



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



Zilmar Maria Dias Mendes

Fotografia e participação no cotidiano da Educação Infantil: um olhar para o protagonismo da criança

São Carlos

2024

ZILMAR MARIA DIAS MENDES

Fotografia e participação no cotidiano da Educação Infantil: um olhar para o protagonismo da criança

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar, na linha de pesquisa Processos Educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

SÃO CARLOS

2024

Ficha catalográfica

Maria Dias Mendes, Zilmar

Fotografia e participação no cotidiano da Educação Infantil: um olhar para o protagonismo da criança / Zilmar Maria Dias Mendes -- 2024. 141f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cleonice Maria Tomazzetti
Banca Examinadora: Daniele Marques Vieira, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Fotografia . 3. Protagonismo da Criança. I. Maria Dias Mendes, Zilmar. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Zilmar Maria Dias Mendes, realizada em 24/01/2024.

Cleonice M. Tomazzetti
Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar) Prof. Dr. Daniele Marques Vieira (UFRGS)

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Dedicatória

Ao meu pai, por ter me feito acreditar no poder transformador da educação, e
à minha mãe, por todas as suas lutas que me inspiram e me fortalecem.

Agradecimentos

Gratidão...

A Deus, pela oportunidade de passar por todo esse processo de aprendizagem e ter contado com o apoio de tantas pessoas queridas que contribuíram de formas tão diversas.

À minha orientadora, Professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, pela caminhada e por sua generosidade em compartilhar os seus saberes comigo.

À minha família, em especial meu marido e minha filha, por viverem essa experiência comigo e por terem suportado a minha ausência e o meu estresse.

Aos meus amigos e amigas e a cada pessoa que me apoiou, que me deu a mão, acolheu o meu choro e o meu riso, me socorreu com material para leitura e também àquelas que me substituíram no meu trabalho quando tive que me ausentar ou me atrasar.

Aos professores membros da banca de qualificação e de defesa, Professora Dra. Daniele Marques Vieira e professor Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, por tantas contribuições que deram para este trabalho.

À Gisele Caroline Ruiz Duran, pela inspiração que encontrei em sua dissertação de mestrado e também por sua generosidade em compartilhar as suas experiências, me mostrando outros caminhos possíveis.

Às amigas parceiras Claudia Fernandes e Isabella Moraes, pelo incentivo diário e por todo o amor compartilhado.

E, por fim, um agradecimento especial às crianças, por toda a inspiração que me move e me sustenta na busca de sentido para a minha prática.

RESUMO

A necessidade de reflexão para melhoria da própria prática docente e o enfrentamento dos desafios trazidos pelo retorno presencial das crianças aos espaços de Educação Infantil, após a pandemia de covid-19, permeiam essa pesquisa. Trata-se de uma investigação realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de São Carlos/SP, que buscou compreender como as crianças de cinco anos reestabeleceram suas vivências na escola de Educação Infantil no retorno presencial às atividades, após o controle da pandemia de covid-19, tendo a fotografia como estratégia de participação e protagonismo. Para a realização deste estudo, a metodologia adotada seguiu a abordagem qualitativa cujo método escolhido foi Estudo de Caso. O referencial teórico deste estudo se embasa em Paulo Freire, para discutir a Educação Democrática; Lev S. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, para conduzir a discussão sobre o desenvolvimento das crianças pela interação no meio social e cultural; Júlia Formosinho e João O. Formosinho, para tratar das pedagogias participativas cujo centro do processo de construção do conhecimento são as crianças; Carla Rinaldi nos apontamentos sobre a importância da escuta no processo de ensino-aprendizagem; Boris Kossoy e Roland Barthes contribuem com embasamento teórico acerca da fotografia, que é um elemento de destaque neste estudo. Os dados da pesquisa são as produções imagéticas feitas pelas crianças e pela professora e também a documentação pedagógica da professora. Esse estudo possibilitou refletir sobre a prática do registro fotográfico enquanto estratégia de escuta na educação infantil, bem como uma forma de expressão que propicia à professora desenvolver um olhar mais minucioso para as vivências das crianças. Na pesquisa, o registro fotográfico feito pelas crianças foi abordado como forma de interagir e protagonizar o processo educativo, proporcionando novas experiências às crianças e à professora pelo exercício da observação e da escuta e também pela construção da sua documentação pedagógica para a qual a produção fotográfica com e pelas crianças foi um elemento essencial. Ao olhar para a própria prática, para dar visibilidade ao protagonismo das crianças, a professora tornou-se a protagonista e elas se apropriaram de novas concepções construídas no contexto educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Fotografia. Protagonismo.

ABSTRACT

The need to reflect on how to improve teaching practice and face the challenges posed by children's in-person return to Early Childhood Education spaces after the covid-19 pandemic permeates this research. This is an investigation carried out in a Municipal Early Childhood Education Center in the municipality of São Carlos/SP, which sought to understand how five-year-old children re-established their experiences in the Early Childhood Education school when they returned to activities in person, after the control of the covid-19 pandemic, using photography as a strategy for participation and protagonism. In order to carry out this study, the methodology adopted followed a qualitative approach whose chosen method was Case Study. The theoretical framework of this study is based on Paulo Freire, to discuss Democratic Education; Lev S. Vigotski and the Historical-Cultural Theory, to lead the discussion on children's development through interaction in the social and cultural environment; Júlia Formosinho and João O. Formosinho, to deal with participatory pedagogies in which the children are at the center of the knowledge-building process; Carla Rinaldi in her notes on the importance of listening in the teaching-learning process; Boris Kossoy and Roland Barthes contribute with a theoretical basis on photography, which is an important element in this study. The data used in the research are the images produced by the children and the teacher, as well as the teacher's pedagogical documentation. This study made it possible to reflect on the practice of photographic recording as a listening strategy in early childhood education, as well as a form of expression that allows the teacher to develop a more detailed view of the children's experiences. In the research, the photographic record made by the children was approached as a way of interacting and playing a leading role in the educational process, providing new experiences for the children and the teacher through the exercise of observation and listening and also through the construction of their pedagogical documentation, for which photographic production with and by the children was an essential element. By looking at her own practice and giving visibility to the children's protagonism, the teacher became the protagonist and the children appropriated new conceptions built up in the educational context.

Keywords: Early Childhood Education. Photography. Protagonism.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Parque do Sesc São Carlos.....	47
Imagem 2 – Crianças no parque do CEMEI	49
Imagem 3 – Caça às aranhas no parque do CEMEI com lupas	51
Imagem 4 – Explorando os espaços do CEMEI	52
Imagem 5 – Aboboreiras no CEMEI	53
Imagem 6 – Colmeia	55
Imagem 7 – Caça às aranhas no quintal do CEMEI	56
Imagem 8 – Bolo de areia colorida	63
Imagem 9 – Sesc São Carlos – passeio.....	67
Imagem 10 – Esconde-esconde.....	70
Imagem 11 – Joanelha.....	76
Imagem 12 – Olívia	76
Imagem 13 – Cozinha	77
Imagem 14 – Banho de areia	77
Imagem 15 – Mãos	79
Imagem 16 – Pés	79
Imagem 17 – Captura de olhares	80
Imagem 18 – Pikachu.....	80
Imagem 19 – Corredor	81
Imagem 20 – Portas	82
Imagem 21 – Bocas	83
Imagem 22 – Sequência no pátio do CEMEI	84
Imagem 23 – Experimentando molduras no pátio e parque do CEMEI	85
Imagem 24 – Escavação no quintal do CEMEI	86
Imagem 25 – Sementes e cozinha na sala referência	87
Imagem 26 – Sequência no parque.....	88
Imagem 27 – Ranhuras	89
Imagem 28 – Chão.....	90

Imagem 29 – Achados	91
Imagem 30 – Céu.....	93
Imagem 31 – Explorando o chão do pátio do CEMEI	94
Imagem 32 – Aranha no refeitório do CEMEI	96
Imagem 33 – Luz do sol	96
Imagem 34 – Luz elétrica	97
Imagem 35 – Sombras no parque do CEMEI	98
Imagem 36 – Banho de sol.....	99
Imagem 37 – Descobertas na varanda da sala referência.....	100
Imagem 38 – Explorando aracnídeos na sala referência.....	101
Imagem 39 – Sombra no chão do CEMEI	102
Imagem 40 – Câmera.....	103
Imagem 41 – Captura no muro do CEMEI.....	104
Imagem 42 – Ponte do parque do Sesc São Carlos	105
Imagem 43 – Captura do chão do Sesc	107
Imagem 44 – captura no chão do quintal do CEMEI Benedicta Stahl Sodré	109
Imagem 45 – Bolo de lama.....	110
Imagem 46 – Macarrão	114
Imagem 47 – Achados no parque do CEMEI	115
Imagem 48 – Registros	117
Imagem 49 – Experimentando	123
Imagem 50 – Preparando um bolo no parque do CEMEI	125
Imagem 51 – Parque do Sesc São Carlos.....	128
Imagem 52 – Balanço no parque do CEMEI	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Foto aérea do CEMEI.....	32
Figura 2 – Região de Abrangência do Atendimento do CEMEI	33
Figura 3 – 1º caso de coronavírus em São Paulo.....	36
Figura 4 – 1º caso de coronavírus em São Carlos	37
Figura 5 – Excerto do Diário de Registros – Dinossauros em Cena	118
Figura 6 – Excerto do Diário de Registros – Um ninho secreto	119
Figura 7 – Excerto do Diário de Registros – “No meio do caminho tinha uma pedra”	119
Figura 8 – Excerto do Diário de Registros Piquenique	120
Figura 9 – Lixa de construção e giz de cera	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qualidade do ensino do CEMEI segundo as impressões dos pais.....	35
Gráfico 2 – Escolaridade dos pais das crianças atendidas no CEMEI em 2022	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de funcionários do CEMEI	33
Tabela 2 – Levantamento das Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	45
Tabela 3 – Categorização das fotografias feitas pelas crianças	71
Tabela 4 – Categorização das fotografias feitas pela professora	71
Tabela 5 – Nova categorização das fotografias.....	72

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDCC	Centro de Divulgação Científica e Cultural
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Escolar
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO Os caminhos por onde andei me constituem.....	16
INTRODUÇÃO	20
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
1.1. Contexto de pesquisa: o CEMEI Professora Benedicta Stahl Sodré	32
1.2. Questão de pesquisa e objetivos.....	43
1.3. Levantamento bibliográfico e revisão da literatura.....	43
2. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: BUSCANDO O CAMINHO DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS.....	47
2.1. Protagonismo e escuta.....	51
2.2. O lugar da fotografia na pesquisa.....	59
2.3. Um olhar para as vivências das crianças a partir da Teoria Histórico-Cultural.....	64
3. OS DADOS PRODUZIDOS PELAS E COM AS CRIANÇAS	68
4. PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA	92
4.1. A participação das crianças e a reconfiguração dos espaços na sua significação.....	104
4.2 A documentação pedagógica em processo: registros da professora	117
4.3. A reflexividade da prática	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS	133

APRESENTAÇÃO Os caminhos por onde andei me constituem

Foi com os peixes que aprendi a nadar. Tinha um rio no meu quintal. O subir e o descer das árvores era a brincadeira das horas vagas de uma infância de pés descalços. Infância em tempo integral. Entre uma experiência e outra, comer fruta no pé era mais que um alimento, era a liberdade de ser criança de corpo inteiro.

(Zilmar Maria Dias Mendes, 2021)¹

Meu nome é Zilmar Maria Dias Mendes, tenho 44 anos, sou filha de Carlita e Feliciano, casada, mãe e professora de crianças pequenas. Sou natural de Pindaí – BA e moro em São Carlos há 20 anos.

Foi sob a luz da lua, às vezes sentados em volta da fogueira, juntamente com meus irmãos, que ouvi as primeiras histórias na minha infância. Aprendi a saborear o encantamento dos causos contados por meu pai, um homem humilde, sabedor das coisas da natureza pela experiência da

observação. Guiado pela intuição, tinha o sol e a lua como orientadores do período das chuvas, do plantio, da grande estiagem e da fartura. Um homem que não frequentou a escola, mas que fazia com maestria a leitura de mundo que, mais tarde, ouvi na teoria de Paulo Freire. Ele aprendeu sozinho a escrever seu nome e a decifrar algumas palavras, o suficiente para fazer o registro de datas e de outras informações que precisavam ser guardadas.

Lembro-me bem da data da morte do seu pai, meu avô, pois ele a manteve escrita em letras de carvão² numa parede da nossa humilde casa. Esse hábito que ele tinha, de registrar tudo nas paredes, foi o meu contato primeiro com a palavra escrita. Além disso, minha família tinha outro costume que era a comunicação por cartas com os amigos que saíram dali para outros estados em busca de uma vida melhor. Havia uma amiga da família que era a escriba e, pelo menos uma vez por mês, sentava-se em volta da mesa para escrever as cartas ditadas por meus pais. Quando eu aprendi a ler e escrever, fui

¹ Texto elaborado pela autora, inspirado nas memórias da sua infância.

² Recentemente, conheci a história “letras de carvão” e me identifiquei com ela. Eu acho que ali na minha infância começou o meu encontro com Paulo

Freire. Quando leio sua obra hoje, sinto suas palavras correrem nas minhas veias. Sinto ele falando comigo e isso me faz acreditar numa educação que liberta.

promovida a escriba e pude colaborar para essa comunicação tão importante naquele momento.

Meu pai dominava a arte de contar histórias, regadas de um teor cômico inigualável. Narrava as peripécias de Pedro Malasartes³ como se ele mesmo as tivesse presenciado. Esse mesmo homem foi um grande incentivador dos meus estudos por saber que aquela seria a única herança que poderia me deixar, conforme ele me dizia. Hoje consigo atribuir a ele uma extraordinária capacidade de escuta. Uma escuta no sentido literal da expressão porque era atento, paciente, de audição apurada e também no sentido de ser sensível ao outro na percepção das suas necessidades, desejos, do seu modo de ser.

Aos seis anos de idade, comecei a frequentar a escola, uma sala da casa da minha avó, cuja professora leiga era a minha tia Dalva que alfabetizava as crianças e a quem mais se interessasse. Fui alfabetizada por ela numa turma formada por

crianças e adolescentes. Daquele grupo, fui a única que teve a chance de continuar estudando porque não havia escola na região nem transporte público que pudesse facilitar o acesso à escola na cidade. Para estudar, fui morar na casa da minha irmã e sair da casa dos meus pais me impactou fortemente aos sete anos de idade. Foi apenas o início de uma vida quase nômade que enfrentei nos anos posteriores e que durou até a minha conclusão do curso de Pedagogia.

Concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental, naquela época, era o limite de estudo para minha família. Ultrapassar esta etapa dava-me um privilégio do qual eu não me orgulho. Meus pais não frequentaram escola, minhas sete irmãs e um irmão frequentaram o tempo suficiente para aprender a escrever o próprio nome. Não havia escola naquela região (zona rural) e não poderiam se deslocar para a cidade porque, além de não haver transporte, todos precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família.

³ Pedro Malasartes é uma figura emblemática muito presente nos contos populares portugueses e suas histórias apresentam crítica e comicidade. Faz parte do rol dos aventureiros considerados malandros, como já foi dito, por permear a classe social baixa e, por isso, utiliza-se da esperteza para sobreviver em meio a uma sociedade desigual. O que o difere do pícaro é

que o malandro já nasce assim, com essa característica, ou seja, não são apenas as dificuldades da vida que o levam à mentira, mas também é uma opção de viver dessa maneira. Tudo o que precisa esse Malasartes, malandro, consegue por meio da “lábria”, buscando sempre o jeito mais fácil nas situações difíceis (Pedra, 2017, p. 21-22).

Segui estudando e cursei magistério, sem planos de continuar. Por influência das minhas amigas, acabei prestando o vestibular para concorrer a uma vaga no curso de Pedagogia. Entre os dois cursos oferecidos no *campus* XII da UNEB naquela época, Educação Física era o que eu não queria fazer.

Cursei a faculdade enfrentando muitas dificuldades financeiras porque, mesmo sendo uma universidade pública, eu tinha que me deslocar entre duas cidades e isso implicava arcar com alguns gastos. Meus pais fizeram grandes esforços, especialmente minha mãe que, mesmo sem entender direito o que significava fazer um curso superior, se sacrificou por mim sem limites. Trabalhadores do campo, ela e mais tarde meu pai conseguiram aposentadoria rural. Depois da aposentadoria, o fardo ficou mais leve para eles porque pelo menos o dinheiro para as despesas com alimentação estava garantido. O trabalho na roça ficava cada vez mais difícil por causa da idade e também pelo aparecimento de novas pragas na lavoura de algodão, que era uma fonte de renda significativa naquela região.

A partir do segundo ano de faculdade, comecei a dar aula de reforço numa escola particular e a fazer algumas substituições de professores. Um tempo depois, comecei a trabalhar como professora temporária numa escola do estado, fato que facilitou as nossas vidas, tornando meu último ano de faculdade um pouco mais tranquilo. Concluí o curso, mas fui perdendo meu pai. Ele que sempre se orgulhava de contar a todos que eu seguia estudando, que me incentivava do seu modo tão humilde, mal conseguiu ver a finalização desta etapa. Quando recebi meu diploma, ele já estava muito doente. Sentei-me com ele e mostrei que nós tínhamos conseguido e que o nome dele e da minha mãe estavam ali. Ele me parabenizou e me abençoou com o olhar cheio de orgulho.

No final de 2003, me casei e me mudei para São Carlos, iniciando um novo ciclo em minha vida. Vivi aqui um período longo de adaptação e busca por emprego. Depois de um ano, consegui trabalho numa creche conveniada com a prefeitura, onde trabalhei por quatro anos. Fui para outra creche conveniada onde trabalhei durante um ano e saí de lá após o nascimento da minha filha. Como havia passado no concurso

público, logo fui chamada para assumir a função de professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal. A partir desse momento, fiz duas especializações em faculdades particulares e, em seguida, fiz a terceira pela UFSCar. Esta última concluí no ano de 2017, o que me abriu a possibilidade de fazer o mestrado, visto que passei todos esses anos aqui em São Carlos acreditando que isso não estava ao meu alcance.

Estudar hoje, para mim, significa muito mais do que buscar conhecimentos para aperfeiçoar a minha prática. É também uma forma de honrar a minha família, como se de algum modo eu pudesse dizer ao meu pai que toda a confiança que ele depositou em mim não tinha sido em vão. É uma forma de dizer para minha mãe que todos os seus sacrifícios mudaram a minha história e despertaram em mim o desejo de contribuir para a história de tantas crianças e que ela é a minha maior inspiração. É uma forma de dizer às minhas irmãs e ao meu irmão que a oportunidade que eles não tiveram me deu força para continuar, apesar de todos os entraves, apesar das crises de incapacidade que ainda me rondam. É uma forma, sobretudo, de representar uma geração de mulheres negras,

nordestinas, filha de analfabetos que passaram uma vida inteira lutando para se manterem vivas e que não tiveram a chance de usufruir dos direitos que sequer sabiam que possuíam. Sou responsável por iniciar um novo ciclo na minha família. Quero ser para minha filha o modelo de persistência que aprendi com meus pais.

Quero ser para as crianças uma professora que escuta, que acolhe, que protege e que aprende com elas. Eu sou uma professora que acredita na primazia das infâncias. O que me constitui, constitui o meu olhar, a minha perspectiva de mundo conduz, assim, a lente com que irei ler e interpretar as fotografias deste trabalho de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Pensar na educação no cenário de pandemia, que teve início no ano de 2020, pressupõe um olhar para a trajetória da Educação Infantil⁴ com uma pausa no meio do caminho. Uma pausa forçada por uma situação de saúde pública que atingiu milhares de pessoas das mais diversas formas e, em especial, as crianças no seu direito de frequentar espaços educativos onde devem se desenvolver na sua integralidade. O direito à vida é primordial e essa foi a razão maior de toda a luta durante esse tempo. A esperança de vida, trazida pela vacina, e o rompimento do isolamento social nos permitiu retomar aos poucos o controle familiar e profissional e encarar todos os efeitos deixados pela pandemia de covid-19.

Diante disso, vale refletir brevemente sobre o atendimento remoto para a Educação Infantil, que não garantiu o direito dos meninos e meninas de vivenciar experiências que

pu dessem promover esse desenvolvimento da forma como deveria ser se estivessem frequentando regularmente as unidades escolares. Em pesquisa que discute os efeitos da pandemia de covid-19 nas oportunidades de aprendizagem de crianças matriculadas na pré-escola no contexto brasileiro, Koslinski e Bartholo (2021) revelam a desigualdade de acesso, um dado relativo à Educação Infantil, anterior à pandemia. Neste sentido, Koslinski e Bartholo (2021, p. 9) sugerem que “a desigualdade de acesso ao apoio oferecido pelas escolas durante a pandemia, relatada por diversos estudos, tenha implicações para a ampliação das desigualdades educacionais já existentes antes da pandemia”. A deficiência do sistema de ensino está para além das experiências oferecidas dentro da escola. A falta de acesso a equipamentos e apoio pedagógico, somada às dificuldades de aprendizagem pré-existentes, provocou maiores efeitos colaterais às famílias mais carentes. Koslinski e Bartholo (2021, p. 24) ainda corroboram esse

⁴ Partindo do ponto de vista de que a educação infantil se faz na experiência do brincar e das interações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos, com os materiais e com os espaços, o atendimento remoto não conseguiria proporcionar essa experiência. A pausa a que se refere aqui, especificando a educação infantil, não pretende dizer que as demais

etapas também não foram interrompidas. Apenas dá ênfase ao fato de que proporcionar tais experiências remotamente foi uma tarefa bem difícil especialmente no que diz respeito ao acesso das famílias às plataformas digitais e também quanto ao entendimento de que essa etapa da educação é importante.

entendimento e apontam o perfil socioeconômico como obstáculo na aprendizagem das crianças:

Os resultados revelam que as oportunidades de aprendizagem estão associadas ao perfil socioeconômico das famílias. A análise descritiva dos dados sugere que famílias com nível socioeconômico mais alto realizam com maior frequência diferentes atividades e brincadeiras que estão associadas ao aprendizado das crianças.

O retorno dessas crianças, depois de dois anos privadas de experiências coletivas e até mesmo afetivas (muitas delas tiveram que reduzir o contato inclusive com familiares que constituíam grupo de risco instituído pelos órgãos de saúde pública, bem como idosos e pessoas com comorbidades), foi um recomeço, tanto para elas quanto para os professores. Esse recomeço demandou um olhar cuidadoso para as necessidades que emergiram neste contexto, suscitando indagações acerca de sua inserção na escola.

Como as crianças de cinco anos retornaram à convivência no contexto educativo e, mediante estratégias

pedagógicas disponíveis para acolhê-las nesse inusitado desafio, reestabeleceram suas vivências na escola?

Pensar no protagonismo da criança na Educação Infantil e na relação que ela estabelece com seus pares, com os espaços e materiais requer um olhar sensível aos seus modos de ser criança, interagindo com o meio para oferecer condições de ser protagonista. Para isso, trazemos a prática do registro fotográfico numa perspectiva de instrumento propulsor da expressão da criança pelo olhar, pela sensibilidade da observação e pelo registro.

A criança autora do registro fotográfico apodera-se de um instante escolhido por ela, que é registrado de forma única e intransferível. O seu registro é a sua obra que pode até ser repetida por outra criança, mas que jamais terá o mesmo foco, o mesmo olhar. “O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (Barthes, 2017, p. 12).

Trazer os recursos tecnológicos para os espaços da Educação Infantil pode tornar-se um elemento de mediação entre a relação que as crianças já possuem com a tecnologia

e a construção de outras aprendizagens. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), há indicação, no Artigo 9º, da utilização pelas crianças de “gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” no desenvolvimento de propostas curriculares, cujas práticas pedagógicas estejam nas interações e a brincadeira seja colocada como eixo norteador.

Desde muito pequenas, as crianças já têm contato com diversos equipamentos tecnológicos e mídias (digitais ou não) e conseguem lidar com elas com relativa autonomia, especialmente na busca por entretenimento. Com a popularização do acesso à tecnologia, especialmente aos aparelhos de telefone celular, popularizou-se também a câmera fotográfica a ele acoplada, com ferramentas cada vez mais sofisticadas que permitem, inclusive, edições de forma rápida e prática. Diante dessa facilidade de acesso, a tecnologia pode se tornar um importante aliado da educação no que se refere às diversas possibilidades de uso.

A exploração dos recursos tecnológicos pelas crianças na educação infantil pode favorecer o enriquecimento das suas experiências de aprendizagem, possibilitando-lhes o acesso a elementos que ainda não são explorados nos espaços educativos, bem como a linguagem midiática que “são as explorações dos suportes em vivências e experiências de manipulação das mídias e as inúmeras possibilidades de transformação e invenção destas que chamamos de linguagens midiáticas” (São Paulo, 2015, p. 20).

Pensar em linguagem na Educação Infantil nem sempre inclui o uso das tecnologias, da linguagem midiática como possibilidade de vivência. Até mesmo a fotografia, que já habita os espaços de educação há tanto tempo, ainda não é comumente concebida como elemento tocável e possível de se explorar. Às vezes um registro fotográfico torna-se uma porta que se abre, uma nova possibilidade de discussão, de pesquisa com as crianças, um novo olhar para algo que sempre esteve ali e não se nota. Sobre isso, Gobbi (2010, p. 8) afirma:

Para além da possibilidade de se conversar com as crianças sobre as transformações de sua história a partir das fotografias pessoais, de família, dos amigos, que trazem registros de passeios, festas e demais situações, as máquinas fotográficas ou celulares possuem câmeras que possibilitam realizar imagens que colaboram com as nossas capacidades de olhar a partir de pontos de vista alternativos: dependendo de como são realizadas as fotos, obtemos mais detalhes sobre os objetos focados, descobrindo particularidades dificilmente vistas. Podemos nos colocar, junto às crianças, a observar variadas texturas, o que ocorre entre as formigas no parque da creche ou da pré-escola, os grãos de arroz no momento em que a refeição é servida, as paredes que delimitam as salas, as trilhas feitas na terra pelos insetos, os olhos, mãos e gestos dos amigos da turma, enfim, infinitas possibilidades de pesquisa nos ambientes vividos pelos meninos e meninas.

Nesta direção, a prática do registro fotográfico pode promover a ressignificação do olhar das crianças e dos adultos envolvidos no processo, sobre os espaços, pessoas e relações que estabelecem entre si. Esse momento peculiar de aprendizagens que constitui a primeira etapa da Educação

Básica, a Educação Infantil, é uma oportunidade singular para promover o encantamento tão necessário às crianças. É pensando em encantamento, expressão, escuta e respeito às infâncias que essa etapa pode propor-se a oportunizar experiências significativas capazes de estimular o desenvolvimento de múltiplas linguagens, bem como a fotográfica.

Essa pesquisa conduz a reflexão por meio da participação da criança no processo educativo, a partir da curiosidade, da observação, da exploração dos espaços e dos materiais. Para se explorar a linguagem, é importante refletir sobre a fotografia e todo o seu potencial de criação junto com as crianças pequenas. Nessa perspectiva, é válido conceber a fotografia não como cópia da realidade, para, assim, não a esvaziar de significado, mas tomá-la como uma produção que agrega características do fotógrafo, do objeto ou da situação fotografada, do recorte que desejou fazer, seja intencionalmente ou não, do olhar que cada indivíduo tem acerca do fotografado. “Qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também documentará a visão de mundo do

fotógrafo” (Kossoy, 2009, p. 50). A partir dessa reflexão, entende-se que a fotografia pode oportunizar diversas possibilidades de vivências e dar visibilidade ao protagonismo da criança no que se refere à expressão do seu pensamento, do seu modo de olhar o mundo. Neste caso, a captura de imagens poderá revelar as peculiaridades do olhar de cada criança para os espaços, os objetos e as situações que, de alguma forma, lhes afetam dentro do espaço escolar. Sendo assim, o registro fotográfico feito pela criança pode expressar o modo singular com que cada uma explora os espaços da unidade escolar (UE), as habilidades que ela vai dispor para desempenhar o ato de observar e de fotografar e para rever e analisar o que foi fotografado.

O registro imagético e a reestruturação e exploração dos espaços estão entrelaçados. À medida que fotografa, a criança explora e interage com o espaço e com os materiais que nele se encontram. Além disso, estabelece relações com seus pares e com os adultos. Horn (2004, p. 28) destaca que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um

pano de fundo no qual se inserem emoções”. Dessa forma, a organização dos espaços, descentralizando a figura do adulto que precisa estar atento aos elementos que compõem a sala e outros lugares de exploração das crianças, também é uma forma de oportunizar experiências e de escutar. Conforme Horn (2004, p. 16),

À medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova a descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta.

A autora destaca ainda que é papel do adulto, junto com as crianças, organizar os espaços de modo que favoreça as interações do grupo longe do disciplinamento e das normas ditadas por ele. As crianças precisam de espaços organizados para que possam exercer a criatividade, se relacionar com as outras, com os objetos e materiais e também com os adultos, para que possam se desenvolver na sua plenitude. Quando a criança participa da organização dos espaços, ela contribui para a habilidade de um especialista, pois o adulto, apesar de

ter passado pela infância, não domina mais a arte do brincar. A criança brincante está no auge da sua especialidade e quem melhor do que ela para organizar os espaços conforme as necessidades imaginativas que possui?

O adulto como parceiro mais experiente tem o seu lugar e precisa dar a sua contribuição. Essa é uma verdade que não se pretende negar, assim como a legitimidade da importância do papel da criança com sua participação nesse processo. Contudo, há uma dificuldade real de organizar os espaços quando se tem uma turma numerosa sem o apoio de outros adultos, da instituição ou da Secretaria Municipal de Educação (SME). Entretanto, é imprescindível através da escuta diária das crianças, por meio da observação e do registro, elencar uma pauta das formas de organização e dos elementos que as crianças estão pedindo para os espaços. À medida que a organização dos espaços vai se incorporando na rotina, as crianças maiores começam a fazer as suas próprias modificações, inserindo ou solicitando novos elementos, mudando objetos de lugar, dando novas funções a objetos

antigos e o processo de reorganização se transforma na própria brincadeira.

Com a perspectiva de investigar como as crianças reestabeleceram suas relações no contexto educativo no período pós-pandemia, este trabalho se organiza da seguinte forma: na apresentação, trouxe minhas memórias pessoais e profissionais, buscando me aproximar do meu tema de pesquisa. Rememorando minha história, pude perceber o quanto fui afetada pelo desejo de estar com as crianças e de escutá-las. Essa experiência me possibilitou refletir sobre a minha prática enquanto professora e pesquisadora. Neste trabalho, apresento o resultado de uma pesquisa que, antes de tudo, fez aflorar em mim a sensibilidade para olhar para o meu trabalho com as crianças, retomando a minha trajetória, colocando-me com elas por inteiro e buscando, a partir desse filtro, construir a cada dia um modo mais humano de ser professora de crianças pequenas. Ao longo do trabalho, apresento as fotografias feitas pelas crianças e também por mim enquanto professora da turma, sendo que algumas aparecem sustentando as práticas relatadas. Contudo, o leitor

vai se deparar também com muitas imagens cujo propósito é possibilitar uma experiência estética. Tais imagens poderão proporcionar ao leitor a experiência de escutar as crianças, visitando com elas e com a professora os lugares explorados durante essa experiência. A seguir, apresento uma breve descrição de cada seção.

Na primeira seção, trago os percursos metodológicos, destacando o problema e os objetivos de pesquisa que deram origem a essa investigação qualitativa. A metodologia adotada foi estudo de caso e os métodos de coleta de dados foram os registros pedagógicos, registros do diário de campo da professora e as produções imagéticas das crianças e da professora. Sinalizo e apresento o campo de realização desta pesquisa, trazendo as características e particularidades da unidade de educação infantil. Apresento ainda uma breve contextualização do momento de pandemia de covid-19, que estávamos atravessando no ano de 2022. Trago um panorama das pesquisas já desenvolvidas que dialogam com a perspectiva das vivências e do protagonismo das crianças sendo subsidiadas pela produção imagética.

Na segunda seção, contemplo o referencial teórico que subsidiou o estudo, embasado em Paulo Freire para discutir a Educação Democrática; Lev S. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, para conduzir a discussão sobre o desenvolvimento das crianças pela interação no meio social e cultural; Júlia Formosinho e João O. Formosinho, para tratar das pedagogias participativas cujo centro do processo de construção do conhecimento são as crianças; Carla Rinaldi nos apontamentos sobre a importância da escuta no processo de ensino-aprendizagem. Boris Kossoy e Roland Barthes também contribuem com embasamento teórico acerca da fotografia, que é um elemento de destaque neste estudo.

Na terceira seção, apresento os dados produzidos, sendo eles os registros imagéticos, as narrativas de alguns desdobramentos que ocorreram a partir das produções das crianças, a ressignificação dos espaços e os seus efeitos nos fazeres das crianças. Trago também recortes dos registros da professora.

Na quarta seção, apresento as produções imagéticas das crianças e seus desdobramentos, finalizando com a reflexividade da prática, seguida das considerações finais.

A seguir, passo a delinear os caminhos percorridos por esta pesquisa.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), do município de São Carlos, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (CEP/UFSCar – anexo IV). Os sujeitos da pesquisa são 22 crianças de 5 anos de idade que frequentavam, em 2022, a última etapa da Educação Infantil. Constituíam uma turma de período integral no horário das 7h30 às 16h30. Contudo, os dados da pesquisa foram os registros imagéticos e a documentação produzidos durante as vivências desenvolvidas no período da manhã, que correspondia ao horário de trabalho da professora pesquisadora, ao longo do ano de 2022.

Diante dos desafios encontrados no trabalho com as crianças no retorno presencial à escola de Educação Infantil, após o controle da pandemia de covid-19, a pesquisadora buscou a investigação como forma de aperfeiçoamento da própria prática sob a ótica do protagonismo das crianças, considerando o longo período em que elas foram privadas desse importante momento da Educação Básica no qual

deveriam ter garantidos os seus direitos, conforme explicitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Etapa da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 19): “Direitos de Aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”.

A metodologia de pesquisa adotada foi do tipo Estudo de Caso e está no escopo da abordagem qualitativa. Os dados analisados foram os registros imagéticos feitos pelas crianças e pela professora, os quais denominamos como documentos, bem como os registros pedagógicos da professora da turma, que é também a pesquisadora.

Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2013) discutem o conceito da pesquisa qualitativa e apontam cinco características básicas: a primeira diz respeito ao contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto a ser investigado; a segunda trata do caráter predominantemente descritivo dos dados; a terceira destaca a importância de se preocupar mais com o processo do que com o produto; a quarta enfatiza a importância em se capturar as “perspectivas dos participantes” que precisam ser checadas para que

possam ou não ser confirmadas; a quinta característica trata da análise dos dados que, inicialmente, tendem a seguir um processo indutivo, e também do foco de interesses que, no início do estudo, são mais amplos e vão ganhando contornos mais específicos, tornando-se mais diretos. Essas cinco características, ao mesmo tempo em que apontam a flexibilidade permitida ao pesquisador, chamam também a atenção para a observação do rigor científico e da importância de se checar as perspectivas dos participantes, em vez de simplesmente tomá-las como verdades.

Seguindo a ideia de uma pesquisa que traz a aproximação do pesquisador com o seu objeto de investigação, Minayo (1993, p. 244) aponta:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se desenvolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Pensar na abordagem qualitativa sugere pensar numa relação dialógica de investigação e aprendizagem na qual os dados não são meramente informações, são, sobretudo, construções coletivas e instrumentos de reflexões.

Olhar para uma situação concreta da própria prática e refletir sobre ela dentro de um processo de investigação supõe pensar num método que tenha a possibilidade de analisá-la na sua situação contextual para que assim seja compreendida. Por isso, foi feita a opção pelo método Estudo de Caso, cujo princípio é partir de uma situação real que precisa ser analisada isoladamente e em profundidade, conforme nos diz Penna (2020, p. 106):

Os estudos de caso mostram-se, portanto, como uma alternativa adequada e produtiva para investigar diversos fenômenos pedagógicos, quando os problemas/questões de pesquisa estão voltados para conhecer e analisar uma situação educativa existente.

Para o desenvolvimento desse estudo se faz necessário considerar o Estudo de Caso como uma metodologia que aborda o fenômeno de pesquisa de forma detalhada e em

profundidade. É importante, para tanto, fazer uso de diferentes técnicas de produção dos dados, que nesta investigação são os registros imagéticos (fotografias aqui denominadas como documentos), produzidos pelas crianças da turma e também pela professora, e registros pedagógicos da prática da pesquisadora, que compreende registros em diário de campo e notas das fotografias.

A análise documental procura evidências que possam contribuir para a compreensão e validação do fenômeno estudado. Para que se faça uso da análise documental, é necessário seguir critérios metodológicos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 40), é necessário caracterizar se o tipo de documento que será analisado é oficial, técnico ou pessoal e definir também se o tipo de informação neles contido é instrucional ou escolar. É importante apontar também se serão utilizados um ou mais desses tipos. Para orientar a seleção dos documentos, é fundamental seguir propósitos ou hipóteses. Essa seleção não deve ser aleatória. Nessa pesquisa, os documentos considerados para análise documental são as fotografias produzidas pelas crianças e pela professora

durante o ano de 2022, os quais são analisados como ferramentas de escuta das demandas das crianças, sob a ótica do que elas estão olhando e registrando nos espaços da escola de Educação Infantil como uma forma de expressão.

A produção das fotografias começou a ser feita pelas crianças, inicialmente pelo uso da câmera do celular da professora, que compartilhava com elas a tarefa de registrar as vivências. Posteriormente, a partir da necessidade de reorganização dos espaços e dos materiais de modo que pudessem favorecer o uso autônomo pelas crianças, dinamizando o desenvolvimento das vivências e descentralizando as ações da figura da professora, foram disponibilizados outros materiais e equipamentos para exploração pelas crianças, dentre eles, retroprojeter, microscópio e máquina fotográfica. O retroprojeter algumas vezes era usado livremente, outras era dirigido. O microscópio era sempre usado com a supervisão da professora. A câmera fotográfica foi um equipamento disponibilizado para livre exploração das crianças e também para registrar experiências dirigidas pela professora.

Da mesma forma que elas procuravam os brinquedos e os materiais para suas construções livres, procuravam também a câmera fotográfica. Talvez inspiradas pelas ações da professora de registrar situações do cotidiano, as crianças utilizavam a máquina e o celular para fotografar pessoas, lugares e objetos.

Serão analisados ainda os registros pessoais da pesquisadora, que é a professora da turma, sendo que estes têm o sentido de encontrar evidências que possam contribuir para responder à questão de pesquisa: “como as crianças de cinco anos retornaram à convivência no contexto educativo e, mediante estratégias pedagógicas disponíveis para acolhê-las nesse inusitado desafio, reestabeleceram suas vivências na escola?”. De acordo com Ludke e André (2013, p. 44),

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A análise dos dados se constituiu a partir da busca por evidências significativas e relevantes que, de fato, mostrem o objeto de estudo, como ele é e como se opera no campo. Dessa forma, primeiramente, os registros imagéticos produzidos pelas crianças serão divididos em partes que se relacionam, procurando identificar nele tendências e padrões expressivos. A etapa seguinte consistiu em reavaliar essas tendências e padrões, de modo que se buscou “as relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (Lüdke; André, 1986, p. 45).

A seguir, apresentamos o contexto em que foram coletados os dados, fazendo uma breve apresentação da UE, da sua organização estrutural, do número de servidores e funcionários e também uma ideia geral do perfil da comunidade na qual se situa.

1.1. Contexto de pesquisa: o CEMEI Professora Benedicta Stahl Sodré

Figura 1 – Foto aérea do CEMEI



Fonte: Acervo do CEMEI Professora Benedicta Stahl Sodré (2022).

O Centro Municipal de Educa o Infantil Professora Benedicta Stahl Sodré está localizado   Rua Ant nio Martinez Carrera n  1683, no bairro Jardim Beatriz, na cidade de São Carlos, estado de São Paulo. O nome atribuído ao Centro   de uma professora que nasceu em 17 de agosto de 1900, concluiu

o curso de professora pelo Instituto de Educa o Sud Minuci de Piracicaba, ingressou no magistério e depois foi removida para a cidade de São Carlos. Lecionou durante 32 anos e concomitantemente dedicou-se   pesquisa no campo da alfabetiza o, que resultou na organiza o de um método de alfabetiza o que culminou em seu primeiro livro: *Cartilha Sodré*. Conforme o histórico da Institu o descrito no PPP (Projeto Político Pedagógico), a obra teve uma tiragem espetacular, contribuindo para a alfabetiza o de milhares de brasileiros, o que fez com que a educadora recebesse, em vida, inúmeras homenagens. Faleceu em 22 de agosto de 1972, recebendo ainda várias homenagens póstumas, dentre elas, a nomea o desta escola municipal de educa o infantil do Jardim Beatriz, na zona oeste da periferia da área urbana de São Carlos, em 1982, na gestão do Prefeito Ant nio Massei.

A Unidade Escolar (UE) funciona com 14 turmas de pré-escola (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses), sendo 07 no período da manhã e 07 no período da tarde. Das 07 salas, 03 ficam no piso inferior (uma espécie de porão); por serem pequenas, essas comportam um número reduzido de crianças.

O corpo docente da unidade se constitui de 16 professoras do quadro efetivo, sendo 14 de Educação Infantil, 01 de Educação Física e 01 de Educação Especial. Além dessas, há 01 professora de Educação Física que complementa sua jornada na unidade. O quadro de serviços gerais é composto por apenas duas funcionárias terceirizadas.

Tabela 1 – Relação de funcionários do CEMEI

Setor	Funcionários	Quantidade
Administrativo	Diretor	01
Quadro de magistério	Professoras de Ed. Infantil	14
	Profa. Ed. Especial	01
	Profa. Ed. Física	02
Apoio pedagógico	Coordenadora	01
	Agente educacional	01
Serviços	Auxiliar de limpeza	02
	Servente de merendeira	02
	Controlador de acesso	02

Fonte: Elaboração própria (2022).

Figura 2 – Região de Abrangência do Atendimento do CEMEI



Fonte: Google Earth (2023).

O CEMEI conta atualmente com apenas uma merendeira efetiva e uma terceirizada que foi contratada para a vaga de uma aposentada, que saiu no início do ano de 2022. A unidade conta com apenas 01 agente educacional, cuja atribuição principal é o auxílio às necessidades das crianças e das professoras no apoio pedagógico, mas que, na prática, cobre o horário de café das professoras e algumas demandas administrativas. A coordenadora não trabalha exclusivamente

no CEMEI, pois no município de São Carlos cada coordenadora/coordenador atende 10 escolas, o que não permite que a coordenadora participe efetivamente do dia a dia da UE.

Tabela 2 – Organização das turmas/nº de crianças e horário de atendimento

Fase	Turma	Nº de crianças	Atendimento	Horário
Fase 4 Faixa etária: Completaram 3 anos até março/2022	A	14	Regular	7h00 às 12h00
	B	13	Regular	13h00 às 18h00
	C	15	Integral	7h00 às 17h00
Fase 5 Faixa etária: Completaram 4 anos até março/2022	A	25	Integral	7h00 às 17h00
	B	15	Regular	7h00 às 12h00
	C	13	Regular	13h00 às 18h00
	D	14	Integral	7h00 às 17h00
Fase 6 Faixa etária: Completaram 5 anos até março/2022	A	13	Regular	7h00 às 12h00
	B	22	Integral	7h00 às 17h00
	C	22	Regular	13h00 às 18h00

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ainda pelos dados deste questionário, a configuração destas famílias é, na sua maioria, constituída por pais casados

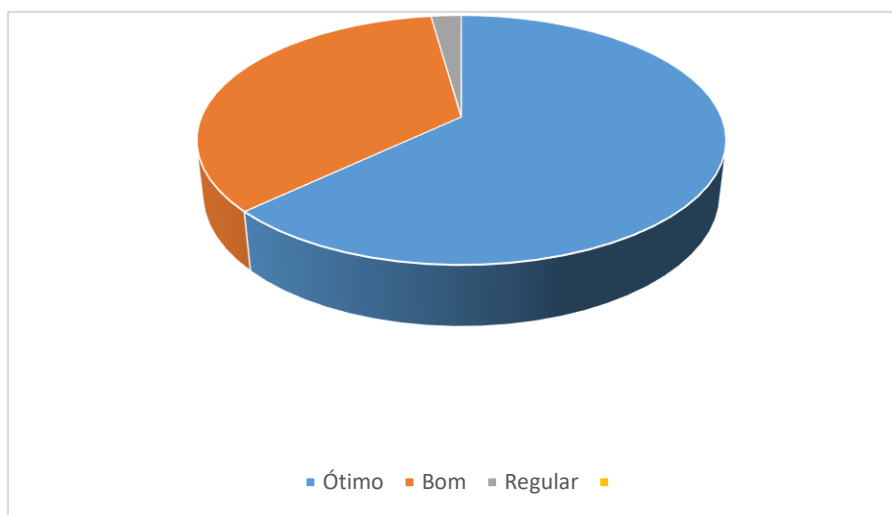
que moram juntos, correspondendo a 68,5% dos entrevistados, e os outros 31,5% são separados; 46,1% das famílias têm pai e mãe que trabalham fora, 50,6% têm, em média, uma renda de dois a três salários-mínimos. Destas famílias, 57,3% moram em casa própria e 29,2% moram de aluguel. Questionadas sobre a participação em programas de complementação de renda do governo, 22,5% declararam receber auxílio do governo federal.

Quanto à mobilidade para a escola, 32,6% das famílias levam os filhos de carro, 43,8% vão a pé, 10,1% usam transporte escolar e 3,4% usam transporte público.

O grau de escolaridade declarado nos questionários diz que 50,6% possui ensino médio completo, 16,9% ensino fundamental completo, 12,4% superior completo, 9% ensino fundamental incompleto e 1,1% não estudou, conforme gráfico 1. Sobre a qualidade do “ensino” no CEMEI, 62,9% considera ótimo, 34,8% bom, e 2,2% regular, como se pode verificar no gráfico 2. Essa questão traz a palavra ensino e as respostas dadas pelos pais e familiares não possibilita saber o que eles

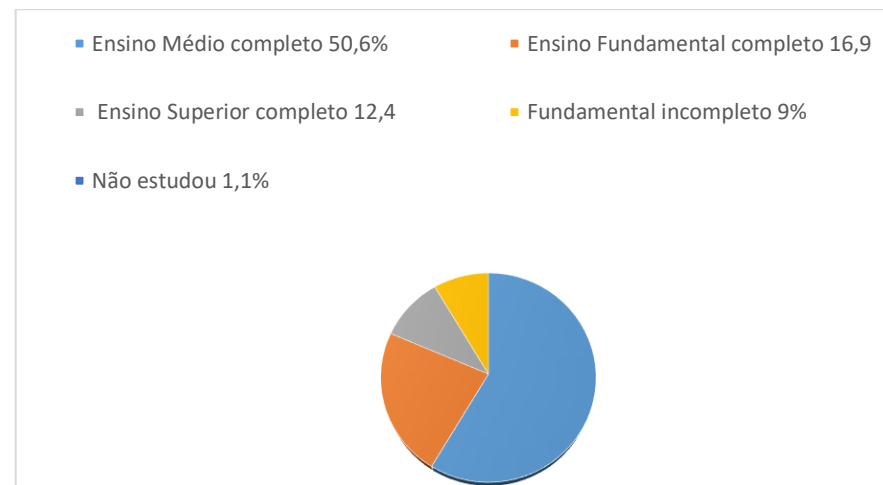
acham importante e pertinente que as crianças aprendam nessa etapa da educação básica.

Gráfico 1 – Qualidade do ensino do CEMEI segundo as impressões dos pais



Fonte: Dados do PPP do CEMEI. Gráfico elaborado pela pesquisadora (2022).

Gráfico 2 – Escolaridade dos pais das crianças atendidas no CEMEI em 2022

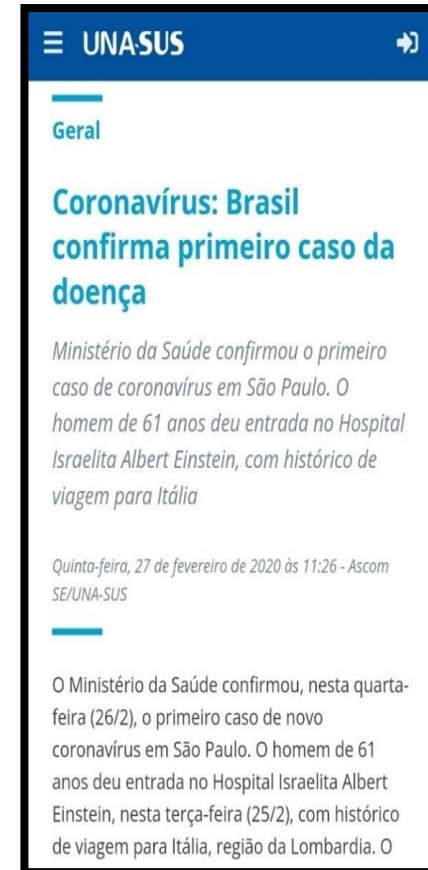


Fonte: Dados do PPP do CEMEI. Gráfico elaborado pela pesquisadora (2022).

Um dado importante é que 97,8% veem o CEMEI como um lugar de aprendizado e desenvolvimento. Isso demonstra que a visão acerca da importância da educação infantil pode estar se modificando. Ainda chamados de “parquinho”, é comum a ideia de que o CEMEI é apenas um lugar para deixar as crianças enquanto os pais trabalham, especialmente em se tratando do atendimento integral.

Foi nesse cenário que iniciamos o ano letivo de 2020 com as melhores expectativas, especialmente naquele ano que a rede pública municipal de São Carlos havia alcançado uma importante conquista, qual seja, o concurso público para cargos, antes comissionados, dentre eles, o de diretor de escola. Em meio a essas expectativas, começaram a surgir as primeiras notícias de um vírus que poderia chegar ao Brasil. Tudo parecia ser uma realidade distante até que a mídia veiculou o primeiro caso de covid-19 em São Paulo e o clima de insegurança se instalou.

Figura 3 – 1º caso de coronavírus em São Paulo



Fonte: Una – Sus.

Ainda assim, não poderíamos imaginar a proporção que isso tomaria. Depois do primeiro caso registrado em São Paulo, em 27/02/2020, passaram-se alguns dias e, em 18/03/2023, foi registrado o primeiro caso em São Carlos. A partir de então, o medo foi ganhando cotidianamente proporções desesperadoras. Começou-se uma contagem dos casos registrados no município, no estado, no país e no mundo. O desespero crescia na mesma medida em que crescia o número de infectados, o número de mortos e de famílias inconsoladas por perder os seus entes.

Dentro do CEMEI, o clima foi o mesmo. O medo se fez presente, a necessidade do distanciamento deu início a uma nova vida, completamente diferente de tudo que já tínhamos experimentado. Iniciou-se uma luta pela manutenção da vida. Na sequência, veio a suspensão do atendimento presencial sem qualquer perspectiva do tempo que isso duraria e de como deveríamos proceder em relação a todos os planos que já estavam sendo construídos para o ano letivo de 2020. Os dias foram passando e o cenário de mortes por todo o mundo só piorava.

Figura 4 – 1º caso de coronavírus em São Carlos



Fonte: G1 (2022).

Quando a Secretaria de Educação do município de São Carlos começou a se posicionar com as primeiras medidas para o atendimento remoto das crianças, no CEMEI, muitos de

nós já estávamos tomados por uma sensação de desespero e incapacidade diante da pandemia. Era preciso pensar em acessar as famílias de algum modo e, naquele momento, tivemos que nos reencontrar, construindo novas bases para uma prática a distância. Os desafios agora iam além da luta pela sobrevivência; seguindo protocolos estipulados pelos órgãos de saúde, criou-se também uma luta para pensar numa forma de tentar amenizar os prejuízos para as crianças em relação ao atendimento escolar.

A relação de afetividade que permeia o contexto da educação infantil deveria, a partir de agora, ser construída através de uma tela – para aquelas que tinham condições financeiras de acesso – realidade cruel e excludente acentuada e revelada pela pandemia. Conforme pudemos constatar nos relatos, as famílias nos diziam que não conseguiam executar as propostas que enviávamos por falta de acesso à internet, por falta de equipamentos, por não conseguirem conciliar com o trabalho e por tantas outras razões que nos foram sendo reveladas ao longo de quase dois

anos de atendimento remoto. Sobre a situação da Pandemia de covid-19, Campos *et al.* (2020) afirmam:

O Brasil e o mundo estão enfrentando, desde o final de 2019, os efeitos devastadores de uma pandemia para a qual ainda não existem nem medicamentos específicos para tratamento e prevenção, nem vacina, nem conhecimentos suficientes a respeito de seus efeitos a médio e longo prazo sobre a saúde humana. Na maioria dos países e de acordo com a opinião de cientistas e especialistas em saúde pública, a adoção do distanciamento social tem sido medida primordial com efeitos atenuantes comprovados sobre a evolução da pandemia. Em quase todo o mundo, esta estratégia inclui o fechamento temporário de creches, escolas e faculdades.

Diante deste cenário, o município de São Carlos publicou a primeira suspensão das aulas no Diário Oficial do Município em 17 de março de 2020, pelo Decreto nº 116 que no seu art. 1º cita:

Art. 1º Ficam suspensos, no âmbito da Administração Direta e Indireta Municipal, pelo prazo de 15 (quinze) dias a partir de 23

de março de 2020: I – Atividades educacionais em todas as escolas municipais de Educação Infantil, fundamental e de jovens e adultos (São Carlos, 2020, p. 4).

Em 20 de março de 2020, o Decreto nº 120 suspendeu, pelo período de 20 de março a 30 de abril, todas as atividades, exceto aquelas consideradas prioritárias. O Decreto nº 170, de 23 de abril de 2020, suspendeu as atividades até o dia 10 de maio de 2020; o Decreto nº 183, de 8 de maio de 2020, suspendeu as atividades pelo período de 11 a 19 de maio de 2020; o Decreto nº 197 suspendeu as atividades pelo período de 11 a 31 de maio de 2020; o Decreto nº 2013, de 27 de maio de 2020, dispôs sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino de São Carlos durante os efeitos da pandemia de covid-19; o Decreto nº 220, de 28 de maio de 2020, suspendeu as atividades pelo período de 1 a 8 de junho de 2020; o Decreto nº 254, de 12 de junho de 2020, dispôs sobre o retorno presencial dos servidores.

⁵ O sistema escalonado adotado pela Secretaria Municipal de Educação foi a organização das crianças em dois grupos que frequentavam o CEMEI em dias alternados. Da mesma maneira, as professoras também foram

Dessa forma, durante todo o primeiro semestre do ano de 2020, a administração pública deste município manteve a suspensão das atividades presenciais, inicialmente por períodos mais curtos. Assim transcorreu até que, em 14 de agosto de 2020, a Secretaria Municipal de Educação publicou uma nota de esclarecimento informando que as aulas presenciais no município de São Carlos não seriam retomadas no ano letivo de 2020.

Em 2021, o município manteve o atendimento remoto durante todo o primeiro semestre e meados do segundo, momento em que retomou o atendimento presencial de forma escalonada⁵ e com revezamento de crianças e servidores. Essa retomada trouxe novos desafios para o atendimento de crianças de Educação Infantil, especialmente no que tange a garantir as medidas protetivas suficientemente eficazes, tendo em vista a ainda limitada autonomia das crianças com relação aos cuidados com o uso de máscaras, a correta higienização das mãos e, mais ainda, o distanciamento social.

organizadas em grupos para atender as crianças, evitando assim a aglomeração.

O retorno presencial em fevereiro de 2022, após o controle da pandemia de covid-19, foi um momento marcado pela insegurança das crianças, dos pais e familiares, das professoras, da gestão e das funcionárias. No final do segundo semestre de 2021, já havíamos retomado o atendimento presencial (não obrigatório) com número reduzido de crianças de forma escalonada, a fim de atender a todas as crianças cujas famílias manifestaram interesse em frequentar a CEMEI. Naquele momento, foi possível, apesar da precariedade dos EPIs fornecidos pela prefeitura e da deficiência no quadro de funcionárias para os serviços de limpeza, gerenciar de forma razoável o uso adequado de máscaras e as medidas básicas de higiene e distanciamento social. Em fevereiro de 2022, com o retorno presencial obrigatório determinado pela Secretaria Municipal de Educação, não foram realizadas modificações dos espaços, quadro de funcionários ou quaisquer outras para viabilizar o cumprimento das medidas sanitárias.

O CEMEI, que já tem um histórico de carências e necessidades de adequações desde antes da pandemia de covid-19, se manteve da mesma maneira, com o agravante da

necessidade de cumprimento das medidas de prevenção, controle e mitigação dos riscos de transmissão do coronavírus, estabelecidas pela Secretaria Municipal de Saúde por meio do Departamento de Vigilância Sanitária. Ou seja, era preciso lidar com as dificuldades preexistentes e, somado a isso, a responsabilidade de garantir que as crianças cumprissem os protocolos estabelecidos pela vigilância sanitária, protocolos esses difíceis de serem cumpridos inclusive para adultos. Não houve aumento do quadro de funcionários de limpeza para garantir a correta higienização, nem mudança no número de pessoal de apoio ou redução do número de crianças por professor ou adequação dos espaços. As medidas tomadas por parte da gestão pública se limitaram à compra de álcool em gel, máscaras em tecido para as professoras e um avental em TNT (um por professora sem direito à troca), papel toalha para substituir as toalhas em tecidos, borrifadores de álcool líquido e frascos para álcool em gel.

As crianças foram recebidas na escola com as condições descritas anteriormente e as famílias chegaram incertas sobre como seria essa nova fase da pandemia ainda

em curso. Foi um momento de adaptação para todos os envolvidos. Adaptação a um novo modo de vida. As crianças chegaram ansiosas por essa nova etapa, depois de um longo período de isolamento. Havia uma energia acumulada ao longo de quase dois anos, misturada com o estranhamento de estarem novamente inseridas em um grupo. Um grupo com o qual teriam que reativar o modo coletividade, partilha, interação e amizade. Um grupo que, para funcionar, precisa da elaboração e do cumprimento de regras. Assim, as crianças que foram mantidas em núcleos familiares muitas vezes sem irmãos ou outras crianças de idades semelhantes chegavam para dividir um espaço que agora era de todos. Dentre as 22 crianças do grupo de fase 6 (nomenclatura usada para a última etapa da educação infantil em São Carlos), havia aquelas que já chegaram sedentas por brincar e comemoravam com alegria o fato de ter alguém para compartilhar os espaços e as brincadeiras.

Outras chegaram manifestando medos, inseguranças, expressando-se timidamente; algumas limitavam-se a falas essencialmente necessárias para atender às suas

necessidades básicas no dia a dia do CEMEI e demoraram vários dias até dar sinais de pertencimento ao grupo. É compreensível, portanto, que tais comportamentos podem se referir apenas a um processo natural de adaptação das crianças à rotina escolar. Não há a pretensão de sugerir que estão necessariamente relacionados ao retorno presencial após um longo período de isolamento social. Algumas crianças chegaram chorosas, outras extrovertidas e falantes, algumas apenas silenciosas.

E assim, o ano letivo começou, dessa vez de forma ainda mais diversa quando o que as afastava da escola eram apenas os períodos normais de férias escolares. Havia pela frente, naquele momento, o desafio controverso de promover a interação, ao mesmo tempo em que ainda era necessário manter o distanciamento, o uso de máscaras, evitar os abraços, o colo, o aconchego.

Receber as crianças na porta da sala sem ao menos poder ver as suas expressões faciais por inteiro, e também as professoras sem a possibilidade de expressar as suas, foi uma etapa desafiadora. Como acolher uma criança que chega pela

primeira vez à escola sem poder tocá-la, tendo que demonstrar segurança apenas com os olhos?

A Educação Infantil é marcada por afetos, pelo toque, pelo abraço, pelo entusiasmo de uma recepção calorosa para dizer à criança que aquele é o seu lugar, que ali ela é bem-vinda. A conquista tornou-se ainda mais difícil e algumas precisaram de um semestre inteiro de adaptação; para outras, essa adaptação durou todo o ano e cada mudança na rotina ou a ausência da professora causava desconforto. Uma das crianças chorava na porta da sala todos os dias. No início, ouvia-se seus gritos. Manifestava-se com o todo o corpo o desejo de não estar ali. Com o passar dos meses, seu choro foi ficando silencioso e ao final do ano apenas uma lágrima escorria do seu olho, em silêncio. Mesmo com muitas conversas, ela argumentava “quero ficar com a minha avó”, “tenho saudades do meu pai”. Diante da proposta de ir para outra turma ou outro período para que talvez se sentisse melhor, ela não aceitou. Durante todo o ano, chorava, se isolava em grande parte da manhã. A cada conversa prometia: “eu vou parar de chorar e vou brincar para o tempo passar

rápido”, mas logo estava novamente com as lágrimas escorrendo pelo rosto. Já no segundo semestre, ela passou a brincar e interagir com um pequeno grupo de crianças, mas a sua adaptação durou todo o ano de 2022. Outras três crianças demonstraram muito sofrimento durante a adaptação e, por se tratar de uma turma de atendimento integral, em reunião com a direção, coordenação e professoras, pensou-se em flexibilizar o horário dessas crianças. Foi feita a sugestão às famílias para reduzir o tempo de permanência dessas crianças na escola. Duas famílias concordaram, mas apenas uma cumpriu o combinado. Já nas primeiras semanas, apareceram os sinais de melhora. Depois de um tempo, ela voltou a frequentar o horário integral e, dessa vez, mostrava-se mais segura, comunicativa e confiante.

Com o passar dos dias, ficou claro que protocolos de saúde não eram possíveis na sua integralidade, especialmente quando se tratava de crianças pequenas. O uso da máscara atrapalhava a comunicação, ela foi descendo e passou a cobrir somente a boca; depois desceu para o queixo e aos poucos foi sendo deixada de lado, porque também dificultava a respiração

das crianças que estavam retomando todo o vigor das brincadeiras e tinham pressa em retomar o fôlego de dois anos de isolamento.

1.2. Questão de pesquisa e objetivos

Frente ao contexto da pandemia, uma experiência foi compartilhada por todos nós, ao adentrar o ano de 2022, quando iniciamos o retorno presencial obrigatório, ou seja, com todas as crianças no espaço físico do CEMEI. Nesse momento, me deparei com os efeitos da pandemia de covid-19 nas crianças e as consequências do isolamento para elas. Então me indaguei sobre como retornar ou começar nossa convivência a partir desse ponto. Assim, a minha questão da pesquisa se deu a partir da pergunta: como as crianças de cinco anos retornaram ao convívio social no contexto educativo e, mediante estratégias pedagógicas disponíveis para acolhê-las nesse inusitado desafio, reestabeleceram suas vivências na escola? Partindo da questão da pesquisa, apresento o objetivo geral, que consiste em compreender como as crianças

de cinco anos reestabeleceram suas vivências na escola de Educação Infantil no retorno presencial às atividades após o controle da pandemia de covid-19, tendo a fotografia como estratégia de participação e protagonismo. A fim de efetivar esse objetivo geral, delinhei como objetivos específicos: analisar sob quais condições as crianças reestabeleceram suas vivências na escola de Educação Infantil após o retorno presencial; entender de que forma a fotografia pode contribuir para a participação e o protagonismo das crianças; identificar como as crianças estão se relacionando com seus pares e com os adultos na escola de Educação Infantil após o período de isolamento ocasionado pela pandemia de covid-19.

1.3. Levantamento bibliográfico e revisão da literatura

Esta subseção destina-se à apresentação da busca realizada por pesquisas na grande área das Ciências Humanas e, em específico, na área da Educação, que tratam de experiências com registros fotográficos e do protagonismo das crianças.

A seguir, serão apresentados os caminhos percorridos para realizar este levantamento bibliográfico no Banco de Dados da CAPES e as contribuições que ele trouxe para essa pesquisa, cujo recorte temporal definido foi de 2018 a 2022 e o tipo de produção escolhida foi apenas dissertações de mestrado.

A busca se deu a partir de quatro passos que serviram de fio condutor. O primeiro foi o planejamento: identificação da necessidade de pesquisar os trabalhos já produzidos dentro da temática desta pesquisa e elaboração de uma proposta de busca, a fim de identificar como a literatura tem abordado este tema. Para tanto, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi definido como base de dados a ser usada. Os descritores foram organizados em três grupos com o objetivo de contemplar de forma mais eficiente as produções acadêmicas dentro da temática em questão. O primeiro grupo de descritores foi: Educação Infantil; fotografia and protagonismo; o segundo grupo: Infância; covid 19 and vivências; e o terceiro grupo: Educação Infantil; organização dos espaços; fotografia; vivências and pandemia.

A seguir, o segundo passo consistiu na realização da busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, usando o 1º grupo de descritores – Educação Infantil; fotografia and protagonismo. O primeiro resultado obtido foi 279.365 dissertações. Com a aplicação dos filtros necessários, esse número foi reduzido para 5.441 trabalhos. Usando o 2º grupo de descritores – Infância; covid 19 and vivências – resultou em 1.431.306, sendo que, após a utilização dos filtros para refinar os resultados, restaram 1.066 dissertações. A terceira e última busca se deu com os seguintes descritores: Educação Infantil; organização dos espaços; fotografia; vivências and pandemia. Nesta etapa, foram encontrados 852.052 resultados e, após a aplicação dos filtros, restaram 3.310 dissertações. Depois dessa busca, no terceiro passo deu-se a seleção dos trabalhos cujos títulos traziam palavras ou expressões que remetiam ao tema de busca. Desta etapa foram selecionados 26 trabalhos, mas constatou-se que alguns se repetiam. Assim, foi gerado um novo critério de busca (títulos que se repetem). Com as novas exclusões, restaram 19 dissertações. E por fim, no quarto passo, foi feita a leitura dos resumos para a identificação

dos objetivos da pesquisa, do público-alvo, dos encaminhamentos metodológicos e do referencial teórico. Desta etapa, restaram 09 trabalhos e, dentre eles, 02 não estavam disponíveis no banco de dados. A seguir, apresentamos o quadro síntese sobre o levantamento bibliográfico.

Tabela 2 – Levantamento das Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Fonte	Especificação Descritores	Total de trabalhos encontrados após aplicação dos filtros	Filtros	
Catálogo de Teses e dissertações CAPES	Educação Infantil; Fotografia; Protagonismo	5.441	1º -Títulos	09
			2º- Resumos	04
	Infância Covid-19; Vivências	1.066	1º - Títulos	08
			2º -Resumos	02
	Educação Infantil; organização dos espaços; Fotografia; Vivências; Pandemia.	3.310	1º - Títulos	09
			2º- Resumos	03
Dissertações indisponíveis no banco de dados				02
Dissertações restantes				07

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao todo, foram 07 resumos analisados e, dentre eles, estão as pesquisas que, de algum modo, investigaram as vivências na Educação Infantil e discutiram a organização dos espaços, do protagonismo e da escuta sensível. Três dessas pesquisas tratam especificamente da experimentação dos registros imagéticos pelas crianças, sendo que cada uma teve desdobramentos diferentes, mas com um elemento em comum, caracterizado pela visibilidade das produções das crianças. Todos os trabalhos selecionados revelam a concepção de criança como sujeito de direitos que participa de forma ativa do seu processo de aprendizagem. Retratam também a escuta como um processo importante nessa etapa da educação com base na pedagogia social, na Teoria Histórico-Cultural e nas pedagogias participativas.

Esse levantamento mostra que, nos trabalhos analisados, o protagonismo versa sobre o brincar e a livre expressão da criança, sobre a possibilidade de escolher, sobre experimentação e participação da criança nas decisões no que diz respeito à organização dos espaços. De modo geral, os resumos se referem às práticas pedagógicas e à

ressignificação delas a partir do rompimento com a visão adultocêntrica, de modo que se possa garantir maior participação das crianças. Portanto, é válido destacar que a participação é um elemento estruturante para compreender o processo de reestabelecimento das vivências das crianças na escola no período pós pandemia. Os trabalhos analisados apontaram a participação como eixo central da convivência e essa ideia vai permear este trabalho que, por meio da produção de fotografias com e pelas crianças, evidencia a participação e o exercício da escuta nas ações do cotidiano.

Na seção que segue, trazemos uma reflexão acerca da educação democrática pelos caminhos das pedagogias participativas e a importância de possibilitar que a criança esteja no centro do processo educativo.

2. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: BUSCANDO O CAMINHO DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

Imagem 1 – Parque do Sesc São Carlos



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Para abordar a educação democrática que está no princípio das pedagogias participativas e fundamenta este

trabalho, faz-se necessário pensar esse modelo de educação que busca fomentar o desenvolvimento integral do indivíduo. Nele, respeita-se a sua particularidade, autonomia e diversidade, possibilitando sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Participar ativamente é também debater ideias, expressar opiniões, questionar, decidir, criar, protagonizar e ter ciência de todas as etapas do processo. No modelo de educação democrática, o professor torna-se um mediador do aprendizado, descentralizando-se e olhando para o educando como um sujeito de direitos, cujas ideias e opiniões devem ser respeitadas. Freire (2001, p. 21), ao abordar a não neutralidade da educação, discute a ideia da politicidade da prática educativa e do respeito aos educandos:

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.

A partir dessa concepção, entende-se que o princípio da educação democrática está estreitamente ligado à prática coerente do educador que diminui a distância entre o que diz e o que faz (Freire, 2000), que zela pela garantia do direito à inclusão, à diversidade e à igualdade de oportunidades sem distinção de origem, raça, gênero, ou mesmo habilidade. Assim, oportuniza a formação do cidadão para o exercício dos seus direitos e deveres na sociedade e se coloca no papel de igualdade daquele que escuta e fala *com* os educandos e não *para* eles. Sobre isso, Freire (1996, p. 136) diz:

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discriminam a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo.

A educação democrática preocupa-se em formar sujeitos críticos capazes de zelar pelo respeito mútuo e pela construção de relações igualitárias, que sejam conscientes, responsáveis, participativos e engajados em ações políticas,

sociais e comunitárias e capazes de transformar a realidade na qual vivem. Sendo assim, o diálogo horizontal é uma importante ferramenta na educação democrática que não é meramente transmissora de conteúdo, mas sim um espaço de construção coletiva e transformação social.

Tendo como pressuposto o ideal de uma educação democrática, faremos uma breve reflexão sobre dois modos de fazer pedagogia. As pedagogias transmissivas e as pedagogias participativas. Segundo Formosinho e Formosinho (2013, p. 8), “a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem”.

Imagem 1 – Crianças no parque do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

As pedagogias transmissivas preocupam-se com um conjunto de informa es que precisam ser repassadas às gera es para garantir a sobrevivência de uma cultura, ocupando-se, portanto, em transmitir esse “patrim nio cultural a cada gera o e a cada indivíduo” (idem, p. 8). Nessa pedagogia, a concep o de sujeito culto e educado está relacionada   aquisi o de saberes essenciais e imutáveis. O papel do professor nesse contexto   o de transmitir esses saberes que outrora recebeu, como aponta Formosinho e Formosinho (ibidem):

Os objetivos da educa o são baseados na transmissão desse patrim nio perene e na sua tradu o em aquisi o de capacidades (pr )acadêmicas, na acelera o das aprendizagens, na compensa o dos déficits que obstaculizam a escolariza o.

Nessa perspectiva, o papel da escola   escolarizar, compensar e acelerar e a criança, que apenas recebe, memoriza e reproduz, “prescrevendo objetivos e tarefas” (Formosinho; Formosinho, 2013, p. 9) feitos pelo professor. Sob a  tica da pedagogia transmissiva, as aprendizagens são

de responsabilidade do professor e dos materiais estruturados para essa transmissão.

Partindo dessa ideia, podemos pensar na perspectiva da educação democrática cuja essência constitui o cerne desta pesquisa, trazendo uma reflexão sobre práticas educativas democráticas na Educação Infantil. Conforme salienta Formosinho e Formosinho (2013, p. 10),

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas quanto no âmbito de um cotidiano participativo e vivido por todos os atores.

Trazer a concepção de uma educação democrática para a Educação Infantil em uma cultura que, durante muito tempo, exercitou o silenciamento das crianças, sobretudo, das suas vozes, dos seus corpos, da sua capacidade de pensar e expor esse pensamento, constitui uma proposta desafiadora,

especialmente no que tange ao rompimento das velhas práticas e na mudança de concepções. As pedagogias participativas concebem a imagem da criança como centro do processo de aprendizagem justamente por sua competência e atividade, que se desenvolve pela experiência contínua e interativa. Sendo assim, a criança é participativa no seu próprio aprendizado e o papel do professor é o de mediador, responsável por observar e escutar a criança e também criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, sendo que o processo de construção da aprendizagem é partilhado entre crianças e adultos.

As pedagogias participativas respeitam a diversidade e a inclusão, buscando desenvolver a responsabilidade e o senso de pertencimento das crianças, pelo olhar cuidadoso para as necessidades individuais, para a história de cada um e para o tempo de aprendizagem, procurando oportunizar uma educação significativa, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças no âmbito das habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Imagem 3 – Caça às aranhas no parque do CEMEI com lupas



Fonte: Professora da turma Fase 6 B (2022).

Seguindo a perspectiva de uma educação de princípio democrático, em que a participação constitui um modo de exercê-la e, mais ainda, fundamentada nos pressupostos apontados por Formosinho e Formosinho (2013) acerca da

pedagogia em participação, a seguir serão discutidos dois conceitos cruciais para a compreensão dessa pesquisa.

2.1. Protagonismo e escuta

Para trazer a ideia de protagonismo, vamos abordar inicialmente a definição da palavra *protagonizar* que, segundo o dicionário da língua portuguesa Silveira Bueno, é “desempenhar o papel principal”. Diante dessa definição, cabe pensar como fazer para que cada criança dentro de um grande grupo passe a ocupar um lugar principal. Como uma professora que, na maioria das vezes, está sozinha com mais de 20 crianças de 4 a 5 anos de idade pode garantir que todos sejam protagonistas? Talvez seja um sonho de todo profissional da Educação Infantil encontrar respostas para essas questões porque o desejo muitas vezes pode ser o de suprir todas as demandas encontradas no grupo de crianças pequenas. Muitas vezes, esse desejo implica encontrar soluções e contribuir para as aprendizagens. Se isso não ocorre, a inquietação e a angústia geradas desmotivam e frustram o

profissional. Não existe uma fórmula para garantir o protagonismo das crianças, mesmo porque se tem que lidar com um grupo numeroso que, na sua diversidade natural, traz uma extensa lista de demandas.

À medida em que se tem que lidar com os desafios no dia a dia, colocando-se disponível e aberto aos fazeres das crianças, o modo de olhar se modifica. Esse exercício do olhar diário, contínuo, sensível vai abrindo um leque de possibilidades. O exercício do olhar nos remete a outro conceito sem o qual não se pode pensar em protagonismo, a escuta. Para iniciar a conversa sobre escuta, trazemos Freire (1996, p. 135) que trata da relação de abertura ao outro:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a abertura para a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Imagem 4 – Explorando os espaços do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodr e.

Dessa forma, pensar na escuta das crianças pequenas sugere estar com elas, não somente com os ouvidos disponíveis, mas com todo o corpo e para todo o corpo que se manifesta. Sugere compreender as linguagens com as quais elas se comunicam, daí a necessidade de se pensar no olhar cuidadoso para as suas ações de modo singular. Não vamos tratar aqui das especificidades de todas as linguagens possíveis à criança, que são muitas. Como retrata Malaguzzi (2016, p. 6), “A criança é feita de cem. 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”. Trataremos brevemente de elementos de várias linguagens, detalhando um pouco sobre a expressão por meio da fotografia que se constituiu como dado nesta pesquisa.

Imagem 5 – Aboboreiras no CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Escutar, segundo a etimologia, deriva do latim *auscultare* que significa ouvir atentamente. Ouvir atentamente, em se tratando da relação com as crianças, sugere uma escuta de corpo inteiro. Sugere o olhar atento aos gestos, expressões, interações. Escutar a criança requer em primeiro lugar disponibilidade. É preciso disponibilidade para estar com as crianças por inteiro, para poder captar o que elas expressam. A escuta precisa ser um ato de entrega de modo que se possa fazer uma imersão na ação da criança, estabelecendo uma relação de paridade e isso não ocorre de forma repentina. É um processo que exige o exercício de educar o olhar, alinhar os sentidos.

Uma vez aprofundando-se na prática da escuta, uma nova lente é colocada nos olhos de quem observa e algumas práticas começam a perder o sentido, abrindo espaço para novas percepções e concepções. A partir da prática da escuta das crianças, novos elementos vão sendo revelados e podem constituir o centro de uma nova prática. Segundo Formosinho (2022, p. 17), "a escuta da criança é a matéria-prima das pedagogias participativas, pois, situa cada criança em relação

ao seu próprio processo e situa seu progresso nesse processo de aprendizagens". A partir da perspectiva de escuta enquanto a matéria-prima da prática, podemos conceber a ideia de Educação Infantil como uma construção na qual se colhe e acolhe a matéria-prima que vai sendo transformada a muitas mãos. Tão importante quanto escutar é saber o que fazer com o que se captou nesse processo. Muitas vezes, o exercício de estar com as crianças atentando-se para suas demandas pode nos revelar situações com as quais ainda não sabemos lidar.

Escutar é a disponibilidade ao outro pelo olhar sensível. A Imagem 6 (Colmeia) expressa o modo de interação próprio das crianças pelo qual elas expressam sua forma de ver, inicialmente instigada pela curiosidade que mobiliza para a descoberta, para o olhar pelo tato e a materialização pela fotografia. Esta imagem é uma prova de que se não fosse pela fotografia, talvez a professora jamais saberia da existência de uma pequena colmeia, já desabitada, encontrada em um buraco no muro da escola.

Imagem 6 – Colmeia



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Escutar é, portanto, estar preparado para o inesperado e por vezes até lidar com a adversidade. Por isso, podemos dizer que escutar é também angustiar-se diante de situações que nem sempre dizem respeito ao papel de professor, mas que nos tocam, nos afetam e nos impossibilitam. Escutar pode tornar-se uma prática de enfrentamento. Enfrentamento de desafios às vezes da nossa profissão, às vezes de outras áreas que não nos competem, mas que a nossa relação de humanidade nos provoca a sentir e agir. Enfrentamento das nossas próprias limitações, quando nos deparamos com a dificuldade de lidar com um grupo numeroso, diverso, que muitas vezes pode trazer para o ambiente escolar as sequelas de uma vida à margem sob muitos aspectos e que nós precisamos acolher. Escutar é, portanto, um desafio diário, uma luta constante por dar razão às nossas práticas, por provar de alguma maneira que existem caminhos outros além daquelas velhas estradas que já percorremos. Escutar é desejar trilhar por outros caminhos que nos possibilitem outras experiências e especialmente que permitam às crianças explorar de um modo que talvez não tivemos a oportunidade.

É fazer escolhas, direcionar o olhar para que se possa notar a criança na sua completude e também o seu entorno (Imagem 7). Sobre essas escolhas que movem e inquietam, Ribeiro (2022, p. 21) diz que:

Escolher estar ao lado das crianças, no atual momento histórico, significa a recusa por uma educação para a passividade e anestesiamiento coletivo e atuação dia após dia para que uma pedagogia da participação e, conseqüentemente, da escuta se instaure e ganhe vida no cotidiano das instituições de educação infantil.

O ideal de uma pedagogia da participação que escuta e traz a criança para o centro do processo educativo caminha para dar visibilidade às ações da criança, que sai da posição de alguém que só recebe informações para o lugar de protagonista da sua própria história, alguém que já tem uma bagagem de saberes, que tem direito a voz; uma voz que precisa ser ouvida com sensibilidade, responsabilidade e compromisso com o que se ouve.

Imagem 7 – Caça às aranhas no quintal do CEMEI



Fonte: Professora da turma, fase 6 B (2022).

Pensando o protagonismo infantil e a pedagogia em participação (Formosinho; Formosinho, 2013), esta concerne à prática o papel de oferecer oportunidades para as crianças construírem a si como protagonistas, bem como de exercer esse protagonismo. Tem-se em vista que a sociedade democrática é uma construção social e histórica, não está dada, mas precisa ser conquistada pela escolha desse princípio. Ainda em se tratando de protagonismo das crianças, se faz necessário refletir que não basta denominar que a criança é o ator principal, mas fazer isso acontecer pelas escolhas da prática, pelo seu encaminhamento. Vem daí a relevância da participação como modo de construir e exercer esse protagonismo. Cabe a nós a pergunta: quais práticas favorecem o protagonismo infantil?

As discussões aqui apontadas tratam brevemente de alguns entraves que ainda precisam ser superados na busca pelo caminho das pedagogias participativas, escapando da lógica das tarefas prontas e iguais para todos. Quando as crianças vão se aproximando do final da última etapa da educação infantil, cresce a preocupação dos pais e familiares

pelos resultados no que diz respeito ao processo de alfabetização. Para além da antecipação da escolarização, a criança, enquanto sujeito participativo, precisa vivenciar experiências que lhe possibilitem o desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades, participando ativamente da construção do seu processo de aprendizagem. Além disso, é importante que tenha suas ideias e construções visibilizadas numa perspectiva de respeito às suas produções e de mostrar os seus percursos de aprendizagem para que seja acompanhado por elas e por seus familiares, uma vez que ela é protagonista, ou seja, sujeito em foco.

Nessa perspectiva, esta pesquisa aborda a fotografia como objeto da cultura que, mais do que ser reconhecida como um modo de produzir memórias, possibilita a rememoração do vivido. Isso deveria nos interessar imensamente na educação infantil, porque constitui uma importante oportunidade às crianças de narrarem a partir daquilo que a imagem lhes restitui sobre a vida vivida, também o pensamento que acende nelas novas possibilidades interpretativas.

Produzir memórias é um modo de tornar o passado vivo no presente, de dar sentido para cada vivência construída coletivamente, de acender em cada interpretação (modo de cada um/uma ler a fotografia) uma perspectiva de futuro. Isso é também participação e protagonismo. Sendo assim, a fotografia se constituiu um elemento importante nesse processo de escutar e dar visibilidade às ações das crianças. Muitas vezes, não é possível escrever e muito menos guardar na memória as construções. O registro fotográfico, por sua praticidade, permitiu que muitos momentos não fossem perdidos, embora muitas narrativas tenham ficado para trás. Além disso, a experiência torna-se mais rica quando conta com a participação das crianças na execução desses registros, porque enquanto umas fazem, as outras registram. Isso não significa tirar a criança do seu direito de brincar porque o ato de fotografar tornava-se a brincadeira e/ou parte dela.

Além de fotografar, elas também trazem os relatos dos próprios registros, enriquecendo a experiência que amplia as possibilidades de linguagem. A fotografia também comunica pelo recorte que faz da realidade fotografada, assim, a criança

lança mão da linguagem oral para expressar a sua ação e, por vezes, até faz interpretações da imagem produzida, criando uma nova narrativa para além da cena captada. Há um longo percurso a se fazer no sentido de conduzir um grupo de crianças e possibilitar que cada uma tenha visibilidade no processo educativo, garantindo que sejam ouvidas de forma minuciosa e, mais difícil ainda, que tenham suas demandas acolhidas.

Em se tratando de dar visibilidade às ações das crianças, nos registros fotográficos feitos pela professora no primeiro semestre, o que se encontra com mais frequência é uma visão geral das produções das crianças. As individualidades não aparecem de forma clara e isso se deve a uma série de fatores relatados nos registros pessoais e especialmente no caderno de comunicação entre a professora do período da manhã e a da tarde. Trata-se de um grupo com várias especificidades que demandava intervenções de outros profissionais, ajustes no horário de atendimento, modificações na rotina, no intuito de zelar pela integridade das crianças. Embora não tenha deixado de ser um processo de escuta e

acolhimento, não aparece nos registros pedagógicos. Logo, cabe uma reflexão sobre quais registros importam fazer parte do registro pedagógico da professora. É válido refletir sobre para onde se está direcionando o olhar, visto que a criança precisa ser olhada na sua integralidade. É importante pensar também na qualidade do atendimento que se tem dado às crianças e quais são os responsáveis por efetivamente tomar atitudes diante dos resultados da escuta das crianças.

Outro ponto importante de se destacar é que o aperfeiçoamento da prática do registro revela também o processo de aprendizagem pelo qual a professora vai passando no decorrer da pesquisa.

2.2. O lugar da fotografia na pesquisa

O fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.

la o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski — seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.

Manoel de Barros (2015, p. 93)

A sutileza da poesia incita a comparação da fotografia com a infância, rompendo a ideia do óbvio, do esperado, do concretamente possível. A subjetividade do fotógrafo, retratado

na poesia, tem uma íntima relação com os fotógrafos sujeitos desta pesquisa, as crianças, que produzem registros imagéticos sobre os quais não se pode definir com precisão as suas intencionalidades. Nas primeiras palavras de Barthes (2017, p. 11), “eu me disse então, com um espanto que jamais pude reduzir: vejo os olhos que viram o Imperador”, ele relata o seu encontro com uma fotografia do último irmão de Napoleão.

Revela-se aqui um encantamento com a fotografia e o potencial que ela carrega de nos provocar na busca de sentidos para a imagem capturada. Uma sensibilidade que possibilita a leitura para além da capacidade visual, que não se trata apenas de uma forma de interpretação do registro fotográfico, sobretudo do potencial de buscar sentidos. Nessa perspectiva, o poeta Manoel nos leva a pensar para além da lógica da obviedade quando diz que “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê [...] É preciso transver o mundo” (Barros, 1996, p. 75). Transver o mundo pela observação, pelo silêncio, pelo olhar das crianças marcados na fotografia e também pela ação por elas executada ao fotografar, que não

se constitui tão somente de uma captura objetiva da realidade, mas também uma forma de intervenção nessa realidade caracterizada pelo gesto de usar as mãos e disparar para obter o registro desejado. Barthes (2017, p. 21) destaca “para mim o órgão do fotógrafo não é o olho (ele me aterroriza), é o dedo: o que está ligado ao disparador da objetiva, ao deslizar metálico das placas (quando a máquina ainda as tem)”. No contexto desta pesquisa, os equipamentos usados pelas crianças foram aparelhos de celular e máquina digital que não possuem as mesmas características descritas pelo autor. Porém, a ação de fotografar, a decisão tomada diante de uma cena escolhida para ser registrada constrói a concepção de um sujeito que, tomando nas mãos a câmera, olha, escolhe e age.

O que define a linguagem fotográfica é uma dada corporeidade que se constitui da experiência do olhar – estética, assunto ou elemento em foco, a obra do sujeito e a relação do fotógrafo com o contexto da captura. Essa ação executada por suas mãos, mais especificamente pelos dedos, que acionam o disparo e geram o registro, revela o indivíduo que faz uma intervenção na realidade na qual está ou esteve

presente. Como afirma Barthes (2017, p. 81), “toda fotografia é um certificado de presença”. Nessa perspectiva, enxergar a criança através da imagem que ela produz é uma forma de transver o mundo do qual ela faz parte e tem uma forma singular de ver e sentir. Kossoy (2009, p. 49) diz que:

A fotografia não está enclausurada à condição de registro iconográfico dos cenários, personagens e fatos das mais diversas naturezas que configuram os infinitos assuntos a circundar os fotógrafos, onde quer que se movimentem. A fotografia, por ser um meio de expressão individual, sempre se prestou a incursões puramente estéticas; a imaginação criadora é, pois, inerente a essa forma de expressão; não pode ser entendida apenas como registro da realidade dita factual.

A relação das crianças nesta pesquisa com a fotografia não é a mesma que a de um fotógrafo, no sentido de conhecimento de técnicas, de elaboração de intencionalidades visando um produto final. Trata-se aqui da conexão com a livre expressão da criança, manifestando-se especialmente pelo brincar, que é uma linguagem universal da infância. Além

disso, não podemos ignorar o repertório cultural das crianças, para além do papel social que o fotógrafo ocupa no seu imaginário. A própria fotografia é também objeto da cultura, porque está presente no cotidiano e as crianças vivem a experiência do registro fotográfico, ou seja, elas sabem o efeito da fotografia como técnica que representa algo do vivido. Neste caso, a escolha (a direção do olhar com foco) não é apenas um modo de ser fotógrafo, é uma decisão sobre o que e como representar. Contudo, a ação da criança que fotografa não deixa de ser genuína pelo fato de estar imbricada com a brincadeira envolvendo o jogo simbólico no qual ela desempenha o papel de fotografar, ação que na escola normalmente é executada por adultos, que são sempre os responsáveis por registrar as festas, as brincadeiras e as ações das crianças. Nesse sentido, a fotografia aqui é tomada como experimentação pela intervenção na realidade e também pela capacidade de brincar de congelar momentos. Kossoy (2009, p. 155) afirma:

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do

gesto e da paisagem, e, portanto, a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível.

Olhando as fotografias a partir da perspectiva das crianças, podemos pensar em aspectos que remetem a sua infância. Pelo registro fotográfico, nos encontramos com a ação da criança enquanto sujeito que observa, executa, escolhe e faz uma intervenção na realidade. Sobre isso, Kossoy (2009, p. 156) destaca:

Fotografia é memória e com ela se confunde. 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 do 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 da vida que flui ininterruptamente.

A partir do entendimento da fotografia enquanto memória, pode-se depreender que ela revela aspectos da realidade eleitos a permanecer; contudo, eles têm significação direta com o olhar do fotógrafo ou do sujeito que faz a captura. Mas, se pensarmos a fotografia como objeto da cultura, observável, a memória se expande como possibilidade de reencontro com o vivido, ressignificações da experiência, diálogos entre tempos históricos, de vida. Entretanto, nessa perspectiva, é válido refletir sobre quais memórias se deseja registrar no espaço escolar: se são aquelas escolhidas pelos adultos, que decidem o que é significativo ou não, ou se pode pensar em compartilhar essa experiência com as crianças, abrindo espaço para essa possibilidade de linguagem através da qual as crianças podem se expressar e contribuir de forma valiosa para a construção das aprendizagens.

A Imagem 8 (Bolo de areia colorida) foi uma captura feita por Beatriz enquanto brincava com Olivia. Elas descobriram que, ralando o giz e misturando aquele pó com a areia, conseguiam uma areia colorida com a qual decidiram fazer um bolo. Depois do bolo pronto, quiseram fotografar. Beatriz pediu

o meu celular e fez a captura. Não podemos precisar qual foi a intencionalidade da criança quando ela pede o celular para fotografar o seu bolo. Talvez a professora tenha perdido a oportunidade de questioná-la no momento da ação. Mas, tendo passado esse momento, restam os indícios de uma experiência para a qual podemos atribuir vários significados. Pelos registros escritos da professora, é possível saber que o que antecedeu a brincadeira foi a criação de um vínculo entre duas crianças quando uma, que estava chegando naquela turma, precisou do acolhimento da outra. A partir daí, as duas passaram a brincar sempre juntas. A descoberta do pó colorido, a produção do bolo e o registro fotográfico foi um processo de construção que se propagou por toda a turma, que passou a fazer muitos pratos com areia colorida e muitas imagens das suas produções.

A seguir, traremos alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural relacionando com as vivências das crianças enquanto produtoras de memórias do cotidiano subsidiadas pelo registro imagético.

Imagem 8 – Bolo de areia colorida



Fonte: Beatriz (2022).

2.3. Um olhar para as vivências das crianças a partir da Teoria Histórico-Cultural⁶

Trazemos nessa seção algumas reflexões sobre as vivências das crianças nos espaços de educação infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que trata dos processos de aprendizagem e desenvolvimento como parte da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Esse pensamento dialoga com as abordagens feitas neste trabalho que se referem às relações das crianças com seus pares, com os adultos, com os espaços e materiais no processo de construção do conhecimento e na produção de cultura.

A Teoria Histórico-Cultural nasce tomando por base as concepções marxistas da materialidade dos processos psíquicos no século XIX. Adentrando o século XX, “a partir da década de 20, Vigotski e seus colaboradores organizaram as bases de uma nova vertente da psicologia – na então União Soviética – que denominaram psicologia histórico-cultural”

⁶ A forma adotada para o termo Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se em Prestes (2010).

(Mello, 1999, p. 17). Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o processo de humanização do ser humano se dá a partir da sua interação com o meio. O processo de humanização pode ser entendido também como processo de educação. Essa teoria enfatiza a interação das crianças com o ambiente ao seu redor, sendo o desenvolvimento cognitivo o resultado de um processo colaborativo, pois o ser humano age e constrói a própria história constituindo a relação entre o indivíduo e a sociedade. Os processos de mediação determinam o desenvolvimento humano. O biológico não é um determinante como se pensou durante grande parte do século XVIII, mas sim dimensão social na qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, de acordo com essa teoria, o ser humano é protagonista da sua própria aprendizagem e também da elaboração da consciência.

Sendo o homem parte da natureza, a partir da interação com ela, ele recria as suas ideias. Daí a importância do pensamento de Vigotski⁷ para compreender a atividade

⁷ A forma de escrita adotada neste trabalho foi Vigotski, conforme Fontes (2008) e Prestes (2010). Diferentes autores usam outras formas de escrita: Mello (1999) e Rego (1995), por exemplo, usam a escrita Vygotsky.

humana a partir da interação com o meio. “É na atividade prática, nas relações estabelecidas entre os homens e a natureza que as funções psíquicas, especialmente humanas, nascem e se desenvolvem” (Rego, 1995, p. 101).

Na perspectiva da interação com o meio para o nascimento e desenvolvimento das funções psíquicas, propomos refletir acerca do contexto de pandemia no qual este estudo foi desenvolvido, considerando a privação do convívio social e das interações provocadas pela pandemia de covid-19. Diante disso, como a teoria de Vigotski pode nos ajudar a compreender a lacuna deixada na vida das crianças pelo isolamento social, que as privou das vivências no ambiente escolar pelo período de quase dois anos?

Partindo do princípio de que o ser humano é histórico, social e cultural, ousamos dizer que as crianças que ficaram fora da escola durante o auge da pandemia sofreram as maiores consequências. Por exemplo, uma criança de cinco anos passou quase metade da sua vida privada do convívio com seus pares e outros adultos, além dos seus familiares, e especialmente privada das experiências coletivas e individuais

que seriam oportunizadas no ambiente escolar. A experiência de isolamento e distanciamento social entre as pessoas, durante o período de pandemia, privou as crianças das interações, bem como o não se tocar, o não estar junto com os pares, o não conviver em um coletivo, deixando uma marca na vida dessas crianças que fará parte das suas histórias e cujas consequências ainda não conseguimos identificar.

As crianças privadas do direito de usufruir das experiências nos espaços escolares constituíram um grupo que retornou para a escola com grande desejo de brincar, característica que faz parte do *ser* criança. Porém, no retorno presencial imediato, isso parece-nos ter vindo ainda mais potente e é natural que elas tenham chegado com toda essa necessidade de brincar, dada a importância dessa atividade para a criança. O brincar desempenha um papel muito relevante no desenvolvimento infantil, pois é espaço de aprender com o outro e também formas de ser criança. As crianças aprendem com seus pares, compartilham significados e constroem conhecimento durante o brincar. O professor desempenha um papel fundamental na promoção do brincar,

criando condições necessárias para a participação ativa das crianças. Tratando sobre o brincar enquanto atividade, Mello (1999, p. 25) destaca:

Na idade pré-escolar, o brincar é a atividade que cumpre este papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Esta constatação sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer. Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança.

Diante disso, se faz necessário que o professor considere a intencionalidade educativa do brincar para que seja uma experiência rica, capaz de proporcionar conhecimento de mundo e da cultura acumulada.

Perceber a criança como sujeito capaz de construir conhecimento, como produtor e produto da cultura humana, possibilita pensar em outros modos de educação infantil, diferente de práticas ainda vigentes, cuja preocupação é a

preparação para o ensino fundamental, para a vida adulta, para o mercado de trabalho. A educação infantil da qual as crianças necessitam, de acordo com a teoria de Vigotski, é uma educação que justamente lhes permita viver a infância como momento ímpar e potencializador das suas capacidades de criação e de desenvolvimento das suas potencialidades, a partir da interação com o meio e pela mediação de parceiros mais experientes.

Olhar para a criança e para as infâncias sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural é um exercício de sensibilizar-se à importância da mediação e da interação no processo de desenvolvimento do ser humano. Sugere repensar a educação de crianças pequenas, considerando que a educação infantil é um momento tão importante da educação básica, cujas práticas precisam assegurar experiências compatíveis com o desenvolvimento das máximas capacidades, que diferem o ser humano dos demais animais pela sua atividade mediadora da cultura (Mello, 2007). Se faz necessário, diante dessa perspectiva, olhar a criança como ser capaz de produzir cultura.

Bissoli, Aguiar e Silva (2021, p. 414) definem a proposta da Teoria Histórico-Cultural para as crianças:

Com base em uma teoria que concebe a criança como capaz, que pensa sobre si e sobre o mundo, que aprende e se desenvolve de forma dinâmica pela interação com a cultura material e simbólica, em vivências nas quais estão envolvidos corpo, mente e emoção, a obra defende que é possível ensinar, na Educação Infantil, sem receio de roubar a infância das crianças, mas, para que isso aconteça, é necessário oferecer-lhes inúmeras possibilidades de aprender, seja por meio do contato com os adultos, do tateio dos objetos, das brincadeiras, da exploração do espaço e do encontro com a cultura, sem a preocupação com a produção de resultados que não sejam a humanização das crianças.

Contudo, é importante salientar que pensar em processos educativos e em educação de crianças pequenas a partir dessa proposta requer não somente o saber docente, mas também as condições necessárias para sua implantação.

Imagem 9 – Sesc São Carlos – passeio



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Na próxima seção, apresentamos os dados da pesquisa que são os materiais produzidos com as crianças ao longo do ano de 2022. São eles registros imagéticos das crianças e da professora e também a documentação da professora.

3. OS DADOS PRODUZIDOS PELAS E COM AS CRIANÇAS

A produção de dados desta pesquisa se constituiu dos registros pessoais da professora e fazem parte da sua documentação pedagógica em processo, ou seja, suas anotações, os registros imagéticos feitos por ela e também pelas crianças. Todos foram elaborados ao longo do ano letivo de 2022, a partir da observação das ações das crianças e das relações que elas estabeleciam com seus pares, os adultos e os espaços.

A documentação pedagógica objetiva registrar, analisar e refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças e o papel do professor, visando compreender e aperfeiçoar o trabalho pedagógico. Nessa direção, busca dar visibilidade ao processo de construção do conhecimento da criança que é o centro do processo educativo. Pela prática de observar, registrar e refletir, o professor pode identificar novas possibilidades de exploração, oferecendo subsídios para as produções das crianças. Com essa perspectiva, Pinazza e Fochi (2018, p. 14) apontam:

A documentação pedagógica representa um processo próprio de pedagogias participativas que se assentam na competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na constituição de práticas educativas significativas, propiciadoras de aprendizagens experienciais crescentemente ampliadas.

É importante salientar que a documentação pedagógica também favorece a reflexão e otimização da prática do professor, que tem neste instrumento a possibilidade de revisitar os registros e, a partir deles, analisar, refletir e organizar as modificações quando se fizer necessário.

Portanto, a documentação pedagógica da professora se constitui parte dos dados dessa pesquisa, somada aos registros imagéticos produzidos pelas crianças e pela professora que são especificados neste texto como documentos pessoais, conforme sugere Lüdke e André (1986). Os autores salientam a importância de se especificar o tipo de documento usado como dado de pesquisa. O conteúdo desses documentos se refere aos registros do cotidiano das crianças

e também dos espaços do CEMEI habitados por elas, e ainda, os registros e as anotações escritos pela professora no seu diário de registros.

As produções imagéticas realizadas ao longo do ano de 2022 totalizaram 2.759 imagens, sendo que destas 1.603 foram produzidas pelas crianças e 1.156 pela professora. Além disso, analisaremos também a documentação pedagógica da professora que foi subsidiada pelas produções imagéticas.

Todos esses registros mencionados constituem dados da pesquisa, os quais serão analisados, buscando responder à questão de pesquisa, como as crianças de 5 anos retornaram à convivência no contexto educativo e, mediante estratégias pedagógicas disponíveis para acolhê-las nesse inusitado desafio, reestabeleceram suas vivências na escola?, e contemplar os objetivos traçados.

Depois de reunir todas as produções imagéticas e a documentação da professora, o passo seguinte foi a organização das imagens feitas pelas crianças, ou seja, um olhar geral para identificar as possíveis categorias que seriam

organizadas. A partir desse olhar, identificamos cenas e criamos 18 categorias:

- Partes do corpo;
- Paredes, objetos, cartazes;
- Afeto, amizade, demonstração de carinho;
- *Selfies* e poses;
- Isolamento, tristeza;
- Construções e modelagens;
- Escritório;
- Adultos;
- Espaços onde as crianças não habitam;
- Achados – insetos, pedras e outros elementos da natureza;
- Olhares por outras perspectivas;
- Escavações;
- Cozinha;
- Borrões e fotos sem pé nem cabeça;
- Faz de conta;
- Flagrantes;
- Fotos sem categorias;

- Vídeos.

Analisamos mais uma vez as 18 categorias criadas nesse primeiro agrupamento, eliminando aquelas cujos temas se aproximavam muito ou que não tiveram uma representação significativa. Assim, procedemos da seguinte maneira: “afetos, amizade, demonstração de carinho” foi excluída por entendermos que não há como desvincular esta das demais; unimos “Partes do corpo” com “Borrões e fotos sem pé nem cabeça”, que passou a se chamar “Corpo em partes: focos e desfocos”; excluímos também a pasta “sem categoria” e direcionamos as fotografias para outra; o mesmo ocorreu com a categoria “Faz de conta”, especialmente por não ter como desvincular o faz de conta da maioria das imagens produzidas. “Isolamento e tristeza” também foi eliminada depois de uma avaliação mais cuidadosa das imagens e a constatação de que se tratava de uma imagem sem reincidências e não representativa para este contexto. A categoria “Paredes, objetos e cartazes” foi unida à “Espaços que as crianças não habitam” e a “Olhares por outras perspectivas”, que passou a compor uma única categoria chamada “Outros ângulos:

explorando os objetos e espaços não habitados pelas crianças”.

Imagem 10 – Esconde-esconde



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Depois de todas as modificações, o segundo agrupamento das fotos das crianças e da professora ficaram organizados conforme as tabelas 4 e 5.

Tabela 3 – Categorização das fotografias feitas pelas crianças

Grupos	Fotos feitas pelas crianças	Nº de fotos
1.	Corpo em partes: focos e desfocos	65
2.	<i>Selfies</i> e poses	265
3.	Construções e modelagens	170
4.	Escritório	63
5.	Adultos	68
6.	Outros ângulos: explorando os objetos e espaços não habitados pelas crianças	439
7.	Achados: insetos, pedras e outros elementos	105
8.	Escavações	39
9.	Cozinha	65
10.	Flagrantes: cenas e movimentos	392
11.	Vídeos	16

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4 – Categorização das fotografias feitas pela professora

Grupos	Fotos feitas pela professora	Nº de fotos		
1.	Vídeos.	12		
2.	Fotos da professora	Registros fora da escola	337	1.156
		Áreas externas	171	
		Em sala	648	

Fonte: Elaboração própria.

A partir do exame de qualificação da dissertação, retomamos as fotografias feitas pelas crianças a fim de reorganizá-las, levando em consideração as sugestões da banca. O objetivo era criar categorias fotográficas, visto que aquelas até então nomeadas diziam respeito mais às categorias cênicas. Nessa perspectiva, buscamos uma nova categorização e para isso tomamos como referência os cadernos do inventar de Migliorin *et al.* (2016), que traz uma abordagem sobre modos de lidar de forma criativa com a câmera a partir de sugestões de experiências com cinema e imagem. A nova configuração das categorias foi, portanto, inspirada nos dispositivos apontados nos cadernos. Fizemos o processo inverso da proposta trazida por ele, que sugere experiências com cinema e imagem a partir dos dispositivos. As nossas imagens já estavam prontas e foram produzidas pelas crianças em situações diversas de exploração dos espaços, objetos e cenas do cotidiano. Retomamos essas produções e as categorizamos buscando nelas características dos dispositivos, adequando-os à faixa etária das crianças e ao

contexto no qual foram feitas. Dessa forma, os dispositivos não foram usados para produzir as imagens, mas somente como inspiração para a categorização.

Ainda por sugestão da banca, eliminamos os vídeos que constavam como dados de pesquisa por demandar outros tipos de análise que não caberiam nesta dissertação. Dessa forma, a nova categorização das fotografias feitas pelas crianças está apresentada no quadro 6.

Tabela 5 – Nova categorização das fotografias

Categorias		Nº de fotos
1.	Ângulos	439
2.	Autorretratos	333
3.	Espaços e vazios	128
4.	Focos	65
5.	Molduras	25
6.	Texturas e cores	703

Fonte: Elaboração própria.

A produção de fotografias começou a ser feita pelas crianças, inicialmente pelo uso da câmera do celular da

professora, que compartilhava com elas a tarefa de registrar as vivências. Posteriormente, a partir da necessidade de reorganização dos espaços e dos materiais, de modo que pudessem favorecer o uso autônomo pelas crianças, dinamizando o desenvolvimento das vivências e descentralizando as ações da figura da professora, foram disponibilizados outros materiais e equipamentos para exploração pelas crianças, dentre eles, retroprojetor, microscópio e máquina fotográfica. O retroprojetor algumas vezes era usado livremente, em outras seu uso era dirigido. O microscópio era sempre usado com a supervisão da professora. A câmera fotográfica foi um equipamento disponibilizado para livre exploração das crianças e também para registrar experiências dirigidas pela professora. Antes de oferecê-la, porém, a professora, em roda de conversa, apresentou o equipamento e conversou com as crianças sobre os cuidados com o uso. Ela também deu algumas orientações sobre como ligar e desligar, tendo em vista que as crianças já vinham fazendo uso da câmera do celular e nunca haviam fotografado com a câmera digital.

Da mesma forma que elas procuravam os brinquedos e os materiais para suas construções livres, procuravam também a câmera fotográfica. Talvez inspiradas pelas ações da professora de registrar situações do cotidiano, as crianças usavam a máquina e o celular para fotografar pessoas, lugares e objetos. A partir de então, muitas fotografias passaram a ser feitas diariamente e essa produção desencadeou várias ações descritas neste trabalho.

Observando as imagens produzidas pelas crianças de forma livre e espontânea, deparamo-nos com várias fotografias de dentes, olhos, língua, mãos, pés, cabeças, orelhas, tudo separadamente. São imagens cujo sentido ficam a critério de quem olha e as procura conforme o seu próprio repertório. São partes soltas de corpos que nem sempre se consegue saber de quem são, mas representam o recorte de um olhar das crianças naquele processo de experimentação da captura de imagens.

Diante da câmera fotográfica digital e da câmera fotográfica do celular, as crianças experimentam, criam, brincam com as expressões faciais e corporais; elas se olham,

se divertem e zombam das poses inusitadas dos amigos. Fotografando entre si, as crianças retratam a espontaneidade na criação das caretas icônicas, nos movimentos calculados para serem registrados pelo colega que, às vezes, dava o comando para orientar a cena que se desejava criar. Esse tipo de registro chama atenção justamente para o potencial de criação das crianças, impulsionadas pela câmera que lhes permite o congelamento de uma ação, transformando a brincadeira de fotografar numa cocriação da realidade.

Muitas vezes, as fotografias feitas pelas crianças trazem uma dupla criação, que revela as suas ações criando brincadeiras e objetos a partir da modelagem e da manipulação de blocos de madeira, restos de marcenaria, cilindros e blocos plásticos. Essas são recriadas pelo registro fotográfico, possibilitando um novo olhar, sob outra perspectiva para as construções, considerando que, muitas vezes, as crianças constroem, modelam, criam e elas mesmas fotografam.

O constante construir, desconstruir e reconstruir que caracteriza a atividade da criança ganhou com a fotografia uma nova versão, que passa a ser construir, registrar, desconstruir,

reconstruir. A fotografia traz nessa dinâmica a possibilidade de revisitar o trabalho feito e aperfeiçoá-lo ou simplesmente poder tornar-se uma inspiração para fazer novamente.

As crianças também faziam registros das representações gráficas que produziam no espaço do escritório. Deixaram nos bloquinhos de papel sulfite muitas marcas da brincadeira de escrever com letra cursiva e fotografaram essas produções. O escritório era um espaço muito disputado, talvez por não ser um espaço permanente devido ao fato de ser uma sala de atendimento integral. A montagem dos espaços precisava ser feita todos os dias porque as crianças tinham a hora do descanso, quando era preciso arrastar todos os armários/nichos e empilhar carteiras e cadeiras para acomodar as camas de plástico.

Dentre as fotografias, encontram-se também muitas imagens de adultos que trabalham na UE: merendeiras, auxiliares de limpeza, diretor, controladores de acesso e agente educacional. Não aparecem as professoras das outras turmas, excetuando-se a professora de educação especial que estava sempre presente na sala e a professora da turma com

quem dividíamos o horário de parque. A escola é bem pequena e os encontros com as demais professoras aconteciam frequentemente. A nós fica uma pergunta sem resposta: por que as crianças escolheram não fotografar as outras professoras?

Foram revelados, nas fotografias, caixas, bebedouro, paredes cheias de cartazes, árvores, tucano, a vista da rua pelo vão do portão, desenhos na lousa externa, aboboreira florindo, torneiras, banheiro, escada, prato de comida, refeitório, sala do diretor, sala de educação especial, celular da professora, Pikachu no balanço, quadro de avisos, folhas secas, piscina, mangas pelo chão, sombras, um *flash* de luz no espelho, quadro de avisos, muitas paredes cheias de informativos e um pingo de tinta azul sobre a mesa.

As imagens que mostram as paredes são cansativas, pois têm certo grau de poluição visual. Não provocam o desejo de ver a próxima. As paredes revelam as concepções de crianças construídas e vivenciadas nesses espaços. Nesse agrupamento de fotografias, há predominância de registros nas

áreas externas à sala, contemplando corredores, refeitório e pátio.

Encontramos muitas capturas das descobertas das crianças que dão visibilidade ao invisível e mostram como aperfeiçoaram o olhar sob a perspectiva da lente da fotografia. Joaninhas (Imagem 11), besouros, aranhas e até uma pequena colmeia escondida no buraco da parede ganharam destaque pelos olhos das crianças. O potencial de observação aparece nos pequenos encontros delas com elementos da natureza, dentro de uma escola cujas áreas externas são cimentadas em grande parte.

Algumas imagens apontam a necessidade de as crianças se aprofundarem em suas explorações. Elas saíram da superficialidade para cavar os tesouros imaginários, inventados. As fotografias trazem escavações na areia e também no pequeno pedaço de terra que existe atrás do parque, um retângulo de aproximadamente 8m².

As crianças fizeram muitas fotos da cozinha (de brinquedo) que era um ambiente organizado com um fogão e pia em madeira (de paletes), panelas, canecões, utensílios

diversos e um forminho. Esses registros trazem o movimento das crianças na experimentação da culinária, tendo como matéria-prima dos seus pratos os pinos mágicos que originalmente faziam parte do espaço de construção, tampinhas de garrafa que ora aparecem como suco, ora como comida, pratos à base de dinossauros, composições com massa de modelar e folhas secas. Nessa organização, pode-se notar o movimento dos materiais que são ressignificados pelas crianças conforme as suas necessidades de criação.

A professora testemunhou muitas vezes as crianças produzindo composições e as fotografando em seguida (Imagem 12), enquanto brincavam no parque, o que nos leva a pensar em uma cena dramática e mais uma infinidade de possibilidades. Não é possível dizer que fizeram determinada ação apenas para fotografar ou se o registro fotográfico foi uma parte do enredo. Apesar de testemunhar, o adulto jamais poderá alcançar toda a complexidade da brincadeira das crianças. Aparece também a reorganização desse espaço de cozinha, que é transformado em restaurante, pizzaria e lanchonete. Nota-se a presença de garçons e atendentes ao

telefone, o que pressupõe a articulação do grupo na definição dos papéis e na execução das tarefas. Depois dos pratos montados, era muito comum ouvir das crianças: “posso tirar uma foto?” Ou ainda “vou tirar uma foto!”.

Imagem 11 – Joaquina



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Imagem 12 – Olívia



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Na fotografia da Imagem 13, pode-se observar um balcão de atendimento e, ao lado do fogão, o forno posicionado numa mesinha, ligado por um cabo de energia ao pequeno vão entre as madeiras que constituem a porta. É uma imagem que não tem a presença das crianças, mas mostra a ação delas na construção do jogo simbólico: o forno precisa de eletricidade para funcionar. Ao lado do espaço da cozinha se organizou uma mesa com xícaras, talheres e outros elementos que não aparecem na imagem. Ao redor da mesa, há quatro amigas e um carrinho de boneca que abriga um bebê. Pelo abraço, supõe-se que acontece um encontro de amigas que se reúnem para um chá.

Temos ainda imagens que trazem cenas das crianças em situações diversas: sequências fotográficas de ações que passam a ideia do acompanhamento de percursos e processos, registros do acolhimento entre as crianças, dos jogos simbólicos, das criações, dos momentos capturados de brincadeiras em espaços diversos, especialmente no parque onde as crianças exploram a areia com todo o corpo (imagem 14).

Imagem 13 – Cozinha



Fonte: Fotografia feita pela professora (2022).

Imagem 14 – Banho de areia



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Quanto aos registros imagéticos produzidos pela professora, eles trazem situações do cotidiano das crianças em atividades livres e dirigidas. Eles foram categorizados em três grupos. No primeiro, constam 171 registros feitos nas áreas externas do CEMEI, sendo que quase a totalidade dessa área externa diz respeito ao parque, visto que existe pouco espaço externo como já foi mencionado anteriormente. O segundo grupo contém 648 fotografias feitas dentro da sala, que conta também com uma varanda. São registros referentes a trabalhos em grupos e individuais, dirigidos e livres que ocorriam dentro desse espaço. O terceiro grupo conta com 337 imagens e se trata dos registros feitos fora da escola durante passeios realizados com a turma.

Nas imagens produzidas, é possível se ter ideia dos espaços habitados pelas crianças que foram explorados por elas na ação de fotografar e também as suas ações na modelagem e na construção de diversas experiências.

Para refletir sobre os registros imagéticos das crianças, pensou-se nas seguintes questões: quais espaços as crianças estão explorando? Como são os espaços que mais aparecem

nos registros fotográficos? As crianças estão em produções autônomas ou cumprindo demandas dos adultos? Como as crianças estão se relacionando a partir da leitura das imagens? Quais encaminhamentos foram feitos pela professora a partir das produções imagéticas? As ações das crianças têm visibilidade nos registros escritos da professora? Como as crianças estão se relacionando? Como aparece o protagonismo das crianças nos registros?

A seguir, apresentamos algumas das imagens produzidas que foram organizadas em categorias descritas na *fonte*:

Imagem 15 – Mãos



Fonte: Fotografias feitas por Vinícius e Luiza no parque do CEMEI – uso livre da câmera (categoria Ângulos).

Imagem 16 – Pés



Fonte: Fotografias feitas por Beatriz, Guilherme e Olívia no parque do CEMEI. Uso livre da câmera (categoria Ângulos).

Imagem 17 – Captura de olhares



Fonte: Fotografias feitas por Lívia, Maria, Pedro, Giovana, Luca e Luiza no CEMEI. Uso livre da câmera (categoria Autorretratos).

Imagem 18 – Pikachu



Fonte: Fotografias feitas por Luiza no refeitório e no parque do CEMEI respectivamente. Uso livre da câmera (categoria Espaços e vazios).

Imagem 19 – Corredor



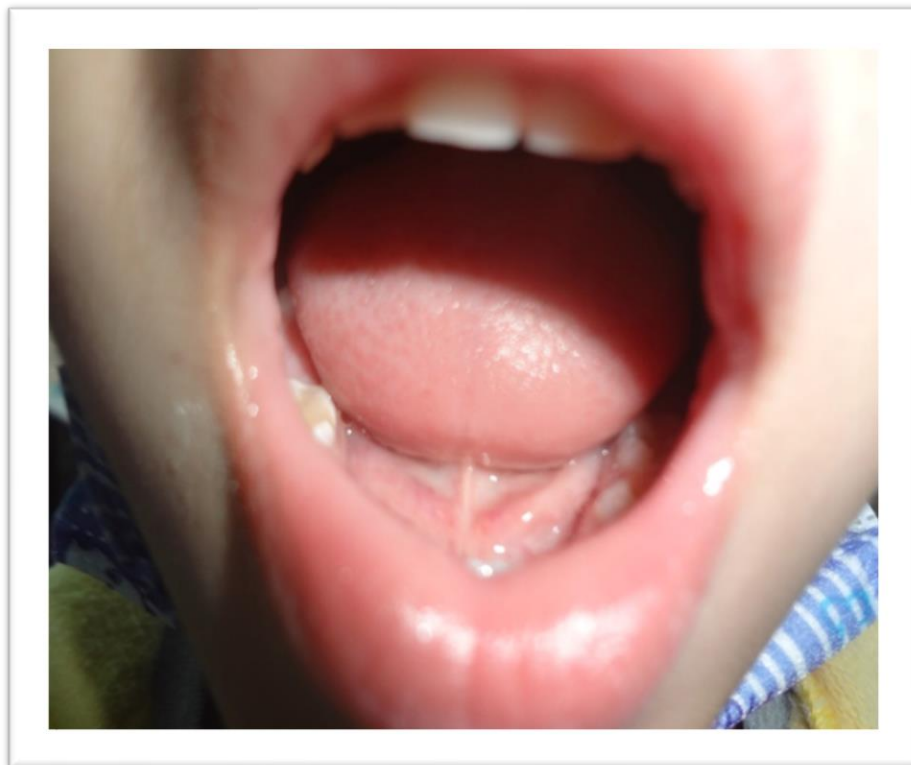
Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Espaços e vazios).

Imagem 20 – Portas



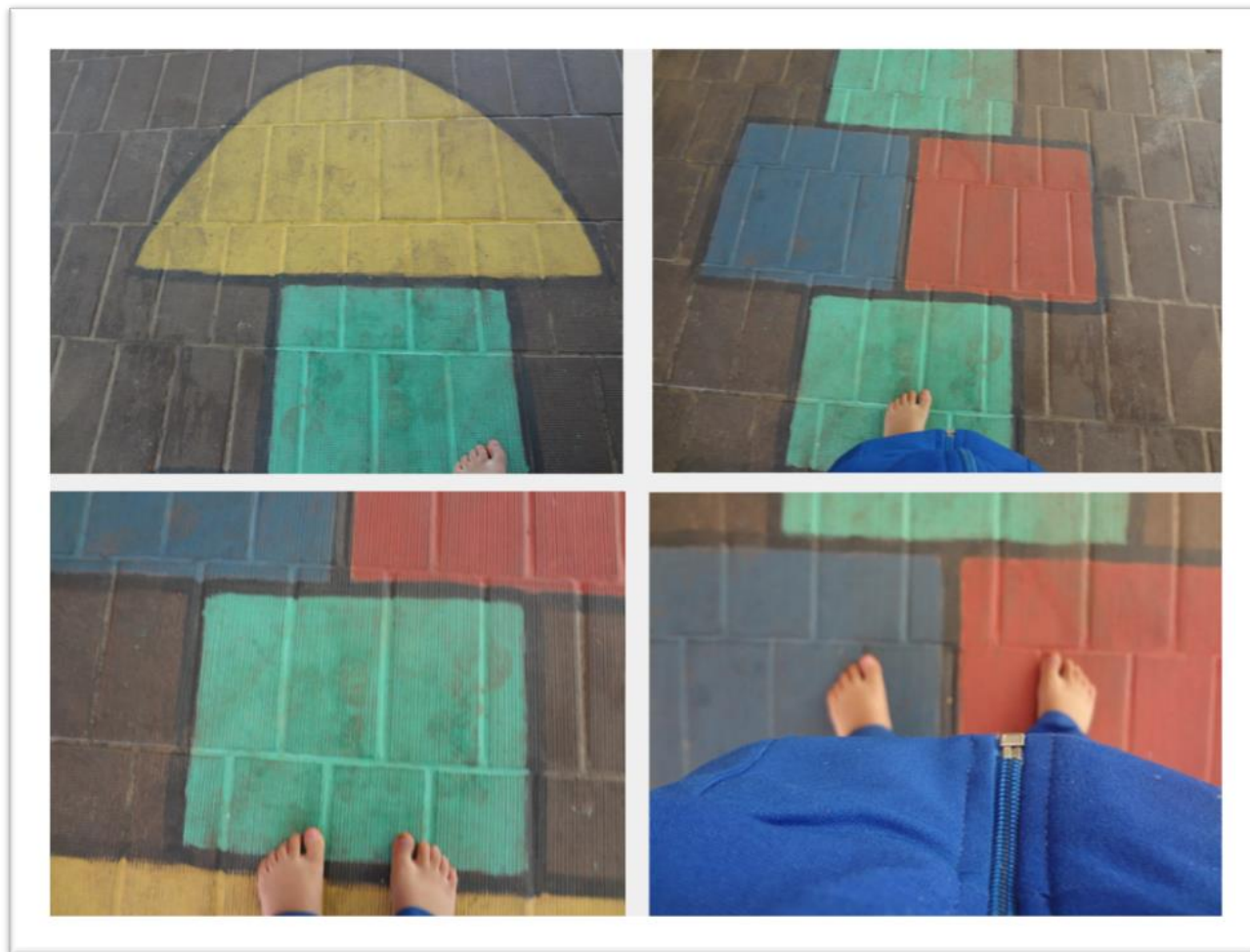
Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Espaços e vazios).

Imagem 21 – Bocas



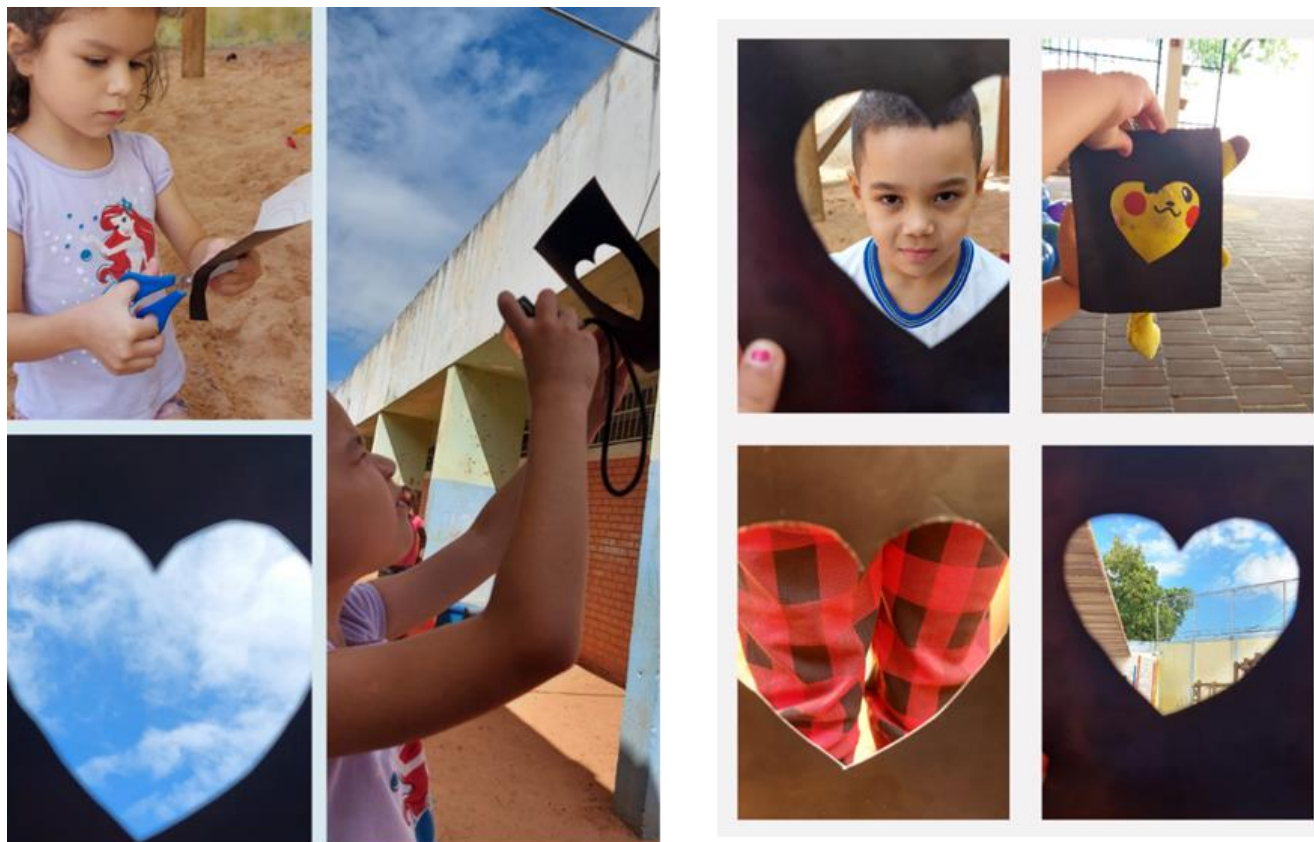
Fonte: Fotografia feita por Vinícius e Luiza (categoria Focos).

Imagem 22 – Sequência no pátio do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Focos).

Imagem 23 – Experimentando molduras no pátio e parque do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Moldura).

Imagem 24 – Escavação no quintal do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Texturas e cores).

Imagem 25 – Sementes e cozinha na sala referência



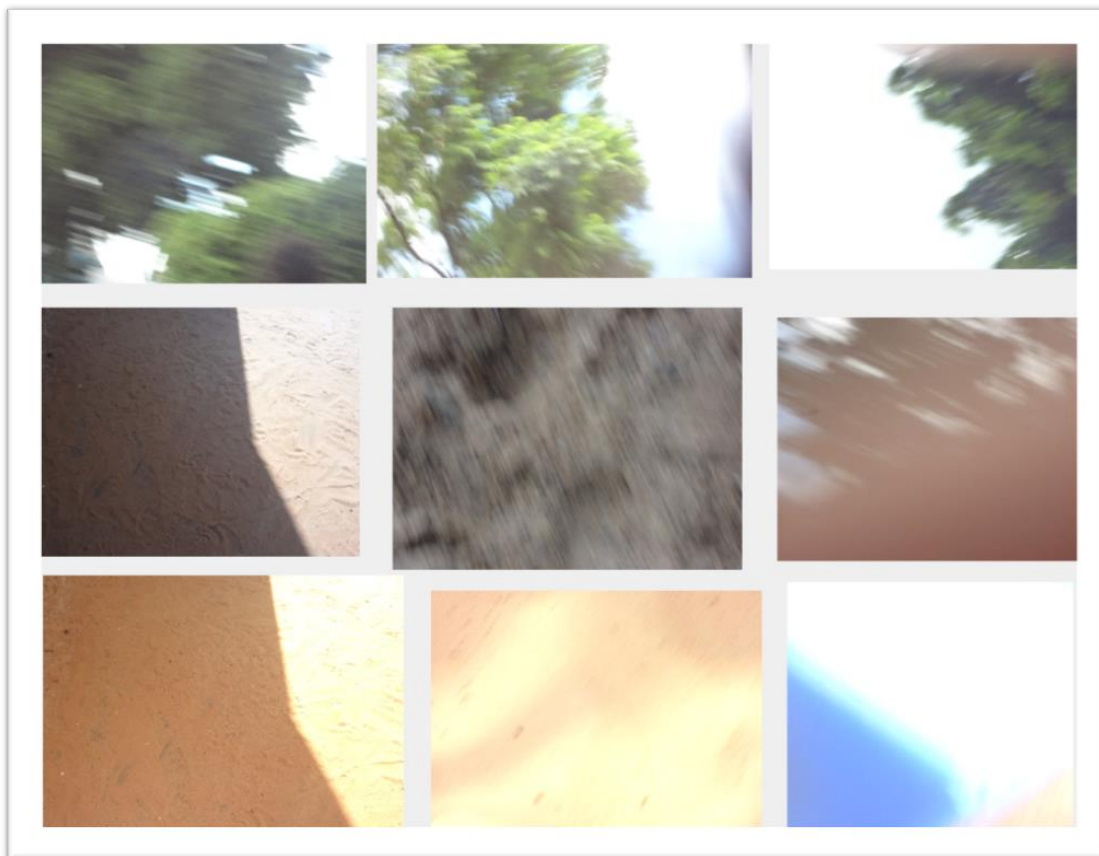
Fonte: Fotografias feitas pela professora na sala referência – registrando a brincadeira das crianças (categoria Texturas e cores).

Imagem 26 – Sequência no parque



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Texturas e cores).

Imagem 27 – Ranhuras



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Texturas e cores).

Imagem 28 – Chão



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Texturas e cores).

Imagem 29 – Achados



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (categoria Texturas e cores)

4. PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA

A câmera fotográfica digital e a câmera do celular tiveram um lugar de destaque nas vivências do cotidiano, porque passaram a compor o imaginário das crianças, tornando-se para elas um “brinquedo⁸” com uma funcionalidade diferente no espaço educativo. A câmera ficava disponível, assim como os demais objetos de uso das crianças, como jogos, material para desenho, pintura e demais instrumentos organizados na sala referência⁹. Dessa forma, o acesso era livre e, portanto, havia uma disputa que, às vezes, demandava a intervenção da professora, mas geralmente as próprias crianças negociavam. Retomando a ideia da participação e do protagonismo das crianças, a fotografia tornou-se uma expressão essencial para essa perspectiva,

⁸ O uso da câmera fotográfica não interferia negativamente nas vivências. As crianças não deixavam de brincar para fotografar. Elas muitas vezes solicitavam umas das outras que fotografassem o que estavam fazendo, ou se estavam numa brincadeira na área externa e descobrissem algo curioso, corriam para pegar a câmera ou o celular da professora para fotografar e depois retomavam a brincadeira.

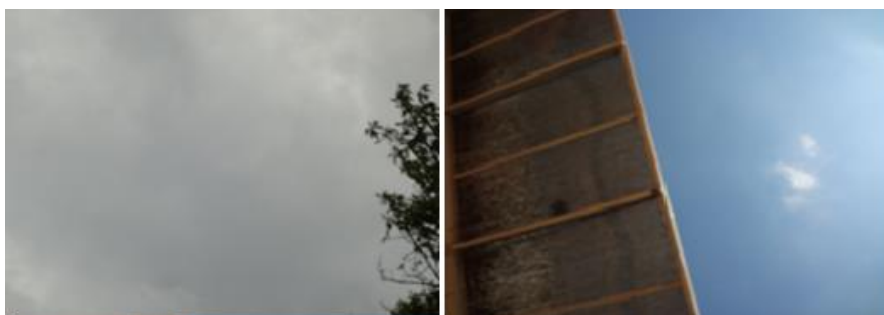
partindo do pressuposto dos seus elementos constitutivos assunto/fotógrafo/tecnologia (Kossoy, 2001) visto que, no processo para a realização de uma fotografia, o sujeito fotógrafo, que neste caso é a criança, torna-se cocriador de uma realidade, escolhendo o assunto e manuseando o equipamento tecnológico para a efetivação do ato de fotografar pelas coordenadas espaço e tempo.

Para fotografar, a criança precisa observar e fazer escolhas e isso implica a manifestação da sua decisão a partir do seu desejo de capturar a imagem. "Toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto do real, em determinado lugar e época" (Kossoy, 2001, p. 36). Assim, pode-se dizer que fotografar é participar de forma ativa, protagonizando um processo de criação que envolve um conjunto de ações cabíveis ao sujeito que manipula o equipamento. Ao fotografar,

⁹ A expressão *sala referência*, aqui utilizada, diz respeito ao espaço educativo organizado para acolher as crianças, desenvolver propostas e vivências dentro do contexto de um centro municipal de educação infantil, ou seja, é o lugar de referência da criança.

a criança lança mão do repertório das suas experiências, do seu modo de vida, do seu contexto histórico e também das suas vivências no espaço educativo.

Imagem 30 – Céu



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

As primeiras fotografias feitas pelas crianças eram na sua maioria autorretratos (*selfies*), um comportamento que se popularizou com a disseminação das câmeras frontais dos aparelhos celulares. Isso demonstra como a experiência das

¹⁰ Os lugares proibidos mencionados são os locais dentro da UE onde as crianças não podem entrar, a não ser que estejam na companhia de um adulto ou que sejam autorizadas por ele, bem como: sala dos professores, sala de recursos (Educação Especial) e as salas das outras turmas quando estão vazias. Talvez isso esteja mais relacionado ao fato de que a criança,

crianças com a câmera do celular influenciou as suas primeiras produções. Na medida em que passaram a ter outras experiências dentro da escola, as fotografias foram se modificando e já não se via tanto a incidência do autorretrato. As crianças se revezavam para usar e exploravam todas as poses, todos os *espaços possíveis*. A expressão *espaços possíveis* se refere ao fato de alguns lugares na escola serem proibidos para as crianças¹⁰, mas ainda assim elas são exímias na arte de transgredir. A princípio, exploraram as salas, os objetos, os corredores e mais tarde, em grande escala, o parque. Antes de começar a fotografar com a máquina, as crianças já usavam o celular da professora para registrar as suas produções. Depois do início do uso da câmera digital, os registros fotográficos aumentaram.

para se deslocar dentro da escola, tem que necessariamente estar acompanhada por um adulto por questões de segurança. Há uma ideia construída de que, sozinha ou na companhia dos seus pares, a criança vai mexer onde não é permitido, vai tirar objetos dos lugares (o que não seria algo absurdo por se tratar de pessoas curiosas numa fase de descobertas).

Imagem 31 – Explorando o chão do pátio do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Elas começaram a fotografar tudo que encontravam. A fotografia estava deixando de ser apenas um registro do que faziam e passou a ser um estímulo para fazerem mais e aperfeiçoar as suas práticas referentes às experiências do cotidiano. Muitas vezes, elas criavam uma brincadeira, um

movimento, uma cena ou cenário para serem fotografada pelos colegas ou elas mesmas se fotografavam.

A prática do registro fotográfico entre as crianças passou a funcionar como uma espécie de termômetro entre elas, que avaliava se o que estavam fazendo agradava ou desagradava. Era muito comum, ao notar que estava sendo fotografada por outra criança ou pela professora enquanto desenvolvia alguma experiência, a criança pedir para ser fotografada novamente, narrando as construções com as quais estava envolvida, numa tentativa de apresentar os detalhes da sua construção para que tudo pudesse ser registrado pela fotografia. Depois que capturavam as imagens, as crianças se reuniam ali mesmo, em torno da câmera digital ou do celular para olhar as fotografias produzidas e, muitas vezes, para explicar o que haviam fotografado. As ações das crianças diante das suas produções fotográficas caracterizam as interações que desencadeiam novas aprendizagens, do ponto de vista de olhar o que foi produzido, continuar o processo ou refazer até que atenda às suas próprias exigências. Nesse sentido, pensando no fazer das crianças e recorrendo à Teoria

Histórico-Cultural para compreender a sua atividade no cotidiano da educação infantil, se faz necessário que o adulto mais experiente esteja atento às necessidades de novas aprendizagens das crianças, fornecendo-lhes subsídios para que possam avançar no seu desenvolvimento. Sobre isso, Mello (2010, p. 58-59) enfatiza:

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Dessa forma, melhor orienta o

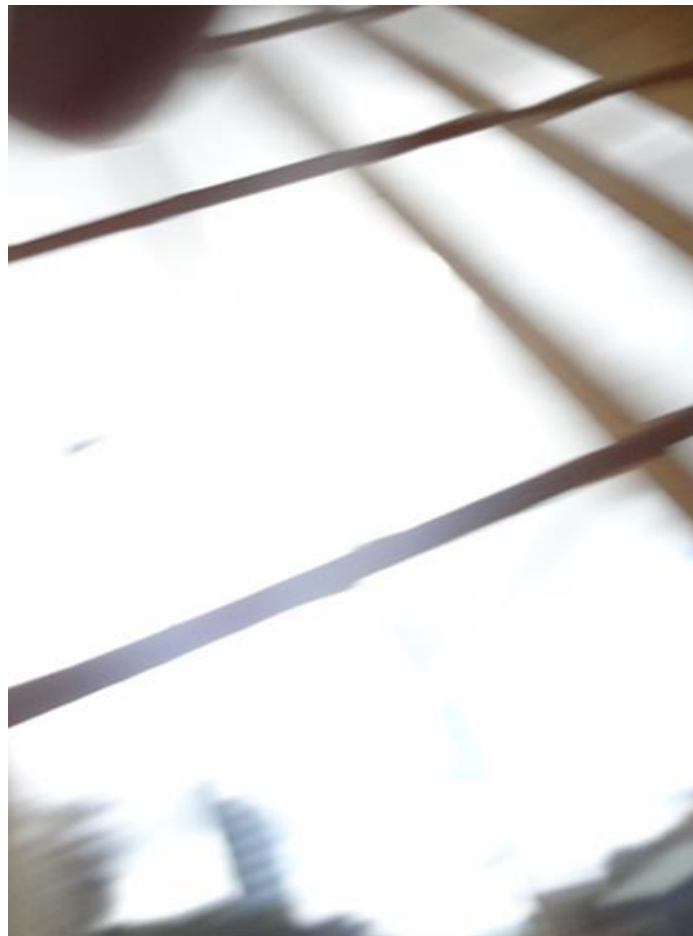
desenvolvimento infantil. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Imagem 32 – Aranha no refeitório do CEMEI



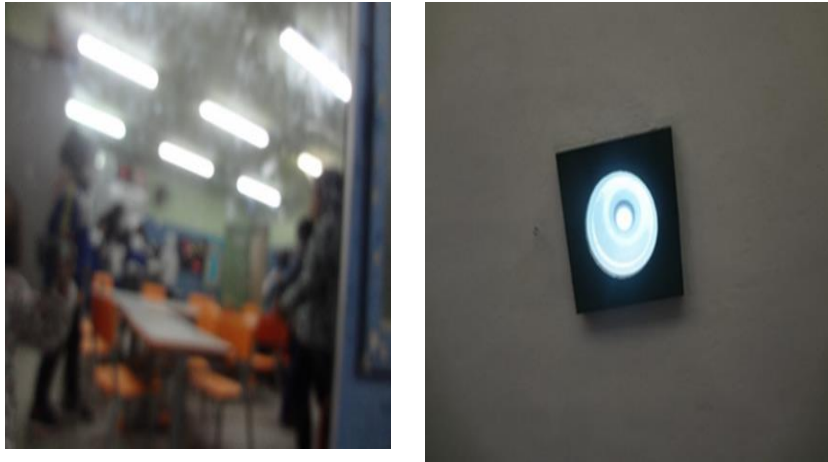
Fonte: Fotografia feita por Lívia no refeitório do CEMEI (2022).

Imagem 33 – Luz do sol



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodr e.

Imagem 34 – Luz elétrica



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Ao disponibilizar objetos da cultura às crianças, o/a professor/a possibilita o desenvolvimento de novas relações com tais objetos e também entre as crianças e os seus pares e entre elas e os adultos. É nesta perspectiva que trazemos aqui a experimentação do uso da câmera digital como mais uma oportunidade de partilhar experiências que se fazem presentes no momento histórico em que vivem, porém resignificando-as. Isso porque o uso da câmera do celular faz parte do cotidiano familiar das crianças. No cotidiano da

educação infantil, elas têm a oportunidade de expandir essas experiências na interação com seus pares e com outros adultos, favorecendo o processo de aprendizagem.

A partir do uso rotineiro da câmera digital e do celular, as ações das crianças no parque ganharam mais visibilidade e elas passaram a intensificar essas experiências. A intencionalidade agora também acontecia por parte das crianças, ou seja, elas passaram a elaborar suas vivências no parque para que fossem registradas. Além disso, os registros imagéticos assumiram a função de mostrar o que não poderia ser visto no momento em que estava acontecendo. As várias demandas das crianças, muitas vezes, surgiram ao mesmo tempo. Na impossibilidade de a professora estar presente em todos os momentos, as crianças fotografavam e traziam a imagem para testemunhar os acontecimentos. Os registros fotográficos provocaram nas crianças a capacidade de olhar para lugares, objetos e elementos da natureza de forma mais atenta e minuciosa. No livre brincar de fotografar, as crianças criavam cenas, enredos, montavam cenários brincantes, descobriam segredos e capturavam tudo isso na fotografia.

A prática com a fotografia possibilitou às crianças um novo olhar para os espaços. A partir dessa experiência, elas se relacionaram e se inseriram nos espaços de outros modos, descobrindo novas possibilidades de exploração. Tornaram-se investigadoras pelo olhar minucioso na procura da novidade para ser capturada, redescobriram lugares, revelaram a rua pelo buraquinho no portão, capturaram o caminho das águas fluviais, trouxeram o céu capturado no dia nublado e também ensolarado, flagraram a planta que venceu o obstáculo do chão cimentado e encontrou a luz, capturaram o interior dos buracos por elas cavados, descobriram os esconderijos das aranhas, transformaram um pequeno pedaço de terra num território de escavações e descobertas, flagraram o sol projetando sombras no chão, criaram linhas, registraram contrastes da luz natural e também buscaram os efeitos na captura da luz artificial, alcançaram pela fotografia o telhado, as grades, as altas janelas, os muros, as câmeras de segurança. Pela fotografia, as crianças alcançaram o inalcançável. De certo modo, habitaram os espaços que não conseguiam tocar, mas que

alcançaram com todos os outros sentidos mediados pela câmera.

Imagem 35 – Sombras no parque do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Imagem 36 – Banho de sol



Fonte: Fotografia feita por Bruno (2022).

O banho de sol do boneco que caiu na areia e teve sua queda fotografada em cada etapa – uma cena montada para ser fotografada; o flagrante do pássaro, que fez morada no

quiosque do parque e teve seu esconderijo descoberto pelo olhar curioso dos meninos que ali estavam no momento da sua chegada e registraram com as lentes da câmera digital; as visitas dos tucanos que pousaram nas árvores da escola para se alimentar daquelas frutinhas que também eram alimentos para as brincadeiras das crianças; os pratos montados com areia molhada e pó de giz; o piquenique planejado e executado pelas crianças que contou com a presença de um vereador e teve uma pauta de reivindicações por parte delas.

Enfim, o registro fotográfico flagrou diversos momentos vivenciados por uma infância que, no parque, desfrutava da sua liberdade de criação. Ali também as crianças puderam exercitar o olhar fotográfico que foi se aperfeiçoando no decorrer do ano devido à experiência com a fotografia. À medida que fotografavam, foram desenvolvendo o olhar, atentando-se aos acontecimentos, aos objetos, aos gestos. Fotografar possibilitou às crianças outro modo de olhar, aguçou a curiosidade que, conforme destaca Martini (2020, p. 47), “está presente em toda criança: alimenta os interesses e

as perguntas; conduz a prestar atenção, a se experimentar em diferentes contextos, a buscar respostas.”

Imagem 37 – Descobertas na varanda da sala referêcia



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

A curiosidade possibilitou vários processos de investigação. Dos achados pelas lentes da câmera fotográfica digital e da câmera fotográfica do celular, muitas vozes foram ouvidas e muitas aprendizagens foram construídas com as crianças. As aranhas flagradas no canto do refeitório viraram registro, imagem, projeto. Inicialmente, as crianças começaram a fotografar aranhas que encontravam pela escola. Tudo começou em um pequeno buraco debaixo da bancada do refeitório (um lugar que somente os olhos curiosos das crianças conseguem alcançar). Seguiram encontrando aranhas até que encontraram um ovo de aranha e disseram ter encontrado o coronavírus. A partir desse momento, a conversa ganhou outra configuração e assim começamos a desenvolver o projeto Aranhas, que permeou as ações das crianças ao longo de todo o segundo semestre de 2022. Trabalhamos com fotografias feitas pelas crianças projetadas na TV e também impressas e expostas no mural da escola em forma de documentação pedagógica. Havia ainda cartazes contendo imagens e informações resultantes das pesquisas que realizamos.

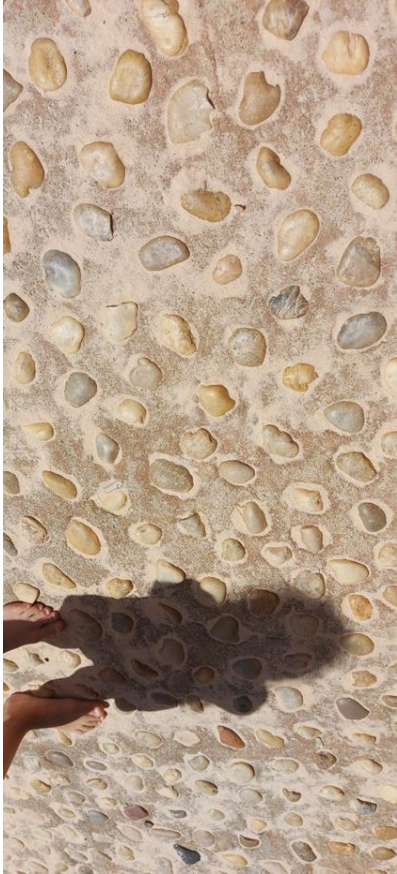
Imagem 38 – Explorando aracnídeos na sala referência



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Seguimos com as aranhas por várias semanas: fotografando, investigando, descobrindo as minúcias com ajuda de lupas e microscópio. Recorremos ao acervo de insetos do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da Universidade de São Paulo (USP), às pesquisas pela internet e aprendemos juntos várias curiosidades sobre as aranhas. Contudo, o maior aprendizado dessa experiência foi a certeza de que (quase) nada escapa ao olhar curioso das crianças e que dar espaço a essa curiosidade ensina-lhes mais do que informações cumulativas sobre aranhas. Ensina-lhes que elas são pessoas potentes, capazes de construir um universo de saberes e, sobretudo, ensina que as suas necessidades de aprendizagem são genuínas.

Imagem 39 – Sombra no chão do CEMEI



Fonte: Professora da turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (2022).

Com as lentes, as crianças também encontraram pedras. As pedras que começaram a ser exploradas no parque, algumas tão minúsculas que mal apareciam entre os dedos delicados, o que exigia maior cuidado para que não caíssem ao fotografar. Pedras que viraram imagem, que viraram pesquisa. Caminhamos com as pedras por várias semanas e a curiosidade não se esgotou. Dessa vez, também buscamos o acervo de rochas do CDCC e pudemos enriquecer ainda mais a experiência. Os exemplos citados provocam uma reflexão sobre as contribuioes dos registros imagéticos no processo de escuta das crianças e, conseqüentemente, do seu protagonismo.

Ao acolher as imagens trazidas por elas nas rodas de conversa, após projeao no Datashow ou na televisão, acontecia o diálogo sobre as fotografias. Nesses momentos, as crianças explicavam o que fotografaram e também muitas vezes narravam o que antecedia a captura, ou seja, algumas fotografias vinham acompanhadas de relatos não apenas sobre a imagem que se via, mas também do que estava por tr s daquela produçao. Outras vezes, essas conversas

aconteciam no parque de forma individual ou em duplas, quando as crianças procuravam a professora para mostrar o que estavam fotografando. Dessa forma, a professora foi acompanhando com elas o que mais estava aparecendo nos registros, o que possibilitou identificar temas de interesse das crianças para serem pesquisados por elas. A partir da proposta pedagógica pautada na participação da criança, as suas demandas foram acolhidas e exploradas dentro das possibilidades de um grupo numeroso e de certo modo desafiador. A professora procurou dar suporte sempre que possível nas buscas, instigando novas curiosidades, trazendo os materiais para serem por elas explorados, assim contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Imagem 40 – Câmera



Fonte: Fotografia feita por Livia (2022).

Imagem 41 – Captura no muro do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (2022).

4.1. A participa o das crianças e a reconfigura o dos espaços na sua significa o

O modelo e a sala referência na Educa o Infantil se mantiveram no mesmo padrão ao longo de décadas. A disposi o das mesas e cadeiras ou até mesmo carteiras, os armários fechados, as prateleiras no alto para manter os objetos fora do alcance das crianças, a mesa do professor e a lousa. Felizmente, foram chegando as caixas de brinquedos, embora muitas vezes elas ainda sejam mantidas fechadas e no alto. Diante desse cenário, a reflexão que acreditamos ser pertinente não   da culpabiliza o do professor e da professora por continuar reproduzindo esse modelo, mas sim um questionamento: onde estão os entraves que dificultam a desconstru o desse modelo? Os documentos oficiais, os cursos de forma o para professores e as pesquisas que discutem as necessidades das crianças na primeira etapa da educa o básica tratam da importância de dar visibilidade às a o es das crianças, do olhar para a criança enquanto sujeito

produtor de cultura, de construir espaços pensados com e para a criança.

Imagem 42 – Ponte do parque do Sesc São Carlos



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré (2022).

Ainda assim, o mesmo modelo continua sendo reproduzido ao longo das décadas. Maria da Graça Horn (2004, p. 47) nos diz que “o espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam”.

Pensar os espaços (Rinaldi, 2013, p. 21) como “um ambiente caracterizado pelas relações que consegue estimular ou possibilitar: um espaço relacional, cuja qualidade não deriva de uma teoria, mas de uma maneira de enxergar” sugere a sutileza de colocar a criança enquanto um ser humano que explora, investiga, relaciona-se e aprende.

A discussão proposta aqui não é exatamente com relação aos materiais, mas sim como eles são dispostos nas salas de educação infantil, partindo do pressuposto de ter o espaço como “terceiro educador”¹¹ (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 148). Compreendemos que há grandes

¹¹ No caso da escola na qual se desenvolveu esta pesquisa, seria *segundo* educador, uma vez que há apenas um professor ou professora para um grupo de 25 crianças na faixa etária de 5 anos.

desafios a serem enfrentados e talvez o maior deles seja a importância de dar acesso aos espaços e materiais para que as crianças possam ter a oportunidade de participar de forma autônoma e ativa. Enfatiza Horn (2004, p. 27) acerca da relação dos espaços com o disciplinamento:

Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através dos objetos, desenhos e nomes. A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. A prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”.

Podemos pensar que, se a organização do espaço é tarefa do professor (mesmo que ele convide as crianças a organizar espaços de brincadeira, contextos de investigação, entre outros, é sua responsabilidade tornar esse espaço acolhedor, agradável, habitável), ao eleger formas mais

inclusivas à participação das crianças, por exemplo, ele estará favorecendo a iniciativa delas. Ou ainda, ao visibilizar por meio de painéis representativos as vivências do grupo, as produções individuais, as imagens que evidenciem as próprias crianças realizando ações e os elementos que fazem parte do repertório cultural das crianças, essas escolhas anunciam o que é importante e dão oportunidade a todos que as observam de estabelecerem relações com o processo educativo proposto neste contexto. Tudo isso sem que a professora ou o professor precise dizer com palavras, centralizando ou direcionando a apreensão desses elementos como conteúdo a ser transmitido, tal como enfatiza Gandini (2016, p. 148):

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais, e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos

que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Há um longo caminho a ser construído, se considerarmos como estão estruturadas as escolas de educação infantil na realidade do município de São Carlos. O controle dos corpos ainda predomina como uma estratégia pedagógica. Os corredores que não servem para correr, o balanço que não pode ultrapassar uma altura limite determinada pelo professor e pela professora, o escorregador onde não se pode subir de costas nem experimentar subir onde deveria descer escorregando, um refeitório onde não se pode conversar. Nas escolas de educação infantil, há espaços proibidos para crianças, muitas vezes, não por oferecerem algum perigo, mas para não burlar a hierarquia ou porque ali “não é lugar de criança”, reforçando a concepção de educação de muitos profissionais. É estranho pensar numa escola de crianças pequenas que tenha lugar que não é para criança.

Imagem 43 – Captura do chão do Sesc



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

A lógica do controle dos corpos reproduzida na escola é a lógica da sociedade que limita, que exclui, que tolhe o

movimento, a livre expressão, a capacidade de escolha, indo na contramão de uma educação democrática que zela pelos direitos das crianças à participação no seu processo de aprendizagem, a partir da criação de tempos e espaços pedagógicos que valorizem o diálogo das experiências, dos saberes e das culturas de crianças e adultos. Como destaca Formosinho e Formosinho (2007, p. 23), “uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa”.

O movimento livre das crianças dentro das instituições de educação infantil causa estranhamento, o que provoca a cobrança velada acerca do disciplinamento, da ordem e do silêncio. Dentro das salas, a manutenção de mesas e cadeiras torna-se uma forma prática de reduzir a movimentação atrelada à execução de uma tarefa única para todos. Seguimos reproduzindo esse modelo de educação que constitui uma espécie de treinamento para o ensino fundamental, muitas vezes sob a alegação de que lá elas terão que ficar sentadas. Por outro lado, é compreensível que, diante de tantas

dificuldades encontradas no dia a dia da escola de educação infantil, os professores acabem adotando práticas que talvez sejam um meio de sobrevivência e/ou de garantia da integridade física das crianças. Não há aqui a intenção de defender ou condenar práticas docentes. A proposta é no sentido de refletir criticamente sobre a organização dos espaços e como ela favorece ou desfavorece o desenvolvimento das crianças, garantindo-lhes os seus direitos de aprendizagem, de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, conforme a BNCC (Brasil, 2017). Portanto, para garantir o pleno desenvolvimento e a livre expressão e movimentação se faz necessário pensar e planejar o espaço como um lugar flexível, aberto às criações das crianças, possibilitando a interação com os materiais que também devem ser pensados de modo que se garanta múltiplas experiências sensoriais, como destacam Zinni e Ceppi (2013), para que cada indivíduo descubra as suas próprias características de recepção.

Explorar a realidade é uma condição constante na infância. Crianças pequenas

habitam o espaço continuamente construindo lugares (imaginários e reais) dentro do lugar em que estão. Alguns poucos elementos e objetos são suficientes para criar uma variedade de situações e cenários: fontes de luz artificiais, projetores de *slides* e retroprojetores, por exemplo, quando disponíveis às crianças, auxiliam a construção de espaços virtuais. O ambiente para crianças pequenas deve levar em consideração seus interesses e habilidades na construção de lugares e fornecer elementos e instrumentos para satisfazer seus desejos e para ajudar no desenvolvimento de suas habilidades (Rinaldi, 2013, p. 26).

Imagem 44 – captura no chão do quintal do CEMEI Benedicta Stahl Sodré



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Imagem 45 – Bolo de lama



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Nessa perspectiva, os espaços precisam permitir transformações pela manipulação de adultos e crianças e, pensando na transformabilidade a curto prazo, as autoras reforçam que o professor pode lançar mão de estratégias que favoreçam esse processo, bem como “divisórias, mobília que possa acomodar outros equipamentos e materiais, telas para brincadeiras com sombras e projeções, móveis deslocáveis, giratórios ou com rodinhas” (idem, 2013, p. 47). Há também a possibilidade de transformabilidade a longo prazo, envolvendo um projeto mais complexo porque demanda uma mudança estrutural que requer o envolvimento de toda a escola. Essa, primeiramente, precisa trabalhar com a ideia da mudança de concepções e, conseqüentemente, deve haver o envolvimento de todo o grupo de profissionais.

De qualquer modo, pensar na organização dos espaços na educação infantil demanda uma mudança de concepção para afinar o olhar de todos para a criança como sujeito competente, “produtora de cultura, valores e direitos, competente na vida e na aprendizagem” (Rinaldi, 2013, p. 125). Nessa perspectiva, o adulto precisa direcionar o olhar para as

necessidades de aprendizagem da criança e a enxergar com todo o seu potencial, como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O papel desempenhado pelo adulto vai fazer toda a diferença, conforme destaca Rinaldi (2003, p. 125):

A competência e a motivação das crianças podem ser reforçadas ou inibidas, dependendo da consciência e de estímulos do contexto. Diversos estudos trazem à tona a importância do papel do adulto no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações direcionadas, mas também indiretamente quando os adultos criam contextos educacionais que permitam às crianças usarem suas próprias habilidades e competências. Esse é um fato importante para a organização dos espaços em escolas para crianças pequenas.

O olhar para a construção e organização dos espaços deve envolver os interesses das crianças, dos professores e dos pais/familiares. Quanto às crianças, se faz necessário que tenham a oportunidade, de acordo com Rinaldi (2013, p. 127-128), de “expressar o seu potencial, habilidade e curiosidade, que pesquise sozinha e com os outros, perceba-se como

construtora de projetos, estabeleça sua identidade, autonomia e autoconfiança, comunique-se”. Quanto aos professores, a autora destaca a necessidade de que “sintam-se auxiliados e integrados em suas relações com as crianças e os pais, tenham espaços e móveis adequados, sejam apoiados em seus processos de aprendizado” (idem). Os pais devem ser “escutados e informados, encontrem-se com outros pais e professores de maneiras e em momentos que construam uma verdadeira colaboração” (ibidem). A ideia desse tripé apresentado pela autora possibilita a reflexão acerca da descentralização do papel do professor e como esse processo pode ser lento e embaraçoso. Não é uma tarefa fácil envolver as pessoas nessa construção de um coletivo colaborativo. Olhar para as crianças e enxergar o potencial de participação que elas têm demanda o rompimento de muitas barreiras e incluir os pais nesse processo de construção torna a tarefa *ainda mais desafiadora*. A expressão *incluir os pais* provoca outra reflexão, porque na verdade os pais e familiares não deveriam ser incluídos. Eles são parte essencial do processo e nunca deveriam ter estado fora desse movimento. A escola não

pode funcionar dissociada da família, especialmente quando se trata de crianças pequenas e bem pequenas. Se a família não pode estar fora, quem provocou esse distanciamento? Talvez isso tenha relação com as concepções de criança e de educação que estão em evidência no cotidiano da educação infantil. Quem é a criança que está sendo atendida nesses espaços? É um indivíduo que tem uma origem, uma história e uma carga de saberes e, por isso, naturalmente precisa estar presente na sua totalidade, pressupondo todos aqueles que constituem a sua história.

Esta pesquisa busca refletir a partir da prática pedagógica, cujas ações foram desenvolvidas a fim de fomentar a participação das crianças. Nesta perspectiva, pensando no modelo de sala construído e mantido há anos e nas dificuldades de lidar com um grupo numeroso de crianças com necessidades tão singulares, em parceria com a professora da tarde, o espaço da sala começou a ser modificado por composições definidas, inicialmente, pelas professoras. Foram criados espaços temáticos fixos com materiais à disposição das crianças e estas, à medida que

interagiam entre si, com os materiais e com os espaços, reorganizavam conforme as suas necessidades brincantes, dando-lhes novas formas e sentidos. Assim ficou a organização:

- a) Construção – foram colocados blocos de madeira de plástico, cilindros e outros materiais que auxiliaram as crianças nas suas construções;
- b) Espaço do desenho – foram disponibilizados materiais para desenho, escrita, recorte, colagem;
- c) Leitura – houve a oferta de livros e fantoches;
- d) Cozinha – foi colocado um móvel (pia e fogão) construído com paletes. Esta foi a grande atração das crianças e logo que chegou já despertou a atenção de todas. Houve tumulto porque ninguém queria explorar outros espaços até perceberem que ele ficaria ali para uso livre;
- e) Caixa dos elementos da natureza – foram colocados na caixa temperos e especiarias, sementes, folhas, gravetos, pinhas, cumbucas de coco, areia colorida e outros que surgiram ao longo do ano. Tudo isso ficava

numa prateleira um pouco afastada da cozinha devido à necessidade de diariamente organizar a sala com camas para a hora do descanso. Assim sendo, os móveis e materiais precisavam ficar dispostos de um modo que não dificultasse a movimentação. Esse espaço não era muito procurado pelas crianças e o movimento ali sempre foi menor. Elas exploravam bem a caixa de temperos e especiarias e dali saíram chás de verdade e de brincadeira. As cumbucas de casca de coco e areia colorida também foram muito exploradas e migravam para outros espaços.

Além dos espaços fixos, foram montados espaços temporários conforme a demanda das crianças, como casinha de bonecas, cabanas feitas com as camas e os tecidos, escritório, espaço das fantasias, parque de dinossauros e estábulos.

O escritório móvel, sempre que montado, era muito explorado. Funcionava como uma espécie de ampliação do espaço de desenho. Foram colocadas algumas mesas fazendo uma repartição e ali foram disponibilizados materiais como:

telefone, calculadora, blocos para anotações, canetas, *netbooks*, *clipes* de papel e grampeadores.

O que aqui está sendo chamado de escritório, muitas vezes, foi ganhando outra funcionalidade: hospital pediátrico, consultórios diversos, balcão de atendimento geral. Ali eram feitas muitas anotações com imitações de escrita cursiva, bilhetes para a mãe, declarações de amor e desenhos. Essas intervenções nos espaços, adquirindo novas funcionalidades, partiam das crianças.

A cozinha era um espaço fixo, mas às vezes as crianças solicitavam tecidos e a transformavam em um restaurante, com um balcão de atendimento que se tornava mesa para servir os clientes. As comidas preparadas ali eram as mais variadas: folhas secas e frutas que caíam da árvore que fica na calçada da escola; massa de modelar com a qual elaboravam pratos; tampinhas de garrafa PET que migravam de outro espaço para a cozinha; pinos mágicos que também migravam do espaço da construção. Com os pinos e a massinha de modelar, as crianças elaboravam muitos pratos. A partir da percepção de que as crianças estavam usando vários elementos para a

culinária (Imagem 46), surgiu a necessidade de disponibilizar macarrão, farinha de trigo e gelatina (só de vez em quando para não estimular o desperdício de alimento), diversificando a criação dos pratos. Essas experimentações sempre se estendiam ao parque.

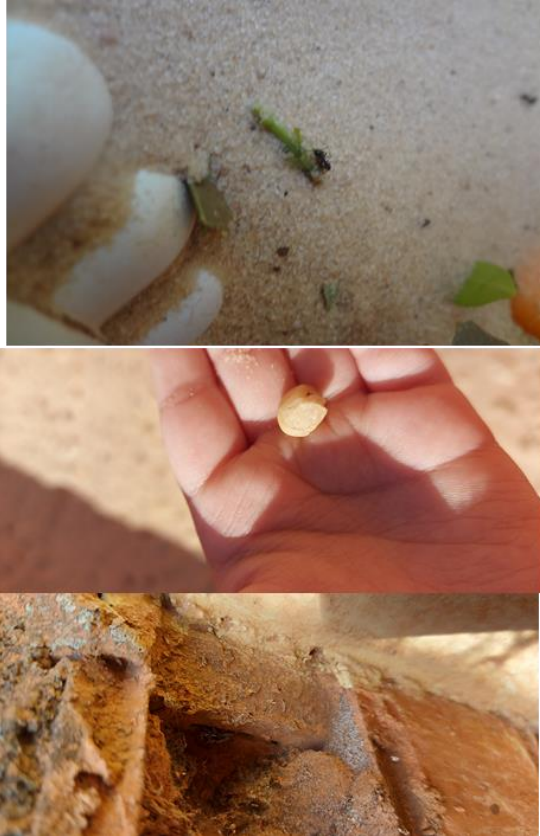
Organizar os espaços e disponibilizar materiais para o uso livre das crianças é um grande desafio, especialmente dentro de uma UE que já possui uma cultura enraizada de disciplinamento dos corpos. A turma em constante movimento e barulho chama a atenção como algo negativo. A impressão de bagunça constante coloca em xeque a competência da professora que não dá conta de disciplinar, de silenciar.

Imagem 46 – Macarrão



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Imagem 47 – Achados no parque do CEMEI



Fonte: Turma Fase 6 B, CEMEI Benedicta Stahl Sodré.

Diante disso, o maior desafio   aprender a lidar com a liberdade da criança que escolhe o que ela quer fazer e

especialmente a sua liberdade de intervir nos espaços. Acolher a liberdade das crianças exige do professor mais habilidades que exigiria em uma proposta de tarefa única para todos. Exige um movimento de desconstruo profissional que muitas vezes   angustiante. Uma desconstruo para reconstruir-se com a criança, com as suas necessidades reais de aprendizagem.

Desconstruir-se enquanto professora requer o desapego das velhas práticas enraizadas e reforçadas pela cobrança dos pais e familiares, dos colegas de trabalho que caminham muitas vezes em outra direo. Desconstruir-se muitas vezes incorre no risco de se perder e de perder a identidade, tomando como referência o modelo de professora que tem controle da turma, cujas crianças não fazem barulho no refeitório, que consegue fazer o deslocamento das crianças todas enfileiradas.

O desconstruir-se   necessário para que a reconstruo seja possível e, na reconstruo, a professora vai aprendendo a lidar com as frustraoes, com a ansiedade dos resultados imediatos, entendendo que a criança   o centro do processo educativo. Compreende, sobretudo, a necessidade da

transformação da prática numa perspectiva democrática, tendo em vista a participação como princípio norteador das experiências. Conforme Formosinho e Formosinho (2013, p. 10),

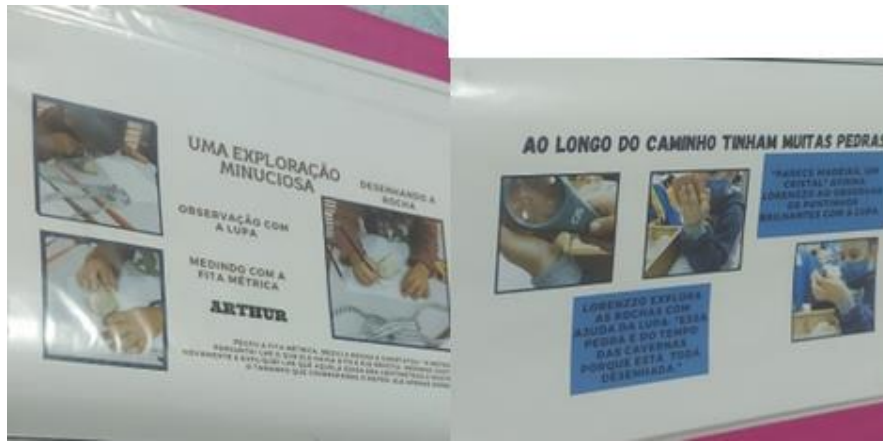
A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da pedagogia-em-participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores.

Nessa ótica, se faz necessário que a democracia permeie o cotidiano dos centros educativos, constituindo-se como ferramenta imprescindível no trato com as crianças, famílias, comunidade escolar e todos os demais envolvidos no processo educativo, porque a prática do professor e da professora não se modifica de forma isolada, porque inevitavelmente a transformação da prática afeta todo o coletivo. O professor se constitui e se reconstitui na coletividade, na troca e no compartilhamento de saberes.

A prática da fotografia possibilitou a movimentação das crianças por lugares que antes não as mobilizavam. A captura de imagens de formigas, joaninhas, piolho de cobra, aranhas, pedras (Imagem 49) e outras minúcias para fotografar permitiu que elas explorassem os lugares que aparentemente não tinham muito a oferecer. Isso se relaciona ao desenvolvimento do olhar que a fotografia foi proporcionando, porque emergiu o desejo de olhar e registrar os pormenores. Ao brincar na areia, por exemplo, elas passaram a encontrar curiosidades que eram fotografadas, como formigas e pedras minúsculas. O muro foi fotografado nos seus detalhes, onde encontraram moradores em pequenos buracos. O teto foi capturado em fotografia iluminado pela lâmpada (Imagem 34) que, naquela escola, fica acesa durante todo o dia. Esses exemplos não pretendem dizer que as crianças não praticavam esse olhar em detalhes. Sugere apenas que a professora passou a conhecer a riqueza de detalhes que elas enxergam no seu entorno.

4.2. A documentação pedagógica em processo: registros da professora

Imagem 48 – Registros



Fonte: Registros pedagógicos da professora, 2022.

A seguir, temos alguns trechos dos registros da professora desde o início do processo de construção da documentação pedagógica. Inicialmente, esses registros eram feitos de forma mais generalizada, olhando para o grupo de crianças na sua totalidade. As observações registradas geravam reflexões e planejamento, sem, no entanto, olhar para

os processos individuais das crianças. Conforme Rinaldi (2014, p. 125), não ocorria de forma efetiva uma “escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem”. O processo de escuta começou a se desenvolver de forma mais individualizada a partir da experiência da fotografia pelas crianças. As narrativas ganharam sentido e deram visibilidade aos processos, de modo que a fotografia se tornou uma estratégia para contar fatos, mostrar lugares e situações, possibilitando a ampliação do repertório das experiências. Assim, tornou-se uma oportunidade de escuta que possibilitou o desenvolvimento de vivências diversas pela professora. Houve a colaboração das crianças que revelavam, pelos registros fotográficos, as suas curiosidades e necessidades de aprendizagem. Isso caracterizou as produções fotográficas das crianças como uma estratégia de escuta, possibilitando o desenvolvimento de projetos e vivências, tal como destaca Formosinho e Formosinho (2013, p. 30):

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, saberes, intenções, desejos, modos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa, procurando uma ética de reciprocidade.

A experiência da fotografia pelas crianças possibilitou ampliar o olhar da professora que, além de observar as ações das crianças, pôde contar com as imagens que revelavam para onde elas estavam direcionando o olhar.

Figura 5 – Excerto do Diário de Registros – Dinossauros em Cena



Fonte: Registros da professora, 27/10/2022.

Figura 6 – Excerto do Diário de Registros – Um ninho secreto



Fonte: Registros da professora (2022).

Na Figura 5 (Dinossauros em cena), o retroprojetor tornou-se uma importante ferramenta para exploração dos efeitos de luz e sombra e, especialmente, para a criação de narrativas pelas crianças a partir da exploração dos objetos. Na Figura 6 (Um ninho secreto), temos um registro no formato de mini história. Esse espaço, o telhado do quiosque no parque, apesar de não ser possível tocar, era muito explorado pelas crianças. Inicialmente, era o alvo para tentar fazer os

objetos ficarem presos através do arremesso de brinquedos; depois, o desafio era derrubar os objetos presos. Mais tarde, as crianças começaram a observar o movimento dos pássaros que faziam seus ninhos ali. Nesse momento, a exploração passou a ser feita com a câmera fotográfica digital.

Figura 7 – Excerto do Diário de Registros – “No meio do caminho tinha uma pedra”



Fonte: Registros da professora (2022).

Na figura 7, temos o recorte de uma experiência gerada a partir de um longo processo de escuta. Diariamente, as crianças davam pedras de presente para a professora. Essas pedras eram depositadas em um pote e viravam objetos de exploração de algumas crianças. Pedro tinha uma relação diferente com as pedras. Ele demonstrava muita felicidade quando encontrava uma. Às vezes, ele dava para a professora, outras vezes ele levava para casa. As pedras se tornaram objeto de pesquisa e foram vários dias de exploração, ao longo dos quais descobrimos que ele passou a colecionar pedras.

Na Figura 8 (Excerto do Diário de Registros), temos um recorte de um piquenique no parque. Ele foi planejado e executado pelas crianças com muita riqueza de detalhes. Houve uma preparação minuciosa do espaço, a elaboração de cartazes e lista de convidados, a preparação de vários pratos (com terra e areia). As comidas foram organizadas de forma minuciosa pelo acréscimo de enfeites feitos com folhinhas e giz ralado. As crianças incluíram os adultos na festa. Elas foram pessoalmente chamar cada um. Excepcionalmente neste dia, um vereador estava visitando a escola e também foi convidado.

A professora pediu ao vereador que se apresentasse e aproveitou para dizer às crianças sobre o papel do vereador. Ele saiu dali com um pedido muito especial: “*Queremos um balanço no parque!*”.

Figura 8 – Excerto do Diário de Registros Piquenique

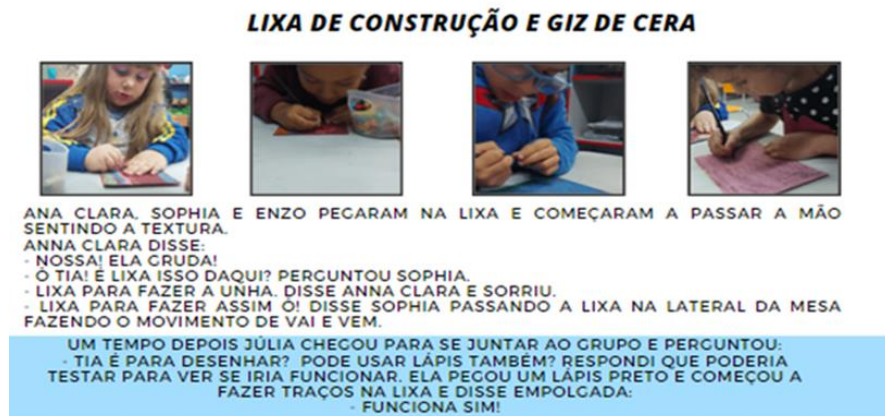


Fonte: Registros da professora (2022).

Na figura 9, há o recorte de uma experiência com lixa de construção e giz de cera. A narrativa traz o trecho de um diálogo das crianças e as observações da professora das suas

reações diante dos materiais. Novamente aqui nota-se que, antes do desenho, ocorre uma exploração dos materiais envolvendo todos os sentidos, como numa busca de apropriação de um repertório para subsidiar as produções.

Figura 9 – Lixa de construção e giz de cera



Fonte: Registros pedagógicos da professora (2022).

Essa narrativa revela as relações construídas entre as crianças que, por meio da brincadeira, acolhem as necessidades umas das outras, exploram os espaços e materiais, elaboram, experimentam e descobrem novas possibilidades de brincar. Ao final do processo, lançam mão da

fotografia que cristaliza o momento como memória dessa vivência.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, enquanto olhava para a minha prática, percebi que a minha forma de registrar enquanto professora estava voltada para o grupo como um todo, sem, no entanto, me dedicar às singularidade das falas, dos interesses, das construções. Mesmo olhando para cada criança individualmente, na hora do registro eu não estava atenta ao que cada uma expressava.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, fui percebendo que o protagonismo das crianças até poderia ocorrer no dia a dia nas suas ações, mas isso não aparecia nos registros. A partir do momento que passei a pensar sobre a importância de dar visibilidade aos processos de cada criança, de exercitar a escuta diária das suas necessidades de aprendizagem, o meu modo de registrar mudou e com ele também mudou a forma como as crianças olhavam para as suas produções. Ao verem as suas falas escritas pela professora no mural da escola (leitura feita pela própria professora ou por seus familiares quando paravam para ver os

registros), as crianças se mostravam interessadas em contar mais sobre suas experiências.

A prática de documentar a partir dos registros fotográficos da professora possibilita a reflexão sobre o olhar da própria professora. No momento em que as crianças passam a colaborar com a produção de fotografias, a reflexão da professora adquire outra forma. Quando eu observo uma criança explorando, estou vendo a ação da criança. Quando a criança observa e fotografa, estou vendo além da ação da criança. Vejo também parte da sua descoberta, do foco, do seu olhar. Quando trago o exemplo do ninho escondido no telhado do quiosque na Figura 6, eu observei a primeira ação que foi a movimentação das crianças arremessando objetos para tentar derrubar um brinquedo que estava preso no telhado. Nessa tentativa, as crianças descobriram o ninho e fizeram a fotografia. Mesmo que não apareça o ninho na imagem, ele estava lá e as crianças testemunharam. Do ponto de vista da professora que acompanhava a ação das crianças, eu faria o registro narrando o que estava vendo e fotografando a mobilização delas naquela tarefa. Quando elas buscaram a

câmera e fizeram a fotografia, o registro deixou de ter o ponto de vista da professora e passou a ter a perspectiva do olhar das crianças. Dessa forma, essa documentação construída contando com as produções fotográficas das crianças trouxe a possibilidade de ampliar o olhar sobre as suas ações.

4.3. A reflexividade da prática

As crianças nos fazem pensar com quais sentidos elas são capazes de contemplar a fotografia. Quais experiências o visor de uma câmera pode lhes proporcionar? Como exploram um equipamento antes de acionar o botão para fazer a captura? Como escolhem o que desejam capturar? Cabe pensarmos aqui o quanto nós limitamos as possibilidades de exploração das crianças quando determinamos o que elas têm que fazer e quando damos as respostas prontas.

Imagem 49 – Experimentando



Fonte: Fotografia feita por Luiza.

Revisitando as fotografias das crianças e da professora, busquei vestígios que pudessem contribuir para responder à questão de pesquisa: como as crianças de cinco anos retomaram a convivência no contexto educativo e, mediante

estratégias pedagógicas disponíveis para acolhê-las nesse inusitado desafio, restabeleceram suas vivências na escola? Assim, as imagens me levaram a refletir sobre o planejamento das fotografias, à medida que a ação de fotografar tornou-se uma atividade geradora de novas necessidades de aprendizagem. Isso possibilitou o desenvolvimento de projetos com as crianças e, a partir dessa ação, elas foram desenvolvendo as suas experimentações, as suas pesquisas. Além de gerar planejamento, o ato de fotografar tornou-se a execução do próprio planejamento. Enquanto fotografavam, as crianças revelavam seus olhares, traziam à tona a visão que tinham do contexto no qual estavam inseridas e criavam suas próprias narrativas fotográficas.

Não havia um roteiro a ser seguido para a captura de imagens, pois o acesso à câmera era uma escolha das crianças, assim como os demais materiais dispostos nos espaços da sala referência. Às vezes, elas estavam brincando de fazer autorretratos (*selfies*), outras vezes brincavam de flagrar os amigos em situações engraçadas; brincavam de ser fotógrafas e orientavam as poses umas das outras ou criavam

cenar para serem capturadas. Portanto, ousamos dizer que fotografar para as crianças tornou-se antes de tudo um brincar e, a partir desse brincar, foi possível escutar as suas expressões e possibilitar a participação e o protagonismo, por meio das suas ações e das interações estabelecidas com seus pares e com os adultos. Dessa forma, a fotografia tornou-se estratégica e a participação e o protagonismo constituíram princípios fundamentais para o processo de retorno presencial após o controle da pandemia de covid-19, evidenciados nas relações estabelecidas pelas crianças em sua experiência e nas produções realizadas.

Ainda no exercício de olhar mais uma vez os registros fotográficos feitos pelas crianças, tive um novo encontro com uma fotografia feita por Luiza. Considerando que uma fotografia traz a concepção de quem a produziu, fui impactada por aquela imagem (49), uma vez que tive a oportunidade de conhecer a autora desse registro de uma forma muito mais minuciosa do que as demais crianças. Passei o ano de 2022 tentando encontrar formas de acessar essa criança e fui descobrindo com ela modos de tornar o ambiente escolar um

lugar mais suportável, tendo em vista as reações de aversão que ela apresentava em estar naquele contexto. Retomando essa fotografia, revivi a experiência que tive com aquela criança e muitos sentimentos voltaram à tona. Alguns bons outros não tão bons, mas o melhor deles foi a constatação de que o ato de fotografar a acalmava e lhe possibilitava explorar outros ambientes, inclusive aceitando a aproximação de outras crianças; fato que não era comum nas suas ações cotidianas.

Rememorando essas experiências, me vi diante de uma situação inusitada. Nunca havia pensado na possibilidade de fotografar o interior da minha boca, de enquadrar a minha língua no visor de uma câmera digital e/ou da câmera do celular, até olhar de outro modo para aquela fotografia e ter o meu olhar transformado pela ação de Luiza.

Imagem 50 – Preparando um bolo no parque do CEMEI



Fonte: Fotografia feita pela professora da turma de Fase 6B (2022).

Essa transformação me levou a experimentar, entendendo que uma fotografia jamais poderá se repetir existencialmente (Barthes, 2017) e especialmente que eu

jamais poderia saber quais foram as motivações que a levaram a fazer essa captura, ou ainda, quais sentimentos estavam envolvidos nessa ação. Logo, coloquei-me diante da câmera e tentei reproduzir aquela imagem. Na tentativa de viver uma experiência semelhante à vivida por ela, a primeira reflexão que me veio foi a experiência singular da criança, mesmo acontecendo no espaço coletivo. Pensei também nas sensações que essa experiência lhe proporcionou, as quais jamais conseguiremos atingir porque isso não é revelado por ela. Algumas ações das crianças não conseguimos acessar de outra maneira senão pela escuta sensível, numa dimensão que está além daquilo que se pode expressar. Olhar para isso com sensibilidade, respeitando os processos individuais, diz respeito não só à aprendizagem da criança, mas também à aprendizagem da professora que se constrói com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização dessa pesquisa, tornou-se possível tecer valiosas considerações partindo da questão que a gerou: como as crianças de cinco anos retornaram à convivência no contexto educativo e, mediante estratégias pedagógicas disponíveis para acolhê-las nesse inusitado desafio, reestabeleceram suas vivências na escola? O objetivo geral, que consiste em compreender como se deu esse processo no retorno presencial às atividades após o controle da pandemia de covid-19, teve a fotografia como estratégia de participação e protagonismo. Os objetivos específicos foram: analisar sob quais condições as crianças reestabeleceram suas vivências na escola de Educação Infantil após o retorno presencial; entender de que forma a fotografia pode contribuir para a participação e o protagonismo das crianças; identificar como as crianças estão se relacionando com seus pares e com os adultos na escola de Educação Infantil após o período de isolamento ocasionado pela pandemia de covid-19. Diante do exposto, tornou-se possível analisar as contribuições teóricas

e práticas trazidas por este trabalho. Além disso, apontamos as limitações da pesquisa e os encaminhamentos futuros.

A primeira contribuição teórica foi a prática do registro fotográfico enquanto estratégia de escuta na educação infantil, que possibilita reflexões acerca da educação infantil, bem como propicia à professora desenvolver um olhar mais minucioso para as vivências das crianças. Essas reflexões foram subsidiadas por Freire, Vigotski, Kossoy, Barthes, Júlia Formosinho e João O. Formosinho, que contribuem para a construção de concepções de educação infantil que trazem a criança para o centro do processo educativo. A segunda contribuição teórica foi a participação e o protagonismo da criança, sobre a qual apontamos a mediação da produção fotográfica nesse processo. Essa experiência de produzir fotografias abordou neste estudo as pedagogias participativas como um caminho de se fazer educação com as crianças. Enfim, a terceira contribuição teórica foi o exercício da escuta sensível para a efetivação dos eixos estruturantes da educação infantil, que são as interações e as brincadeiras tão

importantes para garantir os direitos de aprendizagem conforme a BNCC (2018).

Quanto às contribuições práticas, apontamos três delas, sendo que a primeira foi a construção do planejamento a partir da escuta oportunizada pela produção de fotografias com as crianças. Neste sentido, apresentamos no texto várias ações construídas com as crianças, mostrando que é possível, apesar de todos os desafios, possibilitar a participação delas no planejamento pedagógico. A escuta da criança é uma ação necessária e, para contornar os desafios enfrentados pelos professores para a efetivação dessa ação, se faz necessário criar estratégias para executá-la, sendo a produção de fotografias uma delas.

A segunda contribuição prática foi a construção da documentação pedagógica subsidiada pelos registros imagéticos das crianças e da professora. Os registros imagéticos foram fundamentais para tornar visível os processos e para produzir narrativas. Aqui não se trata apenas da fotografia feita pela professora para registrar a ação da criança; se trata sobretudo do ato de fotografar pela criança

que se torna a própria vivência a partir da qual outras criações surgem.

Por fim, a terceira contribuição prática foi a formação da professora durante o processo de construção da pesquisa, caminho no qual muitos imprevistos aconteceram. Não foram só as crianças que se desenvolveram e aperfeiçoaram o olhar. A mudança ocorreu especialmente na professora que se formou ao se tornar pesquisadora. Nesse processo, aprendeu novos modos de olhar para as ações das crianças e passou a produzir outros tipos de registros. Passou a olhar para o invisível e enxergar além do que os olhos podem ver. Passou a ressignificar as pedras, as flores, os besouros, os gravetos e todas as outras minúcias que ela (re) aprendeu a ver com as crianças. A professora pesquisadora passou a ir para casa com os bolsos cheios de presentes garimpados pelas crianças e todos esses elementos fizeram parte da documentação da professora, que antes registrava as tarefas do dia e as ilustrava com uma fotografia. Tomando consciência da sua prática, a professora começou a desconstruí-la.

Nesse processo, a professora se constitui com as crianças e com as suas experiências, sustentada nos eixos estruturantes (BNCC, 2018), nas interações e nas brincadeiras. Isso nos leva a constatar que as crianças brincam e aprendem quando lhes damos possibilidades. Neste caso, a fotografia como mais uma forma de também brincar e interagir, articulada à lógica do trabalho na educação infantil, proporcionou novas experiências às crianças e à professora, pelo exercício da observação e da escuta das crianças e também pela construção da sua documentação pedagógica para a qual a fotografia foi um elemento essencial. Ao olhar para a própria prática, para dar visibilidade ao protagonismo das crianças, a professora tornou-se a protagonista com elas, apropriando-se de novas concepções construídas em contexto.

Ao longo desse caminhar com as crianças, fui aprendendo a observá-las de diversas formas, descobrindo a documentação pedagógica como uma estratégia e uma ferramenta de escuta e aprendizagem, subsidiada pela

fotografia. Assim, fui descobrindo ao longo do caminho o prazer de acolher as demandas das crianças.

Imagem 51 – Parque do Sesc São Carlos



Fonte: Fotografia feita pela professora da turma fase 6 B (2022).

A seguir, trazemos respostas sobre a questão que gerou esta pesquisa: como as crianças de 5 anos retornaram ao convívio social no contexto educativo e, mediante estratégias pedagógicas disponíveis para acolhê-las nesse inusitado desafio, reestabeleceram suas vivências na escola?

Podemos dizer que as crianças da fase 6 B, de modo geral, avançaram de forma significativa na construção das relações com seus pares e com os adultos e também mostraram um importante crescimento no desenvolvimento da autonomia e participação no seu próprio processo educativo. Os objetivos traçados para esta pesquisa foram contemplados, contudo, não se esgotam possibilidades de se pensar nos caminhos a trilhar, tomando como referência a participação e o protagonismo da criança.

Toda construção é passível de erros, dificuldades e desafios e com a pesquisa não poderia ser diferente. Ao longo do caminho, foram vários tropeços, mas a maioria deles foram superados, contornados ou resignificados. Apontamos aqui como limitação da pesquisa o cumprimento do cronograma que, por vezes, precisou ser reelaborado. Isso se deve

especialmente ao desafio de conciliar a pesquisa com toda a demanda do trabalho, o que acaba por gerar a sobrecarga física e emocional.

Imagem 52 – Balanço no parque do CEMEI



Fonte: Fotografia feita pela professora (2024).

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. **Livro sobre o nada**. 3. ed. Record. Rio de Janeiro, 1996.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Edição Especial. Rio de Janeiro, 2017.
- BISSOLI, M. de F.; AGUIAR, S. N. de L.; SILVA, A. D. B. Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras. **Debates em Educação**, Curitiba, v. 13, n. 32, maio/ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CAMPOS, M. M.; ALMEIDA, A.; BARRETO, A.; DUMONT, É.; VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C.; FOCHI, P. S.; COELHO, R.; CRUZ, S. H. V.; VALVERDE, S. L. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Brasil, 5/2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FORMOSINHO, J. A escuta da criança como sustentáculo das pedagogias participativas. *In*: RIBEIRO, B. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. O.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. O. **Pedagogia-em-Participação**: a perspectiva educativa da associação criança. Porto: Porto editora, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** Agosto, 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08314, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8314. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8314>. Acesso em: 23 jan. 2024.

KOSSOY, B. **Fotografia e História.** 3. ed. revista e ampliada. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013 [1986].

MARTINI, D. **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos.** São Paulo: Ed. Ateliê Carambola de Educação Infantil, 2020. Cap. 4, p. 45-52.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Proposições**, v. 10, n. 1, 28 de março de 1999.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In*: KESTER C. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens.** 1. ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004. v. único, p. 135-155.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 01 abr. 2024.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Cadernos do inventar com diferença.** Niterói: Relicário Edições, 2016.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHEZ, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

PEDRA, M. J. L. **Deslocamentos e outras leituras nos contos de Pedro Malasartes** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6166728#. Acesso em: 01 abr. 2024.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. .

REGO, T. C. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Educação e Conhecimento)

RIBEIRO, B. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RINALDI, C. Ensaios e contribuições. *In*: CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122-128.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SÃO CARLOS, SP. Decretos nº 116, de 17 de março de 2020. Suspensão das atividades presenciais. **Diário Oficial do Município**: São Carlos, SP, mar./2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil. São Paulo, 2015.

VIGOTSKI, L. **S. Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em consonância com a resolução CNS 510/2016)

FOTOGRAFIA E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: UM OLHAR PARA O PROTAGONISMO DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu, Zilmar Maria Dias Mendes, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido seu/sua filho(a) para participar da pesquisa *Fotografia e organização dos espaços: um olhar para o protagonismo da criança de Educação Infantil*, orientada pela Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, como voluntário(a).

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte caso haja dúvida. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que a criança participe do estudo,

assine no final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de não concordar, não haverá qualquer tipo de penalidade, nem à criança nem à escola.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as crianças de cinco anos reestabelecem suas vivências na escola de Educação Infantil após o retorno presencial, tendo a fotografia e a organização dos espaços como instrumentos potencializadores do seu protagonismo. Especificamente analisaremos sob quais condições as crianças reestabeleceram suas vivências na escola de Educação Infantil após o retorno presencial e como elas estão se relacionando com os espaços e materiais, com os seus pares e com os adultos na escola de Educação Infantil após o período de isolamento ocasionado pela covid-19. Além disso, vamos procurar entender de que forma a fotografia e a organização dos espaços podem se constituir como instrumentos potencializadores do protagonismo das crianças.

Para sua realização, foram feitas observações do trabalho pedagógico na turma da fase 6 B turno da manhã, bem

como registros fotográficos e filmagens feitos pela pesquisadora e também pelas próprias crianças com equipamentos da pesquisadora. Posteriormente, serão selecionadas cenas para análise e discussão na pesquisa, feitas pela pesquisadora, que é a professora da turma, em busca de entender o protagonismo das crianças na prática observada. Estas análises e as respectivas fotos serão publicadas na dissertação e publicações afins. As crianças que não estiverem participando da pesquisa não serão filmadas ou fotografadas e conseqüentemente não serão citadas nos registros escritos da pesquisa. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, assim como poderá retirar o consentimento a qualquer tempo.

Toda pesquisa que envolve pessoas apresenta riscos. Há o risco do vazamento de dados, o que pode ocasionar na exposição das imagens das crianças, rompendo assim o princípio do anonimato. Entretanto, os riscos serão minimizados pelo cuidado no armazenamento dos dados e destruição deles ao final da pesquisa. Há o risco de

constrangimento das ações infantis durante a pesquisa, mas este será minimizado pela presença constante da professora responsável pela turma, uma vez que ela mesma é a pesquisadora. Uma medida importante para minimizar os riscos são os procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre o participante e sua identidade. Para tanto, outras precauções serão tomadas para minimizar as eventualidades que possam surgir no decorrer da pesquisa, salientando que toda atenção será dada ao ocorrido, além de outros cuidados que possam emergir durante a pesquisa. Danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente, de modo a proporcionar aos participantes, de alguma maneira, algum desconforto ou constrangimento, advindos do próprio ato de conviver, são riscos aos quais estão expostos os participantes da pesquisa, mas a pesquisadora se compromete a observá-los atentamente durante a sua realização.

Somente o pesquisador, a equipe do estudo e os representantes do Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Federal de São Carlos terão acesso a seus dados para verificar as informações do estudo e consentimento do representante legal para a participação da criança como sujeito da pesquisa.

Esclarecemos que a pesquisa trará benefícios, como dar visibilidade à produção cultural das crianças; contribuir para a adequada elaboração de políticas públicas para a infância e para a Educação da pequena infância, e com quem estuda a educação, que são muito importantes para quem deseja contribuir para a qualidade do atendimento às crianças pequenas, e também para compreender os efeitos da pandemia de covid-19 nas crianças que ficaram muito tempo sem poder frequentar a escola.

A análise dos dados a ser realizada se configura seguindo as características de uma pesquisa qualitativa, que fará uso da bibliografia em conjunto com os registros feitos pela pesquisadora e pelas crianças. Destaco e solicito autorização para uso de tais imagens e falas registradas pela pesquisadora nos documentos pessoais ao longo do ano de 2022.

Há garantia de esclarecimentos, antes e durante a execução da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pela pesquisadora responsável, a qualquer momento.

Salientamos que a sua participação na pesquisa é voluntária, logo, você pode desistir de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Explicitação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa:

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Entretanto, cabe informar sobre a garantia de acesso aos resultados da pesquisa conforme o Art. 17. “VI – garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.” (Resolução CNS nº 510/2016).

Os dados coletados por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. Todas as

informações obtidas através da pesquisa dentro do CEMEI Professora Benedicta Stahl Sodré serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participa o em todas as etapas do estudo, sendo possível a sua identifica o, a menos que haja sua explícita autoriza o. Caso haja men o a nomes, a eles serão atribuídas pseud nimos, com garantia de anonimato nos resultados e publica oes, impossibilitando sua identifica o.

Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da sua participa o na pesquisa. Mas, caso haja, a pesquisadora irá ressarcir todos os gastos.

Você receberá uma via deste termo na qual consta, rubricada em todas as páginas e assinada pelas pesquisadoras, telefone e endereço do pesquisador principal e poderá tirar suas d vidas sobre o projeto e sua participa o agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de  tica em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que, vinculado   Comissão Nacional de  tica em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que

todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas  ticas do país e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria ( rea sul do *campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13565-905 – São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone: (16) 3351-9685.

Pesquisadora: Zilmar Maria Dias Mendes
Mestranda em Educa o pelo PPGPE, UFSCar.
RG. 10.122.894-51. CPF 001.380.895-82

Orientadora Profa. Dr  Cleonice M. Tomazzetti.
RA 13116819 / RG N  64.084.072-3 – SP/SSP.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participa o do meu filho/filha nesta pesquisa e autorizo sua participa o.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Nome da criança participante

Nome do familiar responsável

RG. _____ Tel. _____

() **SIM**, AUTORIZO A DIVULGAÇÃO DO NOME DE MEU FILHO/MINHA FILHA.

() **NÃO** AUTORIZO A DIVULGAÇÃO DO NOME DE MEU FILHO/MINHA FILHA.

Dados para contato (24h por dia, sete dias por semana):

Pesquisadora responsável: Zilmar Maria Dias Mendes

Endereço: Rua Ernesto Chiari, 348 – Jd. Belvedere, São Carlos – SP

Telefone: (16) 98138 5916

E-mail: zilmar.dias@estudante.ufscar.br

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Telefone: (16) 98222-6789

ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Fotografia e organização dos espaços: um olhar para o protagonismo da criança de Educação Infantil

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti



Programa/Instituição: PPGPE UFSCar – São Carlos-SP

Pesquisadora: Zilmar Maria Dias Mendes

Conversa com as crianças

Olá, meu nome é Zilmar Maria Dias Mendes, sou professora e também estudo na Universidade Federal de São Carlos. Estou aqui para fazer uma pesquisa com vocês. Para realizar a pesquisa, pretendo observar o que nós fazemos na escola, na sala, no pátio, no refeitório, nas atividades que estiverem realizando. Também gostaria de fotografar alguns momentos e conversar com vocês, mas só farei isso com quem estiver de acordo. Vocês vão me dizer se concordam ou se não concordam, pintando uma das mãozinhas abaixo. O polegar

para cima representa sim. O polegar para baixo representa não. Além disso, podem expressar o que acham da ideia de participar da pesquisa desenhando também.

<input type="checkbox"/> NÃO 	<input type="checkbox"/> SIM 
--	--

Pesquisadora: Zilmar Maria Dias Mendes
Mestranda em Educação pelo PPGPE, UFSCar.
RG. 10.122.894-51. CPF 001.380.895-82

Nome da criança participante _____

Nome do familiar responsável _____

RG. _____

Tel. _____

São Carlos, ____ de _____ de _____.

ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

FOTOGRAFIA E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: UM OLHAR PARA O PROTAGONISMO DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu, _____
 _____, portador da Cédula de Identidade nº _____,
 inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua
 _____, nº _____, na cidade
 de _____, AUTORIZO o uso da imagem do
 menor _____ sob
 minha responsabilidade em fotos e vídeos, sem finalidade
 comercial, para ser utilizada na pesquisa intitulada *Fotografia
 e organização dos espaços: um olhar para o protagonismo da
 criança de Educação Infantil*.

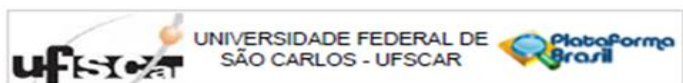
O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as
 crianças de 5 anos reestabelecem suas vivências na escola de
 Educação Infantil após o retorno presencial, tendo a fotografia
 e a organização dos espaços como instrumentos
 potencializadores do seu protagonismo. Especificamente,

analisaremos sob quais condições as crianças
 reestabeleceram suas vivências na escola de Educação Infantil
 após o retorno presencial e como elas estão se relacionando
 com os espaços e materiais, com os seus pares e com os
 adultos na escola de Educação Infantil após o período de
 isolamento ocasionado pela pandemia de covid-19. Além
 disso, vamos procurar entender de que forma a fotografia e a
 organização dos espaços podem se constituir como
 instrumentos potencializadores do protagonismo das crianças.

Declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que
 nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
 imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a
 presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

 Assinatura

ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO¹²

Continuação do Parecer: 5.862.924

Ausência	TCLE_VERSAO_1.pdf	19/10/2022 14.07.26	ZILMAR MARIA DIAS MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_VERSAO_1.pdf	19/10/2022 14.07.03	ZILMAR MARIA DIAS MENDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	19/10/2022 14.02.48	ZILMAR MARIA DIAS MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 24 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Adriana Sanohe Garola de Araújo
(Coordenadora)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 238
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.965-006
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3261-0905 E-mail: caphumanos@ufscar.br

Página 07 de 07

ANEXO V – REVITALIZAÇÃO DO PARQUE



Prefeitura Municipal de São Carlos
São Carlos, Capital da Tecnologia
Secretaria Municipal de Educação

CEMEI "Profª Benedita Stahl Sodre"
Rua Antonio M. Carrera-Jard. Beatriz- CEP 13.575-090- São Carlos - S.P.- fone- (16) 3375-3749
cemei.benedicta.sodre@educacao.saocarlos.sp.gov.br

Revitalização do Parque

A observação diária das crianças no parque nos move na direção de exercitar a escuta. Uma escuta efetiva que não se refere apenas ao que elas são capazes de expressar por meio de palavras, mas, sobretudo, das demandas que apresentam nas suas brincadeiras, nas suas interações.

Diante disso entendemos a necessidade de repensar o parque no sentido de otimizar as construções das crianças, oferecendo um ambiente rico em possibilidades de brincadeiras, equipando-o com materiais que favoreçam essas oportunidades.

Proposta essa presente nas primeiras discussões do PPP da escola. Pensando em uma proposta de Educação Infantil que valorize as diferentes linguagens, a organização do ambiente é um fator importante para a aprendizagem. Os espaços devem ser projetados para privilegiar a pesquisa e a observação, permitindo muitas possibilidades de experiências sensoriais. Dessa forma, o ambiente deve ser o provedor de situações educacionais, despertando na criança o prazer de investigar, a motivação, o interesse, a curiosidade, o questionamento, a indagação e a criatividade.

A primeira necessidade se refere à instalação de um balanço. Esta solicitação foi uma reivindicação das crianças que já vem demonstrando a falta que sentem de um balanço no parque desde a última reforma, momento em que foram trocados os brinquedos de aço por brinquedos em madeira, sendo feita também a substituição dos balanços por outro brinquedo, que aliás desde sua instalação já provocou vários acidentes. Numa visita do vereador Djalma Nery as crianças expressaram esse desejo pelo balanço mais uma vez, fazendo o pedido direto ao vereador. Essa manifestação é muito significativa não só porque expressa o desejo latente das crianças, mas sobretudo para que possamos desde cedo instigar nelas o desejo de participarem das reivindicações por seus direitos, recorrendo aos responsáveis pela efetivação dos mesmos.

¹² Número do Parecer: 5.862.924

Além dessa necessidade, pontuamos aqui as outras demandas que julgamos importantes para o parque do CEMEI Profª Benedita Stahl Sodré:

- Reforma das paredes e instalação de azulejos em pontos específicos que possibilitem a utilização de materiais riscantes tal como giz, tinta, carvão, dentre outros;
- Instalação de uma torneira de fácil acesso para que as crianças possam usar para a realização das brincadeiras na areia e também para higienização quando houver excesso de sujeira que possa ocasionar o entupimento das pias do banheiro.
- Instalação de prateleiras e/ou mesinhas que possam ser usadas como bancadas de construção e também para organização dos materiais utilizados nas brincadeiras;
- Implementação de uma pequena área verde nos arredores do parque para tornar o ambiente mais agradável e acolhedor. O jardim suspenso pode ser uma opção.
- Avaliação do tanque de areia no intuito de pensar numa estratégia para que a areia não seja jogada para fora o que vem ocasionando no entupimento do sistema fluvial da escola.