



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

EDUARDA RODRIGUES VIEIRA

**FOTOGRAFIA E CRIANÇAS: ESPAÇOS DE LINGUAGENS, AFETOS E
DESCOBERTA**

Florianópolis

2023

EDUARDA RODRIGUES VIEIRA

**FOTOGRAFIA E CRIANÇAS: ESPAÇOS DE LINGUAGENS, AFETOS E
DESCOBERTA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa, Dra Monica Fantin
Coorientador: Prof. Dr. José Douglas Alves dos Santos

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vieira, Eduarda Rodrigues
Fotografia e Crianças. : Espaços de Linguagens,
Afetos e Descoberta. / Eduarda Rodrigues Vieira ;
orientadora, Monica Fantin, coorientador, José Douglas
Alves dos Santos Santos, 2023.
87 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Fotografia e criança. 3. Educação
Infantil. 4. Protagonismo. 5. Tecnologia.. I. Fantin,
Monica. II. Santos, José Douglas Alves dos Santos. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. IV. Título.

Eduarda Rodrigues Vieira

FOTOGRAFIA E CRIANÇAS: ESPAÇOS DE LINGUAGENS, AFETOS E DESCOBERTA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 30 de novembro de 2023.

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof.^a Monica Fantin, Dra.
MEN/CED/UFSC
Orientadora

Prof. José Douglas Alves dos Santos, Dr.
MEN/CED/UFSC
Coorientador

Prof.^a Lilane Maria de Moura Chagas, Dra.
MEN/CED/UFSC
Membro Titular

Prof.^a Karine Joulie, Dra.
Prof.^a Autônoma/ NICA-UFSC
Membro Titular

Prof.^a Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli, Me.
Doutoranda do PPGE/UFSC
Prof.^a. SME/PMF
Membro Suplente

Florianópolis, 2023.

Dedico esse trabalho a todos que lutam por uma educação pública de
qualidade diariamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos que de alguma forma fizeram parte dessa longa jornada, a vida acadêmica é difícil, mas ela também é linda e transformadora. A UFSC me abriu caminhos, me rendeu lágrimas, mas muito mais risadas durante esses 5 anos.

Agradeço a minha família por todo incentivo, cuidado e apoio, sem eles chegar até aqui não teria sido possível. Especialmente no período pandêmico de 2020 e 2021 até os dias de hoje.

Sou grata pelo meu caminho ter sido cruzado com minhas amigas Yasmin Roese e Karina na UFSC, vocês fizeram meus dias de aula mais leves e divertidos, obrigado por todo apoio. Kamila que mesmo de do outro lado do mundo, fazia questão de me dar força e lembrar da beleza até nas coisas mais simples e cotidianas.

Agradeço imensamente a minhas amigas Laura e Amanda, vocês têm sido o meu maior apoio nesses últimos tempos, não consigo imaginar minha vida sem a presença de vocês. Obrigada por serem meu porto seguro, pelos momentos de troca, por serem ouvidos para minhas angústias, pelos conselhos, carinhos e momentos. Agradeço a minha amiga Ana Beatriz, nossa amizade construída ao longo do tempo me fez enxergar muitas coisas lindas, obrigado por todo apoio de sempre. Sou grata pelas minhas amigadas que me acompanham desde a minha vida escolar. Isadora, Maria Eduarda, Luiza e Gabrielle, obrigada por permanecerem do meu lado e pela amizade, vocês fazem parte de um grande período da minha vida e com certeza farão por muito mais tempo.

Agradeço a toda a equipe da creche em que trabalho, mas especialmente às Professoras Aparecida, Francielly, Cristiane e Denise, que fazem parte da minha rotina diária. Vocês são uma inspiração, obrigada por toda troca e ensinamento. Crianças, vocês também me ensinam todos os dias.

Sou grata pela minha orientadora Profa. Dra. Mônica Fantin e meu coorientador Prof. Dr. Jose Douglas Alves dos Santos por primeiramente terem aceitado o convite para me orientarem nesse trabalho de conclusão de curso, e pela experiência, conhecimento e cuidado que demonstraram durante a jornada de escrita.

Estendo estes agradecimentos a todo o corpo docente do CED, que perpassaram pela minha formação acadêmica e me apresentaram a realidade da educação nesse país e me ajudarem a encontrar o caminho que quero seguir

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade” (bell hooks, 2013, p.273).

RESUMO

A fotografia é um elemento capaz de transmitir nossa visão pessoal de algo ou lugar, traz recordações que nos fazem sentir diferentes emoções e sensações, geralmente com sentimentos e afetos. Esta pesquisa tem como tema a produção fotográfica feita com e por crianças no contexto da Educação Infantil, no intuito de refletir sobre as experiências e interações desses sujeitos com as imagens fotográficas a partir do uso de tecnologias no processo formativo da primeira etapa da Educação Básica. Com o objetivo de identificar as interações afetivas entre as crianças por meio da fotografia, discutimos a importância das múltiplas linguagens na infância e algumas possibilidades do registro fotográfico de crianças nas atividades desenvolvidas no contexto da educação infantil. Também refletimos sobre produções fotográficas de crianças na perspectiva da produção cultural infantil e identificamos as percepções e elos afetivos das crianças por meio de suas fotografias. Fundamentado nos estudos da infância, da mídia-educação, do protagonismo e autoria infantil, e nos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Reafirmamos a importância do uso da fotografia com crianças desde a educação infantil como um modo de ampliar os campos de experiências. A metodologia utilizada durante a pesquisa empírica foi a observação-participante, a partir do acompanhamento de uma experiência de produção de imagens fotográficas feitas por dezesseis crianças de XXX anos, que participaram da pesquisa, no contexto de uma turma de educação infantil. Os registros feitos a partir da observação dos diálogos que ocorreram entre elas nos momentos da produção das fotos foram registrados no Diário de Campo. Como considerações desta pesquisa, enfatizamos a importância de assegurar um espaço para a criança explorar, conhecer, interagir, brincar, se expressar por meio da fotografia e das múltiplas linguagens e também refletir sobre estes meios. Destacamos que na promoção da autonomia para fotografar, as crianças também revelam seu protagonismo e sua autoria nas produções feitas, além de demonstrar suas particularidades entre olhares, afetos e clicks.

Palavras-chave: Fotografia e criança, múltiplas linguagens, Educação Infantil, Protagonismo, Tecnologia.

ABSTRACT

Photography is an element capable of transmitting our personal view regarding something or a place, it brings memories that make us feel different emotions and sensations, generally with feelings and affections. This research is themed upon the photographic production made with and by children in the children's education context, in order to reflect about the experiences and interactions of these subjects with the photographic images from the use of technologies in the development process of the first step of basic education. Aiming to identify the emotional interactions between children through photography, we discussed the importance of multiple languages in childhood and some possibilities of photographic register of children in the activities developed in the children's education context. We also reflected about photographic production of children in the perspective of child's cultural production and identified the perceptions and emotional bonds of the children by the photographs produced by them. Based on the studies of infancy, educational-media, child protagonism and authorship, and in documents such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), we reaffirm the importance of using photography with children since early childhood education as a way of broadening the experience fields. The methodology used during the empirical research was participant-observation, from the monitoring of an photographic image production experience made by sixteen children aged XXX, that took part in the experiment, in the context of a children's education class. The records made from the observation of the dialogues between them in the moments of the photographic production were registered in the Field's Diary. As considerations of this research, we emphasize the importance of ensuring a safe space for a child to explore, know, interact, play, express themselves through photography and the multiple languages and also reflect on these means. We highlight that though the promotion of autonomy to photograph, children also reveal their protagonist and their authorship in productions made, in addition to demonstrating their particularities between points of view, affection and clicks.

Keywords: Photography and children, Multiple Languages, Children's Education, Protagonism, Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eduarda na barraca.....	13
Figura 2 – passeio nas dunas.....	13
Figura 3 – Descendo as dunas.....	14
Figura 4 – Eduarda dormindo.....	14
Figura 5 – Passeio na Praça XV de Novembro.....	15
Figura 6 – Álbuns de família.....	16
Figura 7 – Interior dos álbuns.....	17
Figuras 8 e 9 – Câmera SONY.....	47
Figuras 10 e 11 – Câmera SAMSUNG.....	48
Figuras 12, 13, 14 e 15 – Fotos de Mathias.....	51
Figuras 16,17,18,19, 20 e 21 – Fotos de Theo e Jorge.....	53
Figuras 22, 23, 24 e 25 - Fotos de Vinicius.....	54
Figuras 26, 27, 28 e 29 - Fotos de Liz.....	55
Figuras 30, 31, 32 e 33 - Fotos de Thales.....	57
Figuras 34, 39, 36, 37, 38 e 39 - Fotos de Martina e Clarissa.....	59
Figuras 40, 41, 42 e 43 - Fotos de Ísis.....	60
Figuras 44, 45, 46 e 47 - Fotos de Josueh.....	62
Figuras 48, 49, 50 e 51 - Fotos de Celina.....	63
Figuras 52, 53, 54 e 55 - Fotos de Nicolas.....	64
Figuras 56, 57, 58, 59, 60 e 61 - Fotos de Betina e Franscisco.....	65
Figuras 62, 63, 64 e 65 - Fotos de Elias.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CED	Centro de Ciências da Educação
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CETIC	O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GVA	Grupo Cinco A
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. INFÂNCIA/CRIANÇAS, AFETIVIDADE E PROTAGONISMO INFANTIL	20
2.1 Infância e Crianças.....	20
2.2 Afetividade.....	25
2.3 Protagonismo infantil e autoria	27
3. MÚLTIPLAS LINGUAGENS E FOTOGRAFIA	30
3.1 Espaços afetivos, fotografia e múltiplas linguagens	30
3.2 Fotografia	35
3.3 Câmera fotográfica como brinquedo?	40
4. FOTOGRAFIAS FEITAS POR CRIANÇAS	44
4.1 Caminhos metodológicos	44
4.2 A experiência de fotografar	50
4.3 Crianças fotografam seus colegas	50
4.4 Impressões e percepções das crianças sobre a proposta.....	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
7 APÊNDICE A	87

1. INTRODUÇÃO

Não me lembro ao certo quando começou minha relação com a fotografia. Tenho muitas fotos de quando era pequena, fotografias tiradas, em sua maioria, pela câmera digital recém comprada da minha madrinha. Por ser a única criança em meio a um grupo de adultos acabei me tornando o centro das atenções, o que implicava em ser constantemente fotografada.

Figura 1 - Eduarda na barraca



Fonte: Acervo da autora, 2001

Figura 2 – Passeio nas dunas



Fonte: Acervo da autora, 2001.

Figura 3 – Descendo as dunas

Fonte: Acervo da autora, 2006.

Não me lembro ao certo se gostava daquilo ou não, mas revendo agora as fotos a sensação que tenho é a de que eu não parecia incomodada, ao contrário, parecia feliz, ainda que às vezes o sorriso pudesse ser “forçado”, porque essa era a maneira com que ela, a minha madrinha que fez estas fotos, queria lembrar da minha infância: momentos felizes que representassem a alegria, diversão e espontaneidade da criança que eu fui. Qualquer passeio, almoço, festa ou ida à praia era motivo para uma foto; até mesmo estar deitada na cama dormindo já era por si só motivo para um registro.

Figura 4 – Eduarda dormindo

Fonte: Acervo da autora, 2001

Figura 5 – Passeio na Praça XV de Novembro



Fonte: Acervo da autora, 2004.

É impossível lembrar de muito do que aconteceu ao longo de nossas vidas em seus detalhes por meio da fotografia. Os registros fotográficos são carregados de histórias, lembranças que trazem recordações e nos fazem sentir diferentes emoções e sensações, geralmente com sentimentos e afetos que ultrapassam a barreira do tempo e espaço. É quando nos deixamos ser levados “pelas memórias, sentimentos e sensações que elas trazem. Pelas pequenas epifanias, com seus delicados e evanescentes momentos” (Santos, 2020, n.p.).

A fotografia é um importante elemento que representa a afetividade em imagens, pois através dela podemos relembrar experiências que nos marcaram, lembrar de lugares, momentos ou de pessoas que ainda estão presentes em nossa vida ou não. Para Felizardo e Samain (2007, p. 212), a fotografia tem o potencial de conectar a memória a um momento já vivenciado, “quicá seja um dos melhores suportes, pois, é uma imagem e, no processo de rememoração, da lembrança, da memória propriamente dita, nós nos valem das imagens das coisas, dos ícones, índices e símbolos”.

Le Goff (2003) diz que a fotografia tem um papel muito importante quando se fala do surgimento da demonstração da memória coletiva ao longo dos séculos XIX e XX. Ela chega como uma maneira de abarcar a memória. Segundo o historiador francês, ela “revoluciona a memória: multiplica-se e democratiza-a, dá-lhe uma

precisão e uma verdade visuais nunca atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (Le Goff, 2003, p. 460).

Com sua popularização ao longo do tempo, surgem os tradicionais álbuns de família, se caracterizando ainda mais como uma tentativa de “congelar no tempo” aquele determinado momento. Bourdieu (1965) caracteriza a ideia do “álbum de família” argumentando que fotografar é uma forma de perpetuar a ideia de guardar uma lembrança, recordar e conservar o que já foi feito.

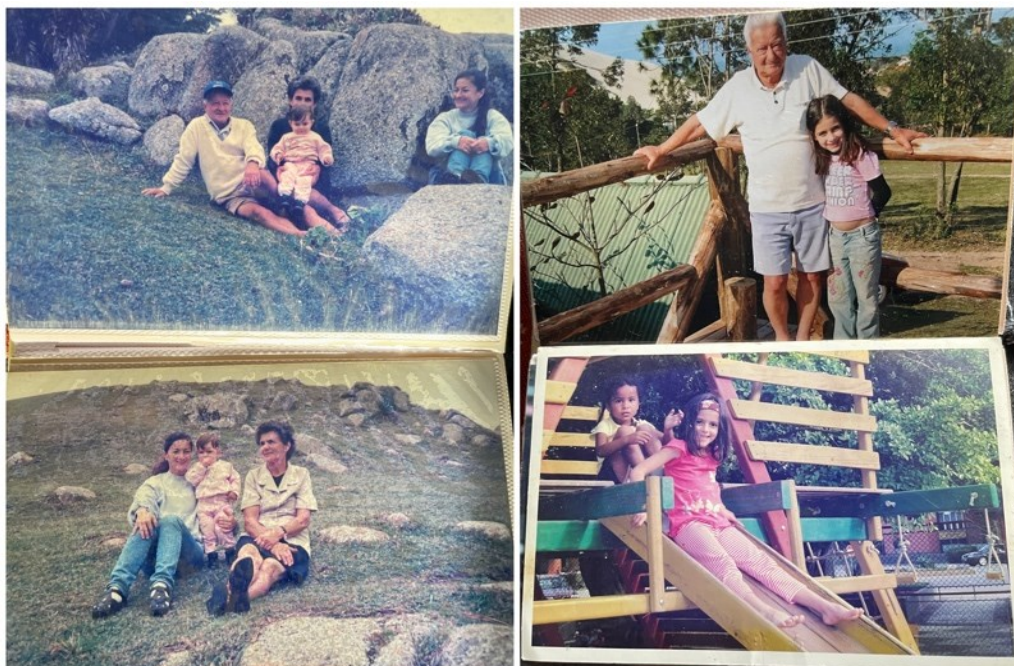
O álbum de família exprime a verdade da recordação social. Nada se parece menos com a busca artística do tempo perdido do que estas apresentações comentadas das fotografias de família, ritos de integração a que a família sujeita os seus novos membros. As imagens do passado dispostas em ordem cronológica, “ordem das estações” da memória social, evocam e transmitem a recordação dos acontecimentos que merecem ser conservados porque o grupo vê um fator de unificação nos monumentos da sua unidade passada ou, o que é equivalente, porque retém do seu passado as confirmações da sua unidade presente. É por isso que não há nada que seja mais decente, que estabeleça mais uma confiança e seja mais edificante do que um álbum de família: todas as aventuras singulares que a recordação individual encerra na particularidade de um segredo são banidas e o passado comum ou, se se quiser, o menor denominador comum do passado tem o brilho quase presunçoso de monumento funerário frequentado assiduamente. (Bourdieu, 1965, p.53-54 *apud* Felizardo e Samain, 2007, p. 213).

Figura 6 – Álbuns de família



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – Interior dos álbuns



Fonte: Acervo da autora.

A fotografia faz com que nos conectemos com o nosso passado, com a memória de momentos que se passaram e que fazem parte da nossa trajetória pessoal, uma maneira de regressar ao passado para entender o que nos constitui no momento presente. Segundo Felizardo e Samain (2007), é inquestionável que a fotografia pode ser considerada um dos grandes relicários, um documento ou um monumento, bem como um objeto que transmite uma memória viva e própria. Com elas podemos reassumir nossa existência e manter a memória dos bons momentos e das pessoas que nos são importantes: são referências da nossa história, elas existem para nunca deixarmos de lembrar destes momentos, são lembranças de nossa história e nos ajudam a recordar esses instantes. “Fotografamos para ver depois, para sentir o que sentimos no instante da captura, sentir o próprio momento passado no presente” (Felizardo; Samain, 2007, p. 217).

Pensando no espaço da sala de aula¹ como um ambiente de memória afetiva, de interação, construção do conhecimento, relacionamento com o coletivo, troca entre

¹ Neste trabalho usaremos este termo como referência a um espaço de troca, vivência e interação que constitui a Educação Infantil, e não no sentido de preparação para o Ensino Fundamental.

os pares que nos remete ao período da infância e na importância da fotografia como memória, afeto e registros. Desse modo, observamos um ponto em comum entre a fotografia, a educação e a instituição escolar: ambas as configuram como uma forma de afetividade, expressão do pensamento, da criatividade, da imaginação e olhar pessoal sobre algo ou algum lugar, em nossa vida.

Através da fotografia é possível captar o modo como as crianças veem e percebem seus espaços de interação e convivência, o modo como se expressam através do enquadramento da câmera e a sensibilidade captada em seus próprios registros. As imagens produzidas trazem um pouco de quem elas são, da percepção e da capacidade expressiva que demonstraram ter ao fazerem os exercícios de fotografia em sala.

Chegamos então ao tema desta pesquisa: a produção fotográfica com crianças no contexto da Educação Infantil, no intuito de refletir sobre as experiências/vivências/interações desses sujeitos com as imagens fotográficas a partir do uso de tecnologias no processo formativo escolar².

Delineamos, como **objetivo geral**, identificar as interações afetivas entre as crianças por meio da fotografia. Como objetivos específicos, propomos: Discutir sobre a importância das múltiplas linguagens na infância; apresentar o registro fotográfico de crianças a respeito de atividades no contexto da educação infantil; refletir sobre produções fotográficas de crianças na perspectiva da produção cultural infantil; identificar as percepções e elos afetivos das crianças por meio de suas fotografias.

Para alcançar tais objetivos, nos orientamos por uma pesquisa empírica que busca respostas através da reflexão sobre a prática no cotidiano, por meio da observação e de propostas pedagógicas desenvolvidas com crianças acompanhando uma turma de educação infantil, que será melhor detalhada ao longo do trabalho. Como pertencentes ao espaço escolar, as crianças têm uma percepção que pode diferir ou se aproximar da percepção de outros sujeitos que atuam e interagem no mesmo lugar. O que elas costumam fotografar? O que as motiva a fazer tal registro? Qual sensação demonstram ao segurar a câmera com suas mãos e ter liberdade de fotografar o que quisessem? O que dizem enquanto fotografam? Estas foram algumas questões que vieram à tona na realização da atividade e que esperamos refletir neste trabalho.

² O termo “escola/escolar” se refere a todo o percurso na Educação Básica.

Pautando-se nos registros fotográficos realizados por crianças de um Centro Educacional localizado no município Biguaçu/SC durante o ano de 2023, abordamos alguns dos aspectos evidenciados durante tal processo a partir de uma proposta como professora auxiliar. Desta forma, o trabalho está assim organizado.

Na Introdução situamos alguns apontamentos que aproximam a autora do tema, em especial a fotografia como memória afetiva e apresentamos algumas questões da pesquisa, seu objetivo, a metodologia escolhida e organização do trabalho.

No capítulo 2 “Infância/Crianças, Afetividade e Protagonismo Infantil”, buscamos abordar algumas concepções de infância e suas modificações ao longo do tempo, as questões que permeiam a afetividade segundo as teorias de Wallon e Vygotsky referências teóricas e situar alguns entendimentos sobre protagonismo infantil e a autoria.

O capítulo 3 aborda algumas concepções de diferentes autores que discutem a importância das múltiplas linguagens na educação, em especial no que se refere ao período da primeira infância e discute como a mídia é também uma forma de linguagem indispensável no cotidiano da Educação Infantil. E também, como o equipamento tecnológico que produz imagens pode servir para impulsionar a brincadeira e afetividade.

No capítulo 4, trazemos a metodologia e a parte prática da pesquisa, a descrição da experiência realizada com as crianças na educação infantil, a exposição das fotos feitas pelas crianças e também suas impressões sobre tal vivência, refletindo sobre algumas situações que emergiram desta experiência.

Por fim, nas considerações finais retomamos os objetivos da pesquisa e sinalizamos algumas dificuldades, desafios e potencialidades da relação entre fotografia, criança, afeto, protagonismo e linguagens.

2. INFÂNCIA/CRIANÇAS, AFETIVIDADE E PROTAGONISMO INFANTIL

Neste capítulo trazemos uma síntese sobre algumas concepções de criança e infância ao longo da modernidade, situamos alguns aspectos sobre afetividade e relacionamos os espaços afetivos com as fotografias e o protagonismo infantil.

2.1 Infância e Crianças

No clássico “História social de criança e da família”, publicado em 1960, Philippe Ariès elaborou (com base em relatos, diários, e pinturas da época) um pensamento a partir das transformações sociais que modificaram a concepção de infância, criança e a relação familiar da época que até hoje nos ajuda a entender a história da construção da infância na cultura europeia.

Segundo Pinheiro (2003) durante a Idade Média, era frequente deparar-se com crianças entre adultos sem que houvesse uma demarcação clara, seja em relação às vestimentas, às atividades que exerciam ou até mesmo ao trabalho. Era bastante comum encontrar crianças trabalhando junto aos artesãos, portanto elas eram consideradas adultos em miniatura, incapazes de desenvolver pensamento próprio, seres irracionais dominados pelos adultos (Pinheiro, 2003).

A idade considerada para que a criança dependesse de cuidados para sobreviver era somente até aos 7 anos, depois disso a criança passava a frequentar os mesmos espaços dos adultos, trabalhando, realizando atividades cotidianas, socializando e aprendendo valores e costumes a partir do convívio com a sociedade (Miranda, 1985).

A etimologia da palavra infância nos direciona justamente para esse pensamento, demonstrando uma ideia de inferioridade, uma vez que se origina do latim, *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fantia*, “falar”. Cujo significado traduz-se por “incapacidade de falar” (Nicoletta; et al. 2022). Devido a alta mortalidade infantil da época, os adultos nem se apegavam a um ser que logo poderia faltar, sem relevância social, em uma sociedade centrada no ser humano adulto. A criança recebia cuidado apenas quando muito pequena, depois disso já era inserida em meio

aos adultos, considerada miniatura dos adultos, participando das mesmas atividades e jogos.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. [...] Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos. (Ariès, 1981, p.156).

Com a modernidade no século XVIII, período de ascensão da sociedade capitalista, o valor social da família sofre uma modificação e a ideia de família começa a ter um viés mais afetivo; por consequência um olhar mais refinado também se sobressai à concepção de infância da época. A família então é vista com mais independência e os valores da vida privada começam a ser mais criteriosos, isso implica na reorganização da convivência das crianças em meio aos adultos, sendo substituída pela educação escolar (Ariès, 1981, p. 277).

Miranda (1985) destaca o contexto da ascensão do capitalismo pontuando, apoiada em Ariès (1981), Charlot (1971) e Saviani (1983), que a conjuntura da classe social é algo que deve se levar em consideração. De início esse acesso ao ambiente escolar da época não era universal, e assim somente a burguesia e nobreza tinham a oportunidade de frequentar a escola.

Ariès (1981) também destaca que o papel da escola se fez indispensável para a transformação de pensamento mais significativo sobre a concepção de criança e infância. A escola se configura como fundamental para o início de uma distinção entre a vida infantil e a vida adulta, e com o surgimento da escola e das especificidades voltadas para as crianças, o ambiente familiar também se modifica demandando um pouco mais atenção e cuidado. A família, que era algo somente social, passa a ser algo sentimental e afetivo.

Dado esse contexto do surgimento da escola e o início das noções das particularidades do período da em que a infância ocorre, a criança começa a ser vista como um ser que possui especificidades. Ao contrário do que se pensava, quando era

tratada com um ser incapaz, passivo, dependente absoluta, que apenas recebia informação. E assim, a criança começa a ser vista a partir de outras perspectivas, em que se acentua outros discursos sobre elas (Miranda, 1985).

De acordo com Santos (2022), o brincar é atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, destacando-se como atividade principal (Vygotsky, 1994), pois é através dela que a criança desenvolve a imaginação e constrói mecanismos que irão perpetuar ao longo de sua vida. Assim a brincadeira, além de ser uma forma de pensamento, linguagem e objeto sociocultural de conhecimento é um direito da criança, pois o brincar “[...] no seu sentido amplo, enquanto uma atividade/necessidade humana é um direito social da criança” (Pinto; Quinteiro 2012, p. 91).

Nessa direção, Pereira (2000) diz que a brincadeira é elemento integrador do conhecimento, próprio da cultura infantil que revela aspectos de linguagem e socialização com o contexto que está inserida (Pereira, 2000). De acordo com Kramer (2007), a infância é “mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza” (Kramer, 2007, p. 15).

Para o seu desenvolvimento e seu processo de socialização, é essencial que a criança seja exposta a ambientes que disponibilizem espaços para essas características, que vão estimulá-la e enriquecer sua vivência. Isso acontece quando os adultos à sua volta têm a consciência do que é ser criança e proporcionam esse ambiente a ela. Conforme Leontiev (1988),

O lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave. Por tudo isso, é preciso considerar as especificidades do aprender na infância. Com isso, não negamos a necessidade da intencionalidade dos adultos nos processos de educação das crianças (Leontiev, 1988, p. 319 *apud* Mello, 2007, p. 91).

Nesse processo, a escola então é vista como um local privilegiado para a infância, pois a criança passa boa parte de sua vida frequentando este ambiente, se desenvolvendo biologicamente, cognitiva e socialmente, portanto é necessário

estarmos atentos para seus contextos e realidades, para proporcionar um ambiente acolhedor e saberes que de fato farão sentido para os indivíduos (Santos, 2022).

Sarmiento (2007) nos convida a pensar sobre os diferentes contextos em que a infância acontece, com isso ele afirma que existem múltiplas infâncias, pois a infância está diretamente relacionada ao contexto no qual a criança está inserida, seja ele cultural ou histórico. O período da infância de uma criança que vive em uma comunidade periférica não é o mesmo de uma criança que mora em um bairro de elite. Os diálogos, os trajés, os brinquedos, o vocabulário são muitas vezes a estrutura familiar não é a mesma, elas vivenciam infâncias diferentes.

Assim, “[...] para se compreender o que é a criança e conseqüentemente sua infância, precisamos localizá-la num tempo e num espaço, isso significa dizer que nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas” (Abramowicz; Moruzzi, 2010, p. 09). Nesse sentido, poderíamos destacar também as concepções indígenas de infância, e a diversidade de viver a infância nas comunidades quilombolas, rurais, ribeirinhas, entre outras.

Por esta razão, se faz necessário que os estudos sobre este tema considerem as vivências infantis e o que as crianças têm a nos dizer, pois essa escuta pode atuar diretamente, de forma positiva, no planejamento e na organização da prática pedagógica de forma intencional visando aprendizagens e o desenvolvimento pleno desses sujeitos. Quando as necessidades individuais e coletivas do grupo são consideradas, o processo de ensino-aprendizagem é mais significativo (Kramer, 2007).

Nessa perspectiva, Tomás (2015) fala sobre a importância da participação das crianças na organização escolar. A autora destaca isso como uma importante ferramenta para estabelecer relações democráticas na escola e como isso gerará frutos positivos nos anos seguintes. Como as crianças expressam diferentes necessidades, vontades e concepções diferentes das dos adultos, não estar dispostos a ouvir e a considerar os anseios das crianças é impor a vontade dos adultos, deixando claro uma hierarquia adultocêntrica não abre espaço para diálogo (Tomás, 2015).

A esse respeito, Barbosa (2014) revela a importância dos estudos relacionados às culturas infantis julgando ser um tema fundamental para melhor compreendê-las. Ao longo de sua produção a autora se apoia em diversos autores como Sarmiento (2008), Cohn (2005), Corsaro (2011) e Brougère (1997), para discutir como os estudos

da área da Sociologia e Antropologia se dedicam a estudar as nuances das produções feitas pelas crianças e o protagonismo infantil, e como as culturas infantis são tratadas nessas questões (Barbosa, 2014).

A autora menciona também os estudos a respeito da área da Psicologia como de suma importância para entender as questões sobre a socialização e a cultura desses sujeitos a partir da psicanálise, construtivismo, interacionismo simbólico e teoria histórico-cultural. Tais estudos destacam que o meio social e a socialização apresentam para a criança meios de se relacionar com os seus pares, com os adultos e reafirmar suas culturas.

Nessa discussão, a definição de culturas infantis trata das culturas produzidas por crianças nos diferentes contextos considerando a criança como um ser em desenvolvimento com saberes, opiniões, vontades que devem ser respeitadas, pois sendo sujeitos de direitos também recriam as culturas infantis, que não são algo estagnado e dependem diretamente do contexto histórico, cultural e de classe em que se encontram.

As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são, permanentemente, recriadas pelas gerações mais novas. Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola (Barbosa, 2014, p. 663).

Como sujeito de direitos, Sonia Kramer, Maria Fernanda R. Nunes e Patrícia Corsino (2011) nos dizem que a criança é produtora de certo protagonismo e que é por meio da linguagem que ela estabelece relações com o mundo. De acordo com as autoras “elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem” (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 70).

Partindo da ideia de que a criança é um ser social, sujeitos de direitos, como o direito ao brincar, por meio de suas linguagens e culturas infantis as crianças vão estabelecendo relações com o mundo.

Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político (...) e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea (Santana, 2008, p. 22).

E é no contexto da socialização na família, na escola e na cultura que os direitos das crianças vão ser assegurados e devem ser trabalhados nos diferentes espaços da infância e sobretudo na escola. No próximo tópico nos aprofundaremos um pouco mais neste tema a partir da dimensão da afetividade.

2.2 Afetividade

O aspecto emocional está diretamente ligado ao comportamento das pessoas, e com as crianças não é diferente. Tal dimensão afeta e implica em como a criança se desenvolve e constrói seu processo de aprendizagem. Ness sentido, é muito importante que o ambiente escolar seja um ambiente acolhedor para as emoções dos alunos e também provedor da afetividade (Gomes; Mello, 2010). Para que isso aconteça, é necessário que professores reconheçam a importância da afetividade neste processo, enxergando o aspecto cognitivo juntamente com as relações afetivas e garantindo que seu fazer pedagógico esteja alinhado com a promoção de relações que promovam um aprendizado significativo (Costa, 2017).

Gisele Costa (2017) explica a importância do afeto segundo as teorias de Henri Wallon. A autora diz que para Wallon a afetividade está presente desde o nascimento na vida do ser humano e que desempenha papel fundamental na construção das relações sociais. “O movimento é a base do pensamento e das emoções que dão origem a afetividade, sendo ela fundamental na construção do sujeito” (Costa, 2017, p. 06). Para Wallon, a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação social são elementos primordiais, que estão presentes também na brincadeira e que se comunicam entre si a todo momento.

Ainda em seu texto, Costa (2017) afirma que a afetividade está presente em todos os níveis de ensino, porém na educação infantil ela se expressa ainda mais por se tratar de crianças pequenas que estão aprendendo a lidar com as emoções.

De acordo com Elvira C. M. Tassoni (2000), Wallon diz que a afetividade está presente na nossa vida nas atividades psíquicas que constituem o desenvolvimento humano, portanto ela também está presente no funcionamento da inteligência. Segundo ela, Wallon diferencia emoção e afetividade. Enquanto a emoção tem a ver com caráter biológico, “são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos” (Wallon *apud* Tassoni, 2000, p. 06), a afetividade abrange uma concepção maior, que envolve a âmbito psicológico (sentimento) e o âmbito biológico (emoção). A afetividade corresponde a um período posterior, em que a criança já tem melhor entendimento das suas emoções (Tassoni, 2000).

Na perspectiva Histórico-Cultural, Vygotsky revela que a afetividade se expressa em um movimento favorável no desenvolvimento humano. Ele considera que as emoções vão sofrendo mudanças à medida que a criança se desenvolve, juntamente com as demais funções psíquicas, e que essas mudanças dão impulso para a superação dos processos (Gomes; Mello, 2010).

Nesse processo o educador é uma parte essencial e é importante que ele esteja atento a essas questões, consciente dessas demandas para que as crianças tenham um processo educativo mais significativo. A relação adulto-criança pautada na afetividade pode garantir que este processo seja mais bem assimilado, uma vez que o papel da afetividade se encontra também no estreitamento da relação entre professor e aluno. Aproximar essa relação implica um processo de construção do conhecimento de forma positiva e saudável (Paula; Faria, 2010).

Vale também ressaltar que por se tratar de um ambiente com uma diversidade grande de crianças, que tem pensamentos diversos, formas diferentes de se relacionar, que estão em um processo de construção da personalidade e aprendendo a lidar com as emoções, a instituição é também um lugar permeado pelo conflito, onde ele se constitui igualmente como um lugar de aprendisagens e mediações onde a afetividade acontece. Entender as relações, os limites, o que é diferente o eu, e os outros, e que faz parte do processo de desenvolvimento infantil (Caraúbas; Santos, 2017).

Ao falar de afetividade, outro elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem é a interação. Para Vygotsky (1994), a relação com o outro é imprescindível, a função (interpsicológica) é aquela que a criança se relaciona e interage com o mundo, com as pessoas e vai se apropriando das práticas culturais pré-estabelecidas e com isso se desenvolvendo socialmente. Para Tassoni (2000), as

experiências vivenciadas através da interação com o outro disponibilizam o suporte para que o individual alcance o objeto do conhecimento, e é nesta interação que também se atinge o campo da afetividade.

E como essas interações, aprendizagens e relações de afetividade podem ser traduzidas nas fotografias?

2.3 Protagonismo infantil e autoria

O protagonismo infantil visa promover a construção da autonomia da criança e contribuir para que ela se torne agente ativo de sua própria aprendizagem e não apenas em um receptor passivo da educação, ou seja, que que ela se torna participante ativa do seu processo de aprendizagem (Santana, 2008).

Para garantir que este processo ocorra de forma efetiva e respeitando o ritmo de cada criança, as necessidades individuais e coletivas devem ser consideradas. Para respeitar não só as demandas das crianças, mas também as da infância, deve-se ser criar um ambiente propício para que esta etapa da vida seja vivenciada de maneira efetiva, e para isso, o ambiente deve ser pensado para atender as necessidades das crianças e promover a brincadeira como eixo central na educação infantil.

O protagonismo infantil reconhece a criança como um ser social de direitos e capaz de participar do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social. É nesse sentido que encontramos como aporte no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as leis de proteção integral na infância e na adolescência, atribuindo responsabilidades à família, à sociedade e ao Estado, garantindo os direitos fundamentais das crianças, como, por exemplo, ao que se refere ao capítulo II do ECA, *Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade* (BRASIL, 1991):

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à aprendizagem como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem descrição;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Deste modo, a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve ser composta por materiais diversificados que serão utilizados para compor diferentes vivências. Levando em consideração que a sociedade atual vive um momento em que as mídias e tecnologias estão cada vez mais inseridas em nossos cotidianos, os artefatos tecnológicos devem estar presente também no processo pedagógico, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, problematização do consumo midiático, redução das desigualdades digitais e garantia dos direitos com relação aos 3 P: Proteção, Provisão e Participação (Fantin, Muller, 2017).

O adultocentrismo, que se caracteriza pela tomada de decisões do adulto que por vezes desrespeitam as vozes das crianças ao não considerar a opinião delas, sendo uma postura que precisa ser repensada nos contextos educacionais, familiares e sociais nos quais as crianças convivem diariamente. Por vezes, tomar decisões que dizem a respeito às crianças sem consultá-las é uma maneira de atender aos anseios dos adultos e não das crianças. “Portanto, forçar, obrigar, manter as crianças a participarem de certos 'fóruns' ou situações; ou a falarem ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou ouvir delas, não é protagonismo” (Friedmann, 2017, p 04).

A autora argumenta que o protagonismo infantil ocorre em grupos de crianças de diferentes faixas etárias e que possuem a oportunidade de expressarem seus sentimentos, vivências, preferências e opiniões. Friedmann (2017) ressalta que as crianças se tornam protagonistas através de diversas formas de expressão, como a brincadeira, a arte, a música, a dança e o esporte, experienciadas em diferentes situações e lugares. Ela ainda faz uma observação significativa sobre o protagonismo nos primeiros anos de vida da criança e destaca que a maneira como a criança é tratada pelos adultos à sua volta terá efeitos que podem ser positivos ou negativos.

No sentido positivo, a autora destaca o acolhimento das manifestações infantis, um olhar direcionado a valorização daquilo que as crianças dizem e produzem, proporcionando um ambiente propício para que isso ocorra. Já quando isso não acontece, o protagonismo que as crianças exercem de forma efetiva tendem a

desaparecer, se caracterizando então como o ponto negativo mencionado pela autora (Friedmann, 2017).

Considerar as necessidades e vontades das crianças é entender o seu lugar como um ser que exerce participação de forma ativa na nossa sociedade, indivíduos com diferentes perspectivas, opiniões que se fazem tão importantes quanto as dos adultos. A capacidade de tomar decisões exige principalmente uma posição ativa na sociedade, que pode ser exercida desde a infância. Uma educação que considera os seus desejos e necessidades leva uma criança a se sentir integrada e significativa (Gadotti, 2005).

Nesse sentido, Berleze (2016) afirma que a escolarização e sua institucionalização é o contexto propício para que as crianças possam exercer sua máxima participação, pois passam, no mínimo, horas diárias na escola durante todo período da educação básica. Por esse motivo é importante estabelecer práticas cotidianas na educação infantil que visam a autonomia infantil, em que o ambiente esteja preparado e organizado para que de fato essas habilidades sejam desenvolvidas. É necessário também que os educadores estejam atentos a elaborar práticas pedagógicas com a intencionalidade de promover o protagonismo infantil em sala, considerando as múltiplas vivências, conhecimentos prévios e visando o estímulo a novas experiências (Berleze, 2016).

Outro documento nacional que fala respeito do protagonismo infantil é a Base Comum Curricular. Segundo a BNCC, na sessão campo de experiências, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que se destaca um dos objetivos de aprendizado e desenvolvimento para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) sendo: “(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL,2018). Logo, o documento expressa que essa concepção de criança protagonista deve ser adotada e que esta habilidade deve ser desenvolvida nos cotidianos escolares.

Sendo assim, podemos notar que se é muito importante trabalhar o protagonismo em sala de aula, visto que esse elemento se destaca como um dos pilares centrais em um dos eixos estruturantes da base educacional. Promover o protagonismo é sobretudo incentivar as crianças a refletirem e analisarem criticamente o seu papel na sociedade e a construção coletiva de saberes

considerando que elas podem ser agentes capazes de colaborar para o seu processo de construção do conhecimento (Gomes; Camozzato, 2020).

Nesse processo, a dimensão de autoria está relacionada ao significado de protagonismo. De acordo com Gilka Girardello (2018), a concepção lúdica de autoria se manifesta por meio da criação, apropriação da cultura e o compartilhamento social. Destacando a autorias infantis direcionadas às narrativas, criação textual oral e escrita, a autora diz que as crianças ganham ainda mais confiança para serem criadoras ao encontrar alguém que as escute, na criação de autorias narrativas elas atribuem sentido às vivências e às práticas de reflexão sobre a própria experiência no processo de narrar uma história.

Segundo Freitas; Scheneider e Lorenzon (2015), o protagonismo infantil é um processo que envolve a participação ativa da criança no processo de aprendizagem com base em seus interesses e experiências anteriores, mas também desafia-las . Assim, para permitir que as crianças participem ativamente do planejamento e execução das atividades pedagógicas, os educadores devem valorizar os saberes e as experiências das crianças por meio de diferentes atividades e propostas, como por exemplo com a fotografia.

3. MÚLTIPLAS LINGUAGENS E FOTOGRAFIA

Neste capítulo, será apresentado a concepção de alguns autores sobre as múltiplas linguagens, autoria e fotografia. Como esse conjunto de aspectos são importantes na construção de uma proposta pedagógica que propicie vivências significativas para os sujeitos que compõem a Educação Infantil.

3.1 Espaços afetivos, fotografia e múltiplas linguagens

Um dos aspectos que justifica essa pesquisa é o fato de ter poucos trabalhos que abordem a produção fotográfica de crianças na escola. A maioria das pesquisas que envolvem fotografia e a educação infantil são em sua maioria de registros de

professores que fotografam seus alunos, o ambiente e o cotidiano escolar. Quando se trata das crianças fotografando, geralmente são crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (Kautzmann, 2011; Bianchi, 2009; Vill, 2009; Belter, 2014; Fiel, 2022) ou de estudantes dos anos finais do fundamental, que totalizam a maior parte dos trabalhos (Oliveira, 2004; Maldonado, 2009; Arruda; Novikoff; Mithidieri, 2016; Guimarães, 2018).

A ideia de relacionar a fotografia com as crianças surgiu de uma curiosidade de saber o que elas gostariam de registrar a partir de seu próprio olhar. Para relacionar esta curiosidade voltada ao campo da Educação, discute-se aqui aspectos sobre as múltiplas linguagens, o conceito de autoria das crianças e a produção fotográfica na instituição de educação infantil.

O uso da fotografia como um meio de interação entre o ambiente e a criança pode proporcionar, sobretudo, a possibilidade de expressão do pensamento, criação e imaginação, além de estar diretamente relacionada às emoções. A produção de imagens carrega o significado do que queremos mostrar para os outros, aquilo que gostamos, nossa visão pessoal sobre o espaço.

Otoni (2019) apresenta o conceito de espaço afetivo relacionado à fotografia, definindo o termo como sendo um lugar particular que justifica a escolha do fotógrafo sobre o que foi fotografado, ou seja, o que o levou a escolher tal recorte.

A autora destaca que as fotografias contemporâneas têm a capacidade de evocar os espaços afetivos, nos mostrar aquilo que muitas vezes passa despercebido ao nosso olhar, mas que para o sujeito que fotografou significa algum tipo de conexão emocional. Ao desempenhar esse olhar mais atento para os detalhes, o observador é despertado para uma experiência estética que aguça ainda mais os seus sentidos e o faz perceber o que antes não era observado em seu cotidiano (Otoni, 2019).

Trazendo essa perspectiva para a minha vivência como estagiária em uma creche com crianças pequenas da educação infantil, achei pertinente aplicar essa estratégia com os meus alunos, para saber o que identificariam neste ambiente que frequentam todos os dias, mais particularmente ao contexto da sala de aula. Seria possível identificar em seus registros fotográficos, uma percepção de pertencimento àquele espaço e suas interações afetivas?

Com esse olhar sobre a produção das crianças, enquanto educadores precisamos ter consciência do protagonismo delas, enxergando-as como produtoras culturais, como sujeitos que produzem cultura e não somente estão inseridos dentro

de processos culturais produzidos sem sua participação. Segundo Girardello (2015, p. 14):

Devemos valorizar a importância de favorecer a autoria narrativa das crianças e, sobretudo, de ouvirmos – enquanto cultura – as histórias que as crianças têm para nos contar. Isto porque também pela voz de suas crianças as culturas falam, e a voz dos pequenos é também a voz de suas culturas, mesmo quando pouco ouvida ou silenciada.

A partir da literatura e da contação de histórias, a autora recupera elementos muito interessantes em relação ao que as crianças podem dizer. Podemos associar esses elementos a partir da fotografia, que como uma forma de expressão, como um texto e uma linguagem, também diz do mundo e de suas culturas. É por meio das múltiplas linguagens que nos comunicamos socialmente com o mundo, e que através delas podemos comunicar ideias, pensamentos e sentimentos. “As linguagens são recursos expressivos de representação da realidade e de comunicação. Elas ocupam uma posição importante no aprendizado humano, pois funcionam como meio para elaboração e construção do pensamento” (Couto, 2000, p.11).

As linguagens podem ser compreendidas em seus múltiplos e diversos aspectos: como manifestação da cultura, representação e expressão do sujeito; como aprendizagem e desenvolvimento humano; e como o objeto do conhecimento. Por meio das diferentes linguagens, verbal e não verbal, a criança expressa as individualidades de sua cultura, sua subjetividade, seu pensamento simbólico e sua imaginação por meio da fala, da escrita, do corpo, da dança, da pintura, do desenho, da música, do audiovisual, da escultura, do brincar e muitos outros.

As múltiplas linguagens se constroem também como diferentes formas de expressão e comunicação que ao longo do tempo foram se modificando a medida em que a cultura foi igualmente se desenvolvendo. Voltar esse olhar para a educação das múltiplas linguagens, significa entender a linguagem como eixo central, ponto de partida e integração com as diversas áreas, considerando suas particularidades (Fantin, 2012).

De acordo com Gobbi (2010), é muito importante que as crianças tenham um espaço para debater, explorar, conhecer, interagir e se expressarem. E um trabalho pedagógico que considere as diferentes linguagens é importante pois garantem o desenvolvimento pleno por meio das diversas manifestações das crianças e o contato

com as variadas formas de arte, cinema, artes plásticas, fotografia, desenho, pintura, dança, teatro.

Um ambiente que englobe as diferentes formas de expressão e manifestações culturais através das múltiplas linguagens é um ambiente que considera as culturas infantis, suas relações individuais e coletivas, expandindo os repertórios, relações e construindo experiências. Ampliar os repertórios no período da primeira infância é importante pois dará suporte para imaginação da criança e isso se dá por meio de experiências com as múltiplas linguagens, orais, escritas, sonoras, visuais, corporais, matemáticas, artísticas, artesanais, midiáticas e muitas outras (Locatelli; Fantin, 2023).

Desse modo, é importante assegurar propostas pedagógicas no cotidiano infantil para

Garantir experimentos que considerem a plurisensorialidade; garantir às crianças a comunicação por diferentes linguagens, o protagonismo e o prazer em descobertas com seus pares de idades iguais e diferentes nos desafios com os quais se defrontam (Gobbi, 2010, p. 03).

Construir práticas pedagógicas que vão ao encontro de perspectivas de imersão das diversas linguagens nos contextos educativos, é necessário para a ampliação de repertório e olhares plurais para conhecer e se relacionar com o mundo a sua volta. Assim, o ambiente onde a primeira infância se manifesta, é também um lugar onde a voz das crianças pode ser ouvida para que possa também ser um espaço de produção de cultura (Gobbi, 2010).

Para que isso aconteça é necessário que o docente seja conhecedor da importância das múltiplas linguagens nas práticas cotidianas, e que sua formação e trajetória docente possa estar voltada a experimentar e conhecer as diversas formas de comunicação e expressão. Esse contato com as diversas linguagens faz com que o docente reconheça a potencialidades desse tipo de prática pedagógica para a infância, bem como das experiências e dos contextos pessoais que podem também interferir na intencionalidade do seu trabalho com as crianças (Locatelli; Fantin, 2023).

Nessa perspectiva, a literatura também se caracteriza como uma forma de linguagem, a “arte da palavra escrita”. E mediante ao contato com a poesia por exemplo, a criança tem a possibilidade de criar, imaginar, se relacionar com o mundo

e significá-lo. A linguagem escrita é uma maneira de compreender, sentir, criticar e vivenciar o contexto em que se está inserido (Chagas; Bazzo, 2017).

Relacionado a tal possibilidade de criação, destacamos a importância da brincadeira:

É assim que a brincadeira, a brincadeira com as palavras, pode ser entendida como revolucionária. Nela, as crianças (e os poetas) empenham-se em ultrapassar o conhecido, o instituído e, sobretudo, a si mesmas. A poesia deve oferecer menos respostas, mais perguntas. É assim que a poesia deve sobreviver na escola: como arte que ensina a questionar(-se). (Machado; Chagas, 2018, p. 59).

Assim como a brincadeira com as palavras no âmbito da literatura promovem a imaginação e o pensamento criador, a brincadeira com imagens também possibilita outras formas de criação. E junto com o desenho, a pintura e outras imagens, a fotografia também ocupa lugar de destaque nessas formas de criação, comunicação e expressão.

A fotografia é considerada uma linguagem não verbal, isso quer dizer que ela não se comunica através das palavras, oral e escrita, ela se comunica visualmente, por meio de símbolos, sendo assim uma linguagem visual. Para Couto (2000), a linguagem visual está cada vez mais presente em nossas vidas e, ao adquirir conhecimento sobre ela, teremos maior aptidão para entender essa ferramenta de comunicação. Portanto, por intermédio das fotografias, as crianças podem revelar aspectos de si mesmas e de suas relações umas com as outras bem como com os espaços onde vivem e se relacionam, pois estão utilizando o suporte da linguagem visual para comunicar.

Com a facilidade de acesso às múltiplas possibilidades de fotografar nos dias de hoje, com uso máquinas fotográficas, celulares/smartphone, tablets, etc., podemos ainda perguntar como as diferentes tecnologias podem ser utilizadas na escola para valorizar e compreender melhor os processos culturais das crianças, como a fotografia, por exemplo. Levando em conta o quanto o trabalho com a fotografia pode nos apresentar questões relevantes a respeito das crianças e de seus processos subjetivos, convém dar mais ênfase a tais propostas dentro dos espaços escolares e de formação acadêmica.

Uma das motivações desta pesquisa foi explorar a fotografia como uma possibilidade expressiva e um recurso pedagógico com enfoque direcionado ao seu uso como meio em que as crianças pudessem se expressar e realizar produções autônomas, experienciando essa linguagem visual que também se faz importante, pois amplia os repertórios e auxilia a interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Há muitas possibilidades de trabalhar com a fotografia na educação infantil e no ensino fundamental.

A dissertação de Larissa Kovalski Kautzmann (2011) pode ser um exemplo consistente disso, onde as professoras de uma escola da rede municipal de Porto Alegre (RS) foram convidadas a fotografarem as crianças e os cotidianos infantis, em uma proposta de formação continuada. Elas se reuniam quinzenalmente a fim de analisar as fotografias tiradas durante esse intervalo de tempo, estudar um pouco mais dessa linguagem visual e mobilizar a criação de outros modos de pensar e de atuar na educação infantil.

Outro modo de se utilizar a fotografia é como um recurso lúdico pedagógico, em que ela pode ser utilizada como meio de aprimorar o olhar das crianças em relação ao ambiente a que pertencem e também de fazer com que elas descubram novas maneiras de enxergarem a si mesmas e o espaço onde estão inseridas, contribuindo na constituição de sua identidade e da compreensão do mundo (Camar; Costa; Faustino e Freire, 2017).

Esse é um dos aspectos que buscamos apresentar ao longo desta pesquisa.

3.2 Fotografia

Ao lado das múltiplas linguagens e das diversas formas de expressão que as crianças constroem em suas culturas infantis, o trabalho com as artes em geral ocupa lugar de destaque. Particularmente, as imagens, o desenho, e a fotografia possibilitam diversas formas de registro e de expressar o pensamento infantil.

A fotografia é considerada um meio de expressão e comunicação, pois através dela é possível transmitir diversos aspectos, seja ele temporal, de informação, de sentimento, de perspectiva pessoal e até mesmo como um meio para fins científicos e técnicos (Nascimento, 2015). A fotografia é um elemento poderoso que

consegue transpassar emoções e transmitir mensagens de forma visual. A fotografia é um fenômeno muito comum, facilmente é possível realizar a captura de uma fotografia ao acessar o telefone celular.

A palavra fotografia tem origem grega, originalmente *phosgraphein*, a junção dos elementos: *phos* ou *photo*, que significa “luz”, e *graphein*, que quer dizer “desenhar” ou “registrar”. Essas duas partes em conjunto formam o significado de desenhar a luz, e é exatamente assim que a dinâmica da fotografia funciona, a imagem obtida pela lente nada mais é do que um desenho composto de luz e sombra. Capturamos aquele instante de luz e sombra com a câmera, diz Rodrigues (2007) em referência à Lima (1988).

Para além do seu significado etimológico, é possível dizer que a fotografia é algo com múltiplos significados, pois é muito singular para cada um. Pode diferir daquele que fotografa, daquele que é fotografado e daquele que observa, que não produziu a imagem. Assim, a fotografia transmite diferentes sensações, emoções (Silva, 2014) aos mais diferentes envolvidos direta ou indiretamente na foto.

A fotografia está presente em documentos oficiais da educação como algo que deve ser utilizado com sentido pedagógico em todas as idades da infância. Desde o documento base da educação do país que indica todos os parâmetros que devem ser seguidos em todas as instituições de educação brasileiras, como o que deve ser explorado em cada faixa etária da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), indica a fotografia como um recurso importante que deve ser usado em sala de aula, até mesmo com as crianças pequenas, desde a educação infantil, como um modo de ampliar os campos de experiências.

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento

da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2018, p. 41).

Assim, o trabalho com as múltiplas linguagens no processo pedagógico da educação infantil se faz necessário, pois é por meio do contato com linguagens diversas que a criança exercita a sua capacidade criadora em sua potencialidade máxima, de expressão, comunicação e inserção na cultura. Atualmente as mídias e a tecnologia também se constituem com maneiras de ampliar comunicação e expressão. Incentivar o contato das crianças com as mídias e os aparatos tecnológicos, conscientizar sobre consumo midiático, conhecer ambientes digitais e usá-los pedagogicamente são formas de garantir que as múltiplas linguagens estejam dentro do processo educativo.

Ainda nesta perspectiva, é importante situar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, destacam o uso de diferentes mídias, sugerindo atividades que envolvam a “utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”. Estes artefatos podem contribuir para ampliar propostas pedagógicas que envolvam as múltiplas linguagens e que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (DCNEI, 2009, Art.9^o, p.VIII).

Nesse sentido, as variadas categorias de produção audiovisual, incluindo nesta a fotografia, são meios de promover a comunicação que vão para além da linguagem verbal, exibindo uma comunicação através do corpo e movimento através de gestos, que fazem parte do processo comunicativo (Camar; Costa; Faustino; Freire, 2017). A experiência fotográfica proposta neste trabalho com as crianças vai ao encontro destes pensamentos mencionados ao proporcionar o contato com a tecnologia e as diferentes linguagens.

É importante que nas narrativas e leituras de imagens feitas a partir da sua própria fotografia, a criança possa observar vários horizontes, podendo conhecer a si mesmo, percebendo desde a sua primeira infância que possuímos semelhanças e diferenças das demais pessoas (Camar; Costa; Faustino; Freire, 2017).

A fotografia também pode ser um elemento de construção das narrativas infantis, assim como os desenhos, as pinturas, a produção de histórias, esculturas

com sucata, dança e música, entre outras expressões artísticas. Por meio da fotografia é possível “ver” e “escutar” o que as crianças dizem do ambiente que frequentam todos os dias e das interações que estabelecem.

Gonçalves (2005), aborda uma perspectiva de alfabetização visual que reafirma a importância da arte no cenário educacional e do conhecimento artístico com papel importante no conhecimento humano. Seu pensamento sobre a fotografia não se restringe apenas ao ensino de artes, mas em todas as áreas do conhecimento, e sugere utilizar a tecnologia fotográfica em sala de aula como um artefato que dá novas possibilidades à construção do conhecimento.

Aliás, a tecnologia vem evoluindo de forma muito rápida nos últimos anos, e as crianças acompanham essa evolução da sociedade. De acordo com Fantin e Muller (2017) hoje facilmente vemos crianças manuseando artefatos tecnológicos e digitais, e nos últimos anos isso tem acontecido cada vez mais cedo, considerando aqui um recorte de classe. Segundo dados da pesquisa feita pelo Cetic, em 2022, 93% dos usuários de 9 a 17 anos, das classes AB reportaram possuir um telefone celular próprio, e sendo uma proporção de 81% para a classe C e 75% para as classes DE.

Essa grande demanda gera uma preocupação, já que muitas vezes, esses aparelhos são oferecidos as crianças sem a mediação dos adultos. O papel da escola nesse contexto demonstra ser de grande relevância, considerando uma educação e mediação sobre o consumo midiático, no sentido de problematizar os usos das mídias. Além disso, a mediação também pode se ampliar para a dinâmica familiar, colaborar para a redução da exclusão digital, assegurar a qualidade de acesso e o contato com as diversas linguagens.

“Muitas vezes as mídias apresentam conteúdos questionáveis do ponto de vista da educação e serem usadas de forma equivocada chama a atenção para a necessidade da mediação pedagógica” (Girardello, Chagas, Schlindwein, Fantin 2012. p171). As autoras caracterizam esses conteúdos inapropriados como uma das desvantagens das mídias, porém, é necessário destacar as possibilidades que elas podem proporcionar no âmbito educacional.

Assim, abordar a fotografia feita por crianças na perspectiva da Mídia-educação implica problematizar também as telas e os meios tecnológicos como abertura de caminho que podem ampliar possibilidades educativas, mas que também necessitam certos cuidados. Segundo Fantin (2011), a mídia-educação se insere em

um contexto de preocupação com relação a mediação feita nas instituições escolares como campo da comunicação acessado através das mídias. Significa então educar para as mídias, formar sujeitos capazes de interpretar, ativos, críticos e criativos com relação às tecnologias.

Educar para as mídias, de acordo com a autora, significa dizer que o papel da mídia-educação nas instituições de ensino se direciona para uma compreensão mais elaborada, crítica e criativa das capacidades comunicativas, interagindo de forma significativa com as mídias e as produções feitas através delas de modo a contribuir com uma nova forma de mediação cultural. A autora distingue tal abordagem daquela perspectiva mecânica e instrumental que se reduz em apenas utilizar os meios deslocados de significados.

Kenski (2007) define as tecnologias como de suma importância no cotidiano escolar, visto que crianças e adultos estão cada vez mais imersos neste contexto. Sendo assim, os professores e toda a comunidade escolar deve também acompanhar essa evolução, isso não quer dizer abandonar outras práticas e sim utilizar os recursos tecnológicos como aliado no processo de ensino e aprendizagem ao planejar aulas que envolvam estudantes, tecnologias, conhecimentos e habilidades. (Kenski, 2007 apud Camar; et al., p. 247).

Para Lapa, Pina e Menou (2019), o campo da educação e das mídias deve ser incorporado no fazer pedagógico dentro das escolas. Os autores apontam a rigidez de alguns educadores com relação às TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e que isso não se configura como a maneira mais adequada de se trabalhar em sala atualmente. Defendem a ideia de que a educação deve andar atrelada às mudanças culturais da sociedade atual, enxergando o potencial que os novos artefatos tecnológicos têm de aprimorar a construção do conhecimento numa perspectiva emancipadora, ao incluir os cidadãos na cultura digital. Aproximar os alunos da TIC nos direciona para uma construção de espaços com novas possibilidades, sendo elas dentro e fora da escola (Lapa; Pina; Menou, 2019, p. 421).

Esse caminho de implementação das tecnologias nas escolas se constitui em muitas implicações. Não é apenas obter os aparatos tecnológicos, mas pensar em políticas públicas que de fato criem um ambiente propício para que as tecnologias sejam de fato impulsionadoras e mediadoras na construção do conhecimento, como por exemplo a capacitação de professores, infraestrutura adequada nas escolas, um

olhar atencioso para a promoção de sujeitos que sejam participantes culturais e não apenas consumidores de tecnologia (Coelho, 2019).

Dessa maneira podemos perceber que a inclusão da fotografia nos cotidianos escolares pode ser importante aliado na construção do protagonismo infantil e também na introdução das TIC na educação, pois a máquina fotográfica também se configura com um artefato tecnológico. Utilizar a fotografia em uma proposta pedagógica intencional é uma maneira de garantir a interação dos alunos com a tecnologia de modo ativo.

O contato com a produção fotográfica concebe à criança a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos referentes a noção de estética, aqui definido como “algo que nos remete ao belo, à harmonia e ao artístico, tem lugar privilegiado na história da filosofia e da arte, mas ao mesmo tempo tem se constituído como um espaço aberto a novas compreensões”(Araújo; Moura; Melo,2011, p. 236).Não somente se restringe ao conceitual, estético também no sentido do diálogo com o campo do sentimento e das emoções que este tipo de experiência pode proporcionar (Araújo; Moura; Melo,2011).

Uma postura mídia-educativa pode assegurar a possibilidade de as crianças expressarem seus sentimentos e opiniões através das produções fotográficas, além de ser uma possibilidade de ouvir suas “vozes” por meio do seu olhar. A fotografia pode ser um elemento de construção das narrativas infantis, assim como os desenhos, as pinturas, a produção de histórias, esculturas com sucata, dança e música, entre outras expressões artísticas. Por meio da fotografia é possível “ver”, “escutar” e “registrar” o que as crianças dizem do ambiente que frequentam todos os dias e as interações que constroem com os pares e com os adultos.

3.3 Câmera fotográfica como brinquedo?

A brincadeira é elemento fundamental para a vivência significativa da infância, através das brincadeiras a criança vai se relacionando com o mundo e se desenvolvendo de maneira integral. A brincadeira proporciona diversos elementos que se fazem muito importantes para que os diferentes tipos de saberes sejam de fato apropriados pelas crianças (Leite; Ruiz; Aguiar, 2005).

Através da brincadeira a criança interage, desenvolve diversas linguagens, constitui relações intrapessoais, explore, imita, simboliza suas experiências por meio do faz-de-conta (Leite; Ruiz; Aguiar, 2005).

Ao falar da brincadeira, um componente que aparece é o brinquedo. Ele é importante na dinâmica de brincadeira, pois muitas vezes dá suporte lúdico e aproxima a criança da brincadeira. Digo por muitas vezes, pois não é somente por meio do brinquedo que a brincadeira acontece, ela pode ocorrer também mediante a elementos da natureza, como, por exemplo, quando o galho de uma árvore se transforma em uma varinha mágica. A brincadeira do faz de conta permite que a criança permeie entre o mundo fantasia e do que é real, trazendo possibilidades de realizar os seus desejos e experienciar o mundo real. Esse é um dos fatores essenciais no desenvolvimento integral infantil (Freitas, 2010)

Como afirma Froebel (1912), a partir de Kishimoto, (1998), os brinquedos e a brincadeira foram concebidos na perspectiva de atribuir, no espaço onde o brincar acontece, importância que favorece o processo da aprendizagem e como uma forma de desenvolver a imaginação e enriquecer a vivência das relações pessoais e interpessoais.

A brincadeira como eixo da educação infantil também pode ter uma intencionalidade na proposta educativa e no fazer pedagógico em que o lúdico e brincadeira assumam centralidade dos cotidianos escolares.

[...] A brincadeira é a atividade mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (Froebel, 1912, p. 55 *apud* Kishimoto, 1998, p.68)

O brincar é a maneira mais pura em que a criança vivência o mundo, brincar é a grandeza do ser humano, é através dela, em meio à natureza, que a criança se apropria do conhecimento e da cultura. A brincadeira na natureza faz com que a criança tenha contato com as múltiplas dimensões e desafios (Hortélio, 2022).

A partir disso, podemos considerar que a brincadeira e o brinquedo são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno da infância. É necessário reconhecê-los como parte integrante da educação infantil, é através deles que a criança é capaz

de acessar o desenvolvimento humano nos mais variados âmbitos, físico, mental, social, emocional e espiritual. Portanto, é necessário que os materiais e brinquedos sejam utilizados da maneira adequada, com intencionalidade pedagógica e que sejam planejados para que o desenvolvimento pleno da infância seja garantido (Kishimoto, 2001).

Outro autor que se debruça em analisar a brincadeira e o brinquedo é Lev Vygotsky, estudioso, referência no curso de pedagogia da UFSC, o autor nos diz que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Segundo ele, a brincadeira traz à tona a possibilidade e também o amadurecimento das funções cognitivas (Vygotsky, 1994). O autor nos diz ainda que a brincadeira possui três características principais, que fazem parte de todos os tipos de brincadeiras infantis, são elas: a imaginação, a imitação e a regra (Vygotsky, 1991).

O brinquedo dá suporte à brincadeira proporcionando a exploração do papel criativo em uma sequência que envolve imaginação, desejos, do que é real e o que não é. Através da brincadeira, a criança imita aquilo que vivencia, imagina possibilidades, cria regras e explora limites, todo esse conjunto são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e emocional infantil (Paula; Faria, 2010).

As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, também podem questionar o universo dos adultos. Elas já nascem em um meio pautado por regras sociais e o seu “eu” deve adaptar-se a essas normas (Rolim; Guerra; Tassigny, 2008). “A partir do brincar, a criança vai construindo experiências ao se relacionar com o mundo ao seu redor, portanto, com significativa contribuição para o seu desenvolvimento integral” (Sobrinho, 2021, p. 33).

Há quem diga que as crianças estão deixando de lado os brinquedos tradicionais, é que os mesmos irão ser substituído em unanimidade pelas tecnologias. Hoje dentro das escolas o que acontece, é uma junção desses dois mundos, os brinquedos tradicionais ainda fazem parte do cotidiano infantil, e a tecnologia também está ganhando o seu espaço, acompanhando os novos contextos. Na sociedade contemporânea, o brincar também se configura a partir de brinquedos eletrônicos, digitais e outros artefatos tecnológicos, como videogames e diversos aplicativos de celulares e tablets (Fantin, Muller, 2017). “Ao considerarmos os brinquedos como objetos culturais e históricos, também estamos fazendo referências às crianças, aos seus diferentes modos de viver a infância” (Fantin; Muller, p, 177).

Desta forma, podemos questionar, no contexto desta pesquisa e para além dele, até que ponto as câmeras fotográficas se transformam em um brinquedo? Ao fomentar uma brincadeira que consistia em uma proposta de crianças fotografarem seus colegas que faziam poses e caretas na frente da câmera, as crianças também podem imitar atitudes adultas e recriar diversas situações lúdicas a partir da realidade em que vivem construindo suas relações de afeto, como vimos anteriormente.

Uma prática pedagógica que assegure esse espaço de diálogo cumpre o papel efetivo de contribuir para formar agentes de transformação concretos. Quando o ambiente escolar possibilita aos alunos se expressarem (tanto em questão de sentimento, ponto de vista e opinião), eles se sentem notados e considerados participantes ativos do processo educativo. E assim, o espaço educativo se torna um ambiente acolhedor que lhe possibilita assumir o seu protagonismo (Silva, 2020).

Neste processo, a fotografia pode contribuir com uma forma de mostrar a afetividade para o mundo. Através da fotografia podemos revisitar o passado, como nos álbuns de família: “esse arquivo de memória (a fotografia) pode guardar representações do passado e possibilitar diferentes usos e reações de cada pessoa que vê” (Araújo, 2020, p.30).

A relação da fotografia com a afetividade se dá de maneira particular, pois existe um afeto, um pensamento e um sentimento além de um ponto de vista por traz de determinada foto. Fazer o exercício de lê-la é como uma tentativa de ler o outro e o que o autor da imagem quis mostrar com aquele registro. Segundo Paiva (2004), “ler as referências que não são nossas, a ler o mundo que não é o nosso e a partir daí perceber que o mundo é construído sobre semelhanças e sobre diferenças” (Paiva, 2004, p. 104), pode ajudar a conhecer o outro e a si próprio também.

A partir desta perspectiva em que a produção fotográfica e a leitura das imagens produzidas pelas crianças podem ser entendidas juntamente com os diálogos ocorridos durante a elaboração das fotos, que buscamos chegar o mais próximo possível do que elas querem mostrar com fotografias e assim decifrar seus afetos que se expressam nas múltiplas linguagens em experiências de protagonismo e autoria infantil.

4. FOTOGRAFIAS FEITAS POR CRIANÇAS

Neste capítulo situamos os aspectos metodológicos da pesquisa empírica, trazemos as fotografias produzidas pelas crianças e apresentamos algumas reflexões sobre o processo, juntamente com alguns comentários e narrativas das crianças e de nossas impressões/percepções

4.1 Caminhos metodológicos

Esta pesquisa foi realizada a partir do acompanhamento de uma experiência/vivência de produção de imagens fotográficas feitas por dezesseis crianças que participaram da pesquisa, juntamente com os registros feitos a partir da observação dos diálogos que ocorreram entre elas nos momentos da produção das fotos.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), abrange um conjunto de práticas interpretativas e de compreensão que permitem ao pesquisador analisar os fatos considerando os contextos em que a pesquisa está inserida. Sendo assim, a abordagem qualitativa se caracteriza pela interpretação do mundo, na qual não existe uma verdade única, que não é comprovada numericamente e estatisticamente, e sim por meio de uma análise detalhada, abrangente, consistente e coerente dos fatos e significados sociais (Denzin; Lincoln, 2006)

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22).

Na primeira etapa, realizamos estudos iniciais sobre fotografia e crianças para compor o referencial teórico desta parte da pesquisa a partir de autores como Tassoni (2000); Ottoni (2019); Silva (2017); Vygotsky (2003), entre outros. Ao longo do trabalho agregamos autores como Kossoy (1998), Patricio (2012) e Fantin (2012), para fundamentar as reflexões sobre a experiência.

A participação durante o cotidiano escolar foi algo indispensável, mesmo desempenham três papéis, pesquisadora, mediadora e estagiária, estar realizando a pesquisa em uma sala de aula que as crianças já tinham intimidade e me tinham também como uma referência facilitou muito todo o processo e até se fez mais significativo, se sentiam à vontade para se expressarem verbalmente sobre as câmeras e as fotografias que estavam sendo tiradas. Eu não era alguém que adentrou na sala apenas para realizar a pesquisa, e sim uma estagiária que atuava como professora auxiliar, alguém que já estava inserida naquele contexto.

Os diálogos e acordos se deram de maneira mais tranquila por esse motivo, e por isso também houve momentos em que virei “alvo” do *flash* das câmeras das crianças, às vezes de modo inesperado enquanto realizava alguma tarefa em sala, outras a pedido da criança que estava fotografando.

Esta etapa da pesquisa que envolveu a observação e participação, pois o observador também participa e interage com os sujeitos da pesquisa, tendo a possibilidade de partilhar da experiência de ser igualmente investigadores das suas próprias práticas (Marques, 2016).

A dinâmica concentrada no observador-observado abre espaço para outro movimento, que se expressa na relação entre ensino-aprendizagem. Essa é a premissa das metodologias participativas, na qual se insere também a pesquisa-ação (Thiollent, 2000) e, mais recentemente, as metodologias de vídeo participativo (White, 2003), (Alvarez, 2009), (Zanotti, 2013) e fotografia participativa (Meirinho, 2014).

Assim, o trabalho da pesquisa empírica foi realizado com uma turma de crianças em idade pré-escolar, entre 5 e 6 anos, da rede municipal de ensino de Biguaçu. A ideia de trabalhar com essa instituição veio pelo fato de já realizar estágio não-obrigatório na mesma e de ser moradora do município. O vínculo e certa intimidade já pré-estabelecida com as crianças antes da realização da pesquisa possibilitou maior espontaneidade, e aprofundar certas atividades, tornando-as mais significativas ao grupo. Como uma professora estagiária naquele ambiente, apesar de não ter a titularidade de professora regente, tinha muita autonomia dentro de sala disponibilizada pela professora que me acolheu de braços abertos desde o primeiro dia que adentrei naquela instituição de ensino. Assim, desde o primeiro momento fui acolhida pelas crianças também. E o olhar de estudante-professora-pesquisadora foi se construindo neste processo durante a pesquisa.

As crianças participantes da pesquisa têm faixa etária entre 5 e 6 anos, estão em seu último ano na educação infantil, logo ingressarão nos anos iniciais do ensino fundamental. É importante dar suporte para que as crianças expressem seus sentimentos, criando um ambiente propício e acolhedor para isso, pois muitas vezes elas não têm tanta facilidade de demonstrar e expressar seus sentimentos, ou seus pensamentos e emoções com palavras.

A turma do grupo cinco A (GVA) é composta por 17 crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) todas as manhãs. A turma segue uma rotina diária, que varia com aulas de outras áreas específicas ao longo da semana, sendo elas Educação Física nas terças e quintas, inglês na sexta e Artes também nas terças-feiras. Devido à rotina da turma e da instituição, optamos por desenvolver a parte prática da pesquisa nas segundas e quartas-feiras, quando as crianças têm mais atividades em sala e tempo livre. Nesses dois dias, as duas câmeras fotográficas ficavam então disponíveis nesses tempos livres.

O primeiro movimento depois do planejamento da pesquisa empírica, após a explicação sobre a participação das crianças na pesquisa, foi a realização da parte prática, que se concretizou nas atividades relacionadas à proposta de fotografias feitas pelas crianças.

Os combinados prévios são muito importantes para as crianças entenderem aquilo que elas podem e não podem fazer durante alguma dinâmica dentro de sala. Esses combinados foram feitos em formato de roda, onde todos nós estávamos sentados. Expliquei que eu estava fazendo uma pesquisa e que precisava muito da ajuda de todos. Iniciei a conversa perguntando se conheciam aqueles equipamentos, a fim de delimitar os conhecimentos prévios. A importância de identificar os conhecimentos prévios das crianças se dá na construção de novos conhecimentos, uma vez que os prévios são aquilo que sabemos sobre determinado assunto a partir de nossas vivências e saberes que cada ser humano já possui em relação a vários assuntos, conceitos, imagens, entre outros, através das suas vivências do cotidiano (Silva, 2014).

A maioria das crianças disse que sim, já conheciam a máquina fotográfica, respondendo que eram “câmeras para tirar fotos”. Questionei se alguém já tinha manuseado uma câmera daquelas, e todas disseram que não. Houve ainda uma resposta mais específica de uma das crianças: “*Não, só usei a câmera do celular da minha mãe*”. Perguntei então se ela havia gostado de fotografar com o celular, e sua

resposta foi que sim, explicando que usou para tirar foto do seu animal de estimação. E com esse desenrolar da conversa aproveitei para apresentar a proposta da atividade, sugerindo o que realizariam naquele dia, utilizariam as câmeras para fotografar o que mais gostavam dentro da sala e/ou na escola/Centro Educacional.

No dia desta atividade, as câmeras escolhidas para a realização da proposta foram câmeras digitais de mão, como são popularmente conhecidas – bastante utilizadas no início dos anos 2000 e hoje considerada ultrapassada para alguns e *vintage* para outros. Hoje em dia não é muito comum ver pessoas usando esse tipo de câmera, pois com a praticidade das tecnologias mais recentes, os celulares tomaram o lugar desses artefatos. Como não poderia disponibilizar o meu celular às crianças, optamos por utilizar as câmeras que já tinha em casa e que ainda tinham total funcionalidade.

O equipamento tecnológico escolhido para obtenção de imagens foram duas câmeras digitais. Câmera número 1 é uma Câmera Digital Sony Cyber-Shot DSC-W800 Prata, da marca Sony, tem o tamanho 2.7 polegadas, contém flash, zoom óptico de 16 vezes, é um equipamento compacto de fácil manuseio.

Figuras 8 e 9 – Câmera SONY



Fonte: Acervo da autora

A câmera número 2 é uma Samsung dv2014f de cor azul, da marca Samsung, algumas especificidades deste modelo são: 16.2 megapixels; tamanho de 2.33 polegadas; contém flash, zoom óptico padrão, aproxima 5 vezes os assuntos. câmera com mais de 10 anos funcionando perfeitamente.

Figuras 10 e 11 – Câmera SAMSUNG

Fonte: Acervo da autora

A escolha destes equipamentos se deu por serem pequenos e compactos, o que facilita para as crianças, uma vez que todas conseguem acessar os seus botões e assim fazer o registro do que veem.

Em seguida reunimos as fotografias das crianças e analisamos alguns dos elementos presentes nelas, a partir de uma leitura sobre o material.

A divisão das câmeras fotográficas entre as crianças ocorreu de forma tranquila. Eu orientava duas crianças que estavam demonstrando interesse em utilizar os equipamentos e determinava um tempo de aproximadamente 8 minutos para que assim todos pudessem tirar as fotos. Todas as crianças da turma estavam interessadas em usar as câmeras, com exceção de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para dar continuidade à pesquisa foi elaborado e enviado para os responsáveis das crianças um documento de autorização de imagem, solicitando a autorização para a participação das crianças na pesquisa durante as atividades educativas. Outro aspecto visando a proteção e integridade das crianças foi com relação à identificação, os codinomes escolhidos por mim foram: Mathias, Theo, Jorge, Vinícius, Liz, Thales, Martina, Clarissa, Isis, Betina, Francisco, Josueh, Celina, Nicolas e Elias.

Durante esta conversa, fizemos juntamente os seguintes combinados:

- Aguardar o tempo do colega fotografar;

- Aguardar a professora chamar pois ela escolheria quem ficaria com a câmera;
- Tomar cuidado com o equipamento, para que ele não caísse no chão, pois, poderia quebrar, mas se ocorresse tal evento, tudo bem, iríamos conversar;
- Brincar com os demais colegas e com os outros brinquedos dispostos na sala enquanto as duas crianças estivessem fotografando,
- Respeitar aqueles colegas que não quisessem aparecer nas fotos;
- Entregar a câmera para a professora quando não quisessem mais utilizar;
- Devolver o equipamento para a professora assim que seu tempo terminasse, para que a dinâmica do compartilhamento permitisse a todos usar;
- Qualquer dúvida que surgir recorrer à professora.

Em seguida, fizemos os combinados (mencionados antes), perguntei se todos concordavam com as regras, então escolhi as duas primeiras crianças que fotografariam e fiz uma lista em meu bloco de notas daqueles que tinham interesse para participar. Entreguei as câmeras para as crianças e mencionei que caso tivessem qualquer dúvida, recorressem a mim. As demais se espalharam pela sala para brincar com os outros brinquedos.

Por vezes acontecia de alguma criança se aproximar de mim e perguntar se não era sua vez, demonstrando ansiedade para saber se o tempo do colega estava acabando. Então eu verificava o tempo, informava quanto tempo ainda faltava para chegar a sua vez e relembrava alguns dos combinados prévios:

E assim aconteceu nos outros 6 dias de pesquisa, que não ocorreram sequencialmente – os sete dias se distribuíram nas 4 semanas de junho de 2023. Essa foi a melhor forma de distribuição do tempo, visto que nos dias que tinham outras aulas, não tinha tanto tempo livre para brincadeira em que eu estivesse presente em sala. A primeira semana de pesquisa aconteceu na sexta-feira, e nas 3 seguintes semanas ocorreram nas quartas-feiras e sextas-feiras.

Sabemos que existem muitas maneiras de se incluir a fotografia nas práticas pedagógicas, tais como registros fotográficos dos docentes, atividades para explorar questões acerca da identidade da criança, portfólio ou algum outro documento para escola, servindo de base para registro diário e avaliação, pois ajuda no acompanhamento das crianças e para mostrar as fotos das crianças fazendo atividades para os pais e comunidade em geral.

4.2 A experiência de fotografar

A proposta inicial foi para que as crianças fotografassem o que mais gostassem na sala. Conforme explicitamos acima após a explicação da atividade e da construção de regras e combinados, a intenção foi descrever e refletir sobre essa experiência das crianças produzindo suas fotografias.

4.3 Crianças fotografam seus colegas

Ao ver o que as fotografias feitas pelas crianças, o que ficou mais evidente foi a quantidade de fotos em que seus colegas estavam presentes, sobretudo em momentos de interação. Isso demonstra o quanto as crianças gostam umas das outras, e como tentaram registrar esse afeto por meio das fotografias.

Neste sentido, ganha destaque a afetividade que cada criança demonstrou por seus colegas, que foi expressiva pela considerável quantidade de fotos tiradas deles. Muitas vezes quem estava com a câmara solicitava para que o amigo olhasse para câmara; outras vezes nem perceberam ser fotografados. Ocorreu também a brincadeira de fugir da câmara, em que o desafio era não aparecer nas fotos. Abraços e fotos ao lado dos colegas também foram observados.

A seguir, apresentaremos uma sequência com os registros realizados por cada criança individualmente, em pares e em trios, destacando aquilo que elas escolheram fotografar. Podemos perceber o quanto certos aspectos comentados anteriormente – o brincar, as interações e as culturas infantis – estão presentes ao observar o que cada fotografia diz do olhar da criança, bem como dos comentários delas.

É importante esclarecer que para assegurar a não identidade das crianças as fotografias foram editadas de forma a não identificar o rosto das crianças.

Mathias

Sequência de fotos tiradas por Mathias: se abaixava um pouco no momento do registro, na tentativa de enquadrar o queria ser registrado no visor da câmera. Ao se movimentar ao redor da mesa para tentar outros ângulos, recebeu a ajuda de uma colega posicionado na frente do brinquedo em direção a câmera. Dizia estar tirando fotos de seu dinossauro de brinquedo que havia trazido de casa para “ver se alguém quer comprar”. Perguntei então por que pretendia vender o seu brinquedo e ele respondeu: “pra ganhar dinheiro, ué!

Figuras 12, 13, 14 e 15 – Fotos de Mathias



Fonte: Acervo da autora

Nesta sequência foi observado como a máquina fotográfica, como artefato ou instrumento tecnológico, serviu para impulsionar a brincadeira do faz de conta, e para

fazer registros dos elementos que compõem o espaço da sala frequentada todos os dias, como podemos notar quando Mathias focalizou o painel das datas de aniversário e o brinquedo que trouxe de casa. Pode ser algo que a princípio não chame muito a atenção no cotidiano, porém para o autor das imagens o painel pode ter outro significativo, o que fez com que ele fizesse um registro.

Enquanto fotografava, ele dizia: “vou aqui tirar foto do meu aniversário, ninguém pode esquecer do dia da festa”. Esse registro pode nos revelar tanto a sua fantasia como a ideia de espaço afetivo trazida por Ottoni (2019), ao definir esse espaço como um lugar particular que justifica a escolha do fotógrafo sobre o que foi fotografado, ou seja, espaços que podem parecer displicentes ou triviais à primeira vista, mas que, na verdade, são escolhidos deliberadamente por ter algum tipo de significado ou conexão afetiva (Ottoni, 2019, p. 09).

Theo e Jorge

Na sequência de fotos foi tirada por *Theo* e *Jorge*, trago um compilado de duas crianças em conjunto, pois as fotos tiveram a mesma finalidade e faziam parte de uma só brincadeira. Os registros foram feitos durante uma brincadeira e resultaram em imagens com muito movimento. Ao me aproximar de Jorge, que estava com a câmera em mãos, perguntei do que estavam brincando e ele de prontidão me respondeu que estavam brincando de esconde-esconde. Ele e Theo, que fotografava com a outra câmera, tinham que encontrar os amigos com a câmera enquanto os outros se escondiam das fotos. Durante a observação foi possível ouvir frases como: “Vai, se esconder direito!”, “Bento, tu perdeu, tu apareceu na foto, eu vi”, “Vou te pegar com esse raio!”³.

³ O “raio” em questão se tratava do flash da câmera.

Figuras 16,17,18,19,20 e 21 – Fotos de Theo e Jorge



Fonte: Acervo da autora

Essa série de imagens carrega a essência da brincadeira, em que mais uma vez o aparato tecnológico máquina fotográfica serviu como suporte para a brincadeira. Além de trazer registros concretos do momento da vivência da brincadeira popular, ela foi também elemento constituinte da brincadeira. Os registros fotográficos

reafirmam esse lugar afetivo como importante cenário da brincadeira durante o período da infância. Como acentua Kishimoto (1998) se apoiando em Froebel (1912), os brinquedos e a brincadeira são atribuídos de forma positiva no desenvolvimento da infância, o brinquedo favorece a brincadeira dando suporte para que ela evolua de acordo com a faixa etária de cada criança, e assim o desenvolvimento da imaginação pode enriquecer as relações pessoais e interpessoais.

Vinicius

Com a máquina fotográfica, *Vinicius* deu preferência por fotografar seus melhores amigos, os quais brinca todos os dias em uma relação que perpassa os muros da escola, já nessa idade, pois frequentemente eles visitam as casas uns dos outros. *Vinicius* solicitava a seus amigos que olhassem para a câmera e os mesmos prontamente acatavam o pedido. Perguntei o motivo de ele querer fazer aqueles registros: “eu quero tirar foto deles igual quando a professora tira da gente fazendo atividade”. Em seguida, apontou a câmera para o Bento e disse “Vai, assim, igual o Spider-Man”.

Figuras 22, 23, 24 e 25 – Fotos de Vinicius



Fonte: Acervo da autora

Nesta sequência de fotos, é possível identificar o elo afetivo presente nessa relação entre esses três amigos e também a reprodução daquilo que ele observa que é feito pela professora em sala – registros feitos das crianças ao realizarem uma atividade. Essa interação com os colegas, segundo Tassoni (2000), disponibiliza suporte para que cada criança alcance o objeto do conhecimento, e é nesta interação que também se atinge o campo da afetividade. “Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular” (Tassoni, 2000, p. 03).

Liz

Liz também optou por fotografar os colegas. Diferente de Vinicius, ela se afastava para fotografar o grupo na tentativa de conseguir que todos coubessem na foto. Solicitou também a minha presença em alguns registros, “Vem prof., fica ali no meio”; “Não, calma, mais um” e pedia também para sorrirmos para a foto,

Figuras 26, 27 ,28 e 29 – Fotos de Liz



Fonte: Acervo da autora

Com estes registros, podemos observar uma noção maior de espaço e enquadramento com relação aos outros colegas. Deu para notar que ela dava passos para trás para que a foto saísse do jeito que queria. Perguntei se ela já tinha usado alguma vez uma máquina fotográfica igual àquela, e sua resposta foi que não, só usou o telefone celular de seu pai para tirar foto do seu cachorro, e complementou dizendo que seu pai sempre tira foto dela e da irmã. “Ele sempre tira foto da gente, todo dia”. Assim, é possível perceber um pouco da vivência e aprendizagem dela em casa foi potencializada proporcionada na escola, num diálogo entre casa e escola envolvendo os conhecimentos prévios.

Thales

Na sequência de fotos tiradas por Thales, ao pegar a câmera, ele saiu pela sala dizendo “Hmmm... deixa eu ver uma coisa legal para tirar foto”. Ao se aproximar da mesa em que as professoras estavam produzindo uma proposta de vivência para a turma naquele dia, Thales se dirige para uma das professoras e pergunta: “Prof., você tá fazendo uma atividade pra gente com esses balões?”. A professora responde que sim, e ele aponta a câmera e começa a fazer os registros. Me aproximei e questionei “Encontrou algo legal pra tirar foto?”, e ele respondeu: “Sim, eu gosto muito de fazer atividade”. “Sério?”, perguntei. “Sim, o que eu mais gosto de fazer aqui na creche é brincar e fazer atividade”.

Figuras 30, 31, 32 e 33 - Fotos de Thales



Fonte: Arquivo da autora

É muito importante que a escola seja um ambiente acolhedor, que proporcione vivências significativas visando o desenvolvimento pleno daqueles sujeitos que constituem a sala de aula. Por meio das fotos e do diálogo ocorrido, foi possível observar que Thales tem um entusiasmo pelas atividades feitas em sala, isso ocorre também devido ao fato da professora regente elaborar propostas pedagógicas que envolvam de modo significativo as crianças. É muito importante que o educador elabore projetos que irão proporcionar vivências e experiências significativas para o desenvolvimento pleno das crianças na construção de saberes, fortalecendo formas de afetividade no desenvolvimento da aprendizagem (Silva, 2017, p. 12).

Flora, Martina e Clarissa

Os registros de Martina e Clarissa se deram de forma muito parecida, fotografaram a mesma brincadeira, na qual estavam inseridas, dentre muitas brincadeiras que aconteciam na sala de aula simultaneamente. Havia um grupo formado por 5 meninas que desenhavam no quadro, e então surgiram muitos registros desse momento. Martina, com uma das câmeras nas mãos, direcionou a câmera para uma das amigas e perguntou “O que você tá desenhando?”, a amiga respondeu que se tratava de um coração, um coração “quebrado”. “Que lindo, vou tirar uma foto”, disse ela. Em outros momentos, foi possível ouvir Clarissa, enquanto desenhava no quadro, solicitando que uma das amigas tirasse foto de seu desenho. Flora, que também estava com uma das câmeras, disse: “Vai, desenha aí que eu quero tirar uma foto, eu tô num museu”, e deu risada. Me aproximei e disse “Ah! É? Você está em um museu, e as suas amigas são as artistas?”. “Sim, e eu sou a fotógrafa que tira fotos dos quadros.”

Figuras 34, 35, 36, 37, 38 e 39 - Fotos de Flora, Martina e Clarissa



Fonte: Acervo da autora

Nesta sequência podemos observar mais uma vez, que a câmera fotográfica fomentou a brincadeira do faz-de-conta. A brincadeira do faz-de-conta é muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, e esse tipo de brincadeira

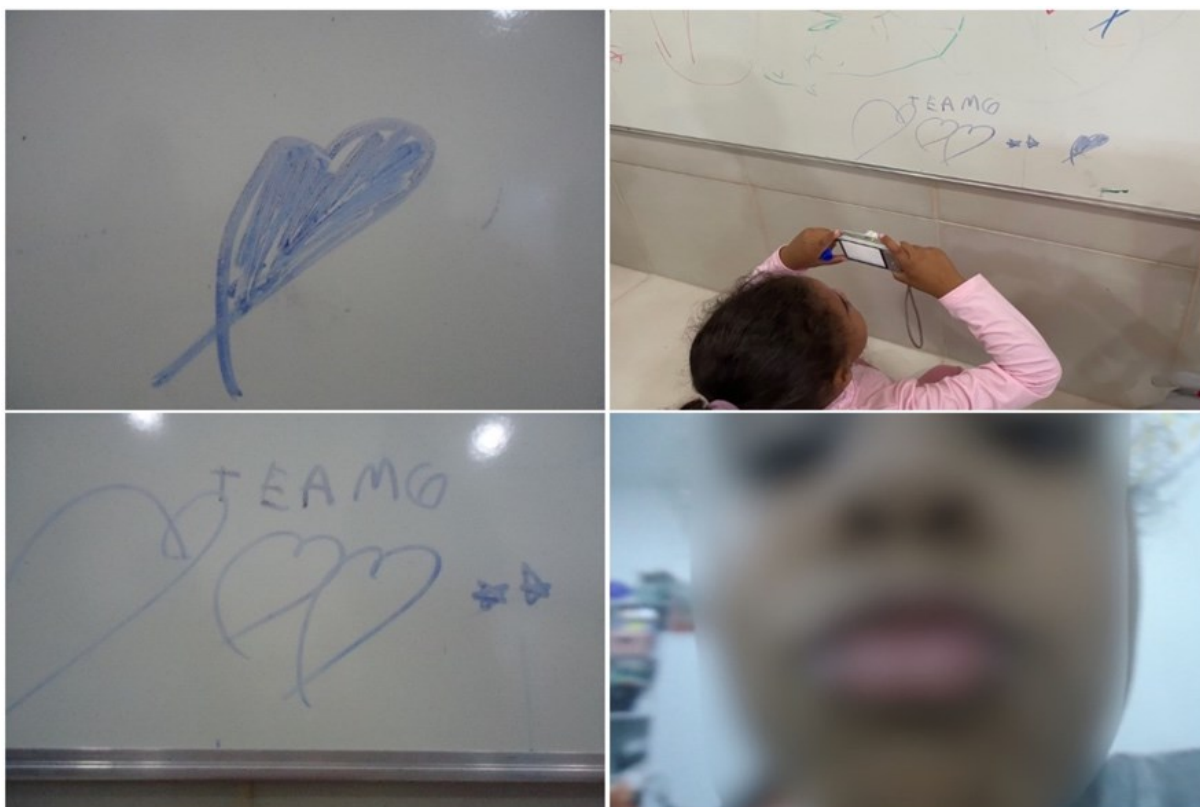
pode enriquecer a experiência da criança em determinada idade, sobretudo em relação ao desenvolvimento psicológico.

Nessa experiência, o objeto não tem apenas o seu significado direto, pois se trata de um acordo com a situação imaginada. Aqui a sala de aula não é apenas uma sala de aula, pois no faz de conta das crianças ela se torna uma galeria de arte, o quadro de caneta vira uma grande tela onde as crianças artistas produzem as suas artes em tempo real.

Ísis

Junto às demais que desenhavam no quadro, Isis deu preferência por fotografar os próprios desenhos, “Olha profe, eu que escrevi!”. “Que lindo, por que você decidiu fotografar os seus desenhos?”, perguntei, e ela respondeu: “porque sim, assim quando eu tiver que apagar daí vou ter as fotos deles ainda”.

Figuras 40, 41, 42 e 43 - Fotos de Ísis



Fonte: Acervo da autora

Nessa situação de vivência de uma dimensão do protagonismo infantil, podemos visualizar a importância do registro, e também o significado da fotografia sobre o desejo de guardar aquele desenho no tempo. Nesse caso, a fotografia também se instaura como um elemento de construção das narrativas infantis. A autora das fotos, através da sua produção guarda aquilo que ela quer mostrar para o mundo, congelando no tempo. “A fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de certo momento e situação, de certa luz, de determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo” (Kossoy, 1998, p. 44).

Josueh

Assim que pegou a câmera Josueh saiu fotografando alguns brinquedos que estavam dispostos pela sala. Ao se aproximar de Martina, que estava deitada no tatame, ela fala para ele “tira foto desse aqui” mostrando o brinquedo que estava em sua mão. Também fotografou os brinquedos que estavam sendo utilizados em meio as brincadeiras de seus colegas. Ao fim das fotos, perguntei o motivo de ele ter fotografado apenas os brinquedos, então ele me respondeu: “É porque eu gosto dos brinquedos”. Questionei se tinha algum que ele gostava mais e ele me disse que não, que gosta de todos e complementa, “até uns que às vezes estão quebradinho”.

Figuras 44, 45, 46 e 47 – Fotos de Josueh



Fonte: Acervo da autora

O brinquedo faz com que a brincadeira se desenvolva, dá potencial para a brincadeira, fazendo com que a criança explore ao máximo todas as possibilidades da brincadeira usando a imaginação, seu repertório, suas vivências e imitações (Paula; Faria, 2010). Por meio da brincadeira e também do brinquedo, as crianças expressam suas emoções, criam regras, questionam o mundo dos adultos e assim constroem suas perspectivas e limites de acordo com as regras pré-estabelecidas socialmente (Rolim; Guerra; Tassigny, 2008).

Celina

Celina fotografou a quadra, ela gosta muito do parque e quadra. Ao se aproximar da janela, que estava fechada, faz sua primeira foto (figura 48) ver o resultado da foto, percebe que não é possível ver muita coisa por conta do vidro, então abre a janela pra conseguir realizar o seu registro fotográfico. Perguntei o que ela estava fotografando do lado de fora e ela me responde “a quadra e o parque”. “Ah! é você gosta de ir para a quadra? perguntei e ela respondeu: “Ah sim, eu amo as aulas

de Educação Física, dá pra gente correr muito e daquele dia que a gente ganhou a gincana do jogo da velha”, se referindo a uma dinâmica entre as turmas proposta pela professora de Educação Física semanas anteriores.

Figuras 48, 49, 50 e 51 - Fotos de Celina



Fonte: Acervo da autora

As experiências vividas naquele espaço são tão significativas a ponto de ser registrado, pois é um dos lugares que ela gosta no seu cotidiano escolar, e que digno de fazer parte da sua sessão de fotos. Segundo Bernardes (2010), os espaços da escola se caracterizam como um lugar de memória afetiva, lugares que são repletos de significado que refletem as vivências que acontecem cotidianamente na vida das crianças que ocupam aquele espaço. Utilizar a fotografia como um meio de interação entre a criança e o contexto que ela está inserida socialmente nos revela, principalmente, a oportunidade de expressão de pensamento e expressão de afeto desse sujeito. Ao fotografar determinada pessoa, objeto ou lugar estamos mostrando para o mundo nossos interesses pessoais, visão de mundo, gostos e preferências, uma leitura do mundo a partir de uma visão particular (Ottoni,2019).

Nicolas

Com a câmera fotográfica Nicolas se aproximou de Martina e Ísis, que brincavam com os brinquedos na parte da sala com tatame, e diz “olha pra cá”. Ao perceberem que ele estava tirando foto delas, as meninas imediatamente largaram os brinquedos e fizeram pose para a foto, em seguida, Nicolas diz “deu, já tirei”. E elas retornam a brincadeira com os brinquedos novamente.

Figuras 52, 53, 54 e 55 – Fotos de Nicolas



Fonte: Acervo da autora

Um elemento que se coloca indispensável no processo de ensino-aprendizagem e aparece nesta sequência é a interação. De acordo com Tassoni (2000), a interação com o outro impulsiona e oferece mecanismo para o alcance ao objeto do conhecimento seja garantido, é nessa relação também que o campo afetivo é desenvolvido.

Betina e Francisco

Em alguns registros foi possível observar que as professoras da turma também apareceram nas fotografias, situação que foi mais recorrente nas fotos de Betina e Francisco. Durante os registros era possível ouvir coisas do tipo “Vai, Profe, vou tirar foto de você”, “Tá, mas deixa eu me arrumar primeiro, senão não vai dar certo”, e em seguida uma risada.

Figuras 56,57,58,59,60 e 61- Fotos de Betina e Francisco



Fonte: Acervo da autora

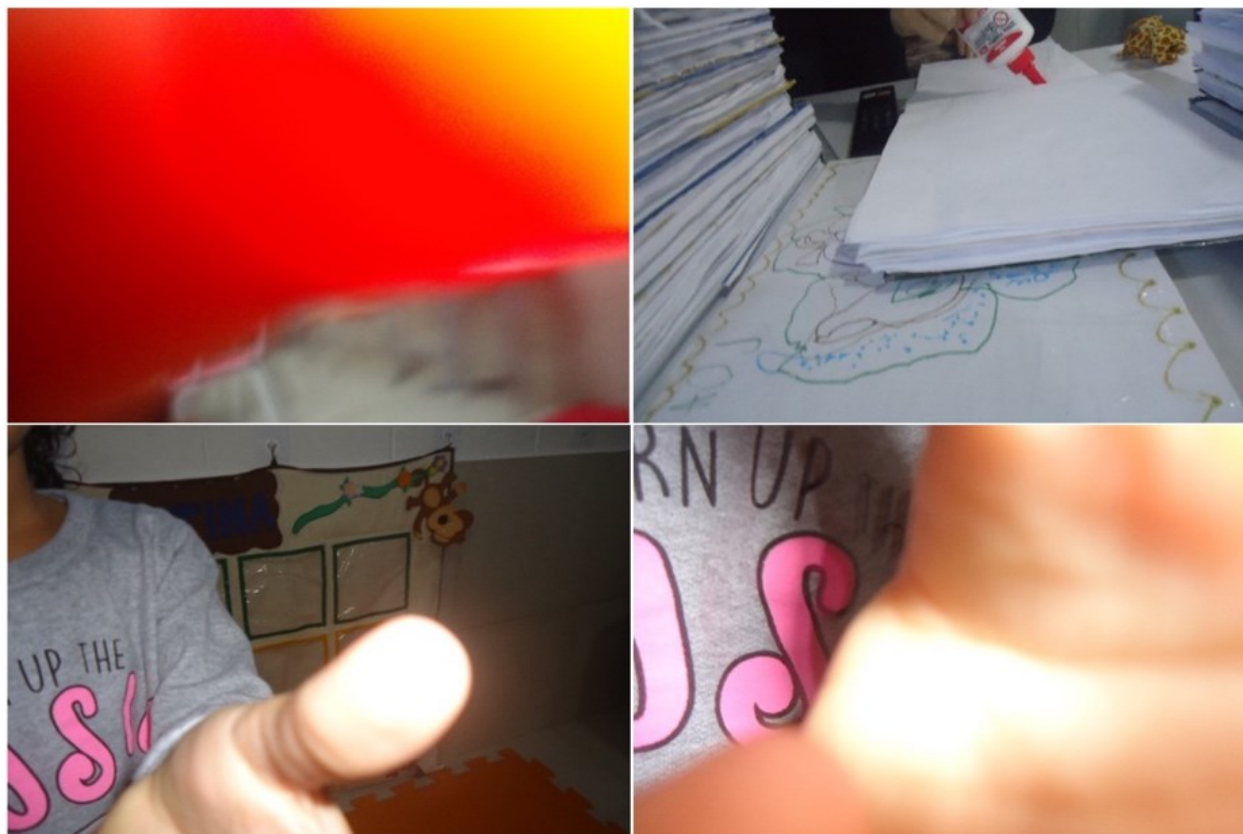
Nesse sentido, a intenção de Betina e Francisco evidencia uma das interações presentes no cotidiano escolar, que é entre professor e criança, uma relação crucial para que o desenvolvimento de projetos seja de fato significativos para o grupo. Quanto mais próxima é a relação entre professor e aluno mais ele consegue compreender os aspectos necessários para o desenvolvimento de cada criança. Essa relação é uma via de mão dupla, adulto/criança e criança/adulto, e quando envolve sutilezas, empatia, criatividade e delicadeza pode influenciar diretamente na construção do conhecimento do sujeito que está em formação Panizzi (2004, p. 15).

Nessa perspectiva, o processo educativo se dá por meio de muitos aspectos importantes, e vimos que a afetividade permeia todas as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Nas propostas utilizando a máquina fotográfica para registrar o que mais gostavam na sala, a afetividade permeou o processo de compreensão de quem é aquele sujeito e como a interação pode ser mais significativa, identificando os percursos individuais das crianças, e seus interesses. Assim o profissional da educação conseguirá desenvolver práticas educativas significativas para o processo de construção do conhecimento de forma lúdica e criativa.

Elias

Ao pegar a câmera, Elias se direciona para a mesa da professora onde ela estava preparando atividades para a aula do dia, seguindo o seu planejamento. “Profe, vou tirar uma foto de uma coisa que você tá fazendo”. Ao observar o seu primeiro registro ele vê que a foto não saiu como queria devido a um de seus dedos estar na frente da lente. Então estudou melhor como segurar a câmera e fez uma nova foto. Em segunda sai pela sala dizendo “Cadê a Clarissa, vou tirar uma foto dela”. Ao encontrar sua colega, começa a fazer foto dela, solicitando que olhasse para a câmera, mesmo estando muito próximo dela.

Figuras 62,63,64 e 65 – Fotos de Elias



Fonte: Acervo da autora

Aqui é possível identificar elementos que também expressam a afetividade e interação ao observar a preferência de fotografar sua colega. Foi possível observar, com o resultado das fotos, que as imagens possuem ângulos diferentes das demais crianças. O manuseio do instrumento tecnológico era algo novo, pelo que pode ser observado, já que a grande maioria das fotos se deram com as mãos muito próximas da lente da câmera.

Aproximar as crianças dos diferentes tipos de tecnologias de forma mediada é de extrema importância na sociedade atual, pois a tecnologia vem evoluindo de forma muito rápida nos últimos anos, e as crianças acompanham essa evolução dentro dessa sociedade e cada vez mais as crianças têm acesso aos meios tecnológicos. O uso da fotografia no ambiente escolar se caracteriza como uma das possibilidades de garantir o acesso à tecnologia em sala de aula e com a mediação da proposta acima, essa interação possibilita à criança passar de uma vivência passiva, em que é apenas fotografado, para uma situação ativa no contexto educacional.

Vejamos como essa relação pode ser percebida pelas falas das crianças sobre a atividade.

4.4 Impressões e percepções das crianças sobre a proposta

Alguns meses após ter desenvolvido a proposta pedagógica de produções fotográficas feitas pelas crianças, a intenção era de compartilhar o resultado das fotos no intuito de mostrar o grupo o que produziram, se lembravam das fotos, quem foi o autor de cada fotografia, e outros detalhes como uma forma de devolutiva da pesquisa.

Para iniciar a conversa, em roda, durante as primeiras horas da manhã, após a chegada das crianças na instituição, questionei se lembravam da experiência com as câmeras e todos disseram que sim, e se gostariam de visualiza-las e novamente a resposta unânime foi positiva. Então, em seguida posicionados em frente à televisão da sala, iniciamos a apresentação das fotos que foram produzidas naqueles dias de vivência com as câmeras fotográficas. Em meio a risadas, gestos apontando com o dedo na direção da televisão e sorrisos olhando os resultados das produções, destacamos alguns comentários e diálogos feitos com as crianças:

Celina: “Essa foto tá meio embaralhada” (diz Celina ao ver o agrupamento de fotos de Theo e Jorge).

Isis: “Olha Thales, as fotos que você tirou aquele dia da atividade”.

Pesquisadora: “Como você sabe que foi o Thales que tirou essas fotos?”

Thales: “É que eu lembro que ele tava tirando fotos das professoras”.

Em seguida ele se posiciona falando:

Thales: “Sim, é verdade! Eu lembro também desse dia”.

Francisco: “Eu não tirei, prof., eu não lembro”

Elias: “Isis, você parece uma artista” (diz Elias ao ver o conjunto de fotos feitas por Ísis)

Martina: “Isis, como você tem coragem de fazer essa cara” (Martina ao ver a figura 43).

Betina: “Sou eu ali na janela!” (diz Betina apontando com o dedo para a figura 51).

Theo: “Minha cara ficou engraçada”

Nicolas: “A Betina veio nesse dia?”

Martina: “Quem tirou essa, profe?”

Mathias: “Olha ali! Essa foi eu que tirei, é o meu brinquedo”

Pesquisadora: você lembra o motivo de ter tirado aquelas fotos?

Mathias: “Não.”

Pesquisadora: “Você disse que estava tirando foto do seu dinossauro pra vender”, Mathias: “Ah! É mesmo”

Pesquisadora: “E aí, consegui vender?” dando risada ele responde:

Mathias: “Não prof., era só uma brincadeira” (ele respondeu dando risada)

Em seguida Celina diz:

Celina: “Eu lembro porque eu tirei foto da quadra, é porque eu gosto muito!”

Ao final da apresentação das fotos, perguntei se gostaram das fotos que fizeram, e eles responderam que sim e que gostariam de repetir a vivência.

Flora: “Ah, eu quero de novo, você pode trazer a câmera de novo pra gente brincar?”

Elias: “Você pode fazer essa pesquisa de novo, e trazer a câmera, prof., por favorzinho!”

Foi muito interessante observar a movimentação das crianças ao ver as fotos, trazer esse retorno foi uma tentativa de mostrar a elas aquilo que produziram e obter resposta se a vivência se reverberou de forma positiva para a turma assim como foi para a pesquisadora. Mediante as respostas neste momento de devolutiva, observamos que, sim, a experiência foi positiva e sobretudo gostariam de repeti-la.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar a importância da produção fotográfica com crianças no contexto da educação infantil. Considerando a fotografia como uma linguagem importante no âmbito da educação, refletimos sobre aspectos que permeiam este tipo de produção, e suas relações com a infância, afetividade, protagonismo e autoria infantil, brincadeiras, bem como as interações lúdicas com as múltiplas linguagens e a tecnologia na educação no cotidiano da prática pedagógica com crianças.

Para dar início a este Trabalho de Conclusão de Curso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Scielo, Google Acadêmico e acervo de TCCs no repositório da UFSC e outras universidades do país, no intuito de conhecer as produções já realizadas sobre essas temáticas. Algo que nos chamou atenção foi que o número de pesquisas que tratavam da prática com a fotografia junto às crianças da educação infantil era muito reduzido. As pesquisas que abordam a fotografia, em sua maioria, são com crianças do ensino fundamental e sobre o uso da fotografia como forma de registro pelos docentes da educação infantil.

Com a intencionalidade de melhor conhecer estes conceitos trabalhados ao longo desta pesquisa, e sua presença na prática pedagógica da educação infantil, proporcionamos uma experiência como máquinas fotográficas com crianças da rede municipal de Biguaçu/SC. A pesquisa foi realizada com o G5, um grupo que contou com 16 crianças, na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. Foram propostas algumas atividades com fotografias feitas por crianças, com registros dos comentários feitos durante a atividade e posterior apreciação das imagens para evidenciar suas percepções.

A finalidade deste estudo foi propiciar uma participação espontânea das crianças em atividades envolvendo o uso da fotografia no ambiente da sala de aula, dando-lhes a possibilidade de ver e registrar tal espaço e suas interações pelos seus olhos, o que pode fornecer elementos para rever e repensar certas práticas educativas com as crianças. As fotografias produzidas pelas crianças podem contribuir para observarmos mais atentamente certos aspectos relacionados às suas vivências no ambiente escolar da Educação Infantil e refletir sobre as propostas com o uso de

certos artefatos na infância. Ao todo foram tiradas 304 fotografias, sendo elas, 199 em que os colegas apareciam, 30 fotos do ambiente, 28 imagens das professoras, 27 fotos dos brinquedos, 14 indefinidas (borradas a ponto de não ser possível a identificação do que se tratava a imagem), e 6 fotos do ambiente externo (tirada pela janela).

Para refletir sobre as potencialidades desta experiência, delineamos como objetivo geral, identificar as interações afetivas entre as crianças por meio da fotografia. Como objetivos específicos, destacamos: Discutir sobre a importância das múltiplas linguagens na infância; apresentar o registro fotográfico de crianças a respeito de atividades no contexto da educação infantil; refletir sobre produções fotográficas de crianças na perspectiva da produção cultural infantil; identificar as percepções e elos afetivos das crianças por meio de suas fotografias.

Diante do exposto, acreditamos que com a proposta desenvolvida na pesquisa empírica, as fotografias feitas pelas crianças, com seus diálogos e comentários permitiu identificar também suas interações afetivas, como sugeria Ottoni (2019). As crianças do grupo expressavam e registravam as aproximações como alguns colegas mais do que outros, e durante a atividade proposta, as interações foram também atravessadas pela afetividade em direção ao elo afetivo que elas têm com seus colegas. Assim, foi possível identificar a preferência por fotografar os colegas, em especial, na maioria das vezes, aqueles com quem elas têm maior afinidade

Outro ponto que a pesquisa nos revelou foi de como o artefato tecnológico se inseriu na brincadeira, de forma natural, transformando-se em brinquedo, como destacavam Fantin e Muller (2017). O uso da máquina fotográfica possibilitou uma forma de expressar sendo suporte para a imaginação e demonstrando a importância do contato com a linguagem da fotografia em sua relação com as múltiplas linguagens e por meio da aproximação com materiais diversos, neste caso o aparato tecnológico que produz imagens.

No entanto, uma das limitações da proposta se refere ao número de câmeras fotográficas para usar com toda turma, apenas duas. Tal fato pode ter prejudicado, no sentido de que nem todos puderam experienciar a dinâmica ao mesmo tempo, porém, isso possibilitou uma escuta mais atenta ao que estava acontecendo no exato momento em que se fazia o registro, o que contribuiu de forma significativa para as

reflexões posteriores ao observar o resultado das fotografias. Outra limitação foi o uso apenas na sala de aula, visto que a intenção inicial era usar todo o espaço da escola, o que não foi possível. Ainda assim, na avaliação das crianças, a atividade foi muito boa e queriam repetir, como expressaram Flora “Ah, eu quero de novo, você pode trazer a câmera de novo pra gente brincar?” e Elias: “Você pode fazer essa pesquisa de novo, e trazer a câmera, prof., por favorzinho!”.

Assim, reafirmamos que fotografia é um elemento capaz de transmitir sentimentos, opiniões, e aquilo que queremos mostrar ao mundo com o nosso olhar singular, pois através da fotografia podemos trazer um olhar mais atencioso a coisas que passam, por muitas vezes, despercebidas.

Nessa proposta, buscamos tratar a criança como um sujeito de direitos que deve ser respeitada, com vontades e anseios que também devem ser considerados. E em alguma medida contemplamos esses componentes ser no planejamento das atividades que elaboramos durante a pesquisa em uma instituição de educação infantil.

É muito importante que os diferentes contextos onde as infâncias acontecem sejam considerados no momento de se pensar as propostas pedagógicas, a fim de envolver e construir vivências que façam sentido para as crianças com quem se trabalha. Na perspectiva do protagonismo infantil, a criança é reconhecida como um ser ativo que é também capaz de interferir no seu próprio processo de aprendizagem, e sua participação é importante para que se constitua como um agente ativo nas propostas pedagógicas lúdicas, individuais, coletivas considerando também as experiências anteriores, (Santana, 2008). Para que o protagonismo infantil seja garantido na educação infantil, é necessário também que o ambiente seja planejado para que isso aconteça, com materiais diversos que proporcione experiências múltiplas com intencionalidade pedagógica.

Com este estudo consideramos que as múltiplas linguagens são fundamentais no contexto educativo, pois auxiliam as crianças a expressarem seus pensamentos, emoções e potencializam as vivências. Proporcionar o contato com as diferentes formas de expressão e comunicação faz com o repertório desses sujeitos sejam ampliados dando suporte para que a imaginação seja ainda mais enriquecida, e isso envolve apresentar a linguagem oral, escrita, sonora, visual, corporal, matemática, artística, artesanal, midiáticas e muitas outras (Locatelli; Fantin, 2023).

A fotografia além de ser considerada uma linguagem visual ela é também um aparato tecnológico, convencional, ou seja, não é novo, mas agora está muito mais acessível e presente também nos celulares e smartphones. Afinal, vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico e nos últimos anos a tecnologia vem tomando espaço significativo em nossos cotidianos e conseqüentemente o das crianças também, e não podemos negar esses usos na perspectiva da mediação pedagógica. Portanto, partindo da premissa que o processo educativo deve ser constituído de experiências significativas para os sujeitos visando o seu desenvolvimento como um todo, e que devemos considerar os seus contextos e suas vivências já construídas, e oportunizá-la ainda mais, trazendo novos materiais, propostas e tecnologias, debruçarmos um olhar atento para a mídia educação se configura como indispensável nos dias de hoje.

A alta demanda de acesso à internet e a outros artefatos da tecnologia digital gera também preocupação, considerando que nem sempre os conteúdos que permeiam a internet são de qualidade e que o consumo desenfreado desses conteúdos e tecnologias podem acarretar conseqüências negativas a curto, médio e longo prazo. Educar na perspectiva da Mídia-educação, significa estar comprometido em promover uma educação crítica com relação às mídias, pois educar para as mídias também significa formar sujeitos que sejam capazes de interpretar e de refletir sobre os tipos de conteúdo que consomem e de que forma compartilham. Assim, o papel da mídia educação na escola é também de problematizar as telas e as tecnologias, mas da mesma forma promover o contato e desenvolver as potencialidades das crianças com as tecnologias, as mídias e suas temáticas (Fantin, 2011). Foi o que buscamos fazer com a fotografia na educação infantil.

Os cotidianos das creches e pré-escolas são atravessados por experiências, novas possibilidades, curiosidades, afetos e potencialidades. Sendo assim, a educação infantil é um período singular e repleto de especificidades que proporciona muitas vivências aos sujeitos, contribuindo para construção do conhecimento, ela deve ser também um ambiente acolhedor que escute as necessidades e anseios das crianças que a frequentam diariamente.

É importante que os docentes estejam atentos a discutir como podemos melhorar a relação criança-escola, de modo a contribuir para que esse espaço acolhedor seja garantido. A fotografia se constitui como um elemento que pode

contribuir para a expressar e identificar opiniões e o pensamento das crianças. Através da fotografia feita pelos pequenos podemos reconhecer o olhar pessoal sobre aquele espaço, as suas relações, seus elos afetivos, suas aproximações e distanciamentos. Na promoção da autonomia para fotografar, as crianças também revelam seu protagonismo e sua autoria nas produções feitas, além de evidenciar suas particularidades e as relações com as múltiplas linguagens.

Foi nesse conjunto de características que a dinâmica com a fotografia e crianças em sala de aula trouxe componentes significativos para rever e repensar a prática docente em sala. E entre um olhar, um afeto e um click, a fotografia na sala de aula foi um pequeno registro de uma experiência de protagonismo infantil que certamente vai entrar no meu álbum de fotografias...

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.

ARIÈS, Philippe. **O sentimento da infância**. ARIÈS, P. História Social da criança e da família, v. 2, p. 01-105, 1981.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. O plural da infância aportes da sociologia. São Carlos: Editora Uab-Ufscar, 2010. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2649/1/Pe_Anete_PlurallInfancia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

ARAÚJO, Bruno Vinelli Nunes de Oliveira. Entre o passado e o presente : Adobe Lightroom e a memória afetiva na fotografia de Sóstenes Lopes / Bruno Vinelli Nunes de Oliveira Araujo. - João Pessoa, 2020. 76 f. : il. Disponível em: [BrunoVinelliNunesDeOliveiraAraújo_Dissert.pdf \(ufpb.br\)](#). Acesso em: 11 ago. 2023.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, p. 645-667 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf> . Acesso em: 01 ago. 2023.

BERLEZE, Eliana Avinio. **A organização dos espaços na educação infantil uma proposta de garantia do protagonismo docente e das crianças**. 2016. 49 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/Rs, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12437/TCCE_DEI_2016_BERLEZE_ELIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009. Acesso em: 01 ago. 2023.

BAZZO, J. L. S e CHAGAS, L. M. M. Prática de Mediação Literária no Ciclo de Alfabetização no Brasil. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, [S.L.], p. 438-442, 17 dez. 2017. Universidade da Coruna. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2996>. Acesso em: 23 out. 2023.

COELHO, Márcia Terezinha da Silva. **A educação no contexto da cultura digital**. 2019. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (Sc), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199694/M%c3%a1rcia%20Terezinha%20da%20Silva%20Coelho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 set. 2023.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br. **Tic Kids Online Brasil :Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil, 2022**. Brazilian Network Information Center – NIC.br. São Paulo, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf. Acesso em 14 de out. 2023.

COUTO, Ronan Cardoso. **A Escolarização da Linguagem Visual: Uma Leitura dos Documentos ao professor**. 2000. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZHTT/1/1000000329.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

COSTA, Gisele Ferreira da Costa. **O afeto que educa: afetividade na aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf> Acesso em: 07 set. 2023.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S (2006). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/863>. Acesso em 02 de set. 2023.

FANTIN, Monica; MULLER, Juliana Costa. As crianças, o brincar e as tecnologias. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**, p. 175-199, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/eduar/Downloads/A-CRIANC%CC%A7A-E-O-BRINCAR-Ebook%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eduar/Downloads/A-CRIANC%CC%A7A-E-O-BRINCAR-Ebook%20(2).pdf). Acesso em: 14 de out 2023.

FANTIN, M. Dimensão pedagógica e estética das múltiplas linguagens na formação. In: NEVES, F.; MESTI, R. L. (Org.). *Arte e Educação*. Maringá: Eduem, 2012. p. 113-125. Disponível em: [file:///C:/Users/eduar/Downloads/Dimensa%CC%83o%20pedago%CC%81gica%20e%20este%CC%81tica%20das%20mu%CC%81ltiplas%20linguagens%20na%20formac%CC%A7a%CC%83o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eduar/Downloads/Dimensa%CC%83o%20pedago%CC%81gica%20e%20este%CC%81tica%20das%20mu%CC%81ltiplas%20linguagens%20na%20formac%CC%A7a%CC%83o%20(1).pdf). Acesso em: 14 de out. 2023.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 14, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3483/2501>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FELIZARDO, A.; SAMAIN, E. A fotografia como objeto e recurso de memória. **Discursos Fotográficos**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 205–220, 2007. DOI: 10.5433/1984-7939.2007v3n3p205. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1500>. Acesso em: 24 out 2023

FREITAS, Francine; SCHENEIDER, Mariângela Costa; LORENZON, Mateus. O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversaprática**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, p. 42-64, out. 2015. Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/computer/Downloads/admin,+art.+2.pdf> . Acesso em: 25 ago. 2023.

FRIEDMANN, A. **Protagonismo Infantil. Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Alana, 2017. p. 1-4. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/AdrianaFriedmann/publication/362299466_PROTAGONISMO_a_potencia_de_acao_da_comunidade_escolar/links/62e1ead34246456b55eefa1f Acesso em: 04 set. 2023.

GIRARDELLO, Gilka. CRIANÇAS INVENTANDO MUNDOS E A SI MESMAS: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & Philosophy**, [S.L.], v. 14, n. 29, p. 71-92, 1 jan. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2018.30576>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30576/22941>. Acesso em: 22 set. 2023.

GIRARDELLO, Gilka. Horizonte da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **BOITATÁ**, Londrina, n. 20, jul. Dez 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/w10/Downloads/31472-144342-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/w10/Downloads/31472-144342-1-SM%20(2).pdf) Acesso em: 06 set. 2023.

GIRARDELLO, G., CHAGAS, L. D. M., SCHLINDWEIN, L., & FANTIN, M. (2012). **Arte, imaginação e mídias na educação infantil. Educação infantil e formação de professores. Florianópolis. Ed. da UFSC, 159-177.** Disponível em: [file:///C:/Users/eduar/Downloads/Educ infantil-e-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores-2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eduar/Downloads/Educ%20infantil-e-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores-2012%20(1).pdf). Acesso em: 14 de out. 2023.

GUIMARÃES, Josiane. **Tecnologia digital na prática docente de educação física**. 2018. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/19941> Acesso em: 04 set. 2023.

HORTÉLIO, Lydia. Criança, natureza e cultura da criança. **Revista Pluriverso**. Jornal Tema Livre, Bahia, julho 2002, ano V, n 53, Instituto Anísio Teixeira, SECBA/Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Disponível em: <https://pluriverso.online/revista/crianca-natureza-e-cultura-da-crianca/>. Acesso em: 15 de out 2023.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas o cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723180/mod_resource/content/1/KISHIMOTO%20T.%20O%20Brinquedo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o-considera%C3%A7%C3%B5es%20hist%C3%B3ricas.pdf Acesso em: 07 set. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

KOSSOY, Boris. Memória fotográfica: rememoração por meio de imagens-relicário. In: SAMAIN, Etienne. O fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001025660> Acesso em: 02 set. 2023.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007. (p.13- 24). Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=1052417> Acesso em: 04 set. 2023.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LAPA, A. B.; Bartolomé PINA, A.; MENOU, M. Empoderamento e educação na cultura digital. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 419–438, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5800> . Acesso em: 01 out. 2023.

LEITE, E. C. R.; Ruiz, J. B.; Ruiz, A. M. C.; Aguiar, T. F. **O brinquedo na educação infantil: contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon**. (n.d.). Vista Do O Brinquedo Na Educação Infantil: Contribuições De Piaget, Vygotsky E Wallon. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/449/408> Acesso em: 04 set. 2023.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. 5 ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos Santos; FANTIN, Monica. Produções culturais na educação infantil: trilhas entre múltiplas linguagens, participação e mídias. **Contracampo**, Niterói, v. 42, n. 2, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/58267>. Acesso em: 23 out. 2023.

MACHADO, Caroline; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. POESIA E INFÂNCIA: a experiência de brincar com as palavras. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.L.], v. 12, p. 45, 10 out. 2018. Anima Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e0201845-61>. Acesso em: 22 out. 2023.

MARQUES, J. P. (2016). A “observação participante” na pesquisa de campo em educação. **Educação Em Foco**, 19(28), 263–284. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221> Acesso em: 04 set. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/computer/Downloads/1630-Texto%20do%20Artigo-4616-1-10-20080506.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

MIRANDA, Marília Gouvêa. **O processo de socialização na escola**: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985. Disponível em: [file:///C:/Users/eduar/Downloads/LEITURA%20COMPLEMENTAR%20Miranda%20%20O%20processo%20de%20socializa%C3%A7%C3%A3o%20na%20escola%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eduar/Downloads/LEITURA%20COMPLEMENTAR%20Miranda%20%20O%20processo%20de%20socializa%C3%A7%C3%A3o%20na%20escola%20(2).pdf) .Acesso em: 01 ago. 2023.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Edivandes da Silva do. **O discurso silencioso**: fotografia digital na sala de aula na Escola de Ensino Fundamental Plácido de Castro. 2015. 55 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Tarauacá, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14721>. Acesso em: 01 ago. 2023.

NICOLETTA, Bruna Sterza; MELLO, Marcelo Feijó; COELHO, Myrna. Compreensões Fenomenológicas da Reexposição ao Trauma Sexual com Base nos Relatos de Mulheres. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 523–544, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/68634>. Acesso em: 11 out. 2023

OTTONI, Ana Paula Barbosa Ferreira. **Imagens essenciais convocação de espaços afetivos pela fotografia contemporânea**. 2019. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Teoria, Crítica e História da Arte, Artes Visuais, O Instituto de Artes da Universidade de Brasília., Brasília (Df), 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/computer/Downloads/2019_AnaPaulaBarbosaFerreiraOttoni_tcc%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/computer/Downloads/2019_AnaPaulaBarbosaFerreiraOttoni_tcc%20(2).pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

PAIVA, Eduardo F. História & Imagens. 2ª ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2004. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Optativa%20-%20GHS049%20%20%20Hist%C3%B3ria,%20Imagem%20e%20M%C3%ADdia.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PANIZZI, C. A. F. L. **A Relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula**. 2004. p.1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t132.pdf> Acesso em: 22 jul. 2023.

PAULA, Sandra Regina de; FARIA, Moacir Alves de. Afetividade Na Aprendizagem. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PEREIRA, E. T. Brincar na adolescência: uma leitura do espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: [BRINCAR NA ADOLESCNCIA: \(ufmg.br\)](https://brincar.na.adolescncia.ufmg.br). Acesso em: 02 out. 2023.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade. **Póiesis Pedagógica**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 48-62, 21 jul. 2003. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v1i1.10508>. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10508>. Acesso em: 24 out. 2023.

PINTO, Maria Raquel Barreto; QUINTEIRO, Jurema. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Florianópolis: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Unochapecó, v. 1428/2012, 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/index.php/pedagogica/article/view/1376> Acesso em: 24 jul. 2023.

RODRIGUES, R. C.. Análise e tematização da imagem fotográfica. **Ciência da Informação**, v. 36, n. 3, p. 67–76, set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652007000300008> Acesso em: 24 jul. 2023.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 2, n. 23, p. 176-180, 2008. Semestral. Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf. Acesso em: 08 set. 2023

SANTANA, Mônica. **Infância e ação: estímulo à participação infantil. Participação e protagonismo infantil**. 2008. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%2014_06_%202005.pdf . Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, Emily Katlen da Silva dos. **“Cadê a criança que estava aqui?”: um estudo bibliográfico sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais**. 2022. 56 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (Sc), 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/245893/TCC%20FINAL%20Emily_Katlen_Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 01 ago. 2023.

SANTOS, José Douglas Alves dos. Epifania. **Zensacionalista**, Florianopolis, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://zensacionalista.wordpress.com/2020/06/14/epifania/>. Acesso em: 24 out. 2023.

SANTOS, Luzineide Maria da Silva; CARAÚBAS, Lúcia Maria. **A afetividade e aprendizagem na educação infantil: o que dizem as professoras**. 2017. 20 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404040/SANTOS%3B+CARAU%C2%B4BAS+-+2017.1.pdf/5bf751e3-9d2a-47b5-be4c-8f92fa6011cc>

SANTOS, Priscila Fátima da Silva. **O uso do smartphone e da fotografia nas aulas de educação física de ensino fundamental I**. 2022. 82 f. Dissertação (programa de mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2892>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SARMENTO, Manoel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. Infância (in)visível. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007, p. 25-49. Disponível em: [Sarmiento 2007 Visibilidade Social INFÂNCIA INVISÍVEL .pdf \(uminho.pt\)](#). Acesso em: 14 set. 2023.

SILVA, Antônio Carlos da. **(Re) escrevendo os roteiros no cenário da educação: teatro, protagonismo e dinâmicas de subjetivação entre estudantes de escolas públicas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39506> Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA, Ines. **Emoções visuais**: investigação semântica a partir da descontextualização da realidade. 2014. 279 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, IADE-U – Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/6997>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, Isis Diane de Medeiros. **A afetividade como processo de humanização na escola**. 2017. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos/RN, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42037>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SOBRINHO, Fabiana Santos. **Brincadeiras e desenvolvimento integral da criança na educação infantil**. 2021. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Puc Goiás, Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1765>. Acesso em: 08 set. 2023.

TASSONI, Elvira C. M. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno**. Universidade Estadual de Campinas. 23ª Reunião Anual da Anped. 24 a 28 de setembro de 2000 Caxambu, MG. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2023.

T. R. S. Camar F. S. F. Da Costa, J. G. Faustino, S. H. De Sá Leitão Moraes Freire. Inclusão tecnológica: o uso da fotografia como recurso pedagógico e facilitador no processo de formação da identidade infantil. **Revista Includere**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7416> Acesso em: 06 set. 2023.

TOMÁS, C. (2015). **As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança**. *Interacções*, 10(32). <https://doi.org/10.25755/int.6352>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352> Acesso em: 03 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, lev Semenovich, 1896-1934. **Psicologia pedagógica** / L.S. Vygotsky: tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. - 3: ed. - São Paulo : Editora wmf Martins fontes, 2010. - (coleção textos de psicologia). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5028423/mod_resource/content/1/a%20educacao%20estetica.pdf Acesso em: 04 set. 2023.

7 APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
Trabalho de Conclusão de Curso

AUTORIZAÇÃO DIREITO DE IMAGEM

Objeto

A presente autorização consiste na cessão à estudante EDUARDA RODRIGUES VIEIRA, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, matrícula 18205037, RG ou CPF 5.915.366, dos direitos para utilização da imagem do/a menor pelo/a qual sou responsável na pesquisa então desenvolvida por ela, referente ao seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por ora intitulado “UM OLHAR, UM AFETO, UM CLICK: A FOTOGRAFIA NA SALA DE AULA E O PROTAGONISMO INFANTIL”.

Eu _____, documento (CPF ou RG) de número _____, depois de conhecer e entender os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem da criança ao qual sou responsável, AUTORIZO, através do presente termo, a estudante utilizar as fotos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos para fins acadêmicos e de estudos (livros, artigos, slides etc.), em favor da pesquisadora, acima especificada, obedecendo ao que está previsto na Lei que resguarda os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Biguaçu, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a cedente

Pesquisadora responsável pelo projeto