

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

**FOTOGRAFIA E INFÂNCIAS: O OLHAR DAS CRIANÇAS DA EMEI HUMAITÁ
SOBRE O MUNDO QUE AS CERCA NA ESCOLA**

Janaína Souza Neuls

Porto Alegre

2015

JANAÍNA SOUZA NEULS

**FOTOGRAFIA E INFÂNCIAS: O OLHAR DAS CRIANÇAS DA EMEI HUMAITÁ
SOBRE O MUNDO QUE AS CERCA NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

**Orientador:
Evandro Alves**

Porto Alegre

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Cinted pela oportunidade de um ensino público, gratuito e de qualidade.

Às tutoras que muito me ajudaram durante todo o curso: Raquel, Angélica, Bárbara e, principalmente à Larissa. Nos momentos em que pensei em desistir do curso, decorrentes de alguns problemas familiares, os incentivos que recebi foram importantes para que eu continuasse.

Ao meu orientador, Evandro Alves, pelo entusiasmo, olhar atento e apoio até a finalização da monografia.

À EMEI Humaitá, pela oportunidade de aprender sempre a melhorar minha prática docente. À monitora Luciana, por me permitir fazer a pesquisa na turma das Borboletas. À diretora Patrícia, minha parceira no exercício da gestão escolar, obrigada pelo incentivo e por entender minhas ausências para a escrita deste trabalho. E, principalmente, às crianças das turmas das Borboletas, por permitir que eu compartilhasse de seus olhares sobre nossa Escola.

Meu último agradecimento e o mais importante é para meu esposo Juan, a quem tenho o privilégio de compartilhar a vida, o amor e a aventura desafiadora de criar nossa filha. Obrigada!

RESUMO

Esta monografia tem como questão norteadora a problematização da fotografia feita por crianças como registro expressivo de seu olhar sobre o cotidiano escolar. Quais as possibilidades que as produções imagéticas feitas por crianças oferecem para construção de caminhos para refletir sobre o olhar das crianças acerca das atividades, brincadeiras e espaços da escola. O objetivo geral deste trabalho é refletir que possibilidades as fotografias feitas por crianças como dinamizador de aprendizagens a nós, professores da educação infantil, o que elas pensam sobre o seu cotidiano escolar. A escolha metodológica deste trabalho foi a pesquisa qualitativa. Foram analisadas fotografias feitas por crianças da turma das Borboletas (Jardim B) da Escola Municipal de Educação Infantil Humaitá, de Porto Alegre. As fotografias foram divididas em três grandes grupos: brincadeiras, pátio e espaço escolar. Os resultados encontrados apontam a positividade do uso da produção e reflexão sobre imagens via câmeras digitais feitas pelas crianças, pela diversidade de perspectivas apresentadas, pelos processos de constituição de autoria no contexto específico e para uma melhor compreensão da perspectivas discentes sobre os espaços da escola, sobre os seus pares e sobre si mesmos.

Palavras-chave: Educação infantil; fotografia digital; prática pedagógica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Reiner Gemma Frisius, primeira ilustração da câmara escura, em 1545</i>	12
Figura 2 - <i>Vista da janela do Le Gras</i>	13
Figura 3 - <i>Turmas das Borboletas no Parque Mascarenhas de Moraes</i>	24
Figura 4 - <i>Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar</i>	28
Figura 5 - <i>Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar</i>	28
Figura 6 - <i>Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar</i>	28
Figura 7 - <i>Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar</i>	28
Figura 8 – <i>Brincadeiras I – Mesa. Tesoura e fantasia</i>	34
Figura 9 – <i>Brincadeiras II – Boneca penteada</i>	34
Figura 10 – <i>Brincadeiras III – brincadeiras de roda: fora da roda</i>	35
Figura 11 – <i>Brincadeiras III – brincadeiras de roda: dentro da roda</i>	35
Figura 12 – <i>Fotos do pátio</i>	36
Figura 13 – <i>Fotos do pátio</i>	36
Figura 14 – <i>Fotos do pátio</i>	36
Figura 15 – <i>Fotos do pátio</i>	36
Figura 16 – <i>Fotos do pátio</i>	37
Figura 17 – <i>Fotos da horta. “Aparece quase todo mundo”</i>	38
Figura 58 – <i>Fotos da horta. “Foto estranha</i>	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1	Fotografia: aspectos técnicos e históricos	12
2.1.1	Câmara Escura	13
2.2	O uso da fotografia como instrumento de pesquisa.....	16
2.3	As crianças e a fotografia: incursões tecnológicas	19
3	QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
3.1	Questão de Pesquisa	22
3.2	Objetivo geral.....	22
3.3	Objetivo específico	22
3.4	METODOLOGIA	23
3.4.1	Configuração do estudo	23
3.4.2	Contexto da experiência.....	24
3.4.3	Escolha dos sujeitos de pesquisa	26
3.4.4	Instrumentos de coleta de dados	27
3.4.5	Sobre as imagens produzidas	27
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	29
4.1	Atividade Prévia: “fotografias para imaginar”	29
4.2	De uma autoria coletiva que emerge do contexto de produção das imagens	31
4.3	Brincadeiras.....	34
4.4	Pátio	37
4.5	Horta.....	39
5.4	O olhar sobre si: diferenças entre focos docentes e discentes.....	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

A escola onde trabalho tem um amplo acervo de fotografias de eventos, brincadeiras, atividades com as crianças e formações com as educadoras. Essas fotografias são utilizadas nas reuniões de pais, para ilustrar alguma exposição de trabalhos, para exemplificar as atividades que fazemos na escola e qualquer outro uso que seja necessário. Nessas fotografias, as crianças na maioria delas, são o foco central das imagens. Mas o que se percebe, nessas imagens, é o olhar do adulto acerca das crianças, atividades, brincadeiras e espaços da escola. Um olhar que poderia ensejar muitas pesquisas. Um olhar que, muitas vezes, é de cima para baixo. Mas, como será esse olhar quando parte dos pequenos? Que subjetividades estão inscritas nessas imagens quando elas são feitas a partir do olhar da criança?

Em 2013, tivemos uma oficina de fotografia na escola, promovida pelo Núcleo de Inclusão Digital da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O objetivo da oficina era ensinar a construir tripés, suportes para máquinas que facilitassem fazer fotografias pelo adulto, mas principalmente pelas crianças. Embora, os educadores tivessem se entusiasmado com a iniciativa, apenas duas monitoras fizeram algumas experiências de transferir a máquina fotográfica para as mãos das crianças.

Desde então, me instiga pensar sobre as possibilidades que as produções imagéticas feitas por crianças oferecem para construção de caminhos para refletir sobre o olhar das crianças acerca das atividades, brincadeiras e espaços da escola. Desta forma, a questão norteadora deste trabalho é a problematização da fotografia feita por crianças como registro expressivo de seu olhar sobre o cotidiano escolar. O que elas dizem sobre isso?

O objetivo geral deste trabalho é refletir que possibilidades as fotografias feitas por crianças como dinamizador de aprendizagens a nós, professores da educação infantil, o que elas pensam sobre o seu cotidiano escolar. Neste sentido, consideram-se as imagens produzidas por crianças como uma forma de expressar as “visões de mundo” dessas crianças, por vezes explicitadas ao contar

sobre a imagem que realizaram, por vezes entrevistas na realização da imagem (composição, enquadramento, etc.)

Os objetivos específicos deste trabalho são: 1) realizar revisão bibliográfica sobre mídias e educação, sobretudo no que tange ao uso da imagem; 2) a especificidade da fotografia e seu uso como recurso didático e 3) trabalhos correlatos sobre a utilização de imagens fotográficas feitas por crianças no contexto educacional.

Para tanto, foi realizado estudo junto a crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Humaitá, vinculada a rede municipal de ensino de Porto Alegre. Buscou-se, no contexto das práticas educativas, a partir do olhar das crianças acerca das atividades, brincadeiras e espaços da escola, problematizar suas formas de expressar seu ponto de vista sobre o mundo que as cerca.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: o presente capítulo contempla a introdução do trabalho. O capítulo 2 refere-se às revisões de literatura constantes nos objetivos deste trabalho. O capítulo 3 discorre sobre a metodologia, suas configurações, princípios e procedimentos. O capítulo 4 apresenta e discute os dados coletados. Por fim, o capítulo 5 retoma as questões de pesquisa e objetivos, sintetiza os achados deste estudo e aponta para novas possíveis incursões investigativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o advento e popularização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto educacional, vêm aumentando as possibilidades de utilização de conteúdos digitais nos processos de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de metodologias de trabalho pedagógico em que as possibilidades de autoria e de protagonismo dos estudantes estão amparadas pelo uso das TICs.

O estatuto da imagem e de sua produção vem se modificando com o tempo. Por muito tempo, na cultura ocidental, a única forma de se “fixar” uma imagem era através da pintura. Era uma arte cara voltada, sobretudo, a temas sagrados e ao retrato das classes dominantes. Nesse âmbito, foram sendo desenvolvidos preceitos sobre como se deveria “re(a)presentar” uma imagem capturada de forma pictórica e esses preceitos eram bastante sensíveis, tanto de um lado, às compreensões sociais sobre a produção pictográfica e seu poder de “representar” o mundo, quanto de outro, sensíveis ao desenvolvimento de processos que aprimorassem as formas de produção das imagens. A composição de uma narrativa que busca articular tais compreensões e desenvolvimento é uma das tarefas da História da Arte. Porém, não uma narrativa a se ater em fixar os estilos e os grandes artistas, mas uma perspectiva na qual, para além da historiografia, constitui-se também, segundo Gombrich (2015), “um exercício para os olhos”, na medida em que:

Penso que conhecer algo dessa história [da arte] nos ajuda a compreender porque os artistas trabalham de uma determinada maneira ou têm em mira a obtenção de certos efeitos. É, sobretudo, um excelente modo de exercitarmos nossos olhos para as características articulares das obras de arte e, por conseguinte, aumentarmos nossa sensibilidade para os mais sutis matizes de diferença. (GOMBRICH, 2015, p.37).

Uma das características mais importantes na história da arte pictórica acontece justamente com o surgimento da fotografia, em meados do século XIX, processo a ser detalhado ainda neste trabalho. Porém, antes disso, ainda segundo Gombrich (2015, p.524), a “máquina fotográfica ajudou a descobrir o encanto das cenas fortuitas e do ângulo inesperado”. Por outro lado, ela, de certa

forma, liberou os artistas pictóricos da função de produzir uma imagem como “representação” de uma pessoa ou paisagem. Os artistas poderiam fazer outra coisa com a pintura, abrindo espaço para experimentações que redundariam nos movimentos da arte contemporânea do século XX. “De fato, a arte moderna dificilmente se converteria no que é sem o impacto da invenção da fotografia” (GOMBRICH, 2015, p.525). E este impacto é tão forte que mesmo as imagens fotográficas, ao longo do século XX, terão também seu estatuto como mera “representação” da realidade. Neste contexto, as imagens obtidas pelas câmeras, sejam as analógicas ou as digitais, passam a ser consideradas também como uma forma de arte, dada a complexidade e a especificidade de sua produção e a intencionalidade daquele que a produz, distinta da arte pictórica tradicional.

Obviamente, com as devidas proporções, o exercício pretendido neste estudo acalenta seguir um percurso similar ao proposto por Gombrich. Não se trata apenas de uma aplicação do uso de mídias nas quais a fotografia digital é utilizada na educação infantil. A busca deste trabalho é contribuir, ainda que modestamente, para a reflexão de como docentes e estudantes desta etapa da escolarização básica podem “exercitar os olhos”, a partir da historização/contextualização da produção e dos diálogos sobre imagens produzidas pelas crianças do ambiente escolar no qual estão inseridos.

Neste sentido, esta revisão teórica segmenta-se na discussão sobre o surgimento e história da fotografia, sua utilização com instrumento de pesquisa e das possibilidades de crianças poderem utilizar câmeras digitais, como estratégia de desenvolvimento da autoria e do protagonismo na produção/criação/exibição/fruição das imagens e do processo de reflexão sobre elas.

2.1 Fotografia: aspectos técnicos e históricos

Fotografia, definida de forma simplista, é a escrita com luz (foto = luz; grafia = escrita), assim sem luz não há fotografia, ou seja, pensar a fotografia é pensar a luz. A fotografia nasceu como um registro da luz, dessa forma não é possível fotografar sem ela. Por isso, começarei por introduzir a história da fotografia a partir da câmara escura.

2.1.1 Câmara Escura

A fotografia não tem um único inventor nem uma data inicial que marque a sua invenção. A história da fotografia é marcada por um conjunto de observações e inventos realizados por filósofos, inventores e estudiosos em momentos distintos. Pode-se dizer que uma das descobertas importantes para a fotografia foi a câmara escura.

Alguns historiadores atribuem o primeiro registro da câmara escura e o conhecimento dos princípios óticos ao chinês Mo Tzu, no século V a. C.. Mo Tzu descreve a criação de uma imagem invertida formada por raios de luz que atravessaram um orifício de um quarto escuro (SIN, 2015).

Outros historiadores atribuem ao filósofo Aristóteles (384-332 a.C.) a descoberta dos princípios da câmara ao observar a imagem do sol, em um eclipse parcial, projetado no solo quando seus raios passaram por um pequeno orifício entre as folhas de um plátano. Aristóteles observou também que quanto menor fosse o orifício, mais nítida era a imagem.

Nos séculos seguintes, vários estudiosos europeus utilizaram esse sistema para observar eclipses solares, sem prejudicar os olhos. Como exemplo, temos o inglês Roger Bacon (1214-1294) e o hebreu Levi ben Gershon (1288 - 1344). Em 1521, Cesare Cesariano, descreveu como funcionava a câmara escura. No ano de 1545, o físico e matemático holandês Reiner Gemma Frisius fez a primeira ilustração utilizando uma câmara escura. É atribuído a Leonardo da Vinci um dos primeiros registros detalhados sobre o processo de aparecimento de uma imagem invertida em uma câmara escura. Posteriormente, esse processo foi indicado para o auxílio na pintura e na perspectiva de desenhos (A CÂMARA, 2015).

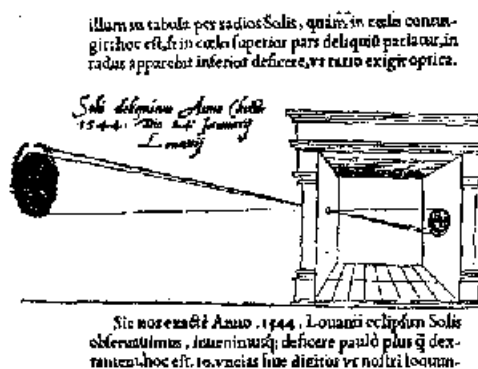


Figura 6 - Reiner Gemma Frisius, primeira ilustração da câmara escura, em 1545
 Fonte: <http://www.cotianet.com.br/photo/hist/comesc.htm>

Inicialmente, as câmaras eram do tamanho de quartos, além disso, outros dois problemas eram relatados: a inversão das imagens e o orifício pequeno, uma vez que com o orifício pequeno a imagem se tornava mais nítida, porém com a diminuição da entrada de luz, havia um escurecimento da imagem produzida (GALERIA, 2015).

Para resolver esse problema, os italianos Giovanni Battista Della Porta, Daniel Barbaro e Gerolamo Cardano (1501 – 1576) utilizaram lentes nas câmaras formando assim imagens mais nítidas e claras.

Dessa forma, a câmara escura consiste em uma caixa preta com um pequeno orifício em um dos seus lados. No lado oposto, uma imagem invertida é formada à frente da pequena abertura. Toda câmera fotográfica é baseada nesse sistema.

A primeira fotografia, ou seja, a primeira imagem a ser fixada foi feita, em 1826, pelo francês Joseph Nicéphore Niépce. Niépce deixou, por 8 horas, uma placa de estanho com betume branco em uma câmara escura voltada para o quintal de sua casa, técnica que ficou conhecida por heliografia. A fotografia foi nomeada “View from the Window at Le Gras” (GALERIA, 2015).



Figura 7 - *Vista da janela do Le Gras*

Fonte: <http://www.baboo.com.br/tutorial/tutorial-multimedia/galeria-evolucao-das-cameras-fotograficas/>

Depois desta primeira fotografia, outros estudiosos da química conseguiram não apenas dominar os processos de transformação físico-químicos, envolvidos na revelação das fotografias, mas também como fixar essas imagens.

Os processos de revelação de fotografias eram complexos, mas foi simplificado com a criação de placas secas com uma espécie de gelatina. Essas placas possuíam em sua composição elementos químicos necessários para a fixação da fotografia. Em 1861, Alexander Parkes criou o celulóide resolvendo, dessa forma, fatores como fragilidade e peso das placas secas.

Na década de 1880, George Eastman, fundador da empresa Eastman Kodak Company, utilizando o nitrato de celulose, criou um filme para ser colocado em uma máquina fotográfica. A cada foto feita, o filme era enrolado num carretel e, no final do processo, o filme deveria ser enviado à fábrica para ser revelado. O funcionamento do equipamento, lançado em 1888, era a descrição exata de como funcionava uma câmera fotográfica tradicional. Eastman criou o slogan "Você aperta o botão e nós fazemos o resto", com o objetivo de mostrar que qualquer pessoa poderia fazer fotografias, sem precisar de conhecimentos de química (GALERIA, 2015).

A partir de então, as máquinas fotográficas e a própria fotografia foi se transformando e chegando ao que temos hoje: fotografias digitais que podem ser tiradas de máquinas mais simples, celulares ou de máquinas profissionais.

2.2 O uso da fotografia como instrumento de pesquisa

A fotografia tem sido bastante utilizada em diversos campos de pesquisa. Segundo Gobbi (2011, p. 1217),

Pode-se afirmar que as imagens vêm acompanhando as pesquisas em Ciências Sociais desde seu surgimento. Em meados do século XIX, a fotografia aliou-se a antropologia na tarefa de inventariar culturas e modos de vida estranhos ao homem dito “civilizado”. Desde então, as imagens produzidas por este meio mecânico de representação bidimensional do mundo passaram a fazer parte da bagagem dos cientistas sociais, servindo como provas ilustrativas do que era suposto como realidade e verdade contidas nos textos sobre as sociedades analisadas.

As fotografias eram utilizadas comumente como um meio ilustrativo nas pesquisas nas áreas da antropologia e psicologia no século XIX, uso bastante questionado que fez com que se pensassem outras formas de pesquisas com fotografias. A sociologia, nos seus primórdios, utilizou a imagem visual como fonte documental. Foi no século XX que a sociologia reconheceu a imagem visual como documento (BANKS, 2009). A fotografia é muito utilizada em diversos campos de pesquisa como, por exemplo, a antropologia visual, as artes visuais, comunicação, bem como na educação.

Dessa forma, as pesquisas utilizando a fotografia têm versado sobre as mais variadas temáticas¹: fotoetnografia (ACHUTTI, 2004); educação estética (OLIVEIRA, 2011); experiências estéticas e o ensino da arte (LOGUERCIO, 2011); cultura jovem e fotografia (MANTELLATO, 2011); mídia e fotografia (ALLAIN, 2012); educação infantil e formação de professores (PETRY, 2009); ensino da matemática (PASSOS, 2012); ensino de artes visuais (CAPRA, 2007); ensino de física (ANDRADE, 2005); fotografia e escrita (COSTA, 2012).

¹ Afirmação baseada em pesquisas nos seguintes sites: <http://www.teses.usp.br/>; <http://www.lume.ufrgs.br/>; <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

² <http://vivafavela.com.br/>

³ <http://www.imagensdopovo.org.br/pt>

Além disso, há muitos projetos sociais e instituições que utilizam a fotografia para a promoção da cidadania e inclusão social de crianças, adolescentes e jovens como o Viva Favela², Imagens do Povo³, Alfabetização Visual⁴, ImageMagica⁵, Viva Rio⁶, Aluno faz foto⁷. A fotografia, nesses projetos, é pensada como um instrumento de reflexão, como um ponto de partida para tratar de diversos temas e não apenas como um fim.

Na educação, a fotografia vem sendo utilizada, com maior frequência, nas pesquisas não apenas como um instrumento ilustrativo de pesquisas e atividades realizadas nas escolas, mas como outro modo de pensar a educação, as subjetividades inscritas no ato de fotografar através da fotografia ou como um recurso didático a ser utilizado em sala de aula⁸.

O ato de fotografar não é apenas uma ação mecânica para operar uma máquina, pois o olhar de quem fotografa está impresso em cada imagem, é um registro da forma como o autor da fotografia pensa o mundo e as coisas. O fotógrafo não escolhe apenas o plano, a luz e o foco que irá utilizar para fotografar, mas escolhe também o ângulo, a forma como vê e lida com determinada cena, imagem. A fotografia expressa os sentimentos, a sensibilidade e a criatividade de quem fotografa.

Entretanto, na época da invenção da fotografia, se acreditava que ela retratava o mundo com fidelidade, uma representação fiel da realidade (FERREIRA, 2013). Dubois (1993) diz que a credibilidade que se dava à fotografia era decorrente do fato de que ela era captada por meio de processos químicos, físicos e mecânicos, uma vez que se acreditava que a intervenção humana não era necessária para sua produção.

De acordo com os discursos da época, essa capacidade mimética procede de sua natureza técnica, de seu procedimento mecânico, que permite fazer aparecer uma imagem de maneira “automática”, “objetiva”, “quase natural” (segundo tão-somente as leis da ótica e da química),

² <http://vivafavela.com.br/>

³ <http://www.imagensdopovo.org.br/pt>

⁴ <http://www.alfabetizacaovisual.com.br/>

⁵ <http://www.imagemagica.org.br/portal/>

⁶ <http://vivario.org.br/>

⁷ <http://www.alunofazfoto.blogspot.com.br/>

⁸ Alguns exemplos dessas pesquisas: KAUTZMANN, 2011; FERREIRA, 2013; COSTA, 2012; FERREIRA, 2012; LEÃO, 2012; BRANDIMILLER, 2011; AMARAL, 2012.

sem que a *mão*⁹ do artista intervenha diretamente (DUBOIS, 1993, p. 27).

A fotografia era considerada uma imagem sem manipulação humana, sem interferência, com plena credibilidade. Essa concepção já foi superada e surgem outras teorias para tentar explicar o processo fotográfico e as possibilidades de reflexão a partir das imagens produzidas por meio de uma câmera fotográfica (FERREIRA, 2013).

Para Flusser (2002), é possível distinguir as intenções do fotógrafo:

Esquemáticamente, a intenção do fotógrafo é esta: 1. codificar em forma de imagens, os conceitos que tem na memória, 2. servir-se do aparelho para tanto, 3. fazer com que tais imagens, sirvam de modelos para outros homens; 4. fixar tais imagens para sempre. Resumindo: a intenção é a de eternizar seus conceitos em forma de imagens acessíveis a outros, a fim de eternizar nos outros (p. 41).

A fotografia, para Achutti (2004), se tornou de fato uma linguagem, “ela não é mais o resultado de uma prática ingênua, mas o resultado de um ato intencional e que, portanto, carrega a marca do seu autor” (p. 80). Para o autor, a fotografia é uma linguagem por que possui características próprias e os fotógrafos são portadores de uma forma específica de escrita, nem melhor nem pior do que as outras, apenas diferente. Nessa perspectiva, segundo Achutti, quando a fotografia for finalmente aceita como outra forma de escritura, igualmente legítima, ela poderá ser vista como outro meio de interpretar o mundo.

Para Fróis (2015) por mais que o fotógrafo queira ser fiel à realidade, a câmera não pode captar a totalidade de uma cena. O autor segue dizendo que:

Diante de uma determinada situação, o fotógrafo precisa, no mínimo, escolher quais elementos (pessoas, objetos, etc.) aparecerão na fotografia e quais ficarão de fora. Além disso, o fotógrafo enquadra e compõe a cena de modo a dar sentido à imagem. Um outro fotógrafo perante a mesma situação poderia escolher outros elementos ou organizá-los de maneira diferente (FRÓIS, 2015, p.1).

Lampert (2009) aponta que:

Na fotografia, a imagem parece nascer sozinha, mecanicamente, independente do seu autor. Mas só parece. Ela sempre se tratará de

⁹ Grifo do autor.

uma escolha, de um ponto de vista, de um recorte do mundo visual, que poderia ser obtido de diversas formas com resultados até mesmo opostos (LAMPERT, 2009, p. 5).

A fotografia vem sendo utilizada em diversos processos educativos como uma ferramenta e não como um fim. Ferreira (2013) argumenta que “aliada a outras linguagens, ela pode ser utilizada como um elemento para contar histórias e narrativas sobre o cotidiano, podendo encorajar as pessoas a tratarem de assuntos que elas ignoravam ou mesmo não destinariam tempo e esforço para pensar e refletir sobre eles.” (p. 107).

2.3 As crianças e a fotografia: incursões tecnológicas

Interessa aqui as pesquisas sobre fotografias e crianças como produtoras de suas próprias imagens. Mas, cabe ressaltar que o interesse em pesquisar os olhares das crianças a partir da fotografia não é exclusividade apenas da educação, outras áreas como as ciências sociais e as artes visuais também tem refletido sobre essa temática.

Podemos observar que as crianças convivem com os aparatos tecnológicos desde muito cedo, são celulares, tablets, computadores e máquinas fotográficas. Tanto as máquinas fotográficas e, principalmente, as câmeras de celulares tem propiciado imagens de atividades, sentimentos e modos de estar no mundo de forma instantânea e as crianças aprendem rápido essa dinâmica.

As fotografias tiradas em celulares estampam as redes sociais aos milhares todos os dias e as crianças aprendem como operar essas máquinas rapidamente e aprendem como visualizar essas imagens sem muita interferência do adulto, na maioria das vezes.

Então por que parece que, no espaço escolar, há um receio que as crianças se utilizem dessa tecnologia? Há o receio de que estraguem a máquina, deixem cair no chão, mas também não ensinamos as crianças a segurar a máquina, tirar as fotografias, enfim fazer uso desse equipamento e da linguagem fotográfica.

As autoras Oliveira, Barbosa e Leite (2014) têm refletido sobre a infância e a fotografia em suas pesquisas. Para as autoras, a partir do olhar da criança é

possível pensar outros sentidos para as subjetividades que se constituem no universo escolar para além do olhar e da leitura que os professores fazem a respeito do desenvolvimento da criança, que já estão dados e definidos. Segundo elas, “[...] parece que as imagens oferecidas pelas crianças produzem deslocamento e criam novas possibilidades de sentidos, ou ainda, habitam um universo fora do sentido, o universo, da experiência” (OLIVEIRA, BARBOSA; LEITE, 2014, p.171).

Dessa forma:

Pesquisar com crianças, neste contexto, nos convida a ser tocados na pele, a ser tocados pelos acontecimentos, nos convida, também, a uma reflexão acerca do olhar. De como olhamos e de como as crianças olham e nos olham... De que modo e de onde se olha... Qual lente estamos usando para perceber os sujeitos/protagonistas de nossas pesquisas? (OLIVEIRA, BARBOSA; LEITE, 2014, p.176).

Trois (2012) afirma que as crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. A autora afirma ainda que:

As crianças mostram que estão bastante atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias. As crianças são vistas em sua potencialidade, são produtoras de cultura, sujeitos que se constituem de forma ativa nas relações sociais que estabelecem (TROIS, 2012, p. 74).

Juliana Ferreira (2013) vivenciou, em sua pesquisa participante, o quanto as crianças estão envolvidas na construção de suas vidas sociais. A autora fez sua pesquisa em um assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no município de Varjão (GO). O objetivo de Ferreira era, a partir das produções fotográficas das crianças, construir narrativas sobre o assentamento que elas viam e imaginavam, compartilhando essas experiências por meio de álbuns de fotografias e círculos de cultura e conversa. A observação e análise dos álbuns permitiu perceber como cada criança lidou com a fotografia e seu cotidiano.

Já Brandimiller (2011) buscou, em seu projeto, desenvolver práticas que favorecessem a experiência de ver com atenção, registrar e sensibilizar o olhar de crianças de três a seis anos a partir das fotografias feitas por elas, em uma escola de educação infantil de Porto Alegre, a partir da técnica fotográfica. A autora fez

oficinas de fotografia com as crianças. Bradimiller percebeu nas crianças a criação de uma identidade pessoal, a criação de uma imagem de si mesmo em diversas situações e na companhia dos amigos.

A fotografia na escola possibilita a potencialização de experiências de expressão e autoria para os alunos. Constitui-se como uma forma de estabelecer relações para além do domínio de uma técnica. Essas foram algumas considerações a que chegou a pesquisadora Anelise Ferreira (2012) em seu projeto de trabalho com duas turmas de alunos dos nove aos dezenove anos com deficiência intelectual.

Nas pesquisas citadas acima, o que parece recorrente, dadas as singularidades de cada uma, é o ponto de vista de crianças e adolescentes acerca do lugar ou da escola em que vivem e frequentam. É neste contexto que este trabalho está inserido, ou seja, a problematização da fotografia feita por crianças como registro expressivo de seu olhar sobre o cotidiano escolar.

3 QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Questão de Pesquisa

A questão norteadora deste trabalho é a problematização da fotografia feita por crianças como registro expressivo de seu olhar sobre o cotidiano escolar. O que elas dizem sobre isso? Quais as possibilidades que as produções imagéticas feitas por crianças oferecem para construção de caminhos para refletir sobre o olhar das crianças acerca das atividades, brincadeiras e espaços da escola.

3.2 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é refletir quais as possibilidades as fotografias feitas por crianças como dinamizador de aprendizagens a nós, professores da educação infantil, o que elas pensam sobre o seu cotidiano escolar. Neste sentido, consideram-se as imagens produzidas por crianças como uma forma de expressar as “visões de mundo” dessas crianças, por vezes explicitadas ao contar sobre a imagem que realizaram, por vezes entrevistas na realização da imagem (composição, enquadramento, etc.)

3.3 Objetivo específico

Os objetivos específicos deste trabalho são: 1) realizar revisão bibliográfica sobre mídias e educação, sobretudo no que tange ao uso da imagem; 2) a especificidade da fotografia e seu uso como recurso didático e 3) trabalhos correlatos sobre a utilização de imagens fotográficas feitas por crianças no contexto educacional.

3.4 METODOLOGIA

3.4.1 Configuração do estudo

A escolha metodológica para este trabalho é a pesquisa qualitativa, uma vez que pretendo refletir sobre as imagens e as produções imagéticas, realizadas por crianças da turma das Borboletas¹⁰ e as possibilidades para pensar os olhares dessas crianças acerca das atividades, brincadeiras e espaços da escola. As crianças como autoras das fotografias. Sendo assim, não é possível pensar em dados mensuráveis, não é possível medir as variáveis e sim observar as crianças e o ato de fotografar e analisar as fotografias feitas por elas. Pesquisar com crianças é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros.

Neste contexto, o presente estudo se configura como um estudo de caso. Estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), é o estudo de um caso, seja simples e específico, seja ele complexo e abstrato. Sendo assim, segundo as autoras, estudo de caso pode ser uma estratégia de pesquisa quando o objetivo é estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, no caso deste trabalho, as possibilidades que as fotografias feitas por crianças, da EMEI Humaitá, oferecem para construção de caminhos para refletir acerca das atividades, brincadeiras e espaços da escola.

Estudo de caso como modalidade de pesquisa “[...] é entendido como metodologia ou como escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de caso específico, bem delimitada, contextualizado em tempo e lugar [...]” (VENTURA, 2007, p. 384).

Ferreira (2013) argumenta que a pesquisa qualitativa é formada pelas práticas e interações sociais cotidianas e que “[...] o objetivo de pesquisas que podem ser categorizadas como qualitativas está em desenvolver reflexões fundamentadas empiricamente, estudando as práticas e os conhecimentos dos participantes”. (FERREIRA, 2013, p. 45).

¹⁰ A explicação sobre a demoninação da turma Borboletas está no próximo item.

3.4.2 Contexto da experiência

A Escola Municipal de Educação Infantil Humaitá (EMEI Humaitá) está situada no bairro Humaitá, em Porto Alegre/RS, em uma área de lixão que foi aterrada. Faz divisa com o Parque Marechal Mascarenhas de Moraes, área de preservação permanente de 18,3 hectares, onde oito são de banhados e seis de reserva ecológica.

A EMEI Humaitá funciona em regime de turno integral, das 7h às 19h, onze meses por ano. São 106 crianças com idades entre um ano e cinco anos e onze meses, organizadas em cinco turmas.

A escola iniciou suas atividades no dia 08 de agosto de 1994, a partir de uma demanda do Orçamento Participativo da comunidade. As primeiras crianças eram moradoras dos edifícios residenciais e vilas circundantes à escola. A inauguração oficial ocorreu no dia 16 de março de 1995. Desde então, é a única escola pública municipal de educação infantil da região Humaitá/Navegantes.

A EMEI Humaitá é composta por um prédio com cinco salas de referência das turmas, sala de atividades múltiplas, sala de informática, refeitório, cozinha, sala da direção, banheiro infantil e adulto e lavanderia.

O espaço externo possui um amplo pátio com várias árvores, dentre elas algumas frutíferas, hibiscos, ipês, vários brinquedos como gangorra, vai-e-vem, escorregador. O espaço é dividido: um pátio maior e um pátio menor, chamado de Lagartário para as turmas das crianças menores.

Além do pátio, há uma horta com espaços para contação de histórias, atividades e lanches. Na horta, ainda há um forno de barro, composteira; minhocário; cisterna; canteiros para temperos, hortaliças e chás; árvores frutíferas. É um espaço de plantio, mas também de convivência e vivências. Existe outra cisterna que abastece os vasos sanitários do banheiro infantil.

Desde a sua inauguração, as equipes gestoras da escola tiveram uma preocupação em tornar o espaço externo mais acolhedor com a plantação de árvores e implantação da horta, visto que o bairro Humaitá era um lixão que foi aterrado, assim tanto o pátio quanto o espaço onde hoje é a horta eram bastante

áridos. Uma das ações, que permeia a escola, nesses 20 anos, é a preocupação com o meio ambiente.

Nos últimos dez anos, a escola tem um projeto maior que envolve as questões de meio ambiente e sustentabilidade e que norteia o planejamento das turmas. O objetivo é pensar a escola como um espaço educador sustentável¹¹, assim os projetos das turmas atendem as necessidades e interesses particulares de cada faixa etária, mas as questões citadas acima já estão internalizadas nas práticas do dia a dia como a separação do lixo, o trabalho na horta da escola, a economia de água, luz e o reaproveitamento de materiais.

Além disso, a EMEI Humaitá, em seu Projeto Político Pedagógico, designou novas nomenclaturas para as turmas. Ao invés das turmas serem chamadas de Berçário 2, Maternais 1 e 2, Jardins A e B, as turmas são: Lagartas I (Berçário 2), Lagartas 2 (Maternal 1), Casulos I (Maternal 2), Casulos II (Jardim A) e Borboletas (Jardim B). Essa outra forma de designar as turmas foi inspirada na metamorfose das borboletas em uma livre associação com o desenvolvimento das crianças.

O grupo participante desta monografia foi a turma das Borboletas de 2015. A turma tem 24 crianças entre cinco anos e meio e seis anos. Na turma, trabalham uma monitora no turno da manhã, a professora no turno da tarde e uma estagiária volante no turno da tarde. A maioria das crianças está junto desde a turma das Lagartas I. São crianças que ou moram nos edifícios próximos à escola ou nas vilas próximas ao bairro Humaitá.

¹¹ O termo espaço educador sustentável pretende estimular que as escolas se identifiquem com os ideais de sustentabilidade, compreendam a importância de transformar suas atitudes e também seus objetivos de ensino e aprendizagem, tornando-se por fim referências de sustentabilidade para seus alunos e comunidade (SALTO PARA O FUTURO/TV ESCOLA, 2011).



*Figura 8 - Turmas das Borboletas no Parque Mascarenhas de Moraes
Fonte: Acervo da Escola¹²*

3.4.3 Escolha dos sujeitos de pesquisa

A escolha da turma não foi aleatória¹³, pois a monitora da turma das Borboletas trabalha sem auxiliares, por isso, desde o ano de 2014, ela tem delegado às crianças a tarefa de fazer as fotografias de atividades, passeios pelo parque, pátio ou qualquer outro momento escolhido pelas crianças. Duas câmeras digitais circulam de mão em mão e as imagens vão sendo produzidas pelas crianças.

A partir das imagens feitas pelas crianças foram analisados quais os olhares das crianças sobre o espaço escolar que as cerca. Para Oliveira, Barbosa e Leite (2014):

O que temos nestas imagens não são as câmeras sendo usadas para filmar, para fotografar, mas como que para brincar as câmeras desaparecem como equipamentos e se aparecem como corpos, como uma extensão do corpo e são assim usadas para explorar, as câmeras e as imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço e o tempo, sendo assim extremamente relevantes para se pensar em processos de produções de subjetividade e processos de desenvolvimento humano (p.170).

¹² Fotografia tirada pela monitora da turma. A escola possui autorização de utilização de imagem das crianças e para esta monografia foi feito o termo de consentimento para utilização das imagens feitas pelas crianças e outras imagens em que essas crianças da turma das Borboletas aparecem.

¹³ Havia na Escola outra monitora da turma dos Casulos II (jardim A) que também fazia esse trabalho de dar a câmera fotográfica para as crianças, mas ela saiu da escola no início do ano de 2015.

3.4.4 Instrumentos de coleta de dados

Neste estudo, os instrumentos de coletas de dados foram câmeras digitais. Foram oferecidas duas câmeras digitais (Sony DSC-W25 e Nikon Coolpix L315), no contexto de um projeto pedagógico para as crianças tirarem fotos. As imagens, produzidas por elas são uma fonte essencial de dados de pesquisa. As situações escolhidas para propor a realização das imagens foram as atividades propostas pelas educadoras, as brincadeiras, pátio, passeios e momentos de livre escolha das crianças.

Neste projeto, foi oportunizado um momento para mostrar a câmera fotográfica, seu funcionamento básico e cuidados que se deve ter com o equipamento. Assim, foi oferecida a oportunidade das crianças serem as autoras das fotografias feitas em diversos momentos da sua rotina na escola.

3.4.5 Sobre as imagens produzidas

As fotografias foram tiradas entre os meses de março e julho de 2015, predominantemente no turno da manhã. O acervo que compõe esta monografia conta com 876 fotografias feitas pelas crianças. Em algumas fotografias, foi possível identificar o autor das mesmas, mas conforme as crianças foram se familiarizando com os equipamentos, durante uma atividade ou passeio, elas foram se revezando para tirar as fotos. O controle sobre quem eram os autores das fotografias não foi possível, as crianças reivindicavam a todo momento o revezamento da câmera fotográfica. São poucas as fotografias em que é possível identificar os autores. Além disso, essa questão metodológica, em princípio vista como um limitador, abriu espaço para uma reflexão sobre aspectos do exercício da autoria, dispostas nas sessões seguintes.

Inicialmente, dividi as fotografias em oito categorias: atividades na sala, brincadeiras na sala, horta, passeio ao Parque Mascarenhas de Moraes, passeio à exposição, pátio, espaço físico da escola, *selfies*. Essas categorias foram feitas conforme a atividade que estava sendo realizada: horta, pátio, passeio, brincadeiras.

Entretanto, ao analisar as imagens, outras formas de categorizar foram surgindo, assim reorganizei as fotografias em três grandes grupos: brincadeiras, pátio e horta. Serão esses três temas recorrentes que analisarei no próximo capítulo.

Cabe ainda salientar que a escola possui autorização de utilização de imagem das crianças e para esta monografia foi feito o termo de consentimento para utilização das imagens feitas pelas crianças e outras imagens em que essas crianças da turma das Borboletas aparecem.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 Atividade Prévia: “fotografias para imaginar”

As crianças se envolveram tanto com a fotografia que esta foi uma prática desenvolvida durante todo o primeiro semestre de 2015, nos dois turnos: manhã e tarde.

Esta prática constante deu origem ao passeio para visitação à Exposição *Fotografias para imaginar, de Gilberto Perín*, na sala Aldo Locatelli (no Centro de Porto Alegre). Nesta saída, as crianças registraram com fotografias todo o trajeto, feito de Trensurb¹⁴, além da Exposição. As crianças foram e voltaram da exposição de trem. A estação Anchieta fica próximo à escola. As crianças fizeram o trajeto a pé da escola à estação, em seguida, foram de trem até a estação Mercado, no centro de Porto Alegre e, finalmente, fizeram o trajeto a pé da estação Mercado até a sede da Prefeitura, onde fica a Sala Aldo Locatelli. A turma foi dividida em dois grupos, nos dias 10 e 28 de julho de 2015.

Antes do passeio, as crianças trabalharam o livro com nome homônimo ao da exposição. O livro é composto por 16 fotografias, feitas pelo fotógrafo Gilberto Perín, que desafiou 16 escritores e 16 artistas para interferir no seu trabalho e escrever textos inspirados na obra escolhida por cada um deles.

As crianças ficaram impressionadas com algumas fotografias, uma delas mostrava um corredor com uma abertura ao fundo, abaixo desta fotografia havia uma faca e a mesma foto, mas com um risco vermelho que saía da abertura e descia até o chão. As crianças queriam saber se era sangue ou cola colorida e mesmo com a recomendação para que não tocassem nas obras, elas tiveram que tocar a fim de descobrir o que era.

¹⁴ Empresa de trens urbanos que faz o trajeto de Porto Alegre à cidade de Novo Hamburgo.



Figura 9 - Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar

Fonte: da autora



Figura 5 - Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar

Fonte: da autora



Figura 6 - Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar

Fonte: da autora



Figura 7 - Fotos da Exposição Fotografias para Imaginar

Fonte: da autora

A atividade prévia, bem como a escolha da exposição a ser visitada, revela já uma escolha curricular e intencional no tocante à perspectiva de sensibilização quanto às imagens que se pretendia no projeto envolvendo fotografia. *Fotos para imaginar* é um título de exposição bem diferente de *Fotos para representar*.

Além do título, a utilização da imagem fotográfica neste contexto é de outra ordem que não a representação. A imagem não está ali para demonstrar uma porta no corredor. Aliada a esta imagem, a forma de uma instalação, está um objeto (faca) e um filete de líquido endurecido na cor vermelha, como que “saindo da imagem”. Trata-se de uma composição imagética, a forma de uma instalação. O poder desta composição, pela forma que as crianças acabam interagindo, surte o efeito preconizado pelo título da exposição: a composição fez imaginar às crianças. *É sangue ou cola colorida?* E a composição imagética leva ao exercício de outro sentido: a visão leva a necessidade de *tocar*, de verificar a textura para

ver o que é, se é sangue ou não, como aponta a figura 7. E por que seria sangue e não outra coisa? A produção de sentidos sobre os três elementos (faca, imagem de corredor, filete vermelho na parede), sem que nada assinale a relação deles sem ser a proximidade parece exercer uma “força invisível” no grupo de crianças na escolha do termo a se verificar a veracidade: é *sangue* (e não vinho, suco de groselha, ou outra substância vermelha), ou não?

A partir desta atividade de sensibilização, foram sendo organizadas, no contexto das atividades pedagógicas com este grupo, processos em que as crianças participantes da pesquisa produziram imagens. Conforme já, inicialmente foram divididas as fotografias em oito categorias: atividades na sala, brincadeiras na sala, horta, passeio ao Parque Mascarenhas de Moraes, passeio à exposição, pátio, espaço físico da escola, *selfies*.

Após esta primeira organização, três grandes grupos pareciam se destacar: brincadeiras, pátio e horta. Ao pensar nessas três categorias, concordo com os autores Oliveira, Barbosa e Leite (2014) quando dizem que “pesquisar com crianças é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros” (p.171), pois não é possível pensar em hipóteses prévias, é trabalhar com o imprevisível e este é um desafio que me estimula a pensar em uma escola feita para crianças.

Estes fatores implicaram, também, um dilema difícil para a pesquisa neste contexto: devia-se controlar previamente a produção de imagens, quanto a autores e temáticas, sob pena de perder a espontaneidade da dinâmica de circulação do equipamento fotográfico e das fotografias produzidas, ou deixar a câmera circular e trabalhar com a organização das imagens posteriormente, conversando com as crianças sobre elas. Optou-se, com todos os riscos inerentes a dispersão do material, pela circulação livre da câmera digital e das imagens. A discussão sobre este aspecto e suas decorrências na (dificuldade de) análise das imagens discute-se na próxima sessão.

4.2 De uma autoria coletiva que emerge do contexto de produção das imagens

Realizadas as atividades de produção de imagens, procederam-se os movimentos de organização e reorganização das imagens, conforme mencionado

no item anterior. Após este momento, pensou-se, inicialmente, em conversar com o grupo todo com relação às imagens, para complementar o exercício de atribuição de autoria das fotos, o que elas levariam o grupo a pensar. Contudo, a mostra ao coletivo revelou-se pouco profícua, de forma que também se foi conversando com as crianças separadamente.

Porém, tanto na conversa coletiva, quanto na conversa em particular, revelou-se muito difícil a identificação da autoria das fotos. Apenas nas fotos da horta, a serem apresentadas no final desta seção, a atribuição de quem fez cada foto foi efetivamente possível. Nos outros momentos, seguindo já uma prática da turma na qual o coletivo ia registrando com as câmeras as atividades, várias crianças foram tirando fotos, a câmera circulava de mão em mão e, uma mesma atividade era registrada por várias crianças.

Isso acarretou que, na maior parte dos registros, não foi possível controlar qual das crianças estava a tirar fotos. As crianças até sabem que nesta ou naquela brincadeira ou atividade foram elas que fizeram as imagens, mas não lembram exatamente quais foram as imagens que elas produziram. Assim, não foi possível uma investigação detalhada sobre o que o participante pensou a tirar a foto, nas categorias “brincadeiras” e “pátio”.

Portanto, em uma nota sobre os procedimentos de análise das imagens, sobre as categorias “brincadeiras e pátio”, far-se-ão apontamentos sobre as produções, enquanto que, na categoria “horta”, em que foi possível a identificação autoral, considerações a partir de “quem fez a foto” poderão ser efetivamente realizadas.

Porém, antes de continuar, cabe comentar um achado da investigação, em meio ao que pareciam ser somente elementos limitadores à análise, na medida em que não se conseguia atribuir a autoria individual (*que criança tirou que foto?*). O que chamou a atenção foi que a turma não respondeu “*não fui eu*” ou “*não sei*”. Eles responderam: “*fomos nós*”, foi possível perceber uma autoria coletiva da turma, com relação das fotos. O emprego desse “*nós*” quanto à autoria das fotos permite pensar nas dinâmicas de constituição do sujeito e, por conseguinte, da autoria, no contexto da educação infantil.

Muito se poderia dizer sobre as circunstâncias de produção em que este “*nós*” aparece. Do ponto de vista do grupo com que se está trabalhando, temos

ainda, na educação infantil, sujeitos em pleno processo de formação de sua individualidade. Podemos pensar que, nesse sentido, a atribuição da autoria individual das imagens é um problema dos adultos, mas não necessariamente, um problema para as crianças que produziram as fotos neste contexto.

Assim, esse “*nós*” talvez surja em função deste processo de constituição identitária destes sujeitos ainda estar em construção, em que o que é “meu” e o que é do “outro”, pelo menos no registro de uma “*autoria intelectual e individual da imagem*”, está bastante diluída. Com outro tipo de objeto, a posse de um brinquedo, por exemplo, a relação poderia ser bem outra.

Talvez a resposta “*nós*” a quem produziu as imagens esteja condicionado também a uma prática pedagógica já consolidada neste grupo: a de circulação das câmeras para a obtenção das imagens, conforme já mencionado. E também, no aspecto dos recursos disponíveis para a consecução desta prática pedagógica, a existência de somente duas câmeras disponíveis para a ação de registro do grupo. Isso porque, no caso de se ter uma câmera por criança e/ou a responsabilização de uma delas ou de um grupo, e não de todos, pelo registro das atividades, talvez não tivéssemos a recorrência da escolha desta resposta, *nós*, na autoria das imagens. Porque não é qualquer palavra que apareceu como resposta. É um pronome do caso reto, *nós*, que se refere a uma coletividade e, pelo menos quanto à produção destas imagens, de uma produção coletivizada, em que não há tanta preocupação em se identificar a autoria do “ponto de vista” retratado.

É no entroncamento destas circunstâncias que se esbarra, sem que isso tenha sido pensado no início do trabalho, na dimensão da autoria coletiva e de práticas pedagógicas em que tal condição autoral é potencializada. Não se trata de dizer que a construção da autoria individual e intelectual, e da própria identidade, num sentido amplo, não seja função da escola e um componente importante para a vida cidadã. A questão é: como construir esse campo conceitual, a autoria individual¹⁵ sem perder a dimensão de *coletividade* já

¹⁵ Autoria individual e coletiva que a escola constrói, via de regra, de forma negativa. No caso da autoria individual através da individuação do desempenho escolar ou da responsabilização por algum ato fora do preconizado na escola – *quem foi que fez isso?*. No caso da autoria coletiva, quando do inquérito sobre quem fez o referido ato, pois, até que o responsável apareça, todos serão punidos.

existentes e que pode ser apreendida a partir deste “nós”, enunciado pelas crianças neste contexto.

Cabe também refletir e como as práticas pedagógicas podem contribuir para isso e o papel do docente como dinamizador desta inteligência e autoria coletiva. Sobre o papel do docente neste processo, aponta Ramal (2002):

O dinamizador da inteligência coletiva reconhece as diversas personalidades, os diferentes talentos e as especificidades do contexto histórico e de vida de seus alunos e propõe situações de aprendizagem adequadas, (...) promovendo as novas autorias, a autonomia e a criação. (RAMAL, 2002, p. 212)

4.3 Brincadeiras



Figura 8 – *Brincadeiras I – Mesa. Tesoura e fantasia. Brincar de escrever. Posando para foto.*

Fonte: Acervo Turma Borboleta

Dentre as imagens realizadas e organizadas, acabamos colocando as imagens do ambiente em que se realizam as brincadeiras. Chamou a atenção, neste contexto, a imagem da Figura 8, em que se misturam registros de atividades. É uma imagem em que aparecem as crianças, cada uma em uma atividade. A personagem da esquerda corta um papel, mas tem um babado (de um vestido do canto das fantasias da sala). A personagem do meio está compenetrada, a fazer de conta que escreve (pois a canetinha está pousada em uma parte do papel ainda sem letras). Já a personagem da direita, realiza outra brincadeira, a de “posar para a foto”. É a única a encarar para a câmera, embora se possa pensar que todos na foto estão “posando”. Barthes (1984) pontua desta forma a situação.:

[...] com muita frequência [...] fui fotografado sabendo disso. Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a “posar”, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. Essa transformação é ativa: sinto que a Fotografia cria meu corpo [...] eu a vivo na angústia de uma filiação incerta: uma imagem – minha imagem – vai nascer: vão me fazer nascer de um indivíduo antipático ou um “sujeito distinto”? (BARTHES, 1984, p.22-3).

Cabe salientar que Barthes faz esse apontamento no contexto da câmera fotográfica analógica, em que a fixação da imagem ocorria *distante* da realização da mesma, nos laboratórios. Somente iríamos ver como ficamos na foto *depois*. Com as câmeras digitais, o momento de produção e fixação de imagem ocorre *quase ao mesmo tempo e no mesmo lugar*. Pode-se verificar logo após a produção da imagem como saímos nela, podemos tirar inúmeras imagens até “sairmos bem na foto”. Nesse processo, apenas ocupa-se espaço do cartão de memória, virtualização do filme fotográfico, que tinha de ser usado com parcimônia, pois era material caro e perecível. O aprendizado social, que atinge a todas as idades, referente à mudança da relação do sujeito com as imagens em função da facilidade de produção e reprodução das imagens, e conseqüente banalização, é processo ainda em curso e outros estudos nesse sentido precisariam ser realizados.



Figura 9 – Brincadeiras II – Boneca penteada.
Fonte: Acervo Turma Borboleta

Ainda na reflexão sobre as poses ante a fotografia digital, ela parece se referir não somente às pessoas, mas aos brinquedos. No âmbito das brincadeiras, chama a atenção da foto desta boneca (Figura 9), devidamente penteada e

colocada como uma pessoa, sentada à mesa. Corrobora essa impressão de conferir “humanidade” à boneca o fato de somente haver ela na imagem. Não há presença de outras pessoas, das crianças que produziram a “pose” da boneca, por exemplo. Ela está com os cabelos todos penteados para trás, como se estivesse ao vento ou algo assim. Preparar o cenário da foto também parece estar no âmbito das brincadeiras, neste contexto.



Figura 10 – *Brincadeiras III – brincadeiras de roda: fora da roda.*

Fonte: Acervo Turma Borboleta



Figura 11 – *Brincadeiras III – brincadeiras de roda: dentro da roda*

Fonte: Acervo Turma Borboleta

Nas imagens das Figuras 10 e 11, referem-se às brincadeiras de roda. Chama a atenção as diferentes perspectivas, apresentadas na imagem da esquerda, de fora da roda e da direita, de dentro da roda. O registro destas múltiplas perspectivas, possibilitadas pela captura de imagens digitais, potencializam a paixão, retomando Gormbrich (2015), já citado neste trabalho, pelos ângulos inusitados e pelas cenas fortuitas e de como estas acabam, até mesmo pela própria espontaneidade de seu enquadramento, dizendo: 1) tanto da situação em que imagem foi produzida. (Estava frio, pelos casacos. Não chovia, pela luminosidade que vem da janela; 2) quanto da perspectiva daquele que realizou as imagens (Possivelmente uma criança com altura similar as que aparecem na foto, pela inclinação da câmera, pela intencionalidade, quase que um contraponto entre dentro e fora da roda: na foto da esquerda, de buscar um plano geral com a roda; na foto da direita, quem está no centro da roda aparece em primeiro plano, etc.).

4.4 Pátio

Do total de 85 fotos que foram realizadas do pátio da escola, cerca de 70% (em torno de 60 fotos) aparecem várias crianças brincando, como se pode verificar nas imagens das figuras abaixo. Isto é, nas fotos realizadas pelas crianças, o pátio aparece ocupado pelas crianças em, talvez, sua principal atividade de apropriação do espaço público: o brincar.

O espaço do pátio, pode-se dizer, é o espaço preferido da maioria da turma. Tanto que, em outra oportunidade, houve, ao longo do segundo semestre de 2015, uma exposição de arte em que cada criança deveria escolher um espaço da escola pra pintar. Metade das crianças escolheu o pátio para esta atividade.



Figura 12 – *Fotos do pátio*
Fonte: Acervo Turma Borboleta



Figura 13 – *Fotos do pátio*
Fonte: Acervo Turma Borboleta



Figura 14 – *Fotos do pátio*
Fonte: Acervo Turma Borboleta



Figura 15 – *Fotos do pátio*
Fonte: Acervo Turma Borboleta



Figura 16 – Fotos do pátio
Fonte: Acervo Turma Borboleta

Novamente, chama a atenção a Figura 16, por conta de uma curiosidade que remete novamente à questão da (coletiva) autoria da produção das imagens neste contexto e dos processos de individuação em curso na educação infantil. Nas atividades de conversa sobre as fotos, acabei solicitando às crianças que escolhessem a foto de que mais tinham gostado. A menina de blusão listrado, no centro da foto, diz ter escolhido a imagem “*porque aparecia os colegas e porque era no pátio*”.

Cabe salientar que esta menina, especificamente, possui uma irmã gêmea, na mesma turma. Ao perguntar quem tinha tirado a foto, a criança não sabia responder se quem tinha capturado a imagem fora ela ou a irmã. Logo, ela também não sabe ao certo se é ela ou a irmã que aparece na foto. Talvez, neste contexto, em se considerando toda a questão anatômica concernente a irmãos gêmeos, tenhamos um pequeno flagrante da constituição em progresso da imagem de si (para ela) e da imagem do outro (no caso, da irmã gêmea). Possivelmente, a menina se distinga da irmã presencialmente, mas não tinha elementos, naquele momento, de definir se era ela ou a irmã observando uma foto. Essa questão, no caso dos gêmeos, é um caso extremo, mas talvez seja o de maior visibilidade dentre outros sujeitos que ainda estão a constituir, nesta fase da vida, uma imagem de “si” e uma imagem “do outro”.

Essa questão pode ser analisada por referenciais psicanalíticos e/ou epistemológicos, mas fugiria os objetivos deste trabalho. O que cabe salientar, neste processo analítico, é a possibilidade que as câmeras digitais trazem neste contexto: a possibilidade das crianças da Educação Infantil gerarem suas imagens, construirem seus significados, ver os outros e enxergarem-se nas

atividades cotidianas, num exercício de distanciamento e aproximação, de certa forma similar à dinâmica da brincadeira de roda: a imagem ora fora da roda, ora dentro dela. As máquinas digitais acabam servindo como dispositivos que fazem ver da atividade diária e do olhar dos sujeitos envolvidos, e talvez estejam contribuindo, não somente pelas imagens produzidas, mas pelos diálogos sobre elas, para a constituição de traços de identidade que necessitam da perspectiva do outro, do par, para se completar.

4.5 Horta

As fotografias da horta foram tiradas em momentos diferentes por crianças diferentes. São as únicas em que é possível identificar os autores e são as imagens que, como tiveram um único fotógrafo em cada momento, as próprias crianças se identificam como autoras¹⁶.



Figura 17 – Fotos da horta. “Aparece quase todo mundo”
Fonte: Vítor. Acervo Turma Borboleta

Na atividade de registro de imagens da horta escolar, foi possível conversar mais com as crianças sobre as fotos que tinham tirado, das quais mais tinham gostado e o porquê. Dentre todos os registros, ficamos com a entrevista de duas fotos produzidas por Vítor.

¹⁶ Nas outras fotografias, as crianças sabem que tiraram em uma determinada atividade ou brincadeira, mas não sabem identificar especificamente quais fotografias são de quem.

A figura 17 foi feita por Vitor. Ao ser indagado o que chamava atenção nessa fotografia, o menino disse que gostou da diferença da fotografia para as outras. Perguntei o que essa foto tinha de diferente. Vitor respondeu: *“Do jeito que eu tirei essa foto. Apareceu quase todo mundo”*.

O curioso aqui é a correlação entre a expressão “todo mundo” e o que aparece na foto. Pois, para Vitor, o “todo mundo”, nesta foto, está disposto de uma forma completamente diferente do que uma foto em que o grupo de estudantes estivesse disposto de frente para a câmera (uma foto de “todo mundo” para adultos). Também deve ser levado em consideração que essas fotos são instantâneos das movimentações de apropriação do espaço, foi tirada no transcurso da atividade, sem que se parasse tudo para uma “pose com todo mundo”. Mas, para Vitor, ali aparece *quase todo mundo*.

Conversando sobre outra imagem (Figura 18), ele parou em uma específica e me perguntou *“Essa foto não parece estranha?”*. Perguntei o que ela tinha de estranha. A resposta: *“Por que parece que a Lauren ficou no meio do corpo da Vitória”*.

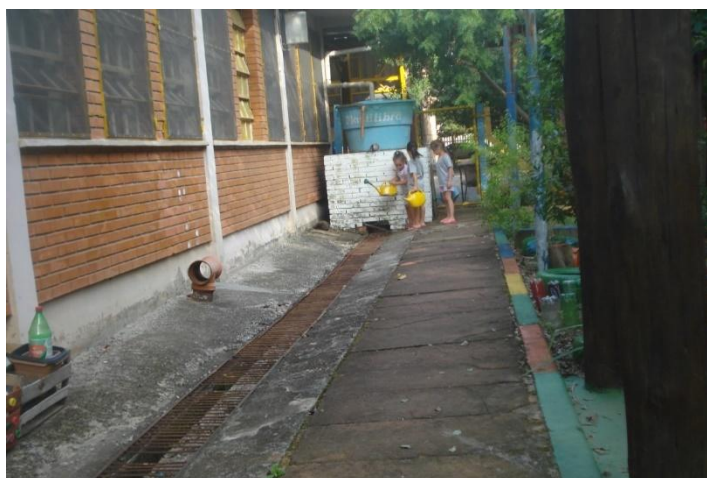


Figura 108 – Fotos da horta. “Foto estranha”
Fonte: Vitor. Acervo Turma Borboleta

5.4 O olhar sobre si: diferenças entre focos docentes e discentes

O corpo docente da escola, dentre os quais essa pesquisadora faz parte, realizou uma primeira sistematização e reflexão das fotos que nós tiramos da escola. Como professoras, acabamos priorizando, em nossas imagens as fotografias das atividades em si, o foco é na pintura, no trabalho com a argila, na

interação com materiais diversos. O foco é na ação em si e não nos personagens da ação.

Já nas fotos elaboradas pelas crianças, pode-se observar que as crianças são o foco de boa parte das fotografias que elas tiram umas das outras, mesmo daquelas que não são as posadas. Das mais de 800 fotos, há muito poucas fotos, por exemplo, dos adultos envolvidos com elas.

As crianças da turma das Borboletas direcionam o olhar para elas mesmas. Elas são o foco principal das atividades. As atividades funcionam como se fossem o pano de fundo das fotografias. Quando fiz a opção por pensar o olhar que as crianças têm acerca da Escola, a partir das fotografias, imaginei que elas fossem retratar a identidade da EMEI Humaitá. Porém como argumentei acima, pesquisar com crianças é trabalhar com o imprevisível. O que fica evidente nas fotografias de cenas da rotina é que elas são a EMEI Humaitá.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre o olhar das crianças nas dinâmicas de registro fotográfico das atividades cotidianas. O que elas retratam, o que essas fotos dizem do cotidiano da escola? Quais as possibilidades que as produções imagéticas feitas por crianças oferecem para construção de caminhos para refletir sobre o olhar das crianças acerca das atividades, brincadeiras e espaços da escola.

O objetivo do trabalho foi refletir sobre as possibilidades que as fotografias feitas por crianças como dinamizador de aprendizagens a nós, professores da educação infantil, sobre o que elas pensam e assim pensar, quem sabe, práticas mais condizentes com esta fase da vida.

Os achados da pesquisa, ainda iniciais em sua organização e sistematização, dizem respeito às diferentes perspectivas das crianças em formação. Processos de individuação em curso, que envolve a constituição de uma imagem de si (em contraposição a imagens dos outros). A esses flagrantes dos “ângulos inusitados” pelos quais estes meninos e meninas se veem uns aos outros dedicamos este trabalho, e se revelaram positivos, na medida em que apontam outras possibilidades para a utilização da imagem fotográfica sem ser a meramente representacional.

Um achado importante foi encontrar uma dimensão coletiva da dimensão das imagens, a ponto de ser difícil definir a autoria das imagens, da perspectiva pela qual os adultos hoje em dia compreendem as imagens. As noções de autoria, propriedade intelectual e da própria imagem de si destas crianças da Educação Infantil estão em plena construção. Interessante notar a prática de registro das atividades neste contexto como um dinamizador de uma certa coletividade na autoria de produção das imagens, na medida em que as crianças dizem: “*fomos nós*” que tiramos as fotografias. Este achado permite pensar em outras formas de constituição da autoria individual e coletiva na escola, sem ser em registros institucionalmente consagrados, pelos quais na autoria individual pela individuação do desempenho escolar ou, na autoria coletiva, a situação em que o coletivo toma a punição enquanto o responsável (o autor) do ato que

resultou na punição não apareça. Novos estudos sobre como se constrói a noção de autoria na criança se fazem necessários.

Quanto às imagens produzidas, temos um panorama da diversidade de perspectivas nas quais as brincadeiras, o pátio e a horta escolar são apropriadas pelas crianças, apontando para ângulos e situações inusitadas. Chama a atenção o fato de algumas fotos serem “posadas”, mas a grande maioria dos registros das crianças serem de outras crianças e em movimento na instituição. Também foi possível perceber, ao se comparar com as fotos feitas pelas crianças e pelas professoras da escola, distinções de perspectiva: enquanto as docentes enfatizavam a atividade pedagógica como o foco para a produção das imagens, as crianças focavam os seus pares, seus outros colegas, num jogo de espelhos no qual a criança, ao produzir e refletir sobre as imagens fixadas nas câmeras digitais, pode “ver o que viu” ao produzir imagens sobre os outros.

O estudo teve como limitador estar restrito somente a um grupo de crianças. Outro grupo e outra instituição talvez trouxessem outros tipos de imagens e outros tipos de discussões. Outro fator limitante, mas também potencializador, em certo sentido, foi uma não organização prévia de quem tiraria que foto ou de temática a serem registradas. A dinâmica do projeto, no qual as câmeras circulavam de mão em mão, comprometeu parcialmente o cotejo na relação com as falas dos autores das fotos sobre suas produções, mas, conforme já comentado, temeu-se que as crianças perdessem a espontaneidade do registro caso se criassem protocolos prévios ou controles excessivos de quem estava tirando que foto (além do que, pela fala das crianças, a dificuldade em atribuir a “autoria” das imagens pode ter se tornado um problema para a pesquisa e para a pesquisadora, mas não necessariamente para as crianças) A produção total de imagens do projeto (mais de 800 fotos) também complexificou o movimento de análise destas. Além disso, em função do tempo, as imagens tiveram uma apreciação inicial.

Em que pese os limitadores do estudo, o processo realizado já permite entrever a positividade do uso de imagens fotográficas digitais no contexto da Educação Infantil, como dispositivo importante para registro da forma como elas veem e explicam o mundo em seu entorno. Os resultados apontam que, para estas crianças, as imagens fotográficas, pelo menos as que elas produziram, não

servem somente para ilustrar ou representar. Elas são o registro de uma perspectiva, que merece atenção da instituição escolar da educação infantil como objeto de conhecimento, para refletir como conhecemos o mundo, o outro e a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

A CÂMARA escura: o princípio da fotografia. 2015. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/w3/henrique/caminholuz/camaraescura.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

ACHUTTI, Luiz Fernando Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

ALLAIN, Sandrine. **Fotografias produzidas com celulares nas escolas**: retrato de um novo ensino? Uma pesquisa na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado artes visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

AMARAL, Maria Terezinha do. **A infância na lente da criança [manuscrito]**: lembranças e imagens de si. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012. 105fl.

ANDRADE, Cláudia Teresinha Jraige de. **Luz e cores**: uma proposta interdisciplinar no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em educação. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. 1984

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Ensino de artes visuais**: experiência estética e prática docente. Dissertação (Mestrado em educação) - – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

COSTA, Beatriz Vergara Martins. **Um ‘olho que pensa’ por dentro do programa mais educação**: escrita, fotografia, criações, capturas e passagens. Monografia (Curso de Especialização em Mídias na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. . 2012.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP:

FERREIRA, Júlia Mariano. **“Tia, me ensina a tirar foto?”** saberes partilhados, visões plurais de um assentamento rural. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. 259 fl.

FERREIRA. Anelise Barra. **Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012. 167fls.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRÓIS, Douglas. Fotografia = luz e linguagem. Disponível em <<http://luzelinguagem.blogspot.com.br/2009/01/fotografia-luz-e-linguagem.html>>. Acesso em: 02 set 2015.

GALERIA: Revolução das câmeras fotográficas. Disponível em: <<http://www.baboo.com.br/tutorial/tutorial-multimedia/galeria-evolucao-das-cameras-fotograficas/>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

GOBBI, Márcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p.. 1213-1232, out.-dez. 2011.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **História da Arte**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC. 2015.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poéticas do instante**: fotografia, docência e educação infantil. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LEÃO, Claudia de Carvalho. **Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

LOGUERCIO, Nina Magalhães. **Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA**: possíveis relações com o ensino da arte. Dissertação (mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. 209fl.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTELLATO, Joana D'arc Mariano. **Jovens e a fotografia digital**: como adolescentes estão construindo sua relação com a fotografia em seu cotidiano, intermediados pelo site de relacionamentos orkut. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2011. 132fl.

OLIVEIRA, Luana Priscila de; BARBOSA, Mariana de Barros; LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, Pesquisa e Experiência**: pensando com as imagens. Disponível em: <http://deinfo.uepg.br/~proengem/conaitec/Anais/Trabalhos/10.pdf>. Acesso em: 27 nov 2014.

OLIVEIRA, Moyses Romero Borges. **Educação estética e fotografia na formação de professores em nível do ensino médio**: a relevância das contribuições de adorno e freire. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Cidade de São Paulo, 2011.

ORIGENS do processo fotográfico. Disponível em: <<http://www.cotianet.com.br/photo/hist/comesc.htm>> Acesso em: 03 set 20015.

PETRY, Leticia Marlise. **Educação Infantil**: vida-história de grupo e(m) processos de criação. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIN, Michel Teo. **História da fotografia**: a câmara escura. Disponível em: <<http://www.michelteosin.com.br/blog/historia-da-fotografia-a-camara-escura/>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, 20(5), p. 383-386, set./out. 2007.