

Imagens que visibilizam as infâncias: A linguagem fotográfica na educação infantil

*Images that make childhood visible:
photographic language in the childhood education*

Genecilda dos Santos¹

Gilvana Menslin Oliveira da Maia²

Resumo: Com o avanço dos recursos tecnológicos e as discussões em torno da Documentação Pedagógica, a fotografia tem ganhado cada vez mais espaço no ambiente educacional. É comum ver a divulgação de imagens das crianças no ambiente educativo, seja nas avaliações, nos sites das instituições e nos murais escolares. Assim, delimitou-se a problemática do presente estudo: como a linguagem fotográfica pode dar visibilidade às ações das crianças nos instrumentos de comunicação com as famílias? Definiu-se como metodologia a pesquisa qualitativa de abordagem documental. No presente estudo, analisaram-se narrativas elaboradas no ano de 2019, com a utilização de fotografias, por uma professora que atua com crianças de 4 anos na rede pública da cidade de São José do Rio Preto. Os dados foram categorizados em dois grandes eixos: narrativas oriundas das sessões investigativas e narrativas advindas de momentos presentes na rotina. Os dados foram analisados sob a ótica dos autores Salkeld (2014) e Lima (1995) sobre a linguagem fotográfica. Referente à fotografia na educação e Documentação Pedagógica, teve como base Fochi (2019a) (2019b), Hoyuelos e Riera (2019) e Rinaldi (2014). Os resultados das análises documentais apontam para a possibilidade do uso da fotografia, sendo esta compreendida enquanto linguagem e como registro dos processos de investigação das crianças. Observou-se, nos instrumentos analisados, a presença de imagens que buscam evidenciar as ações e os pensamentos das crianças, tanto nos momentos propostos por sessões, quanto nos momentos advindos das iniciativas infantis nas ações do cotidiano.

¹ Graduação em Pedagogia Universidade Paulista – UNIP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3586-3773>.
E-mail: genecilda.stos@gmail.com.

² Mestre em Educação Universidade Regional de Blumenau - FURB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5845-0133>.
E-mail: giloliveiramaia@gmail.com.

Outro ponto de análise constituiu-se na linguagem escrita, percebendo-se a preocupação da professora em articular as duas linguagens, indo além da descrição das imagens e utilizando a escrita para informar e construir narrativas que valorizam as ações das crianças em uma dinâmica na qual imagem e texto se complementam.

Palavras-chave: Educação infantil; Linguagem Fotográfica; Infâncias; Documentação Pedagógica.

Abstract: With the advancement of technological resources and discussions around pedagogical documentation, photography has gained more and more space in the educational environment. It is common to see the dissemination of images of children in the educational environment in evaluations, websites of institutions and school murals. Thus, the problem of the present study was delimited: how can the photographic language give visibility to the actions of children in the instruments of communication with families? Qualitative research with documentary approach was defined as methodology. In the present study, narratives elaborated in 2019, using photographs, were analyzed by a teacher who works with 4-year-old children in the public school in the city of São José do Rio Preto. The data were categorized into two main axes: narratives from the investigative sessions and narratives from moments present in the routine. The data were analyzed from the perspective of the authors Salkeld (2014) and Lima (1995) on the photographic language. Regarding photography in education and pedagogical documentation Fochi (2019a) (2019b), Hoyuelos and Riera (2019) and Rinaldi (2014). The results of the documentary analyze point to the possibility of using photography, which is understood as a language and the record of the children's investigation processes. It was observed in the analyzed instruments the presence of images that seek to highlight the children's actions and thoughts, both in the moments proposed by sessions, as in the moments arising from children's initiatives in everyday actions. Another point of analysis was written language, realizing the teacher's concern with articulating the two languages, going beyond the description of images and using writing to inform and build narratives that value children's actions in a dynamic in which image and text complement each other.

Keywords: Early Childhood Education; Photographic Language; Childhoods; Pedagogical Documentation.

INTRODUÇÃO

Com a evolução da tecnologia, a fotografia passou a fazer parte da vida das pessoas e do cotidiano na Educação infantil. A imagem tem sido utilizada para dar visibilidade às ações das crianças.

A temática não é tão recente. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil - DCNEI (2009) - propõem que a observação e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças na educação infantil sejam realizados por meio de múltiplos registros, dentre eles a fotografia. A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) - reitera a importância da observação e dos registros, afirmando a possibilidade de evidenciar os processos de aprendizagem das crianças, tendo a fotografia como uma das ferramentas para tanto.

Com o passar dos anos, a fotografia ganhou destaque nas produções dos professores, principalmente na comunicação com as famílias. Sendo a fotografia uma linguagem até pouco tempo restrita ao ambiente social, como na publicidade, na arte e nos álbuns de família, entendeu-se como necessária a discussão da utilização da linguagem fotográfica na educação infantil.

Assim, para o presente estudo, delimitou-se a problemática: como a linguagem fotográfica, sendo utilizada nos instrumentos de comunicação com as famílias, pode dar visibilidade às ações das crianças?

Adotou-se a abordagem documental, analisando-se dezenove narrativas elaboradas no ano de 2019, com utilização de fotografias, por uma professora que atua com crianças de 4 anos na rede pública da cidade de São José do Rio Preto. Os dados foram categorizados em dois grandes eixos: narrativas oriundas das sessões investigativas e narrativas advindas de momentos presentes na rotina. As narrativas foram analisadas sob a ótica dos autores Salkeld (2014) e Lima (1995) sobre a linguagem fotográfica, e Fochi (2019a) (2019b), Hoyuelos e Riera (2019) e Rinaldi (2014) no que se refere à fotografia na educação e à Documentação Pedagógica

Para o entendimento da temática estudada na seção “Linguagem Fotográfica: da sua criação aos dias atuais”, objetivou-se compreender a concepção de fotografia sedimentada atualmente na sociedade. Entendeu-se como pertinente abordar sucintamente o processo da criação da fotografia e seu estabelecimento como linguagem, assim como aspectos que contribuem no processo comunicativo.

Na seção “O contexto da linguagem fotográfica na educação infantil” objetivou-se esclarecer como a imagem é captada e tratada até chegar à comunicação com as famílias. A seção “a comunicação utilizando a linguagem fotográfica na educação infantil” decorre da análise de narrativas que utilizam a fotografia e o texto escrito e teve como objetivo compreender como a linguagem fotográfica contribuiu para o processo comunicativo.

LINGUAGEM FOTOGRÁFICA: DA SUA CRIAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Conforme explicitado, o presente estudo discorre sobre a linguagem fotográfica na educação infantil. Todavia, para compreender a concepção de fotografia sedimentada atualmente na sociedade, entende-se como pertinente abordar sucintamente o processo da criação da fotografia e seu estabelecimento como linguagem, assim como aspectos que contribuem no processo comunicativo.

Historicamente a fotografia é uma linguagem nova. De acordo com Salkeld (2014), surgiu há menos de 200 anos e é resultado da união de fenômenos naturais conhecidos há séculos: “o fenômeno óptico da luz sobre certos materiais, torna-os mais escuros, claros, macios ou duros.” (SALKELD, 2014, p. 12). A Câmera escura foi a descoberta fundamental para a criação da fotografia.

Essa técnica, de acordo com Salkeld (2014), remonta à China antiga, assim como há historiadores que sugerem o uso por artistas durante o Renascimento para obter imagem

em duas dimensões para traçar seus desenhos. Para Salkeld (2014, p. 12) “Foi a aparente fidelidade da câmera escura que deu origem à crença de que uma “câmera nunca mente”. Afinal, a imagem é determinada pelas leis da óptica. Assim, foi da união química com a óptica da câmera escura que surgiu a fotografia.

Uma das descobertas importantes da experiência fotográfica é o fato de se capturar milésimos de segundos que o olho humano não consegue registrar. De acordo com Walter Benjamin, um dos pioneiros no estudo teórico da fotografia, “a fotografia torna, pela primeira vez, consciente o inconsciente óptico, assim como a psicanálise revela o inconsciente instintivo,” (BENJAMIN, apud SALKELD 2014, p. 24). Tal afirmação não atribui menor valor às interações sociais na percepção do mundo, mas destaca a qualidade da fotografia ao congelar momentos imperceptíveis ao olho humano, trazendo à tona um novo conhecimento que, aliado à experiência social, contribui para a percepção vivenciada.

Nesse sentido, de acordo com Salkeld (2014), surgiu a ideia de que a fotografia é o fiel registro da realidade, por ser a primeira forma de captar o que se vê sem a interferência de um artista, antecipando assim a função documental da fotografia. Outro ponto destacado pelo autor é em relação à singularidade da imagem. Enquanto a obra de arte era algo singular, tornando impossível ter cópias idênticas, a fotografia rompeu com essa singularidade por meio da possibilidade da mesma imagem ser reproduzida diversas vezes.

Mesmo com a possibilidade de reprodução da imagem, no início da descoberta da fotografia, sua utilização ficou restrita aos profissionais e entusiastas, segundo Salkeld (2014) esse fato se deu devido à pouca mobilidade e à complexa revelação da imagem em placas de gelatina seca. Todavia, de acordo com o autor, no ano de 1888, George Eastman trouxe ao mercado o lançamento da Kodak, assim a fotografia chegou definitivamente às massas. “O famoso slogan da empresa, *You press the button, we do the rest*, [você aperta o botão, nós fazemos o resto], resumia a simplicidade do processo.” (SALKELD, 2014, p. 32). Tal processo consistia na compra de uma câmera com carga de filme e, após o registro, era devolvida à fábrica que realizava a revelação, entregando as fotografias aos clientes.

Assim, a fotografia analógica ganhou o mundo. Aventureiros, munidos de suas câmeras, começaram a registrar diversas localidades e a compartilhá-las. De acordo com Salkeld (2014), o resultado desta movimentação trouxe um novo elemento para o mercado turístico global. Aliás, a fotografia foi adentrando na lógica capitalista, sendo utilizada na publicidade em folhetos e cartões postais. Para o autor, a fotografia também expôs condições de trabalho vergonhosas para a vida moderna, como a precariedade de localidades pobres, possibilitando a denúncia da desigualdade social.

Porém, com o advento da fotografia digital, a facilidade em ter um instrumento em mãos que captura a imagem e possibilita imediatamente visualizá-la, bem como a possibilidade desta imagem viajar por quilômetros e ganhar o mundo em segundos, transformou o modo como a sociedade passou a lidar com a fotografia. Fotografar se tornou um hábito, e, por meio de um inconsciente coletivo, as imagens passaram a fazer parte do dia a dia. Pessoas passaram a avaliar a mensagem das imagens, muitas vezes sem a consciência de como a mensagem é transmitida e do impacto que elas provocam em suas ações.



Para compreender a fotografia, é necessário entender que as imagens são permeadas de significados que se consolidaram culturalmente por meio de repetições. Assim, pode-se considerar a fotografia enquanto uma forma de linguagem, um texto em forma de imagem.

Ao constatar a linguagem fotográfica, admite-se seu caráter comunicativo. Nesse sentido, entende-se que a comunicação é caracterizada e marcada por signos que a constituem e, por isso, considera-se o caráter ideológico do que é fotografado. Relacionando a linguagem aos signos que a compõem, Bakhtin (2004, p. 31) esclarece que “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” Nesse sentido os significados que constituem o signo são carregados de intencionalidades ideológicas próprias e inerentes aos processos comunicativos, inclusive aqueles mediados por imagens.

Apesar de, aparentemente, a construção dos signos ocorrer de forma complexa, Bakhtin (2004, p. 32) esclarece que:

Os signos também são objetos naturais, específicos, [...] todo produto natural ou tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele reflete e retrata uma outra.

O que Bakhtin (2004) convoca para o diálogo é o entendimento de que toda comunicação é mediada por signos socialmente construídos de forma natural nas relações humanas. Apesar da constituição social do signo, sua interpretação é totalmente permeada pela singularidade humana, irrepetível de cada sujeito, e pode retratar, assim, outra realidade.

Referente aos significados atribuídos à imagem, Salkeld (2014, p. 47) destaca que “A comunicação é um processo social que depende de um grau de compreensão mútua.” Desta maneira, o processo comunicativo ocorre por meio do eu e do outro, assim, podendo ser o outro uma pessoa, um texto ou uma imagem. Essa comunicação ocorre por meio da linguagem que é constituída de signos e seus sentidos e significados.

Quanto ao processo comunicativo, Bakhtin (2004, p. 92-93) destaca que “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada”. Para o autor, o locutor precisa também levar em consideração o ponto de vista do receptor no processo comunicativo.

Ao se considerar a fotografia como linguagem e compreendendo sua característica comunicativa, entende-se que a leitura de uma imagem está envolta por um contexto registrado na própria imagem e será ressignificado por quem a ler. Sobre a interpretação da fotografia, Salkeld (2014, p. 47) argumenta:

[...] mesmo que seja possível dizer que a fotografia mostra fielmente como uma cena “parecia” em um dado momento - embora, a partir de um certo ponto de vista, refratada através de uma lente especial, sujeita às escolhas de enquadramento, exposição e processamento e transformada em uma imagem bidimensional no papel ou na tela - o que ela “significa” é uma outra questão. A semiótica é um método analítico que se abre para o processo de interpretação de fotografias.

Neste sentido, por mais que a fotografia capture um momento, uma imagem, ao considerar seu caráter comunicativo e ao compreender que toda comunicação é permeada de escolhas e signos que são ressignificados no processo interativo de comunicação, fica claro quão complexa é a escrita por meio da imagem. Assim como em um texto escrito, a fotografia também possui uma gama de signos.

Retomando o valor do signo, Bakhtin (2004, p. 32) ressalta que “Aí onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. Desta maneira surge a consciência ideológica de que a linguagem não é neutra e universal, ou seja, os signos compreendidos nas mais diversas esferas sociais e culturais. possibilitam a quem fotografa ter ideia de como sua fotografia será entendida ou ressignificada por quem realiza a leitura.

Sendo o processo comunicativo interativo e individual, não se trata de obter o mesmo processo de ressignificação para toda pessoa que ler a imagem, mas a consciência da mensagem que se intenciona comunicar.

Para Salkeld (2014), quando o fotógrafo escolhe o tema, existe uma gramática que pode ser aplicada à imagem, pois no momento da captura se fazem escolhas: se será retratada em preto e branco, ou se serão utilizadas as cores, o que será incluído ou deixado de fora - e, para isso, são trabalhados o ângulo e a posição da câmera ao realizar o registro. Assim, a fotografia é “resultado de escolhas, de decisões” (SALKELD, 2014, p. 48). Atualmente, com os programas de edição, o fotógrafo também tem a liberdade de criar com a imagem, reordenar e transformar de acordo com sua mensagem.

Retomando a concepção de signos, para Salkeld (2014, p. 50)

[...] a semiótica é um elemento fundamental no vocabulário crítico e analítico da cultura visual. [...] O método evoluiu de uma “decodificação” que assumia que os significados eram fixos, para uma interpretação - reconhecendo que os significados são ativamente produzidos por meio do processo de leitura.

Observa-se que Salkeld (2014) e Bakhtin (2004) possuem o mesmo entendimento quanto à questão interpretativa da semiótica e ao processo interativo da comunicação por meio de imagens. Para ambos, os significados são resultado da interação da pessoa com os signos resultantes do processo interativo da comunicação.

Na presente seção, objetivou-se então: compreender a técnica fotográfica e como a sua descoberta possibilitou a criação do conceito de que a fotografia é um retrato fidedigno da realidade; contextualizar ações socialmente aceitas na hora de se registrar a imagem, como a frase “sorria para a foto”, que denota a valoração de quais momentos devem ser registrados; evidenciar a importância da característica ideológica presente nos signos, assim como a interpretação destes, advindas da cultura na qual as pessoas estão inseridas; bem como explicitar a linguagem semiótica enquanto uma metodologia para a leitura de imagens que se apoia na constituição simbólica do processo comunicativo.

Neste sentido, ao estabelecer relação entre educação e linguagem fotográfica, faz-se necessário compreender os conceitos que permeiam a educação infantil, como a fotografia

é compreendida neste contexto e qual a intencionalidade de sua utilização. Esses tópicos serão tratados na próxima seção, que tratará também da Documentação Pedagógica enquanto abordagem.

O CONTEXTO DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme discorrido na seção anterior, após a criação da técnica fotográfica, ela foi, aos poucos, sendo incorporada nos mais diversos ambientes sociais. Enquanto para alguns ela é o retrato fiel do vivido, para outros a interpretação das imagens tem grande sentido e significado em sua utilização. Ao abordar a linguagem fotográfica no contexto da educação infantil, entende-se como primordial esclarecer, mesmo que brevemente, como a imagem é captada e tratada até chegar à comunicação com as famílias, item que será analisado na terceira seção deste artigo.

O impulso da fotografia na educação infantil tem ganhado ainda mais espaço a partir da discussão, elaboração e aprovação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017), especialmente a partir da perspectiva do trabalho por campos de experiência e a reafirmação das crianças como seres que, desde a mais tenra idade, são portadoras de direitos, seres de agência, competentes e capazes, que elaboram teorias, levantam hipóteses, criam e ressignificam a cultura através de diferentes linguagens. Sendo assim, nunca se fez tão necessário pensar no processo de documentação das experiências vividas por elas nos espaços de educação infantil.

Refletir sobre a Documentação Pedagógica pode contribuir para a compreensão da fotografia como registro na educação infantil. Compreendida por Rinaldi (2014, p.129) como uma didática, a abordagem da Documentação Pedagógica pressupõe uma ruptura no paradigma da educação tradicional propondo outro modo, como ressalta Oliveira-Formosinho (2019), de ser e estar com as crianças, ou seja, uma abordagem que convida a redefinir concepções tradicionais de infâncias, de escola, de ensino, de aprendizagem e de mediação docente.

Profundamente pautada na escuta e na observação, a Documentação Pedagógica assume o importante papel de desenvolver estratégias que possam evidenciar as crianças, seus fazeres e percursos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, torna-se imperativo promover um movimento constante de comunicação, aproximação e troca entre professores, crianças e familiares. Aqui, cabe-nos uma breve diferenciação, proposta por Fochi (2019b, p. 12):

O substantivo documentação trata-se do documento construído a partir de registros realizados, ou seja, o produto em si (...). Por outro lado, o conceito Documentação pedagógica não cabe em uma pedagogia qualquer (...). O conceito pedagógico da documentação pedagógica envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico (...). Compreender essa diferenciação é fundamental para não reduzirmos o conceito da documentação pedagógica a uma simples técnica de registrar ou compilar informações.

Rinaldi (2021, p XIV) aponta a documentação como estratégia primordial e a define como escuta visível, pois ela “garante que cada criança, tanto quanto o grupo, possam se

observar e aos demais enquanto aprendem, e que os educadores possam aprender como ensinam por meio da observação dos processos de aprendizagem das crianças.”. Assim, a Documentação Pedagógica alcança não somente a dimensão dos saberes e fazeres das crianças, como também atua a favor de uma docência mais reflexiva.

Assim como o ato de documentar faz sentido para o professor, ele também faz sentido para as crianças, pois de alguma maneira o que é documentado será apresentado às crianças e suas famílias. Entende-se, então, que documentar o cotidiano é um importante processo na constituição de suas identidades e nos sentidos de ser e estar no mundo. Sobre isso, nos fala Hoyuelos (2019, p. 23):

Nossa identidade se confirma na complexidade de múltiplos fatores interdependentes. A construção da nossa personalidade tem a ver com a maneira que os demais nos reconhecem. A forma de nos reconhecermos nos dá identidade, e esta depende da forma como os outros nos veem, como nos apreciam e nos consideram.

Evidencia-se até aqui a importância da documentação para crianças e professores. Por fim, faz-se necessário evidenciar a importância desta comunicação e o que ela pode representar para famílias, cuidadores e comunidade educativa.

Kinney e Wharton (2009, p. 92-93) defendem que, a partir da abordagem documental, famílias, cuidadores e comunidade passam a se envolver e a compartilhar mais ativamente as experiências vividas fora do contexto escolar. Essa abordagem ainda ajuda as famílias a compreenderem melhor o trabalho desenvolvido pela escola, bem como construir um outro entendimento do que a escola pode significar para as crianças, além de aproximá-las dos filhos, do grupo ao qual pertencem e dos educadores.

Neste mesmo sentido, Gambetti e Gandini (2020) reforçam a importância de ações comunicativas para aproximação com as famílias, apontando que:

Tornar visível o prazer de aprender e a complexidade das ações e invenções das crianças é uma maneira de incluir os familiares e ajudá-los a entender as potências das crianças. Isso é essencial não apenas no que diz respeito aos próprios filhos, mas também para encorajá-los a apoiarem as experiências educacionais de todas as crianças da escola. (GAMBETTI e GANDINI, 2020, p. XII)

Documentar as experiências das crianças pode ser uma das maiores demonstrações do valor que cada uma delas possui. Um verdadeiro ato de empoderamento das ações genuínas dos meninos e meninas. No entanto, quando se refere à documentação nos termos da Documentação Pedagógica, refere-se também a um processo que passa por diferentes momentos em sua elaboração e que se distancia da ideia de “culminância” na qual se reúnem registros de um mesmo tema para serem exibidos em momentos pontuais. O conceito de Documentação Pedagógica, ao contrário, implica constante produção de observáveis, que, interpretados e narrados, constituirão instrumentos de comunicação da vida que pulsam cotidianamente no cerne das instituições. Os observáveis são, de acordo com Fochi (2019b, p.35):

registros feitos a partir de observações do cotidiano e que garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são materiais concretos: fotografias impressas, arquivos de fotografia, arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças.

Ou seja, durante os processos de documentação, são coletadas imagens, falas, gestos e ações das crianças que se evidenciam em determinado contexto ou sessão para que se possa, posteriormente, analisar e interpretar as observações recolhidas. Trata-se, segundo Hoyuelos (2019, p. 98):

de dar um passo a mais e passar da descrição à interpretação. Se a descrição trata daquilo que é ou daquilo que aconteceu, a interpretação vai mais além e enfoca o porquê, o como e o de que maneira; sem perder de vista que as possibilidades de compreensão são múltiplas, como o são também as possibilidades interpretativas.

Após coletar as observações, refletir sobre elas e interpretá-las, tem-se em mãos os recursos para criar formas de comunicação que tornem visíveis os percursos vivenciados. Quando se trata de registros, é possível dizer que a fotografia tem ocupado lugar de destaque e vem ganhando cada vez mais espaço no interior das instituições de educação infantil. No entanto, o uso que se faz nem sempre comunica, de fato, as potencialidades das crianças e dos contextos nos quais elas se desenvolvem. Sendo assim, tem sido cada vez mais necessário pensar como utilizá-la a favor da construção de instrumentos que possam traduzir e comunicar o cotidiano vivido pelas crianças e amplamente observado pelos educadores.

É nessa busca por narrar o vivido com sensibilidade que as escolas de Reggio Emilia têm inspirado educadores na construção de narrativas que comunicam, com gentileza e sensibilidade, os fazeres das crianças.

Uma das modalidades narrativas que utilizam das fotografias são chamadas de mini-histórias. Referente a essas, Fochi (2019b, p.16) aponta que tal conceito “surge nos anos 80 em Reggio Emilia, quando Malaguzzi convida suas professoras a narrar sobre os percursos de aprendizagens das crianças através de breves relatos visuais e textuais”. Por Veà Vecchi, são definidas como um ato de “capturar por meio da fotografia e de palavras das crianças, uma síntese que dê a essência do contexto e das estratégias utilizadas pelas crianças, carregada de um sentido mais profundo do que está acontecendo.” (VECHI *apud* FOCHI, 2019b, p.17)

Sendo assim, ao produzir essas narrativas, os educadores buscam dar visibilidade e um sentido mais amplo ao que as crianças fazem, aos modos como aprendem, aos problemas cotidianos que resolvem, suas pequenas ou grandes conquistas. Mas não são somente as crianças e seus fazeres que são evidenciados através das narrativas fotográficas:

é possível também saber muito sobre os professores e sobre a escola em cada mini-história, pois aquilo que é escolhido ser narrado apresenta o conjunto de crenças e valores celebrados e concretizados no cotidiano pedagógico. (FOCHI, 2019b, p.23)

O caráter ideológico formalizado por Bakhtin (2004) também é reconhecido por Fochi (2019b) ao admitir o estabelecimento de crenças no cotidiano educativo, e que essas crenças estão presentes, ou influenciam, as imagens produzidas nesse contexto. Sobre as narrativas, Gambetti e Gandini (2020, p. XI) defendem que “essas histórias mostram ao leitor como os professores observam as crianças pela lente de uma câmera, uma ferramenta que treina a captura de momentos significativos (...) que ajudam a dar sentido à vida da escola e aos objetivos compartilhados de educar e aprender a aprender”.

Assim, nota-se que as fotografias enquanto registro, refletidas e analisadas, constituem-se importante instrumento na composição da documentação da trajetória das crianças e nos fazeres dos professores. No entanto, evidencia-se também que, para tanto, é preciso que haja uma interlocução entre os registros fotográficos e as demais observações coletadas, para que, finalmente, as narrativas possam ser estruturadas e veiculadas.

Para Gambetti e Gandini (2020, p. XIII), essas imagens e textos, quando bem arquitetadas, nos permitem “ver e observar as crianças, e perceber uma linguagem de professores atentos e competentes na construção de experiências significativas”. Nota-se que narrar o cotidiano é um movimento constante na busca por sentido; uma busca que, pelo caminho, evidencia as vozes das crianças e os sentidos que elas atribuem às experiências que vivenciam. Uma estratégia que evidencia as concepções dos professores e instituições e ajudam a construir uma memória que comunica, mas também eterniza os momentos e as conquistas de cada criança individualmente e em grupo, seus fazeres, prazeres e encantos. E o encanto de uma criança, como aponta Peter Moss (2018, s.p), “não se mede, se documenta de forma ampla”.

Observa-se, portanto, que a linguagem fotográfica no contexto da educação infantil não é solta, mas dotada de sentido e significado, bem como de rigor metodológico. A fotografia constitui-se como um dos instrumentos de observação que, a partir da análise e reflexão, compõem narrativas que comunicam às famílias e à comunidade escolar a vida cotidiana das crianças e professores nas instituições de educação infantil.

Na próxima seção será realizada análise de narrativas que utilizam a linguagem fotográfica e a linguagem escrita como forma de comunicação.

A COMUNICAÇÃO UTILIZANDO A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na presente seção será realizada a análise das narrativas elaboradas no ano de 2019, com utilização de fotografias, por uma professora que atua com crianças de 4 anos na rede pública da cidade de São José do Rio Preto. Os dados foram categorizados em dois grandes eixos: narrativas oriundas das sessões investigativas e narrativas advindas de momentos presentes na rotina.

Narrativas das sessões investigativas

Na presente categoria de análise, consideraram-se momentos de sessões investigativas, definidas por Fochi (2019a, p. 221) como “[...] um recorte espaço-temporal que um pequeno grupo de crianças participa para levar a cabo as suas investigações”. Assim, entende-se como sessão a ação planejada pelo adulto considerando os interesses do seu grupo de crianças.

A análise buscará compreender como os percursos foram evidenciados nas imagens escolhidas pela professora. Seguem agora as narrativas que serão analisadas na presente categoria:

Narrativa 01. Fonte: professora participante

AVENTURAS NA CASA FLUTUANTE



Muito envolvidos nas pesquisas sobre as casas flutuantes da Amazônia, as crianças do sub-grupo I se concentram em construir uma casa flutuante com material não estruturado.

Aos poucos os elementos vão brotando do imaginário e das narrativas das crianças, ganhando forma através das peças. Surgem duas casas flutuantes interligadas por uma ponte para que as pessoas possam se visitar. Há também a necessidade de pensarem como as pessoas poderão ir das casas até à margem do rio, fazendo elaborarem barcos atracados numa das varandas das casas. As crianças também se preocupam que as pessoas possam cair no rio e para que não se afoguem colocam diversas boias amarelas presas nas laterais e algumas soltas no rio para que sejam usadas caso alguém precise ou queira nadar em um dia muito quente!

Enquanto se dedicam a construir as crianças vão articulando ideias, opiniões e negociando formas de organizar a construção. Colocam e retiram peças diversas vezes, tentando agir em colaboração, demonstrando capacidade de trabalhar em grupo, além de revelarem o quanto estão absorvendo das investigações ao revivê-las de forma tão intensa através do brincar e durante suas construções.

Narrativa 02. Fonte: professora participante

UM CASTELO PARA MORAR!



Isadora e Thayla se envolvem em um fascinante projeto de construção com cones e potes. A primeira grande decisão se dá logo no início da construção da base, deixando claro que estão construindo um castelo para morar! Um castelo, não uma casa comum! Determinadas a darem conta do projeto vão recolhendo os cones e potes disponíveis para levantarem as paredes do castelo, que vai tomando forma enquanto negociam as melhores posições para os materiais! Após terem uma construção razoavelmente grande segundo suas perspectivas percebem que há um detalhe a ser verificado: o castelo deve caber duas pessoas dentro dele! Constatado o problema a ser revolido conversam sobre o tamanho e não estão certas se caberão as duas! Como saber? A Isadora, então, posiciona a Thayla dentro do castelo e ambas constatam, fazendo uma média com base no tamanho da thayla, que há espaço para duas crianças. Em seguida decidem que o castelo precisa de uma porta e a Isadora rapidamente se propõe a construir, deixando um pequeno espaço para entrar e terminando de fechar após estar na parte de dentro! Alegres e orgulhosas elas sorriem: pronto! Está pronto um castelo para dois!

Neste movimento de pensar as estratégias as meninas demonstram grande percepção do espaço, além de se demonstrarem competentes na busca por soluções e para cooperarem em prol de um mesmo objetivo! Enquanto a Isa se demonstra uma líder gentil e generosa, a Thayla se apresenta como excelente colaboradora! Ambas revelam-se crianças cooperativas e capazes de negociar diferentes pontos de vista!

Narrativa 03. Fonte: professora participante



O CAÇADOR DE SOMBRAS | UMA PESQUISA SOBRE A MATÉRIA

Diariamente as crianças da turma tem a oportunidade de investigar, brincar e criar com luzes e sombras. Nestas investigações surgem teorias, enredos e narrativas que revelam descobertas, avanços e, muitas vezes, novas emergem desta vivência. O Gabriel é uma das crianças que passa mais tempo no cantinho do projetor...



O Gabriel vivencia uma sessão experimentando diferentes elementos naturais enquanto pesquisa suas sombras projetadas sobre a parede. De repente ele parece mais interessado na caixa do que nos materiais dispostos à sua frente. Enquanto algumas crianças testam as possibilidades dos elementos e desenhavam sobre as sombras que eles produzem, o Gabriel começa outra pesquisa, tentando pegar as sombras com a caixa. Ele percebe que ao mover a caixa diante do projetor as sombras se transferem para ela, mas não permanecem, pois toda vez que se movimentam as sombras mudam da caixa para a parede. Após algumas tentativas ele posiciona a caixa sobre a parede e grita: "Pendi! Pendi a sombra na caixa, professora!!!"

Neste momento descobre que ao colocar a caixa na parede as sombras podem, finalmente, serem capturadas por ele! O Gabriel sempre investiga os contextos com muita curiosidade, demonstrando criatividade e iniciativa enquanto procura por respostas e soluções para os problemas que surgem!

Das narrativas disponibilizadas pela professora participante do estudo, observou-se certa regularidade na utilização das imagens com os textos.

Relacionado ao conteúdo das imagens nas narrativas, observa-se: na Narrativa 01 e na Narrativa 02 a preocupação da professora em registrar os processos - ao ler as imagens, é possível compreender a intencionalidade das crianças ao construir a casa flutuante e o castelo. Já na Narrativa 03, observa-se uma criança brincando com a caixa, mas a intencionalidade da criança fica mais clara quando se faz a leitura do texto.

Assim, observa-se que, na Narrativa 01, as imagens possibilitam ler o contexto no qual a situação se desenvolve. A leitura do contexto é possível, segundo Salkeld (2014), pelo vocabulário óptico, ou seja, os signos sociais evidenciados na imagem registrada. Na narrativa 01, os uniformes que as crianças estão vestindo e as cadeiras escolares infantis ao fundo, por exemplo, são signos que nos permitem ler que são registros escolares.

Ainda na narrativa 01, quando a professora escreve que “[...] se concentram em construir” e ao mesmo tempo evidencia nas imagens das crianças o processo de construção, se torna possível observar na fotografia essa concentração através dos movimentos precisos realizados pelas crianças. Esse é um dos feitos da fotografia, o “inconsciente óptico” (SALKELD, 2014, p. 24), ou seja, ao revisitar a imagem, a professora pode analisar os movimentos realizados pelas crianças e, junto com outros observáveis, produzir a narrativa escrita que complementa a narrativa fotográfica.

Em relação à importância da complementação do texto à linguagem fotográfica, Lima (1985, p. 25) ressalta que “evidentemente é esse caráter muito individual de interpretação que torna difícil o uso da fotografia como meio de informação, na medida em que ela não se completa sozinha”. Neste sentido, nas narrativas analisadas, mesmo com a evidente intencionalidade em utilizar as imagens para comunicar os processos vivenciados pelas crianças, o texto da professora, contextualizando, interpretando e descrevendo as ações por ela observadas, é fundamental na comunicação com as famílias para dar maior visibilidade aos processos vivenciados pelas crianças.



Referente à intencionalidade pedagógica e à comunicação com as famílias, Hoyuelos e Riera (2019) consideram adequada a utilização de recurso visual e audiovisual para o registro dos processos vivenciados pelas crianças, afirmando junto a Franco Fontana apud Hoyuelos e Riera (2019, p. 191) que “a fotografia não deve reproduzir o visível, e sim tornar visível o invisível”. Entende-se como invisível o que é visibilizado pela imagem, levando ao entendimento das intencionalidades infantis, como na Narrativa 03 em que a criança procura capturar a sombra. Sua intencionalidade fica clara com a descrição da professora complementada pela linguagem fotográfica.

Narrativas dos contextos cotidianos

Os critérios para estabelecer a narrativa como um momento da rotina deu-se pela análise do contexto descrito pela professora. Para o presente estudo, apoia-se na concepção de rotina enquanto cotidiano sustentando-se em Staccioli (2018), que considera todos os momentos vividos no cotidiano como férteis para a aprendizagem. Assim, na ausência de indicação na narrativa de que se tratava de uma sessão de investigação, considerou-se como uma narrativa dos contextos cotidianos, organizados pela professora.

Narrativa 04. Fonte: professora participante



ME DÁ A SUA MÃO?

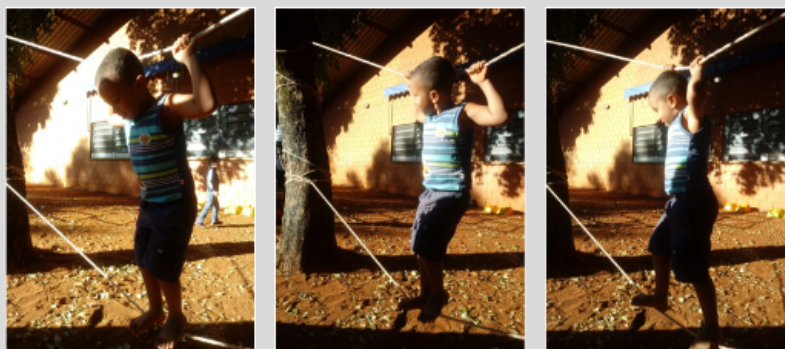
Ana Gabriela olha desconfiada para a corda esticada entre as duas árvores do parque e decide experimentar a brincadeira: “professora, você segura a minha mão?”. Iniciamos o trajeto e de início ela se sente com muito medo. Pensa várias vezes em desistir, mas com o incentivo das crianças decide continuar, sempre pedindo que eu segure sua mão.

Sigo segurando sua mão e aos poucos ela vai se soltando, quando há um balançar repentino ofereço apoio imediato. A Ana vai se sentindo cada vez mais segura e me afasto um pouco mais para que ela continue sem minha intervenção. Vendo que estou ali bem perto ela segue até o final da corda, mesmo balançando!

A Ana está em um processo de amadurecimento de sua autoconfiança, até alguns dias antes deste registro ela chorava muito na escola e se recusava a participar de todas as propostas. Se arriscar em uma brincadeira que exige tanta coragem demonstra uma tentativa legítima de superar seus medos e o início da caminhada em direção a uma maior autonomia e confiança.

Narrativa 05. Fonte: professora participante

O MENINO MAIS CORAJOSO DO MUNDO!



“Eu sou o menino mais corajoso do mundo” diz o Miguel enquanto se aventura na corda bamba! De fato, propostas assim não o assustam, ao contrário, o instiga muito! Miguel, o menino de movimentos largos, rápidos e impulsivos. Propostas que exijam certa concentração e com comandas específicas são difíceis de prendê-lo, pois ele claramente prefere experiências totalmente livres. Neste movimento de tentar encontrar caminhos para cativar seu interesse vou descobrindo que seu corpo é uma explosão! Uma explosão que o Miguel tem se desafiado a controlar e aos poucos percebemos que está obtendo sucesso... É só termos paciência...

Narrativa 06. Fonte: professora participante

A GRANDE IDEIA!



“Eu tive uma ideia, mas tenho um pouco de medo”, diz Maria Vitória. minutos antes de finalmente executar a grande ideia! Após várias tentativas, a menina para ao pé da escada do escorrega, se agita, respira fundo e depois prende a respiração enquanto morde os lábios na grande expectativa de alcançar seu objetivo! De olhinhos fixos, sobe pela escada com foco e determinação, posiciona a caixa na base mais rente do escorrega enquanto diz: “fica, fica ai caixinha”. Com cuidado e tomada de ansiedade, segura firme no corrimão e consegue entrar na caixa sem que ela escape como nas tentativas anteriores.

*“Ahhhhh... meu Deus... consegui”, comemora enquanto desce, num misto de euforia e orgulho!
“Agora eu vou de novo...!”*

Observou-se, nas narrativas escritas desta categoria, que a professora inicia o texto escrito pela fala das crianças. Na narrativa 04, ela descreve o sentimento e a intenção da menina em experimentar a brincadeira, assim como o pedido por ajuda. É possível ler nas imagens a intenção da criança em estar na corda, mas com a ajuda da professora. Na primeira imagem, a docente segura sua mão, já na segunda observa-se a postura corporal da professora atenta ao movimento da criança: ela está apoiada firmemente sob as duas pernas com o olhar fixo e os braços ligeiramente a frente, demonstrando prontidão para ajudar a qualquer momento, caso a menina sentisse insegurança. Na última imagem, observa-se a criança sorrindo, demonstrando estar segura na brincadeira. A progressão da criança e de seu ganho gradual de confiança em relação à brincadeira com a corda é descrita na narrativa escrita e complementada pela narrativa visual.

Na narrativa 05, há o mesmo contexto de brincadeira, todavia as imagens e os textos são distintos. Observa-se que, devido à atitude confiante do menino, a professora se fez presente acompanhando a brincadeira, mas deixando-o agir de forma autônoma.

Referente à singularidade das crianças, Hoyuelos apud Riera (2019, p. 81) ressalta que “a escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias ou nos introduzem em seus caminhos emocionais.” Conforme observamos nas duas narrativas acima, a professora utilizou a fotografia para escutar as crianças e trazer à tona seus sentimentos, como na narrativa 04, em que ela relata “[...] de início ela sente muito medo [...]” e na Narrativa 05 quando transcreve a fala “Eu sou o menino mais corajoso do mundo” ressaltando suas emoções, medos e conquistas. Neste sentido, pode-se entender que a fotografia é um apoio para dar visibilidade aos sentimentos das crianças, bem como a participação do docente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Na narrativa 06, observa-se que, por meio da narrativa fotográfica, é possível ler a intencionalidade da criança. Segundo Lima (1985, p. 23), “a leitura da fotografia nos provoca, portanto, reações emocionais mais espontâneas e quase sempre mais intensas do que a leitura de um texto.” Por meio das imagens, é possível perceber a emoção da menina na brincadeira no escorrega. Tal leitura deu-se devido ao enquadramento da imagem. Segundo Salkeld (2014, p. 48), “A fotografia é resultado de escolhas e decisões”. Neste sentido, pode-se entender que a professora a observava atentamente e utilizou a fotografia para dar visibilidade à iniciativa da criança.

No processo de documentar as ações dos meninos e meninas, observou-se na presente sessão a preocupação da professora em dar visibilidade às ações das crianças, pois tanto na narrativa fotográfica quanto na narrativa escrita elas foram as protagonistas das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia tem conquistado um grande espaço na educação e, sendo assim, é cada vez mais urgente que se discuta a linguagem fotográfica na educação infantil. O presente estudo teve como objetivo compreender como a linguagem fotográfica pode dar visibilidade às ações das crianças nos instrumentos de comunicação com as famílias. Para chegar a esse entendimento, analisaram-se narrativas apresentadas em documentos disponibilizados às famílias como estratégia de comunicação.

Inicialmente buscou-se compreender a concepção de fotografia constituída historicamente e como a linguagem fotográfica é constituída e interpretada. Em seguida, analisou-se a fotografia no contexto da educação infantil e compreendeu-se que ela não é um produto, mas parte de um processo de escuta das crianças, situado na abordagem da Documentação Pedagógica.

Por fim, analisaram-se as narrativas que foram produzidas por uma professora no ano de 2019 como estratégia de comunicação com as famílias. Por meio da análise, é possível dizer que a fotografia é um potente instrumento de comunicação e, quando utilizada como linguagem, permite ampliar a visibilidade aos processos de investigação e iniciativas infantis.

Observou-se nos instrumentos analisados a presença de imagens que buscam evidenciar as ações e os pensamentos das crianças, tanto nos momentos propostos por sessões, quanto nos momentos advindos das iniciativas infantis nas ações do cotidiano. Outro ponto de análise constituiu-se na linguagem escrita, percebendo-se a preocupação da professora em articular as duas linguagens, indo além da descrição das imagens e utilizando a escrita para informar e construir narrativas que valorizam as ações das crianças em uma dinâmica na qual imagem e texto se complementam.

Considera-se o presente estudo um recorte da possibilidade da utilização da linguagem fotográfica e entende-se haver a necessidade de ampliar a discussão e o debate sobre a fotografia na abordagem da Documentação Pedagógica e na comunicação com as famílias. Tais estudos são importantes para que cada vez mais professores façam uso adequado da linguagem fotográfica na educação da pequena infância.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11ªed. São Paulo, Editora Hucitec.
- FOCHI, P. S. (2019a) *A Documentação Pedagógica como estratégia para construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura infantil – OBECI*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo.
- FOCHI, P.S. (2019b). *Mini-Histórias - Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- HOYUELOS, A. RIERA, M. A. (2019). *Complexidade e Relações na Educação infantil*. São Paulo: Phorte.
- KINNEY, L. WHARTON, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. PASCAL, C. (2019). *Documentação pedagógica e Avaliação na Educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso.
- REGGIO CHILDREN. (2021). *As Cem Linguagem e Mini-Histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso.
- RINALDI, C. (2014). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.
- SALKELD, R. (2014). *Como ler uma fotografia*. Barcelona, Editora G. Gilli.
- SIMÃO, R. (2018). Educação: não existe apenas um jeito de se fazer as coisas. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12392/peter-moss-o-encanto-das-criancas-nos-deixa-mais-humildes>. Consultado em: 05/04/2020.
- STACCIOLI, G. (2018). As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.19, n.40, p. 54 -73, maio/ago.2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054>. Consultado em: 05/04/2020.

Recebido em 23/11/2020 – Aprovado em 28/11/2020