre poderes e forças que se configuram por afetos. Rever repertórios de sensibilidade para com a vida não é separar razão de sensibilidade, mas admitir sua integralidade nas ações de qualificação do cotidiano.

Na busca por ampliar as relações acerca do que se configura como experiência estética, encontro a concepção de experiência estética como uma das maneiras de interação do sujeito com e no mundo. Para os autores que assim a concebem, a experiência estética faz parte do cotidiano e extrapola o campo da arte (Pontes, 2013). Em sua tese, a professora Dra. Gilvânia Pontes investiga a relação entre experiências estéticas e a prática docente estabelecendo uma discussão com aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento. A autora observa que existe uma diversidade de significados para o uso da palavra *estética* e que, se acrescentarmos a ela o termo *experiência*, surgem outras variantes de significados (Pontes, 2013, p. 84). Por isso, a partir de suas contribuições, importa aqui apenas o entendimento do termo segundo os questionamentos de Dewey, Merleau-Ponty e Greimas.

De acordo com Pontes (2013) a experiência estética em Dewey busca relações entre o agir e o pensar, tanto o processo quanto o produto da ação humana são considerados pelo autor, importando a continuidade da experiência como um movimento que requer interação e envolvimento do sujeito. A expressão, a emoção e a experiência vivida são assinaladas pelo autor, o qual “pretende recuperar a continuidade entre as experiências estéticas e o curso da vida cotidiana quando alerta para o envolvimento do sujeito, aquele que atua e sofre a experiência, como alguém que, ao atuar, aprecia o produto de sua atuação” (Pontes, 2013, p. 111). E, assim, “Dewey questiona: o que há de estético nas experiências rotineiras e o que caracteriza uma experiência estética?” (Pontes, 2013, p. 111).

Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer do olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão, o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra. As origens da arte na experiência humana serão apreendidas por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente a casa; **por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. Essas pessoas, se lhes perguntasse a razão de seus atos, sem dúvida forneceriam respostas sensatas. O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação** (Dewey, 2010, p. 61) [grifo meu].

No mesmo trecho, o autor escreve que o homem que remexe na lenha e fica fascinado com as chamas do fogo, “não se mantém como um espectador frio” (Dewey, 2010, p. 62), referenciando o prazer e a alegria que vão além do impulso da curiosidade, mas que se dão pela

atividade em si, seja ela mental, seja ela corporal ou ambas, é o percurso que gera envolvimento e que, em meu entendimento, é capaz de possibilitar a experiência estética no sujeito.

Assim, compreende-se que a expressão (ato e produto) e a emoção estão inseridas na abordagem de Dewey de forma a mobilizar o sujeito para produzir sentidos pela dimensão estética do viver cotidiano (Pontes, 2013, p. 116). É na receptividade e interação contínua que o sujeito cria e recria sua experiência e significados. Neste ponto me pergunto se o ato de revisitar imagens fotográficas que foram capturadas durante práticas rotineiras da educação infantil, olhando, imaginando, refletindo e tecendo relações com o conhecimento teórico, me pergunto se tal interação pode ser considerada, diante das concepções que Pontes expõe de Dewey, como uma experiência estética.

Para o fenomenólogo francês Merleau-Ponty, a experiência estética ocorre na interação do sujeito com o objeto. O autor, “assim como Dewey, considera a estética como dimensão do mundo vivido, mas o faz enfatizando a importância da percepção e do corpo na relação sujeito-objeto” (Pontes, 2013, p. 123). Em Merleau-Ponty, ser e estar no mundo é produzir sentido, referindo *sentido* “à percepção do *sensível*. Por *sensível* entende-se tanto a apreensão das qualidades físicas dos objetos como da significação do sentido” (Pontes, 2013, p. 124).

Merleau-Ponty aponta, ainda, que o sujeito sensível conhece o mundo na convivência com o outro (espaços, tempos, objetos) e coloca a percepção estética como a imersão do sujeito na experiência vivida, portanto o corpo, como lugar da experiência perceptiva ganha destaque na obra do autor, sendo ao mesmo tempo vidente e visível, lugar de tocar ao passo que é tocado (Pontes, 2013). A autora explica, a partir do ensaio de Merleau-Ponty intitulado *O olho e o espírito*, que o autor traça relações do corpo com o mundo sensível a partir da pintura, que a corporeidade reflexiva presente na leitura da pintura está no olhar que “atua para produzir a significação” (Pontes, 2013, p. 142). De acordo com Pontes, para Merleau-Ponty existe “um terceiro olho que vê os quadros e as próprias imagens mentais porque os olhos são mais que receptores para luzes, cores e linhas. O olho é contagiado por aquilo que vê e lhe suscita imagens” (Pontes, 2013, p. 142).

A experiência estética pode ser assim compreendida através de uma corporeidade que exige “a participação do sujeito como parte do processo criador”, como um movimento que produz sentido ao movimentar-se. Ao olhar para as imagens fotográficas de minhas práticas pedagógicas, estariam elas me olhando e suscitando outras imagens? Quais? Se o sentido é produzido no movimento, então o corpo do sujeito que sente não está separado do objeto.

A experiência estética, assim como em Dewey e Merleau-Ponty, está presente na obra do semiótico Algirdas Greimas, sendo abordada por Pontes a partir do último livro do autor *Da Imperfeição*⁴⁰. O autor, faz uma reflexão sobre a presença da estética no encontro entre sujeito e objeto na cotidianidade, “ele traz excertos de textos literários para focar a dimensão sensível da significação, integrando às análises semióticas a problemática dos fenômenos de significação em sua dimensão estética” (Pontes, 2013, p. 147). Com isso, o autor traz que o componente afetivo e sensível da experiência cotidiana, pela estesia, é o corpo sensível que vivencia o acontecimento possibilitando a experiência estética, ou seja, “a experiência estética envolve sensações contextualizadas em que os objetos atuam como sujeitos a desencadear os processos de significação” (Pontes, 2013, p. 153).

Para Paolo Fabri (2002, p. 98), Greimas, nas análises dos textos que faz em *Da Imperfeição*, reposiciona sujeito e objeto “em um novo espaço transicional de saber e de sabor; é um sentir outro” que

[...] retoma a síntese filosófica de Merleau-Ponty sobre a percepção e a amplia no sentido da interrogação especulativa sobre o sensível. Contra o intelectualismo (e a sua versão atual, o cognitivismo), a semiótica de Greimas reelabora os sentidos em seus próprios campos e em suas próprias traduções (cores e sons, tato e palavras etc.) antes de passar pela representação conceitual. Lá, onde a palavra é privada de signo, a estética serve para mostrar a experiência não tética da percepção. Experiência – no sentido quase narrativo de travessia e de prova – é “totalidade aberta a sínteses indeterminadas”: o Sujeito e o Objeto neste “mundo do *On*” estão originariamente em *statu nascendi*: postos e não dados, em uma reversão constante entre agir e sofrer; sinuosidades – não buracos – na substância do mundo, sempre prontas a se fazer e desfazer (Fabri, 2002, p. 99-100).

Na leitura de Fabri, em *Da Imperfeição* Greimas funde o sujeito com o objeto pela tatilidade e sinestesia que permitem um salto da percepção para o sentir, relacionado a uma afetividade profunda (Fabri, 2002, p. 101). O tátil é acentuado na obra de Greimas, diferente de Merleau-Ponty que valoriza a visão, pois o tátil por “sua qualidade de percepção gestáltica e de imaginação material (intimidade e densidade, compacidade e textura...)” (Fabri, 2002, p. 100), aproxima e comunica o sujeito com o objeto, com o mundo. Após analisar um texto do livro *Palomar* do escritor Italo Calvino, Greimas diz que

⁴⁰ Estabelecí um primeiro contato com esta obra ao cursar durante o mestrado, em 2018/01, a disciplina de Seminário Avançado “Com Greimas: interações semióticas” ministrada pela professora Dra. Analice Dutra Pillar.

[...] o tato é algo a mais que do que a estética clássica dispõe-se a nele reconhecer – sua capacidade para explorar o espaço e levar em conta os volumes: o tato se situa entre as ordens sensoriais mais profundas, ele exprime proxemicamente a intimidade optimal e manifesta, sobre o plano cognitivo, a vontade de conjunção total (Greimas, 2002, p. 35-36).

Em seu texto, Calvino está a descrever o que Greimas chama de apreensão estética, a qual é produzida pelo olhar do personagem ao se deparar com a visão de uma jovem em uma praia deserta. Mas não é um olhar qualquer, se não um olhar que se movimenta entre “a vista ordinária” e “a visão extraordinária”; um olhar que ora desliza, ora avança, ora suspende ou imobiliza e, ora prolonga-se e “desce delicadamente alguns degraus em direção ao toque” (Greimas, 2002, p. 36). Nessa mudança de isotopia, não só o olhar do sujeito vai de encontro ao objeto, como o objeto também penetra em seu olhar, significando “que a apreensão estética aparece como um querer recíproco de conjunção, como um encontro, no meio do caminho, entre o sujeito e o objeto, no qual um tende rumo ao outro” (Greimas, 2002, p. 34).

O sujeito da apreensão estética comentada por Greimas (2002) mobiliza seu olhar em um movimento que avança e retrai na direção do objeto que apreende sua atenção, depois, instigado, desce delicadamente ao toque, vertendo em carne seu olhar. Fabri (2002, p. 99), ao colocar a experiência como travessia, como um movimento não posto, não dado, em minha leitura, aproxima a premissa de Greimas ao estudo sobre experiência de Larrosa, que também a explica pela metáfora de uma travessia, de passagem. Ambos os autores igualmente aproximam-se quando um trata de enfatizar o inesperado como parte da experiência estética e outro, a incerteza como elemento fundante da experiência. Assim, o movimento leva a um encontro, em que não só o olho vê e sente o objeto como o objeto também o vê no momento em que a conjunção se manifesta.

O desafio posto, aqui, como objetivo está em produzir sentido através da escrita que, ao olhar-imaginar com as imagens da infância escolar, se deixa afetar pelo que vê, construindo uma experiência estética acerca dos significados de ser professor de educação infantil, dos gestos e relações que se estabelecem no encontro com a imagem fotográfica. É um encontro que ressoa na transformação ou reinvenção do sujeito e de sua prática docente. Portanto, compreendo a experiência estética, aqui, como o sentido produzido no encontro do sujeito com o objeto, na leitura das imagens pelas quais o professor intenta por uma ação consciente, ressignificá-las. Nesse processo o corpo aparece tanto na narrativa, quanto na interação da

escrita, como vetor da experiência estética que passa de um sentido ao outro (como na semiótica sensível de Greimas em que o olhar esteticamente se prolonga ao toque); e o gesto surge como ato de interrupção que solicita um parar, olhar e escutar atentamente o que as imagens questionam (como na pedagogia da experiência de Larrosa).

É na interação entre o sujeito e o mundo e na presença da estética no cotidiano que se constituem experiências de toda natureza (Pontes, 2013, p. 236). Para finalizar as ideias que abarcam minhas concepções do termo, acrescento a contribuição de Stela Barbieri, artista plástica e educadora, que trata com simplicidade e clareza do universo de experiências que faz parte da existência humana desde que a criança nasce:

Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção. Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens. Walter Benjamin fala que em cada gesto está contida toda nossa biografia. Tudo que vivemos, tudo pelo que passamos, de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos (Barbieri, 2012, p. 37).

Quando a autora afirma que todos temos experiências estéticas desde que nascemos, que a experiência estética começa quando a pessoa nasce, insere sua compreensão em uma relação sensorial com a cotidianidade, mas não somente. Além de destacar as experiências mais particulares vivenciadas no cotidiano, Barbieri também considera as linguagens e conhecimentos específicos da arte como parte do aprendizado que o professor deve buscar vivenciar com artes na Educação Infantil, incluindo os conceitos transversais de *estética* e *experiência*.

Barbieri (2012, p. 144) diz que é fundamental que o professor se dê conta de sua bagagem estética, pois a “utilizará em todos os contatos com a expressão humana, inclusive com as crianças na escola”. Para perceber os movimentos dos alunos é preciso trabalhar isso em nós, em nosso olhar, nos dar conta de nossas experiências estéticas, de nossa trajetória, é uma formação também para a vida, uma formação continuada que não tem fim (Barbieri, 2012, p. 147-148).

É possível que tenhamos tido aulas de arte pouco significativas na escola, é provável que em nossa formação pedagógica tenham sido poucas as aulas de arte, especialmente as que nos ajudassem a “descobrir como as perguntas e questões humanas e intuitivas se revelam por meio

da arte” (BARBIERI, 2012, p. 149), por isso, o trabalho do professor exige um deslocamento, exige “olhar para o outro de fato e perceber nossas lacunas. O que está faltando em mim como professor, do que preciso?” (Barbieri, 2012, p. 150).

2.7 Professor pesquisador

A valorização da pesquisa na formação do professor é relativamente recente, sendo mais expressiva no Brasil a partir do final da década de 1980 e ganhando força na década de 1990, de acordo com Fagundes (2016, p. 283). Em artigo, a autora problematiza a natureza dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo resgatando contextos que motivaram sua construção, considerando que,

[...] atualmente, falar em professor como pesquisador nos remete ao professor reflexivo, à pesquisa-ação, à pesquisa sobre a própria prática, entre outros. Tal fato leva a considerar, como destacou Nóvoa (2001, p. 2), que as diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador assentam-se sob o mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise (Fagundes, 2016, p. 292).

No entanto, ao resgatar a teoria que permitiu a elaboração do conceito de professor reflexivo dentro de um determinado campo, a autora demonstra que a teoria apresenta algumas fragilidades ao ser traduzida para o campo educacional, especialmente porque a “prática de professores envolve a formação de diferentes sujeitos sociais” e “o contexto no qual essa prática se desenvolve é intercultural, diverso e plural, assim como os sujeitos para os quais se destina” (Fagundes, 2016, p. 294). Entre outras dificuldades no desenvolvimento da teoria no campo educacional, uma “lógica de produção de conhecimento que tende a se aliar a projetos de formação aligeirados” (Fagundes, 2016, p. 295) concernem limites para sua aplicabilidade.

À visto disso, nem sempre está claro que existe uma relação entre o exercício de ser professor e o conceito de professor pesquisador como parte de um processo que favorece o trabalho docente e os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Principalmente quando falamos do professor de Educação Infantil, o qual ainda hoje tem diversos desafios ligados à constituição de sua profissionalidade, pois durante muito tempo o professor de Educação Infantil “não era

considerado um profissional, mas um substituto da função parental, desprovido de competência docente” (Roca, 2012, p. 1). A função parental ajuda a compreender o predomínio de mulheres atuando nos espaços da Educação Infantil, esses, marcados por intencionalidades “[...] ora traduzida por meio de práticas de maternagem – o cuidar – especialmente em relação às crianças de até 3 anos, ora pelas práticas escolarizantes – o educar – direcionadas a idade de 3 aos 6 anos” (Guimarães; Garms, 2011, p. 52).

Também é possível problematizar o contexto de atuação do professor de Educação Infantil em nosso país a partir de três modalidades apontadas por Richter e Barbosa (2010), tais como: ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas; e ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças. Segundo as autoras,

Essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não os consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência “no e com o mundo”. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum (Richter; Barbosa, 2010, p. 90).

A partir dessas problemáticas postas (ainda que não tenha abordado dificuldades de trabalho que envolvem formação precária, carga horária, salários, material e estrutura, incentivos e rede de apoio etc.), fica delineada a complexidade de pensar o professor de Educação Infantil com o conceito de professor pesquisador. Ainda assim, assumo com Kautzmann (2011, p. 30) uma postura que busca

[...] o afastamento de uma concepção que nos marca como a “tia da escolinha. O termo “escolinha” é tido, aqui, sob a concepção de que, para boa parte das pessoas, a educação infantil ainda não é vista como a primeira etapa da educação e, sendo assim, não é escola, admitindo-se que as profissionais possam ter formação precária.

A noção de conhecimento, aqui entendida como questionamento, exige uma formação de professores de Educação Infantil de qualidade, que contemple a fundamentalidade da pesquisa para dar conta da ideia de que a busca é permanente, pois “o encontro cotidiano com outros, mediado pela intencionalidade educativa, exige um constante movimento reordenador de

fazer e saberes que dizem respeito ao como nos constituímos nesse lugar de professora” (Richter, 2005, p. 9). Isso posto, concordo com Fagundes (2016, p. 295) quando diz que é possível (re)configurar o conceito de professor pesquisador, a partir do rascunho de alguns aspectos que, embora possam ser reescritos e reforçados, constituem-se de um processo no qual:

- a) Estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana;
- b) Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela;
- c) A reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais.

Considerar um ponto de vista de intersecção do papel de professor e de pesquisador é admitir um fazer em que “o professor que assume a dimensão investigativa do seu fazer alimenta-se da dúvida, antes da certeza que, se atingida, é sempre provisória” (Oliveira, 2012, p. 27). É fazer surgir o pesquisador, no professor de Educação Infantil que abandona uma argumentação baseada em definições instrumentais, em aplicação de métodos pedagógicos encerrados em si e nas “modalidades curriculares [que] apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” (Richter; Barbosa, 2010, p. 90, [acréscimo meu]). É, portanto, deixar lugar para que a investigação redimensione sua atuação junto às crianças.

Tenho em minha concepção que as crianças são exploradoras e pesquisadoras em suas ações e brincadeiras cotidianas, e que devemos estimular tais ações na direção de garantir que haja tempo e espaço para que isso aconteça nas instituições de Educação Infantil. Mas, para desafiar as crianças a investigar é imprescindível que, como professora, eu também investigue.

O professor pesquisador é aquele que realiza perguntas, é aquele curioso diante de um assunto, que precisa se atualizar porque todo dia o assunto muda. A vida contemporânea nos coloca em suspensão, nos coloca muitas vezes sem resposta, nos coloca procurando (Barbieri, 2010, p. 158).

A ação de investigação torna-se essencial para que eu possa conhecer os caminhos que levam à pergunta, buscando, inclusive, as melhores formas de realizar essa procura. Duvidar e

investigar me aproxima das condições de poder desafiar as crianças a também fazê-lo. Assumir as perguntas como parte do fazer docente na Educação Infantil, é assumir uma perspectiva de atuação teórico-prática que, como explica Marques (2012, p. 56) é equivalente a dizer o seguinte: “O que estou fazendo, ao fazer todas essas perguntas? Estou ensinando, ou estou pesquisando? Ao escrever este texto eu quero ensinar algo e, ao mesmo tempo, estou pesquisando algo”. Então o processo define-se por um movimento que é circular e depende de todos os sujeitos envolvidos.

Suponho, com isso, que o processo de pesquisa ao qual o professor está imbricado, tem seu avivar quando olha para o outro (ou para a imagem do outro) e este o questiona como se fosse um espelho. Denunciando e relatando seu incômodo com determinadas práticas escolares, com as incompletudes da sua formação e nessa ausência procura as respostas e caminhos. Mas, se o conhecimento tem a ver com questionamento, então a tarefa do professor pesquisador não seria procurar as perguntas ao invés das respostas? Hernández (2007, p. 96) explica, a partir de Dewey, que o processo de indagação começa com uma dificuldade sentida, com “desafios que provocam um nível de conflito cognitivo de modo que o investigador se sinta obrigado a desenvolver esquemas mais competentes para dar conta da experiência” e a partir da sua inquietude, reconhecer seu desejo de saber e de se conhecer.

Figura 6 – Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: metodologia do (des)começo* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por doze fotografias digitais da autora.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

3. METODOLOGIA: alguns (des)começos

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
(Barros, 2016, p. 17)

Esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, o que significa que o pesquisador está implicado nela, olhando “o acontecimento a partir de um contexto e ponto de vista. Essa implicação com o acontecimento em contexto coloca a teoria, o inteligível em inter-relação com a experiência sensível” (Pontes, 2013, p. 28). O foco principal da abordagem qualitativa é o processo e seu significado, não requerendo o uso de métodos quantitativos ou estatísticas. Sobre essa abordagem, Elliot Eisner (1998, p. 170) ressalta que

Seu objetivo é salientar a complexidade do estudo proposto e o modo como ele está intimamente ligado à sensibilidade e ao bom senso do pesquisador qualitativo. Não existem rotinas a prescrever, regras a direcionar passos, algoritmos a calcular. Existem desejos, objetivos flexíveis e a necessidade de se manter em contato com o que é realmente importante.

Consequentemente, o importante aqui é a *sensibilidade refinada*, da qual fala Eisner (1998), uma sensibilidade “que aponta para aquilo que tem significado para nós, formando assim um *domínio de interesse* a partir de nossas experiências” (Cunha, 2005, p. 60) e, considerando que as “teorias e conceitos, os esquemas e categorias, proporcionam elementos chaves para a observação, mas estes elementos são somente indicadores” (Eisner, 1998, p. 267).

Este estudo passou por diversas mudanças desde sua concepção, temática, título, autores referência e metodologia. Por uma confluência de circunstâncias pessoais e profissionais, os caminhos por vezes tomaram um rumo, por vezes outro, aconteceram recuos, avanços e, também, paradas que incitaram o abandono da escrita. O que deveria ser o começo da investigação, a metodologia com suas abordagens, procedimentos e métodos, transformou-se no fim, ou melhor, no descomeço que era verbo e pegou delírio para começar novamente, por outros caminhos.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira consistiu no levantamento da literatura sobre o tema que viria subsidiar a discussão. Muitos textos, artigos, teses, dissertações

e livros que expandiram e criaram uma rede de significados buscando dar forma a esta dissertação. Tantos enfoques e assuntos por vezes dificultaram o trabalho de entrelaçar termos, conceitos e autores, retomando-os para formar uma unidade textual, a qual pode sempre ser aprimorada. Os estudos acerca da visualidade contemporânea e micronarrativas, imagem e cultura visual (Pillar, Acaso, Cunha, Hernández), fotografia e fotografia na pesquisa em Educação (Barthes, Egas, Marín-Viadel e Roldán), sobre experiência e experiência estética (Larrosa, Greimas, Pontes, Barbieri), infância, imaginação e infância e arte (Barbosa, Richter, Barbieri) e os diversos autores que contribuíram para refletir acerca do professor pesquisador, acabaram configurando teoricamente a escrita desta pesquisa e acompanharão as reflexões que despontarem na prática pedagógica em sala de aula.

No segundo momento, tomada pela teoria e a partir de um acervo aproximado de 4.500⁴¹ fotos digitais armazenadas em pastas no meu *notebook* pessoal, capturadas de 2014 a 2019 em quatro escolas de Educação Infantil em que atuei, fiz uma primeira seleção de fotos. A seleção foi inspirada no que Barthes (2018, p. 53) chama de *punctum*, essa “espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver”, essa singularidade que envolve “todo o ardor de uma emoção que só pertencia a mim” (p. 67).

Após abrir cada arquivo e atentar para o que neles captava meu interesse, obtive 163 fotografias⁴², quantidade elevada para integrar esta pesquisa. No último passo da seleção das fotografias, procurei observá-las com mais demora, esperando encontrar o quê nelas capturava meu olhar e percebi justamente que havia uma presença. A respeito dessa presença, Barthes (2018, p. 72) observa que a “fotografia coloca uma presença imediata no mundo”, que está ligada ao fato de que sou “o ponto de referência de qualquer fotografia” que estiver a mirar. E o autor considera que,

Toda fotografia é um certificado de presença. Esse certificado é o gene novo que sua invenção introduziu na família das imagens. As primeiras fotos que um homem contemplou (Niepce diante da *Mesa Posta*, por exemplo) devem ter-lhe parecido semelhantes, como duas gotas de água, a pinturas (sempre a *câmera obscura*); ele *sabia*, no entanto, que estava face a face com um mutante (um marciano pode parecer com um homem); sua consciência colocava o objeto encontrado fora de qualquer

⁴¹ Dessas, aproximadamente 960, foram obtidas durante o Estágio Curricular em 2016, o qual dura cerca de quatro meses. No ano de 2019 na turma em que atuei como professora, capturei em torno de 3.215 fotos.

⁴² Lembrando que são fotografias feitas com um aparelho móvel em contextos da Educação Infantil e, portanto, não se trata de fotografias artísticas e/ou profissionais, dotadas de alguma técnica específica. Assim, as imagens refletem exclusivamente as vivências cotidianas da autora.

analogia, como o ectoplasma “do que fora”: nem imagem, nem real, um ser novo, verdadeiramente: um real que não se pode mais tocar (Barthes, 2018, p. 73).

Esta presença que me convoca a ser o ponto de referência para problematizar a fotografia, caminha na direção não do que está posto, mas de algo novo, algo que possa ser imaginado e inaugurado a partir da imagem. Em uma seleção final que resultou em 11 fotografias que compõem os dois foto-ensaios do próximo capítulo, busquei observar as imagens e tecer um diálogo com o que mirava, encontrando nelas afinidades e sutilezas para realizar a leitura.

A estratégia metodológica utilizada nesta investigação filia-se à Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a qual deriva da Pesquisa Baseada nas Artes - PBA (Eisner, 1998; Hernández, 2008), que se configura como uma perspectiva que incorpora processos e produtos artísticos para investigar e problematizar questões educacionais. Nessas investigações é comum que algumas convenções acadêmicas sejam postas em questão, uma vez que exploram a compreensão da experiência humana e das artes, bem como provoquem certo deslocamento nos modos estabelecidos de fazer pesquisa ao ressaltar categorias como incerteza, imaginação, introspecção e visualização, por exemplo (Dias; Irwin, 2013).

Nessa metodologia concebida pelos estudos do professor norte-americano Elliot Eisner a partir dos anos de 1970, o convite para leitura “está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato de interpretação construtiva é um evento criativo” (Dias; Irwin, 2013, p. 23). As Metodologias Artísticas de Pesquisa inserem-se em uma perspectiva epistemológico-metodológica e “têm origem nas Metodologias Qualitativas, diferenciando-se destas, ao incluir as linguagens musicais, visuais, corporais e audiovisuais em seus dados, argumentos e conclusões” (Egas, 2017, p. 78) com isso, questionam as formas hegemônicas da pesquisa acadêmica. Por se tratar de uma metodologia contemporânea, ainda emergente no Brasil, não são abundantes as fontes bibliográficas em português, demandando intensa procura por referenciais metodológicos e um longo caminho a ser percorrido na sua consolidação.

Na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) a fotografia é compreendida como um procedimento visual, que ajuda a indagar sobre os problemas educacionais, motiva novos conhecimentos e contribui para imaginar soluções. Olga Egas explica em sua tese de doutorado

que os autores Marín Viadel e Joaquin Roldán⁴³, em uma perspectiva metodológica, “qualificam a utilização de estratégias fotográficas que consideram as imagens como um modelo de pensamento visual – onde uma imagem é uma ideia” (Egas, 2017, p. 277). Pesquisas que se apoiam em tal proposta apostam que o conjunto de imagens nelas contidas possibilitam a construção do pensamento visual “convocando tanto o autor quanto o observador a realizar associações visuais e ter novas ideias sobre o que antes aparentava estar dissociado e invisível” (*ibidem*). A Pesquisa Educacional Baseada em Arte busca, nessa construção, a exploração e leitura das imagens de maneira mais vagarosa, evitando o “aligeiramento” dos usos e leituras que permeiam o universo da visualidade.

Marín Viadel e Roldán (2012) demarcam o campo de pesquisa da PEBA como metodologia que aproveita os conhecimentos profissionais de diferentes áreas artísticas como cinema, arquitetura, desenho, dança, fotografia, música, teatro, vídeo, poesia etc., tanto para planejar e definir os problemas como para obter dados, elaborar argumentos e apresentar conclusões. Os autores defendem o uso intrínseco⁴⁴ da fotografia na pesquisa, pois como método “as imagens visuais são capazes de construir argumentos, apresentar e discutir hipóteses” (Marín Viadel; Roldán, 2012, p. 42) e, portanto, constituem um meio de representação do conhecimento (Egas, 2017, p. 84).

Para sistematizar os diferentes usos da fotografia na Metodologia Artística de Pesquisa Baseada em fotografia, Marín Viadel e Roldán (2012) propõem sete conceitos, ou estruturas visuais, que cumprem diferentes funções na pesquisa, a saber: descrição, comparação, argumentação ou demonstração. Os sete conceitos ou estruturas visuais são: Fotografia Independente; Série Fotográfica; Foto-Ensaio; Foto-Discurso; Foto-Resumo; Foto-Conclusão e Citação Visual (Silva, 2019, p. 14). Nesta dissertação o trabalho visual está baseado no Foto-

⁴³ Joaquin Roldán e Ricardo Marín Viadel, são “renomados professores que investigam as Metodologias Artísticas da Pesquisa desde o início deste século e a praticam com seus alunos de graduação e pós-graduação na Facultad de Bellas Artes e na Facultad de Ciencia de la Educación, na Universidade de Granada, Espanha” (EGAS, 2017, p. 66).

⁴⁴ De acordo com os autores, o uso *extrínseco* da fotografia como metodologia tem o objetivo de registrar e documentar objetos e situações, já o uso *intrínseco* é foco da Metodologia Artística de pesquisa na Fotografia por não exercer a função de representação mecânica das imagens ao sustentar visualmente o desenvolvimento conceitual da investigação e “ajudando também a formular perguntas em profundidade, descrever situações, defender posições éticas ou alcançar conclusões razoavelmente justificáveis” (Marín Viadel; Roldán, 2012, p. 44).

Ensaio, não sendo enfocadas ou discutidas outras estruturas visuais⁴⁵ propostas por Marín Viadel e Roldán.

O Foto-Ensaio é usado principalmente para apresentar uma argumentação visual, explorando possibilidades narrativas e demonstrativas das imagens e, dependendo de seu objetivo, podem configurar um *Foto-Ensaio explicativo* ou um *Foto-Ensaio interpretativo*. O *Foto-Ensaio explicativo* prioriza a argumentação e demonstração dos acontecimentos educativos; o *Foto-Ensaio interpretativo* configura-se como uma resposta visual do resultado da pesquisa (Silva, 2019, p. 14). Algumas características essenciais do Foto-Ensaio são apresentadas por Marín-Viadel e Roldán:

Cada uma das fotografias que configuram um foto-ensaio e, sobretudo, as interrelações que estabelecem umas imagens com as outras, compõem sucessivas possibilidades de interpretações e significados até dar forma, com suficiente clareza, a uma ideia ou um raciocínio. Os Fotos-Ensaio podem ser acompanhados de texto escrito, e de fato, na maioria dos casos são publicados assim, mas a contribuição fundamental para a pesquisa é notadamente visual. [...]

Os fotos-ensaios servem, principalmente para expor uma argumentação visual porque exploram, ao máximo, as possibilidades narrativas e demonstrativas das imagens e não somente suas funções figurativas ou representacionais (Marín-Viadel; Roldán, 2012, p. 78).

O desafio de criar a partir de Fotos-Ensaio despertou em mim uma curiosidade inventiva que é demarcada por possibilidades abertas de interpretação, que fazem refletir sobre as potencialidades de aprendizado com as imagens, em que a fotografia revela novas possibilidades de pensar as ações na Educação Infantil, de reformular hipóteses acerca das crianças e da prática docente do professor, assim como do fazer pesquisa em Educação. O uso de estruturas visuais nas investigações que utilizam a Metodologia Artística não elimina requisitos de qualidade que uma pesquisa deve ter e corroboro com Egas, quando enuncia que:

O pensamento fotográfico, organizado em séries fotográficas, fotos-ensaios, fotos-discursos, *fotocollage*, entre outros, requer uma intenção e um plano de trabalho próprio dos processos investigativos e, simultaneamente, coloca o pesquisador em estado de invenção atento ao seu próprio processo de criação, a multiplicidade de tempos, espaços e perspectivas da Educação. A dimensão artística na pesquisa em Educação, possibilita novas interpretações e gera novas perguntas de uma forma visual (Egas, 2017, p. 12).

⁴⁵ Para saber mais acerca de técnicas e instrumentos de investigação educativa baseados na fotografia ver o texto “4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales” de Marín-Viadel e Roldán, disponível em: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_rolدان_joaquin.pdf. Acesso em 15/01/2020.

Assim, o que caracteriza as pesquisas fotográficas é precisamente que trabalham a descrição, a análise e a geração de novas situações que possam ser vistas de outro ângulo (Roldán, 2012, p. 56), de forma que propiciem uma abertura de significações para que o professor possa sensibilizar seu olhar diante da imagem, ressoando em sua prática a experiência estética que emerge desse encontro, dessas criações. Então, no intento de produção de um caminho que possibilite uma leitura sensível das imagens fotográficas capturadas no espaço escolar, o corpo empírico do trabalho está composto por 74 fotografias digitais, sendo 1 fotografia independente e 73 constituindo os 8 Fotos-Ensaio. Interessa a comunhão entre a exploração teórica dos temas e a relação com os ensaios visuais compostos pelas fotografias para desvendar as práticas formativas do olhar sensível docente com imagens cotidianas das crianças na escola.

Figura 7 – Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: possibilidades de olhar.* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por cinco fotografias digitais da autora.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

4. ENSAIANDO POSSIBILIDADES DE OLHAR-IMAGINAR

Além disso a poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens. A prática do desnecessário e da cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico. Se a poesia desaparecesse do mundo, todos os homens se transformariam em máquinas, monstros, robôs.

Manoel de Barros

Uma jornada extensa, composta por tramas teóricas e fios de linguagem trouxeram a mim e você, leitor, até aqui. As imagens impulsionaram a busca em circunscrever o que não se deixa apreender facilmente pois é da ordem do sensível e que veio sendo construído em percursos de vida e afetos. A teia anunciada entre visualidade, imagem, fotografia, micronarrativas, infância, experiência estética e professor pesquisador, por vezes pode deixar a compreensão do caminho um tanto enredada, desaguando em novas perguntas. Por essa razão a construção do olhar sobre as fotografias selecionadas se apresenta como a base da estruturação do pensamento que tenciona atribuir sentido a uma docência que produz imagens como ato investigativo.

Direcionar o olhar para fotografias de práticas escolares buscando nas imagens o que me punge, o *punctum*, fez lembrar o livro *Memórias inventadas: a infância* (2003) do poeta Manoel de Barros, que através de sua narrativa brinca com as lembranças da infância, colocando o leitor em um terreno ambíguo de ficção e realidade. Nesse lugar parece ser preciso imaginar e ler os espaços, objetos, brinquedos e seres que o poeta descreve, sem que a temporalidade dos acontecimentos seja de todo relevante. Ao instigar uma experiência estética sensível e inventiva, o poeta com suas palavras inspira e convida a olhar-imaginar possibilidades para os processos engendrados na escola de forma a vivê-los novamente, inventando memórias através das imagens produzidas, buscando reinventá-las como “acontecimentos súbitos da vida”, pois “quando a imagem é nova, o mundo é novo” (Bachelard, 1974, p. 386).

Diante de certas imagens fotográficas, dispondo do meu próprio eu como medida do “saber” fotográfico (Barthes, 2018, p. 17), busco o que me toca, um detalhe, um mínimo gesto que de tão pequeno se engrandeça ao meu olhar, busco elementos estéticos que possibilitem a criação de narrativas autônomas e que ao mesmo tempo se complementem. Retomando o exposto anteriormente, procuro deixar o olho ser contagiado, ser tocado por aquilo que vê, através de uma corporeidade que exige criação para produzir significação.

No itinerário do pensamento tomado por reflexão, problematizar a imagem através do olhar-imaginar exigiu uma escrita para transpor em linguagem a explicação daquilo que o corpo vê e sente. Dessa forma foi preciso ir ao chão e, também aos ares, encolher-se na grandeza de um olhar curioso como uma criança que se encanta com a descoberta da própria sombra ampliada na parede, da criança que vibra com o foco de luz que produz com uma lanterna ao mirar o teto ou seu próprio corpo e, brinca com os jogos de clarão e penumbra (Figura 7) que refletem e impregnam as materialidades ao seu redor.

Para buscar nas imagens possibilidades que ultrapassem os grandes acontecimentos pedagógicos⁴⁶ ou a mera representação, inter-relacionando as fotografias e compondo micronarrativas visuais que dialoguem com a escrita, foi necessário acolher junto da metodologia dos Foto-Ensaio, a fenomenologia da imaginação de Gaston Bachelard, instigando uma leitura sensível das imagens de crianças pequenas em âmbito escolar e movimentando a docência para um lugar de pesquisa, reflexão e autoformação. Assim, os muitos fios enredados vão se encontrando e formando novas imagens pela e com a escrita, criando a possibilidade de que novas experiências estéticas venham a emergir desse trabalho de atenção e estesia ao gesto infantil que a imagem captura.

Depois da seleção das fotografias (*punctum*), da observação sutil e atenta, e do agrupamento estético visando formar uma sequência de ideias, separei as fotografias digitais em três grupos distintos para compor este último capítulo: as imagens que evidenciam jogos de luz e sombra experimentados pelas crianças em práticas pedagógicas; imagens que enfocam pés em movimento; e imagens que destacam as mãos das crianças em ações variadas. Foi possível elaborar dois Foto-Ensaio através de imagens com pontos em comum, considerando o que nelas me toca e formando com isso uma micronarrativa visual que impulsionou o processo de reflexão sobre minha prática de fotografar as crianças no âmbito da Educação Infantil. Para compreender o estético nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar, foi preciso descobrir o que nelas cativou minha visão, proporcionando prazer ao olhar (Dewey, 2010) e um envolvimento que sensibilizou a contemplar os gestos das crianças como uma linguagem corporal expressiva que vem a “oportunizar a construção de memória coletiva, história e marcas dessas crianças e também dos próprios professores de educação infantil” (Galvani, 2016, p. 35) compreendendo inclusive, que o corpo sonha e pensa⁴⁷ como bem pontua a Profa. Dra. Sandra Richter.

⁴⁶ Ver página 33.

⁴⁷ A frase “compreender que o corpo sonha e pensa” foi retirada do parecer escrito pela Profa. Dra. Sandra Richter a despeito da banca de defesa desta dissertação.

Figura 8 – Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: dos pés.* (2020). Porto Alegre, RS. Composto por seis fotografias digitais da autora.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A experiência estética que me convida a olhar-imaginar para o Foto-ensaio *Micronarrativa visual: dos pés*, composto através de recortes das fotografias selecionadas, traz os pés das crianças como narrativa que convida e solicita ir além do que a imagem mostra. A imagem convoca para o que ficou à deriva, é uma abertura para que o “olho seja contagiado pelo que vê” (Pontes, 2013, p. 142), convocando o sujeito a ser parte do processo de criação de uma nova imagem que emerge pelo pensamento e se materializa na escrita. Qual movimento o leitor desse conjunto de imagens vai produzir? Em minha leitura, que busca a escrita do fenômeno da sensibilidade estética, levei meu olhar primeiramente ao chão.

Os pés e sua proximidade com o chão, com a terra, remetem a um enraizamento, a uma conexão com o que dá sustentação e suporte, os pés suportam o peso de todo um corpo que se prolonga na vertical, depois que este se mantém ereto. Os pés como ponto de apoio para a conquista do que está fora do alcance das mãos, levando o caminhar, trepidando ao correr. Pés enquanto força para chutar, pisar, esmagar ou enquanto sensibilidade para sentir, esconder, apertar. O francês Jean-Yves Leloup, em seu estudo sobre o corpo humano e seus aspectos simbólicos, aponta que

Podemos imaginar nosso corpo semelhante a uma árvore. Se a seiva está viva em nós, ela desce a nossas raízes e sobe até os mais altos galhos. É do nosso enraizamento na matéria que depende nossa subida para a luz. É da saúde de nossos pés e de seu enraizamento, é da força e da elasticidade de nossa coluna vertebral, é da abertura e fechamento de nossas mãos, que pode nascer o gesto vivo (Leloup, 1998, p. 18).

No capítulo dedicado aos pés, o autor explica que “A palavra pé, *podós* em grego, está estreitamente relacionada à palavra *paidós*, usada para significar criança” (Leloup, 1998, p. 34), assim, cuidar dos pés de alguém é cuidar da criança que o habita. Leloup afirma que um pedagogo é um especialista que cuida dos pés do ser humano e cuidar dos pés é cuidar da base que sustenta o início, que por sua vez é também o futuro de toda a sociedade que vive hoje. Orientar aprendizagens de bebês e crianças pequenas é de uma responsabilidade geracional imensa e faz lembrar da expressão bastante conhecida de que a “educação é a base”, a qual, recentemente foi transformada em slogan governamental relacionado à implementação da política curricular da BNCC.

Diversos significados e expressões populares nos remetem a metáforas com a temática de “pés”, trazendo imagens que se relacionam com ações. Por exemplo, quando se diz que uma pessoa é cautelosa, realista, que não sonha ou não se ilude facilmente e para isso usa-se a expressão “pés no chão”. Outro exemplo ocorre com a expressão “ao pé da letra”, que significa dar um sentido literal, fazer uma interpretação fiel de algo. Tais significações/atribuições visam contextualizar algumas das leituras literais possíveis quando nos propomos a buscar sentido para as imagens. A proposta é avançar nas significações, multiplicando-as a partir do olhar atento que aciona a sensibilidade para narrar, pensar e imaginar com a infância que habita a escola. E, sobretudo, construir micronarrativas pelo gesto de pensar o saber do outro.

Para a criança bem pequena, dentro das possibilidades do espaço escolar, como vivencia experiências com seus pés? Como sente e como pode ser compreendida através da essencialidade deste membro que se articula com o restante do corpo, sustentando-o? O que

significam seus pés para o adulto educador? Através do olhar para os recortes fotográficos, num exercício de alteridade proponho perceber e imaginar hipóteses.

O movimento de ficar na ponta dos pés pode conter a função de se alongar para pegar algo no alto; de andar com cuidado numa determinada superfície; de se esticar para enxergar além. Os pés proporcionam movimento, autonomia e através da sensibilidade plantar, os pés podem sentir, captar e movimentar diferentes materiais e texturas, possibilitando auto percepção e a experiência do limite físico. Como membro de força, que suporta nosso peso, impulsiona os primeiros passos e em sincronia com o restante de nosso organismo, nos ajuda a sair da posição horizontal para a vertical. Soares (2017), apoiada nos estudos de Rudolf Steiner, diz que

Aprender a andar implica em estabelecer uma relação harmoniosa com a força da gravidade e colocar-se em posição de equilíbrio no espaço. Primeiro as crianças colocam as pernas em equilíbrio com a gravidade, depois tentam o mesmo com os braços e as mãos. Todo o ser se orienta na direção vertical (Soares, 2017, p. 67).

Desenvolver o andar está intimamente ligado ao equilíbrio e sua relação com a gravidade, o que de forma harmoniosa propicia à criança “a vivência de estabilidade, compensação, pontos de repouso e autoconfiança” (Soares, 2017, p. 67). Firmar o pé no chão, ganhar o equilíbrio é parte da evolução motora da criança que a permite andar, correr, subir, escalar, balançar, pular. Pés que sustentam corpo físico e pensamentos que convidam a ação, que permitem criar.

A micronarrativa visual “dos pés” sugere, no seu conjunto de imagens singulares, imaginar os pequenos pés em diferentes contextos de ação e criação. Pés tais quais uma chave que gira, se cruzam para fechar a porta da casa de papelão, caixa-casa que torna possível proteger ou esconder o corpo na escuridão momentânea que se presentifica permitindo à criança habitar essa casa imaginária. Casa é intimidade e abrigo, refúgio e limite, ou, como diz Bachelard “a casa é o nosso canto do mundo [...] o nosso primeiro universo” (1993, p. 24), por isso, esse pequeno corpo que habita a caixa de papelão e vigorosamente usa seus pés para fechar a porta nos mostra que “todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa” (Bachelard, 1993, p. 25). A criança coube na caixa, e, ainda que não coubesse, bastava ela decidir que este seria seu espaço de abrigo. Piorski (2016, p. 30), diz que os “menores lugares são os que mais cabem imaginação, são os que mais cabem solidão e silêncio”, a casa onde cabe o corpo faz habitar a função do brincar em toda sua plenitude e complexidade.

Pés que denunciam o corpo furtivo que se esconde por detrás do tecido esvoaçante, brincando de esconderijo, pois que habitar secretamente os espaços é um dos sonhos da criança,

como escreveu Gandhi Piorski em sua dissertação⁴⁸. Pés pequeninos e vigorosos que se elevam na ponta dos dedos, esticando todo o corpo para alcançar seu desejo, pensamento e corporeidade em toda sua confiança e potência. Pés que ainda nem se locomovem um após o outro na vertical, mas, que devido às suas ações e força, imprimem marcas na massa de modelar. Que sensações lhe provocam a textura macia que se molda ao toque? Pés que reverberam passos ligeiros e entusiastas brincando alegres sobre a água, liberdade de poder brincar com água e experimentar seu corpo líquido, gelado. Pés que extravasam os limites da figurativa estrada sob a qual o corpo se estende para buscar outra fronteira.

Em nossas práticas adultocentradas⁴⁹ aprendemos que pé não pode voar, que está condenado a viver dentro de um sapato, como escreveu o poeta Pablo Neruda. Porém, quando observamos atentamente as múltiplas ações e experiências através dos pés das crianças, como uma possibilidade de movimento que estrutura toda uma corporeidade de pensamento, percebemos que é a criança que questiona o adulto acerca dos saberes instituídos sobre ela mesma, criança esta, muitas vezes ainda concebida a partir da noção de incompletude, de alguém que virá a ser, quando na verdade a criança já é um ser completo, que pensa, age, se comunica e sente integralmente, e que “em sua medida própria de desenvolvimento, ela tem tanto o que aprender quanto o que ensinar” (Silva, 2016, p. 462), portanto, é ativa e produtora também de seus saberes.

Mirar o chão através de um olhar interpretativo que procura olhar-imaginar uma poética para os pés vai além da força ou concretude do mover, do enraizamento das certezas, é preciso imaginar no brincar, no corpo, o desenvolvimento que nos atravessa enquanto sujeitos de aprendizagem. Nesse processo se amplia, também, a experiência estética do professor, uma vez que há um convite para “inverter a direção do olhar: a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela” (Larrosa, 2017, p. 23).

⁴⁸ AIRES, Joubert Gandhi Maranhão Piorski. *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. Orientador: Eunice Simões Lins Gomes. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4231/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁴⁹ *Adultocentrado* refere-se ao adulto como centro das relações, ou seja, o adultocentrismo pode ser entendido enquanto paradigma dominante que está presente nas relações entre crianças e adultos (SILVA, A. L.; Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 455-465, jul./set. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4755/0> . Acesso em: 15 jun. 2020.

Trata-se de um olhar que sustenta outro olhar, da imagem do outro e de um mesmo que se fundem, como bem escreve Marly Meira sobre o pensamento estético, esse olhar traz novas possibilidades de pensar e desenvolver a prática docente, olhando para o mundo com reciprocidade sendo “preciso imaginar que ele também nos olha, e que tem uma alma, que através de imagens podemos relacionar-nos afetivamente, constituir parcerias, interações intensas com ele” (Meira *in* Pillar, 2006, p. 134). Neste sentido, as micronarrativas visuais podem ser concebidas como uma potência estética para pensar a arte e a educação, afirmando a corporeidade como narrativa própria da criança e o exercício de olhar-imaginar como processo formativo do professor pesquisador.

Figura 9 – Foto-Ensaio. REGINATO, Tanise. *Micronarrativa visual: das mãos*. (2020). Porto Alegre, RS. Composto por cinco fotografias digitais da autora.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

No segundo Foto-Ensaio deste capítulo o foco está em outra extremidade do corpo: as mãos. Do ponto de vista anatômico, esse membro superior que possui ossos, músculos, artérias, nervos e se estende em cinco ramos ósseos, com pontas cheias de terminações nervosas, e é resultado de uma notável evolução da espécie, a qual permite vários movimentos, dos mais grosseiros até os mais precisos e delicados. A pele humana, maior órgão do corpo, possui as mais sensíveis terminações nervosas, que nas mãos agem como fantoches ósseos repletos de receptores⁵⁰, conferindo sensibilidade ao toque. A ação de pegar objetos com as mãos, graças a nossa aquisição evolutiva do polegar opositor, é constituída também por inúmeras sensações que nossos dedos são capazes de transmitir, pelo toque, pressão e temperatura. A mão é um membro que representa superfície de força, potência e, também, sensibilidade, comumente associado a fazeres manuais e ao trabalho.

A palavra “mão” tem sua origem no latim *manus*, possui uma simbologia extensa, com múltiplas representações em diversas culturas, sociedades, na história, na arte e na mídia, remetendo muitas vezes à autoridade, ao poder e ao conhecimento. Usada em diferentes domínios discursivos, a palavra “mão” possui variadas expressões idiomáticas na língua portuguesa, sendo muito usada no cotidiano: dar as mãos – em sinônimo de parceria; abrir mão de algo – abandonar, ceder; botar a mão na consciência – refletir, pensar profundamente sobre uma situação; de segunda mão – objeto usado; pôr a mão na massa – colocar algo em prática; mãos de fada – alguém que possui toque suave, delicado; mão de vaca – pessoa mesquinha, pão duro; dar uma mãozinha – ajudar; pôr a mão no fogo – confiar muito em alguém; entregar de mão-beijada – entregar algo gratuitamente; de mãos atadas – sem ter o que fazer no momento, entre outras expressões que demonstram a importância e abrangência de sua simbologia.

O arquiteto finlandês Juhani Pallasmaa, em seu livro “Mãos Inteligentes – a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura”, discorre sobre o papel das mãos na arte e na arquitetura. Partindo do ponto de vista da evolução da inteligência, da linguagem e do pensamento simbólico humano ele desenvolve o tema focando na corporificação dos sentidos e da sensorialidade, com a ideia de que a “consciência humana é uma consciência corporificada, e estamos conectados com o mundo por meio de nossos sentidos. Nossas mãos e todo o nosso corpo possuem habilidades e conhecimentos corporificados” (Pallasmaa, 2013, p. 15). O autor pondera que o pensamento se materializa pelas mãos através de seus movimentos, tarefas e toques, mas não somente, pois há algo da ordem da sensação tátil, da memória muscular que

⁵⁰ Matéria disponível em: <https://hypescience.com/por-que-a-mao-e-uma-das-pecas-mais-complexas-e-bonitas-da-engenharia-natural-do-corpo-humano/>. Acesso em 23/03/2018.

segue ecoando depois que o movimento cessa, uma vez que o corpo não é fragmentado com as ações.

Quanto às crianças, observando-as podemos ver que elas estão sempre curiosas procurando pegar e sentir os objetos, buscando conhecer o mundo pelo tato e ao mesmo tempo também observando a si mesmas. A esse respeito, Pallasmaa (2013, p. 29) afirma que a “mão de uma criança explora o mundo com entusiasmo. As primeiras impressões que uma criança tem sobre o mundo são imagens táteis” nos lembrando que é através das mãos que os bebês exploram, percebem o mundo e se comunicam, ou seja, existe toda uma forma de se relacionar passando pelas mãos desde a primeiríssima infância que nos mostra que não é somente pelo racional que aprendemos.

No âmbito da educação, nas escolas infantis, as primeiras imagens que surgem no pensamento sobre *mãos* podem ter significados principalmente ligados com o fazer: dar as mãos em roda, lavar as mãos, bater palmas, pintar as mãos, sujar as mãos, brincar com as mãos. As mãos possuem uma simbologia imagética tão forte na Educação Infantil que logo lembramos das mãos de bebês e crianças, que geralmente um adulto segura ou controla, molhando na tinta para carimbar sua marca no papel, geralmente para produzir uma lembrancinha para datas comemorativas ou realizar um “trabalhinho” para portfólio. A prática consumada desta forma e com tal objetivo é uma ação esvaziada de sentido para a criança, pois é realizada de modo mecânico para obter um produto final.

São diversas as práticas nas Instituições de Educação Infantil, em que frequentemente o corpo é esquecido em detrimento de um fazer limitado e controlado, tendo a mão como centro de toda uma corporeidade. Mãos que nestas situações servem a uma ideia de escolarização, na qual os processos de controle e adequação do corpo, juntamente com a aquisição da escrita são objetivos valorados na passagem para etapa seguinte, que é o Ensino Fundamental. Embora a *mão* nesta reflexão também tenha centralidade, a partir do foto-ensaio busco pensá-la na perspectiva da ação espontânea da criança, da sua gestualidade e das ações genuínas que surgem no brincar, ressignificando, ou melhor, imaginando o lugar da mão infantil em uma posição de não controle, como potência que integra uma corporeidade pensante e sensível que está sempre pronta a descobrir ou criar algo novo.

Dito isso e fazendo um convite ao leitor para que atente às imagens do Foto-Ensaio buscando, através das cinco fotografias, olhar-imaginar que essas pequenas mãos têm história, cultura, sua própria beleza, desejos, sentimentos, aparência e características únicas (Pallasmaa, 2013), que significações podemos atribuir para suas ações ‘de pegar’, de tocar, de conhecer? Que cenas e contextos poderiam se entrelaçar com essas imagens? O que estaria dizendo ou

fazendo a educadora no momento em que as fotografias foram capturadas? Será que a pressa de produzir ou controlar a situação no momento permitiria o olhar sensível para ver significância em pequenos e delicados gestos, registrando-os?

Olhar para as imagens procurando refletir sobre elas, abre espaço para questionamentos que ajudam a ressignificar as experiências vivenciadas e, através das micronarrativas visuais temos a possibilidade de imaginar e buscar efeitos de sentido que considerem a dimensão da arte e do sensível, compondo assim novos modos de dizer a partir das imagens de práticas no âmbito das escolas infantis. Que postura o educador pode assumir, então, diante dessas imagens? Tomemos o ato investigativo como uma forma de se relacionar com as fotografias capturadas possibilitando ao educador interpretar significados, realizar leituras daquilo que vê e, ao mesmo tempo, compreender os processos envolvidos na visualidade, formando um olhar docente sensível para entender melhor os processos de aprendizagem das crianças.

Ao retornar às imagens do Foto-Ensaio *Micronarrativa visual: das mãos*, se faz necessário compreender que as crianças descobrem sobre a funcionalidade dos objetos e, também, sobre sua capacidade e eficiência de agir sobre eles através de interações com diferentes materialidades (Richter, 2004). Há, aqui, uma aproximação de tal entendimento com a especificidade da arte, de ser uma ação que ocorre através de gestos e procedimentos sobre o mundo. O plástico bolha, a tinta, a superfície lisa e fria e as pedrinhas no chão são materiais que convocam ao toque, que pedem ação e não possuem um significado construído para bebês ou crianças bem pequenas, eles configuram um acontecimento em si. Estes e tantos outros objetos e materialidades provocam, segundo Sandra Richter (2004), quando esta aborda a linguagem pictórica da criança, experiências sensoriais iniciais que “levam a um entendimento do mundo físico e dos processos físicos básicos”, de forma que

O gesto do corpo infantil sobre a materialidade dinamiza imagens ao lhe impor uma outra organização. A mão curiosa e inventiva toca a sensibilidade e a imaginação. Rápida ou lentamente, mas nunca indiferente, explora sua força não apenas no exercício de sua destreza como na aventura de ir até o imprevisível: o poético (Richter, 2004, p. 58).

Assim, quando a criança manipula, explora, repete ações e compõe possibilidades de interpretar e se relacionar com diferentes materialidades, inclusive transformando e recriando-as, ela “vai constituindo o repertório possível e necessário para uma construção essencialmente comprometida com todas as possibilidades de seu corpo e de sua cultura” (Richter, 2004, p. 58). A observação e exploração de objetos e materialidades é uma forma de investigação realizada por bebês e crianças desde seus primeiros dias no mundo e a respeito disso Stela

Barbieri (2012, p. 32) nos convida a pensar que “na infância, temos uma prontidão para viver experiências, estamos mais dispostos e curiosos para descobrir novas possibilidades de uso dos objetos, queremos desvendar mistérios e conhecer o que ainda não conhecemos”. Por isso é importante propiciar experiências significativas às crianças, não somente através de procedimentos, materiais e espaços ofertados, o que é papel do professor, mas também enquanto adultos disponíveis que prestam atenção às suas perguntas e movimentos, estando presentes e atentos aos seus interesses, às experiências que as crianças trazem de suas casas, de suas vidas.

A forma de usufruir das vivências que temos é estar atento para o que cada situação nos fala, permitindo que a experiência enriqueça nosso olhar, nossa história e nossa comunidade. Passar a vida fazendo de tudo, sem deixar que experiências de fato aconteçam, não permite que nos transformemos, tampouco mexe com nossas sensações, reflexões, ideias e conceitos. Isso só acontece quando temos abertura para observar, sentir e pensar o mundo. A arte pode nos ajudar neste sentido, nos fazendo olhar a realidade de outras formas (Barbieri, 2012, p. 33).

Desse modo, depois de registrar, visitar e refletir sobre as imagens buscando tecer relações outras que criem um modo de dizer-imaginar diante do detalhe, das cenas mínimas que crescem como uma semente jogada à terra, na grandeza e presença do olhar que se demora, encontro novamente com o conceito de experiência de Jorge Larrosa, que diz que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas” (2002, p. 24), assim podemos comparar essa superfície sensível com a ponta dos dedos, com as marcas sutis que formam linhas, curvas e caminhos na palma da mão.

Nos arredores de tal conceito parece apropriado pensar que a significação da experiência se dá, não pela tarefa que a define, mas pela receptividade e subjetividade de quem a vive, e, pela sensibilidade de quem observa e a ressignifica. Eis o “componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação” (Larrosa, 2002, p. 25). Assim, o sujeito da experiência, seja ele a criança ou o adulto educador, está aberto à sua própria transformação, contornando o jargão de que “educação transforma” e adentrando nesse movimento por outro sentido, o qual acusa a necessidade de apostar no pensamento inventivo, que anda lado a lado do corpo e dos afetos, gerando outros saberes, outros sentidos e outras percepções sobre si e sobre o outro.

A educação precisa do olhar sensível para demarcar um lugar que amplie a compreensão da visualidade contemporânea, das imagens e da fotografia no fazer pedagógico como uma abertura à criação, ao devaneio do imaginar. Retomar essas imagens refletindo sobre o que elas representam para mim enquanto educadora, não somente possibilita imaginar ou criar

contextos, situações e relações para e com elas, como também produz uma experiência estética que gera conhecimento sobre o que foi vivido, provocando uma transformação no olhar para produzir significação.

Inquietar imagens através de micronarrativas visuais, as retira do lugar de verdades únicas, em que estão presas em um sentido pronto e fechado. As fotografias de vivências escolares na Educação Infantil são mais do que alguma evidência. Elas pedem liberação de uma visão pré-estabelecida para ganhar o olhar-imaginar em dimensões estético-poéticas que contemplam traços e marcas de uma infância que estabelece relações sensíveis e lógicas com o mundo ao seu redor. Abre-se um convite para libertar imagens e fotografias da infância que habita o espaço escolar para o que ainda não foi pensado sobre ela, para o que ainda não foi dito ou escrito, percebido ou sonhado, mas que de alguma forma já é linguagem de criança., pronunciada por seus gestos, por sua corporeidade:

Fio da linguagem... A linguagem nos permite conceber, imaginar o mundo ao nosso redor. Segundo Benjamin (1994), na relação das crianças com a linguagem as coisas aproximam-se mais do sentir (sensação matéria, concretude) do que do significado (abstração, conceito, especulação). A “palavra” da criança é pronunciada por seu corpo. Ela encanta-se com as materialidades e por sua capacidade de se relacionar com o mundo. Neste encontro a criança parece plasmar-se com as coisas (Simiano, 2015, p. 121, grifo da autora).

Ao ensaiar possibilidades de olhar-imaginar a partir dos foto-ensaios que compõem este capítulo, percebi que existem muitos modos de construir narrativas visuais e que no processo de elaboração dessas narrativas fui fazendo escolhas em especial com aquilo que me tocava, com o que me pungia. Compor e recompor com as imagens proporcionou algo como o encantamento e o plasmar-se da criança que produz presença no mundo, com a descoberta desses modos sensíveis de olhar para as imagens tecidas fio a fio nessa trama que envolveu contextos de leitura, minha experiência enquanto sujeito e o entrelaçamento das informações contidas nas fotografias observadas.

A fotografia, além de provocar reflexões sobre o vivido, permite construir micronarrativas a partir da própria prática pedagógica do professor, “convocando a atitude visual do observador a reconstruir a cena com fragmentos para estar “dentro” e “fora” dos acontecimentos e assim, descobrir modos sensíveis e possíveis de fazer parte dessa história” (Egas; Demarchi, 2018, p. 200). Para as autoras, os Foto-Ensaio articulam dois aspectos essenciais:

[...] o olhar atento para a particularidade de cada foto e, concomitantemente à sua relação com o conjunto de fotos – jogos que nos permitem comparar semelhanças e diferenças, ausências e excessos, bem como as microperspectivas – um conjunto de instantes articulados, que proporcionam a visualidade daquela realidade muito mais do que uma foto única (Egas; Demarchi, 2018, p. 200).

Criar narrativas visuais que ressignifiquem a experiência vivida está em consonância com processos formativos que contribuem com um olhar sensível para as imagens da infância no contexto da Educação Infantil e afirmam a docência das infâncias como um lugar de pesquisa, constante movimento reflexivo e escuta, não somente das crianças, mas de nós mesmos.

O modo como nos colocamos em *escuta* – em ressonância – ao eco das coisas em nós, o modo como as lembramos, as pensamos e as sonhamos formam um único tecido. O mundo me detém no instante do meu gesto com e sobre ele. Esta retenção-escuta de mim, o que em mim não sabia poder saber realizar, me encanta, me faz sair de mim porque passa e me atravessa, me transforma no ato de transformar essa passagem em sentido, para que aprenda a transformar este instante em pensamento ao animar as coisas e emprestar-lhes uma existência poética. Essa potência plástica da linguagem permanece em nós como fonte inesgotável de recomeços. Infâncias (Richter, 2015, p. 1042).

O uso do instrumento Foto-Ensaio, não somente neste capítulo, mas, ao longo da dissertação permitiu uma abertura ao processo de criação docente e, também, possibilitou novas interpretações e perguntas acerca da visualidade fotográfica usada nas práticas cotidianas do professor, colocando as micronarrativas visuais como uma possibilidade de ampliar a experiência estética acerca das imagens que o professor produz e reproduz no âmbito escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um olhar metonímico e demorado se dedicasse a abordar com seriedade as coisas simples?...
(Greimas, 2002, p. 89)

Como concluir uma pesquisa que tem ainda, tanto a explorar, tanto a olhar-imaginar? A buscar e aprender sobre e com imagens? Sobre e com a infância que habita a escola? Na escrita e nas indagações que propus nesta dissertação, reencontrei alguns caminhos e descobri outros novos. Desde o capítulo de retomada do percurso de formação, em que apresento o deslocamento de posição-sujeito que experimentei em minha jornada, passando pelas inquietações que emergiram a partir das vivências nas escolas até o encontro com os objetivos e problemas de pesquisa, muitos processos de significação ocorreram e diversos exercícios de leitura foram experimentados.

Ao revisitar o movimento que me trouxe até aqui, me aproximo de Pontes (2013, p. 305), quando diz que “me tornei objeto a ser observado por mim mesma. Foi complicado, e ao mesmo tempo, instigante atuar em dois lugares, o do sujeito que viveu e narrou experiências e o do leitor que busca as conexões com intencionalidade”. Depois, assim como revelou Pontes em sua tese, foi necessário sair da narrativa autorreferente e adentrar em caminhos não tão conhecidos por mim, os quais exigiram estudos e conexões entre uma ampla gama de autores e conceitos, de diferentes vertentes teóricas como a arte educação, a pedagogia, a filosofia, a cultura visual, a semiótica, os estudos da fotografia e das infâncias. Fazer escolhas foi extremamente difícil e, também, necessário. Talvez hoje, ao buscar as palavras para finalizar este trabalho, escolheria outros rumos para olhar-imaginar as possibilidades de leitura, mas, me comove e conforta pensar que a “escrita sobre a experiência é, também, a experiência da escrita” (Pontes, 2013, p. 307) e que neste sentido está implicada a relevância desta pesquisa na contribuição para a formação de um olhar docente mais sensível, que é também o olhar necessário para a leitura das micronarrativas visuais.

O olhar questionador e curioso lançado à leitura das imagens escolares permitiu descobrir que posso constituir minha profissionalidade na Educação Infantil de outra maneira, que não em consonância com formas já naturalizadas (hegemônicas e dominantes) de docência, comumente exercida nesta etapa da Educação Básica. As fotografias lidas enquanto micronarrativas visuais apresentaram-se como uma maneira de estar em estado de reflexão e curiosidade, desaprendendo oito horas por dia, como diria Manoel de Barros (2016).

Desaprender a olhar para o conhecido e se deixar afetar pela experiência estética, pelo olhar sensível, para aprender o novo e de novo é função do professor pesquisador, embora eu reconheça que a tarefa é complexa, pois abrange diferentes dimensões da prática e formação docente.

A experiência estética, a partir da abordagem de Dewey, remete à dimensão estética do viver cotidiano, que tem a ver com as “forças e condições comuns da experiência que não se costumam considerar estéticas” (Pontes, 2013, p. 110), como cenas e acontecimentos corriqueiros que despertam interesse e prazer do olhar e ouvir e compreendem o estético em sua forma bruta (Dewey, 2010). Ao buscar relações entre pensar e agir, o autor, conforme Pontes (2013, p. 105), “ênfatiza as relações que o sujeito estabelece durante a experiência estética em que ação e reflexão estão juntas como parte do mesmo processo”. Portanto, ao considerar a produção de imagens no fazer cotidiano da escola enquanto *corpus* de investigação, isso exigiu tempo de apreciação, análise, reflexão e criação, que se deu através da escrita e da montagem dos Fotos-Ensaio. E, também, trouxe a marca do que no cotidiano prendeu meu olhar, posso dizer que tive uma experiência estética que recuperou a sua continuidade e me colocou em diálogo com os gestos das infâncias que convivo, me pôs a questionar e imaginar as experiências de mundo que tenho, enquanto docente, e que as crianças têm, enquanto sujeitos.

Pensar e refletir com as imagens e fotografias que acessamos, disponibilizamos, reproduzimos ou capturamos na escola, remete a um cuidado que o docente precisa ter com a estetização superficial das imagens, que diz respeito a um modo hegemônico, unívoco e naturalizado de fazer circular sentidos a partir da reprodução de uma visualidade que não privilegia um lugar de reflexão, de dúvida e de criação. Uma vez que em nossa sociedade contemporânea a relação dos sujeitos tem sido cada vez mais com as imagens de pessoas, situações e objetos, do que com sua presença concreta, importa questionar a visualidade que está impregnada nas instituições de Educação Infantil e as leituras e relações que construímos com nosso olhar docente ao fotografar as infâncias que habitam esses espaços. Importa buscarmos formas de conhecer, produzir e enaltecer as imagens que visibilizam gestos, expressões, marcas e concepções de uma infância potente em sua corporeidade e, assim, compreender a leitura e os efeitos de sentido que essas imagens criam sobre o ser criança na contemporaneidade.

Este trabalho permitiu, também, conceber o Foto-Ensaio como metodologia de pesquisa que expande a relação com a fotografia e se mostra como uma maneira de me manter em estado de busca, reverberando em uma (auto) formação que torna possível a ressignificação de futuras ações com bebês e crianças pequenas. As imagens, ou melhor, a forma como nos relacionamos com as imagens, é uma maneira de dialogar com o mundo e por isso as possibilidades de olhar-imaginar são infinitamente muitas. Nesse ínterim professoras, pesquisadoras e profissionais da Educação tentemos nos inquietar, partilhando dúvidas, encontros e criações com desvelo, pois a curiosidade solicita uma experimentação material do mundo (Richter, 2005). E, nesse sentido, uma infância nos habita, “nesse instante dinâmico e mágico nos conectamos com a criança, entramos em sintonia e dialogamos com gestos, olhares, sons, palavras, ou com toda riqueza do silêncio pleno de compreensão da grandeza que significa o momento da primeira vez” (Richter, 2005, p. 31). O momento da experiência que nos toca, fascinados e inquietos como uma criança em suas primeiras descobertas.

Tentar é tatear, é imaginar por que, é projetar movimentos e, por isso, a tentativa é dona de seu tempo, de seu ritmo, de seu valor. Dá certo ou não dá certo. E só alcança sucesso quando permite a quem a realiza seguir aprendendo, seguir projetando e deslocando-se, seguir imaginando e tecendo um mapa imprevisível de alianças com outras tentativas. Seguir respirando. Exige confiar em si e no mundo. Tentar é brincar, brincar é fazer e fazer consome tempo. A tentativa exige tempo para o corpo gerar possibilidades de resultados exitosos. (Richter, 2015, p. 1040).

Do encontro entre educação, arte e infâncias emerge um pensamento que se manifesta em imagem, olhar-imaginar a partir dos gestos implicados nas fotografias que capturei das ações rotineiras das crianças pequenas com a intenção de criar algo que fosse percebido esteticamente, dando outro sentido ao que foi vivenciado. Crianças que brincam e interagem, tateando, explorando, movimentando materialidades com as mãos, estabelecendo contato com os pés, expondo o gesto como uma “resposta do corpo ao mundo que o interpela” (Richter, 2019, p. 116) pela ação de tocar e ser tocado pelo mundo, gesto como produção e circulação de sentido.

Ao encerrar esta escrita, encaro a docência como um lugar que pode cotidianamente produzir imagens como ato investigativo e, acreditando nisso, sigo tentando com reflexão buscar outras possibilidades de olhar-imaginar com as imagens. Talvez assim, nós docentes,

possamos imaginar e inventar modos outros de viver na educação pela mão da arte. Aprendendo a olhar para o mínimo com o cuidado e o espanto de algo que nunca se viu.

REFERÊNCIAS

ACASO, María. *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós, 2009.

ACASO, María. *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata, 2009.

AIRES, Joubert Gandhy Maranhão Piorski. *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. Orientador: Eunice Simões Lins Gomes. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4231/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. Roland Barthes e a fotografia. *Literartes*, n. 2, 1-5, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/literartes/article/download/pdf_1

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*, trad. Antonio de Pádua danesi. 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte, Educação e Cultura*. Portal Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf> Acesso em: 05/01/2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. Ponta Grossa: *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, p.235-245, jan./jun/2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389> Acesso em: 25/10/2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf> Acesso em: 26/12/2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BORDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 65-69.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, DF, 2017.

BREMM, Alessandra Baldissarelli. *Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação*. UFRGS, 2017, 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170335>. Acesso em: 15/12/2019.

CAMPOS, Juliano de. *Princesa preta não existe: o ensino de arte entre telas e infâncias*. UFRGS, 2017, 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172198>. Acesso em: 15/12/2019.

CEZAR, Pedro. *Só Dez Por Cento é Mentira*, 2010, 76 min, color. Disponível em: <https://vimeo.com/176694033>. Acesso em: 20/09/2018.

CHARREU, Leonardo. Arte, Infância e Pedagogia cultural. *Invest. Práticas*, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 47-55, mar. 2019. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722019000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i1.167>. Acesso em 03/2020.

CUNHA, Susana Range Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? *Educação em revista*. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.69-91. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698125502>.

CUNHA, Susana Range Vieira da. *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*. UFRGS, 2005, 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79457>. Acesso em 20/10/2018.

DEBORD, Guy. *Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs.) *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, vol. 2, n. 4, p. 206-219, nov., 2012.

EGAS, Olga; DEMARCHI, Rita. Modos de construir narrativas visuais. In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela. (Orgs.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota, 2018. p. 198-200.

EGAS, Olga Maria Botelho. A fotografia na pesquisa em educação. In: *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd* – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. p. 1-14.

EGAS, Olga Maria Botelho. *Metodologias artísticas de pesquisa em educação e deslocamentos na formação docente: a fotografia como construção do pensamento visual*, 2017, 293 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura; Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3264/5/Olga%20Maria%20Botelho%20Egas.pdf>. Acesso em: 05/01/2020.

EISNER, Elliot W. *The enlightened eye - Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan, 1991.

EISNER, Elliot. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 1998.

FABRI, Paolo. Introdução. In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 97-111.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.21, n. 65, p. 281-298, abr/jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>. Acesso em: 10/01/2020.

FOSTER, Hal. *Vision and visibility*. New York: The New Press, 1988.

FLUSSER, Vilém. *A escrita. Há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

GALVANI, Vanessa Marques. *Novas lentes para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas*. Mackenzie, 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

GIORDANO, Liliane de Fátima. *Uma proposta de imersão no processo da fotografia e na leitura de imagens*. UFRGS, 2016, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/handle/10183/144075>. Acesso em: 15/12/2019.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GUIMARÃES, Célia Maria; GARMS, Gilza Maria Zauhy. A Legislação, As Políticas Nacionais de Atendimento na Instituição de Educação Infantil no Brasil e o Desafio de Cuidar e Educar a Criança de 0 A 5/6 Anos. *Cadernos de Educação da Infância da Associação de Profissionais de Educação da Infância*. Portugal, p. 1-26, dez. 2011.

HERMANN, Nadja. HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 35-47, jul./dez. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa visual*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. *Brasil é líder em uso de smartphone entre os emergentes diz Pew research*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2019/02/brasil-e-lider-em-uso-de-smartphone-entre-os-emergentes-diz-pew-research.shtml>. Acesso em: 05/12/2019.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. UFRGS, 2011, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre Experiência e o saber da Experiência. *Revista Universidade Estadual de Campinas*. Departamento de Linguística n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, São Paulo, 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 04/08/2018.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LELOUP, Jean-Yves. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIMA, Carolina Dias de. *A imagem inventando narrativas sobre aprendizagens docentes: reverberações de uma experiência pedagógica na educação infantil*. UFRGS, 2016, 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2017, v.22, n.69, p. 429-452. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200429&lang=pt. Acesso em: 16/12/2019.

MARÍN VIADEL, Ricardo. Las teorías educativas también se hacen com imágenes: pesquisa baseada em artes visuais. In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela. (Orgs.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota, 2018. p. 131-144.

MARÍN VIADEL, Ricardo; RÓLDAN, Joaquín. Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías Independientes, Series Fotográficas y Foto-Ensayos. In: MARÍN VIADEL, Ricardo; RÓLDAN, Joaquín. *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2012.

MARÍN VIADEL, Ricardo. Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, set./dez. 2011.

MARQUES, Tania B. I. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania beatriz Iwaszko (Orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação (2. ed. 136p.), 2012. p. 55-62.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1994). *Fenomenologia da percepção* (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

NEJAR, Fabrício Carpi. *Teologia do traste: a poesia do excesso de Manoel de Barros*. UFRGS, 2001, 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Imagem, Magia e Imaginação: desafios ao texto antropológico*. Mana 14 (2), 2008, p. 455-475. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v14n2/a07v14n2.pdf>. Acesso em: 15/12/2019.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. Descubre-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania beatriz Iwaszko (Orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação (2. ed. 136p.), 2012. p. 21-27.

PALLASMAA, Juhani. *As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura*. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a16.pdf> . Acesso em: 22/12/2020.

PILLAR, Analice Dutra. *Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2012a.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 78-91.

PILLAR, Analice Dutra. *Leituras da visualidade: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2014. (Projeto de Pesquisa)

PILLAR, Analice Dutra. *Arte Contemporânea e ensino da Arte: leituras de produções audiovisuais*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2015.

PILLAR, Analice Dutra. *Leituras da visualidade: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2017. (Relatório da Pesquisa)

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012. p.127-137.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética*. UFRGS, 2013, 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação (2ª ed. 142 p.), 2004.

RICHTER, Sandra R.S; BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. *Educação e Realidade*, v. 40, p. 1027-1043, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 20/12/2019.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. GEARTE: uma experiência de transformação. 116 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. especial, p. 110-123, abr. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

RILKE, Rainer Maria. *Cartas do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins, 2007.

ROCA, Maria Eugenia Carvalho de la. A formação do professor de Educação Infantil: interfaces luso-brasileiras. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012, Porto de Galinhas, Anais Eletrônicos. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>> Acesso em: 15 jun. 2015.

ROLDÁN, Joaquín. Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía. In: MARÍN VIADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona, España: Aljibe, 2012.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SARAMAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Antônio Luis da.; *Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças*. Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 455-465, jul./set. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4755/0> . Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Cleber Soares da. *O trabalho de arte-educadores investigado por meio de imagens fotográficas: foto-ensaios como homenagens*. UFJF, 2019, 35 f. Monografia (Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais) –Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GEEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P.31-43.

SIMIANO, Luciane Pandini. *Colecionando pequenos encantamentos... A documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. UFRGS, 2015, 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOARES, Suzana Macedo. *Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos*. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.