

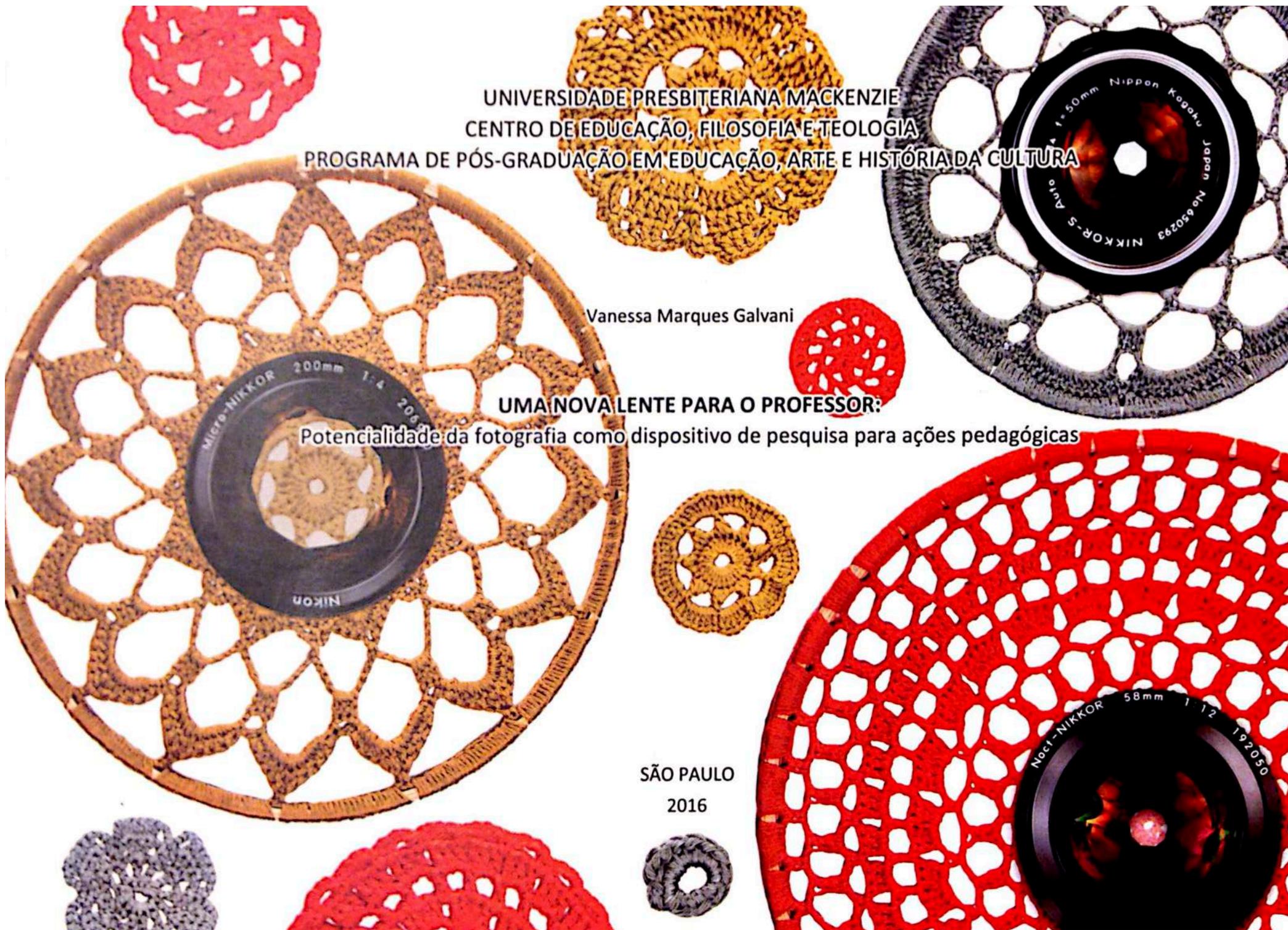
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

Vanessa Marques Galvani

**UMA NOVALENTE PARA O PROFESSOR:**

Potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas

SÃO PAULO  
2016



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

**UMA NOVA LENTE PARA O PROFESSOR:**

Potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas

Vanessa Marques Galvani

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

**Orientadora:**

Prof. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

SÃO PAULO

2016

G182u Galvani, Vanessa Marques.

Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. Vanessa Marques Galvani - 2016.

170 f. : il. ; 8 cm

Dissertação (mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.  
Bibliografia: f. 166 – 169.

1. Linguagem fotográfica. 2. documentação pedagógica. 3. formação de professores. 4. pesquisa baseada em artes. 5. abordagem Reggio Emilia. 6. I. Título.

CDD 370.7

Vanessa Marques Galvani

**UMA NOVA LENTE PARA O PROFESSOR:**  
Potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

**Orientadora:**

Prof. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

Aprovada em 15 Fevereiro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins – Universidade Presbiteriana Mackenzie



---

Prof. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi - UFSCAR



---

Prof. Dra. Maria de Fátima R. de Andrade – Universidade Presbiteriana Mackenzie



Fig. 1. *Inspiração*. **Foto-ensaio** composto por dezesseis fotografias da artista Anna Marie Holm durante sua última visita ao Brasil antes de vir a falecer.

Dedico, com imensa honra à minha grande fonte de inspiração: a querida artista Anna Marie Holm, e agradeço pela oportunidade de ter convivido um pequeno tempo em seu companhia e ter aprendido tanto! Sua simplicidade, sua arte e sua eterna alma de criança agora fazem parte de mim.

Serei uma divulgadora de que sua pequena e simples ideia é capaz de oferecer as crianças grandes possibilidades!





Fig. 2. *Gratidão*. Foto-ensaio composto por dezesseis fotografias.



## OS MEUS AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de tudo e todos, pela oportunidade dessa presente existência, pela oportunidade que me ofereceu ao fazer esta pesquisa, e pela coragem e força nos concedeu permanecendo ao nosso lado em todo o percurso desta caminhada.

Ao meu pai Antônio Carlos, pelo seu cuidado, amor e carinho à sua maneira de ser comigo. Por me possibilitar a vida e a segurança necessária para caminhar e progredir, se hoje estou aqui é por sua causa e onde você estiver agora, saiba que é o melhor pai que eu poderia ter.

À minha querida mãe Marta Elena, por tudo: pela vida, pela paciência, pelos cuidados e pelo todo amor que sempre me deu!

Ao meu querido esposo André, pelo amor incondicional, pelo carinho, pela compreensão, pelas perguntas relevantes quando pedia para ler e me falar se havia entendido minha poética sobre crochê, por me acolher com todos os meus livros, linhas, lãs e tudo o que uma artista-professora-pesquisadora tem direito de carregar para criar, mas principalmente obrigada pelo apoio, incentivo e por sempre acreditar que seria possível. A vida é sempre melhor quando estamos juntos.

À minha querida orientadora Mirian Celeste, sem você esse trabalho não teria sido tão incrível e divertido de fazer. Obrigada pela sua inspiração, motivação e amor pela vida. Poder estar ao seu lado nesses últimos dois anos e meio foi poder aprender tantas coisas, não somente coisas sobre pesquisa e teorias, mas principalmente coisas da vida. Obrigada por acreditar em mim e principalmente por me dar o espaço para poder ser a artista e pesquisadora que sou e também por tanto me incentivar em minhas criações. Metade da minha recompensa com certeza vinha por meio do seu sorriso e do seu brilho no olhar quando compartilhava com você mais uma nova ideia ou criação.

Aos meus queridos alunos, cada um deles nesses últimos 12 anos de docência na infância, obrigada pelos sorrisos, choros, abraços, carinhos e beijos, mas principalmente obrigada por me deixarem fazer parte dessa incrível e inesquecível fase da vida de vocês e obrigada por tantos ensinamentos que me proporcionaram e por hoje eu ser uma pessoa e professora ainda melhor do que quando comecei.

Aos pais dos alunos, por confiarem seus preciosos filhos aos meus cuidados, por confiarem em meu trabalho e por autorizarem o uso das imagens nessa pesquisa.



À querida Josiane Del Corso, parceira de ideologia e luta pela infância, uma pessoa que tive a felicidade de poder conhecer durante essa pesquisa. Obrigada pela autorização do uso das fotografias que tirei enquanto trabalhava em sua linda Escola Ateliê Carambola e também pela sua generosidade em emprestar alguns livros que ainda não tenho de Reggio Emilia para fazer os foto-ensaios da linha do tempo.

Ao Paulo Fochi, pela inspiração por sua pesquisa, pelo seu olhar com os bebês e por tanto que pude aprender em nossos poucos encontros.

À Prof. Lucia e à Prof. Maria de Fátima por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À querida tia Wagmar, por ter sempre acreditado, incentivado e patrocinado meus estudos, livros e congressos.

À minha querida madrinha Efigênia, por ser uma inspiração de escrita e poética, por tantas aulas de trabalhos manuais e por ter sempre incentivado minha leitura com livros e revistas de estudo como presentes.

Ao meu querido tio Simão por propositar o progresso material e intelectual da família Marques e por agora eu fazer parte disso. Obrigada também por ter sido a minha grande inspiração e o meu primeiro professor de inglês.

À CAPES, pela bolsa de PROSUP de Mestrado concedida por um ano letivo.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie por ter acolhido essa ex-aluna para sempre Mackenzista.

À todos vocês, o meu eterno agradecimento!



## RESUMO

A partir da experiência de uma professora de Educação Infantil e por meio do acervo fotográfico de suas ações pedagógicas construído entre os anos de 2012 e 2014, o presente trabalho aprofunda os processos de documentação pedagógica segundo a abordagem de Reggio Emilia, especialmente nas publicações de Malaguzzi (1999), Hoyuelos (2004 e 2006), Rinaldi (2012) e Focchi (2013), para investigar a metodologia de pesquisa baseada em artes com foco na fotografia segundo Róldan e Marín-Viadel (2012) e nas conexões entre arte, pesquisa e docência preconizada por Rita Irwin (2004, 2013 e 2014). Durante a pesquisa, ao revistar as fotografias que documentavam a prática pedagógica, foram criados foto-ensaios em um processo de seleção e criação que tanto impulsionaram como foram impulsionados pela reflexão teórica. Revelou-se a potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas - na construção da memória coletiva da criança, na construção de novos conhecimentos, na superação de estereótipos e na auto-avaliação docente - oferecida como uma nova lente para o professor.

Palavras-chaves: Linguagem fotográfica, documentação pedagógica; formação de professores; pesquisa baseada em arte; abordagem Reggio Emilia.

---

GALVANI, Vanessa Marques. **UMA NOVALENTE PARA O PROFESSOR:** potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. São Paulo: 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.



## ABSTRACT

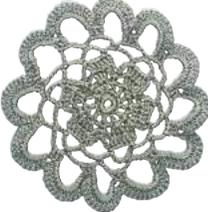
From the experience of an early childhood education teacher and through the photographic collection of its educational activities built between the years 2012 and 2014, this work deepens the pedagogical documentation processes according to the Reggio Emilia approach, especially in the publications of Malaguzzi (1999), Hoyuelos (2004 and 2006), Rinaldi (2012) and Focchi (2013), to investigate the research methodology based arts with a focus on photography according to Roldan and Marin-Viadel (2012) and the connections between art, research and teaching advocated by Rita Irwin (2004, 2013 and 2014). During the research, searching through photographs that documented the pedagogical practice, photo-essays were created in a process of selection and creation that boosted both as were driven by theoretical reflection. Proved to be the picture of potential as a research device for educational activities - in the construction of the collective memory of the child, the construction of new knowledge, to overcome stereotypes and teaching self-assessment - offered as a new lens for the teacher.

Keywords: photographic language, pedagogical documentation, teacher training, Art-based research; Reggio Emilia approach.

---

GALVANI , Vanessa Marques. **A NEW LENS FOR THE TEACHER:** photography capability as a research device for pedagogical actions. Sao Paulo : 2016. 170 f. Dissertation (Master of Education, Art and History of Culture) - Graduate Program in Education, Art and History of Culture. Mackenzie Presbyterian University, São Paulo, 2016.

## SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS.....	19
TRAJETÓRIA DE VIDA E DE PROJETO: tecendo um crochê.....	23
<b>CAPÍTULO 1. O PONTO CORRENTE – A fundamentação: Reggio Emilia e a Documentação Pedagógica.....</b>	<b>39</b>
 Uma breve história contextualizada.....	41
 Concepção de criança.....	45
 Pedagogia da escuta.....	48
 Documentação Pedagógica.....	51
 Documentação Pedagógica para Reggio Emilia.....	53
 Objetivos da documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia.....	55
 Foto-ensaios das documentações feitas em Reggio Emilia.....	67

<b>CAPÍTULO 2. O PONTO ALTO – A escolha metodológica e a linguagem fotográfica.....</b>	<b>82</b>
 Linguagem fotográfica.....	84
 Compreendendo o ponto: Pesquisa Baseada em Artes.....	87
 Engatinhando, andando e correndo: da documentação pedagógica à PBA.....	112
<b>CAPÍTULO 3. O PONTO ALTÍSSIMO – Ações pedagógicas possíveis a partir da fotografia.....</b>	<b>119</b>
 A fotografia e a construção da memória coletiva da criança.....	121
 Pesquisas reveladas pela fotografia e a potência de construir novos conhecimentos.....	135
 A fotografia e suas possibilidades de superação de estereótipos.....	146
 A fotografia e a auto-avaliação do professor.....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1. <i>Inspiração</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por dezesseis fotografias da artista Anna Marie Holm durante sua última visita ao Brasil antes de vir a falecer.....	6
Figura 2. <i>Gratidão</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por dezesseis fotografias.....	8
Figura 3. <i>Cartografia I. Trajetória de vida e de projeto</i> .....	23
Figura 4. <i>O túnel</i> . <b>Foto-ensaio</b> composta por desenhos feitos pela autora durante sua infância e adolescência.....	25
Figura 5. <i>Liberdade</i> . <b>Foto-ensaio</b> a partir de fotografias digitais de trabalhos artesanais feitos pela autora.....	27
Figura 6. <i>Expansão</i> . <b>Foto-ensaio</b> a partir de fotografias digitais e desenhos sobre o CECEI, 2002.....	29
Figura 7. <i>A mestiçagem</i> . <b>Foto montagem</b> composto por fotografia da autora com a artista Anna Marie Holm, 2012.....	31
Figura 8. <i>A rede</i> . <b>Foto-ensaio</b> a partir de fotografias digitais sobre rendas feitas com crochê.....	38
Figura 9. <i>Cartografia II. Relações</i> .....	39
Figura 10. <i>A piazza</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por fotografias digitais retiradas durante visita à cidade de Reggio Emilia. Emilia.....	42
Figura 11. <i>A fonte</i> . <b>Foto-ensaio</b> composta por fotografias digitais retiradas durante visita à cidade de Reggio Emilia.....	44
Figura 12. <i>O caminho</i> . <b>Foto-ensaio</b> a partir de fotografias digitais feitas durante visita à cidade de Reggio Emilia.....	48
Figura 13. <i>A escuta</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por quatro fotografias retiradas do livro <i>The Diary of Laura: perspectives on Reggio Emilia Diary</i> (EDWARDS e RINALDI, 2009, p.50).....	50
Figura 14. <i>A riqueza do ordinário</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por três fotografias retiradas do Livro <i>The wonder of learning – the hundred languages of children</i> . (CAGLIARI, GIUDICI e RINALDI, 2012, P. 72).....	59
Figura 15. <i>A máquina do vento</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por três fotografias retiradas do livro <i>À procura da dimensão perdida: Uma escola de infância de Reggio Emilia</i> . (RABITTI, 1999, s/p).....	62
Figura 16. <i>Ciclo da documentação</i> . <b>Gráfico</b> retirado do livro <i>Bambini: a abordagem italiana à educação infantil</i> . (EDWARDS e GANDINI, 2002, p. 162).....	63
Figura 17. <i>Inventário</i> . <b>Tabela e esquema</b> retirado da dissertação de Paulo Fochi (2013, p. 89 e 92).....	66
Figura 18. <i>Imagem</i> . <b>Linha do tempo</b> .....	68
Figura 19. <i>Imagem e palavra</i> . <b>Linha do tempo</b> .....	69
Figura 20. <i>Reconstruindo a cidade</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de doze imagens retiradas do livro <i>Brick by Brick – The history of the “XXV Aprile” People’s nursery school of Villa Cella</i> , a história após o término da Segunda Guerra e o início das escolas de infância que começaram no ano de 1963. (REGGIO CHILDREN, 2005).....	70
Figura 21. <i>Descobertas de Laura</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de seis imagens retiradas do livro <i>The Diary of Laura: perspectives on a Reggio Emilia Diary – um diário documentado de uma criança no ano de 1983</i> . (EDWARDS e RINALDI, 2009).....	71
Figura 22. <i>Olhos</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de cinco imagens de desenhos retiradas do catálogo <i>Mobility of expression</i> . (REGGIO CHILDREN, 1995).....	72

Figura 23. <i>Amizade</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de sete imagens retiradas do livro <i>Ternura – uma história de Laura e Daniele</i> (REGGIO CHILDREN, 1995).....	73
Figura 24. <i>Praça dos leões</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de seis imagens retiradas do livro <i>The hundred languages of children</i> . (REGGIO CHILDREN, 1996).....	74
Figura 25. <i>Materiais naturais</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de oito imagens retiradas do livro <i>Children, Art, Artists – the expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri</i> . (REGGIO CHILDREN, 2004)...	75
Figura 26. <i>Comida</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de seis imagens retiradas do livro <i>The languages of food – recipes, experiences, thoughts</i> (REGGIO CHILDREN, 2008).....	76
Figura 27. <i>Números</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de seis fotografias retiradas do catálogo <i>Dialoghi tra bambini e numeri – giocare con numeri e misura</i> (2008).....	77
Figura 28. <i>A cidade dos meninos</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por sete fotografias retiradas do livro <i>Making Learning Visible</i> . (RINALDI e GIUDICI, 2011, p. 239-243).....	78
Figura 29. <i>Bicicletas</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de dez imagens retiradas do livro <i>Biciclate</i> . (REGGIO CHILDREN, 2011).....	79
Figura 30. <i>Identidade</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de oito imagens retiradas do catálogo <i>Identità in dialogo – conoscere e riconoscere sé stesse e gli altri</i> . (2012).....	80
Figura 31. <i>Perfume</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de quatorze imagens retiradas do livro <i>The perfume girl-child</i> (REGGIO CHILDREN, 2013).....	81
Figura 32. <i>Cartografia III</i> . <b>Transições</b> .....	82

Figura 33. <i>Primeiríssimo Foto-ensaio</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por vinte e uma fotografias digitais (2013).....	84
Figura 34. <i>Cámara fotográfica y borrador. Tomando apuntes en clase de Educación Anrtística</i> . <b>Fotografia independente</b> Xavier Molinet Medina (2009) retira do livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p.41).....	104
Figura 35. <i>Derretendo</i> . <b>Fotografia independente</b> composta por uma fotografia digital retirada na escola Ateliê Carambola (2014).....	104
Figura 36. <i>Cuatro retratos de una compañera de clase.. Série Amostra</i> Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retira do livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p. 71).....	105
Figura 37. <i>Crianças</i> . <b>Série Amostra</b> composta por oito fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).....	105
Figura 38. <i>Una pregunta em la biblioteca de la Facultad de Educación. Série Sequência</i> Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retirado livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p. 72 e 73).....	106
Figura 39. <i>Experiências</i> . <b>Série Sequência</b> composta por três fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).....	106
Figura 40. <i>Descripción de un cuadro. Série Fragmento</i> Sara Holgado (2009) retira do livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p. 49).....	107
Figura 41. <i>Congelado</i> . <b>Série Fragmento</b> composta por dezesseis fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).....	107

Figura 42. <i>Compañeras de clase</i> . <b>Série Estilo</b> Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retirado livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p. 75).....	108	Figura 56. <i>Roda do Livro de Memórias</i> (2012).....	122
Figura 43. <i>Pintados</i> . <b>Série Estilo</b> composta por quatro fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).....	108	Figura 57. Roda de conversa do final do dia: construindo a memória coletiva das crianças diariamente por meio do uso do tablet. (2013).....	124
Figura 44. <i>Proyección, sombra y alumnado</i> . <b>Série Estúdio</b> Joaquín Roldán (2009) retirado livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p. 77).....	109	Figura 58. Projeto Cocô. Foto-ensaio composto por 31 fotografias digitais. (2013).....	126
Figura 45. <i>Expressões ao se verem em tela</i> . <b>Série Estúdio</b> composta por seis fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).....	109	Figura 59. Mural Permanente. (2013).....	128
Figura 46. <i>Guardar la vista I. Sonrisa</i> . <b>Foto-ensaio</b> Miguel Ángel Cepeda Morales (2009) retirado livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p. 104 e 105).....	110	Figura 60. Sagú. Foto-ensaio composto por onze fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).....	129
Figura 47. <i>Como quebrar o gelo</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto por dez fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).....	110	Figura 61. Fogo. Foto-ensaio composto por quinze fotografias digitais (2013).....	132
Figura 48. <i>Trabajadores y estudiantes</i> . <b>Foto-conclusão</b> Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retirado livro <i>Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación</i> (ROLDÁN e VIADEL, 2013, p. 87).....	111	Figura 62. <i>Conquista</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de nove fotografias digitais. (2012).....	134
Figura 49. <i>O gelo quebrou</i> . <b>Foto-conclusão</b> composto por uma fotografia digitail retirada na escola Ateliê Carambola (2014).....	111	Figura 63. <i>Caixas</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de treze fotografias digitais. (2012).....	137
Figura 50. <i>Página portfólio</i> Vanessa M Galvani (2012).....	112	Figura 64. <i>Guarda-chuvas</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de oito fotografias digitais. (2012).....	138
Figura 51. <i>Página portfólio</i> Vanessa M Galvani (2002).....	113	Figura 65. <i>CD</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de cinco fotografias digitais. (2012).....	140
Figura 52. <i>Páginas de um catálogo</i> de Reggio Emilia, autor desconhecido (2008).....	113	Figura 66. <i>Um novo olhar</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de seis fotografias digitais. (2012).....	141
Figura 53. <i>Mutações</i> . <b>Série Sequência</b> composta por três foto-ensaios..	116	Figura 67. <i>Espelho</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de onze fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola. (2014).....	142
Figura 54. <i>Cartografia IV</i> . <b>Conexões</b> .....	119	Figura 68. <i>Carimbo</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de cinco fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola. (2014).....	143
Figura 55. <i>Livro de Memórias</i> (2012).....	121	Figura 69. <i>O giro</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de sete fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola. (2014).....	145

Figura 70. <i>Pai</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de quinze fotografias da infância e adolescência da autora.....	147
Figura 71. <i>Caio Fala</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de sete fotografias digitais. (2012).....	149
Figura 72. <i>Eu consigo!</i> <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de sete fotografias digitais. (2013).....	151
Figura 73. <i>Desenho da “Cidade do Cocô”</i> .....	154

Figura 74. <i>Pés</i> <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de vinte e duas fotografias digitais. (2012).....	156
Figura 75. <i>A mão que aponta</i> . <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de doze fotografias digitais, sendo três retirados no museu Rijks da obra <i>Ronda Noturna</i> de Rembrandt.....	160
Figura 76. <i>Tudo junto e misturado</i> <b>Foto-ensaio</b> composto a partir de todos os foto-ensaios utilizados nesta pesquisa.....	163

TRAJETÓRIA DE VIDA E DE PROJETO DE PESQUISA: tecendo um crochê

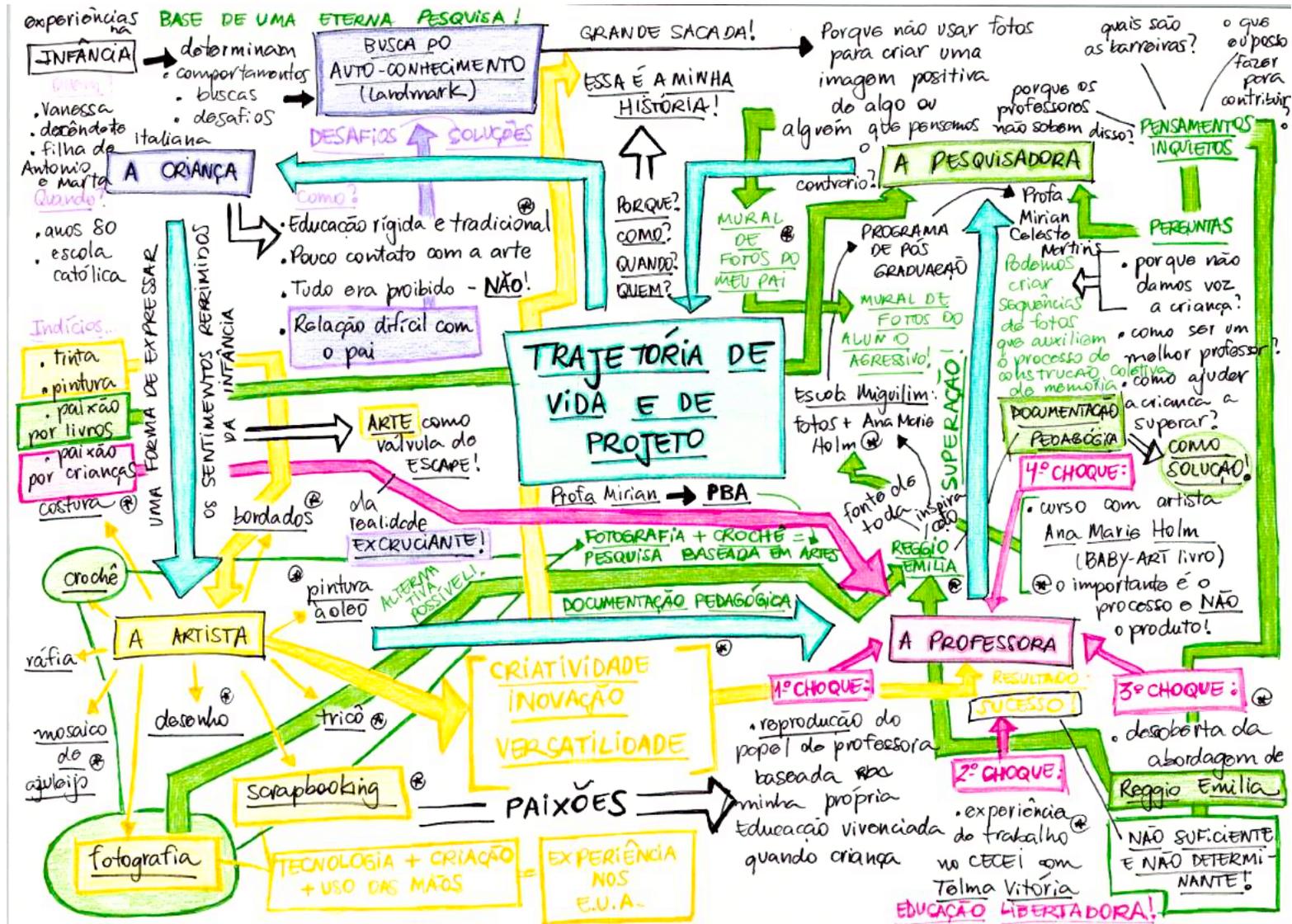


Fig. 3. Cartografia I. Trajetória de vida e projeto.

Cartografias. Trajetórias tornadas visíveis pelas palavras que vão mapeando desvios, rotas. Por meio de sinais, símbolos e palavras, consigo organizar o fluxo do meu pensamento e das minhas ideias. Esse é o primeiro passo de focar e centralizar que acontece após as leituras e estudos. Ao longo deste trabalho, em cada nova etapa e capítulo nascem cartografias que impulsionaram a minha escrita.

## **A CRIANÇA**

Não tem como eu começar a falar do meu projeto de pesquisa sem falar da minha trajetória de vida. Como reflexo de tudo o que vivi e aprendi durante minha infância, hoje sou um grande exemplo do quanto esta fase da vida é importante, pois o que ocorre durante esse momento tão especial e delicado do ser humano cria marcas e padrões de comportamento que determinarão seu percurso e trajeto em sua vida adulta.

Nasci no início dos anos 80 em família descendente de italianos, filha de Antônio Carlos e Marta Elena. Resultado de uma gravidez indesejada, meus pais decidiram se casar conforme a importância dada na época. Tive uma educação tradicional e rígida e frequentei escola católica. Tudo era proibido, o “não” era a palavra mais ouvida e muitos dos meus desejos foram reprimidos, principalmente por falta de conhecimento dos meus pais, que faziam o melhor reproduzindo a educação que tiveram. Os livros, as tintas, os lápis, os desenhos eram algo raro, e posso resumir que o meu contato com a arte foi bem escasso. Mas, ainda vejo alguns

resquícios dessa época que transpassaram pela adolescência por meio de alguns desenhos marcados pelo contorno preto característico de uma formação escolar mais tradicional, cores fortes e vibrantes, algumas vezes até chegando a rasgar o papel. Vejo castelos sem cor, frios e distantes e a luz sobrepondo a escuridão, assim *O túnel* (Fig.4.) demonstra o meu percurso em busca da luz e da cor durante essa fase da minha vida.

A minha relação com o meu pai sempre foi muito difícil. Acredito que não estava nos planos deles casar e me criar naquela altura de sua vida, e como consequência disso, muitas vezes, mesmo que inconscientemente me culpava por esta mudança drástica em sua vida.

E assim fui crescendo, amontoando algumas mágoas dentro de mim como se fossem a minha verdade e guardando minha curiosidade e perguntas para algum dia adiante. A alegria sempre esteve presente nos momentos em que eu convivia com outras crianças, principalmente as menores. Era constante o meu carinho com os pequenos primos, o meu interesse por eles e minha paciência em ajudá-los. E logo o tempo passou.



Fig. 4. *O túnel*. Foto colagem composta por desenhos feitos pela autora durante sua infância e adolescência.

## A ARTISTA

Por volta dos treze anos aprendi com minhas tias a fazer vários trabalhos manuais, como bordar ponto cruz, fazer tricô e também outros tipos de bordados. Mesmo o dinheiro sendo pouco consegui fazer aulas de pintura a óleo e me encantei, Infelizmente não pude continuar pelo alto custo, mas já deu pra ter um gostinho de como era.

O auge da minha experiência estética ocorreu quando fui morar nos Estados Unidos para fazer intercâmbio logo após terminar a graduação em Pedagogia. Logo que cheguei fiquei amiga de uma alemã artista que tirou “o véu dos meus olhos”. Com ela frequentava assiduamente museus de arte em Nova York, Filadélfia e redondezas. Cursamos juntas curso sobre a história da arte na Universidade de Princeton e comecei a fazer aulas de desenho em carvão e aquarela.

Algum tempo depois, me mudei para Washington em DC e então comecei a minha própria busca por novas formas de me expressar. Fiz mais outros cursos, como pintura em porcelana e também mosaicos de azulejo. Mas foi pelo *scrapbooking* que meu coração se rendeu. Nessa técnica podia não somente usar a minha intensa criatividade reprimida, como podia usar diversas técnicas ao mesmo tempo: recortar, colar, decorar, combinar tons de cores e

papéis, etc. Aqui já nascia a estreita relação entre imagem e palavras gerando pensamento.

Não demorou muito para perceber a importância da fotografia para os meus trabalhos de *scrapbooking*. De nada adiantava ter um belo trabalho criado com papéis se a fotografia não era boa, e principalmente, se não expressava algo. Então resolvi investir em uma máquina fotográfica profissional e fazer um curso sobre fotografia para amadores para poder melhorar os meus enquadramentos e técnicas de controle de luz ao utilizar a máquina.

Ao retornar ao Brasil, voltei literalmente às raízes, e então comecei a bordar e fazer mais trabalhos manuais. E foi, durante um encontro com a minha madrinha Efigênia que, ao me mostrar uma toalha feita de crochê pela minha bisavó, percebi que ainda havia outras formas de me expressar. Ainda existe amor naquela toalha de renda e assim me rendi ao crochê e comecei a fazer algumas aulas. O ato de crochetar pra mim é exatamente como faço para organizar os meus fluxos de pensamentos através das minhas cartografias. Cada ponto, cada enlace, tem um significado e uma conexão.

E se não bastasse tudo isso também estou aprendendo a costurar, porque acho que assim como o crochê a costura é uma forma de conexão e união entre diversas técnicas.



## A PROFESSORA

Desde pequena, pela minha paixão pelos pequeninos, sempre ouvi que deveria ser professora. Mas confesso, que essa não foi a minha primeira escolha. Assim como minha ida aos Estados Unidos foi um escape dos problemas, a minha escolha por outra profissão (administração de empresas) também foi um escape da minha realidade.

Eu nasci professora, isso é mais do que amor, é vocação. É um desejo infinito de ensinar e aprender a todo momento, de querer ajudar, de ver crescer e desenvolver. Ser professora está na alma e no coração e por todas essas razões eu não pude fugir muito tempo desse sentimento tão forte que me consumia. Não demorou muito e logo me rendi a este forte desejo.

Logo no início do curso de Pedagogia, tive a felicidade de conseguir um trabalho com estágio em um creche no centro de São Paulo chamada CECEI (Centro de Cultura e Educação Infantil). Era uma creche da OAB (Ordem dos advogados) e ficava na praça da Sé, nos três últimos andares do prédio. O espaço era simplesmente incrível e encantador. O projeto tinha sido elaborado por Moysés Kuhlman Jr, historiador e pesquisador da Fundação Carlos Chagas e a arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria foi a responsável pela adaptação do espaço físico. As crianças eram agrupadas por etapas de desenvolvimento e não por idades e os grupos não tinham salas fixas, e todo o espaço era coletivo e dividido entre as turmas.

Fiquei encantada e tive a oportunidade de ter como coordenadora e mentora a Telma Vitória. Durante dois anos, fui formada e contagiada pelo CECEI e por sua incrível proposta pedagógica.

Formada, pois toda semana havia horários fora do expediente para a formação de professores, onde conheci textos e autores que provocavam questões inovadoras e foi a primeira vez que vi o livro *As cem linguagens da criança* e conheci sobre Loris Malaguzzi. Contagiada, porque o que vivenciei ali diariamente com aquelas crianças era muito significativo e transformador. Percebi que a minha primeira forma de educar era uma mera reprodução do que vivenciei como aluna de Educação Infantil. Eu dizia para as crianças que não podiam tirar o sapato simplesmente porque era isso que ouvi quando pequena, e que nunca havia me questionado realmente sobre essa possibilidade. E também posso dizer que fui contagiada porque pude experimentar essa educação progressiva, libertadora e democrática que fez com que eu me tornasse uma professora muito crítica e reflexiva, e por isso, depois do CECEI tive dificuldades para conseguir me adaptar em outro perfil de proposta pedagógica.

Costumo relacionar essa experiência que vivi no CECEI a uma experiência que se vive na infância, ela marca e isso irá fazer parte de você para sempre. Todas as escolas por onde passei sempre comparava com o CECEI e me questionava o porque das escolas não darem autonomia para as crianças e ouvirem o que realmente elas têm a dizer.

Após alguns anos distante do país e depois trabalhando em escolas brasileiras consideradas tradicionais, em 2011 regressei à uma escola que tinha seus princípios fortemente baseados em arte na infância. E foi então que pude conciliar minha paixão por fotografar com meu interesse pela documentação pedagógica.

Segui meu trajeto solitário em busca de novas formas de educar e então me lembrei de Reggio Emilia e do livro *As cem linguagens da criança*. Passei a estudar a fundo os novos conceitos que Reggio nos trazia, como por exemplo, a Pedagogia da Escuta, a documentação pedagógica, o espaço como o terceiro educador e a importância do ateliê.

Depois de anos de leituras, consegui ir a Itália conhecer Reggio Emilia em 2012, para sentir, ver, me envolver e me inspirar com a cidade, sua história, sua cultura, com as pessoas e com as escolas. Essa experiência foi um divisor de águas em minha formação de professora e a partir desse momento, passei a questionar ainda mais e colocar em prática novas possibilidades de avaliação da criança e também me auto-avaliar. Assim, o primeiro capítulo se apresenta como um básico ponto de crochê – a corrente – a fundamentação da abordagem de Reggio Emilia e especialmente sobre a documentação pedagógica.



Fig. 6. *Expansão. Foto-ensaio* a partir de fotografias digitais e desenhos sobre o CECEI, 2002.

## A PESQUISADORA

No semestre seguinte à viagem, estava trabalhando em uma escola mais aberta, com mais liberdade de trabalho e inovação, tanto pedagógico como artístico. Era professora da turma de dois anos e fui fazer um curso sobre Eco-arte com a artista Anna Marie Holm autora dos livros *Baby-art*, *Fazer e pensar arte e Eco-arte com Crianças* (2007, 2005 e 2015). Voltei do curso totalmente provocada para colocar em prática novas propostas para possibilitar o contato das crianças com artes utilizando apenas materiais descartáveis e reutilizáveis.

Durante esse trabalho no segundo semestre, registrei através de fotos todo o percurso das crianças. Com esse material em mãos, no final do ano letivo, as imagens contribuíram com a minha escrita durante os relatórios finais sobre o desenvolvimento das crianças, mas principalmente e por meio delas, pude me avaliar, o que foi bom, o que não foi, o que deu certo e o que não deu.

Esse exercício, me remeteu sobre à possibilidade do uso da fotografia durante a rotina do professor como uma nova porta para novas ações pedagógicas. Se apenas olhando as fotos ao final do ano já tinha me tocado para novas ações e reflexões, imagina se eu tivesse feito desse exercício uma rotina semanal? Quantas novas possibilidades eu poderia descobrir? Quantas novas e melhores decisões eu poderia tomar? Não estaria eu apenas limitando todas

essas fotografias a mero registro do meu trabalho para um portfólio?

Para minha alegria, a Anna Maria Holm, estaria de volta ao Brasil para um novo curso, e antes disso, entrei em contato por email, relatando minhas experiências e descobertas após ter participado do seu workshop. Ela fez questão de reservar um dia exclusivamente para me encontrar para eu poder mostrar as minhas fotografias e as minhas conclusões após colocar em prática as provocações e inquietudes que tive em nosso primeiro encontro. Ela foi não somente uma grande fonte de inspiração como também uma incentivadora para levar a diante minhas pesquisas com o uso da imagem.

E foi assim, com todas essas perguntas que cheguei ao Programa de Pós-graduação em Educação, Artes e História da Cultura em busca da professora Mirian Celeste Martins, por recomendações de uma querida mãe de ex-aluno e amiga que foi aluna da Professora Ana Angélica Albano na Unicamp. Encontrei a Professora Mirian sem saber se seria a minha orientadora, mas cheia de anseios, dúvidas, perguntas e com milhares de fotografias.

Com alguns encontros e longas conversas, conseguimos acertar as ideias e durante o percurso das disciplinas do programa, pude criar novas hipóteses do uso da fotografia na Educação Infantil enquanto lecionava para uma turma de três a quatro anos.

Professora Mirian me introduziu ao PBA – Pesquisa Baseada em Artes como metodologia de pesquisa e foi amor à primeira vista. Desde então passei a criar foto-ensaios como narrativas visuais e também usar elementos artísticos do meu cotidiano para conseguir ampliar as possibilidades de leitura do amplo material que havia recolhido nestes anos como professora.



Fig. 7. *A mestiçagem*. **Foto montagem** composto por fotografia da autora com a artista Anna Marie Holm, 2012.

## A PESQUISA

Juntando toda minha experiência já vivida com textos e novas experiências durante o curso do mestrado, aprofundei meus estudos e a atual pesquisa com algumas perguntas em mente: Qual a contribuição da linguagem fotográfica no despertar de processos educativos experimentais, transformadores e reflexivos? A fotografia pode ser um instrumento de auto-avaliação para o professor e de análise de sua trajetória? Como o uso da fotografia e de outros recursos tecnológicos como o *tablet* por exemplo, podem auxiliar a construção de uma memória coletiva de crianças pequenas? Como a fotografia pode tornar o olhar do professor mais generoso na percepção das potências da criança?

Levando em consideração as perguntas acima descritas, como já dizia o filósofo chinês Confúcio que “Uma imagem vale mais que mil palavras”, as imagens apresentam ideias, conceitos, sentimentos e sensações. Algumas vezes só conseguimos perceber algo após rever uma fotografia ou imagem, que durante o momento vivido não foi possível identificar. Estas percepções se tornaram o foco desta pesquisa de mestrado que parte da experiência desta pesquisadora-educadora-artista.

Sempre aprendi e me expressei por meio de imagens e desenhos, e alguns anos atrás me deixei sucumbir pela paixão por fotografar e me expressar também com essa linguagem. E quando uma paixão toma conta de um ser, se espalha por todas as áreas de sua vida, e

portanto, sem dificuldades logo passei a utilizar essa linguagem durante minha docência na Educação Infantil. Esse exercício de fotografar intensamente ocorreu juntamente de encontro ao meu encantamento pela abordagem pedagógica de uma pequena cidade do norte da Itália chamada Reggio Emilia.

Milhares de fotografias depois, percebi a potencialidade de todas essas imagens ao revisitá-las durante o período letivo e isso foi o fator gerador de nossos questionamentos e indagações sobre as potencialidades da linguagem fotográfica. Entre outras contribuições, por meio da linguagem fotográfica foi possível superar um estereótipo negativo que tinha de um aluno considerado agressivo e com problemas de comportamento no ano de 2013. O fato de buscar imagens positivas dessa criança e construir o meu olhar sensível e generoso, esse exercício me possibilitou um olhar diferenciado sobre essa criança e a possibilidade de ações pedagógicas mais adequadas e eficientes. Obtendo por exemplo esse resultado positivo, não só confirmamos a validade de divulgação e estudo da linguagem fotográfica com outros professores de Educação Infantil em sua formação inicial ou continuada, como também percebemos outros aspectos de sua contribuição.

Sendo assim, esta pesquisa pretende desafiar o profissional de Educação Infantil a ampliar o seu olhar para além do óbvio e se sensibilizar, ao perceber a criança como ela é, como pensa, o que ela quer saber e principalmente qual o caminho que percorreu

para aprender determinadas habilidades cognitivas, emocionais, corporais e sociais. Dessa forma, os objetivos desta pesquisa são aprofundar os processos de documentação da abordagem italiana em Reggio Emilia para investigar a fotografia como metodologia de pesquisa e o acervo fotográfico construído em três anos de trabalho com a infância tendo em vista as potencialidades de novas lentes para o professor como dispositivo para ações pedagógicas.

A metodologia utilizada nesse estudo é a Metodologia de Pesquisa Baseada em Artes a partir dos estudos de Eisner (2012), Dias e Irwin (2013), Irwin et al (2004), Roldán e Viadel (2012). Entre outras vantagens que essa metodologia oferece, ela pode proporcionar uma maior complexidade e sutileza ao analisar e interpretar as condutas humanas e ampliação da pluralidade e diversidade de questões e perguntas que podemos nos fazer em frente a situações que estudamos.

Essa metodologia me foi apresentada logo nos primeiros encontros com a minha orientadora Mirian Celeste Martins, quando cheguei em sua sala com todos meus portfólios e milhares de fotografias. Foi nesse dia que ouvi falar dessa metodologia e não muito tempo depois, me encantei por esta proposta artística com suas várias possibilidades de trabalho e pesquisa com as imagens por meio de narrativas visuais que irão compor, dialogar com a escrita da dissertação. Foi também nesse momento que compus o meu primeiro foto-ensaio (Fig. 33.) e iniciei o estudo relatado no capítulo 2.

Segundo Eisner (1988, p.355), as imagens são o pano de fundo onde construímos nossos palácios teóricos. Elas são indispensáveis. Portanto, nessa pesquisa usamos imagens que não somente exemplificam e representam, mas que são capazes de provocar questões e fazer uma intensa relação com os textos verbais.

Roldán e Viadel (2012, p.52) nos alertam que a investigação fotográfica baseada nas artes “pode ser levada a cabo quando a fotografia seja utilizada na pesquisa como modelo de visualização, bem como para a descrição de contextos, para propor hipóteses, como raciocínio visual ou para estabelecer conclusões.” Por esses motivos, escolhemos usar fotos-ensaio, narrativas visuais e foto-discursos como formas de nos expressar em diálogo com a narrativa verbal. As interrelações de uma imagem com outras possibilitando uma leitura visual que vai além da mera representação e figuração do uso da imagem. Eles definem foto-discurso como uma sequência de ideias organizadas visualmente (mediante fotografias) que constituem uma dissertação plena, íntegra e acabada, de suficiente elaboração e complexidade para satisfazer as necessidades profissionais de pesquisa. Um foto-discurso deve expor com clareza e resultar convincente sobre tudo aquilo que as fotografias podem afirmar e perguntar sobre educação. Assim, toda pesquisa completa baseada em fotografias sobre educação e sobre as artes deveria articular-se como um foto-discurso.

A forma mais simples de foto-discurso é o que está composto por dois (ou mais) foto-ensaios. Cada foto-ensaio constitui por si mesmo uma unidade conceitual e argumentativa, mas são as interconexões entre foto-ensaios as que dão unidade narrativa e demonstrativa ao foto-discurso. Os foto-discursos podem também ser compostos por combinações de foto-ensaios e séries fotográficas, por foto-ensaios e fotografias independentes ou por qualquer combinação adequada de diferentes estruturas visuais.” (ROLDÁN e VIADEL, 2012, p. 78).

Durante as aulas de Arte e Mediação Cultural, enquanto preparávamos um artigo coletivo para um congresso, em que fazíamos além da narrativa verbal, uma narrativa visual da nossa própria escrita, encontrei a minha própria poética ao criar um foto-ensaio com várias fotos que faziam um percurso, e que modificavam as cores de acordo com o trajeto, ficando coloridas no final. Esse movimento das cores, que iniciavam com fotos preto e branco, depois sépia e no final coloridas, foi a forma que encontrei que pudesse acentuar a descoberta da última foto, como se fosse um caminho por um túnel escuro, que ao se aproximar da saída e conseqüentemente da luz, vai se tornando colorido. Um olhar que sai do escuro e abre os olhos na claridade e consegue enxergar tudo de uma forma concreta e real. Um olhar que engendra um percurso no tempo das descobertas. É uma poética que segue em todo este trabalho. É o tempo simbolizado e que se torna visível por meio das cores.

Mergulhei nestas referências sobre a metodologia baseada em artes que foi ampliada pela investigação teórico-prática da própria atuação da pesquisadora-educadora-artista. O objeto de investigação foram as fotografias coletadas e os registros e reflexões durante quatro anos letivos, revistos, analisados e recriados.

A investigação teórica sobre as diversas formas de utilização da fotografia como documentação pedagógica, os pressupostos da abordagem de Reggio Emilia e conhecimentos na área de linguagem fotográfica e formação de professores compõem a pesquisa.

Além disso, foram promovidas novas possibilidades para a pesquisadora-educadora-artista de construir e reconstruir o seu próprio percurso ao coletar e selecionar as fotografias para a pesquisa e assim, lapidar o seu olhar ao revisitar o material, possibilitando novas reflexões e possíveis intervenções pedagógicas a serem descobertas durante esse processo.

Além dos fotos-ensaios e fotos-discursos, apresentaremos também as construções das mandalas de crochê junto do desenvolvimento teórico da pesquisa. A arte do crochê é uma recente técnica manual que aprendi durante o curso do mestrado. Há décadas essa técnica faz parte da minha família materna, passando de bisavó, para avós e enfim chegou até a mim durante os preparativos do meu casamento. O crochê, além de encantador, é uma técnica

manual que antes de ser dominada efetivamente, pode ser bastante abstrata a olhos leigos. Ao começar a aprender os pontos e sua lógica, não consegui me distanciar do PBA e decorrente disso, passei a fazer uma forte relação entre as teorias e conceitos aqui estudados e os fotos-ensaios e fotos-discursos.

Essa relação simbiótica entre a narrativa verbal e a narrativa imagética me fez criar outra relação paralela através da metáfora do crochê, que será ampliada no segundo capítulo. Exatamente como os pontos do crochê se conectam e se entrelaçam acredito que é a melhor forma de demonstrar visualmente essa afinidade. Quis usar as etapas da criação das mandalas juntamente com os fotos-ensaios, para que além das fotografias, houvesse uma terceira forma metafórica de enxergar o meu pensamento. Além das mandalas, que seguem por tamanhos diferentes, representando uma tridimensionalidade que encena uma transformação e desenvolvimento do meu conhecimento conforme a minha trajetória de pesquisa, também optei por cores diferentes que revelam uma escolha poética presente também nos fotos-ensaios tornando visível trajetos em busca da luz.

Durante a pesquisa, as mandalas representam essas conexões metafóricas entre as diferentes narrativas escolhidas e suas cores representam esse caminho de ir de encontro à luz, que simbolicamente me remete à memória da imagem da mão que aponta no quadro *A ronda noturna* de Rembrandt. Quando se consegue encontrar a mão que aponta, é como se encontrasse algo

a mais, algo que se sobressai e te mostra um caminho. É assim que vejo o trajeto que vai do preto e branco ao colorido, como essa mão que te mostra o caminho.

Para alimentar este percurso, é amplo o universo teórico de pesquisa para o presente trabalho. Listamos aqui alguns autores utilizados para esta pesquisa. Sobre educação e documentação pedagógica foram estudados livros sobre a educação infantil em Reggio Emilia: Dahlberg, Moss e Pence (2003), Edwards, Gandini e Forman (1999), Fochi (2013), Gandini (2002), Hoyuelos (2004 e 2006), Kinney e Wharton (2008), Malaguzzi (1999), Marques (2010), Rabitti (1999), Rinaldi (1998 e 2002), Rinaldi e Edwards (2009) e Rinaldi e Giudici (2011).

Refletindo sobre a linguagem fotográfica e metodologia de pesquisa baseada em artes, foram consultados os seguintes autores: Duchemin (2009), Fishman e Cruder (2003), , Kossoy (2007, 2009 e 2012) e Eisner e Barone (2006 e 2012), Dias e Irwin (2013), Irwin (2004, 2013 e 2014), Fernández (2012), Hernandez (2012), Martins (1993 e 2013), Oliveira (2013), Roldán e Viadel (2012) e a dissertação defendida de Jade Magave (2014).

A pesquisa bibliográfica envolveu diferentes línguas, mas optamos por traduzir todos os textos. Esta informação, entretanto, não está repetida após cada citação traduzida pois consideramos desnecessário colocar “tradução nossa” após cada uma.

A pesquisa apresenta-se organizada em três capítulos, onde apresentamos no capítulo 1 a fundamentação teórica sobre Reggio Emilia e a documentação pedagógica. Neste capítulo, fizemos uma breve introdução da cidade italiana de Reggio Emilia e sua história, que foi a base de uma mudança transformadora para a Educação Infantil deste país. Abordamos a concepção de criança e a pedagogia da escuta que são algumas das colunas sustentadoras desta proposta pedagógica, e por último falamos sobre a documentação pedagógica e a documentação em Reggio Emilia, seus objetivos e também por meio de uma linha do tempo visual trazemos alguns exemplos de como a documentação inspirada nessa abordagem é feita.

No capítulo 2 desenvolvemos um aprofundamento teórico sobre a metodologia de pesquisa baseada em artes e também sobre a linguagem visual da fotografia. Nesse capítulo abordamos a utilização da metodologia baseada em artes, demonstrando visualmente com exemplos e as justificativas de adotá-la como metodologia de pesquisa, para fundamentar nossa escolha pela fotografia como o melhor método para a documentação pedagógica por nós escolhido.

No capítulo 3 apresentamos como o uso da fotografia como documentação pedagógica e aliado a metodologia de pesquisa baseada em artes pode propiciar novas possibilidades de ações pedagógicas para o professor de educação infantil. Utilizando fotografias por mim produzidas durante minha trajetória como

professora, buscamos facilitar o processo de olhar do professor para novas alternativas: que possam motivar as crianças a lidar com situações difíceis, auxiliar o professor no exercício de refletir sobre sua prática enquanto leciona, identificar conceitos e teorias que as crianças estejam explorando e investigando para poder assim atuar com novas ações pedagógicas e ao mesmo tempo, oportunizar a construção de memória coletiva, história e marcas dessas crianças e também dos próprios professores de educação infantil, além de ser um instrumento de avaliação no acompanhamento, planejamento e compreensão dos processos educativos.

Nas considerações finais, assim como quando finalizamos uma criação manual de crochê, conectamos todos os pontos, entrelaçando a experiência vivida, a teoria pesquisada e refletida e expandimos os pontos para formar um desenho. O ponto corrente do capítulo 1 é o ponto base e início da construção de qualquer desenho que se queira criar, assim foi tratado a documentação pedagógica e abordagem de Reggio Emilia, que foi a minha base teórica para iniciar minhas fotografias. O ponto alto é um ponto que estrutura o desenho e é construído em cima do ponto corrente, e no capítulo 2, as metodologias de pesquisa baseada em artes foram o que nos proporcionaram toda a estrutura para expandir a reflexão e o conhecimento sobre a pesquisa com fotografias. E por último, o ponto altíssimo, que é um ponto que amplia o desenho, possibilitando adicionar mais linha e aumentar a forma desejada. No capítulo 3, descobrimos as novas possibilidades

de ações pedagógicas por meio das fotografias, exatamente como uma ampliação e um aprofundamento da teoria para a prática, isto é, do ponto corrente para o ponto altíssimo.

Assim, esta pesquisa procura proporcionar a todos os interessados um maior conhecimento sobre as possibilidades da documentação pedagógica e do uso da metodologia de pesquisa baseada em artes como gerador de novos olhares para ações pedagógicas possíveis a partir da fotografia.

Procura também, atrair a atenção de educadores realmente envolvidos e comprometidos com uma educação mais reflexiva, significativa e crítica, atentos para uma escuta mais real e presente das crianças e também para própria reflexão e auto-avaliação de sua prática.

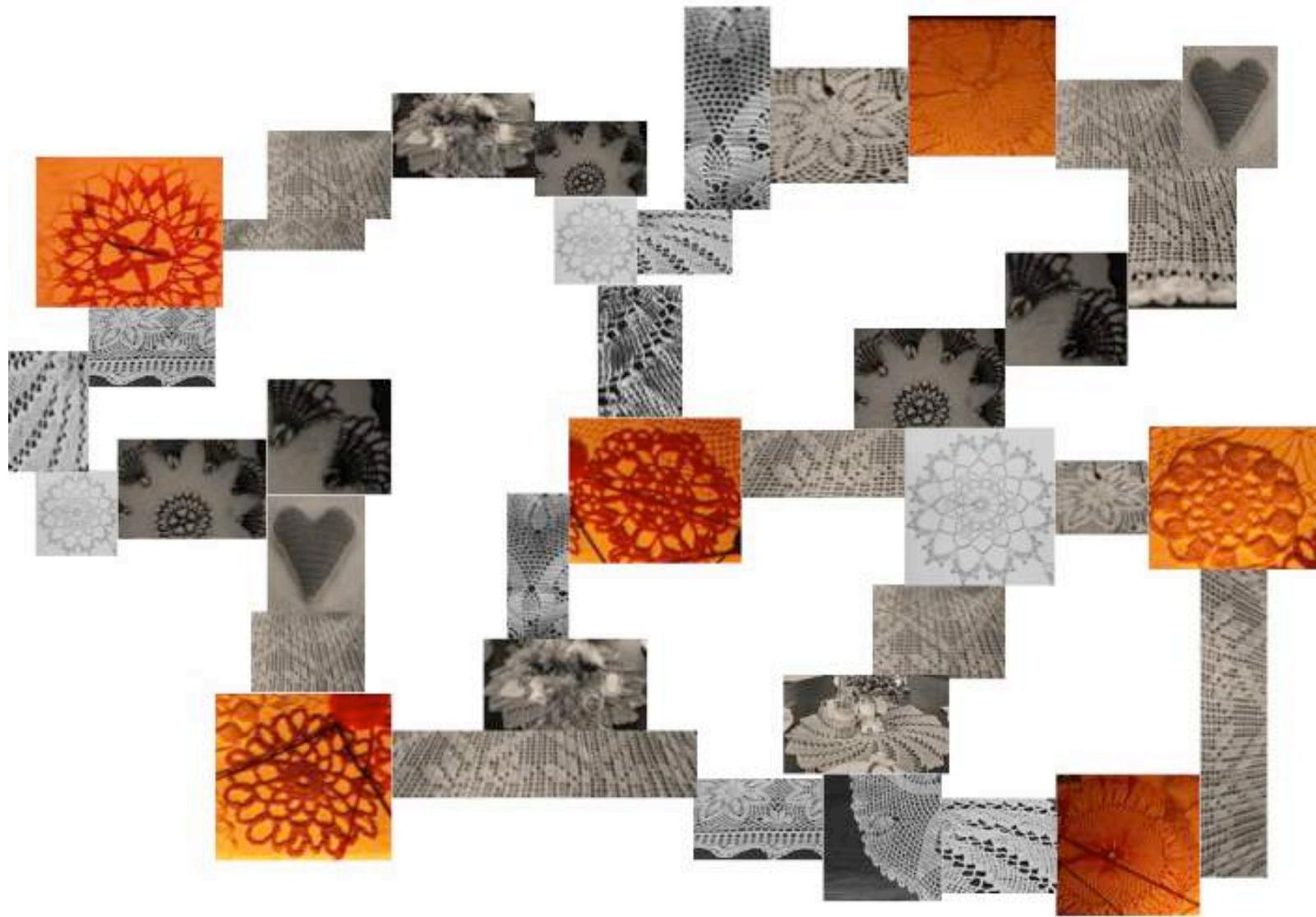


Fig.8. *A rede*. **Foto-ensaio** a partir de fotografias digitais sobre rendas feitas com crochê.



Ao contrário, as cem existem.

A criança

É feita de cem.

As cem existem.

A criança tem

Cem mãos

Cem pensamentos

Cem modos de pensar

De jogar e de falar.

Cem sempre cem

Modos de escutar

As maravilhas de amar.

Cem alegrias

Para cantar e compreender.

Cem mundos

Para descobrir.

Cem mundos

Para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem

Cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

Lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

De pensar sem as mãos

De fazer sem a cabeça

De escutar e de não falar

De compreender sem alegrias

De amar e maravilhar-se

Só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

De descobrir o mundo que já existe

E de cem

Roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

Que o jogo e o trabalho

A realidade e a fantasia

A ciência e a imaginação

O céu e a terra

A razão e o sonho

São coisas que não são juntas.

Dizem-lhe:

Que as cem não existem

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi (1999, p.6)

Toda vez que leio essa poesia, não consigo conter a emoção. Essa criança que fala: com a boca, com o corpo, com os olhos, com as mãos, com desenhos, com pinturas, que dança, que canta, que ri e que chora. Essa criança é feita de cem linguagens. Quando Malaguzzi nos diz isso, é para afirmar que a criança é constituída de múltiplos pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar, mas a escola e a cultura “lhe separam a cabeça do corpo” e roubam quase toda essa potencialidade. Quando a criança chega na escola, normalmente as linguagens privilegiadas são a escrita e a oralidade. Mas as crianças podem e devem se expressar de diversas formas.

Para que seja possível dar visibilidade as todas essas cem linguagens das crianças, o professor tem um papel fundamental a

exercer: como dizia Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, o professor precisa aprender a escutar as crianças e a aprender com elas. Nem sempre o professor é consciente de sua concepção de criança e o quanto essa concepção influencia até mesmo inconscientemente suas ações pedagógicas.

Quando conheci a abordagem de Reggio Emilia, primeiramente com a experiência no CECEI e depois com o livro *As cem linguagens da criança*, não consegui conter meus impulsos de continuar buscando novos textos e estudos sobre essa proposta educacional. Além claro de Malaguzzi (1999), outros autores como Edwards, Gandini e Forman (1999), Rabitti (1999), Kinney e Wharton (2008) e Rinaldi (2012), foram fundamentais para minha própria formação enquanto professora de Educação Infantil e conseqüentemente como pesquisadora.

Com esses autores e suas pesquisas, entrevistas, histórias e também suas poéticas sobre a infância pude transformar o meu encantamento em estudos mais profundos para agora poder analisar a minha trajetória como professora e organizar meus pensamentos e minhas descobertas por meio desta pesquisa.

### 1.1 Uma breve história contextualizada



Para entendermos melhor o que Malaguzzi fez e o porque fez, precisamos compreender o contexto da época que vivia.

Reggio Emilia é uma cidade do nordeste italiano com aproximadamente 173.000 habitantes, que faz parte da região Emilia Romagna, que hoje é caracterizada pela sua riqueza industrial e gastronômica.

Na primavera de 1945, apenas alguns dias após o término da Segunda Guerra Mundial, na época um jovem professor chamado Loris Malaguzzi (1921 – 1994), ouviu dizer que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, algumas pessoas decidiram construir uma escola com a venda de um tanque de guerra, alguns caminhões e cavalos abandonados.

Não pensou muito e logo seguiu ao encontro dessas pessoas, que construíram a primeira escola por conta própria, trabalhando à noite a aos finais de semana, em um local doado e com materiais retirados das casas destruídas na guerra e o dinheiro arrecado com a venda de um velho tanque de guerra. Em oito meses a escola estava pronta, e esse foi o primeiro exemplo de que a união e a vontade das pessoas poderiam mudar a educação e a sociedade desta cidade.

Por muitos anos, muitas foram as lutas, por escolas, espaços e atendimento de alta qualidade gratuitos para crianças de zero a seis anos. Mas tantos os pais quanto os educadores sabiam que isso não era o suficiente para gerar as mudanças que desejavam.



Fig.10. *A piazza*. **Foto-ensaio** composto por fotografias digitais retiradas durante visita à cidade de Regg Emilia. Emilia.

Todos lutavam por uma sociedade mais justa e democrática, onde todos os cidadãos tivessem direito a serem ouvidos, a terem voz! Somente desta forma, seria possível uma igualdade entre todos que ali viviam. Assim, foi surgindo o projeto pedagógico nas escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia. Sentimentos desta época difícil como o auxílio recíproco e afeto entre as pessoas, se tornou a base de todo o projeto, onde nele é fundamental a participação de pais, educadores, coordenadores e também os administradores da cidade.

Hoje, conhecida com a abordagem de Reggio Emilia, ao longo de mais de 40 anos, Malaguzzi foi um grande emancipador e credor da proposta pedagógica, e junto a pais, coordenadores, educadores, assessores e atelieristas criou a partir de fundamentações filosóficas, de currículo e pedagogia, um sistema progressista e particular que tem como foco central a criança e suas potencialidades.

E foi assim, com essa bagagem literária que descí de um trem vindo de Milão em Reggio Emilia em Julho de 2012, em busca de revelar seus segredos e descobrir seus encantos. Durante minha estadia nessa cidade encantadora, eu pude, aos poucos, ir me certificando de cada conceito por mim antes lido e compreendido, pude me apropriar das milhares de linguagens que essa cidade fala e nos desperta, como se fosse uma explosão de sentimentos. A cada esquina, uma arquitetura que comprova a diversidade, o bom gosto, a apreciação e valorização da arte, o respeito pelos seus cidadãos e suas crianças. Facilmente me deparava com espaços públicos que ofereciam um canto especial para a criança se expressar, com papéis, lápis e canetas. Desenhos dessas crianças por toda parte da cidade, restaurantes, pequenas lojas, corredores, placas e cartazes. Aqui a criança é parte integrante e ativa

da sociedade, ela é respeitada e a cada passo que dou me certifico ainda mais disso.

A exigência italiana da qualidade da comida e de sua estética na apresentação dos pratos me remete a qualidade dos espaços das escolas da infância. Cada móvel, cada janela, cada pequeno canto é minuciosamente planejado e pensado, na sua altura, na sua flexibilidade, na sua beleza, na sua riqueza e principalmente nas possibilidades que irão oferecer a esses pequenos, que de pequenos aqui são somente de tamanho.

A criança produz cultura, ao mesmo tempo que absorve a cultura. A arte está por toda parte, concertos ao ar livre, fontes musicais, feira livre de livros, objetos antigos e artesanatos, desenhos das crianças em forma de esculturas espalhadas por praças e jardins. Estátuas diversas, fotografias, até as belíssimas vitrines que são cuidadosamente enfeitada pelos lojistas também são um colírio para os olhos, a vida é o repertório.

As crianças reproduzem essa vida, que vivem, experienciam de diversas formas a cada dia, de variadas maneiras: desenham com lápis ou com materiais não estruturados, criam suas esculturas de barro e criam também esculturas com os materiais mais improváveis. O céu é o limite para esse bombardeamento de sensações: cheiros, sabores, deslumbres visuais que dão ainda mais asas à criatividade e à imaginação.

Uma cidade de extremos, onde as vezes menos é mais, onde a riqueza maior está na mais repleta simplicidade das coisas. Desenhar sobre a areia numa mesa de luz, onde a relevância é apenas o processo e não um produto final é um exemplo.



Fig.11. *A fonte. Foto-ensaio* composta por fotografias digitais retiradas durante visita à cidade de Reggio Emilia.

Essas crianças tem voz, e mesmo sem a conhecê-las pessoalmente ou intimamente, consigo ouvi-las. Elas estão por todas as partes da cidade, em um pequeno desenho de um folheto de uma sorveteria, em um cartaz no centro internacional de documentação pedagógica Loris Malaguzzi, em uma coleta de tampinhas de garrafas para o acervo do REMIDA, onde ficam os materiais não-estruturados reciclados para o uso e coleta das crianças para suas incríveis criações. Estão gritando de alegria e felicidade ao se molharem dentro da fonte de água.

A bicicleta que nos locomove por todos os cantos da cidade, também faz parte dessa cultura, é um símbolo integrante que as crianças demonstram a sua apreciação através de esculturas e desenhos. Esses trabalhos estão reunidos em um túnel que atravessa uma parte da cidade e te leve diretamente ao Centro Internacional Loris Malaguzzi, um centro de documentação e pesquisa.

A fonte, que de dia, no meio da piazza central (a praça que reúne e une todos e que parece ter sido propositalmente projetada para o encontro das pessoas) reflete a luz do sol que brilha e faz a alegria dessas crianças que tentam se molhar conforme seus jatos de água dançam de acordo com as notas musicais e de noite desperta curiosidade ao dançar suas águas em tons de azul celeste. A fonte, que não só é uma fonte de inspiração para mim, mas que visualmente me marca como essa cidade, como esse professor chamado Loris Malaguzzi que lutou por seus ideais e pelos direitos das crianças e como essas pessoas que fazem parte dessa sociedade se uniram em busca de um ideal, em busca de mudança, em busca da imagem da criança real e verdadeira. Mas que imagem é essa de criança?

## 1.2 Concepção de criança



Geralmente a imagem que temos da criança, do que ela é capaz e do que ela não é capaz, é um reflexo direto da nossa sociedade e da nossa cultura, e portanto, reflete efetivamente no projeto pedagógico de uma escola. Nas palavras de Rinaldi (2012, p. 156):

[...] a imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhe são oferecidos.

Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. Portanto, de acordo com essa teoria, essa imagem em nosso interior, nos leva a um comportamento de diferentes maneiras; nos orienta quando falamos com a criança, quando a escutamos, quando a observamos. É muito difícil para nós atuarmos de forma contrária a esta imagem interna, diz Malaguzzi em vários textos publicados.

Um conceito importante de Malaguzzi que Fochi (2012) nos traz é o da “membrana teórica”. Há uma conexão direta consciente ou inconsciente que demonstra que a relação do adulto com às crianças e sua prática educativa é sustentada pela imagem que temos da criança e

que, de acordo com Malaguzzi, nesta imagem residem os princípios éticos, estéticos e políticos.

Segundo Malaguzzi (1999a), diversas imagens de crianças já foram – e ainda são – formuladas e apropriadas pela sociedade. Infelizmente, o que nos é mais comum é ver a criança com um ser frágil, impotente e dependente. Logo, é enxergar somente o que falta na criança, o que ela não é e o que não tem. No entanto, o pedagogo italiano prefere apostar numa criança completamente oposta dessa, uma criança que é e que tem: uma criança capaz, questionadora, ativa, competente, protagonista, desafiadora e curiosa por experimentar o mundo, e que se comunica desde o seu nascimento, que é feita de “cem linguagens”, de “cem formas de pensar”, capaz, inclusive, de criar “mapas pessoais” para sua orientação social, cognitiva e simbólica” (RINALDI, 2012, p. 156).

Essa imagem social e cultural que temos da criança, reflete implicitamente nos nossos valores, na nossa cultura, e em nossas expectativas quanto as crianças e o que esperamos dela quando criamos uma escola. E era exatamente a imagem da criança que os pais, juntos dos professores e administradores de Reggio Emilia queriam mudar após a Segunda Guerra Mundial. Eles visionavam uma sociedade diferente, igualitária e próspera, onde o respeito e o afeto fossem a base dessa construção.

Em consequência desses desejos e de tantos anos de lutas, em Reggio Emilia, a implementação de políticas e práticas na educação da primeira infância está rigorosamente vinculada com a forma que a sociedade enxerga e espera de suas crianças.

Partindo do ponto que “A imagem é uma convenção cultural, uma interpretação cultural e, conseqüentemente, uma questão sociopolítica que permite ou não reconhecer certas qualidades e potenciais das crianças” (RINALDI, 2012 p. 156), não faria sentido se a proposta pedagógica para infância não questionasse esses valores que envolvem a concepção de criança.

Dessa forma, a imagem da criança é conseqüentemente a imagem cultural e social que determina se a sociedade as leva em consideração, refletindo isso diretamente na qualidade dos serviços sociais e das escolas que a sociedade elabora e constrói. De acordo com Rinaldi:

A imagem da criança é, portanto, um fator determinante na definição da identidade social e ética do sujeito. É o fator determinante na definição do contexto educacional como direito das crianças e das famílias [...] a imagem que você tem da sua vida, como cidadão como membro de uma família, inspira suas expectativas quando você pensa nas crianças e cria escolas para elas. Isto também se aplica à sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas tem e no que elas podem fazer, enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não tem, e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais na necessidade do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser ou fazer, em vez do que elas podem ser ou fazer (RINALDI, 2012, p.76).

Justamente por essa razão, a imagem da criança é o ponto central da pedagogia de Malaguzzi, que a partir dessa imagem declaram os seus princípios éticos, definindo qual é o ponto de encontro (a ação) entre o discurso e prática para e com as crianças. A partir da imagem da criança é que devemos nos perguntar sobre para que e como educar, deve ser a base sólida de um projeto pedagógico.

A criança que Reggio enxerga é uma criança potente. Suas habilidades e potencialidades trazem a tona uma criança capaz de criar, aprender, ensinar e se expressar. Uma criança que se comunica através de sua curiosidade e seus desejos, demonstrando assim, sua identidade e sua autonomia. Ela desafia, questiona, explora e pesquisa, e conseqüentemente produz cultura. Atribui significados aos episódios que vivencia e participa ativamente ao compartilhar suas histórias e suas significações. Interage, comunica e socializa a todo momento, assim, transformando suas experiências em ricos instantes de aprendizagem, através das trocas entre adultos e também entre as crianças, podendo assim, ampliar seu repertório, suas ideias e ponto de vista.

Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2012, p. 223)

Pensando que é a partir dessa imagem que temos de criança que devemos nos basear ao refletirmos e planejarmos nossa ação

pedagógica, como podemos identificar mais claramente se a nossa concepção de criança direciona nossa prática educativa? Seria a documentação uma forma sincera de olharmos se o que fazemos com as crianças corresponde com o que pensamos delas?



Fig.12. *O caminho*. Foto-ensaio a partir de fotografias digitais feitas durante visita à cidade de Regg Emilia.

### 1.3 A pedagogia da escuta



Para ouvir não basta ter ouvidos. É preciso parar de ter boca. Sábia, a expressão: sou todo ouvidos – deixei de ter boca. Minha função falante foi desligada. Não digo nada nem para mim mesmo. Se eu dissesse algo para mim mesmo enquanto você fala seria como se eu começasse a assobiar no meio do concerto. (RUBEM ALVES, 1999, p.76)

O verbo escutar pode significar prestar atenção auditiva e dar ouvidos, mas escutar vai além, muito além de apenas ouvir. O termo *Pedagogia da Escuta* tanto quanto a *Teoria das Cem Linguagens* também foram desenvolvidos pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1921-1994). Escutar, segundo a abordagem italiana, envolve muitas outras possibilidades, como por exemplo, escutar com qualquer outro sentido (olfato, tato, visão, audição, etc.). Escutar como forma de estar presente: na conversa, na experiência, naquele momento único e

mágico que não se repetirá, é estar atento e presente por completo. É um momento de entrega, quase como quando se medita e tenta apagar todos os pensamentos da mente, escutar verdadeiramente envolve estar vazio por dentro para estar completo por fora, para a pessoa, para o momento e para a experiência.

Por isso, escutar é essencial quando partimos do princípio da concepção de imagem da criança potente, protagonista, questionadora, pesquisadora e que participa ativamente do seu processo de construção do conhecimento. Sendo assim, Rinaldi (2012, p.228) afirma que os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Segundo a autora, escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia.

Segundo Rinaldi (2012) a escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes. Quando a escuta é verdadeira, e a pessoa está completamente entregue e presente, a emoção faz parte e se perpetua durante esse momento. Portanto, durante a escuta é preciso abrir mão de certezas, seguranças, estabilidades, julgamentos e preconceitos, aceitando as diferenças para possibilidades de ouvir outro, valorizando seu ponto de vista e sua interpretação para criar novos espaços de diálogos.

Por isso, para que ocorra essa comunicação entre quem “fala” e quem escuta, os nossos ouvidos precisam exercitar a escuta curiosa, interessada e ansiosa que vai além de querer formular respostas, mas principalmente de querer abrir espaços para novas perguntas e formulações. Gandini (2002), afirma que é através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos.

Essa escuta exige calma, esperança, tranquilidade e prática, porque ainda estamos automatizados a viver em nosso próprio mundo egoísta que dificilmente nos permite sair dos nossos próprios pensamentos para deixar o outro entrar: em nossa mente, em nossos sentimentos, em nossas experiências e nos deixar comover, tocar, sentir e conseqüentemente, interpretar essa escuta, legitimando a voz de quem fala (em suas cem ou mil linguagens), tirando esse outro do anonimato e trazendo o seu protagonismo à visibilidade de todos.

No livro *The Diary of Laura: perspectives on a Reggio Emilia Diary* (O Diário de Laura: perspectivas em um Diário de Reggio Emilia) publicado em 2009, Edwards e Rinaldi querem além de compartilhar a experiência desse diário para Reggio, seus objetivos, seus conceitos e teorias, também compartilhar essa ideia de documentação pedagógica como prática diária e constante do professor. Esse livro que é em um formato de diário, mostra algumas dos principais acontecimentos com a bebê Laura desde sua recém chegada na creche até suas últimas

conquistas. O livro foi publicado anos depois da famosa documentação pedagógica de Laura e o relógio ficarem conhecidos. Na Fig. 13 podemos ver explicitamente a pedagogia da escuta que Reggio tanto fala. O professor, olha e enxerga, ouve e escuta, responde e questiona e deixa que o tempo também faça o seu papel.

Escutar legitimamente significa abrir mão de suas verdades e estar disposto a mudanças, estar sujeito ao obscuro e ao novo, ao incerto e a subjetividade do outro. E nesse tempo, tempo de escuta, tempo de espera, em que é necessário a pausa: para ouvir, compreender, aceitar, revelar, sentir e possibilitar a si mesmo e ao outro essa rica experiência de troca: de ouvir hoje e de ser ouvido amanhã.

É assim que as crianças simplesmente são.

Essa capacidade de escutar e de alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena. É uma qualidade que requer compreensão e apoio. No sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de esperar e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas) Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente

predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação. (RINALDI, 2012, p. 126 – 127)

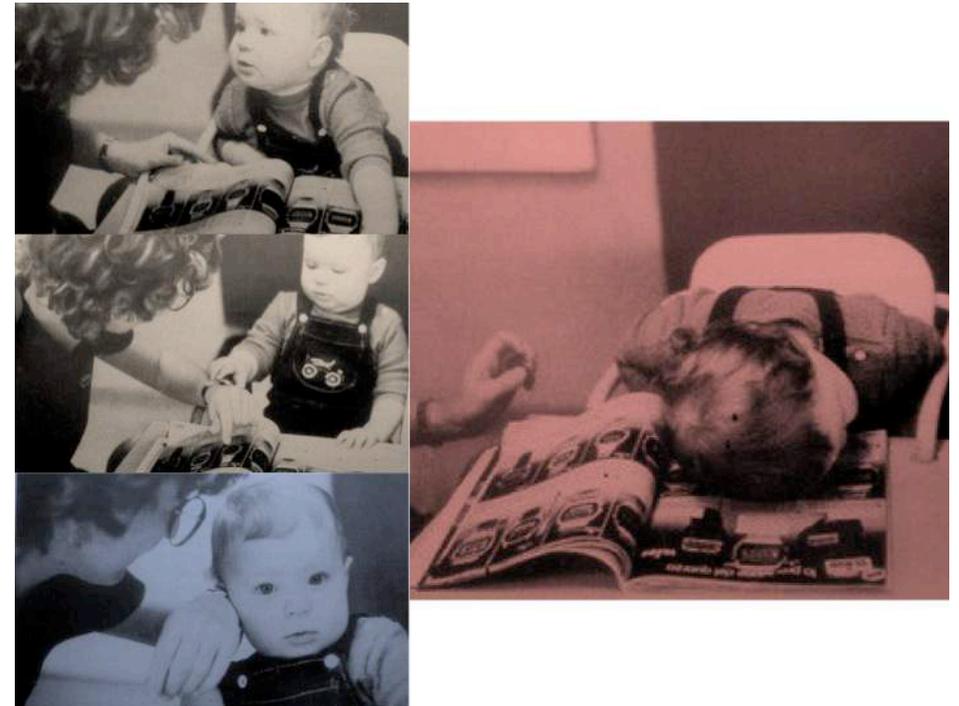


Fig.13. A escuta. **Foto-ensaio** composto por quatro fotografias retiradas do livro *The Diary of Laura: perspectives on Reggio Emilia Diary* (EDWARDS e RINALDI, 2009, p.!

Exatamente por as crianças serem biologicamente predispostas a se comunicarem que podemos afirmar que a criança, a partir do momento do seu nascimento tem voz, sabe escutar e que também

querem ser ouvidas. Quando uma mãe conversa com seu bebê ele olha fixamente em seus olhos compartilhando a sua escuta, quando está faminto usa sua voz para ser atendido, ouvido e alimentado. E assim, as crianças são naturalmente e essencialmente sociais. Não se ensina ao bebê como se comunicar, ele já nasce trazendo em si a expressividade que é lida e significada pela cultura onde vive. Aos poucos, vai absorvendo os símbolos e representações de sua cultura, e cria suas próprias interpretações desse mundo e das pessoas. É, por exemplo nessa troca entre mãe e bebê, que já compreende a comunicação, a escuta, o diálogo.

E quando foi que nos tornamos adultos e desaprendemos a escutar? Se a sensibilidade de escutar é uma predisposição da criança, em algum momento durante o nosso percurso de desenvolvimento pode ser que deixamos de ser escutados. Como consequência disso, podemos passar a deixar de escutar verdadeiramente os outros e nos fecharmos dentro de nossos próprios pensamentos.

Lembro-me que certa vez, em uma palestra da psicóloga Dra. Lidia Arantagy sobre “Limite e Punição”, ela disse muitas vezes da importância de ouvir a criança na infância. Nada adiantava os pais dizerem que estavam ocupados, e que depois a criança poderia falar, pois a cada vez que o adulto fazia isso, era como se destruísse aos poucos o interesse dessa criança em falar. E como consequência disso, de nada adiantaria reclamar no futuro quando essas crianças que foram interrompidas de falar, quando adolescentes, não tivessem o menor interesse em compartilhar suas vidas com esses adultos.

Como então podemos escutar verdadeiramente nossas crianças e dar vozes a elas, dar visibilidade ao que sentem, ao que pensam, ao

que fazem? Foi nessa busca incessante de poder compartilhar com pais, coordenadores, colegas professores as vozes e as potencialidades dessas crianças com as quais pude conviver que cheguei a necessidade de pesquisar, entender e colocar em prática a documentação pedagógica.



#### 1.4 Documentação pedagógica

Uma breve história da documentação, é o que detalha Amanda Marques (2010) em sua tese “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil”, onde descreve a documentação em um sentido mais amplo referindo-se às ações de seleção, organização e disponibilização de informações, em uma perspectiva de democratização de saberes. A autora também nos traz em sua pesquisa uma visão geral da documentação moderna que começou na Europa no final do século XX e se consolidou nos Estados Unidos nos anos 1920 com o movimento pela unificação da ciência. Cita Otlet, na Bélgica e na Itália, e Watson Davis, nos EUA, considerando-os fundadores de uma nova forma de entender a documentação pautada na utopia de um sistema bibliográfico mundial e na ideia de democratização da ciência.

Deslocando desta visão mais geral, a autora chega ao âmbito pedagógico, trazendo uma breve linha do tempo de teóricos e autores que anteciparam o conceito de documentação pedagógica, e que se aproximavam ao que conhecemos hoje na abordagem italiana. Seu levantamento começa com alguns autores mais atuais como Zabalza, que propunha a utilização de um diário na formação inicial e

permanente do professor. Esse diário se resumia a anotações de impressões diárias sobre os acontecimentos em sala de aula. Aborda também, Sá-Chaves com o seu livro sobre portfólios reflexivos, onde afirmava a potencialidade do uso do portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando assim a compreensão dos processos.

Destaca Madalena Freire (1983) e sua ideia de registro, onde fez referência à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica, pensando sobre a ação em momento posterior a ela. Marques (2010) termina a trajetória sobre a documentação pedagógica anterior a abordagem italiana com o autor que considera o precursor da documentação. Faz uma prévia história da vida do autor e de seus instrumentos para o trabalho pedagógico: a agenda diária, o livro da vida e o jornal escolar.

Freinet também foi fonte de maior inspiração para Loris Malaguzzi. Mergulhou inicialmente para suas pesquisas, reflexões e inspirações em Piaget, Vigostky, Dewey e depois também, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) em Elsa Köhler que abordava de maneira reflexiva e problematizante a prática pedagógica, a comunicação, a interação e a observação que estavam na cerne da “pedagogia da atividade”, onde o professor também era visto como pesquisador.

Mas foi no final da década de 1960, enquanto Malaguzzi assessorava as escolas municipais de Reggio Emilia e Modena, segundo Hoyuelos (2004 e 2006) que o tema sobre a documentação pedagógica na Itália surgiu. Neste período, Malaguzzi estava comprometido em tornar visível os trabalhos realizados nessas escolas e requisitou aos

professores que passassem a anotar os episódios com as crianças, para uma possível reflexão posterior sobre as ações pedagógicas praticadas.

Em meados dos anos 1970, segundo Fochi (2013) com a abertura da Escola Diana, Malaguzzi desafia a atelierista Veia Vechi a construir painéis de documentação, explorando uma nova narrativa “que graças a profissionalidade de Veia, torna-se uma documentação de qualidade visual” (HOYUELOS, 2004, p.72). Como consequência disso, as educadoras descobrem a máquina fotográfica e suas infinitas possibilidades: “uma forma de testemunhar e contar acontecimentos extraordinários” (HOYUELOS, 2006, p.199).

Veia Vechi nasceu em Roma e graduou-se na Academia de Belas Artes em Modena, onde agora reside. Após alguns anos lecionando artes em escolas de ensino fundamental em Florença, trabalhou como atelierista de 1970 a 2000 no atelier da Escola Municipal de Reggio Emilia Diana.

O atelierista é um termo criado em Reggio Emilia que remete ao professor formado em artes que trabalha juntos dos professores de Educação Infantil. Segundo Gandini (2012), esse papel é complexo e inclui trazer perspectivas diferentes, incluindo a cultura artística e visual contemporânea para dentro das escolas. Os atelieristas se concentram no ateliê central da escola (sendo geralmente um atelierista por escola), onde desenvolvem juntos aos professores os projetos com as crianças paralelamente da rotina diária. Diferentemente dos professores de artes aqui no Brasil, o atelierista, trabalha o dia inteiro na escola e não tem um horário pré-definido para “aula de artes” mas fica disponível as necessidades dos professores e das crianças. Além disso, também

trabalham com grupos de pesquisa e grupos de desenvolvimento profissional que reúnem pessoas de diferentes escolas e instituições.

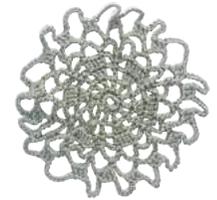
Junto de Malaguzzi se envolveu em pesquisas educacionais sobre documentação pedagógica relacionada as cem linguagens da criança, colaborando para a construção das teorias pedagógicas da experiência educacional de Reggio Emilia. Foi a curadora da exibição “Cem linguagens da criança” e muitas outras exposições expostas em vários países, participou de várias palestras e foi coautora em muitos livros, como *Children, Spaces and artists – the expressive languages of children*, *the artistic language of Alberto Burri* (2008) e *Making Learning Visible* (2011) e agora seu novo livro *Art and Creativity in Reggio Emilia* (2010). Desde 1994 ela é conselheira científica da Reggio Children e desde 2006 chefe de exposições. Em 2001, recebe o grau honorário em Artes Visuais da Universidade de Arte e Design (UIAH) em Helsínquia, Finlândia.

Fochi (2013) também nos recorda da primeira exposição de Veà Vecchi “il piccione” (o pombo) que foi utilizado a fotografia como uma linguagem comunicativa. Vecchi, com sua sensibilidade e capacidade artística, conseguiu convencer Malaguzzi que, através da imagem, é possível narrar as histórias das crianças e dos adultos. Foi dessa forma que a pedagogia do italiano “começa a perceber que esses elementos podem ser usados para comunicar qualquer coisa a alguém que não esteja presente diretamente ao realizar a experiência” (HOYUELOS, 2004, p. 72 ), tornando-se uma documentação de qualidade visual.

Como afirmava Malaguzzi, a documentação é o instrumento poderoso para trazer visibilidade à imagem de criança que vai a favor de uma escola democrática, com uma proposta pedagógica para a infância em constante construção. Se foi entre os anos 1960 e 1970, no contexto

italiano que surgiu a documentação pedagógica que conhecemos hoje, como consequência da necessidade de produzir novas formas de fazer escola, é interessante aprofundar a pesquisa sobre a documentação pedagógica em Reggio Emilia e suas ressonâncias na contemporaneidade.

#### 1.4.1 Documentação pedagógica para Reggio Emilia



Levando em consideração o que Malaguzzi (1999) e outros autores que o estudavam nos trouxe como base da abordagem italiana: a concepção da criança e a necessidade real da escuta que se torna possível a partir da documentação pedagógica. A documentação pedagógica é o instrumento que propicia a conexão entre a escuta e a criança, conseqüentemente permite que a ação dos educadores vá de encontro com suas concepções e teorias.

A definição de documentação pedagógica vai além da mera coleta e arquivo de dados e documentos. Segundo Rinaldi (2012), não se apresenta como painéis pendurados nas paredes, ou ainda como uma série de belas fotografias, mas como um traço visível e um procedimento que dá suporte ao aprendizado e ao ensino, tornando-os recíprocos por poderem ser vistos e compartilhados. É se aproximar da criança com interesse, é a verdadeira escuta.

A escuta se torna visível através de notas escritas, fotografias, vídeos e entre outros. Portanto, é através da documentação que pode garantir escutar e ser escutado, é por onde a criança produz marcas e documentos que provam e tornam visíveis o seu aprendizado

individualmente e em grupo. Segundo Rinaldi (2012), isso significa tornar visível e, assim, possível as relações que são a base do conhecimento. Os professores tem um papel de fundamental importância para possibilitar essas relações, pois selecionam, questionam e narram essas experiências para as crianças, permitindo que cada criança individualmente tenha a oportunidade de observar a si mesmo de um ponto de vista externo durante o seu aprendizado.

A documentação pedagógica é processo e conteúdo.

A documentação pedagógica como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho [...] Esse material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica. Esse processo envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de maneira muito rigorosa, metódica e democrática. Essa reflexão será realizada tanto pelo pedagogo sozinho como pelo pedagogo junto com outras. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194).

Essa reflexão é o distanciamento e uma pausa durante o trabalho educativo. É o momento mais rico e intenso, o momento que o educador pode olhar para trás e traçar seu percurso e o da criança, onde pode se apropriar dessa experiência, criar consciência e a partir disso, construir novos significados. (GANDINI e EDWARDS, 2002).

Portanto, a documentação pedagógica, da mesma forma que possibilita a criança tomar consciência do seu próprio agir, para o educador é uma forma de avaliação e auto-avaliação e, ao mesmo tempo, de formação e auto-formação segundo Tomaselli e Zocchi. Citado por Fochi (2013). Quando a documentação acontece a partir da escuta e da concepção de criança, traz à tona o que se enxerga e o que se entende do trabalho pedagógico, da capacidade da criança sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas.

Dessa forma, a documentação é um processo de visualização, é poder enxergar visualmente o que os educadores selecionam como valioso, a voz que dão as crianças. Esse material precioso depende do olhar do professor, do olhar que escuta, do olhar que questiona, e não apenas o que deseja mostrar aos pais, pois é tornar evidente para si mesmo e para as crianças suas potencialidades e suas experiências. Por isso a importância das reuniões pedagógicas com outros professores, coordenadores e atelieristas, para que haja um momento de troca e reflexão sobre a seleção de materiais para a documentação. Durante esses momentos, são discutidos conceitos, teorias, melhor material a ser utilizados, estética e também a narrativa.

Enquanto caminhava pelas estreitas ruas do centro da cidade de Reggio Emilia não podia esquecer das imagens que representam essas crianças que estão espalhadas por todos os cantos. Essa explosão de imagens, cores, ensaios fotográficos é como quando recebemos um prato gourmet que pela sua beleza estética nos faz salivar e literalmente “comer a comida com os olhos”. A documentação aqui acontece como o prato de comida, mas não é somente algo bonito de ser apreciado, mas o seu sabor condiz com a beleza. Os painéis, os livros, os catálogos, os

folders além de embelezar e atrair os olhos, nos chamam atenção para as hipóteses e conceitos elaborados pelas crianças durante o processo de pesquisa.

Sempre buscam uma narrativa que comunica, que interpreta, e que possibilita aos educadores, ao mesmo tempo que documentam, a oportunidade para aprender e refletir, de enxergar os acontecimentos e episódios cotidianos com um olhar pessoal, que se envolve, que se apropria e que transforma e é transformado ao mesmo tempo que prepara essa comunicação. Foi assim que ao buscar os livros e os materiais que tenho, que consegui investigar sobre algumas das potencialidades da documentação pedagógica segundo a abordagem de Reggio Emilia.

#### **1.4.2 Objetivos da documentação na abordagem de Reggio Emilia**



Após muitas leituras e aprofundamentos em quase todo material disponível encontrado sobre Reggio Emilia, consegui organizar e listar uma síntese dos objetivos mais enfatizados pela literatura. Acredito que desta forma fica mais claro compreender algumas das metas e finalidades da documentação pedagógica.

- Tornar visível

A documentação que Reggio Emilia sugere revela, transluz, transpassa e traz a tona uma explosão de sentimentos, olhares,

sentidos, perguntas e respostas. Através dela, é possível enxergar a imagem de criança que temos construídas dentro de nós, podemos identificar as concepções que permeiam o trabalho pedagógico. Revela uma escola que pensa, que reflete, que aprende no caminho, uma escola que sabe colocar-se em discussão pública capaz de escutar e de dialogar com democracia, construindo processos de confiança recíproca e de legitimidade pública (HOYUELOS, 2006, P.208). E por isso, elas se tornam passíveis de pesquisa e abertas à discussão e à mudança – o que significa que, através da documentação, podemos perceber como nos relacionamos com a criança de outra maneira (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.193).

Pode tornar visível o caminho que a criança percorre em suas pesquisas e hipóteses, em suas estratégias de aprendizagem. Gandini e Edwards (2002) afirmam que para adultos, o processo de documentação amplia o nosso entendimento sobre os conceitos que as crianças estão elaborando, sobre as teorias que elas estão construindo e sobre os questionamentos que elas propõem. O processo de documentação nos une como comunidade de aprendizagem e nos desafia a expressar os nossos pensamentos, articulada e publicamente, e a aceitar a responsabilidade, como sugere Carlina Rinaldi (1998), de escutar atentamente a fim de compreender o ponto de vista dos outros.

Esse cenário permite que as crianças possam refletir sobre o que estão aprendendo enquanto constroem o conhecimento, permitindo assim, reconsiderar suas teorias, reformular suas perguntas e escutar atentamente umas às outras, construindo conjuntamente significados e relacionamentos. Por esse motivo, a documentação proposta em Reggio

Emilia, visa o processo e as trilhas mentais elaboradas pela crianças mais do que o conteúdo final por elas elaborado.

Como podemos então fazer com que a documentação seja efetivamente uma ferramenta à favor da criança, podendo auxiliar os professores a dar voz as crianças e tornar visível suas potencialidades e o projeto educativo da escola? A documentação pode possibilitar a construção de uma identidade institucional da escola?

- Revisitar e criar novos significados

Quando a documentação está inserida na escola e é parte integrante do cotidiano de crianças e adultos possibilita a leitura e a experiência de revisita-la junto às crianças. Rever a documentação junto às crianças permite-nos ajudá-las a se conscientizarem da própria aprendizagem e a aprenderem a construir o próprio conhecimento. Além disso, quando as crianças reveem a documentação juntas, tendem a lembrar os outros das suas ideias, o que lhes dá uma sensação de valor e aceitação, Em geral, através da documentação, as crianças sentem que o seu trabalho foi valorizado e sentem-se parte da comunidade da escola. (GANDINI e EDWARDS, 2002)

Como a documentação pode ser guardada e reexaminada, devendo ser encarada o tempo todo como um registro vivo da prática pedagógica, o processo de documentação também pode funcionar como uma maneira de revisitar e rever experiências e eventos anteriores; desse modo, não apenas cria memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado,

possibilitando a construção de novos significados tanto pelos adultos quanto pelas crianças.

Quais os riscos de utilizá-las apenas como divulgação de resultados? Que espaço na rotina são necessários para que possa ser revisitada e criar, de fato, novos significados?

- Construir memória e refletir

A documentação está na entrada da escola, na piazza onde educadores aguardam a chegada das crianças, está nos vidros das escadas, nas paredes da cozinha, na altura das crianças e também dos adultos, faz parte integrante desse lugar. Ela informa, ela questiona, ela mostra, ela lembra: quem são esses pequenos seres que habitam este lugar quase todos os dias, o que fazem, o que gostam, o que tem interesse, o que perguntam, o que descobrem. Essas paredes que “falam”, contam a história dos que ali vivem. Convidam a esses e a visitantes a leitura e a convocação da memória, e o aquilo que está narrado, é reconstruído e reinterpretado por esses que transpassam por esse ambiente.

A história da documentação nos mostrou que seu inicial objetivo era de arquivar documentos para construir uma história de uma sociedade ou família. Mas Malaguzzi (1999), afirmava que a documentação além de possibilitar as crianças e aos educadores a construção de memória também proporciona a reflexão sobre o processo, pois permite revisitar falas e ações e construir novos significados. Documentar implica reconhecer a importância do trabalho,

levar a sério falas e produções das crianças. A documentação, acima de tudo, revela à sociedade a imagem de uma criança competente.

Segundo Gandini e Edwards (2002) por meio da documentação da vida das crianças em uma escola, vai se construindo aos poucos a história daquela instituição específica. A documentação oferece recordações de incalculável valor para as pessoas que passam naquele lugar muitas horas de suas vidas, para pessoas que passam por ela durante o ciclo de crescimento de seus filhos e para as pessoas que trabalham arduamente para torná-lo um bom lugar.

E foi por esse motivo que há mais de 40 anos atrás os professores, junto da equipe pedagógica decidiram criar ao longo do ano letivo um diário de cada criança, principalmente das crianças da creche (de bebês a três anos), onde por meio desse diário fosse possível a criança ter acesso a sua história naquele local em passa a maior parte do dia.

Segundo Rinaldi (2012), as notas, as gravações, os slides e as fotografias representam fragmentos de uma memória que parece, assim, se tornar “objetiva”. Ao mesmo tempo que cada fragmento esta imbuído da subjetividade daquele que documenta, ele se oferece à subjetividade interpretativa dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção do conhecimento. Um evento coletivo de construção da memória individual de cada criança e também da criança no grupo e no espaço coletivo de que faz parte.

Além de construir uma memória viva de todos os que habitam esse espaço escolar, a documentação pode ser também considerada uma práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência,

[...] a documentação não é projeto, nem experiência; é algo além, a elaboração da experiência que faz emergir o sentido vivo, o conhecimento do processo e o referencial teórico-metodológico da ação. Documentação não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chaves, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de formação. (MARQUES, 2010, p.124)

Nesse sentido Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.200) registram:

Por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição a criança adquiriu em nossas instituições dedicadas à primeira infância. Por exemplo, só falamos sobre conceitos como “centralidade da criança”, “assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem”, “aprender como aprender”, “criatividade”, “participação” e uma “prática reflexiva”- ou eles realmente permeiam a prática pedagógica? A documentação pedagógica nos permite refletir de forma crítica sobre se essas ideias estão apenas no nível da conversa ou se estão sendo postas em prática e, se estão, de que maneira são entendidas.

Portanto, quando os educadores documentam, é necessário uma reflexão sobre a própria escolha, narrativa e imagem da criança que se torna visível através deste comunicação, para que assim, possam adquirir consciência sobre as escolhas didáticas e educativas, para avaliar e planejar. De que forma os professores podem refletir sobre o

que documentam? Qual seria o momento durante sua carga horária que pudesse exercer essa tarefa? O professor deve refletir sozinho ou durante trocas em reuniões com outros professores?

Em muitas escolas de educação infantil em diversos países parecem ser lugares impessoais e sem vestígios de história, e é difícil de identificar o que acontece nesses lugares e quem são, como pensam e o que fazem as crianças que neles habitam. Por meio da documentação, podemos oferecer a cada escola uma identidade que faça referência as pessoas que estiveram envolvidas nele e oferecer aos que a ela chegam um senso de continuidade. Como podemos então auxiliar os professores a ampliarem esse olhar para o espaço em que estão? O que esse espaço fala? Quais as histórias que contam? Por meio da documentação e da construção de memória coletiva, professores podem exercitar uma reflexão que pode ir além do produto final.

- Avaliar

De acordo com Rinaldi (2012) gerações de educadores tem levado adiante sua formação inicial e seu desenvolvimento profissional continuado sem jamais refletir sobre a variedade de coisas que sabemos acerca do aprendizado e sobre o relacionamento do aprendizado com o seu contexto. E, em especial, abdicando da busca por novas formas, novas linguagem, que possam lhes permitir viver, partilhar, narrar e desempenhar os eventos do aprendizado. Esse movimento no âmbito educacional é de fundamental importância porque possibilita um potencial real para uma avaliação autêntica.

Quando documentamos, destacamos o processo e o percurso desenvolvido pelas crianças na exploração do mundo, das suas experiências e seus projetos. Gandini e Edwards (2002, p. 157) destacam que ao fazermos isso, estamos avaliando um trabalho durante a sua elaboração. Podemos não só avaliar o que as crianças entendem e sabem, mas também o caminho que as leva a saber. De fato, elas demonstram o seu entendimento por meio de um currículo flexivelmente construído, que tem por base a observação e o diálogo com elas mesmo quando ainda são pequenas demais para falar. Por exemplo (Fig. 14), o que foi possível avaliar da ação da criança com o papel que voa? Quais foram suas hipóteses? E descobertas? Partindo dessas imagens, o que ações podemos tomar para que ela continue na sua pesquisa?

Fundamentada em vários autores estudados, Marques (2010) afirma que a documentação é apontada como elemento essencial à qualificação da oferta formativa, instrumento intrínseco à ação pedagógica e relacionado ao planejamento e à avaliação. A documentação, portanto, como elemento relacionado à qualidade da ação pedagógica. Como podemos ampliar a formação continuada do professor por meio da documentação pedagógica? Quais seriam as etapas e as estratégias para que o professor pudesse aprender, avaliar e também se auto-avaliar?

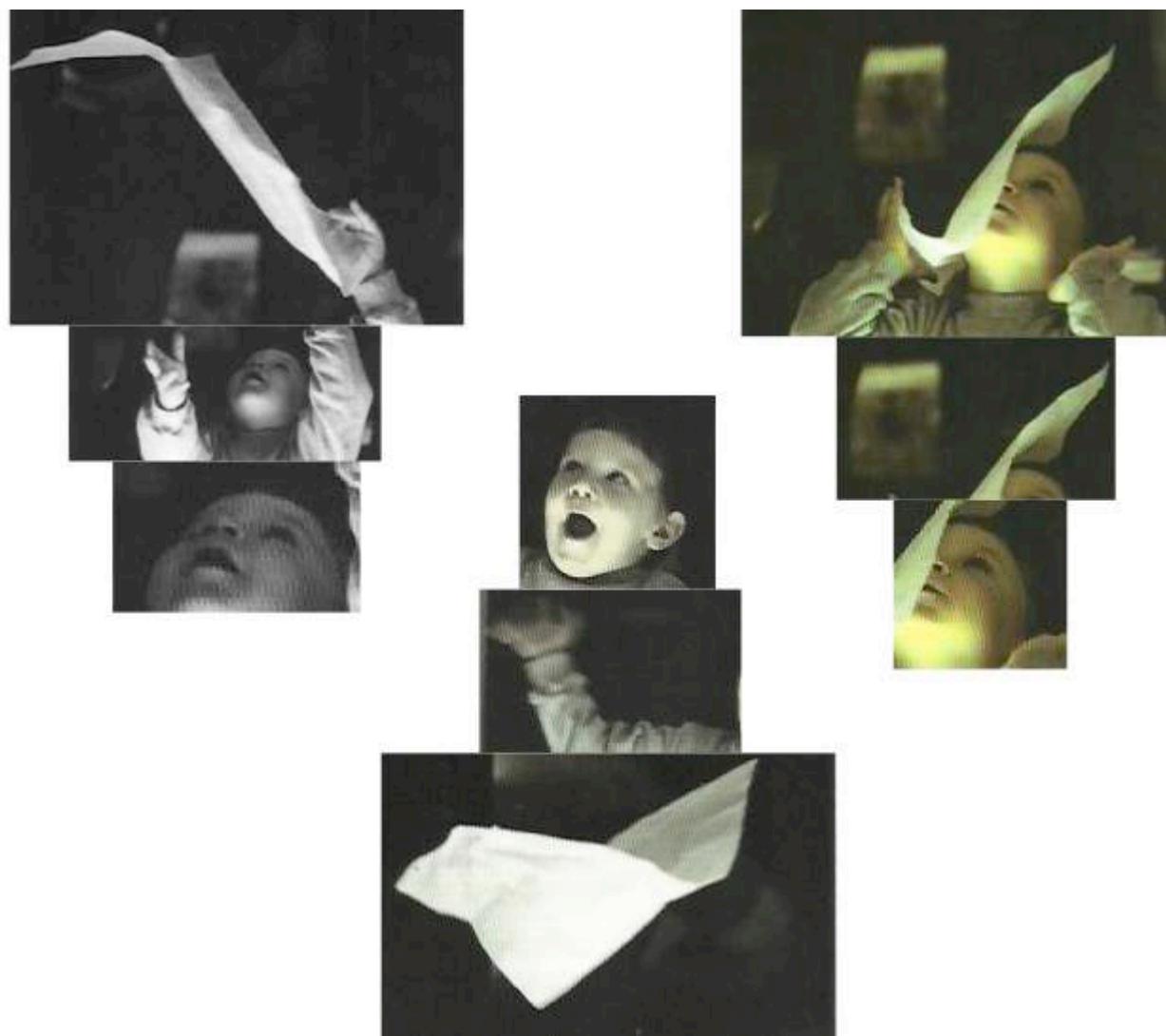


Fig. 14. *A riqueza do ordinário*. **Foto-ensaio** composto por três fotografias retiradas do Livro *The wonder of learning – the hundred languages of children*. (CAGLIARI, GIUDICI e RINALDI, 2012, p. 72).

- Projetar

A documentação, além de servir para conservar a memória do nosso trabalho pedagógico desenvolvido, também nos serve de guia para a nossa prática de ensino. Partindo desse pressuposto, a abordagem italiana usa o termo *progettazione* para exemplificar mais claramente as possibilidades de usar a documentação para reformular novas intervenções pedagógicas a partir do que é documentado.

Rinaldi (2012, p. 12-13) exemplifica que o emprego da forma substantiva *progettazione*:

[...] é utilizado em oposição a *programmazione* que implica currículos, programas, estágios e outros aspectos pré-definidos. O conceito de *progettazione* representa, assim, uma abordagem mais global e flexível, na qual as hipóteses iniciais são elaboradas acerca do trabalho em sala [...] e estão sujeitas a modificações e alterações de rumo no curso do processo de andamento do trabalho.

Marques (2010, p. 132) diz que documentação relaciona-se diretamente ao processo de *progettazione*, ou “planejamento flexível” referindo-se a estudos de Gandini e Goldhaber, que é alimentado pela documentação, e também a alimenta. A documentação não serve apenas para descrever intervenções e divulgar o trabalho, mas é um instrumento que auxilia o planejamento. Fochi (2013, p. 81) complementa:

A *progettazione* é também a configuração e a reconfiguração constante do trabalho pedagógico, através das formulações e reformulações que o adulto faz, a partir da análise do que é observado e registrado. Nesse aspecto, a *progettazione* nutre perguntas ao trabalho do adulto, concentrado menos sobre onde as crianças chegaram e mais sobre o quê, como e por que fazem. – uma abordagem mais global e flexível, onde as hipóteses são levantadas durante as análises dos registros [...] e permite a ação e alteração de rumos pelos educadores durante o curso do processo de andamento do trabalho.

Portanto, o registro é um instrumento fundante do processo de *progettazione*. É através deste meio que se realiza e verifica a avaliação de um projeto como ponto de partida para *riprogettare/re-projetar*. A análise e a reflexão daquilo que foi registrado permitem fazer emergir conhecimentos e hipóteses utilizadas para apostar em um novo trabalho. O passado é propulsor do futuro na medida em que se representa através da documentação segundo Tomaselli e Zocchi (apud Fochi, 2013).

Malaguzzi (apud RINALDI, 2012, p. 107-108) registra que:

Talvez não estejamos totalmente cientes do significado de *progettare*, mas podemos ter a certeza de que, se tirarmos de uma criança a habilidade, a possibilidade e a alegria de projetar e explorar, essa criança vai morrer. A criança morre se tirarmos dela a alegria de perguntar, de examinar e de explorar. Ela morre se não perceber que o adulto está suficientemente próximo para ver quanta força, quanta energia, quanto inteligência, inventividade,

capacidade e criatividade ela tem. A criança quer ser vista, observada e aplaudida.

Por isso que o educador precisa ter a capacidade de refletir através da documentação, como o aprendizado se dá, para que assim, ele possa basear suas propostas pedagógicas não naquilo que deseja e pretende ensinar, mas naquilo que a criança deseja e está curiosa para aprender. Isso é respeitar a escuta da criança, é poder construir experiências positivas e mais significativas para ela. Todas as crianças têm o potencial, embora de maneiras diferentes, de aprender e desenvolver suas próprias ideias, teorias e estratégias. Todas as crianças também têm o direito de serem estimuladas pelos adultos na realização de seus esforços. Portanto, professores e pais deveriam observá-las e escutá-las verdadeiramente.

A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Gandini e Edwards (2002) afirmam que toda essa documentação acaba tornando-se fonte indispensável de materiais de que nos utilizamos diariamente a fim de poder “ler” e refletir criticamente, de forma individual e coletiva, sobre a experiência que estamos vivendo e os projetos que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias ou artificialmente impostas às crianças.

Como incansavelmente dizia Malaguzzi (1999), é somente através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, que podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse

estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos. Mas como decidir o foco da documentação? Deve-se haver um foco ou deve ser espontâneo? Se optar pelo foco, devemos defini-lo previamente? Como documentar? Quais instrumentos são os mais apropriados para documentar?

- Processos, critérios e repercussões da documentação em Reggio Emilia

Dentre todos os livros e textos estudados sobre a documentação pedagógica, alguns autores destacam diversos tipos de documentação que se baseiam mais nos materiais selecionados e utilizados e na forma de exposição e apresentação, já outros autores focam mais nos estilos de documentação. Há os que afirmam que é preciso definir um foco antes de observar e registrar, já outros sugerem a ideia de “ir pescar” e aguardar pacientemente algo interessante que possa ocorrer. Mas a maioria concorda que não existe uma única forma de documentar, mas existe sim alguns critérios que permitam avaliar se a comunicação está adequada tanto em relação ao conteúdo quanto a forma.

Malaguzzi (1999) nos dá algumas pistas: o grande valor da experiência, de atuar, de pensar, da investigação e de aprender com as crianças. Como se apropriam do novo, do cognitivo, como organizam sua curiosidade, como constroem sentimentos, e seus pontos de vista, como colocam à prova suas energias, sua vitalidade, como satisfazem seus desejos, necessidades, como estabelecem relações e intercâmbios, como chegam interpretar o mundo dos coetâneos, dos adultos e das

coisas. A documentação fotográfica pode revelar todas essas questões através de rostos, dos olhos, da boca, dos gestos, das posturas, dos pequenos sinais que são as espias dos sentimentos, das tensões, dos esforços, do prazer, do desejo, das expectativas (HOYUELOS, 2006).

Durante todos esses anos de leituras e pesquisas aprofundadas sobre a abordagem de Reggio Emilia, pude entrar em contato com diversas experiências de documentação pedagógica, algumas em Reggio Emilia e em outras cidades da Itália, algumas nos Estados Unidos e Europa, e outras aqui em escolas infantis no Brasil, por meio de experiências compartilhadas por pesquisas científicas e capítulos publicados em livros.

No livro *As cem linguagens da criança*, aqui já referido, há alguns exemplos de como é realizada a documentação em Reggio Emilia. O projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros, descreve o projeto desde o seu nascimento, e vai através de narrativas dos professores, fotografias e falas das crianças identificando as hipóteses e questões que foram elaboradas pelas crianças, e conseqüentemente, os conceitos que as crianças foram aprendendo e se apropriando durante o projeto.

No livro *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*, que é um estudo de caso da escola Villetta, que é uma das 20 escolas que utilizam o mesmo modelo pedagógico e que está localizada à zona leste da cidade, ao longo da Vila Emilia, passando por uma área periférica de aspecto desordenado, com casa velhas, condomínios anônimos, novos centros comerciais. Depois, à direita, entre árvores de um jardim visualiza-se a Villetta. É uma típica casa do início do século XX, de tijolos vermelhos e janelas góticas, nascida como

moradia do diretor da cada de repouso que fica ao lado.

Rabitti (1999) nos traz, ao longo de seu estudo alguns pequenos exemplos de documentação, sendo um deles sobre um projeto da máquina do vento (Fig. 15). Como nesse livro, a autora foca mais na descrição dos espaços, das atividades, da rotina e das funções do professor, a documentação sobre o projeto não é muito aprofundada. Porém, é possível perceber através de suas descrições sobre as conversas entre os adultos e as crianças, as hipóteses das crianças para a construção de sua “máquina do vento”, inicialmente com o uso de desenhos e também depois com fotografias antes, durante e no final do processo de criação da máquina do vento no ateliê, onde o registro ocorreu de forma a realçar mais o processo e o percurso das crianças para a construção do conhecimento do que em um produto final.



Fig.15. A máquina do vento. Imagem retirada do livro *À procura da dimensão perdida: Uma escola de infância de Reggio Emilia*. (RABITTI, 1999, s/p).

Mais recentemente surgiu o livro *Making Learning Visible* (Tornando visível o aprendizado) de Rinaldi e Giudici (2011), que nos mostra infinitas possibilidades visuais de seus processos de documentação (Fig. 28.) Um que mais me chamou a atenção foi de um projeto sobre a cidade de Reggio Emilia. Nesse projeto, os professores proporcionaram as crianças diversas formas de investigações sobre a cidade, suas formas, relações, transformações e identidade durante vários meses. Decidiram por dividir a pesquisa em dois grupos, um de meninos e um de meninas. Essa documentação é bastante detalhada, e vai nos mostrando passo a passo a construção de hipóteses e conhecimento desses meninos e meninas. Além da narrativa do professor, que nos contextualiza os eventos, a organização das crianças e do espaço, também usa falas das crianças que vão dialogando com fotografias dos processos junto das etapas das criações do mapa da cidade através de desenhos. Esse exemplo nos mostra como é possível usar diversas linguagens que conversam e trocam entre si, com o objetivo de nos contextualizar e oferecer ainda mais informações sobre os processos cognitivos das crianças.

Um outro exemplo sobre documentação que é bastante interessante, está no livro *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (GANDINI, 2002). No capítulo sobre documentação, os autores elaboram um gráfico visual (Fig. 16.) que definem o processo de documentação como um ciclo de investigação, começando pela formulação de perguntas, para a observação, registro e coleta de dados, e depois a organização das observações e dos materiais para uma análise e interpretação desses materiais, e conseqüentemente, possibilitando construções de teorias para então, reformular as

perguntas e construir um planejamento de ações pedagógicas buscando as respostas. Como exemplo desse processo, descrevem a experiência de professores de uma escola experimental dentro de uma Universidade em Ohio, Estados Unidos.

A documentação ocorre sobre investigações e hipóteses construídas por bebês durante suas explorações da argila. As professoras começaram o seu processo de documentação formulando perguntas: como a exploração da argila pelas crianças irá ganhando intencionalidade e quais os papéis dos ambiente físico e social? Elas entenderam que as estratégias para observação e registros deveriam ser baseadas nas perguntas que foram formuladas inicialmente.



Fig.16. Ciclo da documentação. Gráfico retirado do livro *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. (EDWARS e GANDINI, 2002, p. 162)

Durante a organização das observações, cada professor sugeriu definir uma linha de pesquisa que os bebês estavam explorando. No momento seguinte, ao analisarem as observações verificaram que durante as discussões surgiam teorias e hipóteses sobre os significados do comportamento do bebês, que possibilitaram a reformulação das perguntas, fazendo com que direcionassem ainda mais suas observações. Essas observações e análises os guiaram para formular os projetos e criaram possibilidades de intervenções pedagógicas durante o percurso do projeto. As fotografias selecionadas e utilizadas para a nossa maior compreensão do caminho percorrido deste projeto, visibilizam as decisões tomadas pelos professores de acordo com as ações e repostas dos bebês. O Ciclo da documentação (Fig. 16) exemplifica visualmente todo esse trajeto percorrido pelas professoras durante o projeto de argila.

Kinney e Wharton (2008) nos traz no livro *An Encounter with Reggio Emilia* (Um encontro com Reggio Emilia), sua experiência de documentação pedagógica em uma escola de educação infantil na Escócia, inspirada pela proposta italiana. Dentre os vários projetos citados e exemplos de documentação, o projeto do “coelho de um olho” exemplifica claramente por meio não só de fotografias, narrativas dos professores e falas das crianças, mas também através de uma lista de conceitos e de palavras-chaves os conceitos que se tornaram visíveis decorrente da documentação. As autoras também catalogam as provocações (sempre elaborando perguntas formuladas para as crianças) que foram feitas com o objetivo de impulsionar com o aprendizado durante o percurso do projeto.

Em sua tese de doutorado, Marques (2011) faz um estudo de caso sobre como a documentação pedagógica acontece em algumas escolas italianas e também em algumas escolas brasileiras. A autora conclui que cada equipe realiza a documentação de forma singular e de acordo com a realidade em que se encontra, onde afirma que não há uma única forma de documentar. A documentação não é apenas uma técnica, mas uma concepção de escola, de criança, de educação, de aprendizagem e de ensino. Acrescenta também, que diante os desafios, cada escola constrói modos particulares de produzir a documentação e que, independentemente disso, cada tipo de documentação parece corresponder as expectativas de cada escola, mas que esse é só o início de um movimento para a reflexão e formação continuada do professor.

A documentação também está presente e é fundamental na pesquisa acadêmica de Fochi (2013). Em sua dissertação de mestrado, embasado de referenciais teóricos não somente italianos, consegue nos mostrar tanto visualmente quanto verbalmente sua metodologia de documentação de ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês. O autor sugere uma metodologia de registro e observação dos bebês por meio do uso da fotografia e de uma tabela chamada “inventário”. Propõe a organização das fotos selecionadas por episódios, em pastas nomeadas através de palavras-chaves. Em um segundo momento, recomenda o estudos dessas fotografias para que sejam transformadas em mini-histórias, todas organizadas ao final de cada semana. O autor também cria uma hierarquia de inventários para uma melhor organização e identificação da documentação, como legendas de códigos que facilitam o processo de análise posteriormente.

Confesso que a organização sugerida por Fochi (2013) muito me agrada, e com certeza teria me poupado muito tempo para organizar e criar meus fotos-ensaios para esta pesquisa. Além disso, por recomendar esse exercício semanalmente, permite maiores possibilidades de reflexões e intervenções pedagógicas durante o percurso das crianças. Outro aspecto relevante, é o da ideia de “ir pescar”, para Fochi, documentar é como ir pescar. Precisa de paciência e silêncio. Às vezes tem peixe, às vezes não, às vezes tem muitos. O que o “pescador” faz é estar presente, e quando pode, pesca. E isso é diferente de caçar. O caçador atira sempre que suspeita ter visto algo, às vezes acerta e às vezes não, mas ele continua “disparando” tiros. Essa metáfora descreve exatamente como Malaguzzi acredita que a documentação pedagógica deve acontecer, e contradiz aos que acreditam que para documentar deve-se ter um foco pré-estabelecido inicialmente, e foi esse o meu exercício contínuo enquanto professora que documentava a minha prática.

Com esta fundamentação que dialoga prática e teoria da documentação nos leva estudá-la e ampliá-la como metodologia e investigar a linguagem fotográfica e suas potencialidades.

Data	Personagens	Nome da pasta	Situação da cena	Relação com outra cena

**Tabela 1 – Quadro exemplo do inventário**

Fonte: FOCHI, 2013



Esquema 2 - Processo de análise

Fonte: FOCHI, 2013

Fig.17. *Inventário. Tabela e esquema* retirado da dissertação de Paulo Fochi (2013, p. 89 e 92).

### 1.4.3 Foto-ensaios das documentações feitas em Reggio Emilia



Para dar visibilidade como a documentação é feita e também uma perspectiva histórica, os foto-ensaios a seguir foram criados a partir de paginações de livros e catálogos de Reggio Emilia, que irá mostrar por meio das fotografias e dos foto-ensaios uma análise da documentação através do tempo.

Duas linhas do tempo abrem esta síntese histórica e estão categorizadas diferentemente. A primeira na Fig. 18 *Imagem*, foram selecionadas somente as imagens de fotografias-síntese de cada ano a partir do material coletado. Onde podemos acompanhar o progresso dessas imagens que vão desde fotografias tiradas em preto e branco até os dias atuais, que além de coloridas também utilizaram alguns recursos gráficos e de edição. Outro aspecto por exemplo, foi o olhar desse professor, o que realmente importava ao captar a imagem, ou também como na primeira fotografia de 1963 as crianças estavam fazendo poses e a fotografia de 2012 a criança explorava sua imagem no espelho espontaneamente. Em todas as imagens, a foto-síntese evidencia momentos de um processo, de pesquisa da criança, menos a fotografia de classe do ano de 1963.

Para a Fig. 19 *Imagem e palavra*, foram selecionadas imagens com textos, descrições dos professores e/ou das crianças para que fosse possível visualizar as diferenças entre as produções ao longo dos anos. Pode-se perceber como a primeira fotografia de 1963 tem apenas uma

pequena legenda descritiva, sendo que a de 1983 já possui toda uma narrativa escrita pelo professor sobre as descobertas daquela criança. Na imagem de 1995 é a primeira vez no material coletado, que utilizam além da fotografia e do texto, uma imagem/desenho feito pelas crianças. Em 2011 a fala da criança ganha ainda mais poder e espaço nas documentações, com a utilização de fontes de tamanhos maiores e diferenciadas do restante.

Ao coletar todo esse material visual de documentações pedagógicas, o critério de escolha e seleção das imagens utilizadas, tanto nas linhas do tempo quanto nos foto-ensaios foram principalmente do uso da fotografia da criança, do texto e da fala da criança. Busquei evidenciar o progresso e as diferenças na seleção de imagens que eles utilizaram para documentar um projeto, na edição gráfica do texto como uma relação direta na construção de uma linguagem junto da imagem da criança em sua pesquisa ou de um desenho gráfico.

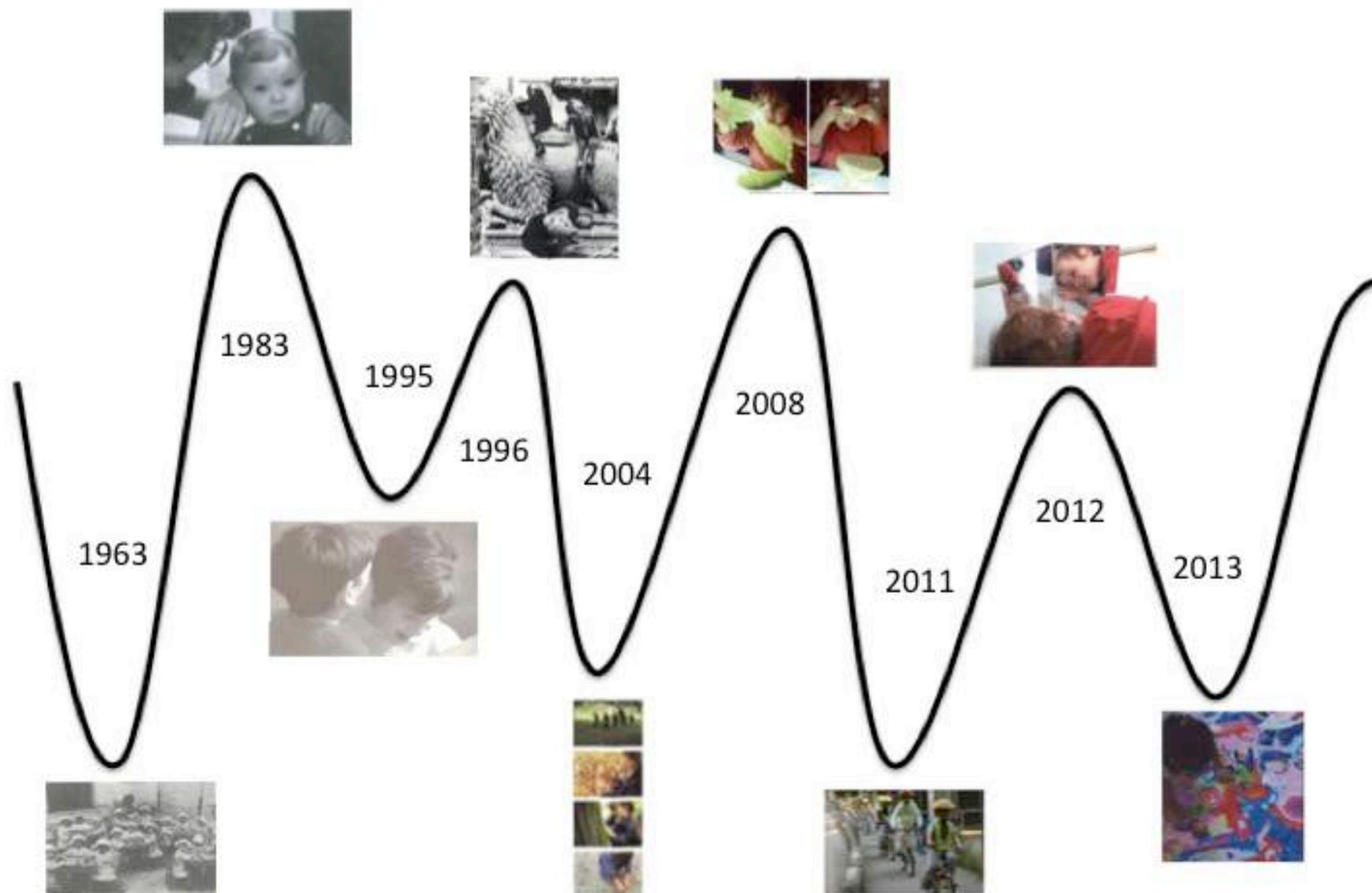


Fig.18. *Imagem. Linha do tempo.*

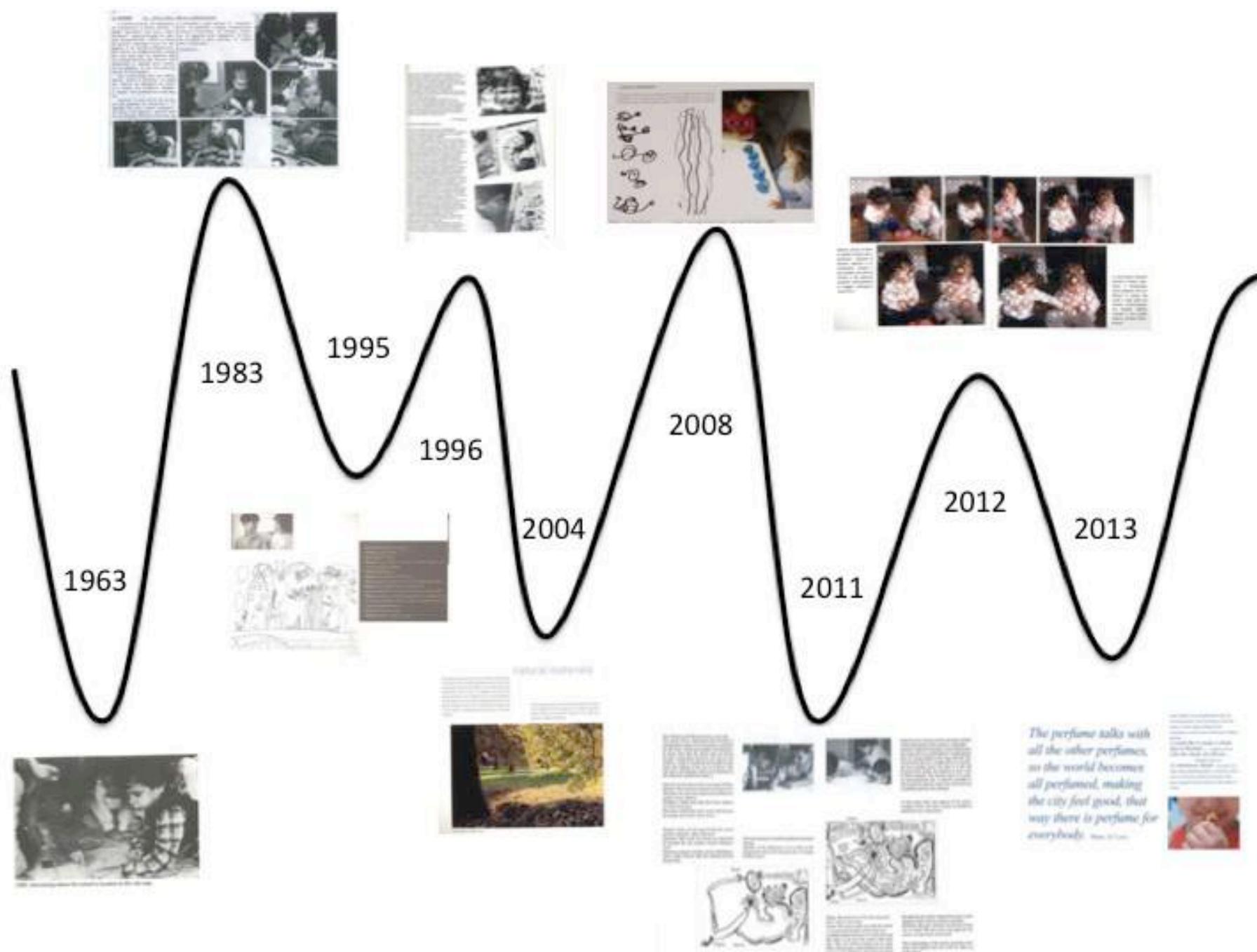


Fig.19. Imagem e palavra. Linha do tempo.



1947-48: The children at the preschool



"Men and women working together, we built the walls of this school because we wanted a new and different place for our children"

May 1945  
from a testimonial



building



1955: discussing where the school is located on the city map

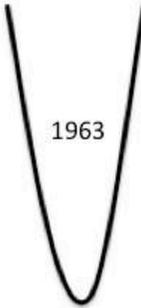


Fig.20. *Reconstruindo a cidade. Foto-ensaio* composto a partir de doze imagens retiradas do livro *Brick by Brick – The history of the “XXV Aprile” People’s nursery school of Villa Cella*, a história após o término da Segunda Guerra e o início das escolas de infância que começaram no ano de 1963. (REGGIO CHILDREN, 2005).



Fig.21. *Descobertas de Laura. Foto-ensaio* composto a partir de seis imagens retiradas do livro *The Diary of Laura: perspectives on a Reggio Emilia Diary* – um diário documentado de uma criança no ano de 1983. (EDWARDS e RINALDI, 2009).

1995

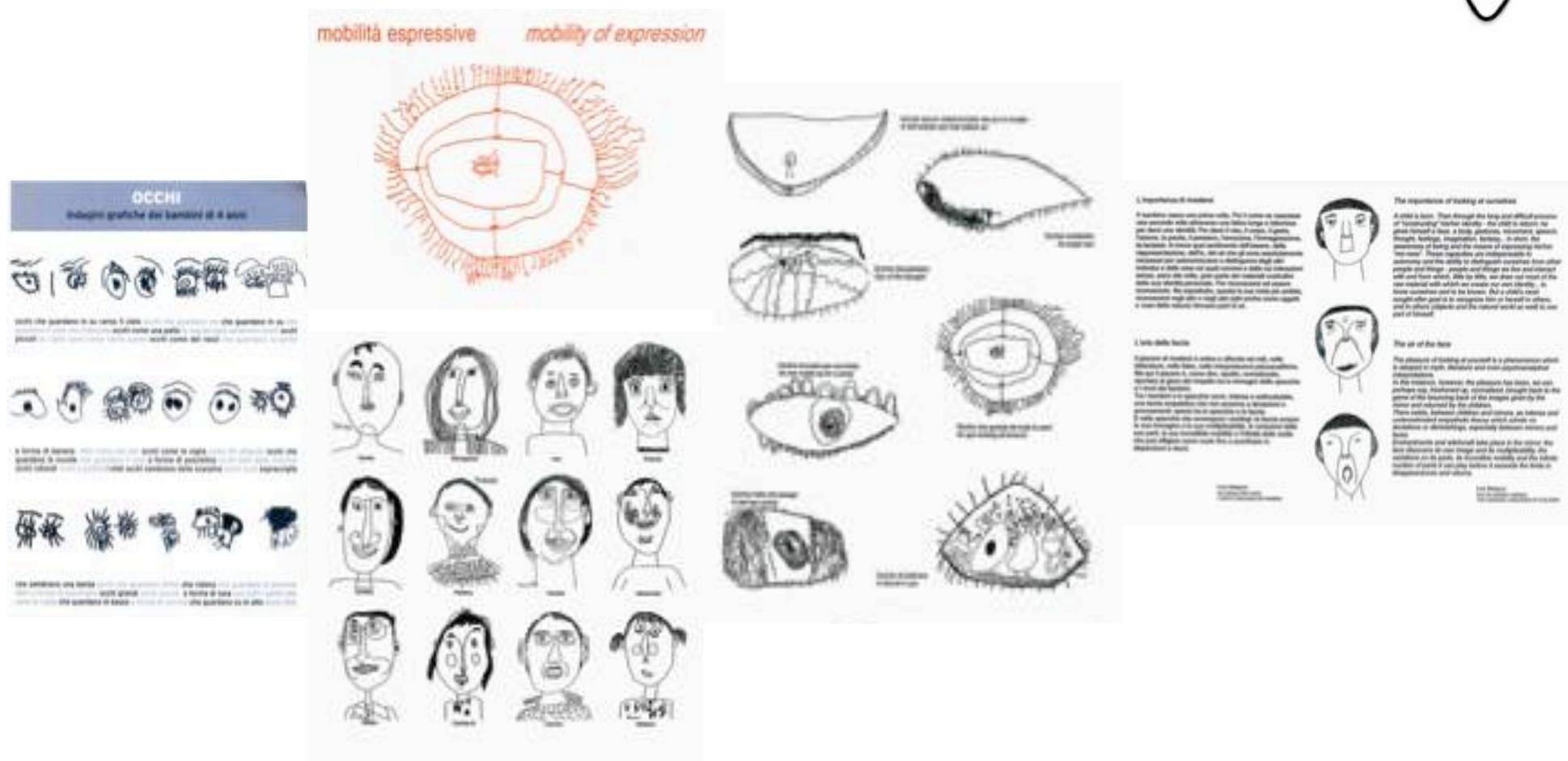


Fig.22. Olhos. Foto-ensaio composto a partir de cinco imagens de desenhos retiradas do catálogo *Mobility of expression* . (REGGIO CHILDREN, 1995).



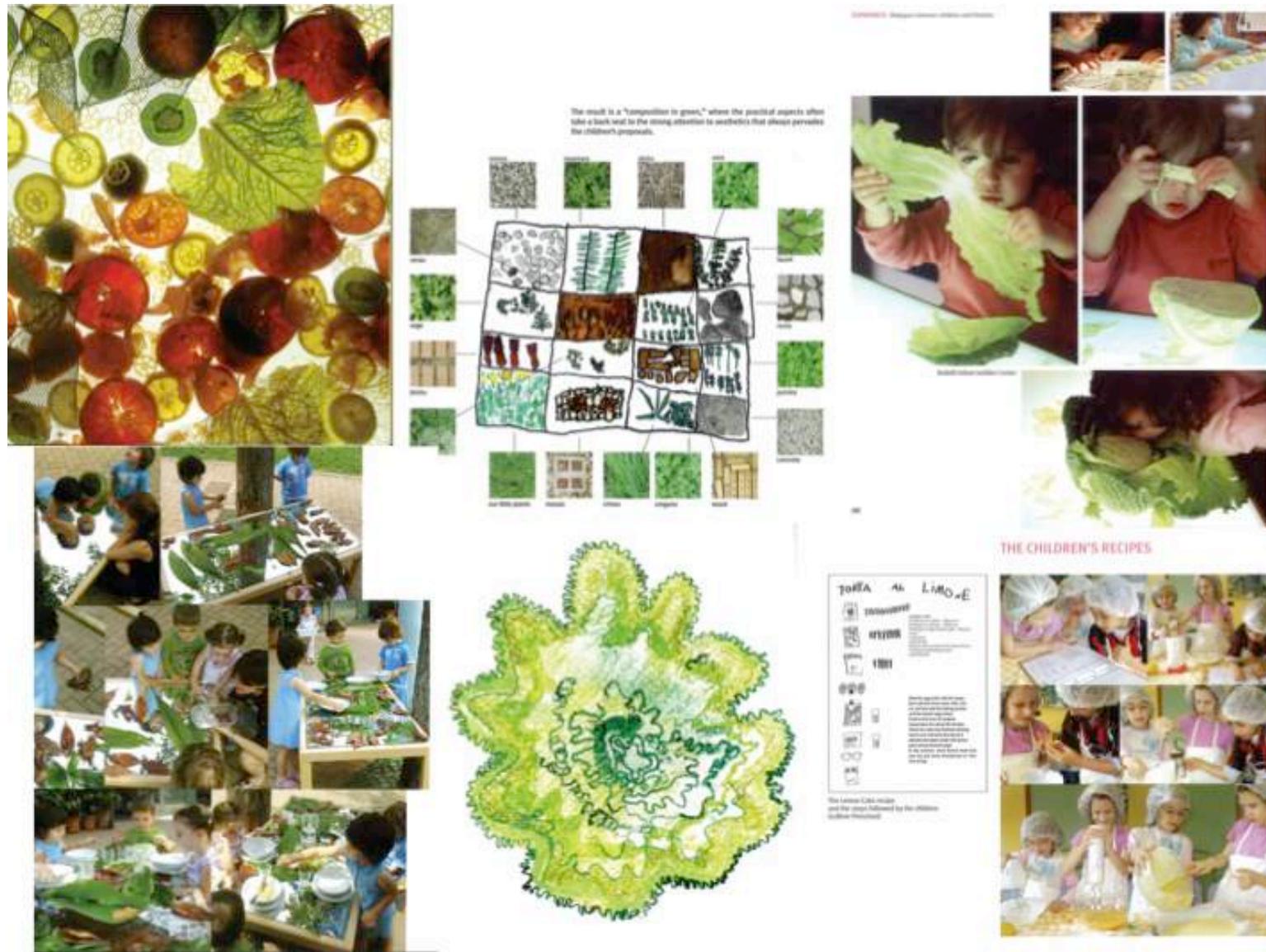
Fig.23. *Amizade*. Foto-ensaio composto a partir de sete imagens retiradas do livro *Ternura – uma história de Laura e Daniele* (REGGIO CHILDREN, 1995).



Fig.24. Praça dos leões. Foto-ensaio composto a partir de seis imagens retiradas do livro *The hundred languages of children*. (REGGIO CHILDREN, 1996).



Fig.25. *Materiais naturais*. **Foto-ensaio** composto a partir de oito imagens retiradas do livro *Children, Art, Artists – the expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. (REGGIO CHILDREN, 2004).



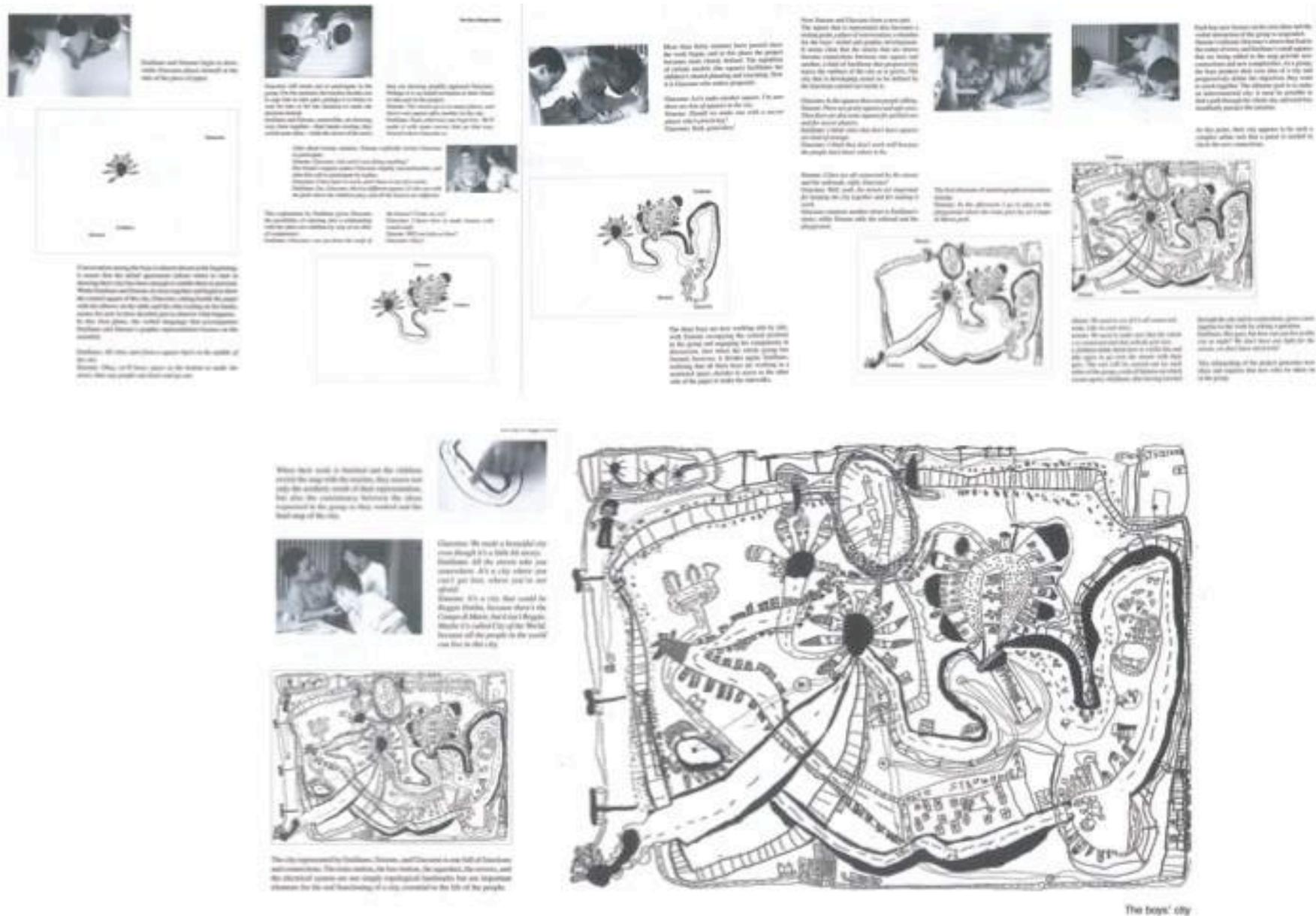
2008

Fig.26. Comida. Foto-ensaio composto a partir de seis imagens retiradas do livro *The languages of food – recipes, experiences, thoughts* (REGGIO CHILDREN, 2008).



2008

Fig.27. *Números. Foto-ensaio* composto a partir de seis fotografias retiradas do catálogo *Dialoghi tra bambini e numeri – giocare con numeri e misure* (2008).



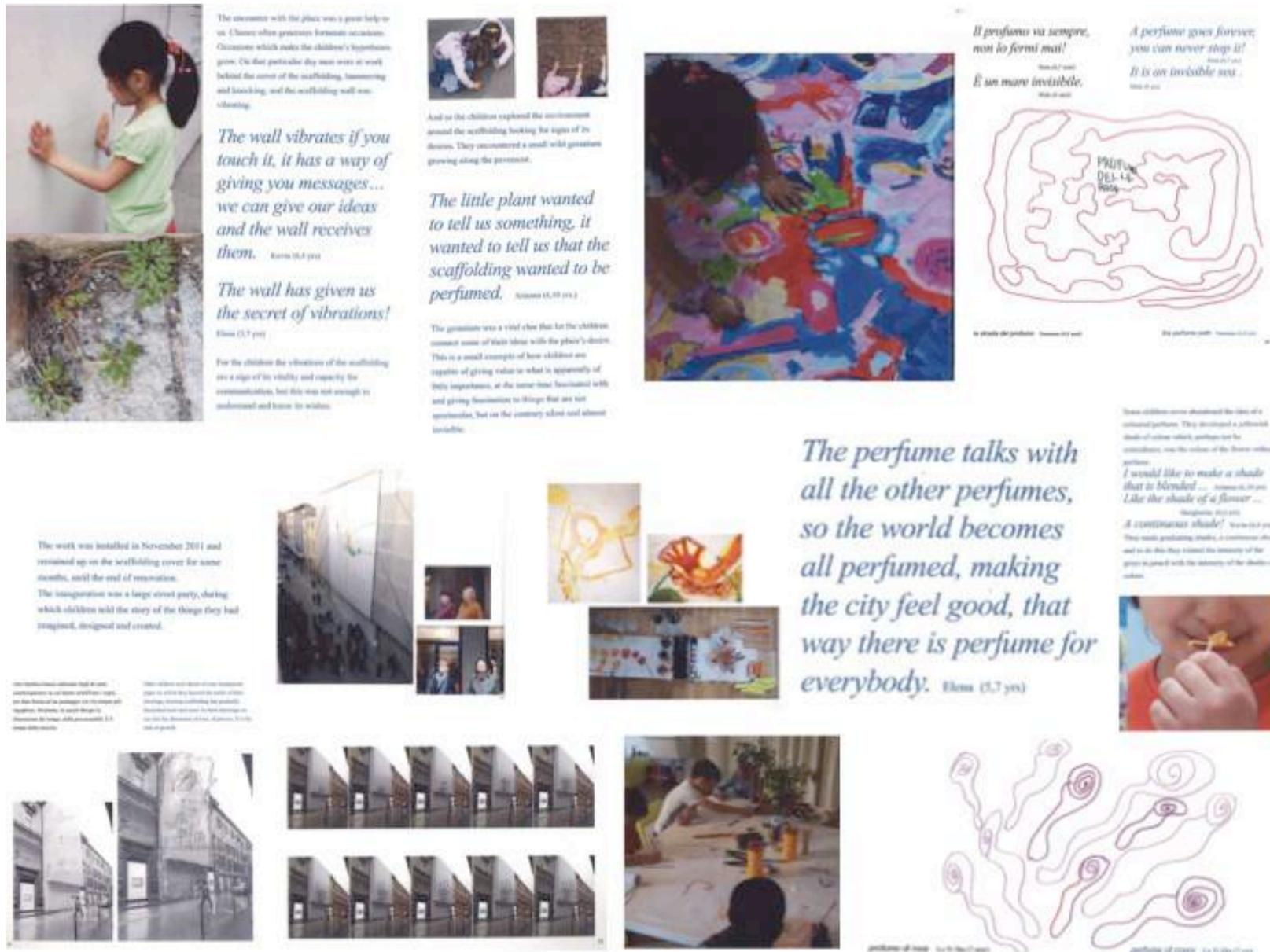
2011

Fig.28. A cidade dos meninos. Foto-ensaio composto por sete fotografias retiradas do livro *Making Learning Visible*. (RINALDI e GIUDICI, 2011, p. 239-243).





Fig.30. *Identidade*. Foto-ensaio composto a partir de oito imagens retiradas do catálogo *Identità in dialogo – conoscere e riconoscere sé stesse e gli altri*. (2012).



2013

Fig.31. *Perfume*. Foto-ensaio composto a partir de quatorze imagens retiradas do livro *The perfume girl-child* (REGGIO CHILDREN, 2013).

CAPITULO 2 – O PONTO ALTO – A escolha metodológica e a linguagem fotográfica



Fig.32. Cartografia III. Transições.

No primeiro semestre do curso de pós graduação, eu estava cursando uma disciplina obrigatória de Teoria e Processos Educacionais. Como o nosso curso era interdisciplinar, tinha junto comigo além de outras pessoas vindas da área de Educação, também alunos de História e de Arte e Design. Em uma das aulas fomos estudar o teórico da educação Lev Vygotsky (1984) e a sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal. A turma foi dividida em grupos onde pelo menos uma pessoa da área de educação ficasse com os outros das diversas áreas. Em meu grupo, as pessoas estavam tendo muita dificuldade para compreender esse conceito, e então eu expliquei sobre o que estava acontecendo com a minha turma de 3 anos e como eu conseguia observar que alguns alunos estavam próximos para “dar um salto” em alguma determinada área do conhecimento.

Contei que estávamos trabalhando com o tema de identidade e desenho de autorretrato. Durante as propostas dirigidas, eu ficava a maior parte do tempo fotografando e depois quando possível analisava essas fotografias, e que na semana passada a esta aula de educação, eu havia verificado que uma aluna já estava conseguindo fazer desenhos figurativos, e que tinha outro aluno que está quase chegando lá, pois pelas fotografias pude observar que alguns de seus traçados já começavam a figurar os olhos e boca e que se eu colocasse ele sentado próximo dela quando fossemos desenhar novamente, que ele poderia avançar em sua figuração. Esse exemplo que compartilhei com os meus colegas da pós, pode

esclarecer e ilustrar como podemos identificar a zona de desenvolvimento proximal, para então, oferecer oportunidades para que a criança avance.

Ao compartilhar esse exemplo com a minha orientadora, ela me desafiou a escrever um artigo sobre isso, e foi exatamente o que eu fiz. O artigo “*A fotografia para além do registro: um olhar ampliado pelas imagens e os conceitos de Vygotsky gerando novas possibilidades de intervenção pedagógica*” (GALVANI e MARTINS, 2014) foi aceito e publicado pelo II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, e após preparar a minha apresentação para a comunicação durante o evento, a Professora Mirian novamente me instigou ao fazer o resumo para entregar aos outros participantes do evento, para que fizesse um foto-ensaio com as imagens utilizadas no artigo.

Essa foi a primeira vez que ouvi falar do foto-ensaio e com o livro *Metodologías Artísticas de Investigación en educación* de Joaquín Roldán e Ricardo Marín Viadel (2012), sai em busca de conhecer melhor esse conceito e criar a minha própria poética e narrativa visual.

Quando organizei todas as fotos do artigo, eu as separei em duas partes: as fotografias em que mostravam as duas crianças separadamente com os seus desenhos e trabalhando em diversos tipos de propostas e depois de quando identifiquei a zona de desenvolvimento proximal e que os coloquei próximos para desenhar, e conseqüentemente, os avanços que

tiveram em seus traçados de sua figuração humana como podemos observar na Fig. 33. Esse exercício de criação foi o pontapé inicial para a minha viagem sem volta ao fantástico mundo de possibilidades de expressões das Metodologias de Pesquisa Baseada em Arte que nessa pesquisa usaremos a sigla PBA para ser representada.



Fig.33. *Primeiríssimo Foto-ensaio. Foto-ensaio* composto por vinte e uma fotografias digitais (2013).

## 2 Aumentando o foco com as metodologias de pesquisa baseada em artes

### 2.1 Linguagem fotográfica



Não cabe aqui levantar a história da linguagem fotográfica, mas segundo Fischman e Cruder (2003), a fotografia foi inicialmente desenvolvida na Europa no início do século XIX, e rapidamente tornou-se uma ferramenta bem recebida e popular.

Inicialmente a descoberta da fotografia estava diretamente relacionada a ideia de registro e documento, se resumia à condição de ilustração dos textos e ‘apêndice’ da história. Pelo fato da sua natureza de testemunhar a realidade, e portanto para alguns a verdade absoluta, Kossoy (2009, p. 19) afirma que, “Desde seu surgimento e ao longo de sua trajetória, até os nossos dias, a fotografia tem sido aceita e utilizada como prova definitiva, ‘testemunho da verdade’ do fato ou dos fatos”.

Mas não somente de documentação e denúncia servia a fotografia, ela também ofertou possibilidades de autoconhecimento e recordação, e principalmente a ampliação dos horizontes da arte. A partir dos anos de 1960 ocorreu um surpreendente interesse pela fotografia.

A fotografia enquanto forma de expressão artística passou a ocupar espaços cada vez mais importantes, preenchendo as paredes dos museus – e ampliando suas coleções –, dando

margem à abertura de galerias especializadas e à introdução de novas publicações, isto sem falar na notável disseminação de seu ensino e pesquisa, através de cursos regulares ou oficinas, além de encontros, seminários e simpósios dedicados aos diferentes aspectos da fotografia tornados frequentes em todas as partes. (KOSSOY, 2012, p. 137).

Seja como meio de recordação e documentação da vida familiar, seja como meio de informação e divulgação dos fatos, seja como forma de expressão artística, ou mesmo enquanto instrumento de pesquisa científica, a fotografia tem feito parte indissociável da experiência humana e principalmente nos dias atuais e com os aparelhos celulares smartphones, onde quase todas as pessoas tem acesso à uma nova forma de fotografar e registrar o que consideram importante.

As câmeras produzem imagens, que são construções de significados e não meramente registros de uma determinada coisa. Essas criações de imagens fotográficas usando a lente de uma câmera envolve um certo grau de escolha subjetiva através da seleção, do enquadramento e da personalização. Por exemplo, os atos de definir a lente mais adequada, medir a luz, escolher o enquadramento, focar, clicar, “congelar”, e finalmente pressionar o botão disparador da máquina, capturam aquilo que se tornará visível, e também aquilo que permanecerá invisível, excluído, ou descartado. A fotografia nada mais é do que escolhas: escolher o que ver e o que não ver.

Veremos algumas definições sobre a fotografia que vão do processo de exclusão, da representação do real, da fotografia como documento, registro e portanto, como história e memória e outras possibilidades ainda não muito conhecidas.

Duchemin (2009) traz um exemplo sobre Michelangelo para explicar a arte da exclusão. Diz que Michelangelo foi questionado sobre seus métodos de escultura. Ele respondeu que simplesmente trabalhava no bloco de mármore, removendo tudo que não fosse parte da escultura até que restasse apenas a escultura. Segundo o autor, isso simplifica demais a arte da escultura, mas é uma perfeita analogia para mostrar a essência da fotografia, onde: “elementos que não sejam uma parte importante da história que você está contando diminuem a força da história. A exclusão é a ferramenta poderosa para aumentar o impacto de sua imagem” (DUCHEMIN, 2009, p.18).

Ao criar um foto-ensaio, além das cores da minha poética que seguem um fluxo de pensamento, o processo de exclusão é também muito significativo. Algumas fotografias trazem informações demasiadas que tiram o foco do olhar para o que realmente importa. Ao recortar uma imagem e excluir algo desse cenário, o que estou fazendo na verdade, nada mais é do que Michelangelo fazia com suas esculturas, é retirar o que não faz parte, o que não agrega e não contribuem para a narrativa que estou querendo expressar.

Kossoy (2009), afirma que a imagem fotográfica é antes de tudo uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia de seu autor. Entretanto, em função da materialidade

do registro, no qual se tem gravado o vestígio/aparência de algo que se passou na realidade concreta, em dado espaço e tempo, nós a tomamos, também, como um documento do real, uma fonte histórica, portanto a fotografia é uma prova da realidade e um registro oficial. A fotografia é um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções, conclui este autor. Ela possui conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns. Ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem. Desaparecidos cenários, personagens e monumentos, sobrevivem, por vezes, os documentos.

Exatamente por toda essa importância para a história e para a memória é que a fotografia é mais que um documento e um registro. Segundo Kossoy (2009) a fotografia preserva a lembrança do passado, de pessoas e momentos, ela é a prova de que fatos ocorreram e serve para que não nos esqueçamos deles. A fotografia é a nossa referência dos nossos valores, da nossa história, do que vivemos e por meio delas podemos fazer sempre novas descobertas

A fotografia não só é história, tem também atrás de si uma história. Olhar para uma fotografia do passado e refletir sobre a trajetória por ela percorrida é situá-la em pelo menos três estágios bem definidos que marcaram sua existência, afirma Kossoy (2012, p. 47):

em primeiro lugar houve uma intenção para que ela existisse; esta pode ter partido do próprio fotógrafo que se viu motivado a registrar determinado tema do real ou de um terceiro que o incumbiu para a tarefa. Em decorrência desta intenção teve lugar o segundo estágio: o ato do registro que deu origem à materialização da fotografia. Finalmente, o terceiro estágio: os caminhos percorridos por esta fotografia, as vicissitudes por que passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os porta-retratos que a emolduraram, os álbuns que a guardaram.

Mas a fotografia além de tudo é memória e com ela se confunde. Para este autor, é fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é pois o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente.

E exatamente por ser memória viva e ser reconhecida por ser valor documental é que as fotografias são tão importantes para estudos específicos em diversas áreas como arquitetura, antropologia, educação e também em outras áreas do saber. Elas representam um meio de conhecimento da cena pois representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural. Trata-se da fotografia



enquanto instrumento de pesquisa, prestando-se à descoberta. Análise e interpretação da vida histórica, diz Kossoy (2012) que afirma também que assim como a palavra é a expressão de uma ideia, de um pensamento, a fotografia – embora se trate de uma imagem técnica produzida por meio de um sistema de representação visual – é também a expressão de um ponto de vista, de uma visão particular de mundo de seu autor, o operador da câmera. É nesta visão singular de cada um que se estabelece a diferença, as múltiplas formas de entender e representar o mundo e os fatos que nele transcorrem ininterruptamente.

Então porque fotografar? Como demonstrar para o professor que a fotografia pode ser uma nova forma de enxergar a criança além de fotos bonitas e posadas? Como possibilitar um olhar aguçado, presente e livre de preconceitos? Como permitir esse olhar desacelerado que se apresente às múltiplas realidades de uma imagem fotográfica, porém de forma crítica e ao mesmo tempo sensível?

Sabendo que a fotografia é mais do que um documento e um registro, que além da representação do real é história e memória, como podemos usar a fotografia para a pesquisa em educação? Essa foi uma das primeiras perguntas que fiz ao conhecer a PBA.

## 2.2 Compreendendo o ponto: Pesquisa Baseada em Artes

Viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida de consciência, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que nos coloca, intencionalmente, em posição de perceber as coisas diferentemente. (IRWIN, 2004, p. 33)

Como já havia mencionado, foi quando procurei a professora Mirian com todos os meus portfólios e milhares de fotografias, tentando explicar e exemplificar um pouco o meu projeto de pesquisa que ouvi falar pela primeira vez sobre as metodologias de pesquisa baseada em artes e saí encantada com o que vi. Nos meses seguintes adquiri os livros e mergulhei nas leituras de um mundo novo e repleto de possibilidades.

O surgimento da Pesquisa Baseada em Artes (*Arts Based Research*) se deu por volta do início da década de 90 a partir dos trabalhos desenvolvidos por Elliot Eisner, e também do anseio de pesquisadores, artistas e educadores de trazerem a arte para dentro da Academia, não somente como objeto de estudo ou de ilustração mas também como método de pesquisa, como uma parte estruturante do caminho.

Segundo Magave (2014), em 1993 Elliot Eisner organizou a primeira série de conferências sobre *Arts-based Research*, oferecida pelo Arts-Based Research Institute na Universidade de Stanford nos Estados Unidos para os membros da American Educational Research Association (Associação Americana de

Pesquisa em Educação). Tais conferências obtiveram tanto sucesso e provocaram tamanho entusiasmo naqueles que dela participaram que depois dessa primeira, mas sete se seguiram entre os anos 1993 e 2005.

Quando comecei a estudar mais sobre as metodologias de pesquisa baseadas em artes, logo descobri que existem diferentes nomenclaturas para o mesmo conceito e por um tempo isso me deixou bastante confusa sobre como organizar o material colhido aqui, a partir dos seguintes livros: *Arts based research* de Barone e Eisner (2012), *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* de Roldán e Viadel (2012), *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry* de Rita Irwin et al (2004) e *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* também por Irwin e Belidson Dias (2013). Também foram consultados alguns artigos publicados em português quanto em inglês e o próprio site da Rita Irwin sobre *A/r/tography*.

De acordo com Viadel e Roldán (2012), embora seja ainda um campo muito recente, a Pesquisa Baseada em Artes já se prolifera em diferentes enfoques e tendências, das quais se pode citar: Pesquisa Educacional Baseada em Arte, Pesquisa Baseada em Arte Visual, Metodologias Artísticas de investigação em educação, Investigação Baseada em Artes e Investigação Educativa Baseada em Artes.

A Pesquisa Baseada em Arte e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte é um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes, literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de

práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (OLIVEIRA, 2013, s/p).

As metodologias artísticas de investigação também se definem da mesma forma, mas tem uma nomenclatura diferenciada. Os professores Joaquín Roldán e Ricardo Marín Viadel da Universidade de Granada (Espanha) usam o termo “metodologias artísticas de investigação em educação” porque querem fazer ênfase no termo “metodologia”, mas é exatamente o equivalente a “investigação educativa baseada em artes” e portanto, Pesquisa Educacional Baseada em Artes.

Também temos a *A/r/tografia* e a *Investigação Fotográfica* (ou investigação específica de uma determinada área da arte) que dentre as tendências acima mencionadas, são as que se distingue das demais por serem uma modalidade dentro da Pesquisa Baseada em Artes. Mas adiante iremos aprofundar sobre a *A/r/tografia* quanto sobre a *Investigação Fotográfica*.

De todas as nomenclaturas acima listadas, Pesquisa Baseada em Artes (PBA) é um termo mais abrangente e de acordo com Eisner e Barone (2012, s/p),

[...] a Pesquisa Baseada em Artes é um esforço para ultrapassar as restrições que limitam a comunicação discursiva, a fim de expressar significados que de outra forma seria inefável. Na verdade um exame das formas de comunicação utilizados na cultura em geral revela um nível de diversidade de formas que é o suficiente para deslumbrar os olhos, o ouvido

encantar, seduzir a língua. Os seres humanos têm inventado formas dentro de um espectro de modalidades sensoriais, a fim de "dizer" em uma forma que não pode ser dito em outras.

Assim, o pesquisador utiliza os conhecimentos profissionais das diferentes especialidades artísticas (arquitetura, cinema, desenho, dança, fotografia, música, novela, performance, poesia, teatro, vídeo, etc.), tanto para o planejamento e definição dos problemas como para a obtenção dos dados, a elaboração dos argumentos, a demonstração das conclusões e a apresentação dos resultados finais. Roldán e Viadel (2012) afirmam que as metodologias artísticas de investigação são uma nova forma de fazer investigação em ciências humanas e sociais que trabalham de forma paralela e semelhante à criação artística.

Nesta perspectiva, a PBA é uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos. Dependendo da forma de linguagem escolhida, as qualidades estéticas, os processos e os produtos podem variar significativamente e, portanto, a concepção do projeto também pode variar.

Magave (2014) em sua dissertação, aponta que os teóricos conceituam que o termo "pesquisa" pode ser entendido como um grande guarda-chuva que abarca diferentes processos que visam ampliar a experiência humana e promover o entendimento. São várias, portanto, as formas de pesquisa, e a pesquisa científica é apenas uma dessas formas. Quando o processo de criação artística se torna um processo cujo principal

foco é ampliar a experiência humana e promover o entendimento, aí temos arte como pesquisa. E quando falamos arte, estamos querendo dizer como uma outra forma de enxergar o mundo e vivenciar a realidade.

Segundo Eisner e Barone (2012, s/p), "A PBA enfatiza a geração de um sentimento que tenha algo a ver com a compreensão de uma pessoa, lugar ou situação. Não é simplesmente uma divulgação quantitativa de uma gama de variáveis. É a busca consciente da forma expressiva ao serviço do entendimento." E por isso o meu encantamento com essa metodologia, porque ao me expressar por meio das minhas criações de foto-ensaios e foto-discursos durante a pesquisa, na verdade estou proporcionando ao leitor uma nova possibilidade de compreender o que eu enxerguei e o que eu vivenciei em cada cena e situação narrada visualmente. É uma oferta de "melhoria de perspectivas", uma analogia com a troca de uma lente de câmera por exemplo, onde quando utilizamos uma lente objetiva com pouca abertura, o nosso olhar através dessa lente é bem limitado, e ao usar a PBA e como se oferecemos ao leitor uma lente angular, que expande e amplia o olhar da cena e, dessa forma, permite ao espectadores alcançarem novos entendimentos e, conseqüentemente, as melhorias na política educacional ou práticas educativas.

Ou seja, o grande desafio do PBA é que o leitor, a partir de outros pontos de vista, possa formular questões que outras formas de fazer pesquisa não são capazes de realizar, na verdade a ideia da PBA é sugerir mais perguntas do que oferecer respostas. Segundo Denzin (1997, apud HERNÁNDEZ,

2013), os textos evocativos são aqueles que têm força suficiente para que o leitor se coloque 'dentro' da experiência. Nas narrativas evocativas, a legitimidade de um texto pode ser determinada por aquilo que a narrativa provoca ou evoca no leitor. Uma experiência transformadora em que o leitor se sinta motivado a refletir sobre suas próprias experiências a partir do diálogo com o relato que lhe propõe o investigador.

Assim, segundo Magave (2014), podemos dizer que o principal objetivo de Barone, e de muitos outros autores que utilizam a literatura para fazer uma PBA, é envolver o leitor em uma situação, quase sempre uma situação real, de forma que uma vez "dentro" do contexto, ele possa ser levado a questionar formas de pensar já estabelecidas e buscar novas perguntas e também novas respostas para o problema colocado na pesquisa.

Dito de outra forma, de acordo com Eisner e Barone (2012), o principal objetivo da PBA é não ter a resposta correta para os questionamentos e nem a solução correta para o problema; é para gerar perguntas que simulam formulação do problema. O pesquisador de PBA é conhecido pela visão e a qualidade de perguntas que ele ou ela promove entre os que leem ou veem ou ouvem o seu trabalho .

Durante o processo da PBA existe uma busca do pesquisador pelo autoconhecimento e o ato de pesquisar, isto é, o pesquisador precisa estar disposto a uma viagem de descoberta. Acredito, assim como estes autores, que a arte tem o poder não só de representar aquilo que desejamos e buscamos, mas também aquilo que descobrimos no processo

criativo. Porém, o objetivo principal da PBA não é produzir uma obra de arte, mas sim uma pesquisa; é apresentar o resultado final de uma pesquisa conduzida, não exclusivamente mas principalmente, por meio da arte. Tal resultado não se pretende conclusivo, mas espera-se que o uso de uma nova linguagem seja capaz de levantar novos questionamentos e permita ao pesquisador e ao seu público enxergar o tema em questão a partir de novas perspectivas. No capítulo 3 compartilho todas as minhas descobertas e resultados que alcancei durante o meu processo de criação dos foto-ensaios.

A arte, afirma Hernández (2013), como todo o nosso universo de experiências, não existe em um ponto fixo fora de nós, acontece no nosso estar no mundo. Está na base de todo ato educativo, mas não como um corpo de crenças, argumentos ou conteúdos, mas como experiência do nosso próprio "olhar o mundo" que concede sentido. Nenhuma cultura pode *ser* sem o "olhar o mundo".

A arte tem o poder de nos fazer viver, de certa forma, a vida de outra pessoa e assim nos permite contemplar a vida a partir do olhar de outra pessoa, a partir de um diferente contexto. As artes em geral ensiná-nos a ver, a sentir, e de fato a saber. Tal característica é profundamente enriquecedora na medida em que promove maior compreensão entre os homens e justamente por isso se torna muito útil para entender mais profundamente um caso ou situação objeto de uma pesquisa. Eisner e Barone (2012) acreditam que através da PBA é que seja possível para nós ter empatia com a experiência dos outros e que tal empatia é uma condição necessária para formas

profundas de significado na vida humana. As artes fazem essa participação empática possível porque elas criam formas que são evocativas e convincentes. Na verdade, de acordo com eles o que deve guiar o pesquisador diante da escolha por seguir ou não a PBA é saber se aquilo que ele quer dizer só pode ser dito por meio da arte. E seu argumento essencial é que a promoção da compreensão humana torna-se possível através da aquisição e utilização de diferentes formas de representação.

São as riquezas de formas de expressão produzidas pelo homem que nos apontam e nos convidam a olhar, a ouvir, a nos posicionarmos frente ao mundo com todos os sentidos aflorados. Estar no mundo, viver, é algo tão rico, tão intenso e tão vibrante que nos faz querer “dizer” de todas as formas possíveis que o entendemos, o que sentimos e como nos vemos durante esse breve momento que é a nossa existência. E as palavras não dão conta de conseguir expressar tudo isso.

Foi durante o processo do desenvolvimento metodológico da pesquisa que apreciei e analisei atentamente como era a minha prática pedagógica na Educação Infantil, as minhas práticas como artista e artesã, e meu olhar fotográfico me possibilitaram entremear, crocheter, associar e, sobretudo, recortar e colar noções de identidade, representação, pedagogia, visualidade, expectativa e hipóteses para compor a pesquisa de mestrado.

A PBA, eficazmente, possibilitou-me entrar e estar em fluxo transdisciplinar de espaços e lugares nos quais pude dialogar, partilhar, contrárias, atravessar e manter desavergonhadas relações durante meus estudos. Por meio

delas, as minhas práticas artísticas, pedagógicas e acadêmicas, ambigualmente utilizaram a percepção, imaginação, intuição, o concreto e o abstrato, por meio de formas de saber conceituadas e controladas, com a intenção de produzir conhecimento de uma nova maneira.

Senti a necessidade de “contar histórias visuais”, isto é, criar narrativas visuais baseada no conceito de foto-ensaios e surpreendentemente, a sinceridade, abertura, suavidade, sonoridade e o impacto dessas narrativas me permitiram, inicialmente a explorar minha experiência cotidiana de desconforto e estranhamento por estar em um ambiente e situação intimidantes.

Porque nem sempre é fácil olhar para o passado com um olhar avaliativo, e perceber coisas que fez que já hoje não concorda mais ou até mesmo coisas que deixou de fazer e que poderia ter feito. Esse sentimento pode sim, causar no professor uma sensação de desconforto ao se confrontar, e pode ser exatamente por isso, que muitos o evitam fazê-lo.

Ao desenvolver essas narrativas visuais entrelaçadas ao texto, entendi que desenvolver o conhecimento por meio de um processo criativo pode romper o conceito de um conhecimento coerente, esquematizado e sólido, dentro da definição formal de ensino e aprendizagem na academia.

Saliento, entretanto, que as visualidades e foto-ensaios não tinham a intenção de ser entendidas como esplêndidas, lindíssimas, adereços decorativos ou ilustrações para o texto da dissertação. Ao contrário, elas são traços de um processo de construção de sentido, simultâneas e interligadas

dialogicamente com os textos escritos. Foi por meio desta experiência que comecei a aprender que este modo de fazer pesquisa é ativo e múltiplo. Ela perturba zonas de conforto, as fronteiras e os limites dos educadores e seus contextos sociais; ela revive e intensifica a empatia, ao mesmo tempo registrando uma rotina de desenvolvimento pessoal e formando um sentimento de familiaridade com o objeto estudado.

Estou convicta de que o conhecimento emergente acorda no encontro com si mesmo e principalmente no encontro com o conhecimento do outro. Esse processo de construção me expõe como pessoa, como artista, como pesquisador, como professora e me deixa vulnerável. Mas, ao mesmo tempo me possibilita dar voz ao leitor para que no final complete a narrativa.

Por isso, espero que por meio das minhas narrativas visuais e foto-ensaios, o professor consiga se transpor e ter empatia com o meu trabalho, para que assim, ele possa se confrontar e começar a olhar para a sua própria prática, não para buscar respostas mas para encontrar ainda mais perguntas.

Nas imagens que construí estão impressas o caminho da minha pesquisa. Eu me conheço, me desconheço e me reconheço em cada momento de construção desse percurso, que não tem certo ou errado, mas sim o que é mais importante e significativo para mim.

- **A/r/tografia**

A a/r/tografia pode ser considerada uma ramificação da PBA e foi idealizada por Rita Irwin em seu grupo de pesquisa na University of British Columbia, Canadá, a partir dos estudos de Elliot Eisner nos anos 70 e 80 realizadas na Stanford University, nos Estados Unidos, quando o autor buscou pensar a arte como elemento básico, fundamental para o desenvolvimento das suas pesquisas, como já discutimos acima. As principais referências e publicações da abordagem a/r/tográfica são de seu grupo, pois foi a partir do monitoramento de trinta teses de doutorado realizadas entre 1994 e 2004 que se elaborou este método de pesquisa.

Da mesma forma que na “investigação baseada nas artes”, na a/r/tografia a arte e a escrita não se separam, ao contrário, se complementam, se aderem e se misturam uma à outra. Imagem e texto não duplicam um ao outro e, sim, ensinam algo diferente e, ainda, similar, permitindo que nos questionemos mais profundamente a respeito de nossas práticas enquanto artistas, enquanto professores e também pesquisadores. (OLIVEIRA, 2013, P. 10)

A a/r/tografia é, segundo Dias e Irwin (2013) uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem.

A “a/r/tografia”, afirma Viadel (2013) é uma modalidade metodológica dentro da “investigação educativa baseada em artes” e não uma especificação disciplinar. A a/r/tografia faz um convite ao leitor, diferente da pesquisa tradicional, que é construir sua interpretação durante o processo criativo por um evento criativo.

Dias e Irwin (2013) acrescentam que a a/r/tografia é uma prática de Pesquisa Educacional Baseada em Artes tão dinâmica e desafiadora ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gere insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. Um ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento.

Esse processo que é construído por meio das interpretações, experiências e representações artísticas e textuais do pesquisador, Rita Irwin denomina Pesquisa Viva, que é um termo que aparece em vários textos e que iremos aprofundar mais adiante. Segundo a autora, o pesquisador está sempre em constante estado de “tornar-se”. Sendo assim, a pesquisa pode se começar com perguntas iniciais, que irão se desenvolver durante a evolução do projeto. Problemas de pesquisa estão imersos nas práticas de artistas, educadores ou artistas-educadores e, portanto, têm o potencial de influenciar essas práticas no e durante o seu tempo. E exatamente como acontece com a com pesquisa-ação a a/r/tografia, muitas vezes, tem um caráter intervencionista, onde os a/r/tógrafos

concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros.

A a/r/tografia busca diálogo, mediação e conversação entre todas as relações do pesquisador. Um dos propósitos da a/r/tografia é abrir conversações e relações em vez de informar os outros do que foi aprendido. Outro propósito da a/r/tografia é abrir possibilidades para os a/r/tógrafos enquanto prestam atenção ao que se vê e se sabe e ao que não se vê e não se sabe.

A a/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar e provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar. Eles pretendem retratar seus projetos de forma que ecoem as suas próprias investigações, bem como os novos entendimentos. Eles querem que leitores e espectadores entendam algo de forma nova e atraente e façam a diferença para a comunidade que vivem, para o campo em que trabalham.

Irwin coloca que o trabalho dos a/r/tógrafos é reflexivo, recursivo, refletivo e responsável. Reflexivo, ao repensar e rever o que aconteceu antes e o que pode advir; recursivo ao possibilitar que suas práticas espiralem por meio de uma evolução de ideias; refletivo ao questionar seus próprios preconceitos, suposições e crenças; responsável ao assumir o encargo de agir eticamente com seus participantes e colegas. Assim, a investigação entendida na a/r/tografia é uma forma de poética conceitual de dizer que a investigação permeia todo

processo, ela transpira, é viva. Para a a/r/tografia, a investigação permeia nossas vidas e começamos a entender como nossas vidas são enriquecidas por esta curiosa disposição, diz Sinner et al (2013, p. 100).

A/r/tógrafos percebem a si mesmo como artistas e educadores/aprendizes que continuamente desenvolvem suas habilidades, aptidões e expertises ao longo do tempo, conclui Dias e Irwin (2013, p. 160):

A/r/tógrafos têm ricas experiências em ensino e aprendizagem que os fizeram investigar o mundo, manter-se curiosos, buscar questões, entendimentos maiores e o fazer do sentido como compartilhamento do Ser. A/r/tógrafos não são necessariamente artistas profissionais ou educadores, mas eles são compromissados com a investigação artística ao longo do tempo. Isto inclui o desenvolvimento das próprias aptidões, curiosidade e compreensão em uma forma artística escolhida e, enquanto professores ou aprendizes, em uma meta educacional.

Segundo Eça (2013), os a/r/tógrafos como contadores de histórias partem de processos de identidade, memória, reflexão, meditação, interpretação e representação para a procura do conhecimento, movendo-se na interface da produção artística, pesquisa, prática pedagógica. Interessa-me este conceito do a/r/tógrafo não só por questões de identidade, mas por questões de “olhar”.

Estar envolvido com a prática da a/r/tografia significa muito mais do que fazer ou criar arte, significa investigar o mundo por meio de um processo contínuo de fazer arte, qualquer forma de arte, e escrever, mas não separados ou ilustrativos um do outro, e sim interligados e tramados através um do outro para serem capazes de criar significados expandidos e/ou suplementares. (SINNER et al, 2013).

E por que não adotar essa perspectiva metodológica em pesquisas no campo educacional? Fazer arte é uma parte importante da investigação para educadores que também são artistas. Quando o pesquisador está envolvido em uma criação artística, tem a possibilidade de explorar aspectos de si mesmo que são difíceis de descrever em palavras mas que podem ser representados artisticamente.

Oliveira (2013) explicita que os a/r/tógrafos estão vivendo seu trabalho, representando sua compreensão e estão executando suas práticas pedagógicas, e enquanto integram teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas ‘produzem sentido’ no lugar de fatos e dados. A a/r/tografia é essa ponte e esse entre espaços que permite aos estudantes e professores que criem e se distanciem de um intenso envolvimento em sua pesquisa, para que assim, possam olhar algo que tenha passado despercebido ou simplesmente que ainda não tinham visto.

A/r/tografia ocupa um espaço intelectual e imaginativo para a investigação. Com o advento da tecnologia no nosso cotidiano e sua ênfase no visual e sensorial surge uma oportunidade para arte/educadores abraçarem suas práticas e

compartilharem suas pesquisas com as suas comunidades. Ao fazê-lo a a/r/tografia ajuda a preencher um vazio pedagógico nas comunidades locais e um vazio criativo em escolas ou outros ambientes de aprendizagem. Tratada como uma intenção acadêmica, a a/r/tografia expande o horizonte de possibilidades para artistas e educadores interessados na Pesquisa Viva, como argumenta Dias e Irwin (2013) que aponta também outro aspecto relevante para o uso da a/r/tografia: é que os artistas entendem o poder da imagem, do som, da performance e da palavra, não separados ou ilustrativos um dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais. Explorar ideias, questões e temas artisticamente originais maneiras de produzir significado, pessoal e coletivamente. Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional.

#### ○ **Mestiçagem**

A terminologia e o conceito sobre mestiçagem foi desenvolvido por Rita Irwin (2004) onde coloca que a mestiçagem é geralmente reconhecida em relacionamentos hifenizados, é um ato de interdisciplinaridade. Ela hifeniza, cria pontes, barras e outras formas de terceiridade que proporcionam espaço para exploração, tradução e compreensão de maneiras mais profundas da construção de significado. As identidades do artista-pesquisador-professor frequentemente causam lutas interiores quando indivíduos tentam carregar o peso das tradições e conquistas disciplinares

enquanto experimentam e criam novas maneiras de saber, praticar e criar.

A autora aponta em seus textos que a teoria da a/r/tografia como mestiçagem revela a necessidade de o indivíduo imergir em um agrupamento de ideias, informações e artefatos das fronteiras, enquanto imagina e forma diferentes relacionamentos entre pessoas e ideias. A teoria como a/r/t é de uma só vez textual e visual, e “a/r/tografia como mestiçagem” é visual e interlingual. Diferentes textos, imagens e linguagens se fundem, se rompem e se fundem de novo, em um ato contínuo. Para ela, a mestiçagem:

é uma metáfora para artistas-pesquisadores-professores que integram estas identidades às suas vidas profissionais e pessoais. É também uma metáfora para os mesmos processos e produtos criados e utilizados nessa atividade. É por isso que o acrônimo a/r/t (Artist-Researcher-Teacher) é tão apropriado. A/r/t não apenas reconhece a identidade que cada indivíduo tem, mas também permite que todos nós tenhamos um momento de imaginação ao apreciarmos e entendermos que os processos e produtos envolvidos na criação da obra de arte, não importando se são objetos ou tarefas profissionais, são formas exemplares de integração entre saber, prática e criação. (IRWIN, 2004, p. 30)

Os artistas, pesquisadores e professores vivem uma vida contígua, que não é desconectada. Uma vida que ao mesmo tempo em que se pesquisa, se ensina, se aprende, se produz.

Uma criação que não tem começo, nem meio e nem fim, ela recomeça a todo momento e vai se transformando nos momentos de questionamento.

A a/r/tografia como mestiçagem é uma fonte pedagógica poderosa de compartilhar relações, diálogos e entendimentos, aponta Irwin (2004). Enquanto artistas-pesquisadores-professores vivem a mestiçagem e a teoria, a integração entre texto e imagem constitui um ato de pedagogia de fronteira, uma maneira de compartilhar o terceiro espaço entre o saber e a ignorância.

- **Pesquisa-viva**

Na a/r/tografia, o saber emerge ao envolver a produção artística ao ensino/aprendizagem através da pesquisa viva. Segundo Irwin et al (2004) é durante o processo de pesquisa e criação que os a/r/tógrafos desenvolvem práticas de fazer suas investigações emergentes, generativas, reflexivas e sensíveis”. Interpretações em a/r/tografia baseiam-se em uma posição reflexiva e relectiva para análise.

Como já foi registrado, os a/r/tógrafos reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos, as experiências e práticas vividas são inerentes à produção de obras de a/r/t e de escrita (grafia) realizadas por indivíduos criando e recriando suas vidas. Pensamento e ação estão inextricavelmente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão. O novo conhecimento afeta o conhecimento existente, que, por sua vez, afeta o recém-

concebido conhecimento existente, dizem Grumet e Pinar (apud IRWIN, 2013, P.112).

A pesquisa viva é, segundo Irwin e Springgay (2013): “um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa.” A a/r/tografia é uma metodologia de corporificação, de compromisso contínuo com o mundo: que interroga, mas que celebra o significado. A a/r/tografia é uma prática viva, uma vida criando experiência examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional.

Já educadores, se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. Estes processos formam a base da Pesquisa Viva. Portanto,

É uma Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas. A/r/tógrafos podem usar as formas qualitativas de coletar dados das ciências sociais (levantamentos, coleta de documentos, entrevistas, observação participante etc.) e frequentemente também se interessam por histórias de vida, lembranças e fotografias. Como acontece com qualquer outra forma de pesquisa qualitativa, há a possibilidade de se recolher uma quantidade enorme de dados. Aqui é onde estratégias etnográficas podem ser utilizadas para coletar e interpretar dados. É importante procurar por temas de destaque entre dados. (IRWIN, 2013, p.29).

Nesse processo de análise e reflexão, a pesquisa se converte em uma evocação, uma provocação, chamando-nos à transformação.

Ao aprofundar meus conhecimentos sobre as metodologias de pesquisa baseada em artes, não tive como não me encantar com a A/r/tografia. Seus conceitos de mestiçagem e pesquisa-viva e suas possibilidades para estabelecer relações entre o saber (teoria), fazer (práxis) e criar (poesis) são as três formas de fazer a a/r/tografia que em envolveram completamente e foi com muito entusiasmo que a adotei como uma das metodologias utilizadas para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Através de uma lente autobiográfica, desde o início da pesquisa pude explorar os aspectos sensoriais e emocionais e as suas implicações ao ensinar, aprender e pesquisar. E assim, busquei criar através das minhas mandalas de crochês e dos meus foto-ensaios uma tentativa de despertar no leitor um compromisso artístico com o significado de atenção.

Muitos sentimentos vieram à tona durante minhas interpretações ao analisar novamente as fotografias após algum tempo do ocorrido e também ao crochetar e interligar os conceitos. Ter a sensibilidade para realizar a conexão entre o método e o significado em um “método autoconsciente”, que “mostra uma consciência das relações entre os movimentos conceituais e metodológicos” e “uma consciência de presença desses movimentos para a integridade global do trabalho é o

que Sinner et al (2013) afirma que os pesquisadores da PBA ou da A/r/tografia demonstram durante o processo de pesquisa.

Sinner et al (2013) continua ao dizer que essas Interpretações emergem da investigação de como um pesquisador explora, avalia ou desenvolve relações entre teorias, conceitos e experiências vividas. Interpretação em PBA contribui para conhecimento no campo da educação, pois a Experiência de artista [como] o elemento central na criação de novo conhecimento e do potencial para novos entendimentos é reforçado através de projetos de investigação que podem assumir formas variadas tais como exposições, performances e publicações.

Dessa forma, eu optei também por trabalhar com essa abordagem dentro da PBA, onde depois de conhecer e me identificar tão profundamente como essa forma de fazer pesquisa, não poderia agora, de maneira alguma, fazer de forma diferente.

- **Metáfora do crochê – representando minhas conexões**

O meu encontro e envolvimento com esta metodologia é como o ato de fazer crochê, primeiro devemos selecionar o tipo de linha ou lã, depois definir as melhores cores para o projeto, escolher a agulha do tamanho mais adequado para a lã escolhida e desenhar o gráfico ou usar um gráfico pronto. Essa primeira parte foi parecida com a PBA, onde fui conhecer os autores, ler seus conceitos e teorias, pesquisar e ver diversas

formas visuais já utilizadas em pesquisas acadêmicas e definir como poderia ser a minha linguagem poética visual.

Assim como o crochê, onde é preciso definir o que se deseja construir, por exemplo: um formato circular, retangular ou tridimensional; com o PBA tive que escolher se utilizaria fotografias independentes, foto-ensaios, foto-discursos ou uma série de fragmentos. Ao definir o método a ser utilizado, também foi necessário decidir qual a poética que vai melhor transmitir o que se deseja expressar. Essa escolha, é determinante para que consiga alcançar o seu objetivo final, assim como no crochê, se você deseja um produto final em forma circular, é preciso utilizar pontos altos e altíssimos entre os pontos corrente e baixos, para que consiga ir aumentando o número de pontos e carreiras e conseqüentemente crescendo com o seu desenho. Na PBA, é preciso determinar quais “pontos” vai utilizar (estratégias) para que o seu desenho final demonstre sua poética e o significado que gostaria de transmitir com essa linguagem visual.

Outra relação que fiz entre a PBA e o crochê foi a de “idas e vindas”. O crochê, dentre tantos trabalhos manuais que gosto e executo, tem uma característica em especial que considero como única nesta técnica: em um primeiro momento quando se começa a fazer os pontos e a seguir o gráfico para criar o desenho que queremos, esse gráfico nesse momento parece algo distante e bastante abstrato. Conforme vamos executando os pontos e especialmente, quando temos que repetir esse movimento diversas vezes para fazer o mesmo desenho, a cada nova criação, a ideia da construção dos desenhos e da

organização dos pontos começaram a se tornar mais evidentes e assim, possibilita a construção de mais significados. Por exemplo, quando comecei a fazer a primeira mandala, tive uma percepção muito artificial de imediato do porquê cada ponto havia de estar em determinado local. Após recriar a sequência de carreiras para finalizar uma mandala, reproduzindo cada passo, pude prestar ainda mais atenção na relação entre um ponto e outro e na conexão entre uma carreira e outra.

A minha relação de construção de conhecimento e apropriação da PBA, em especial da A/r/tografia, foi exatamente como essa descrita com o crochê. Na primeira parte, a seleção, escolha, criação e numa segunda parte, o movimento de “idas e vindas”, que me fez criar e recriar diversos formatos de foto-ensaios, testando cores, formas, tamanhos e disposição visual. Durante esses movimentos, retomava as leituras e exemplos dos autores, e novamente recriava novos sentidos e significados para esses foto-ensaios, e conseqüentemente isso me possibilitava criar novas conexões e relações entre a teoria (linguagem verbal) e as imagens (linguagem visual).

Durante todo esse processo que decorreu ao longo da investigação e construção da pesquisa, ficou ainda mais evidente o conceito de mestiçagem, onde segundo Irwin (2004), é uma metáfora poderosa porque nos ajuda na “experimentação e compreensão de uma coisa em relação a outra”, onde criamos por comparação.

- **Investigação fotográfica**

Viadel, em uma entrevista exclusiva para a Revista Trama (2013), pontua que acredita que a metodologia de pesquisa baseada em artes deveria ser chamada conforme a especialidade da arte adotada, por exemplo, se a pesquisa utilizar música, deveria ser investigação educativa baseada na música e portanto, como esta pesquisa utiliza fotografias o termo mais apropriado a ser adotado seria: investigação educativa baseada na fotografia.

Ao sugerir esse ponto de vista metodológico, Roldán e Viadel (2012) defendem que as estratégias que se tem seguido nas investigações que utilizam abundantemente as imagens fotográficas podem reduzir-se a dois tipos fundamentais: aquelas que consideram a fotografia como mero instrumento de documentação (uma imagem visual é um dado) e aquelas outras que a consideram um modelo de pensamento visual (uma imagem visual é uma ideia).

O principal objetivo de uma investigação fotográfica, segundo Roldán e Viadel, (2012, p. 62) é promover um modelo de visualização que ilumine razoavelmente um problema educativo. Eisner e Barone (2012) já afirmavam que a investigação baseada em artes não é a simples aplicação de uma variedade de métodos flexíveis, mas sim um resultado de trabalhar artisticamente a descrição das situações para que se possam ser vistas de outros ângulos.

Uma investigação educativa baseada na fotografia é aquela que utiliza as imagens e os processos fotográficos para

indagar os problemas relacionados com o ensino e aprendizagem. Não existe uma única modalidade de investigação baseada na fotografia porque os modos de investigações que utilizam imagens fotográficas são muito diversos. (Hamilton, 2006 apud Roldán e Viadel, 2012, p. 42). A proposta que os autores trazem é de justificar as enormes e variadas possibilidades do uso da fotografia nas investigações educativas baseadas nas artes visuais e também por considerar as imagens fotográficas como potentes instrumentos de investigação.

Segundo Roldán e Viadel (2012) as imagens fotográficas podem ser melhor para você descrever, analisar e interpretar os processos e atividades educativas e artísticas: primeiro, porque constituem um meio válido de representação do conhecimento; segundo, porque são capazes de organizar e demonstrar ideias, hipóteses e teorias de modo equivalente a como existem outras formas de conhecimentos; e terceiro, porque proporcionam informação estética desses processos, objetos ou atividades.

A seguir, trarei alguns conceitos definidos por Roldán e Viadel (2012) em seu livro *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*: foto-discurso, fotografias independentes, série fotográficas (série mostra, série sequência, série fragmento, série estilo e série estudo), foto-ensaio e foto-conclusão. E para facilitar o entendimento das suas terminologias e suas devidas aplicações, após os textos que as apresentam optei por criar narrativas visuais com minhas fotografias para exemplificar esses conceitos, acreditando que desta forma trarei o leitor mais próximo da minha realidade e

do meu entendimento da utilização dessas ferramentas em meu processo de pesquisa.

- **Foto-discurso**

Roldán e Viadel (2012) trazem em seu livro a definição de foto-discurso como uma sequência de ideias organizadas visualmente (mediante fotografias) que constituem uma dissertação plena, integra e acabada, de suficiente elaboração e complexidade para satisfazer as necessidades profissionais de investigação. De acordo com os mesmos, um foto-discurso deve expor com clareza e ser convincente sobre tudo aquilo que as fotografias podem afirmar e argumentar sobre educação. Toda investigação completa baseada em fotografias sobre educação e sobre as artes deveria articular-se como um foto-discurso.

Segundo os autores, a forma mais simples de foto-discurso é o que é composto por dois ou mais foto-ensaios. Cada foto-ensaio constitui por si mesmo uma unidade conceitual e argumental, mas são as interconexões entre os foto-ensaios que dão uma unidade narrativa e demonstrativa ao foto-discurso. Os foto-discursos podem também estar compostos por combinações de foto-ensaios e séries fotográficas, por foto-ensaios e fotografias independentes ou por qualquer combinação adequada de diferentes estruturas visuais.

Quando se trabalha com as metodologias baseadas em artes visuais, especificamente nas investigações educativas, pode ser adequado e mais vantajoso que as imagens visuais

estejam organizadas em séries fotográficas, preferivelmente foto-ensaios e foto-discursos porque estes modos de pensamento fotográfico requerem normalmente uma intenção e um plano de trabalho próprio dos processos investigativos, e porque com isso é possível alcançar interpretações e explicações visuais dos temas e problemas educativos, afirmam Roldán e Viadel (2012). Por exemplo, no capítulo 1, quando organizamos o foto-discurso *Linha do Tempo*, com uma sequência de séries fotográficas e foto-ensaios que representam visualmente a evolução da documentação fotográfica em Reggio Emilia nos últimos cinquenta anos (Fig. 18-31).

Uma boa e convincente justificativa para utilizar o foto-discurso, é por evocar o deslumbre e fascínio do leitor ou espectador diante do informe de investigação ou da informação, onde este é seduzido pela beleza com o que se expõe os problemas e as situações, e fica finalmente convencido pelos argumentos que se exibem.

- **Fotografias independentes**

Segundo Roldán e Viadel (2012) as fotografias independentes são imagens autônomas, com um interesse ou valor por si mesma em um conjunto de uma investigação e que em nenhum aspecto (formal, conceitual, simbólico, etc) dependem substancialmente de sua relação com as outras fotografias relacionadas com a investigação (Fig. 34). Seu interesse e seus significados não se vem alterados radicalmente embora apareçam publicadas de forma isoladas ou mesmo

quando se apresentam junto a outras imagens. Como por exemplo, no foto-discurso *Experiências e expressões*, na Fig. 35 temos a fotografia independente que representa uma das propostas de experiências feitas com as crianças no ano de 2014.

- **Séries fotográficas**

Os autores apontam que uma série fotográfica não é simplesmente uma reunião de várias fotografias independentes, mas sim um conjunto coerente de fotografias, normalmente realizadas por uma mesma pessoa ou grupo, com uma ordem formal, conceitual e uma narrativa própria. Todas as fotografias de uma série fotográfica correspondem a um mesmo tema e seguem pautas formais e semelhantes. A função principal de uma série fotográfica é expor e analisar um grande conjunto de imagens as quais são as características constantes e o que os elementos diferentes de uma amostra de um grupo. Elas subdividem as séries de acordo com os focos específicos.

- **Série mostra**

Uma série mostra é a que apresenta uma mesma atividade, situação ou conceito através de distintos motivos, sejam pessoas, edifícios, objetos ou peças, isto é, função descritiva. Cada fotografia de uma série exhibe um membro ou elemento singular de um grupo ou uma das partes do conjunto. As fotografias que compõem uma série tipo mostra

representam os diferentes membros de um grupo, direito aproximando o conceito de mostra estatísticas com suas diferentes variantes (probabilística, aleatória, estratificada, etc.) ou direito pode tratar-se de uma seleção mais aberta de casos ou de exemplos. Por exemplo, nas Figuras 36 e 37 cada fotografia representa um integrante do grupo que participou das propostas oferecidas.

- **Série sequência**

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

Sendo assim, a série sequência possui uma ordem e encadeamento de cada uma das fotografias onde geralmente é bastante rígido e unidirecional; como por exemplo, uma ordem de leitura que induza sua apresentação (de cima pra baixo, ou da esquerda a direita) as primeiras fotografias devem corresponder ao início do processo e as últimas ao final; embora tenha que levar em conta que a linguagem cinematográfica abre interessantes possibilidades as narrativas não lineares (antecipações, retrospectivas, etc.).

Na Fig. 39, a série sequência mostram três fotografias em sequência que evidenciam duas crianças e suas tentativas de passar a água colhida de um recipiente em um coador de plástico para um cano durante uma das propostas de experiências oferecidas. Tanto nela, como na Fig. 38, é possível não só perceber o processo mas verificar a atenção, o envolvimento e a interação que a série evidencia. Vai muito além dos passos de um processo.

- **Série fragmento**

A série fragmento apresenta algumas ou todas as partes de um conjunto, concentrando-se em destacar seus elementos constituintes e seus detalhes. Roldán e Viadel caracterizam uma estratégia que corresponde esta série igual a uma figura retórica “a parte por o todo” ou sinédoque. Este tipo de série pode construir-se por uma ou a partir de várias fotografias diferentes. A técnica fotográfica que mais facilita esse objetivo é o enquadramento fotográfico (que pode também ser feito através da ferramenta de tratamento e recorte de imagem), onde a decisão sobre qual parte da cena será enquadrada inevitavelmente fragmenta e delimita categoricamente uma determinada área, possibilitando uma percepção mais apurada do que se quer evidenciar. Por exemplo, os fragmentos da Fig. 40 mostram detalhes de uma obra enquanto a Fig. 41 revelam os materiais dispostos e das explorações que as crianças fizeram com a proposta de experiência sugerida no dia.

- **Série estilo**

Diferentemente das três séries apresentadas, que revelam pessoas, processos e objetos/obras, as suas séries a seguir enfatizam o modo como são fotografadas.

A série estilo, como o próprio nome já esclarece, destaca fundamentalmente o estilo das fotografias e as qualidades propriamente fotográficas e artísticas de uma fotografia. Todas as fotografias da série devem responder aos mesmos critérios fotográficos: tratamento de luz, do espaço e do volume, simetria, enquadramento, composição, etc. embora em cada uma delas o motivo pode mudar. O conjunto coloca em evidência as decisões fotográficas que se tem tomado em torno do tema que se quer representar e por isso todas as fotografias mantem uma forte unidade e coerência estilística pelo modo como foram concebidas, criando uma certa unidade entre elas. Por exemplo, nas Figuras 42 e 43 pode-se perceber as mesmas atitudes e qualidades fotográficas.

- **Série estudo**

A série estudo corresponde ao conjunto de fotografias que se realizam sobre um mesmo tema e sobre o mesmo motivo tentando buscar a melhor fotografia ou uma fotografia de qualidade suficiente sobre esse assunto. Essa série tem o interesse de evidenciar uma busca pela imagem fotográfica de melhor qualidade. Exatamente por ser um material prévio de estudo, não é uma série que se publique, ela serve para ajudar a

distinguir e encontrar por meio de diferentes enquadramentos e iluminações uma obra final, isto é, a fotografia que melhor transmite o que se quer expressar.

Por exemplo, nas Figuras 44 e 45 há situações que envolvem os alunos. Na Fig. 44 a fotografia maior é a escolhida para evidenciar o aspecto mais desejado. O mesmo acontece na Fig. 45. onde as crianças estão assistindo em uma tela projetada na parede as suas fotografias da última proposta de experiências. As cinco fotografias estão dispostas na mesma temática, para que seja possível identificar qual fotografia melhor expressa as feições faciais das crianças ao ver essas fotografias na tela, e a escolhida é a fotografia maior em que a menina aponta para a imagem que esta vendo e também podemos observar a reação facial das outras crianças. Essa série nos possibilita identificar e escolher o aspecto desejado a ser evidenciado, pois nem todas as fotografias sobre a mesma cena podem ser eficazes e esse tipo de sequência nos faz exercitar a nossa escolha.

- **Foto-ensaio**

O foto-ensaio é composto por uma série de fotografias juntas, que transmitem uma narrativa visual e estabelecem conexões e interpelações uma imagem com as outras, e que juntas possibilitam possíveis interpretações e significados para compreender com suficiente nitidez uma ideia ou um pensamento. Como por exemplo a experiência de uma visita (Fig. 46.) ou de um desafio de como quebrar o gelo (Fig. 47.),

“os foto-ensaios podem estar acompanhando de texto escrito, na verdade a maioria de casos aparecem publicados desta forma, mas a entrada fundamental da investigação é distintamente visual.” (ROLDÁN, VIADEL, 2012, p. 78).

Comprometida e envolvida com a minha investigação poética, busquei uma disposição de imagens e palavras que nos provocam o engajamento em sua exploração de ser e estar na pesquisa e foi por meio dos foto-ensaios que consegui executar os meus objetivos. Os foto-ensaios nesta pesquisa, tornaram-se textos investigativos que impulsionaram e foram impulsionados pelas reflexões teóricas.

- **Foto-conclusão**

Além destes tipos, os autores apresentam alguns outros aspectos como a foto-conclusão que, como o próprio nome diz é uma imagem que simboliza uma conclusão. Geralmente esse categoria é utilizada dentro de um foto-discurso para expressar um finalização. Na Fig. 49 *O gelo quebrou*, a imagem da criança expressa sua satisfação e felicidade ao conseguir finalmente quebrar o gelo.

Outro aspecto muito importante que os autores apontam ao organizar a investigação fotográfica, é a necessidade de trazer nas legendas o mesmo cuidado com que escrevemos nas referencias bibliográficas nas citações de textos. Do mesmo modo, há também citações visuais que podem ser diretas (total ou incompleta) ou indiretas.



Fig.34. *Cámara fotográfica y borrador. Tomando apuntes en clase de Educación Anrtística. Fotografia independente* Xavier Molinet Medina (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación* (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 41).



Fig.35. *Derretendo. Fotografia independente* composta por uma fotografia digital retirada na escola Ateliê Carambola (2014).



Fig.36. *Cuatro retratos de una compañera de clase.. Série Mostra* Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación* (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 70 e 71).



Fig.37. *Crianças. Série Mostra* composta por oito fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).



Fig.38. *Una pregunta em la biblioteca de la Facultad de Educación. Série Sequência* Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación* (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 72 e 73).



Fig.39. *Experiências. Série Sequência* composta por três fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).



Fig.40. *Descripción de un cuadro. Série Fragmento*  
 Sara Holgado (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*  
 (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 49).



Fig.41. *Congelado. Série Fragmento* composta por dezesseis fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).



Fig.42. *Compañeras de clase. Série Estilo* Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 75).

Fig.43. *Pintados. Série Estilo* composta por quatro fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).





Fig.44. *Proyección, sombra y alumnado*. **Série Estudo** Joaquín Roldán (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 77).



Fig.45. *Expressões ao se verem em tela*. **Série Estudo** composta por seis fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).



Fig.46. *Guardar la visita I. Sonrisa*. **Foto-ensaio** Miguel Ángel Cepeda Morales (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Invenstigación en Educación* (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 104-105).

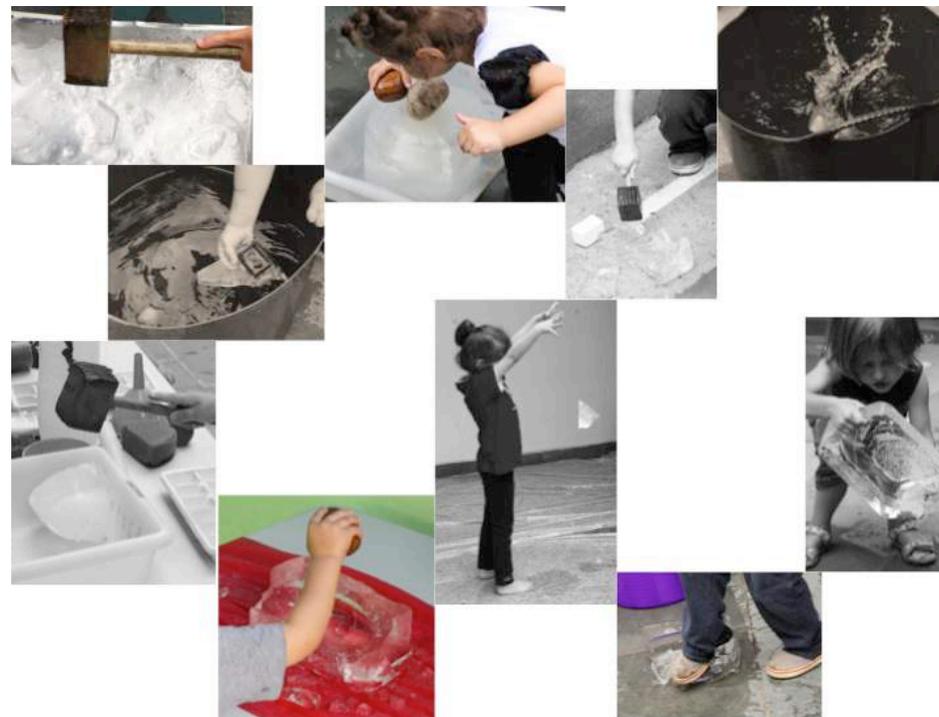


Fig. 47. *Como quebrar o gelo*. **Foto-ensaio** composto por dez fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).



Fig.48. *Trabajadores y estudiantes. Foto-conclusão* Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán (2009) retirado livro *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (ROLDÁN E VIADEL, 2013, p. 87).

Fig. 49. *O gelo quebrou. Foto-conclusão* composto por uma fotografia digital retirada na escola Ateliê Carambola (2014).



### 2.3 Engatinhando, andando e correndo: da documentação pedagógica à PBA



Desde o início do meu percurso como professora de Educação Infantil, as fotografias fazem parte de mim. Mostram que eu sou, como sou, o que faço e como gosto de fazer. Foi com milhares delas que cheguei ao processo de candidatura do mestrado e que continuei nadando por este mar de imagens enquanto desenvolvia minhas narrativas visuais durante a pesquisa.

Durante o processo de pesquisa, conforme fui compartilhando com outras professoras e profissionais da Educação sobre a PBA, percebi que muitos deles me perguntavam qual era a diferença entre a documentação pedagógica e a PBA. Como resultado desse questionamento, o artigo “Da documentação pedagógica à metodologia de pesquisa baseada em artes: novos olhares para a fotografia” (GALVANI, 2015), foi publicado e apresentado na 24 encontro da ANPAP. Trago a metáfora do engatinhando, andando e correndo que mostra o meu percurso com as fotografias. Pois, as fotografias inicialmente para mim, simbolizavam uma forma prática de registro, uma vez que sempre consegui me expressar muito melhor por meio de imagens do que de palavras. Com elas, em meus portfólios pessoais, criava formas de narrar o que acontecia com as crianças, rapidamente e sem necessitar de qualquer outro recurso além de uma câmera fotográfica.

Nesse processo de pesquisa com as imagens eu estava começando a engatinhar, como podemos ver nas Figuras 51 e 52, as fotografias contavam as “minhas histórias” e meus portfólios eram os meus álbuns de memória. Em algumas escolas eu até era “obrigada” a fazer um portfólio para cada criança levar para a casa de recordação ao final do ano letivo, mas para mim além de prazeroso era como fazer um próprio reconhecimento do meu trabalho e de tantas coisas lindas que eu buscava proporcionar para as crianças, como por exemplo, as propostas de artes, de brincadeiras tradicionais, as histórias que contava, as receitas que fazíamos durante as aulas de culinárias, mas principalmente as suas grandes descobertas.

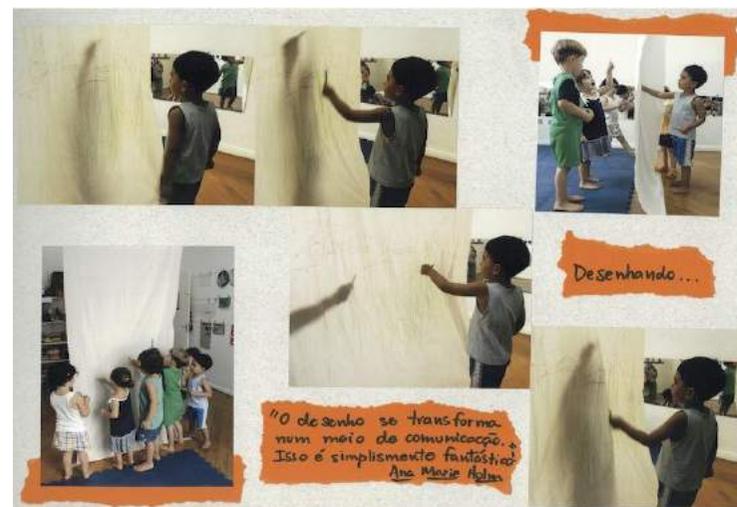


Fig. 50. Página portfólio Vanessa M Galvani (2012).



Fig. 51. *Páginas portfólio* Vanessa M Galvani (2002).

Após conhecer a documentação pedagógica de Reggio Emilia, comecei a “andar” com as fotografias, e os portfólios passaram a ser mais elaborados, com desenhos e falas descritas das crianças. Agora eu tinha um novo olhar, porque sentia a necessidade de criar narrativas visuais que contassem as histórias das crianças de uma forma simples mas rica, e não mais somente para registro.

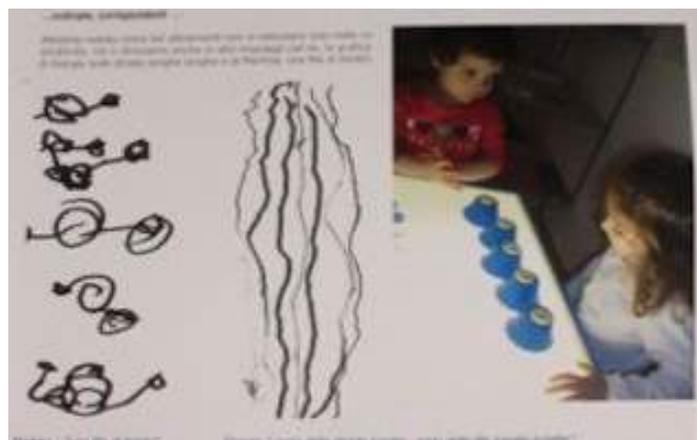


Fig. 52. *Páginas de uma catálogo* de Reggio Emilia, autor desconhecido. (2008).

No início da seleção das imagens para esta pesquisa, comecei a fazer um processo inicial por exclusão, pois havia fotografias de determinadas crianças e também de determinada escola em que trabalhei que não havia permissão ética de uso. Ou seja, apesar do meu foco de seleção de imagens estar nos últimos três anos letivos em que trabalhei em escolas de Educação Infantil (2012, 2013 e 2014), nem todas elas estavam incluídas.

Em minha rotina diária como professora, carregava a câmera fotográfica para todo e qualquer lugar que íamos. As crianças da minha turma já estavam mais do que acostumadas a me verem fotografando-as. Eu dividia a tarefa fotográfica na maioria das vezes com a minha assistente, ou seja, se a proposta daquele momento era livre e espontânea, geralmente eu que ficava responsável por fotografar enquanto ela era responsável pelas crianças ou qualquer outra coisa que precisássemos resolver. Mas, se proposta era dirigida e/ou envolvia o estudo e a pesquisa do projeto estudado naquele momento do ano letivo, eu era responsável pelo grupo e então, minha assistente seguia fotografando.

Um ponto relevante e que categoriza o meu olhar fotográfico atual foi a da minha transformação ao buscar esse meu olhar sensível. Meu olhar era totalmente focado em registrar o que acontecia e como acontecia, para mero registro e arquivo. Agora, o meu olhar é como a metáfora de Fochi (2013), é como ir pescar. É quando a gente se senta para pescar

e fica esperando o peixe, talvez apareça, talvez não, talvez do tamanho que espera ou menor, ou seja, você está ali, presente para a escuta da criança, independentemente do que poderá acontecer ou sair daquele momento.

Dois aspectos que facilitavam essa nossa rotina diária de registro fotográfico eram: a minha câmera fotográfica é profissional e por isso possui uma ferramenta de disparo contínuo que permite ao fotógrafo que mantenha o dedo pressionado no disparador e siga fotografando as cenas em sequências como uma narrativa cinematográfica, e a outra era de possuir uma lente que nos permitia ficar um pouco distante das crianças, o que em minha opinião, acredito que colaborava com o distanciamento da cena. Apesar de reconhecer que essas utilidades desta câmera me facilitaram durante o processo de registro fotográfico, eu não acredito que tenham sido fatores determinantes, e que sim seria possível fazê-lo da mesma forma com uma câmera simples e pequena. Principalmente porque acredito que o mais importante é o olhar do professor ao fotografar, e que o professor representa na imagem que registra seu repertório cultural particular e também a sua imagem interna de criança, como já discutimos no capítulo 1. Esse olhar também é formado: foram as experiências, os estudos sobre Reggio Emilia, os passeios culturais, as exposições de artes, os cursos, tudo o que o professor faz para a sua formação se torna um filtro para esse olhar fotográfico.

Segundo Roldán e Viadel (2012), uma das dimensões educativas mais interessantes das imagens fotográficas é que geram perguntas de uma forma visual e incitam as respostas

visuais. Tirar uma fotografia é transformar uma situação em uma imagem, é elaborar nossas ideias em uma direção preponderantemente visual e fazer mais profundas e completas nossas interrelações simbólicas com o conjunto da cultura material, que as imagens visuais são um subconjunto decisivo.

Durante o processo de seleção das imagens, após a devida exclusão das não permitidas, tinha uma média de 10 mil fotos dos três anos letivos. Agora como escolher? Para onde olhar? O que é importante e o que não é? Essas foram algumas das perguntas iniciais que questionava ao olhar para as fotografias.

Algumas cenas registradas por fotografias eu já conseguia identificar como algo relevante, especialmente depois de alguns anos trabalhando com a documentação pedagógica o meu olhar foi sendo lapidado. Essas “histórias” as primeiras que comecei a criar em foto-ensaios, e geralmente envolvia crianças e em suas pesquisas, descobertas e hipóteses.

Acredito que, assim como Roldán e Viadel (2012), todo processo de investigação fotográfica depende não somente do que se observa mas sim de como se observa e como se observam as coisas depende diretamente do que se sabe sobre elas. A perspectiva desde a que se analisam os dados visuais é vital para o descobrimento do que não se sabe. Somente quando o que se vê de uma nova forma é quando resulta uma possibilidade de vislumbrar um novo problema. Este é o campo artístico de criação de conhecimento.

Mas não basta apenas realizar fotografias com certas qualidades estéticas. Em particular, a fotografia se converte em método de investigação quando se faz de uma forma

sistemática, como parte substancial do processo de indagação. Assim, se converte em resultado de investigação quando consegue resolver um problema que, de algum modo, pode ser reconhecido ou compartilhado por outras pessoas.

E foi exatamente assim que aconteceu, após finalizar os primeiros foto-ensaios, que para mim foram os mais fáceis por estarem vinculados a uma narrativa já previamente identificada, em um segundo momento, ao revistar novamente as fotografias, comecei a ver coisas que não havia conseguido ver, nem enquanto acontecia e nem depois ao organizar as fotografias durante o ano letivo decorrente. Iremos aprofundar detalhadamente esses novos aspectos no capítulo 3.

Portanto, Roldán e Viadel (2012, p. 56) afirmam que usar a fotografia para ver as coisas de modo fotográfico e optarmos por investigar através das imagens fotográficas é uma boa justificativa de que sem elas não poderíamos chegar a elaborar as ideias sobre educação unicamente que elas nos proporcionam. A fotografia mostra elementos das situações e dos problemas que nunca poderíamos ter visto sem ela, e fornece formas de observação da realidade, modos singulares de análises e estruturas de representação e interpretação que não se dão em outras metodologias.

Como conclui Duchemin (2009, p. 27), para quem fotografa algo com o que está familiarizado, o desafio é redescobrir o espanto e fotografar com novos olhos. Porque o leitor quer saber não somente o que aconteceu, mas o porque é importante e o porque você escolheu.

Quando o que se vê é observado de uma maneira nova, é quando se começa a vislumbrar um novo problema. É dizer que o decisivo da investigação fotográfica depende de como se registra a informação, conclui Roldán e Viadel (2012). Neste caso, as imagens fotográficas são utilizadas pelo investigador como modelos de visualização para apresentar, analisar e interpretar o problema.

Segundo Hernandez (2012, p. 56), as fotografias podem dar uma nova virada simbólica a coisas ordinárias funciona porque não temos quem nos proteja frente ao trivial. Isto faz com que a fotografia seja uma arma poderosa para quebrar nossas percepções diárias, porque conseguem mostrar de uma maneira diferente, esses objetos cotidianos que nos rodeiam, por exemplo, na escola, construindo novos significados. Foi desta forma que os foto-ensaios funcionaram para mim, ao construí-los pode resignificar sentimentos e acontecimentos.

Antes mesmo de conhecer mais profundamente sobre fotografias e seus elementos, já tinha determinado as cores como direcionamento do olhar e conseqüentemente minha poética. Depois descobri que os olhos podem ser atraídos intencionalmente quando utilizamos algumas técnicas de elementos que criam essa ilusão diante dos olhos. Segundo Duchemin (2009, p. 92), percebemos elementos grandes antes dos elementos pequenos, elementos claros antes dos elementos escuros cores quentes antes das cores frias, elementos focados antes dos elementos borrados, elementos em perspectiva antes dos elementos chapados, elementos isolados antes dos elementos amontoados, alto contraste antes

do baixo contraste, linhas oblíquas antes das linhas retas, elementos reconhecíveis antes dos elementos ambíguos e elementos humanos/vivos antes dos elementos inanimados. Esses fatores podem ajudar o professor e pesquisador ao utilizar ferramentas de formatação e edição para criar a narrativa visual que mais viabiliza a mensagem que quer transmitir.

Como podemos ver na Fig. 50. *Mutações*, que mostra o percurso do meu processo de construção, desconstrução e reconstrução dos foto-ensaios. Sim é verdade que não tem um padrão, uma receita, o certo ou o errado, mas conforme fui desenvolvendo a pesquisa, fui também transformando a minha forma de olhar para alguns foto-ensaios e outros até cheguei a mudar completamente. A poética das cores se manteve presente na maioria deles, principalmente nos que estão diretamente relacionado à minha pessoa. Em consequência dessa poética, as cores escolhidas para a criação e execução das mandalas de crochê seguem os padrões das cores dos foto-ensaios: iniciando o processo com o preto e branco, para as fotografias que simbolizam o início do processo, depois o percurso vai se desenvolvendo com a cor sépia e conclui a ideia e/ou trajetória com o laranja que representa as cores das fotografias coloridas no foto-ensaio.

A minha motivação sempre foi de transparecer o meu olhar e a minha escuta para a criança pequena e a infância. No decorrer do processo de construção dos foto-ensaios, fui percebendo que algumas histórias e narrativas aconteciam com certa recorrência, e assim, determinamos agrupar os foto-

ensaios por quatro diferentes categorias, que serão devidamente analisadas no capítulo 3.

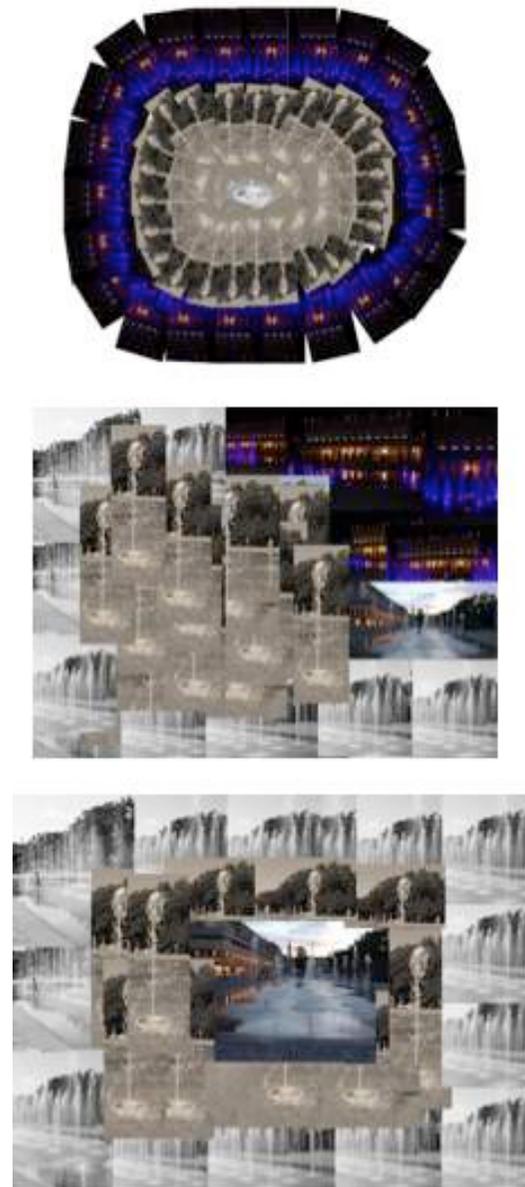


Fig. 53. *Mutações*. Série Sequência composta por três foto-ensaios. 115

Ao aprofundar meus conhecimentos sobre as metodologias de pesquisa educacional baseada em arte pude alterar minha forma de pensar e enxergar a minha pesquisa. Percebi que ao utilizar essa metodologia, não havia um modo certo ou errado de fazer, mas sim de investigar as fotografias para construir teoria a partir delas. Foi porque eu estava trabalhando sob esta metodologia que pude descobrir a minha própria poética ao criar foto-ensaios para desenvolver minhas narrativas visuais entrelaçadas a textos. Entendi que estava desenvolvendo o meu conhecimento por meio de um processo criativo e ao mesmo tempo rompendo o conceito de conhecimento já pré-estabelecido, totalmente conectado ao que já sabia previamente. Por esse motivo, precisei expandir a minha mente para melhor compreender o mundo.

Quando comecei a escrever sobre a minha infância e adolescência, por exemplo, busquei fotografias e desenhos antigos para me apropriar dessa memória guardada e também reativar aqueles sentimentos. A PBA, me trouxe um novo olhar para esse material coletado. Ao invés de simplesmente juntar essas produções e ilustrar como parte da minha história, ao criar foto-ensaios pude organizar o meu pensamento visual. (Fig. 4. O túnel.)

Acredito que agora, com a PBA consigo investigar, refletir e demonstrar o meu percurso de pesquisa pelas fotografias, que começaram apenas como registros fotográficos, e que depois se devolveram para narrativas como formas de documentação pedagógica e que se completam hoje pelas criações dos meus foto-ensaios, esse é o processo de “correr” com as fotografias.

Mas o que gostaria de evidenciar aqui é que a metodologia não substitui a documentação, pois eu acredito que as duas são formas de pesquisas-vivas, mas a documentação tem que ser algo vivo, dinâmico e com significado para que ao ser tratado com a criança possamos gerar novas ações, já a metodologia me permite que possa voltar ao tempo, independentemente de quanto tempo, e vivenciar as mesmas ou novas sensações e sentimentos ao rever o material e recriar a partir do que tenho.

No início, quando eu usava as fotografias para documentar, eu buscava narrar histórias que aconteciam com as crianças, suas pesquisas, hipóteses e descobertas. Ao avançar minha pesquisa e ao ser desafiada pela PBA a criar foto-ensaios, pude elaborar uma forma expressiva que me representa, que demonstra o meu processo de pesquisa, meu pensamento e os meus sentimentos e que também possibilita ao leitor uma participação empática de sentir e experimentar o que eu vivi com a sua própria leitura e com o seu próprio olhar. Essa metodologia de pesquisa me permite rever os fatos ocorridos e repensar, refletir, revisar, renomear e interpretá-los, e exatamente por esse motivo, tenho a esperança de compartilhar essas minhas descobertas para a formação de outros professores, para que assim, essa experiência possa expandir para suas próprias vidas, como uma nova forma de enxergar o mundo, vivenciar e representar a realidade.

Assim como Reggio Emilia teve seu contexto histórico que fez com que as pessoas dessa cidade mudassem sua forma de pensar e com isso pudessem transformar a imagem de criança e de infância, eu também tive a possibilidade de rever o meu

contexto histórico, onde coisas que aconteceram em minha infância e durante a minha trajetória como professora de educação infantil, me influenciaram e me fizeram refletir, modelar e até modificar formas de ser, pensar e agir. A documentação pedagógica me possibilitou olhar para trás e ver por meio de imagens todo o meu trajeto percorrido, minhas escolhas, meus erros e meus acertos. Com a metodologia de pesquisa baseada em arte, eu consegui ir além, ou melhor, mergulhar mais profundo em meu mar de fotografias, e enquanto eu nadava, nadava e nadava, consegui ver imagens com novos olhares, com novas possibilidades e novas perspectivas mar de fotografias, e enquanto eu nadava, nadava e nadava, consegui ver imagens com novos olhares, com novas possibilidades e novas perspectivas.

Compartilhar minhas experiências, meus sentimentos e minha maneira de enxergar o mundo é uma possibilidade de oferecer primeiro a mim mesma e depois também ao leitor, especialmente os professores de Educação Infantil, a oportunidade de compreender a experiência vivida, revista e refletida e possibilitar mais questionamentos do que respostas e seguir pensando.



A fotografia, como vimos, é uma importante linguagem visual utilizada para a documentação pedagógica em Reggio Emilia. Vários são os recursos utilizados para documentar, entre eles estão a fotografia, áudio, anotações escritas das falas das crianças e observações dos professores e também o vídeo.

Enquanto lecionava, tentei muitos desses recursos, porém sentia dificuldade para manejar algumas dessas ferramentas. As anotações eram fundamentais, mas depois não tinha tempo de repassar o que havia escrito e as vezes nem conseguia entender o que escrevi por ter sido tão rápido. O áudio, utilizei algumas vezes e realmente é uma ferramenta sensacional, mas a questão era ter o tempo suficiente para transcrever e digitar todas as falas gravadas.

Já o vídeo, é um recurso indescritível por poder nos propiciar a oportunidade de rever tudo novamente, no entanto, lecionando numa carga horária de quatro a cinco horas diárias semanais dentro da sala de aula com as crianças e mais duas horas semanais de reuniões pedagógicas para questões mais burocráticas da escola, discussões sobre datas comemorativas e calendário, e algum tempo reservado para a formação dos professores entre outros, não consegui manejar o tempo para poder revisitar as minhas gravações visuais e depois ainda ter que editar e organizar todo esse material.

Os vídeos como as fotografias são registros, mas como narrativas precisam ser retrabalhadas, colocadas em sequência, isto é, exigem uma leitura e uma intencionalidade. Além disso, também exigem um domínio maior no uso das tecnologias para fazer uma edição que valorize o contexto do material coletado, o que nem todas as pessoas ainda são habilitadas para fazer. No meu caso, mesmo

sabendo fazer não havia tempo e funcionalidade para dar certo, e por esses motivos acabei deixando o vídeo de lado para apenas usá-lo em propostas mais pontuais e não para a documentação diária e nem como recurso de pesquisa e estudo.

Segundo Hoyuelos (2006, p. 209) – fazer história não é mero fazer crônica, é algo distinto, é projetar “nos fatos” e na estrutura da trama. Os diversos projetos, documentados visualmente, narram tramas históricas, que são a essência da compreensão do ser humano.

O ser humano tem como suas ações inerentes registrar sobre o que pensa, sobre suas experiências e sobre o que descobre, e faz isso através da escrita, do desenho, da imagem, de esculturas e outras criações artísticas. E assim, por meio dessas distintas formas de registrar e de tantas outras que a história da humanidade vai sendo construída diariamente.

Sendo assim, me restou a fotografia, que além de ser uma das minhas grandes paixões, também foi o recurso que consegui melhor me adaptar, tanto no quesito praticidade, quanto o de simplicidade. A máquina fotográfica, é uma ferramenta de observação e registro mais flexível e de fácil manuseio e disponibilidade de acesso (fácil de carregar), e principalmente o modelo que possuía me permitia utilizar um recurso de disparo contínuo, onde podia capturar minuciosamente detalhes das ações que durante a ação eu poderia perder por causa da rapidez e da agilidade da criança e assim me permitiam ter as fotografias sequenciadas.

As fotografias me possibilitam compreender que as imagens compõem uma forma de narrar, portanto, detalhes como o

enquadramento, os planos de fundo, a organização e até mesmo a iluminação do espaço influenciaram naquilo que eu queria captar e contar sobre aquele momento.

Outro fator determinante para a escolha da fotografia foi que, ao adotar a abordagem da documentação pedagógica como minha ferramenta de pesquisa durante a minha docência, sabia que teria que ter o material recolhido de fácil acesso para que pudesse visitar rapidamente quantas vezes fosse preciso e também que poderia imprimir e compartilhar esse processo com as crianças.

Ao chegar na pós graduação para iniciar essa pesquisa, conheci a metodologia de pesquisas baseada em artes, descrita no capítulo anterior, e levantei todas as imagens capturadas entre os anos letivos de 2012 e 2014, onde muitas delas já foram utilizadas em meus portfólios pessoais e também para a documentação pedagógica durante a minha docência. Mas que somente agora ao visitar essas fotografias e refletir sobre seus significados e analisar as hipóteses e teorias que as crianças estavam descobrindo e elaborando, pude estabelecer as relações entre o que ocorreu de fato quando tirei a fotografia, o que interpretei sobre o ocorrido e o que apenas pude descobrir posteriormente durante as minhas criações dos foto-ensaios, que nada mais são do que um modo que criei para narrar essas histórias.

Nesse exercício de visitar essas fotografias que tirava para documentar minha prática pedagógica e criar foto-ensaios pude perceber algumas possibilidades de ações pedagógicas que antes me passavam despercebidas. Depois desse processo, de seleção das imagens, criação e muita reflexão teórica chegamos a quatro

categorias que os foto-ensaios poderiam desvelar e a partir delas foram criados.

Nesse capítulo, iremos viajar visualmente por cada uma dessas novas possibilidades para o professor com uso da fotografia e mostrar quais descobertas me vieram à tona durante esse meu processo de criação dos foto-ensaios.

### 3.1 A fotografia e a construção da memória coletiva da criança



Já é de conhecimento que a fotografia remete diretamente a construção de história de uma sociedade, de uma família, de um país. Por meio das fotografias, podemos lembrar eventos e situações já ocorridos e também aprender sobre nossos antecessores. A memória da infância é geralmente esquecida ou difícil de ser lembrada e há tempos intriga a ciência a descobrir o porque da nossa dificuldade de recuperar essas memórias.

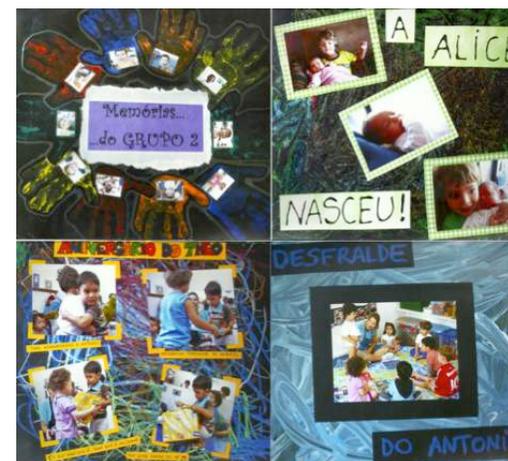


Fig. 55. Livro de Memórias (2012).

A fotografia nos ajuda a recuperar essa memória da primeira infância, possibilitando que as crianças possam criar uma memória individual e coletiva. As fotografias permitem que as crianças retornem para suas experiências, pensamentos e ideias, tanto individualmente quanto em grupo, assim, não perdem sentido das coisas feitas, e guardam memórias de momentos particulares da vida cotidiana e criam um arquivo dessas experiências vividas para eternizar a continuidade educativa.

E a fotografia nos permite fazer essa viagem ao tempo, através de nossas lembranças, de nossa imaginação, viajamos ao passado e vivemos por instantes aquele mesmo momento. Oferecer essa oportunidade para a criança diariamente é possibilitar o exercício mental de reconstituição que acontece intuitivamente.

De acordo com Kossoy (2012), a fotografia é fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é pois o documento que retém a imagem fugitiva de um instante da vida que flui ininterruptamente. A fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de um certo momento e situação, de uma certa luz, de um determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo.

No ano letivo de 2012, quando comecei a lecionar para uma turma de crianças de 2 a 3 anos, consegui envolver a minha coordenadora e diretora para abraçar a ideia de fazermos um “Livro

de Memórias” do grupo, onde eu pudesse revelar algumas fotos de fatos e acontecimentos especiais das crianças do grupo todo mês. Essa proposta foi uma maneira viável que encontrei de possibilitar o que Kossoy nos afirma acima e o que Reggio Emilia nos traz como exemplo no livro *Diário de Laura* (RINALDI e EDWARDS, 2009), onde lá os professores tem toda a estrutura e a autonomia para fazer esse registro quase que diariamente e construir assim a história e a memória de cada criança.



Fig. 56. *Roda do Livro de Memórias* (2012).

A construção desse livro acontecia de forma espontânea entre as crianças, no início expliquei que teríamos todos acontecimentos importantes que aconteciam com eles, e logo

começaram a compreender o que ele significava. Nesse livro as crianças participaram construindo o fundo de plano com alguma arte proposta e depois selecionando as imagens para colocarmos nele. Os acontecimentos giravam em torno das datas importantes para essas crianças, como por exemplo, o dia do desfralde que trocou a fralda por cueca/calcinha, o dia que o irmão ou irmã nasceram, o dia dos pais e das mães, a festa junina, as crianças novas que entraram para a turma e também os aniversários.

Esse livro ficava disponível para as crianças em um armário à altura deles e não precisavam de autorização nossa para olhar e folhear. Claro que precisamos reforçar e até mesmo refazer algumas páginas, mas o mais importante era oferecer essa possibilidade de construção da memória coletiva e acessibilidade as fotografias diariamente pelas crianças.

No final do dia, era praticamente um ritual dos pais e das crianças antes de irem embora, rever essas fotografias, e sem contar que além de possibilitar a construção da memória coletiva também era uma oportunidade para a criança exercer sua comunicação oral e trabalhar a repetição, o que é fundamental nessa faixa etária para a construção de frases mais complexas pelas crianças.

A proposta desse “Livro de Memórias” do grupo foi tão bem sucedida, que uma das mães que possuía uma loja de fotografia, levou o livro emprestado e fez uma cópia fotográfica de cada página, e no último dia de aula entregou para cada aluno e para mim inclusive.

Aqui está um trecho do relatório do grupo que escrevi compartilhando como foi essa experiência para as crianças durante

aquele ano:

***“Recordar é viver!”***

### ***Compartilhando a produção do livro de memórias***

*Continuamos nosso projeto de identidade com o Livro de Memórias do Grupo 2! É emocionante constatar como cresceram durante o ano, e que agora já conseguem perceber detalhes de eventos e fotos que antes passavam despercebidos.*

*Por meio desse projeto, as crianças puderam se sentir pertencentes ao grupo e também conseguimos trabalhar com individualidades específicas ao compartilhar as grandes conquistas desse ano, como o desfralde, por exemplo, e também momentos tão especiais como o nascimento de um irmão ou irmã.*

*Com alegria que os vemos folheando as páginas do livro, reconhecendo os amigos, as festas e a si mesmo nas fotos. A memória do grupo foi construída gradualmente e agora essas lembranças se tornaram um registro, que fará sempre parte das nossas histórias. Um caminho que descreve nossos momentos juntos, quem somos e o que fizemos durante esse ano.”*

E foi analisando o resultado dessa experiência que me questionei como seria viabilizar essa maravilhosa possibilidade de compartilhar as fotografias diárias das crianças para tornar essa construção da memória coletiva em algo mais concreto e dinâmico?

Mas também estava ciente que, por experiências em algumas escolas em que trabalhei, além da pouca disponibilidade de tempo

para organizar e selecionar todo esse material visual que eu coletava diariamente, também encontrava obstáculos financeiros para revelar e imprimir essas imagens diariamente. Partindo desse problema, aproveitei que tinha acabado de adquirir um *tablet*, e no ano seguinte resolvi utilizar essa ferramenta tecnológica e compartilhar as imagens com as crianças de uma forma mais viva e rápida.

A logística acontecia todos os dias, onde eu e/ou minha auxiliar de classe, íamos fotografando o que acontecia durante o dia, e ao final do período, uns quinze minutos antes de terminar a aula, eu utilizava um dispositivo tecnológico que inseria o cartão de memória fotográfico da minha câmera na entrada do *tablet*, e então selecionava dez imagens que representava e englobava as descobertas daquele dia, e assim, compartilhava as imagens pelo *tablet* na roda do final do dia. Ou seja, essas eram as etapas possíveis que funcionam para a minha rotina, onde conseguia garantir ao menos essa possibilidade de rever os momentos mais significativos que haviam ocorrido durante aquele dia com as crianças, para que dessa forma, a nossa memória coletiva como grupo passasse a ser construída diariamente.

Na Fig. 57. podemos ter uma ideia de como funcionava esse ritual do final do dia, e também é importante esclarecer dois pontos cruciais: as crianças que narravam e reconstruíam com suas palavras o que aconteceu durante o dia, o que gostaram ou não gostaram e o que sentiram. Acredito que esse é também outro papel que a fotografia exerce nesse contexto, o de possibilitar a democracia entre o grupo social, ao podermos reanalisar o que ocorreu, opinar e refletir.



Fig. 57. *Roda de conversa do final do dia: construindo a memória coletiva das crianças diariamente por meio do uso do tablet.* (2013).

Outro aspecto fundamental é que as fotografias não são posadas pelas crianças, logo no início do ano letivo, quando começamos as aulas, conversei com as crianças da minha turma, que tinham entre 3 a 4 anos, e me apresentei como sua nova professora e também mostrei a minha câmera fotográfica, que é um modelo profissional, e por isso é maior do que as mais tradicionais e conhecidas, e que também tem várias lentes diferentes. Por ser diferente, sei que essa câmera causa um estranhamento de início e por isso deixei que eles a explorassem com o meu auxílio, vissem como funciona, onde colocar o olho para mirar, onde apertar o

disparador para tirar a foto, como eu troco as lentes e também aonde eu vejo como as fotografias ficam depois de tirá-las.

Além disso, conversei bastante com eles e expliquei que todos os dias eu estaria com a câmera comigo ou com a professora auxiliar, que ela não era um brinquedo e sim um instrumento meu de trabalho. Mas principalmente, expliquei para eles não estranharem o fato de que eu estaria por boa parte do tempo tirando fotografias deles, para que eles ficassem tranquilos e que nós depois iríamos ver as fotografias juntos e que eu também mais tarde iria revê-las para descobrir mais coisas sobre eles, como por exemplo, alguma brincadeira específica que adoraram fazer e que na hora eu não havia percebido.

Claro que mesmo depois dessa conversa, algumas crianças ainda paravam na frente da câmera para fazer uma pose e sorrir, o que com certeza é algo relativamente natural, e na verdade um reflexo do que fazemos em nossa sociedade e cultura, mas quando isso acontecia eu geralmente parava de fotografar e ia conversar e dar atenção para a criança, portanto, após algum tempo eles logo captaram que esse tipo de “comportamento fotográfico” não tinha importância para mim e que na verdade eu gostava mesmo de fotografar enquanto eles estavam envolvidos em alguma brincadeira ou pesquisa durante alguma proposta específica mais do que quando posavam e sorriam.

O papel e a intervenção do adulto é fundamental para permitir que ocorra essa ponte entre as fotografias e a construção de memória. A responsabilidade de estimular a produção e a organização das marcas representativas das experiências vivenciadas

pelas crianças, possibilitam a percepção dos caminhos percorridos que favorecem os processos de reconstrução da história e construção da identidade da criança. E isso, acontecia todos os dias durante nossa roda de conversa do final do dia.

Segundo Kossoy (2009), algumas imagens nos levam a lembrar, outras a moldar nosso comportamento; ou a consumir algum produto ou serviço; ou a formar conceitos ou reafirmar pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos. Por isso, a fotografia estabelece em nossa memória um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo. Essas imagens, entretanto, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas; tornam-se dinâmicas e fluídas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos. Nosso imaginário reage diante das imagens visuais de acordo com nossas concepções de vida, situações socioeconômicas, ideologia, conceitos e pré-conceitos.

A fotografia sendo esse incrível elemento que compõem e constrói a memória coletiva e individual, ou até mesmo como Kossoy (2012) coloca a fotografia como memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos; documentando vivos ou mortos, é sempre memórias daquele precioso tema, num dado instante de sua existência/ ocorrência. É assunto ilusoriamente retirado do seu contexto espacial e temporal, codificado em forma de imagem. Vestígios de um passado, admiráveis realidades em suspensão, caracterizadas por tempos muito demarcados: o de sua gênese e o de sua duração. Mas como podemos disponibilizar essas fotografias para as crianças de forma rápida e acessível? Haveria uma

maneira de possibilitarmos a aproximação das crianças de forma direta, independente e diariamente? Como poderia oferecer essa oportunidade de forma mais permanente? Mas essa construção da memória seria apenas para as crianças? No movimento de revisitar as fotografias e transformá-las em foto-ensaios, me leva a analisar, refletir e pensar sobre essas imagens, essa é a essência da pesquisa diária do professor, que o alimenta, agrega e transforma e é um exercício valioso para a formação continuada.

Mas também no ano de 2013, quis avançar e além de utilizar o *tablet* também comecei a elaborar novas formas de possibilitar acesso as fotografias diariamente às crianças para propiciar essa construção da memória histórica, para não perder sentido das coisas feitas, guardar momentos particulares da vida cotidiana, criar um arquivo de modo que seja possível encontrar as numerosas experiências vividas, mesmo aquelas distantes no tempo e perpetuar a continuidade educativa, e uma delas foi a elaboração de um mural permanente na sala de aula.



Fig. 58. *Projeto Cocô*. **Foto-ensaio** composto por 31 fotografias digitais. (2013).

A palavra mural é derivado de muro e por isso sempre associamos o mural ao fato de estar em uma parede. Mas pesquisando um pouco mais sobre esse tema, também encontrei uma relação com o *Muralismo*, que é uma pintura com tintas feita sobre uma parede que foi iniciada nas civilizações grega e romana. Essa arte tinha como característica principal ser uma exposição permanente, como por exemplo a “Última Ceia” de Leonardo da Vinci.

Costa (2012) caracteriza os murais de uma forma geral por constituem um veículo de socialização dos conhecimentos produzidos ou não pelos alunos como uma possibilidades de compartilhar as produções das crianças entre eles, entre os pais e a comunidade escolar. A autora também aponta que os murais didáticos começaram a serem usados na educação básica escolar no Brasil, no início do século XX, como um veículo de socialização do saber, onde permitia que o conteúdo didático fosse compartilhado entre os alunos, especialmente devido a escassez de material didático.

Porém, essa ideia de mural permanente conheci em minha visita à Reggio Emilia, onde observei que as escolas tem todo esse cuidado estético das paredes, em deixar as documentações pedagógicas na altura da criança e que essas paredes, como dizia Loris Malaguzzi “falam”, elas contam a história do que foi vivido lá, quem são essas crianças, os seus interesses e suas descobertas.

Mas para selecionar as imagens a serem compostas em um mural, Marques (2010, p. 130) categoriza algumas etapas:

A construção de memória permite aos sujeitos empenhados nessa operação conservar a capacidade e a disponibilidade de alavancar novas aprendizagens. As etapas: recuperação de fontes de dados disponíveis; análise atenta e aprofundada dos dados; definição do quadro conceitual no qual se inscrevem as interpretações possíveis, explicitando aspectos a serem evidenciados em relação aos objetivos (por exemplo, fazer emergir dos dados o ponto de vista das crianças ou dos pais, evidenciar o desenvolvimento profissional dos educadores, apresentar a evolução do projeto em si, entre outros).

A proposta de documentação pedagógica da abordagem de Reggio Emilia nos traz algumas formas de colocar isso em prática, onde ao selecionar essas fotografias e imagens produzidas pelas crianças, possamos permitir às crianças a reconstruir por si só a experiência, adquirindo consciência das mudanças. A intervenção do adulto dá-se no sentido de estimular a produção e organização de marcas representativas das experiências vividas, de modo a possibilitar a percepção do sentido dos percursos traçados, o que favorece os processos de reconstrução da história e de construção da identidade da criança.

No início do segundo semestre de 2013, ao retornamos das férias escolares, notei que as crianças ficavam muito alvoroçadas quando alguma delas começava a falar sobre “cocô”. Nessa faixa etária (entre 2 a 4 anos) onde segundo Freud a criança está em sua fase anal, ou seja, após adquirir o controle dos esfíncteres e

desfraldar, a criança passa a ter satisfação pela sua “produção”, e no caso das crianças da minha turma, passaram a falar sobre isso diariamente.

Percebi também que em muitas das vezes que falavam sobre esse assunto, o tema surgia como algo proibido, e muitos dos adultos presentes sempre os reprimiam dizendo que esse não era um assunto apropriado a ser abordado. Fiquei curiosa e inquieta sobre o que exatamente estavam pensando as crianças sobre isso. Num momento de roda, resolvi comentar que estava ouvindo eles falarem bastante sobre “cocô” e que gostaria de saber o que falavam, o que queria saber? Com suas respostas, comecei a notar que alguns não faziam muita ideia do que era o cocô e foi então que perguntei onde fica o cocô dentro do nosso corpo. As respostas foram desde engraçadas até algumas bastante impensáveis, como por exemplo, um disse que ficava na perna. Esse foi o ponto de partida do Projeto do Cocô que durou aproximadamente um semestre inteiro, onde começamos procurando a resposta de onde fica o cocô dentro do corpo humano até descobrir como funciona a rede de esgoto da escola e da nossa cidade.

Foi durante esse semestre e com o tema desse projeto que criei em uma parede de nossa sala o nosso mural permanente. No foto-ensaio *Projeto Cocô* (Fig. 58.), é possível observar como adaptei esse conceito de construção da memória coletiva do grupo enquanto o projeto acontecia. Todas as descobertas e conquistas do grupo eram agregadas a esse mural permanente que ficava em uma das paredes de nossa sala. As crianças puderam acompanhar cada novo passo e principalmente revisitar essas imagens e a história que cada

fotografia tem atrás de si.



Fig. 59. *Mural Permanente*. (2013).

Kossoy (2012) diz que quando o homem vê a si mesmo através dos velhos retratos nos álbuns, ele se emociona, pois percebe que o tempo passou e a noção de passado se lhe torna de fato concreta. Pelas fotos de álbuns de família, constata-se a ação inexorável do tempo e as marcas por ele deixadas. E durante o semestre em que pesquisamos sobre o cocô, as crianças conseguiram olhar diariamente para esse mural e além de construir sua própria memória individual e coletiva, também puderam acompanhar suas próprias hipóteses e descobertas, identificar e

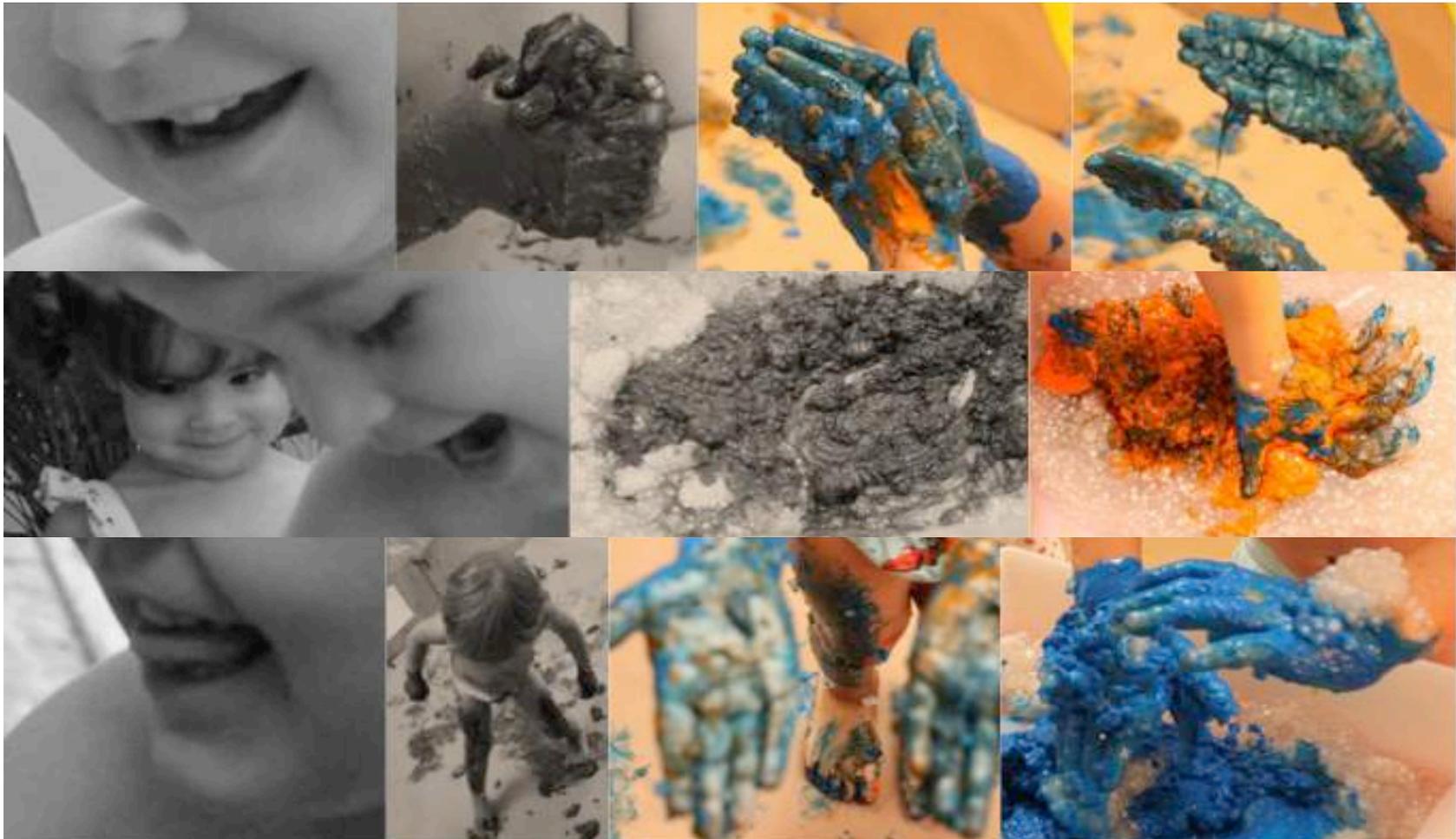


Fig. 60. *Sagú*. **Foto-ensaio** composto por onze fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola (2014).

concretizar a ação do tempo, acompanhando sua própria trajetória de construção do conhecimento, contabilizando visualmente tudo o que descobrimos e aprendemos.

Outra possibilidade para a construção da memória coletiva da criança que descobri durante essa pesquisa, é a de disponibilizar as fotografias por meio dos foto-ensaios, como por exemplo o do *Sagú* (Fig. 60.) e o do *Fogo* (Fig.61.).

Em 2014 quando comecei a criar os meus foto-ensaios, fiquei pensando como poderia utilizá-los com as crianças, qual seria o papel do foto-ensaio e que resultados eu poderia colher ao adicionar esse método em minha prática.

Kossoy (2012), afirma que é através das fotografias que reconstituímos nossas trajetórias ao longo da vida: o batismo, os pais e os irmãos, os vizinhos, os amores, os filhos, os novos amigos, a cada página novos personagens aparecem, enquanto outros desaparecem das páginas do álbum e da vida. Dificilmente nos desligaremos emocionalmente dessas imagens, sendo assim, poderia utilizar os foto-ensaios como uma ponte do que de fato aconteceu até tornar a constituir uma parte de cada um de meus alunos como indivíduo e também como um grupo?

Foi pensando nisso que criei o foto-ensaio *Sagú* (Fig. 60.) que mostra o que de fato aconteceu: uma proposta de interação entre algumas crianças, com tintas e sagú. Esse momento durou quase uma hora de experimentações, novas texturas, cheiros, descobertas, sentimentos. Ao rever essas fotografias consigo enxergar os pensamentos que as crianças estavam fazendo naquele momento: Consigo misturar as cores? Será que o sagú vai ficar grudado na

parede? Olha que divertido! Ele está se divertindo! Que cheiro será que isso tem? É escorregadio, será que vou cair? Que meleca! Que sujeira! Como será que isso funciona? Nunca vi isso antes, como será que é?

Imaginar esses pensamentos já foi uma experiência enriquecedora para mim, onde pude me colocar nos “pés” deles, como eu pudesse sentir o que eles sentiam naquele momento. E ao criar esse foto-ensaio e deixa-lo disponível e acessível para essas crianças, elas poderiam estar mais envolvidas afetivamente com os conteúdos dessas imagens; pois elas nos dizem respeito e nos mostram como éramos e o que fizemos. Essas imagens nos levam ao passado numa fração de segundos; nossa imaginação reconstrói a trama dos acontecimentos dos quais fomos personagens em sucessivas épocas e lugares.

Já no foto-ensaio *Fogo* (Fig. 61.), as fotografias nele compostas, contextualizam uma parte do projeto sobre fogo que fizemos no primeiro semestre de 2013. Esse projeto teve início ao partir de uma curiosidade das crianças de como o dragão soltava fogo e a partir desse questionamento vieram outro, como por exemplo, o que é o fogo, da onde vem o fogo, e como fazemos fogo. Durante esse projeto, exploramos da maneira mais segura possível, várias propostas e também experiências científicas ao redor do tema fogo.

Nesse foto-ensaio, a proposta era de trabalhar com velas coloridas e construir imagens com a cera derretida na água dentro de uma pote de vidro, que estava em cima de um retroprojetor que projetava as sombras das gotas de cera na parede. Durante essa

proposta, que durou quase três horas, onde eu ficava com apenas três crianças de cada vez e eles iam se revezando com a minha professora auxiliar, as crianças puderam explorar e descobrir muitas coisas, e foram levantando algumas hipóteses de como e porque o fogo apaga.

É possível identificar que pelas próprias expressões faciais das crianças o seu encantamento frente suas descobertas. Ao disponibilizar essas imagens para as crianças por meio de foto-ensaios, esses momentos se tornarão memória e as crianças serão capazes de reviver o todo o processo novamente.

Seja por meio de um “Livro de Memórias”, ou por o uso de um *tablet*, ou pela construção de um mural permanente ou também ao oferecer os foto-ensaios sejam eles em forma de um painel imagético colado em uma parede ou até mesmo plastificado juntos com diversos outros dentro de uma caixa especial, é possível viabilizar a construção da memória coletiva do grupo disponibilizando essas imagens de maneira mais viva e significativa.

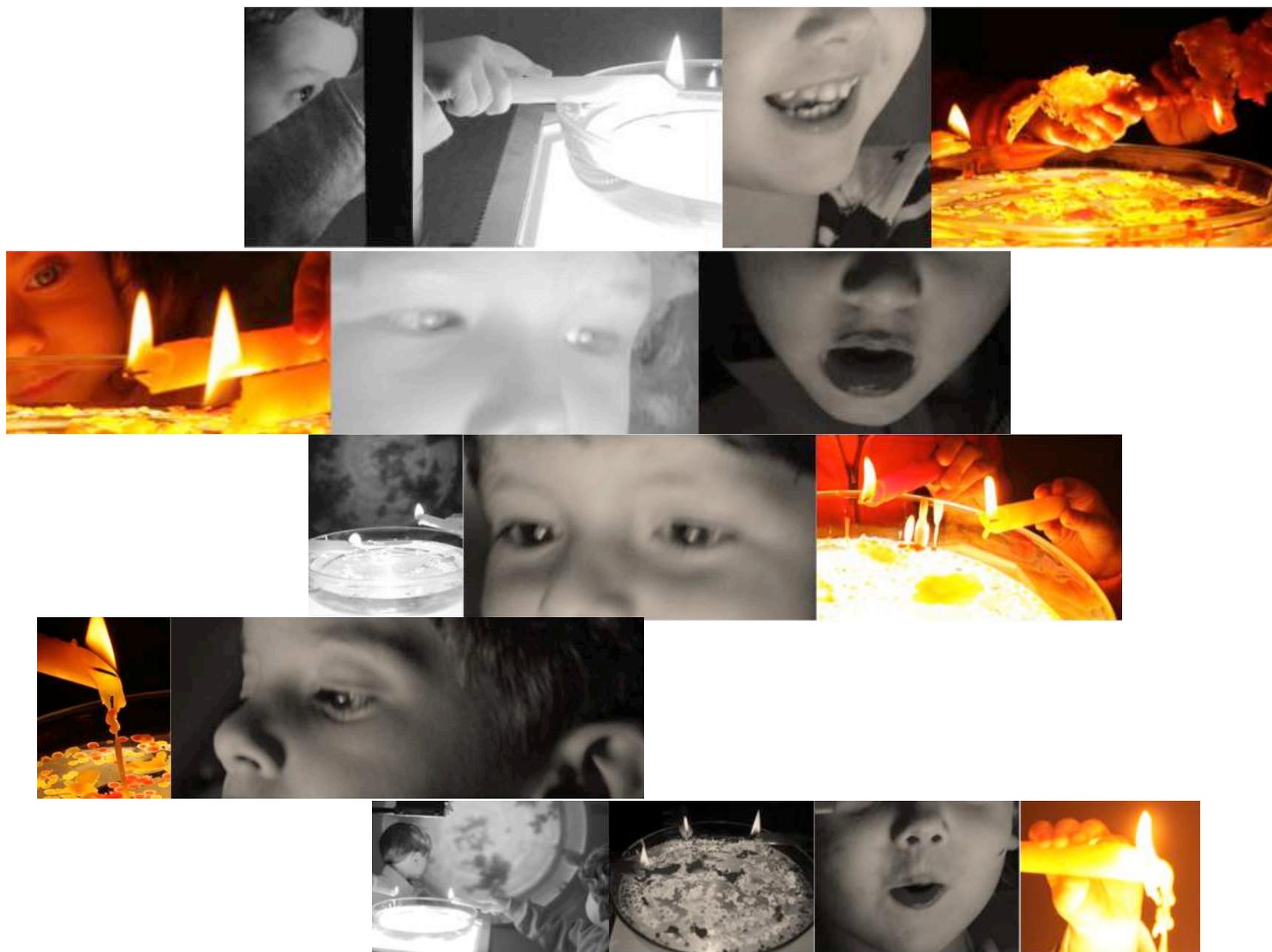


Fig. 61. *Fogo*. Foto-ensaio composto por quinze fotografias digitais (2013).

### 3.2 Pesquisas reveladas pela fotografia e a potência de construir novos conhecimentos



Uma sala de aula vazia, sem nenhuma cadeira, nenhuma mesa, sem brinquedos. Muitas garrafas pet espalhas sala, umas cinquenta eu acredito. Dez crianças de 2 anos correndo por todos os lados e cantos. Alguns olhando as garrafas, outros jogando, outros brincando de boliche, alguns colocando dentro da sua roupa ou da do amigo, mas um em especial estava elaborando algo. O que nos pode revelar a Fig. 62.?

Loris Malaguzzi se inspirou em alguns teóricos e um deles foi Freinet, frequentemente costumava citar uma metáfora dele:

“A escola tradicional – dizia Freinet - obriga a beber água o cavalo que não tem sede. Nós provocaremos sede no cavalo”. Estamos em parte de acordo com Freinet porque pensamos que o cavalo (a criança) nasce (também) com sede e deve com suas próprias forças encontrar a fonte. A nós, nos corresponde não deixar morrer de sede e dar a mão ao cavalo (a criança) para ajudar-lhe se essas fontes estão ocultas ou muito longe (MALAGUZZI, 1995, p.90).

Acredito que, assim como Malaguzzi coloca, cabe ao professor, se assim for preciso, auxiliar a criança a “encontrar a água”, e isso significa muitas vezes provocar sede e encontrar fontes. Mas como nós professores podemos descobrir qual “água” a criança

está procurando e querendo beber?

A documentação de acordo com a proposta italiana, ajuda os professores a escutar e observar as crianças para conhecê-las melhor para respeitá-las e também provocar a “sede de saberes”. A documentação possibilita, portanto, entender como as crianças exploram e constroem sua leitura do mundo, e como acontecem seus processos de aprendizagem, além de favorecer o processo de reflexão sobre o modo como enxergamos a criança, as construções de infância que perpassam nosso olhar e nossas intervenções como educadores.

Então olhar as fotografias para descobrir as “águas” que as crianças querem beber e conseqüentemente conseguirmos provocar a sede, é o que Marques (2010) afirma que a documentação auxilia o professor a formular perguntas sobre como a criança constrói seu próprio aprendizado e sobre como o professor-pesquisador constrói sua prática educativa. É por meio de perguntas que o professor consegue refletir sobre essa construção de conhecimento de cada criança e também direcionar suas intervenções pedagógicas para que a criança consiga continuar ampliando suas descobertas e hipóteses. Perguntas como o que estas crianças se envolvem? Que tipo de teorias estas crianças tem? Como posso desafiar essas teorias? Como é possível estender o trabalho temático por um período mais longo e aprofundar os processos de aprendizagem das crianças? Como o trabalho deve prosseguir? auxiliam o professora a direcionar o seu olhar e levar a documentação de volta às crianças para que elas possam reexaminar o que fizeram antes, encontrar novas inspirações e se tornar mais envolvidas com o tema.



Fig. 62. *Conquista*. Foto-ensaio composto a partir de nove fotografias digitais. (2012).

Como a criança constrói o conhecimento? Essa foi a primeira pergunta que me veio a mente quando comecei a criar esses foto-ensaios. Segundo Loris, em suas diversas falas, a criança constrói o conhecimento por meio da pesquisa, a criança é uma pesquisadora inata, quer saber o porquê das coisas e como as coisas funcionam. E ela demonstra sua pesquisa por meio de suas “*cem linguagens*”. E um grande exemplo disso é a experiência da Laura e do relógio (Fig. 13.), no capítulo 1, onde a pequena Laura pesquisa sobre o relógio, sobre o som que produz e faz relações entre uma imagem de um relógio em uma revista e o próprio relógio da professora.

Segundo Gandini (2002), assim como os adultos, as crianças também precisam observar, colaborar e pensar a fim de poder organizar suas ideias e, posteriormente, dá-las a conhecer. O seu cotidiano deve respeitar esse processo: as crianças são, por natureza, curiosas e estão quase sempre dispostas a investigar, elas tem uma tendência natural de elaborar teorias e de dar significado às coisas; na realidade, são, cientistas, filósofos e artistas. Elas só precisam ter períodos ininterruptos de tempo para poderem prosseguir em suas investigações, formular e verificar teorias, considerar e reconsiderar suas teorias à luz dos dados para estabelecer diálogos e debater.

Ao começar a olhar todas as fotos desses três anos que eram possíveis utilizar para essa pesquisa pois possuía autorização do uso de imagem dos pais e/ou da escola, comecei a identificar que muitas das sequências de imagens, mostravam alguma pesquisa ou teoria que a criança estava elaborando e que na maioria das vezes me passou despercebido, simplesmente pelo fato de eu não revisitar essas fotografias tão constantemente quanto gostaria.

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

Volto a cena da sala vazia com as garrafas pet. Essa proposta fazia parte da minha inspiração pelo trabalho da artista Anna Marie Holm depois publicada em seu livro *Eco-Arte com crianças* (2015), onde suas propostas de trabalho com artes utilizam materiais simples e reutilizáveis, e sempre partem de uma pequena e simples ideia, para que então possamos partir do que a criança tiver interesse e quiser explorar.

Ao criar o foto-ensaio *Conquista* (Fig. 62.), me lembrei que essa criança ficou um tempo relativamente grande elaborando estratégias para conseguir segurar todas as garrafas pet disponíveis na sala de aula. Se eu tivesse feito esse movimento de revisitar as fotos ainda na mesma semana que elas haviam sido tiradas, eu poderia ter observado essa elaboração de estratégias dessa criança, como por exemplo, ela explorava a dimensão de seus braços e sua capacidade de segurar o maior número possível de garrafas sem derrubá-las.

Ao fazer esse movimento, poderia a partir de então, ter oferecido novas oportunidades para que a mesma criança pudesse elaborar novas teorias, como por exemplo, ter organizado um espaço com outros tipos de materiais com volumes diferenciados e alguns

suportes para segurá-los e guardá-los como caixas de papelão de diversos tamanhos, bacias, etc. Essa oportunidade teria sido extraordinária para essa criança fazer mais conexões sobre volume, espaço e quantidade em relação ao corpo.

No foto-ensaio *As caixas* (Fig. 63.), partindo da mesma inspiração das garrafas e na eco-arte, comecei a oferecer diversas caixas de papelão para as crianças em diferentes contextos e espaços da escola. Em um dia eram somente as caixas, em outro as caixas e canetinhas, e nesse em especial eram as caixas no tanque de areia. Meu objetivo era observar o processo de apropriação desse elemento pelas crianças e também suas construções e criações artísticas.

Ao revisitar as imagens para construir esse foto-ensaio foi possível perceber como a criança ficou elaborando procedimentos para conseguir empilhar todas as caixas. Tentou com areia dentro, sem areia, com as abas da caixa para fora, e enfim conseguiu construir uma torre quando identificou que com as abas para dentro elas se equilibram de uma melhor forma. Nesse caso, eu poderia ter promovido na sequência dessa proposta, ações pedagógicas seguindo essa mesma linha de pensamento, mas poderia desafiá-lo a tentar equilibrar diferentes tipos de objetos, com diferentes formas, tamanhos, pesos e medidas e assim, ele poderia continuar construindo seu processo de aprendizagem sobre o equilíbrio.

Seguindo no contexto de trabalho com a eco-arte, criei mais três foto-ensaios: *Guarda-chuvas* (Fig.64.), *CD* (Fig.65.) e *Um novo olhar* (Fig.66). No foto-ensaio *Guarda-chuva*, a proposta da eco-arte é de trabalhar com um material usado para reutilizá-lo de outras

formas. Nós ficamos explorando esse objeto por vários dias seguidos em diferentes contextos, uma hora apenas com ele, depois com ele e água juntos, depois com canetinhas, pendurados no teto com tinta guache e por último no chão com tinta acrílica. Quando fui olhar novamente essas fotografias para criar os foto-ensaios, percebi algo novo que antes havia me passado despercebido: havia algo além da exploração do guarda-chuva e depois da água junto. Havia uma experimentação das crianças ao subir e descer no brinquedo do parque, e durante esse movimento, as crianças exploravam alguns conceitos como por exemplo o de equilíbrio, velocidade, agilidade e concentração. Aqui novamente, se tivesse enxergado essa “água” que as crianças estavam procurando para beber, poderia ter provocado sede de outras formas mais elaboradas, como por exemplo, criar um circuito com diferentes obstáculos em um espaço amplo para que eles pudessem explorar ainda mais esses conceitos enquanto seguravam o guarda-chuvas.

A proposta com os CDs (Fig. 65.), também segue essa mesma linha de exploração, e no primeiro dia em que apenas o CD foi oferecido em um espaço livre e vazio, o foto-ensaio *CD* nos traz a história da uma adorável descoberta de uma criança ao encontrar seu reflexo em um objeto diferente do espelho e ao mesmo tempo, e a curiosidade de um colega ao perceber isso. E aqui me veem mais perguntas...quais os objetos que refletem? A luz reflete? A água reflete? Como funciona o espelho para refletir nossa imagem? E porque conseguimos ver nossa imagem também em outros objetos? Porque em alguns objetos nossa imagem fica distorcida? E quantas perguntas eu poderia ter feito? Quantas experiências poderia ter



Fig. 63. *Caixas*. **Foto-ensaio** composto a partir de treze fotografias digitais. (2012).



Fig. 64. *Guarda-chuvas*. Foto-ensaio composto a partir de oito fotografias digitais. (2012).

criado? Quantas novas perguntas as crianças poderiam ter elaborado?

E as descobertas das cores e de ilusões visuais que podemos ter com elas? Isso também foi uma descoberta que aconteceu no foto-ensaio *Um novo olhar* (Fig. 66), que foi mais um dia de propostas de eco-arte com as garrafas pet, só que agora as crianças já tinham colocado água e outros elementos como gliter e pequenos objetos dentro, e essas garrafas estavam todas penduradas aleatoriamente pela sala vazia. As crianças ficaram por um longo período explorando sons, movimentos e foi quando uma das crianças descobriu que as garrafas poderiam servir para filtrar o que vemos com diferentes cores que estão dentro delas.

Somente ao olhar novamente essas fotografias foi quando fiquei presente para tamanha preciosidade que foi esse momento de exploração e revelação e quantas outras coisas mais eu também poderia ter criado para ter sido exploradas, investigadas e conquistadas. Por exemplo, poderia ter selecionado diversos outros tipos de objetos que possuem transparências e cores para que as crianças pudessem explorar, ou até mesmo usar papel celofane colorido e criar óculos, poderíamos ter analisado o que acontece quando vemos objetos com um filtro de cor amarela ou/e de cor vermelha, o que acontece? Poderíamos pesquisar alguns animais que enxergam apenas algumas cores ou até mesmo ir conhecer as cores primárias e como formam as cores secundárias, o arco-íris e a cor branca. Isso é só alguns exemplos de como eu poderia ter “provocado sede nos cavalos”.

A construção da identidade é um processo muito importante

que acontece durante a infância, no foto-ensaio *Espelho* (Fig.67.), temos duas crianças que estão nesse processo de si mesmo. Alguns dias antes começamos a fazer alguns desenhos de autorretrato e também exploramos algumas imagens de diferentes pessoas em revistas para ver diferentes formas de boca, nariz e olhos. Nesse dia a proposta era que eles se olhassem no espelho enquanto iam se desenhando, para poder observar melhor alguns detalhes que no primeiro desenho não fizeram.

Assim como nos outros foto-ensaios, essa também foi uma situação que passou sem destaque, mas que durante essa pesquisa me chamou atenção pela incrível oportunidade de trabalhar com as crianças a importância de se conhecer, conhecer ao outro, gerando a empatia e o respeito pelas diferenças e até mesmo conhecer mais o nosso próprio corpo humano.

Um quintal grande de uma escola, árvores, areia e nas paredes algumas folhas coladas e espalhado pelo chão estão algumas canetas, canetinhas, giz de cera e giz de lousa. No foto-ensaio *Carimbo* (Fig.68.), a criança ao pintar sua mão descobre o seu corpo como carimbo. Qual seria o próximo passo? Agora me bate uma culpa e arrependimento de não ter percebido isso no momento que aconteceu e de quantas mais ações eu poderia ter explorado, talvez usar alimentos para carimbar, ou descobrir elementos naturais que carimbam, explorar a sombra, do que nada mais é que um “carimbo” de nosso corpo?

E quais os movimentos do bebê? Quantas vezes lemos e estudamos alguns teóricos que falam sobre o desenvolvimento da criança e o que é esperado para cada fase e cada idade. Mas será



Fig. 65 CD. Foto-ensaio composto a partir de cinco fotografias digitais. (2012).

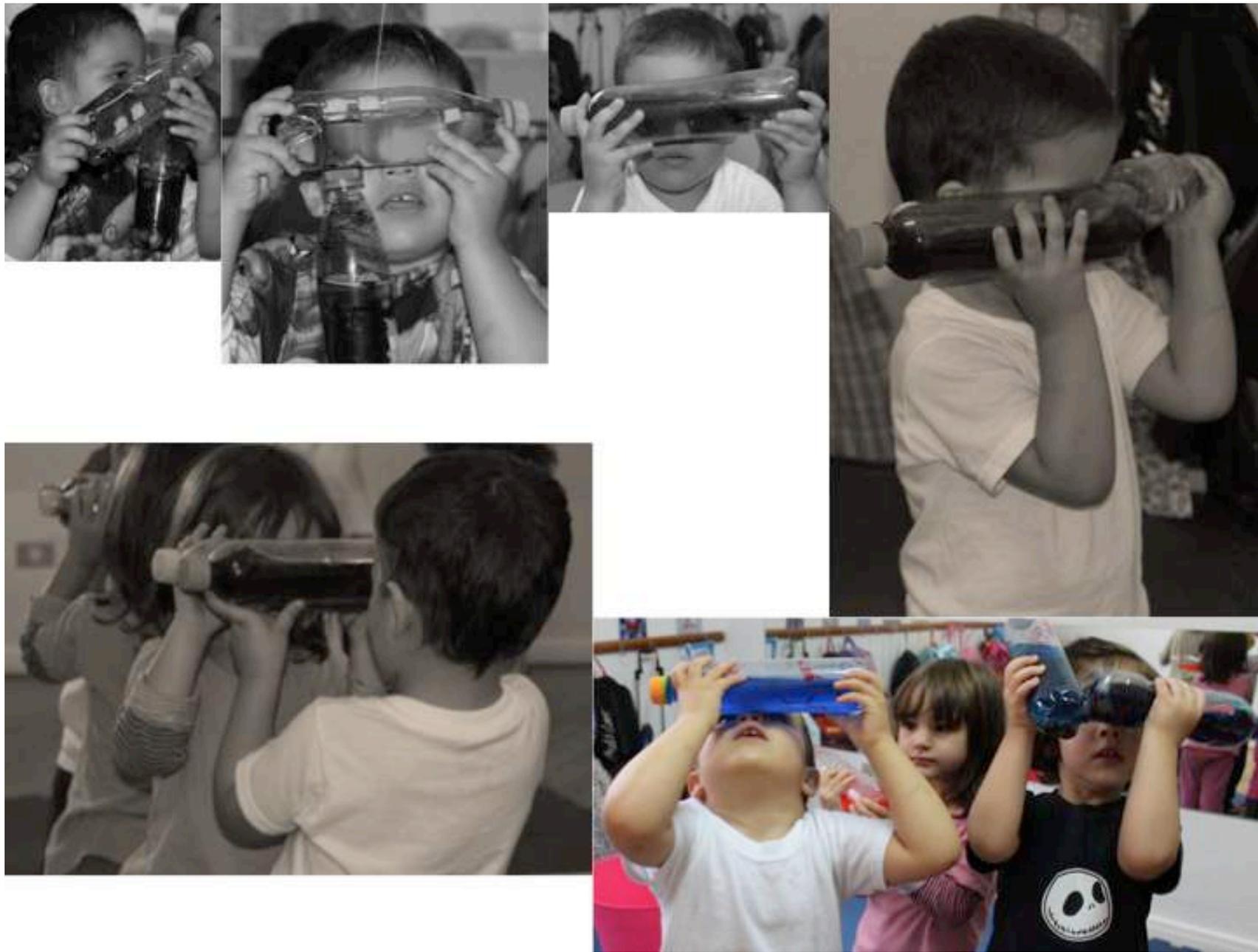


Fig. 66. *Um novo olhar*. Foto-ensaio composto a partir de seis fotografias digitais. (2012).



Fig. 67. *Espelho*. **Foto-ensaio** composto a partir de onze fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola. (2014).



Fig. 68. *Carimbo*. **Foto-ensaio** composto a partir de cinco fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola. (2014).

que toda criança é igual? Todos se desenvolvem da mesma forma? No foto-ensaio *O giro* (Fig. 69.), estava com os bebês em uma sala de berçário bastante espaçosa e que nesse dia resolvemos tirar os móveis de espuma e brinquedos grandes para deixar mais espaço livre para os bebês circularem e principalmente para incentivar alguns a começar a engatinhar. Alguns brinquedos foram selecionados e posicionados propositalmente em alguns cantos da sala para que os bebês se sentissem atraídos.

Esse bebê nos mostra todos os movimentos que foi preciso fazer para conseguir o brinquedo que tanto queria. E reanalizando essas fotografias agora, muitas novas perguntas me surgem: Quais seriam os próximos desafios para esse bebê? E suas próximas descobertas? Quais ações eu como professor que escuta a criança e suas “*cem linguagens*” poderia ter feito para incentivar esse bebê a continuar seu processo de aprendizagem?

Muitas foram as perguntas que elaborei durante todo o processo de seleção e criação desses foto-ensaios, e acredito que muitas mais teriam sido elaboradas se eu tivesse tido a oportunidade de visitar essas fotografias dias ou semanas após terem sido tiradas e não somente agora durante essa pesquisa. E exatamente por isso, penso que esse exercício é fundamental para o professor identificar o processo de aprendizagem de seus alunos (“qual água”) e poder elaborar ações pedagógicas (“provocar sede”) que vão de encontro com o que as crianças estão curiosas e interessadas.

Concordo que a rotina exaustiva da Educação Infantil e a carga horária pode ser uma justificativa para não conseguir colocar isso em prática, mas acredito que organizar as fotografias por

semana em forma de inventários como sugere Paulo Fochi (2013) e também fazer uma prévia seleção das imagens antes de arquivá-las pode auxiliar para que esse processo de revisitação das imagens e acompanhamento seja mais rápido e prático, e que possa auxiliar os professores no processo de reflexão do modo como enxergamos a criança e principalmente as construções de infância que perpassam nosso olhar e nossas intervenções como educadores.

Nesses foto-ensaios, fica evidente alguns processos de aprendizagem de algumas crianças, e que infelizmente no momento em que eram meus alunos, esses processos me passaram despercebidos. Não basta tirar fotos, mas sim olhar novamente para essas imagens para fazer essa análise e reflexão, que é segundo Malaguzzi afirmava, colocar em prática a Pedagogia da Escuta. É escutar a criança e todas as suas linguagens para identificar, compreender e respeitar o que é importante para elas. É descobrir a “água” para “provocar a sede”, é ampliar o processo de construção do conhecimentos e seguir pesquisando quais seriam as possíveis ações pedagógicas que poderia realizar para impulsionar o aprendizado.

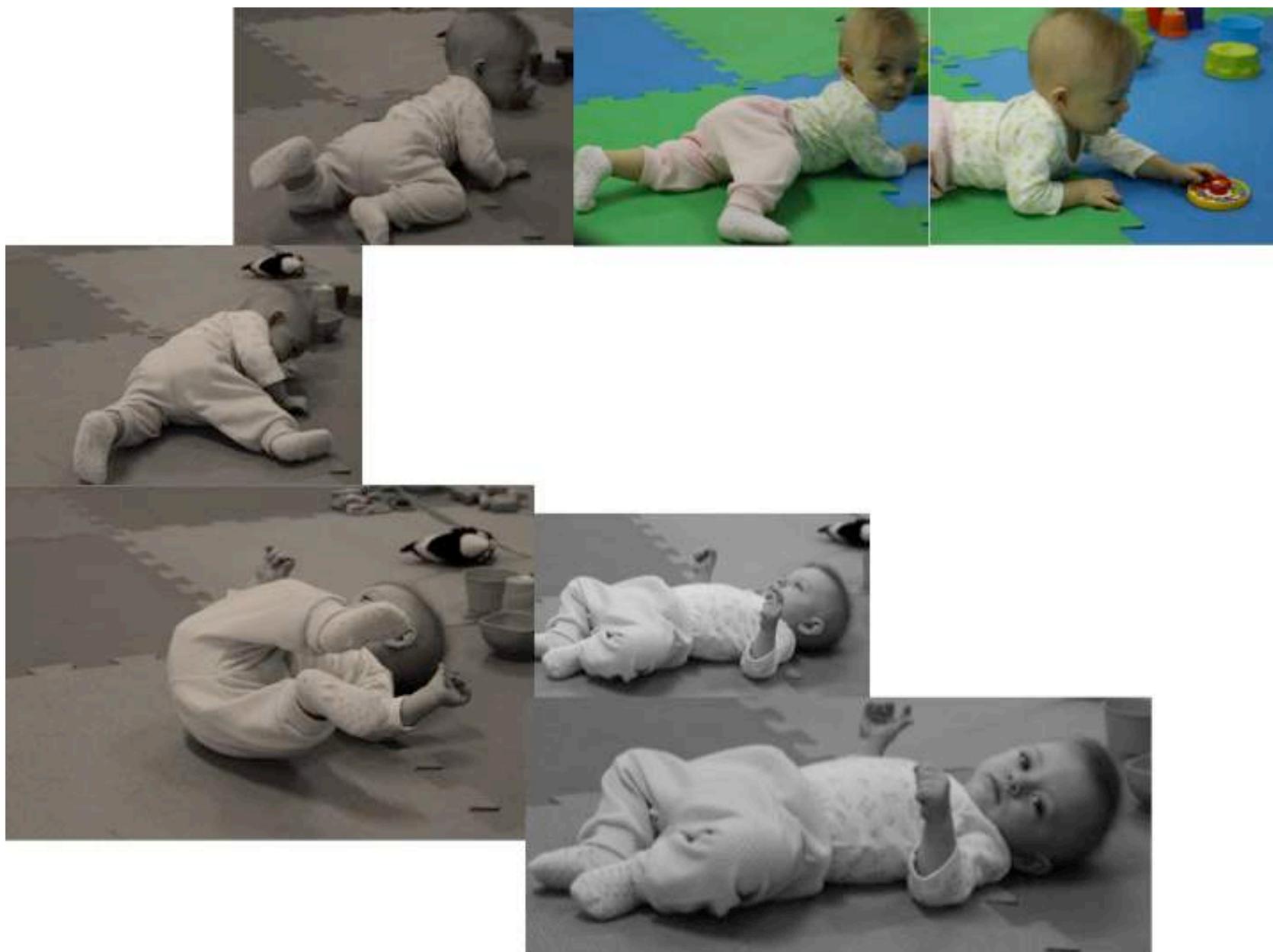


Fig. 69. *O giro*. **Foto-ensaio** composto a partir de sete fotografias digitais retiradas na escola Ateliê Carambola. (2014).

### 3.3 A fotografia e suas possibilidades de superação de estereótipos



Na proposta italiana, a documentação pedagógica é considerada um agente de mudança social. Eles acreditam que esse processo permite mudar a visão que temos de nós mesmo como professores de educação infantil, como profissionais e principalmente a visão que temos sobre as crianças. Esse movimento requer uma ampliação de nossa identidade de apenas cuidadores e estimuladores de desenvolvimento infantil, para teóricos e pesquisadores. A documentação pedagógica segundo Reggio Emilia, requer um alto nível de comprometimento e curiosidade intelectuais e uma dedicação apaixonante.

Com esse sentimento, continuei nas minhas buscas por respostas e novas formulações sobre o que documentar e como documentar. Porém, com a descoberta e o encantamento pelas metodologias de pesquisa educacional baseada em artes, pude ampliar meu olhar para além da documentação pedagógica como descrito no capítulo 2.

Durante a pesquisa, enquanto ainda estava lecionando, vivenciava um momento difícil e bastante delicado com uma criança da minha turma. Esse aluno se expressava mais agressivamente do que os outros, e isso estava causando muitos conflitos na turma. Nós havíamos tentado várias alternativas de disciplina mas nada estava trazendo resultados positivos.

Os outros alunos, reclamavam a maior parte do tempo que ele só agredia e que não sabia fazer outra coisa além disso, e

infelizmente, eu apesar de negar e contradizer isso, ainda não conseguia mostrar para eles algo positivo e ficava somente nas palavras.

Essa situação veio de encontro com um momento pessoal em minha vida, onde mesmo após o falecimento de meu pai, continuei por muito tempo o culpando pela rejeição em minha infância. Após compreender e distinguir o que de fato ocorreu e qual foi a minha interpretação do ocorrido, comecei a buscar novas formas de reconstruir essa imagem negativa que tinha dele e assim superar o estereótipo que tinha construído de que ele não me amava. Mas como isso seria possível? Apesar de escrever e criar narrativas positivas sobre esse acontecimento, nada disso ainda me causa o impacto que eu desejava: o de criar uma nova representação dele e da minha infância.

Foi então que, inspirada pelas criações dos foto-ensaios que estava fazendo das crianças durante a pesquisa, decidi ir atrás das antigas fotografias da minha infância para procurar por imagens que eu pudesse “enxergar” concretamente o amor do meu pai por mim, e dessa forma, desconstruir aquela imagem negativa. Esse processo foi muito mais fácil do que eu imaginava, e rapidamente encontrei fotografias dele comigo onde ele me segurava, cuidava de mim e me alimentava, e foi então que tive a ideia de construir um foto-ensaio dessas imagens para criar uma painel imagético e deixá-lo disponível e visível na parede de meu quarto. (Fig. 70.)

Em pouco tempo observando esse painel, consegui criar uma nova imagem do meu pai e assim, caminhar com a minha vida. Esse exercício de busca pessoal aconteceu exatamente quando fui



Fig. 70. *Pai*. Foto-ensaio composto a partir de quinze fotografias da infância e adolescência da autora.

escrever o relatório do final do ano letivo daquela turma que lecionava, e a partir dessa experiência tão positiva e dos resultados que pude colher para minha vida, resolvi fazer o mesmo com esse aluno e fui buscar em minhas fotografias daquele ano, algo positivo desse aluno, pois estava tendo muitas dificuldades de conseguir escrever sobre suas potencialidades.

Depois da experiência de criar o foto-ensaio com as imagens positivas do meu pai, percebi que se selecionasse as fotos desse aluno em situações positivas, as imagens falariam mais do que mil palavras minhas, e que os outros alunos também poderiam, aos poucos, desconstruir essa imagem negativa e conseqüentemente, estabelecer uma nova imagem dele.

Nesse percurso de olhar e visitar essas fotografias, como o processo vivenciado a respeito de meu pai, me deparei com várias imagens que demonstravam o lado amoroso, cuidadoso, carinhoso e atencioso desse aluno diante as situações repetitivas de agressividade me passavam despercebidas. Infelizmente já estávamos no final do ano letivo e não consegui colocar essa proposta em prática, mas foi de extrema importância eu conseguir identificar o quanto essa ferramenta dos foto-ensaios me poderia ser útil também em minha docência.

Alfredo Hoyuelos (2006, p. 121) compreende a escuta em Loris Malaguzzi como, “estar alerta para deixar de considerar as coisas naturais e óbvias, resgatando da evidência trivial o extraordinário, o inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares das crianças. Esse exercício de parar e olhar as fotografias para buscar algo extraordinário da criança, algo novo,

algo além do que até você mesmo pode ser capaz de ver normalmente é exatamente o que eu proponho com os foto-ensaios para a construção de uma nova representação, uma nova imagem.

Outra possibilidade decorrente da revisitação das fotografias e desse exercício de pesquisa para criar os foto-ensaios foi que lembrei de um aluno de uma turma de dois anos de idade que ainda não falava verbalmente. Muitas vezes durante as rodas de conversa, as outras crianças me perguntavam o porque que ele ainda não falava e eu até dizia que ele falava do jeito dele, mas não causava o efeito que gostaria porque a minha falava estava muito abstrata e distante das crianças, pois o que eu realmente queria dizer era que ele falava com o corpo, com seus gestos e suas expressões faciais. Foi então que a partir dessa experiência com meu pai e também com esse outro aluno, onde criação é o foto-ensaio *O Caio fala* (Fig.71.), onde podemos ver algumas imagens que fica bastante visível como o Caio fala, se comunica e se expressa. Se já tivesse essa percepção de como poder utilizar o foto-ensaio, teria utilizado essa imagem como antes, uma painel imagético disposto na parede da sala, ou até mesmo como disse poderia ter plastificado e deixado acessível para as crianças, sendo que toda vez que alguém me perguntasse novamente o porque ele ainda não falava com as palavras eu poderia mostrar como era que o Caio já sabia falar.

Identifico-me com a afirmação de Kossoy (2012), que a fotografia é esta janela imaginária que se abre para o passado e também para a cena contemporânea. Imagens que abrigam múltiplos teatros, onde se desenrolam peças de roteiros



Fig. 71. *Caio Fala*. **Foto-ensaio** composto a partir de sete fotografias digitais. (2012).

fragmentados diante de cenários descontínuos. Uma fotografia de um passado que pode criar um novo e diferente futuro, que pode desconstruir velhos paradigmas e pré-conceitos.

Acredito que esse método de usar a fotografia para criações de foto-ensaios possibilita ao professor exercitar novos olhares e principalmente a exercitar o seu olhar generoso para a criança. O olhar generoso é o olhar que “escuta” a criança, que busca algo além do óbvio e traz para si mesmo e para as outras crianças um novo estereótipo e um novo paradigma. É o exercício de “escutar com os olhos” e buscar o melhor de cada indivíduo para construir uma imagem melhor, um indivíduo melhor, uma sociedade melhor.

O foto-ensaio *Eu consigo!* (Fig.72.) parte dessa premissa, onde identifiquei por exemplo, uma criança que tive como aluna que sempre falava que não era capaz e que não conseguia fazer as coisas. Sua baixa autoestima era evidente durante nossa rotina e principalmente gritante quando íamos experimentar algo novo. Após identificar todas essas possibilidades para o uso da fotografia nos foto-ensaios, me desafiei a buscar imagens dessa criança que comprovassem que ela era capaz e conseguia fazer as coisas. Quantas coisas, muitas coisas! E o que poderia ter sido possível se eu conhecesse essa metodologia enquanto ela ainda era minha aluna? Poderia também ter criado esse foto-ensaio como um painel e disponibilizado para ela toda vez em que ela dizia algo contrário ao das imagens. E qual seria o impacto que ao fazer isso teria com essa criança? E quantas mais outras possibilidades eu poderia criar, para desconstruir um estereótipo que qualquer criança possa vir a ter e acreditar de si mesmo ou do outro?

Ao disponibilizar essa criação de imagens para a criança, seja disposta em um mural na parede, ou em um álbum de fácil acesso a eles, o professor cria novas marcas, tece novas memórias e constrói uma nova história. A criança pode olhar diariamente e também construir uma nova linguagem para ela.

Quantas descobertas, quantas possibilidades! Mas isso só me foi possível pelo processo de revisitação, reflexão e de criação dos foto-ensaios com as fotografias. E a possibilidade de compartilhar minha prática, minhas reflexões e minhas descobertas com outros professores foi o disparador para iniciar essa pesquisa.



Fig. 72. *Eu consigo!* Foto-ensaio composto a partir de sete fotografias digitais. (2013).

### 3.4 A fotografia e a auto-avaliação do professor



Olhar para o passado para modificar o futuro. Acredito que essa deve ser a perspectiva que nós como professores devemos ter para melhorar nossa prática diariamente.

Da mesma forma que aprendemos na vida com as experiências que não são boas e que não funcionam, a não repetí-las novamente, em nossa docência podemos seguir essa conduta.

Kossoy (2012) nos traz uma observação que diz, “o passado é, por definição um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e aperfeiçoa”. É portanto, exatamente por compreendermos que o estudo da imagem é uma necessidade, que devemos fotografar diariamente e utilizar essas imagens como pesquisa e como fonte de estudo.

Sendo assim, o processo de análise e reflexão da documentação coletada possibilita uma maior clareza de como o educador se relaciona com as crianças. Como consequência disso, por meio da prática reflexiva, os educadores vivenciam um contínuo e permanente crescimento profissional, além de visualizar como construímos as crianças, mas também como nós mesmo nos construímos como educadores.

Nesse processo, o professor consegue identificar se a sua prática está de acordo com a sua concepção de criança e infância, e assim pode se direcionar para aprimorar suas ações pedagógicas.

Penso que a auto-avaliação do professor acontece de duas formas paralelamente, uma é que ao observar as imagens das

crianças ele posso se “colocar nos pés” delas, e literalmente refazer a trajetória das crianças. Sendo assim, poderá identificar ações que funcionaram e ações que não funcionaram, e a outra forma de se auto-avaliar, como Reggio propõe é se deixar ser avaliado, pelo outro professor, pelo coordenador e aqui no nosso caso também pelo professor-auxiliar, sem medo de julgamentos, e se deixar ser fotografado para criar um espaço para um distanciamento de sua prática.

Lembro-me de muitas falas ouvidas durante palestras com professores e coordenadores de Reggio Emilia, que afirmavam que a verdadeira essência da documentação pedagógica só é possível ocorrer quando existe humildade por parte dos professores. Quando esses, conseguem deixar suas preocupações e preconceitos de lado, para poderem aprender e trocar com o exercício de documentar individualmente e coletivamente. Se deixar ser documentado é ficar vulnerável ao imprevisível, mas também é estar aberto a novos olhares e possibilidades.

Para mim, como artista e professora, revisitar as fotografias que tirei e que deixei que tirassem de mim, foi como uma oportunidade para aprender a ensinar, como argumenta Eisner (2002, p. 56):

Porque o trabalho de ensinar é frequentemente insular, é fácil cair em rotinas familiares. Estas rotinas não conduzem a um crescimento profissional. Para o crescimento profissional, precisamos, como sugeri antes, retroalimentação na nossa aprendizagem. Em termos mais amplos, precisamos tratar o ensino

como uma forma de pesquisa pessoal. Necessitamos usar as ocasiões da nossa performance como professores como oportunidades para aprender a ensinar. [...] como qualquer outra arte, aprender a forma da arte é uma aventura interminável, no melhor dos mundos possíveis, só termina quando nós terminamos.

A nossa performance como professores, que Eisner cita acima, é complementado por Richard Schechner ao dizer que “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance, na medida em que o professor precisa definir certas relações com os alunos, para desempenhar o papel de professor” (SCHECHNER, 2010, p. 30-31)

A ação performática ocorre na docência segundo May, O’Donoghue e Irwin (2014), através das experiências que emergem nas situações relacionais que o artista constrói. Onde por meio da performance o professor pode influenciar de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes.

Por isso, afirmam Bello e Icle (2002) que as performances do docentes são como ritualização de ações, elas estão em todo lugar e se referem a fazer alguma coisa acima do padrão. A performance nos leva a novas formas de pensar, a um aspecto performativo de criação. Como atividade de “influência”, a performance é sempre relação, e pensar a docência como performance implica, sempre, pensar o aprender como performance, também. Se os professores estão “em performance”, performando suas ações, dando-se a ver de modo mais ou menos codificado socialmente, da mesma forma,

os alunos performatizam suas ações e uma troca constante de posições entre observar e se dar a ver caracteriza a sala de aula.

Schechner (2002) considera “comportamento restaurado” como uma repetição de ações, sem que a repetição seja o mesmo que foi há pouco. Segundo o autor, restaurar um comportamento no âmbito da docência é, restituir aquilo que socialmente é visto como um comportamento previsto, ou seja, comportamentos restaurados são práticas da performance que ele descreve como comportamentos e práticas de “segunda vez”, como se fosse um tipo de repetição-reorganizada com um novo resignificado.

Desse modo a performance seria uma restauração de práticas e comportamentos tido como “esperados”. Ao revisitar as minhas fotografias durante essa pesquisa e criar os foto-ensaios pude fazer a minha performance e restaurar o meu comportamento, pude enxergar algo novo nos que antes já havia visto e pude criar novos significados. Por esse motivo, Bello e Icle (2013) ressaltam a importância de trazer a performance para o campo da educação como uma ferramenta que pode resultar em possibilidades de transformações, como por exemplos as possíveis ações pedagógicas aqui exemplificadas nesse capítulo.

Dessa forma, ao revisitar as imagens e ter uma ação performática, estamos tentando ouvir as hipóteses e teorias das crianças, as estratégias de aprendizagem e construção de significados das crianças. Ao observar e analisar, refletindo e reinterpretando o que está acontecendo, não somente entre as crianças, mas principalmente como temos construído as crianças e nós próprios como educadores.

Segundo Dalberg, Moss e Pence (2013), esse processo nos leva a formular perguntas sobre a maneira como a criança-aprendiz e o pedagogo-aprendiz foram construídos em sua própria prática, como o conhecimento é construído e que tipo de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e simbolização das crianças. Assim, devemos nos perguntar: com o que estas crianças se envolvem? Que tipo de teorias estas crianças tem? Como posso desafiar essas teorias? Como é possível estender o trabalho temático por um período mais longo e aprofundar os processos de aprendizagem das crianças? Como o trabalho deve prosseguir?

No meu caso, esses dois processos de auto-avaliação aconteceram paralelamente, durante o ano letivo eu não fazia esse movimento tão frequentemente quanto gostaria, mas as poucas vezes que consegui parar para analisar as fotos pude extrair um significado oculto que aflorou depois de uma avaliação atenta, por exemplo, durante o ano que desenvolvi com as crianças o Projeto do Cocô (Fig.58.), pude construir essa trajetória de pesquisa das crianças documentando suas hipóteses por meio de imagens em um mural permanente dentro da sala de aula.

E ao fazer isso, me policiava a cada semana a selecionar e imprimir imagens que mostravam um novo movimento de pesquisa, quando por exemplo uma criança disse que: “o cocô quando damos descarga vai pra cidade do cocô” e então fez o desenho (Fig.73.). Essa imagem representava um nova ramificação do projeto e de nossas pesquisas, que naquele momento saiu do corpo humano e partiu para a descoberta da rede de esgoto da escola, de nossas casas e da cidade.

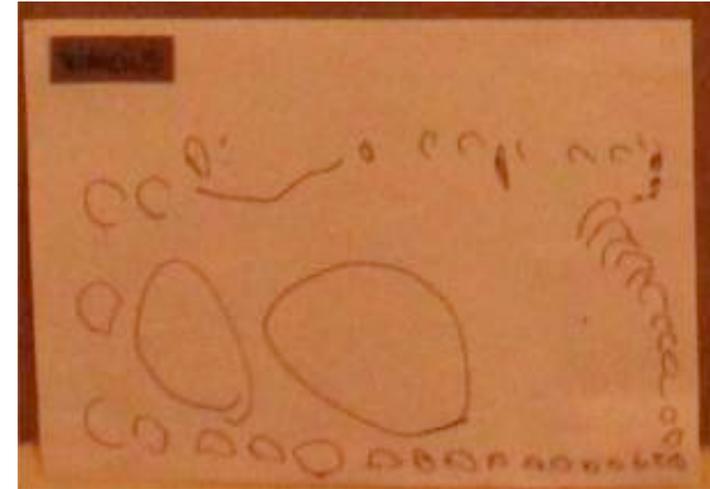


Fig. 73. Desenho da “Cidade do Cocô”

Todo esse movimento e trajeto do grupo e de nossa pesquisa estava sendo construído visualmente e isso me trouxe um novo parâmetro de auto-avaliação, onde pude literalmente ver os caminhos que decidimos ir e quais outros possíveis que poderíamos ter explorados e não fomos, como por exemplo poderíamos ter avançado e além de pesquisar o sistema digestivo também poderíamos ter abordado o aparelho urinário.

Em outro ano letivo, quando tive que fazer um relatório de grupo, onde descrevia as descobertas e conquistas do grupo como um todo e também individualmente, busquei inspiração nas fotografias retiradas durante todo o ano. E ao revistar todas aquelas imagens foi como reviver todos aqueles momentos novamente, sentir as sensações, rir de algo que foi engraçado, ficar tensa ao lembrar alguma situação que havia algum risco de acidente e até ficar frustrada por lembrar de algumas coisas que não deram certo,

por exemplo, no meio da proposta de brincar de chuva com os guarda-chuvas (Fig.64.), uma criança teve um “acidente de desfralde” e acabamos perdendo o grande momento de sentir a chuva começar a cair e até mesmo de ficar brava comigo mesma por ter feito algo que não funcionou.

Mas ao fazer isso, pude não somente me recordar de cada descoberta e conquista de cada criança, mas principalmente de compreender o que pude aprender como cada uma delas, e por isso fiz questão de escrever nesse relatório, não somente o que cada um aprendeu ou descobriu, mas o que eu aprendi com cada um deles.

Aqui está um trecho do relatório do grupo que escrevi compartilhando como foi essa minha experiência de olhar o que aprendi com as crianças durante aquele ano:

*“Esse foi um ano muito especial para esse grupo, em que a maioria delas, teve sua primeira experiência de conviver com outras crianças nesse contexto escolar. Rapidamente se adaptaram a rotina do grupo e aos poucos foram se sentindo confortáveis para explorar os espaços da escola.*

*Entre idas e vindas, descobriram novas formas de se expressar, novas maneiras de brincar, descobriram o outro e aprenderam a importância de respeitá-lo! Poderia ficar horas descrevendo tudo o que aprenderam durante esse ano, mas ao invés disso vou preferir finalizar lembrando um pouco de cada uma e o que pude aprender com elas.*

*Clara revela como ser meiga pode ser uma grande qualidade... Gabriel me mostra diariamente a*

*importância da organização... Carolina me contagia com sua euforia a cada nova experiência... Matias me ensina a recuperar palavras aprendidas e até palavras novas... Lia me faz pensar em argumentação e negociação... João me faz lembrar sobre a importância do olhar na comunicação... Luca me remete a versatilidade e companheirismo... Augusto me coloca diante da curiosidade e das posturas indagadoras, mesmo para com as coisas mais simples da vida... Aurora me faz recordar de como às vezes temos que aproveitar o momento único e curtir-lo intensamente, seja nos pintando inteira ou aproveitando até o último pedaço da manga... Theo me faz refletir sobre a importância de que muitas vezes precisamos ouvir mais e falar menos, falando somente coisas sábias nos momentos certos... Antonio me ensinou a rir muito: rir das pequenas coisas, das coisas realmente engraçadas, dos sons diferentes, até mesmo das caretas que às vezes faço enquanto estou falando.*

*... E assim, as crianças do Grupo 2 caminham para uma nova etapa. As relações são assim, trocamos e sempre partimos melhores do que chegamos. E é com essa sensação que me despeço de vocês queridos pais e crianças que fizeram parte dessa história construída pelo Grupo 2. Sabendo que as despedidas são necessárias para que haja reencontros.*

*Com carinho, Vanessa \*escrito entre os dias 8 e 10 de Novembro de 2012*



Fig. 74. *Pés Foto-ensaio* composto a partir de vinte e duas fotografias digitais. (2012).

Esse exercício de observar e refletir sobre cada ensinamento que obtive de cada criança daquela turma, me trouxe um novo olhar sobre a minha própria vida e o meu papel como professora. O quanto eu estava ali sempre achando que estava doando e oferecendo ricas oportunidades para essas crianças, sendo que na verdade, muito além disso, eu estava também recebendo, aprendendo e crescendo muito durante todo esse processo.

Mas agora, durante a minha revisitação para a pesquisa e para a criação dos foto-ensaios, novos olhares também surgiram. Todas essas imagens, além de me fazer refletir sobre a minha construção de pesquisa com as crianças, me possibilitou a me descobrir como pessoa, como professora e como artista.

Segundo Kossoy (2012), o registro visual documenta, por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal.

Sendo assim, minhas fotografias são o reflexo não somente da minha prática, mas principalmente da minha concepção de criança, e ao revisitá-las, me mantenho presente ao meu compromisso e a minha própria ideologia, para não cair no comodismo de uma zona de conforto, e poder estar sempre me questionando se a minha prática e a minha escuta das crianças estão realmente conectadas e harmonizadas, e correspondem as minhas crenças como educadora.

Esse exercício de olhar as fotografias nada mais é do que o exercício de lapidar o nosso olhar viciado e habituado a olhar sempre

as mesmas coisas para perceber novas conexões e novas descobertas, para realmente perceber algo novo que no momento havia passado despercebido ou até mesmo ao olhar a fotografia pela primeira vez não tenha reparado.

Exercitar esse sensível olhar foi a proposta que fiz ao criar os foto-ensaios *Pés* (Fig.74.) e *A mão que aponta* (Fig.75.). O ano letivo de 2012 foi o primeiro ano que comecei a fotografar diariamente as crianças da minha turma e quando chegou o final do ano que fomos pensar sobre a mostra cultural, a minha proposta foi de mostrar para os pais as trajetórias das crianças naquele ano através de fotografias de seus pés. Quando mostramos um vídeo ou fotografias aos pais, eles estão mais preocupados em encontrar seus filhos e verificar se estavam felizes do que realmente olhar para as propostas pedagógicas que estávamos sugerindo. Exatamente por esse motivo, pensei que uma mostra fotográfica somente dos pés das crianças daria a oportunidade para os pais olharem por algo a mais, pois por mais que encontrassem os pés de seus filhos, não teriam como ver a expressão corporal ou facial, ou seja, eles poderiam então observar o que estavam fazendo, como estavam fazendo, suas aventuras e descobertas pela escola, que matérias estavam explorando e todo o caminho percorrido.

Toda a temática da mostra cultural de nossa turma envolvia pés: pinturas que fizemos com os pés, pegadas das crianças carimbadas com tinta para que eles pudessem descobrir qual era o seu pé, as fotografias dos pés, um pequeno vídeo que fiz durante uma semana filmando somente os pés e com a trilha sonora da música *Pé com Pé* do Palavra Cantada e também uma exposição

interativa de algumas criações artísticas em 3D das crianças, onde utilizaram as caixas de papelão e dentro delas havia fotos dos pés da criança que fez a arte e no verso a fotografia do rosto dessa criança.

Quando comecei a percorrer novamente por essas fotografias, me lembrei o quanto os pais descobriram sobre aquele ano de seus filhos, e pensei que eu também poderia criar um foto-ensaio somente com as fotografias dos pés das crianças para que eu pudesse ter um novo anglo e uma nova perspectiva sobre a trajetória que percorri com essa turma durante aquele ano. Foi indescritível poder reviver cada momento de uma nova maneira, e “sentir” o que as crianças vivenciaram, por onde andaram e o que fizeram e claro tudo o que foi possível descobrir durante esse trajeto.

Esse exercício visual e focado me auxiliou a observar propostas que funcionaram e outras que não funcionaram como eu gostaria, e fazer esse movimento ao final do ano letivo me possibilitaria além de manter as propostas em que tivemos êxito também traçar novos caminhos para o ano seguinte.

Já no foto-ensaio *A mão que aponta* (Fig.75.), o meu foco de observação nas fotografias foi de buscar imagens em que “as mãos falavam”. Durante essa pesquisa conheci o texto *O sensível olhar pensante: premissas para a construção da pedagogia do olhar* de Martins (1993), onde compreendi a ideia de olhar pelos olhos do outro e pude fazer uma relação entre a *Pedagogia da Escuta* de Malaguzzi que sugere o olhar como uma escuta e o que Martins nos traz nesse texto: um sensível olhar-pensante, isto é, um olhar sensível que é afetivo, um olhar que faz pensar, refletir, interpretar e avaliar.

Martins (1993) explicita esse olhar-pensante como um olhar curioso frente ao mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás. O olhar-pensante procura formas de olhar, procura no próprio objeto a forma de o compreender e percebe as diferenças do que já conhece, esse olhar-pensante faz relações.

Foi com os olhos de Mirian Celeste Martins que consegui descobrir uma mão secreta que aponta, na pintura *A ronda noturna* de Rembrandt, e que quis a partir dessa ideia procurar por essas “mãos secretas das crianças”, que me falavam e me apontavam algo secreto que havia me passado despercebido.

São mãos curiosas, mãos exploradoras, mãos questionadoras, mãos pesquisadoras, mão inquietas, mãos de crianças. E quantas mãos e pés nos falam coisas diariamente enquanto estamos enlouquecidas pensando nem separar os materiais para uma atividade, ou na próxima proposta a colocar em prática ou até mesmo na próxima história que iremos ler na roda? Quantos olhares, quantos gestos, quantas linguagens acontecem sem nós ao menos nos darmos conta?

Durante essa pesquisa, ficou para mim ainda mais evidente o quanto não vemos e não escutamos porque ainda estamos “na caverna”. O mito da caverna criado pelo filósofo Platão, exemplifica de como é possível nos libertar da condição de escuridão que nos aprisiona a partir da luz da verdade, ou seja, o que o personagem Sócrates faz é questionar profundamente o sistema que o envolvia e deseja fazer com que as pessoas buscassem o conhecimento e se despertassem, principalmente através da conhecida frase “conhece-te a ti mesmo”.

Nesse capítulo eu não busquei respostas definidas, mas por perguntas que nos provoquem a pensar e refletir para “sairmos da caverna” e para que possamos enxergar e considerar novas alternativas e novas possibilidades.

Acredito que as fotografias, a documentação pedagógica e principalmente as metodologias de pesquisa educacional baseada em artes são ferramentas extraordinárias que envolve nosso coração e mente para que nós possamos exercitar e lapidar nosso sensível olhar e a partir desse movimento, nos abrir para algo novo que possa nos agregar mais como pessoa, como equipe, como ser humano sensível que escuta as “cem linguagens” da criança. Esse poder faz com que crianças e adultos estabeleçam uma parceria intelectual e emocional, capaz de construir as nossas identidades como indivíduos e como comunidade que aprende e ama.



Fig. 75. *A mão que aponta*. **Foto-ensaio** composto a partir de doze fotografias digitais, sendo três retirados no museu Rijks da obra *Ronda Noturna* de Rembrandt.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua formação e ao longo da sua vida, seria essencial que todos nós professores, tomássemos consciência das inúmeras possibilidades da pesquisa baseada em narrativas visuais, como, por exemplo, autobiográficas, o que é, no fundo, uma maneira autocrítica de se ver e de ver os outros proporcionando reflexão contínua e sistemática. Na análise da narrativa biográfica, o diálogo entre quem escreve, quem lê e os personagens do relato é um ato de partilha e de emancipação na medida em que se relocalizam histórias, se reinventam os outros e nos reinventamos a nós próprios.

Acredito que, ao selecionar as fotografias e construí-las significativamente em foto-ensaios eu possa não só visualizar algo que me passava despercebido como também, e principalmente, transformar algo que via como rotineiro e ordinário em algo simplesmente transformador e extraordinário.

Durante o processo criativo dessa pesquisa, busquei problematizar, questionar o que é familiar, fazer perguntas muito mais do que buscar respostas. Eisner (2008 apud ROLDÁN e VIADEL, 2012) afirma que *“as perguntas são as formas mais significante da conquista intelectual, não as respostas.”* E o que a PBA deve fazer é despertar novas e refrescantes perguntas.

Busquei evocar perguntas com a minha experiência vivida, onde esse trabalho pode servir tanto para iluminar cognitivamente quanto emocionalmente os professores. Acredito que toda experiência pode servir para motivar o espectador ou leitor a refletir

mais profundamente sobre as questões que são incorporadas de forma tão vívida dentro das particularidades do trabalho e até mesmo para agir de forma diferente no mundo.

Assim, como criei meus foto-ensaios para refletir sobre minha prática, professores recriam planos de aula para o ensino, pesquisadores re-imaginam seus programas de pesquisa ao longo de um projeto e especialistas e autoridades em currículo re-visualizam projetos, eventos e políticas. Quando isso acontece, professores, pesquisadores e especialistas estão movendo-se para além das práticas confortáveis e estão imaginando novos futuros. Porém, sem um desdobramento estético, é provável que todos estes planos permaneçam sem questionamento, sem problematização e subdesenvolvidos. Por isso este trabalho carrega a visão de que a docência se faz na junção de fragmentos do cotidiano, na costura de pedaços de vivências dentro e fora da sala de aula e na projeção de experiências que nos levem a compartilhar – alunos e professores – reflexões e significados sobre aquilo que vivemos.

O que observaríamos se nós nos permitíssemos parar e apreciar as qualidades estéticas em nossas vidas, trabalho, arredores e relacionamentos? Como poderiam mudar nossas interações com os outros se nós contemplássemos as qualidades estéticas, nossas lições ou nossas decisões? Como poderíamos nos abrir para apreciar as qualidades estéticas da experiência antes de agir em cima daqueles que queremos mudar? Existem muitas perguntas a serem consideradas.

Acredito que a fotografia é uma linguagem visual que permite ao professor dar voz a criança e principalmente, revelar, registrar e

destacar todas essas linguagens que vão além das palavras ditas ou escritas. É sobre esta hipótese que esta pesquisa se coloca. Por meio da linguagem fotográfica, se torna evidente como o adulto enxerga a criança e suas potencialidades. A fotografia revela o foco no trabalho da escola e em sua “propaganda” ou documenta a criança em ação ou ainda se oferece como elemento para a análise do professor? E por isso, é de fundamental importância para estudos pedagógicos, durante a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil, a leitura de imagens e experiências de documentação e da PBA com fotografias.

Esse exercício de parar e revistar a minha trajetória como criança, artista, professora e pesquisadora me fez perceber muitas coisas que ainda me passavam despercebidas e também me possibilitou tornar visível tantas outras mais. Esse movimento de reflexão é difícil e requer humildade. Como professora sempre exigi muito de mim mesma e não foi fácil olhar pra trás e encontrar falhas e erros, e principalmente aceitá-los. Mas o mais importante, foi tomar consciência e me tornar presente para a minha prática.

Esse olhar direcionado me possibilitou novas maneiras de enxergar a minha prática de uma forma mais generosa. Aceitando que naquele momento pude dar o melhor de mim, e conforme fui estudando e refletindo, consegui fazer essa reflexão não somente no final do ano letivo, quando já seria tarde para tomar novas decisões, mas sim a cada semana, a cada mês. Podendo refletir e me autoavaliar para criar novas possibilidades de ações pedagógicas ainda durante o ano letivo.

O quanto seria rico se pudesse ter utilizado o foto-ensaio *Caio fala* (Fig. 71.) durante o ano e cada vez que as crianças perguntassem o porque o Caio ainda não falava pudéssemos juntos superar esse estereótipo? E se tivesse observado mais atentamente os desafios levantados pelo meu aluno no foto-ensaio *A conquista* (Fig. 62.) e tivesse proporcionado novas ações pedagógicas para ampliar suas descobertas, o que teria acontecido? E se durante o Projeto do Cocô, eu tivesse além de ter utilizado o mural permanente, tivesse também disponibilizado para as crianças a imagem do foto-ensaio *Projeto Cocô* (Fig. 58.) dentro do mural? O que teria sido possível? Mas com certeza, todo esse movimento de revisitação e reflexão teria contribuído substancialmente para a minha formação continuada, pois eu estaria a todo momento olhando para minha própria prática e poderia considerar novas possibilidades para as crianças.

Já era evidente a mim que a minha experiência no CECEI tinha sido um grande divisor de águas em minha vida. Mas hoje, consigo olhar para trás e ver o quanto pude expandir e produzir a partir daquele exemplo, e que às vezes são pequenas experiências que causam as grandes mudanças e modificações em nossas vidas. E agora me remete uma conversa que tive com a coordenadora na época do CECEI, Telma Vitória, onde eu colocava que o estágio na Pedagogia era muito explorador, achava que os centros e escolas de educação infantil apenas contratavam estagiários de Pedagogia para poderem ter uma mão de obra barata, mas naquele dia em que conversamos ela me disse algo que jamais esquecerei: “isso que você está aprendendo aqui Vanessa, não tem curso de Pedagogia ou livro que te ensine. Você está tendo a oportunidade de vivenciar algo rico



Fig. 76. *Tudo junto e misturado* Foto-ensaio composto a partir de todos os foto-ensaios utilizados nesta pesquisa.

e diferenciado que vai levar contigo para onde quer que vá, muita gente pagaria para aprender o que você está aprendendo!”, e o que ela disse foi a mais pura verdade.

Anos se passaram e aquela experiência me marcou tão profundamente que não havia outro jeito de eu ser um educador sem ser daquela forma que aprendi, respeitando a criança, escutando e estando presente durante a minha prática. E ainda mais, me tornando inquieta, curiosa, sempre a procura de formação.

Isso me remete a mais e mais perguntas. Não seria então o estágio do curso de Pedagogia, algo que além de obrigatório, proporcionasse seguramente uma rica experiência em uma escola modelo? Não seria isso o fator determinante para a quebra do ciclo vicioso da postura do professor, onde por falta muitas vezes de repertório, acaba se reproduzindo e se tornando o professor que um dia teve?

Mas também me pergunto, se isso é um diferencial das minhas experiências ou algo especial em mim. No curso de Ecoarte que fiz com a artista Anna Marie Holm em 2012, ela compartilhou um pouco de suas ricas experiências nas escolas que trabalhava na Dinamarca. Saí do curso, encantada e repleta de novas ideias e possibilidades. Não demorou muito e logo coloquei tudo o que vi e aprendi em prática, criando novas formas, expondo as crianças a diferentes tipos de materiais, texturas e dimensões.

No ano seguinte, a artista retornou ao Brasil e a procurei para mostrar as fotografias das possibilidades que eu havia criado para as crianças a partir da fala dela naquele curso. Ela ficou perplexa e muito feliz, e me disse algo que foi para mim mais do que um

reconhecimento do meu trabalho, mas que me proporcionou a sensação de dever cumprido. Lembro me de suas palavras: “Vanessa isso que você fez mostra que você é uma artista, e que de nada deve a mim, porque o que falei, também falei para várias outras professoras mas apenas você fez isso. O artista é aquele que consegue com uma simples ideia criar milhões de outras coisas e possibilidades! Isso que você fez foi incrível e me faz muito feliz que pude ser a válvula propulsora!”.

Mas de nada basta ser uma professora-artista-pesquisadora se não tivesse encontrado um espaço em que pudesse me expressar, e foi no curso de mestrado da Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, que tive a incrível oportunidade de transitar entre diferentes áreas e colocar a interdisciplinariedade literalmente em prática. Outro fator extremamente relevante foi ter uma orientadora com a mesma sintonia e conexão, e que me proporcionou através de sua orientação, desafios e principalmente a possibilidade de me expressar de todas as formas possíveis, onde cada descoberta, cada criação estética foi maravilhosamente valorizada.

Poderia então ser o misto de experimentar vivências concretas e transformadoras aliadas a cursos, exposições de arte, visitas à escolas em outros países e cidades, trocas entre outros professores, artistas, pesquisadores, coordenadores e orientadores uma possível alternativa para uma formação mais adequada dos professores de educação infantil? Seria por meio das fotografias e da pesquisa baseada em artes o caminho para um professor mais

sensível e disposto a escutar verdadeiramente às crianças e a rever a sua própria concepção de criança?

Ao fazer essa narrativa, contando a minha própria biografia profissional e pessoal, pude compartilhar minhas experiências, expectativas, impressões e deixar aqui registrado minhas próprias marcas. Essa possibilidade de escrever e tecer memórias, de fazer história, me transformou como professora e como pesquisadora. A Vanessa que saí hoje é diferente da Vanessa que entrou no início do mestrado. Mas o mais importante e a grande conquista é também a possibilidade de compartilhar as minhas descobertas, práticas e reflexões com outros educadores.

Acreditamos realmente que o processo de revistar as fotografias, por meio da documentação pedagógica ou pela PBA invoca a pesquisa e tem a capacidade de mudar a visão que nós, educadores da área da educação infantil, temos de nós mesmos como profissionais, ampliando e enriquecendo nosso mundo profissional. Mas certamente, requer que expandamos a nossa identidade de cuidadores de crianças e estimuladores de desenvolvimento infantil para incluir a de teóricos, pesquisadores e artistas. Descobrimos que tanto documentação quanto as metodologias de pesquisa baseadas em artes requerem um alto nível de comprometimento, envolvimento e humildade. Requerem aproximação, escutar com os olhos, requer “ir pescar” e “provocar a sede”.

Com isso, desejo ter contribuído na construção de novas possibilidades para o uso da fotografia na docência do professor. E por fim, me animo e me transbordo de vida, ao pensar que essa

dissertação pode evocar novas perguntas e conseqüentemente, proporcionar um novo diálogo sobre práticas possíveis na infância, onde pude identificar algumas perspectivas do meu cotidiano que ignorava ou simplesmente me passava despercebido. Espero que essas “novas lentes” que surgiram no decorrer desta pesquisa, possam ser o início de uma conversa entre pesquisadores, pedagogos e professores, para que se sintam inspirados, movidos e tocados a olhar para dentro de si e para sua prática, e que isso não seja apenas considerado algo desconfortável mas sim como se estivesse abrindo uma nova janela para o seu mundo, ou simplesmente, trocando a lente da sua câmera e ampliando o seu olhar para novos horizontes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Andréa Danuta Aguiar Costa. *Murais didáticos: caracterização e descrição*. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2012.

DALBERG, Gunilla, MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

DUCHEMIN, David. *A foto em foco – uma jornada na visao fotográfica*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2009.

EÇA, Teresa Torres. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; RINALDI, Carla. *The Diary of Laura*. St Paul: Redleaf, 2009.

EISNER, Elliot W. BARONE, Tom. *Arts based research*. Los Angeles: Sages, 2012.

FISHMAN, Gustavo E.; CRUDER, Gabriela. *Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n.2, p. 39-53, jul/dez 2003.

FOCHI, Paulo Sergio. *“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contexto de vida coletiva*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_ e BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas*. ANPEDSUL, 2012.

Disponível em:

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_e\\_Infancia/Trabalho/07\\_32\\_06\\_1234-6692-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_32_06_1234-6692-1-PB.pdf). Acesso em: 18 abril, 2015.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVANI, Vanessa Florentino e MARTINS, Mirian Celeste. *A fotografia para além do registro: um olhar ampliado pelas imagens e os conceitos de Vygotsky gerando novas possibilidades de intervenção pedagógica*. II Congresso Nacional de Formação de

Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Professores – UNESP. Disponível em:

[http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome\\_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/011](http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/011)

\_\_\_\_\_. *Da documentação pedagógica à metodologia de pesquisa baseada em artes: novos olhares para a fotografia*. ANPAP, 2015. Disponível em:

[http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/vanessa\\_marques\\_galvani\\_mirian\\_celeste\\_martins.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/vanessa_marques_galvani_mirian_celeste_martins.pdf)

GANDINI, Lella. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella. HILL, Lynn. CADWELL, Louise. SCHWALL, Charles. *O papel do ateliê na educação infantil – a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

HOLM, Anna Marie. *Eco-arte com crianças*. São Paulo: Atêlie Carambola Escola de Educação Infantil, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

\_\_\_\_\_. *Loris Malaguzzi: biografia pedagógica*. Azzano São Paolo: Edizioni Junior, 2004.

ICLE, Gilberto. BELLO, Márcia Pessoa Dal. *Pode o professor ser um performer?* ANPED, 2013.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia*. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. Uma mestiçagem metonímica. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. Comunidades de prática a/r/tográfica. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. Visões e entre/visões: por uma estética de desdobramentos do currículo. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. SPRINGGAY, Stephanie. *A/r/tografia como forma de Pesquisa Baseada na Prática*. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. et al. *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

KINNEY, Linda. WHARTON, Pat. *An Encounter with Reggio Emilia: Children's Early Learning Made Visible*. New York: Routledge Press, 2008.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Os tempos de da fotografia – o efêmero e o perpétuo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

MAGAVE, Jade Pena. *O que acontece com a pesquisa quando a Arte toma a frente? Potencialidades da Pesquisa Baseada em Arte*. 2014. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS,

Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil*. 2010. Tese (FEUSP). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.

MARTINS, Mirian Cesleste Ferreira Dias. *Imagens, palavras e rigor científico: inquietudes de uma professor/orientadora/pesquisadora*. ANPAP, 2013. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4142445/Imagens\\_palavras\\_e\\_rigor\\_cientifico\\_inquietudes\\_de\\_uma\\_professora\\_orientadora\\_pesquisadora](http://www.academia.edu/4142445/Imagens_palavras_e_rigor_cientifico_inquietudes_de_uma_professora_orientadora_pesquisadora)> Acesso em: 20 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. *O sensível olhar-pensante: permissas para a construção de uma pedagogia do olhar*. In: ARTEunesp, São Paulo: 9: 199-217, 1993.

MAY, Heidi. O'DONOGHUE, Dónal. IRWIN, Rita, Performing an intervention in the space between art and education. *International Journal of Education through Art*. Vol. 10, n 2, 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Contribuições da perspectiva metodológica 'investigação Baseada nas artes' e da a/r/tografia para as pesquisas em educação*. ANPED, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt24\\_tra](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_tra)

balhos\_pdfs/gt24\_2792\_texto.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2014

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escolar de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

RINALDI, Carla. GIUDICI, Claudia. *Making Learning Visible: children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2011.

RINALDI, Carla. EDWARDS, Carolyn. *The Diary of Laura: perspectives on a Reggio Emilia Diary*. New York: Redleaf Press. 2009.

ROLDÁN, Joaquim. VIADEL, Ricardo M. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Malaga: Aljibe, 2012

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo Andrade. *O que pode a performance na educação?* Revista Educação e Realidade, v. 35, n. 2, p. 23-35, mio/ago. 2010.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: an introduction*. London: Routledge, 2002.

SINNER et al. Analisando as práticas de novos acadêmicos: teses que usam metodologias de Pesquisa Educacional Baseada em Arte. Em:

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

SPRINGGAY, Stephanie. IRWIN, Rita L. LEGGO, Carl. GOUZOUASIS, Peter. *Being with a/r/tography*. The Netherlands: Sense Publishers, 2008.

VIADEL, Ricardo Marín. Entrevista para a revista Trama. In: Trama, v. 4, n. 1, p. 12-21, São Paulo, 2013.

VYGOTSKY, Lev. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes; 1984.