

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Patrícia Stecca Reis de Andrade

**A LINGUAGEM DO OLHAR: A FOTOGRAFIA NA DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA DA CRECHE**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

PATRÍCIA STECCA REIS DE ANDRADE

**A LINGUAGEM DO OLHAR: A FOTOGRAFIA NA DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA DA CRECHE**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

ANDRADE, Patrícia Stecca Reis de

A linguagem do olhar: a fotografia na documentação pedagógica da creche /
Patrícia Stecca Reis de Andrade. – São Caetano do Sul: USCS, 2025.

153 p.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Fotografia. 3. Documentação pedagógica. 4. Formação
docente. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 10 / 11 / 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof (a). Dr (a) Daniela Finco

Prof (a). Dr.(a.) Maria de Fatima Ramos de Andrade

Dedico este trabalho

Ao Sandro, meu marido e parceiro de vida, que caminhou ao meu lado com paciência, apoio e carinho em cada etapa dessa jornada.

Aos meus filhos, Bianca e Ryan, inspiração diária e razão do meu sorriso. Que vocês nunca deixem de sonhar e acreditar no poder do conhecimento.

E à Marta, minha orientadora, por sua escuta generosa e confiança, bem como por iluminar o caminho com firmeza e paciência, mesmo nos momentos mais desafiadores.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma creche pública da Rede Municipal de Santo André/SP, com professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos, e teve como questão orientadora: Como a fotografia, enquanto linguagem, na documentação pedagógica, pode contribuir para tornar visíveis as expressões, descobertas e interações das crianças pequenas na creche? A partir dessa problemática, estabeleceu-se, como objetivo geral, compreender como a fotografia, enquanto recurso da documentação pedagógica, contribui para dar visibilidade às expressões, descobertas e saberes das crianças na creche. Parte-se do pressuposto de que a fotografia, integrada à documentação pedagógica, configura-se como linguagem ética, reflexiva e democrática, que valoriza os processos em curso e a participação de crianças, educadores(as) e famílias. Ao transformar momentos cotidianos em narrativas visuais, a fotografia promove a escuta sensível, amplia a reflexão docente e favorece a construção coletiva de sentidos sobre o vivido. O referencial teórico está embasado nos estudos sobre infância, documentação pedagógica e fotografia como linguagem cultural, compreendendo a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. No caso da documentação pedagógica, ela é concebida como prática democrática e formativa, capaz de potencializar a escuta e a reflexão docente a partir dos registros visuais. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, por meio de pesquisa colaborativa, envolvendo entrevistas, observação participante, registros fotográficos e encontros formativos com as docentes participantes. Os resultados indicam que, embora a fotografia já estivesse presente nas práticas cotidianas, sua utilização nem sempre ocorria com intencionalidade pedagógica. O processo formativo colaborativo possibilitou a resignificação dessa prática, ampliando o olhar docente para as múltiplas linguagens das crianças e fortalecendo o diálogo entre creche, famílias e comunidade. Os registros fotográficos revelaram expressões de curiosidade, encantamento e concentração, evidenciadas em gestos, olhares e interações. Assim, mostraram descobertas ligadas à exploração do corpo, do espaço e dos materiais, bem como trouxeram à tona saberes construídos coletivamente nas brincadeiras, nas relações entre pares e nas interações com adultos(as). Como desdobramento da investigação, foi elaborado um produto educacional no formato de catálogo fotográfico, concebido como recurso formativo, que articula imagem, escuta e reflexão, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e intencionais na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Fotografia; Documentação pedagógica; Formação docente.

ABSTRACT

This research was conducted in a public early childhood education center within the Municipal Network of Santo André/SP, with teachers who work with children aged 0 to 3 years. It was guided by the following research question: How can photography, as a language within pedagogical documentation, contribute to making visible the expressions, discoveries, and interactions of young children in the daycare setting? Based on this guiding question, the general objective was to understand how photography, as a resource of pedagogical documentation, contributes to giving visibility to children's expressions, discoveries, and ways of knowing within the daycare environment. The study is grounded on the assumption that photography, when integrated into pedagogical documentation, becomes an ethical, reflective, and democratic language that values ongoing processes and the participation of children, educators, and families. By transforming everyday moments into visual narratives, photography promotes sensitive listening, broadens teacher reflection, and supports the collective construction of meaning about lived experiences.

The theoretical framework draws on studies of childhood, pedagogical documentation, and photography as a cultural language, understanding the child as a subject of rights and a producer of culture. In the case of pedagogical documentation, it is conceived as a democratic and formative practice capable of enhancing listening and teacher reflection through visual records. The methodological approach adopted was qualitative, through a collaborative research process involving interviews, participant observation, photographic records, and formative meetings with participating teachers. The results indicate that, although photography was already present in everyday practices, its use was not always aligned with pedagogical intentionality. The collaborative formative process enabled the re-signification of this practice, expanding teachers' perspectives on the multiple languages of children and strengthening dialogue between daycare, families, and the community. The photographic records revealed expressions of curiosity, enchantment, and concentration, evidenced through gestures, gazes, and interactions. They also highlighted discoveries related to the exploration of the body, space, and materials, as well as knowledge constructed collectively through play, peer relationships, and interactions with adults. As a result of the investigation, an educational product was developed in the form of a photographic catalog, conceived as a formative resource that articulates image, listening, and reflection, contributing to the consolidation of more sensitive, democratic, and intentional pedagogical practices in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Photography; Pedagogical documentation; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da análise de conteúdo na pesquisa.....	99
Figura 2 - A escuta pelas fotografias se revela na atenção aos pequenos gestos e olhares	106
Figura 3 - O olhar da professora em sintonia com o da criança.....	107
Figura 4 - Sequência de registros de uma criança do berçário explorando um objeto, revisitada pela professora como recurso de reflexão	112
Figura 5 - Registro de uma criança em atividade de desenho, analisada pela professora para refletir sobre seu desenvolvimento	113
Figura 6 - Registro espontâneo, posteriormente reinterpretado como cena de escuta e descoberta da criança	115
Figura 7 - A presença sensível da educadora como escolha ética na relação com a criança.....	118
Figura 8 - Criança explorando materiais durante uma proposta de investigação sensorial.....	128
Figura 9 - Mural de fotos compartilhado com as famílias, valorizando o cotidiano da creche como espaço de descobertas e aprendizagens	130
Figura 10 - Mural coletivo com registros da proposta “Elementos da Natureza”	131
Figura 11 - Uma parte da narrativa do cotidiano	132
Figura 12 - Registro espontâneo realizado por uma criança de 3 anos durante atividade livre no parque	133
Figura 13 - Sequência fotográfica produzida por uma criança, registrando a ação de outra	136
Figura 14 - Fotografia registrada a partir do olhar da criança, revelando o detalhe da conversa entre colegas	137
Figura 15 - Criança registrando o(a) outro(a): formas de olhar, de narrar e de se conectar	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos localizados com as palavras-chave fotografia e Educação Infantil pelo banco de dados Oasisbr	25
Quadro 2 - Trabalhos localizados com as palavras-chave fotografia e Educação Infantil pelo banco de dados BDTD.....	30
Quadro 3 - Trabalho localizado com as palavras-chave fotografia e Educação Infantil pelo banco de dados Scielo.....	30
Quadro 4 - Quadro-síntese das professoras participantes	86
Quadro 5 - Perfil docente.....	97
Quadro 6 - Códigos e descrições	100
Quadro 7 - Composição das categorias de análise	101
Quadro 8 - A fotografia como escuta e visibilidade das crianças.....	103
Quadro 9 - O papel da fotografia na resignificação do olhar docente	110
Quadro 10 - Desafios e tensões no uso da fotografia como recurso pedagógico na creche	117
Quadro 11 - A construção colaborativa do olhar docente	124
Quadro 12 - A fotografia como canal de diálogo entre creche e famílias	129
Quadro 13 - O olhar da criança: registros fotográficos feitos pelas próprias crianças	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OT	Organização de Trabalho
RPS	Reunião Pedagógica Semanal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	21
2 CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS EM CRECHE	34
2.1 Infâncias e creche	34
2.2 A indissociabilidade entre cuidar e educar	41
2.3 A importância do espaço e do tempo na creche	44
3 O PAPEL DA FOTOGRAFIA NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	50
3.1 O que é fotografia?.....	50
3.2 A documentação pedagógica na Educação Infantil	56
3.3. Fotografia e documentação pedagógica: uma relação em foco.....	62
3.4 Formação docente: caminhos para a transformação profissional e pedagógica	70
4 PERCURSO METODOLÓGICO	81
4.1 Opção metodológica	81
4.2. Contexto da pesquisa.....	84
4.3 Participantes	86
4.4 Percurso realizado	88
5 O QUE DIZEM AS IMAGENS: REFLEXÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DAS VOZES E OLHARES DAS PROFESSORAS	96
5.1 As professoras participantes e o processo interpretativo dos dados	96
5.2 “A fotografia é uma maneira de enxergar o que não foi dito”: A fotografia como escuta e visibilidade das experiências das crianças.....	102
5.3 “O registro acaba ajudando a gente a ver e depois avaliar”: O papel da fotografia na ressignificação do olhar docente.	110
5.4 “Eu sei que eu preciso fotografar, registrar, mas quero estar com a criança”: Desafios e tensões no uso da fotografia	116
5.5 “Através da troca com as colegas, pude ver que uma mesma imagem pode ser vista de diferentes formas”: A construção colaborativa do olhar docente	120
5.6 “A fotografia ajuda a mostrar que a creche não é só cuidado”: A fotografia como canal de diálogo entre creche e comunidade	126
5.7 “Eles já nascem com o celular na mão”: o olhar da criança fotografando o mundo a partir de suas próprias lentes	132

6 PRODUTO EDUCACIONAL: POÉTICAS DA INFÂNCIA – A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NA CRECHE	141
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	150

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Patrícia Stecca Reis de Andrade, e minha formação reflete um compromisso com o aprendizado e a educação. Comecei minha caminhada no curso de Magistério, concluído em 1996. Logo em seguida, cursei Pedagogia, graduando-me em 2000, e complementei minha formação com duas pós-graduações: Psicopedagogia institucional, em 2011. e Arte-educação, em 2016.

Antes de falar sobre minha trajetória profissional, quero compartilhar um pouco de minha história pessoal, pois acredito que ela é o alicerce de quem me tornei como educadora. Sou casada e mãe de dois filhos, uma menina e um menino, grandes fontes de inspiração em minha vida. Sou a primogênita de três filhos, nascida em uma família que deixou o interior em busca de uma vida melhor na cidade de São Paulo. Minha mãe, com estudos até a 3ª série, trabalhava como empregada doméstica. Meu pai, que estudou até a 4ª série, era metalúrgico e tinha uma habilidade única para aprender e ensinar, especialmente no campo da Matemática, algo que sempre me inspirou profundamente.

Minha experiência escolar começou aos 4 anos, em uma escola municipal de Educação Infantil em São Paulo. Ainda hoje, guardo lembranças muito vivas: as brincadeiras no parque, o cheiro das folhas mimeografadas, o sabor do arroz doce e até mesmo a escada enorme que levava às salas de aula, as quais, aos meus olhos, pareciam gigantescas. Entretanto, o trajeto diário do transporte escolar era difícil para mim. Eu passava mal com frequência e, após 18 meses, minha mãe decidiu me tirar da escola. Fiquei profundamente triste, pois adorava aquele ambiente.

Aos seis anos de idade, em 1984, fui matriculada em uma escola estadual próxima de minha casa; vivi as transições de uma educação ainda marcada pela rigidez do período militar, bem como encontros significativos. Ali, aprendi a ler com a famosa cartilha e vivenciei momentos marcantes. Nas sextas-feiras, cantar o hino nacional e participar do ritual de dobrar a bandeira me fazia sentir parte de algo maior, mesmo sem entender completamente o contexto. A professora Rita, na quarta série, foi uma dessas figuras que marcaram minha trajetória. Ela tinha paciência, uma forma atenciosa de corrigir e incentivar. Sua presença me mostrou que a educação pode ser um ato de cuidado e amor.

Na sétima série, em 1991, um professor de História ampliou meu olhar para além das salas de aula. Com ele, tivemos a oportunidade de visitar museus e espaços

culturais, descobrindo que aprender também pode ser um ato de explorar o mundo. Foi nessa época que percebi que queria, um dia, ser essa figura inspiradora para outras pessoas, tal como esse docente era para mim.

Na oitava série, mudei-me para Santo André e, conseqüentemente, de colégio. Fui para uma escola estadual próxima de minha nova casa, bem menor, que só atendia até a oitava série. Nela permaneci um ano em um ambiente acolhedor e com menos estudantes, porém o que me fascinou, desde o primeiro dia, era o fato de ser uma unidade bem colorida, limpa, com biblioteca que eu podia frequentar e com uma quadra na qual eram realizadas as aulas de Educação Física em contraturno, que me divertiam muito e nas quais fiz muitos amigos. No fim do ano, tive de escolher em qual instituição cursaria o Ensino Médio e, após ouvir uma de nossas professoras falando, em uma das aulas, sobre a inscrição para o pré-vestibulinho de ingresso no Magistério, fiquei bem interessada por aquela informação que, até então, me era desconhecida. Assim, decidi me inscrever em uma escola estadual para o Magistério.

Iniciei o curso de Magistério em 1993, em uma turma composta apenas por mulheres de diferentes idades. Ao longo do percurso, tínhamos muitas aulas práticas e teóricas; lembro-me de uma delas, em que a professora ensinou como apagar a lousa. Ela falava “De cima para baixo, de cima para baixo” e depois deu dicas de como cortar fita adesiva para fixar um cartaz. Segundo a docente, nunca devíamos dividi-la com o dente, pois, a todo momento, era necessário sermos exemplo para o(a) aluno(a). Na hora, achei aquilo tudo que ela ensinava bem estranho, mas quando fui para a sala de aula, lembrava-me dessa professora a todo momento: sua ética, seu comportamento extremamente profissional e seu comprometimento com a Educação. Foram quatro anos de muito aprendizado e muita vontade de iniciar minha caminhada na área.

Em 1995, enquanto cursava o penúltimo ano do Magistério, dei início à minha jornada ao aceitar o cargo de auxiliar de sala em uma escola particular. Dois anos depois, em 1997, tive minha primeira experiência como professora, com uma turma de crianças de 4 anos. Esse começo foi desafiador, pois me vi isolada, sem oportunidades para compartilhar experiências ou formações. Lidar com uma apostila para o ano inteiro foi uma tarefa árdua. Ao refletir sobre tal período, reconheço que poderia ter sido diferente, porém observo o crescimento conquistado ao longo do tempo. Hoje associo essa situação a uma das afirmações de Antônio Nóvoa (2007, p.14):

É desesperador ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática.

Ainda assim, essa etapa me preparou para os desafios futuros.

No mesmo período, comecei a graduação em Pedagogia. Tornar-me a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior foi uma conquista imensa. A faculdade me apresentou a um mundo de reflexões teóricas que complementaram minha formação prática, transformando minha visão sobre a Educação.

Em 2002, assumi o cargo de coordenadora em uma creche conveniada. Pouco tempo depois, entrei para a rede Sesi, em que trabalhei como professora de Educação Infantil até 2011. nova instituição, como costume dizer, foi uma grande escola: lá me deparei com práticas completamente diferentes daquelas com as quais estava acostumada, recebendo uma série de formações e oportunidades para refletir sobre minha prática. Tive sempre acompanhamento pedagógico, com devolutivas acerca de meu trabalho, sugestões e estudos, o que me fez crescer muito profissionalmente.

Encontrei várias parceiras experientes, algumas das quais também trabalhavam em outras instituições de ensino na época. Elas compartilhavam suas práticas, fortalecendo nossa busca por qualificação.

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente como grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um de terminado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos (Imbernón, 2005, p. 34).

A citação de Francisco Imbernón destaca a importância da profissionalização do(a) professor(a) como processo contínuo e colaborativo. Tive a oportunidade de vivenciá-lo e posso afirmar que ele não só me fortaleceu como professora, mas também contribuiu positivamente para a dinâmica de relações educacionais. Além disso, fez-me enxergar a importância da reflexão sobre práticas e trocas entre os pares.

Ingressei na Prefeitura de Santo André em 2009 e, em 2013, assumi o cargo de assistente pedagógica em creche, no qual me encontro até hoje. O ingresso nessa nova função me despertou o desejo de buscar novos conhecimentos. Durante minha

trajetória, sempre procurei refletir sobre minhas práticas educativas, inspirada pelas ideias de Paulo Freire, que destaca a importância de sermos educadores(as) críticos e reflexivos. Em suas palavras, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.25). Essa visão tem sido fundamental para minha prática, pois acredito que o educador deve constantemente se avaliar e reavaliar a fim de promover uma educação libertadora e significativa. A vontade de iniciar um Mestrado naquele momento já era grande, porém tinha duas grandes dificuldades: a primeira era financeira; e a segunda, relacionada a meus dois filhos, ainda pequenos, necessitando sempre de uma rede de apoio. Assim, aproveitava todas as formações oferecidas pela Secretaria de Educação.

Durante uma dessas formações, lembro-me de uma educadora, posicionada próximo à porta, que exercia o papel de coordenadora pedagógica da Rede de Santo André. Enquanto ela mediava a formação e acompanhava atentamente a turma presente, em determinado momento, ela iniciou uma fala em parceria com a formadora. Foi então que uma memória de infância minha se desbloqueou, como se fosse uma chave virando na fechadura; aquela voz, aquela forma de falar me eram muito familiares e, após alguns minutos de reflexão, finalmente consegui me recordar: aquela docente, embora não tão jovial como em minha mente, foi minha primeira professora na Educação Infantil, há mais de 30 anos. Sua voz sempre foi inesquecível para mim, porém só percebi isso naquele dia. Experimentei um misto de emoções na ocasião, tendo sentido uma profunda gratidão por ela ter feito parte de um capítulo tão significativo de minha história educacional, do qual guardo lembranças muito boas.

Ao refletir sobre tal acontecimento, percebi a importância que nós, professores(as), temos na vida de uma criança. Na época em que essa educadora esteve presente em minha vida, eu tinha apenas 4 anos e, mesmo sendo tão pequena, acumulei tantas memórias que mal sabia que existiam. Como professores (as), carregamos a responsabilidade de criar memórias afetivas que, de uma forma ou de outra, podem moldar o curso de vida de muitas crianças. Segundo Vera Placco e Vera Lucia Souza (2006, p. 36), “Essas histórias contêm pistas importantes, em seus embates e oportunidades, do que fazemos agora, do que nos motiva ou paralisa, das condições com que nos deparamos”. As autoras reforçam a ideia ao destacar que nossas histórias e experiências pessoais de vida influenciam profundamente a pessoa que somos hoje. Nos dizeres de Miguel González Arroyo (2000, p. 31-32), “[...] o que

somos como docentes e educadores(as) depende do reconhecimento social dos tempos de vida que formamos”. Nossas histórias de vida, as experiências que acumulamos e as relações que construímos ao longo do tempo são partes essenciais do que nos tornamos enquanto educadores(as).

Em 2015, um projeto realizado na unidade escolar fez repensar as infâncias. Com câmeras fotográficas em mãos, as crianças de 3 e 4 anos puderam fotografar o cotidiano da creche. Suas imagens revelaram olhares únicos, detalhes que escapam aos olhos apressados dos adultos. De acordo com Marta Regina Paulo da Silva e Vanilza Ramos Rodrigues Silva de Oliveira, “[...] as imagens capturadas pelos olhos infantis revelam novas formas de expressão, criação e arte” (Silva; Oliveira, 2023, p. 2).

Participar desse projeto foi uma experiência transformadora, pois mudou minha visão sobre como as crianças veem o mundo ao seu redor. Por meio das imagens capturadas, fui capaz de perceber a forma como cada uma delas interage com seu ambiente e constrói seu entendimento do mundo. Essa perspectiva mais próxima e sensível me fez apreciar ainda mais a complexidade e a beleza do processo de desenvolvimento infantil, reforçando minha convicção de proporcionar oportunidades para que as crianças explorem, brinquem e aprendam de forma autêntica e significativa.

Ao longo dos dez anos de trabalho como assistente pedagógica na mesma instituição, em parceria com Marcelo Sant’Anna, auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), a fotografia foi fazendo cada vez mais parte dos registros pedagógicos, porém o uso recorrente desse recurso pelas docentes muitas vezes se dava de maneira não intencional. Ao buscar literatura a fim de entender tais práticas, tive dificuldade de encontrar materiais adequados, especialmente relacionados a experiências em creches municipais.

Essa quase ausência de referenciais se tornou a motivação central para aprofundar minha pesquisa no uso intencional e reflexivo da fotografia, visando a revelar o percurso de aprendizagem na Educação Infantil, especialmente nas creches municipais. Em 2024, com meus filhos mais velhos e uma situação financeira mais estável, finalmente realizei meu sonho de ingressar no Mestrado. Este momento está sendo extremamente enriquecedor para mim, e sou profundamente grata pela oportunidade. Vale ressaltar que, mais uma vez, sou a primeira da família a cursar *stricto sensu*. Com desta investigação, pretendo fornecer embasamento teórico a fim

de fortalecer as práticas pedagógicas e documentar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças por meio da fotografia.

1 INTRODUÇÃO

A fotografia é uma linguagem presente em nosso cotidiano de diversas formas e tem sido cada vez mais utilizada na Educação Infantil para o registro do percurso das experiências e aprendizagens das crianças. Segundo Boris Kossoy (2001), a fotografia registra a realidade e a interpreta, funcionando como testemunho cultural filtrado por quem a produz. Dessa forma, não é apenas um reflexo do mundo visível, mas também um ato de criação, em que cada imagem registrada se torna simultaneamente um documento e uma construção narrativa.

O autor nos leva a refletir que a fotografia não apenas captura a realidade, mas também a interpreta e a transforma por meio de quem a captura e do contexto cultural em que foi tirada. Essa característica a torna um recurso na Educação Infantil, pois permite que os(as) educadores(as) documentem o progresso e as experiências das crianças, além de criarem narrativas visuais que podem ser interpretadas e alvo de reflexões. Tem-se, portanto, um meio de registrar eventos, contar histórias e documentar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, promovendo uma compreensão mais profunda do processo educacional.

Roland Barthes (1984) argumenta que a fotografia não tem a função de rememorar o passado de maneira nostálgica, mas de atestar a existência concreta do que foi capturado. Para o autor, a imagem fotográfica não restitui aquilo que foi abolido pelo tempo ou pela distância; ao contrário, comprova que o momento registrado realmente aconteceu. Esse caráter documental provoca um impacto contínuo, renovando o espanto diante da materialidade do que foi vivido.

Barthes (1984) discorre sobre a natureza da fotografia e seu poder de atestar a existência do que foi capturado: é um testemunho concreto da vida, um registro que transcende o tempo e a distância. Assim, ao utilizá-la para documentar as vivências das crianças na creche, preservam-se momentos preciosos, reconhecendo a importância dessas experiências em suas vidas.

Como gestora de uma creche municipal em Santo André por mais de uma década, tenho presenciado de perto o aumento do ato de fotografar as crianças em seus espaços. O constante impulso de registrar momentos pode resultar em uma abundância de imagens sem uma narrativa clara ou significado definido. Nesse cenário, a seleção e o uso das fotografias para documentar as experiências das crianças tornam-se cada vez mais complexos.

André Carrieri (2018) discute como a facilidade de acesso a câmeras digitais e celulares levou a um excesso de registros fotográficos, muitas vezes, feitos de maneira impulsiva e sem critério. Esse fenômeno, que o autor chama de "incontinência fotográfica", resulta em um acúmulo de imagens repetitivas e sem significado, dificultando a seleção de registros que realmente contam uma história ou documentam o processo pedagógico. No contexto da Educação Infantil, a abundância de fotos pode tornar desafiador para os(as) educadores(as) escolherem imagens que representem significativamente as experiências e aprendizagens das crianças. Dessa forma, torna-se essencial adotar uma abordagem mais intencional e reflexiva, garantindo que a fotografia cumpra seu papel na documentação pedagógica, promovendo narrativas visuais que deem visibilidade às descobertas e expressões das crianças pequenas.

Ao buscar literatura para embasar os(as) professores(as) sobre o uso desse recurso em suas práticas cotidianas com bebês e crianças pequenas, percebi a escassez de materiais específicos voltados às experiências em creche. Diante dessa lacuna, senti-me motivada a aprofundar meus estudos e, com esta pesquisa, explorar o potencial da fotografia como linguagem capaz de tornar visíveis as expressões, descobertas e interações das crianças na creche. Nesse sentido, a questão central que orienta o presente estudo é: De que maneira a fotografia, enquanto recurso da documentação pedagógica, pode contribuir para a visibilização das expressões, descobertas e saberes produzidos por crianças de 0 a 3 anos na creche? A intenção é promover uma reflexão sobre o uso sensível e intencional dessa prática no cotidiano da creche, valorizando o olhar docente e a escuta das infâncias.

Nessa perspectiva, este trabalho, realizado em uma creche municipal localizada em Santo André, teve como objetivo geral compreender como a fotografia, enquanto recurso da documentação pedagógica, contribui para dar visibilidade às expressões, descobertas e saberes das crianças na creche. Em relação aos objetivos específicos, foram eles: I) identificar a compreensão das professoras sobre o que é fotografia; II) mapear e analisar como as professoras utilizavam a fotografia no cotidiano da creche; III) desenvolver uma prática formativa colaborativa com foco na documentação pedagógica, utilizando a fotografia como linguagem central; e IV) elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um catálogo fotográfico que contribua para a formação docente, ao utilizar a fotografia como instrumento de escuta, reflexão e valorização das práticas pedagógicas na creche.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, por meio de pesquisa colaborativa, o que permitiu uma participação ativa das professoras no processo investigativo. Assim, realizaram-se entrevistas, registros fotográficos, observação participante e encontros formativos.

A construção do referencial teórico articula diferentes campos do conhecimento no intuito de compreender como a fotografia pode contribuir para tornar visíveis as expressões, descobertas e saberes das crianças pequenas na creche, ao mesmo tempo que potencializa processos formativos com as professoras. Logo, parte-se da compreensão de que a documentação pedagógica se constitui como prática ética, interpretativa e coletiva, que valoriza os processos e se realiza no entrelaçamento entre escuta, registro e reflexão.

Nesse sentido, a perspectiva pós-crítica proposta por Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2019) orienta o olhar adotado na presente investigação, ao compreenderem a documentação como uma prática democrática, em que o(a) educador(a) se coloca como intérprete da experiência, e não como avaliador. Documentar, segundo os(as) autores(as), é criar possibilidades de escutar as crianças, dialogar com os(as) parceiros(as) e com as famílias, e repensar a prática a partir dos acontecimentos cotidianos. Essa perspectiva se articula com as contribuições de Luciana Ostetto (2017), que entende a documentação como movimento de autoria docente, o qual se constrói na escuta atenta e na sensibilidade diante do vivido com as crianças.

Nesse contexto, a fotografia é incorporada como linguagem potente de escuta e análise, indo além de sua função ilustrativa ou decorativa. Marcia Aparecida Gobbi (2011, 2012) e Ana Taís Martins Portanova Barros (2019) oferecem subsídios importantes para pensar a imagem como instrumento de mediação entre o olhar do(a) professor(a), a ação da criança e a reflexão sobre a prática pedagógica. A seu ver, a ideia de que a fotografia educa o olhar convida à interpretação e amplia os modos de ver e valorizar as infâncias.

André Carrieri (2018), por sua vez, aproxima a fotografia do cotidiano e das microexpressões da experiência humana, ao destacar a imagem como forma de escuta dos gestos e silêncios que compõem o universo da Educação Infantil. Essa sensibilidade também é compartilhada por José de Souza Martins (2008), cuja leitura sociológica da fotografia revela a força do não dito, daquilo que escapa à pose e à

lógica da explicação verbal, tornando a imagem um objeto de análise carregado de sentido e abertura.

A pesquisa colaborativa adotada como metodologia encontra respaldo nas contribuições de Serge Desgagné (2007) e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008; 2016), que defendem uma investigação construída em parceria com os sujeitos envolvidos, a partir da escuta mútua, da problematização da prática e da produção coletiva de conhecimento. Desse modo, dialoga-se com a proposta de formação continuada aqui assumida, em que as professoras, ao participarem ativamente do processo investigativo, também se constituem como pesquisadoras de suas próprias práticas.

A formação docente é compreendida como movimento contínuo de reflexão e reconstrução, ancorado em uma prática tecida no cotidiano e nas experiências compartilhadas. Paulo Freire (1996) oferece as bases éticas e políticas para pensar o papel do(a) professor(a) como sujeito inacabado, que aprende ao ensinar, e cuja prática está atravessada pela escuta e pelo compromisso com a transformação social. Miguel Arroyo (2000) amplia essa visão ao reconhecer o educador como sujeito histórico, que carrega, em sua experiência, marcas e saberes que devem ser escutados e valorizados. Maria Alice Proença (2018; 2022), por sua vez, alude à cultura do registro como prática formativa, especialmente na Educação Infantil, defendendo que o ato de escrever, narrar e refletir sobre o vivido constitui exercício de autoria e de análise da própria prática.

Por fim, a concepção de infâncias da presente investigação se ancora em autores(as) que compreendem a criança como sujeito de direitos, potente, ativo e produtor de cultura. Maria Malta Campos (2008), César Nunes (2023) e Vital Didonet (2011) asseveram que a infância deve ser reconhecida em sua singularidade, e não como mera preparação para etapas futuras. Julia Oliveira-Formosinho (2007) e Maria Alice Proença (2022), a seu turno, reforçam a importância de práticas pedagógicas que respeitem o tempo das crianças e valorizem suas expressões, linguagens e formas próprias de construir conhecimento. Tal visão sustenta a escolha pela fotografia como escuta, capaz de capturar gestos, olhares e interações que escapam à lógica do verbal e, por isso mesmo, revelam com força o universo sensível das infâncias.

Desse modo, os referenciais que sustentam esta pesquisa convergem para uma compreensão de que a fotografia, integrada aos processos de documentação

pedagógica, pode se constituir como linguagem formativa e investigativa. Ao provocar o olhar, a escuta e a reflexão das professoras, a imagem se torna instrumento ético e poético de construção de sentidos compartilhados, visibilizando as potências do cotidiano e a beleza dos pequenos gestos das crianças na creche.

Para responder à lacuna de estudos que abordem especificamente o uso da fotografia como registro na Educação Infantil, especialmente em creches, realizei um levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicos, adotando como critérios para a seleção das publicações: a observação do título dos trabalhos e das palavras-chave; e, em seguida, a leitura dos resumos. Iniciei a busca pelo banco de dados “Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em acesso Aberto” (Oasisbr), no qual 20 estudos foram encontrados, contudo apenas 11 foram selecionados, por estarem relacionados ao propósito da investigação, sendo 1 relatório, 6 dissertações, 1 monografia, 2 trabalhos de conclusão de curso e 1 tese, todos da área de Educação.

Quadro 1 - Trabalhos localizados com as palavras-chave fotografia e Educação Infantil pelo banco de dados Oasisbr .

Título	Autor	Ano	Tipo do documento:	Instituição
Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na educação infantil	PIRES, Vlândia Maria Eulalio Raposo Freire	2020	Dissertação	UFRGN
Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil.	KAUTZMANN, Larissa Kovalski	2011	Dissertação	UFRGS
Qual a importância da fotografia na construção do processo de avaliação na educação infantil? Um <i>storytelling</i> revelando as imagens do nosso cotidiano escolar	AGUIAR, Wânia Silveira	2019	Relatório	UFSC
Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da educação infantil	RICCI, Aline Do Nascimento	2016	Dissertação	UNIRIO
Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para educação infantil	LIMA, Diana Aparecida De	2015	Dissertação	UFPR
Fotografia e práticas educacionais: Uma experiência na Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo.	PEREIRA, Michele Marques	2021	Dissertação	USP
Contribuições do Registro Fotográfico para a Prática Docente na Educação Infantil	MORAES, Catarine de	2015	Trabalho de Conclusão de Curso	UFSC
Despertando o olhar: a fotografia e suas possibilidades na educação infantil	FERREIRA, Beatriz Marques	2023	Trabalho de Conclusão de Curso	UFRGN

Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras	MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de	2021	Tese	PUC-Rio
O uso da fotografia no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil: análise do livro “enquanto o almoço não fica pronto...”, de Sonia Rosa	OLIVEIRA, Lourismar Gonçalves De	2023	Monografia	UFT
Perspectivas de Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: As Formas De Compreensão Do Pensamento Histórico Das Crianças A Partir Do Uso Das Fotografias De Arquivos Familiares	SILVA, Jesuel Ferreira Da	2019	Dissertação	UFMT

Fonte: Elaboração própria.

No segundo momento, procedeu-se à leitura dos 11 trabalhos selecionados, seguida da identificação das estratégias metodológicas empregadas (como observação, entrevistas e uso de fotografias), dos objetivos de cada pesquisa e das abordagens teóricas destacadas pelos(as) pesquisadores(as).

Vlândia Maria Eulalio Raposo Freire Pires (2020) em sua pesquisa, intitulada “Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na educação infantil”, mostra que as professoras frequentemente utilizam registros imagéticos para publicar em redes sociais e aplicativos de mensagens, guardar recordações e avaliar as crianças e suas práticas. Contudo, a pesquisadora relata que os registros fotográficos também se configuram como instrumentos potentes para evidenciar aspectos da prática pedagógica que demandam reflexão, como os potenciais das crianças, a organização dos grupos, a escolha dos materiais e as atitudes docentes diante das necessidades infantis. O estudo destaca a importância de uma abordagem crítica ao uso de registros imagéticos, especialmente por envolver imagens de crianças, ao mesmo tempo que reconhece a importância de aprimorar práticas na Educação Infantil baseadas no que é revelado nas imagens.

A pesquisa de Larissa Kovalsk Kautzmann (2011), “Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil”, acontece em um cenário de formação continuada de docentes da Educação Infantil. A autora possibilitou um espaço de experimentação com o exercício de fotografar e olhar tais fotografias. A análise se deu a partir dos materiais produzidos, possibilitando o registro, o estranhamento e o ato da criação. A investigação mostrou que a fotografia pode ser um instrumento potente de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, permitindo que as educadoras

observem sua atuação sob diferentes perspectivas e promovam novas formas de interação e aprendizagem na Educação Infantil. Além disso, o estudo evidenciou que a formação estética pode ampliar a consciência crítica e sensível das docentes, incentivando-as a enxergarem a escola e as crianças com um olhar mais atento e questionador.

Wânia Silveira Aguiar (2019) estruturou o documento de sua pesquisa, cujo título é “Qual a importância da fotografia na construção do processo de avaliação na educação infantil? Um *storytelling* revelando as imagens do nosso cotidiano escolar”, em três fases: uma revisão bibliográfica sobre a origem da fotografia e seu uso como recurso tecnológico na Educação Infantil; a elaboração de um roteiro de *storytelling* para apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica; e a criação de um vídeo utilizando o programa *Fantashow (Wondershare)*. Após realizar as leituras, foram desenvolvidos o roteiro e o *storytelling* a fim de mostrar como a fotografia pode ser um recurso tecnológico significativo no processo de avaliação na Educação Infantil. A pesquisadora sustenta a importância de que os(as) docentes revisitem e reconstruam suas práticas pedagógicas a partir de olhares mais atentos, sensíveis e críticos, desenvolvidos por meio das imagens produzidas no cotidiano com as crianças.

Aline do Nascimento Ricci (2016), na dissertação denominada “Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da educação infantil”, destaca a fotografia como uma metodologia de pesquisa que articula a linguagem com outras formas de conhecimento, utilizando-a para registrar experiências e aprendizagens das crianças, além de refletir sobre elas. Por meio da fotografia, é possível compreender como as crianças percebem seus ambientes e interagem com eles. Desse modo, realizaram-se oficinas fotográficas com crianças incentivadas a capturarem imagens dos espaços escolares que consideravam importantes. A prática promoveu a expressão individual dos pequenos e possibilitou uma reflexão coletiva ao revisarem e discutirem as fotografias posteriormente.

Diana Aparecida de Lima (2015), em dissertação intitulada “Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para educação infantil”, adotou uma abordagem qualitativa, implementando uma sequência didática com crianças de 5 anos. Para conduzir o estudo, a professora-pesquisadora empregou a observação direta, proporcionando um contato mais próximo com o fenômeno investigado. Esse método possibilitou a coleta de uma variedade de registros, incluindo fotografias e anotações em um diário de campo itinerante, que documentava a data do evento, o

número de crianças participantes e as observações da pesquisadora. A autora enfatiza o uso da fotografia no ambiente educacional como ferramenta para promover a aquisição de diversas habilidades entre as crianças, permitindo-lhes desenvolver a capacidade de interpretar e analisar imagens.

Michele Marques Pereira (2021), na dissertação “Fotografia e práticas comunicativas: Uma experiência na Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo”, investigou o uso da fotografia em práticas comunicativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O estudo envolveu duas fases de pesquisa: um levantamento exploratório e uma pesquisa-ação. Na primeira fase, Pereira aplicou questionários às professoras, com vistas a compreender as motivações e métodos do uso da fotografia, identificando seu papel na documentação pedagógica e em portfólios infantis. Na fase de pesquisa-ação, a autora observou como a fotografia, quando utilizada pelas crianças, revelou novas perspectivas que ampliaram a comunicação no ambiente educativo. Assim, as fotografias tiradas pelas próprias crianças levaram a reflexões sobre práticas pedagógicas.

Catarine de Moraes (2015) em pesquisa denominada “Contribuições do Registro Fotográfico para a Prática Docente na Educação Infantil”, explorou os saberes e aprendizados que os(as) professores(as) podem desenvolver ao utilizar a fotografia a partir da experiência do olhar. O objetivo foi ampliar as discussões sobre a aplicação da fotografia como metodologia na prática pedagógica na Educação Infantil. O estudo também abordou a documentação pedagógica e o registro fotográfico, investigando as possibilidades de utilizar tais recursos para análise e reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil. Ademais, discutiu-se a importância de analisar os registros fotográficos em conjunto com as anotações escritas para contextualizar a fotografia e aprimorar a interpretação do material produzido.

Beatriz Marques Ferreira (2023), por meio da pesquisa “Despertando o olhar: a fotografia e suas possibilidades na educação infantil”, objetivou explorar a temática da fotografia na Educação Infantil, destacando as diversas possibilidades para sua aplicação nessa etapa educacional, a fim de demonstrar sua versatilidade. A pesquisadora tratou também do uso da fotografia como ferramenta essencial para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, bem como seu papel fundamental na documentação escolar.

Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes (2021), na tese “Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras”, teve, como objeto de estudo, a linguagem fotográfica inserida no processo de documentar e narrar as experiências e aprendizagens das crianças na Educação Infantil. A investigação, de natureza qualitativa, buscou compreender e analisar como os registros fotográficos são produzidos e utilizados nas práticas de documentação pedagógica. O estudo iniciou-se de forma exploratória e, gradualmente, assumiu caráter participante, à medida que a pesquisadora se envolveu com o cotidiano da instituição. Desenvolvido junto às educadoras, o trabalho baseou-se na concepção de educador-investigador, visando à reflexão e ao aprimoramento das práticas docentes a partir do ato de fotografar e interpretar as imagens.

Lourismar Gonçalves De Oliveira (2023), por meio da monografia “O uso da fotografia no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil: análise do livro ‘Enquanto o almoço não fica pronto...’, de Sonia Rosa”, investigou o uso da fotografia na Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 e 5 anos, refletindo sobre como elas adquirem conhecimentos por meio das imagens, com vistas a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória para se aproximar do problema, buscando explicitar suas nuances e, possivelmente, formular hipóteses sobre o tema. O estudo envolveu a análise do livro “Enquanto o almoço não fica pronto”, de Sonia Rosa (2020), que destacou a relevância da fotografia como recurso metodológico no contexto educativo. A análise evidenciou que a utilização de fotografias contribui significativamente para o processo de aprendizagem, proporcionando às crianças uma nova perspectiva sobre objetos e pessoas, além de estimular um olhar diferenciado.

A pesquisa de Jesuel Ferreira Da Silva (2021), intitulada “Perspectivas de Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: As Formas De Compreensão Do Pensamento Histórico Das Crianças A Partir Do Uso Das Fotografias De Arquivos Familiares”, analisou como crianças de três a quatro anos compreendem o pensamento histórico ao utilizarem fotografias de arquivos familiares na Educação Infantil. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e interpretativa, focada em compreender os significados que as crianças atribuem ao conhecimento histórico contido nas fotografias familiares. Constatou-se que o uso de imagens de arquivos pessoais permite que elas aprendam sobre o passado de forma mais significativa, pois

a narrativa histórica baseada em suas próprias experiências, mediada pelas fotografias, torna o aprendizado mais envolvente e lúdico.

Uma nova seleção foi feita, dessa vez no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas se deram por meio das palavras-chave: fotografia e Educação Infantil, com um recorte temporal de 2010 a 2024. Como resultado, obtiveram-se 6 trabalhos, dos quais 1 foi descartado, pois, ao ler seu resumo, verificou-se não estar relacionado ao objeto desta investigação. Os outros 5 trabalhos foram os mesmos obtidos anteriormente pelo banco de dados Oasisbr, a saber:

Quadro 2 - Trabalhos localizados com as palavras-chave fotografia e Educação Infantil pelo banco de dados BDTD

Título	Autor	Ano	Tipo do documento:	Instituição
Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na educação infantil	PIRES, Vlândia Maria Eulalio Raposo Freire	2020	Dissertação	UFRGN
Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil.	KAUTZMANN, Larissa Kovalski	2011	Dissertação	UFRGS
Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para educação infantil	LIMA, Diana Aparecida De	2015	Dissertação	UFPR
Fotografia e práticas educomunicativas: Uma experiência na Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo.	PEREIRA, Michele Marques	2021	Dissertação	USP
Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras	MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de	2021	Tese	PUC-Rio

Fonte: Elaboração própria.

Foi realizada mais uma busca na plataforma Scielo, em que se observaram o título dos trabalhos, as mesmas palavras-chave e, em seguida, os resumos, com um recorte temporal para análise de 2010 a 2024. Dessa forma, identificou-se o seguinte trabalho, relacionado com a temática aqui abordada.

Quadro 3 - Trabalho localizado com as palavras-chave fotografia e Educação Infantil pelo banco de dados Scielo

Título	Autor	Ano	Tipo do documento:	Instituição
A fotografia no desenvolvimento da identidade da criança na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Lúcia, em Presidente Kennedy	BARRETO, Marta Alessandra dos Anjos e	2022	Artigo	Faculdade Vale do Cricaré, ES

	Sônia Maria da Costa			
--	----------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Marta Alessandra dos Anjos e Sônia Maria da Costa Barreto (2022), na pesquisa “A fotografia no desenvolvimento da identidade da criança na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Lúcia, em Presidente Kennedy”, destacam o uso da fotografia para contribuir com o desenvolvimento da identidade infantil, especialmente na retratação da rotina escolar de crianças de zero a três anos. Para tal, realizou-se uma entrevista com os(as) docentes, com vistas a examinar as práticas pedagógicas na sala de referência, focando as atividades que utilizam esse recurso. Ao fim da pesquisa, elaborou-se um desafio pedagógico, propondo atividades que potencializassem o uso da fotografia como recurso pedagógico nas escolas.

A partir da análise dessas pesquisas, observa-se uma valorização da fotografia como linguagem expressiva. Os estudos indicam que, mais do que um recurso de registro, ela pode contribuir para construir documentação pedagógica e favorecer reflexões sobre as práticas educativas. A formação continuada e a qualificação de professores(as) no uso da fotografia, mencionadas em alguns estudos, podem ser relevantes para entender como instrumentalizá-los(as) para a utilização da fotografia de forma produtiva em creches. A criação de narrativas visuais com base nas fotografias é uma forma de explorar e comunicar as experiências e descobertas vividas pelas crianças. Com esse levantamento, é possível identificar as principais críticas presentes na literatura e dialogar com elas, além de refletir acerca dos conhecimentos que enriqueceram significativamente a elaboração deste trabalho.

A presente dissertação organiza-se em 8 partes, denominadas: “Apresentação”; “Introdução”; “Criança de 0 a 3 anos em creche”, “O papel da fotografia na documentação pedagógica”, “Percurso Metodológico”, “O que dizem as imagens: reflexões construídas a partir das vozes e olhares das professoras”; “Produto educacional: Poéticas da Infância – A fotografia como linguagem na creche”; e “Considerações finais”.

Na seção “Criança de 0 a 3 anos em creche”, abordam-se as especificidades do desenvolvimento infantil nessa faixa etária, enfatizando a importância da creche como espaço de acolhimento, aprendizagem e construção de relações. Discute-se também o papel da creche na promoção de autonomia, socialização e interação das

crianças com o meio, abordando-se as concepções teóricas que sustentam a necessidade de ambientes planejados para atender às demandas individuais e coletivas, promovendo um cuidado integral que contemple dimensões físicas, emocionais e sociais. Essa discussão é fundamentada em autores(as) como Nunes (2023) e Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), reforçando a importância de práticas pedagógicas intencionais que considerem a criança como protagonista de sua aprendizagem.

Na seção “O papel da fotografia na documentação pedagógica”, a fotografia é apresentada como linguagem essencial para a documentação pedagógica e para o registro do percurso de aprendizagem das crianças. Argumenta-se que ela pode transcender o simples registro visual, constituindo-se como recurso para criar narrativas que evidenciem as interações, os processos criativos e as descobertas infantis. Analisam-se as contribuições de Barthes (1984), Ostetto (2017) e Proença (2022) para compreender como a fotografia amplia a reflexão sobre as práticas pedagógicas e favorece o diálogo com as famílias e a comunidade escolar. Discute-se, ainda, como a documentação fotográfica permite às professoras revisitarem suas ações, identificando pontos de melhoria e potencializando o acompanhamento das trajetórias de aprendizagem das crianças.

Na seção “Percurso Metodológico”, mencionam-se os caminhos percorridos para a realização deste estudo, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados e detalhando a abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados para coleta e produção de dados. Ademais, faz-se uma descrição dos encontros formativos colaborativos com as docentes, nos quais foram discutidas as potencialidades da fotografia como linguagem na documentação pedagógica. Por fim, exploram-se estratégias para integrar a fotografia ao planejamento pedagógico, garantindo que o recurso contribua para a construção de narrativas significativas e para o fortalecimento da prática docente.

Na seção “O que dizem as imagens: reflexões construídas a partir das vozes e olhares das professoras”, procede-se à análise do material produzido ao longo da pesquisa. Com base nos registros fotográficos, nas observações participantes e nas entrevistas realizadas, são examinadas as percepções das docentes acerca do uso da fotografia na documentação pedagógica. O intuito é evidenciar como as práticas docentes foram ressignificadas ao longo dos encontros formativos e de que maneira a fotografia contribui para tornar visíveis as expressões e descobertas das crianças.

Assim, valorizam-se os sentidos atribuídos pelas educadoras aos registros, destacando a construção coletiva de um olhar sensível e intencional, bem como as ressignificações provocadas pelo processo investigativo.

Na seção "Produto Educacional: Poéticas da Infância – A fotografia como linguagem na creche ", focalizam-se a concepção, os objetivos e a estrutura do material construído a partir dos resultados desta pesquisa. Trata-se de um recurso formativo que articula imagem, escuta e reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

Nas "Considerações finais", os resultados alcançados são revisitados de forma reflexiva, evidenciando que a fotografia se mostrou uma linguagem capaz de revelar gestos, expressões e descobertas das crianças no cotidiano da creche. Discutem-se as contribuições da pesquisa para a prática pedagógica, em especial no que se refere à valorização do olhar sensível e da escuta das múltiplas formas de expressão infantil, bem como para a compreensão da documentação pedagógica como espaço democrático de partilha. Além disso, indicam-se caminhos para futuras pesquisas que possam aprofundar o papel da fotografia como linguagem cultural das infâncias.

Espera-se que o presente trabalho ofereça subsídios para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a fotografia como linguagem capaz de tornar visíveis os modos de ser e estar das crianças, fortalecendo a documentação pedagógica como espaço de escuta, reflexão e diálogo na Educação Infantil.

2 CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS EM CRECHE

Esta seção discute a importância da Educação Infantil como direito das crianças e o seu reconhecimento ao longo das últimas décadas. Partindo da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), defende-se a creche como espaço essencial de convivência e aprendizagem, onde o cuidado e a educação são indissociáveis. Além disso, aborda-se como as práticas pedagógicas devem respeitar e valorizar as infâncias, promovendo um ambiente inclusivo e culturalmente rico, que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Por fim, destaca-se a necessidade de uma abordagem pedagógica que possibilite o diálogo intercultural e a construção coletiva de significados, considerando as crianças como protagonistas de suas próprias experiências.

2.1 Infâncias e creche

Para iniciar esta reflexão, é fundamental entender que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças. Esse reconhecimento é relativamente recente, tendo sido formalizado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que as reconheceu como sujeitos de direitos, entre eles, à educação. Desde então, surgiram normativas e diretrizes destinadas a melhorar a qualidade sociocultural da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), que estabeleceram parâmetros importantes para a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, focando não apenas o cuidado, mas também o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Maria Malta Campos (2008, p. 122),

Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação.

Essa conquista histórica reflete o esforço coletivo para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição social, tenham acesso a uma educação de boa qualidade sociocultural desde os primeiros anos de vida. Cesar

Nunes (2023) afirma que a qualidade na Educação Infantil deve estar ancorada em uma pedagogia que reconheça as crianças como sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem, valorizando o brincar, o cuidado e a educação como dimensões indissociáveis. No contexto da Educação Infantil, o conceito de qualidade abrange múltiplas dimensões, incluindo as relações sociais, as práticas pedagógicas e o respeito às especificidades da infância. Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet (2011, p. 44) afirmam que:

Sem dúvida, a legislação, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada, representa um avanço no campo da educação infantil. Apesar disso, a educação da criança pequena ainda enfrenta desafios à sua concretização, tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento e à inserção das instituições nos sistemas de ensino, quanto aos aspectos relativos à concepção e à formação de seus profissionais. Essa realidade aponta, necessariamente, para a reorganização das redes de educação infantil, configurando um período de transição que vem sendo marcado por diferentes ajustes inerentes ao processo.

A superação da separação histórica entre cuidado e educação é fundamental para garantir um atendimento de qualidade que promova o desenvolvimento integral das crianças e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a creche se estabelece como espaço de convivência e aprendizagem onde ocorrem encontros culturais significativos entre crianças e crianças e crianças e adultos(as), promovendo uma interação rica e diversificada.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) afirmam que, no Brasil, a Educação Infantil se consolidou como a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser compreendida não apenas como local de cuidado, mas como ambiente que possibilita o desenvolvimento das crianças, respeitando as suas singularidades e diversidade cultural. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam considerar a pluralidade de infâncias que se manifestam nas relações sociais e nos diferentes modos de ser e estar das crianças. É essencial reconhecer que cada criança traz consigo uma história única, marcada por experiências familiares, culturais e sociais.

Marcia Gobbi (2010) defende que, na primeira infância, as crianças são vistas como sujeitos históricos e de direitos, construindo sentidos e culturas por meio das relações cotidianas, brincadeiras e invenções que realizam, demonstrando, assim, sua capacidade de compreender e expressar o mundo com riqueza e diversidade. Nunes (2023) ressalta que a Educação Infantil deve ser sensível às diferentes realidades das crianças, valorizando-as como sujeitos ativos e criativos, o que exige

dos(as) educadores(as) uma postura pedagógica que respeite e promova a diversidade.

Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011) a criança deve ser entendida de forma integrada, como sujeito histórico, social e produtor de cultura, cujo desenvolvimento ocorre de maneira indivisível. Portanto, é necessário que as ações no segmento em foco a respeitem em sua totalidade, evitando tratá-la separadamente como um corpo que apenas necessita de cuidado ou como uma mente que aprende sem conexão com seu corpo.

A inclusão da creche na educação básica ampliou o acesso à educação para crianças menores de seis anos e impulsionou a criação de políticas públicas que assegurassem a qualidade desses serviços. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), por exemplo, caracterizam as instituições de Educação Infantil como espaços privilegiados para a convivência, onde as crianças constroem suas identidades coletivas e ampliam seus conhecimentos e saberes de diversas naturezas.

A Educação Infantil constitui a etapa inicial da Educação Básica, dividida em: creche, que atende a crianças de 0 a 3 anos; e pré-escola, que acolhe crianças de 4 a 5 anos. Essas instituições, sejam elas públicas ou privadas, têm a responsabilidade de oferecer um ambiente acolhedor e estimulante, no qual as crianças possam se desenvolver plenamente. A indissociabilidade entre o cuidar e o educar é um princípio fundamental, assegurando que as necessidades básicas das crianças sejam contempladas ao mesmo tempo que se promove seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Segundo Lenilda Cordeiro Macêdo e Adelaide Alves Dias (2006, p.7),

[...] o grande desafio posto é assegurar no âmbito das instituições de educação infantil, creches e pré-escolas, as funções de cuidar/educar. O objetivo a ser alcançado é o desenvolvimento integral da criança. Neste desafio, se encontra a amplitude das ações, que não têm como se concretizar se não por meio da integração destas práticas que estão implicitamente ligadas.

Tanto creches quanto pré-escolas são vistas como ambientes educativos, proporcionando experiências que garantam o cuidado e a educação.

Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as

atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (Campos, 2008, p.127).

Ao participar de diferentes grupos sociais, a criança aprende a lidar com uma variedade de papéis e dinâmicas de grupo, essenciais para seu desenvolvimento social e emocional. Essas experiências permitem-lhe construir habilidades como empatia, cooperação, comunicação e resolução de conflitos, fundamentais para sua vida em sociedade. Além disso, a exposição a diferentes perspectivas e modos de vida enriquece o seu entendimento sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, Maria Alice Proença (2022, p.73) assevera:

A criança, enquanto sujeito social, necessita fazer parte de grupos sociais diferenciados da sua família, para se apropriar de instrumentos para o convívio em sociedade. Faz isso ao interagir com seus pares, crianças da mesma idade, e com as de idades diferentes, além de professores e demais funcionários da instituição. Dessa maneira, pode construir subsídios para atuar em situações coletivas de vida em grupo, diferentemente dos papéis que já exerce em seu núcleo familiar.

Isso significa que a escola e outras instituições educacionais desempenham papel importante na formação de cidadãos e cidadãs conscientes e participativos(as). A diversidade de interações sociais na escola complementa a educação familiar, auxiliando a criança a enfrentar desafios sociais. Daí a importância das instituições educacionais como espaços essenciais para a socialização infantil, nos quais as crianças podem desenvolver habilidades sociais críticas e adquirir uma compreensão mais abrangente da vida em sociedade.

Ao trabalhar com indivíduos de diferentes origens, é necessário proporcionar um ambiente que acolha e valorize as expressões culturais de cada um deles, promovendo práticas inclusivas. A creche, portanto, é um espaço de encontro com as diferenças, o que requer dos(as) educadores(as) a mediação de um diálogo intercultural. Proença (2022) enfatiza que o registro e a documentação pedagógica são ferramentas importantes para compreender as manifestações culturais das crianças e promover uma prática pedagógica que respeite as múltiplas vozes e culturas presentes no ambiente escolar.

A creche deve ser vista como um espaço de construção coletiva, onde crianças e adultos(as) constroem significados juntos(as), aprendendo uns com os(as) outros(as) em um processo contínuo de trocas culturais. Oliveira-Formosinho, Tizuko

Morchida Kishimoto e Mônica Aparezzato Pinazza (2007) defendem que a pedagogia da infância deve estabelecer um diálogo entre as experiências do passado e as possibilidades do futuro, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos na construção de suas culturas. Nesse sentido, as interações vivenciadas na infância auxiliam no desenvolvimento social, emocional e cognitivo, pois permitem que os pequenos compreendam e ressignifiquem o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, é fundamental que o espaço da creche seja socialmente construído pelas crianças e adultos(as) que o frequentam, considerando as manifestações e expressões das crianças como sujeitos históricos. Nos dizeres de Nunes (2023, p. 144): “A Educação Infantil precisa garantir a centralidade da criança na esfera de sua identidade como sujeito pleno e organizar a experiência educacional sobre o protagonismo da criança e de suas culturas”.

Sendo assim, a creche necessita ser um ambiente onde os pequenos, como sujeitos de direitos, vivenciam sua infância desde os primeiros meses de vida. Esse espaço precisa ser mais do que um local funcional; deve ser um território que desperte a curiosidade, permita a pesquisa e ofereça múltiplas possibilidades de exploração e transformação. Segundo Marta Regina Paulo da Silva e Vanilza Ramos Rodrigues Oliveira (2023, p. 10), “A criança quer compreender, pesquisar, sentir o espaço em que permanece grande parte do tempo. Quer transformar esse espaço, muitas sem sentido para elas, em um novo mundo repleto de possibilidades”.

Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Sergio Fochi (2015) defendem que as instituições de Educação Infantil devem ser um espaço de acolhimento que inclui ativamente as crianças no processo educativo, garantindo condições que favoreçam o bem-estar e incentivem a participação em projetos compartilhados. Além disso, tais instituições desempenham um papel fundamental na construção do percurso formativo das crianças, fornecendo as bases para que continuem aprendendo ao longo de suas vidas.

Já as interações na creche são importantes para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Cada experiência vivenciada contribui para o repertório de saberes da criança, fortalecendo sua identidade e autonomia. Fatima Freire Dowbor (2008) enfatiza que:

O foco da proposta pedagógica na educação infantil é a criança. Porém, a criança percebida realmente como criança em seu momento específico de desenvolvimento em que se encontra e não como futuro adulto. Acredito que

o processo de educação é vida e não preparação para a vida. (Dowbor 2008, p. 126).

Essa visão valoriza o presente da criança, reconhecendo a educação como um processo de vida. Assim como Paulo Freire já defendia uma educação emancipadora, comprometida com a mudança social e que reconhecesse a criança como sujeito ativo, portadora de direitos, e responsável social e politicamente dentro da sociedade.

[...] ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nacionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a realidade. A governa-se pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo (Freire, 1959, p. 92).

Freire defende a escola como um espaço essencial para a formação de cidadãos e cidadãs, um ambiente de participação coletiva onde estudantes aprendem a enfrentar dificuldades e resolver problemas e trabalhar em grupo. Essa perspectiva reforça a importância de uma educação infantil que não apenas cuide, mas também eduque, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Hoje, há um consenso crescente sobre a importância de uma prática pedagógica que reconhece e valoriza as formas singulares de as crianças pensarem, sentirem e se expressarem em cada etapa de sua trajetória. Nesse sentido, Júlia Oliveira-Formosinho e Christine Pascal (2019, p. 292) reforçam que:

Os bebês e as crianças que frequentam uma instituição educativa, seja creche ou pré-escola, com diversas propostas pedagógicas, têm direito a uma educação de qualidade, num ambiente cultural acolhedor e instigante, no qual possam apropriar-se de diferentes práticas sociais e construir sentidos sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre como relacionar com o meio e os outros.

Na creche, cabe ao(à) educador(a) o papel fundamental de organizar o espaço e o tempo para que o processo educativo se torne uma experiência de qualidade. Para isso, é indispensável que teoria e prática se entrelacem, impulsionando reflexões sobre o fazer docente a partir das experiências e desafios que emergem da própria prática pedagógica. Gobbi (2010) defende que é responsabilidade dos(as) adultos(as), em parceria com seus pares e com as crianças, criar espaços no cotidiano das creches e pré-escolas que acolham as múltiplas manifestações infantis em sua totalidade. A autora ressalta a importância de não restringir essas manifestações apenas à linguagem verbal ou escrita, reconhecendo e valorizando as diversas formas expressivas das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) destacam a indissociabilidade entre cuidar e educar, enfatizando que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação, articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p. 18)

O documento define ainda princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as práticas educativas, ressaltando o respeito à criança como sujeito histórico e de direitos. Proença (2022) enfatiza a importância de considerar as crianças da Educação Infantil como seres afetivos, que têm necessidades físicas e emocionais essenciais para o fortalecimento da autoestima, o estabelecimento de vínculos e o acolhimento, permitindo que desenvolvam plenamente sua personalidade.

sobrepõe essa razão, refletir sobre as concepções de criança e infância, bem como suas implicações para a prática pedagógica é fundamental. Cada instituição e cada educador(a) deve considerar essas concepções ao planejar e desenvolver suas práticas, organizando o espaço, os materiais e o tempo de forma a atender às necessidades e interesses das crianças. Para Nunes (2023, p. 146),

[...] quando comparamos o tamanho das crianças frente a seus professores e professoras, teremos que reconhecer que aquela criança é muito pequena e, por isso, demanda conhecimentos pedagógicos específicos, pois ela, em relação a seus pares, seus amiguinhos e amiguinhas, não é nem pequena, nem grande, é substancialmente parte de uma experiência infantil coletiva que vive na esfera do espaço da escola da infância.

Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer as crianças como participantes ativas no ambiente escolar, onde interagem e constroem significados em conjunto.

Complementando essa visão, Oliveira-Formosinho (2013) aponta que o(a) educador(a) tem o papel de organizar um ambiente que favoreça a escuta e a observação atenta das manifestações infantis, registrando momentos que revelem os sentidos construídos pelas crianças em suas experiências. Para a autora, a aprendizagem ocorre nos encontros culturais entre crianças e adultos(as), evidenciando a importância do diálogo e da interação como ferramentas centrais no processo pedagógico.

Proença (2022, p. 73) também contribui para essa discussão ao destacar que, no ambiente escolar, as crianças exercitam sua imaginação, criatividade e capacidade de convivência, “[...] brincando, internaliza, busca compreender, e expressa práticas culturais que observou no mundo real que a cerca”. Esse processo é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, permitindo que elas construam uma compreensão mais ampla de si mesmas e do contexto social em que estão inseridas.

Dessa forma, a creche se estabelece como campo dinâmico e complexo, exigindo dos(as) educadores(as) uma constante reflexão sobre suas práticas e uma valorização das múltiplas linguagens das crianças. Aos(às) professores(as) cabe organizar o ambiente educativo, observando e registrando as interações e manifestações das crianças, escutando e documentando o que foi observado para compreendê-las melhor. Essa prática permite responder adequadamente às suas necessidades e interesses, ampliando os conhecimentos do grupo em direção às culturas. A aprendizagem se desenvolve em encontros culturais entre crianças e adultos(as), bem como entre as próprias crianças, tornando o espaço da creche um lugar de contínuo crescimento e descoberta.

2.2 A indissociabilidade entre cuidar e educar

A trajetória histórica da Educação Infantil revela uma identidade que oscila entre a assistência e a escolarização em diferentes momentos. Esse movimento se intensificou especialmente a partir do fim do século XX. Nessa época, passou-se a reconhecer que o desenvolvimento integral das crianças depende de práticas que associem o cuidado à educação. As demandas sociais, as pesquisas científicas e a defesa dos direitos da criança foram elementos importantes para esse avanço, construindo um olhar mais abrangente sobre a infância. O contexto social, marcado pelas lutas dos movimentos feministas e pelos esforços de especialistas da infância, pressionou por políticas públicas que reconhecessem tais indivíduos como sujeitos de direitos.

O contexto levou a um consenso crescente sobre a necessidade de integrar educação e cuidado como funções pedagógicas inseparáveis, presentes no cotidiano e nas práticas dos(as) professores(as) de Educação Infantil. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) de 1996 foram marcos fundamentais que resultaram dessa mobilização social, formalizando o segmento em questão como um direito. Tais avanços só foram possíveis devido a intensos debates e lutas sociais que reivindicavam uma educação que respeitasse e promovesse o desenvolvimento integral da criança, sem separar o cuidado do ato de educar.

Dito de outro modo, nas últimas décadas, intensificaram-se pesquisas e debates sobre as funções da Educação Infantil, com foco na investigação da infância em contextos coletivos, contribuindo para a construção de bases teóricas e científicas para sua educação. Nesse processo, as instituições que se concentravam em atividades tão somente relacionadas ao corpo, como higiene e alimentação, eram frequentemente vistas como menos importantes em comparação com as que exerciam funções pedagógicas. Esse entendimento começou a mudar à medida que estudos mostraram a indissociabilidade do cuidar e educar. Segundo Lenilda Cordeiro Macedo e Adelaide Alves Dias (2006, p.1),

No Brasil, essa temática ganha força a partir da promulgação da Constituição (1988) e da aprovação da LDB/96, que garantem o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas. Nestes textos legislativos, a primeira infância é referenciada como um tempo de cuidado e de educação. Isto significa que tal compreensão deve orientar as práticas da educação infantil, caracterizadas como ações de cuidar e educar de forma integrada da criança pequena.

A definição de "cuidar" e "educar" na Educação Infantil remete à compreensão dessas práticas como dimensões integradas e indissociáveis. Segundo Ana Beatriz Cerisara (2000), "cuidar" envolve atender às necessidades físicas, emocionais e sociais da criança, promovendo acolhimento e proteção. Já "educar" está relacionado ao desenvolvimento da autonomia, da socialização e das potencialidades cognitivas, sempre considerando a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. A autora argumenta que a separação histórica entre esses conceitos reflete uma visão reducionista, frequentemente associando o cuidado a tarefas assistenciais e o ato de educar a uma prática mais nobre. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que superar tal dicotomia é essencial para o avanço de uma proposta pedagógica mais inclusiva:

A análise e debate em torno desses tipos de instituições tornou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir as crianças deveria ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social (Cerisara, 2000, p. 3).

Para Léa Tiriba (2004) a separação entre essas práticas é reflexo de paradigmas modernos que fragmentam corpo e mente, razão e emoção, ser humano e natureza. A autora explica que essa dicotomia está enraizada em uma visão histórica e social que associa o cuidar à esfera feminina e doméstica, enquanto o educar é valorizado como prática racional e culturalmente superior. Ela propõe que cuidar e educar sejam compreendidos como práticas integradas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando tanto suas necessidades físicas e afetivas quanto seu potencial de aprendizado e interação social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), cabe às instituições elaborar propostas pedagógicas que possibilitem às crianças apropriar-se, renovar e articular conhecimentos em múltiplas linguagens, assegurando também seus direitos fundamentais à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Nos dizeres de Macedo e Dias (2006, p.04):

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa, que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais.

O cuidado na creche envolve atender às necessidades básicas das crianças, como alimentação, higiene e segurança. Além disso, implica proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, no qual elas possam desenvolver-se plenamente. Isso é especialmente relevante no contexto brasileiro, em que a legislação reconhece a interdependência de tais práticas, sublinhando que o desenvolvimento pleno da criança depende de um ambiente que promova tanto a segurança física quanto o estímulo intelectual e emocional. Segundo Macedo e Dias (2006 p.5):

O processo de cuidado e educação das crianças pequenas se torna mais efetivo e, por conseguinte, prazeroso quando há um envolvimento real, uma sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no sentido de acolher e envolver a criança no espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma o que pressupõe a indissociabilidade de ambas as ações.

O trabalho intencional dos(as) educadores(as) é fundamental para acompanhar e promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na creche. Assim, devem

planejar propostas que integrem o cuidar e o educar, reconhecendo que o desenvolvimento delas ocorre de maneira interligada. As decisões pedagógicas devem ser pensadas de forma a promover o bem-estar, o aprendizado e a interação.

2.3 A importância do espaço e do tempo na creche

A rotina das creches é composta de diversas atividades planejadas pelos(as) professores(as), que constantemente lidam com a organização do espaço, do tempo e das materialidades. Esses(as) profissionais são responsáveis por estruturar momentos que vão além do simples ato de brincar, tomar banho e se alimentar. Cada uma dessas ações é pensada para promover o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a interação, a autonomia, a construção de vínculos afetivos e a aprendizagem, seja durante a brincadeira, seja no cuidado com o corpo ou nas interações. De acordo com Barbosa e Fochi (2015, p. 51),

[...] na organização pedagógica de uma escola de Educação Infantil, é preciso refletir a partir das crianças e para as crianças, ou seja, compreender que para as crianças pequenas aprenderem a se deslocar, a comer, a dormir sozinha, a utilizar materiais gráficos, a vestir-se, a comunicar seus desejos, a construir torres com blocos de madeira, a separar e classificar materiais, não é necessário conduzi-las através de meras atividades sequenciais, direcionadas e fragmentadas, que apenas preencham o dia.

O espaço e o tempo na creche são elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A organização desses elementos deve considerar suas necessidades e interesses, proporcionando um ambiente que favoreça a exploração, a convivência e a aprendizagem.

Os espaços devem ser planejados para serem acolhedores e instigantes, permitindo que esses indivíduos se sintam seguros e motivados a participarem das atividades propostas. Conforme afirma Marcelo Tadeu Marton (2019, p. 42), “[...] todos os espaços pedagógicos deveriam ser planejados de acordo com suas características específicas e a partir do interesse de quem os habita e de sua relação com cada espaço, dando sentido e significado a cada um deles”. Essa visão reforça a importância de planejar ambientes que não sejam estáticos, respondendo às necessidades e interações que ocorrem no cotidiano escolar, reconhecendo o espaço como elemento ativo no processo educacional.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) defendem que o espaço pedagógico deve ser um ambiente de bem-estar, alegria e prazer, acolhendo as experiências plurais e

atendendo aos interesses tanto das crianças quanto das comunidades. Trata-se de um espaço que se comunica com o exterior e valoriza a natureza, respeitando as identidades individuais e sociais. Esse ambiente deve ser um refúgio seguro e amigável, promovendo a brincadeira, a cultura e a aprendizagem, ao mesmo tempo que reforça o respeito ético pelas diferenças e pela diversidade cultural. As autoras ainda ressaltam que o espaço pedagógico precisa ser pensado como um lugar aberto ao exterior, no qual a natureza desempenha papel comunicativo e ético. Assim, estimulam-se a brincadeira e a cultura, promovendo uma aprendizagem de maneira integrada e significativa.

Tal visão se conecta à de Barbosa e Fochi (2015), segundo os quais é importante oferecer às crianças um ambiente que favoreça múltiplas sensações e experiências,, como sabores, odores, texturas e sons, ampliando o repertório sensorial e promovendo o bem-estar e o engajamento das crianças. Na creche, o espaço precisa ser flexível e adaptável às diferentes propostas pedagógicas. Logo, o ambiente deve ser organizado de forma a permitir que os pequenos o explorem e interajam com os materiais e com os(as) colegas, promovendo a autonomia e a criatividade. Além disso, os materiais presentes no ambiente têm papel central nesse processo.

Nas palavras de Marton (2019, p.48),

[...] materiais expressivos, brinquedos, materiais não estruturados, tecidos, tábuas, canos, cordas, caixas e outros objetos devem ser selecionados e explorados de acordo com a proposta de cada projeto didático e com a participação de adultos(as) e crianças. Este convite para que as crianças participem junto com os adultos(as) tende a despertar sua curiosidade, criar expectativas e estimular seu interesse para explorar as potencialidades e os possíveis arranjos de cada espaço e de cada material.

Dessa maneira, o uso de materialidades não se limita ao fornecimento de recursos físicos; torna-se uma oportunidade de criar experiências significativas, em que os objetos ganham novos sentidos a partir da interação e do protagonismo das crianças. Para além da organização física, os(as) docentes devem atuar como mediadores(as), promovendo um ambiente que favoreça a descoberta, o encantamento e a construção coletiva do conhecimento, respeitando os ritmos e as perspectivas de cada criança. Nesse contexto, a dimensão do tempo emerge como elemento essencial, pois é nele que tais experiências e interações se desenrolam. A esse respeito, Silva e Oliveira (2023, p. 11) defendem que

[...] é preciso pensar no tempo como um fator importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, levar em consideração seus ritmos, desejos, afetos e interesses. O tempo da criança é um tempo presente, que implica presença. Um tempo de intensidade.

Walter Omar Kohan (2018) argumenta que o tempo na infância não deve ser limitado ao *khronos*, o tempo cronológico e sequencial, mas ampliado para incluir o *kairós*, momento oportuno e significativo, e o *aión*, tempo de intensidade e experiência. Na creche, a organização temporal deve ir além de cronogramas e planejamentos rígidos, reconhecendo que as crianças vivenciam o tempo de forma diferente. Kohan (2018) enfatiza que a relação delas com o tempo afeta diretamente sua experiência de aprendizagem, pois o tempo da infância é fluido, marcado pela criatividade, curiosidade e intensidade das vivências.

Para César Donizetti Pereira Leite e Bianca Chisté (2013, p. 275),

[...] enquanto a vida acontece, a vida adulta acontece, a vida cronos acontece, as crianças, as infâncias estão em outra dimensão, em outra órbita, em outro universo, em outro lugar, em outro espaço, em outro tempo, olhando as coisas, olhando o mundo de ave, olhando o mundo de azul. É nesse lugar, nesse universo paralelo que as crianças constroem seu mundo, atraídas por outros interesses, interesses pequenos, interesses menores, por restos, resíduos, pedras, madeiras, retalhos, ruínas, por coisas e seres desimportantes.

A introdução dessa visão no contexto pedagógico implica respeitar os ritmos individuais das crianças e criar situações que acolham suas descobertas e valorizem as experiências vividas no cotidiano. Leite e Chisté (2013) argumentam que as crianças rompem com a lógica do tempo cronológico, propondo uma vivência pautada no tempo aiônico, um tempo intensivo e experiencial, que escapa à linearidade e à sucessão de etapas numeráveis, revelando uma temporalidade própria da infância. Assim, a organização do tempo na rotina da creche deve ser planejada de maneira cuidadosa, equilibrando momentos de propostas direcionadas com brincadeiras livres, respeitando as necessidades individuais das crianças. Segundo Barbosa e Fochi, (2015, p 64):

O educador não pode usar o tempo que tem com as crianças apenas vigiando, realizando atividades, trocando fraldas, preparando materiais. Na Educação Infantil, o tempo privilegiado é o de estar junto, de fazer-se presente, isto é, estar com as crianças com atenção, interesse, tranquilidade, de modo solícito, acompanhando, perguntando, inventando com elas.

Ademais, cabe aos(às) professores(as) a responsabilidade de organizar tais aspectos, garantindo um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p.88-89):

Precisamos desenvolver um profundo processo de questionamento a respeito de como pensá-los e criá-los no cotidiano dos centros infantis. Isso exige uma jornada de pesquisa que vai desde uma concepção implícita das abordagens pedagógicas até uma concepção explícita delas mesmas para o desenvolvimento dos contextos de aprendizagem e seus cotidianos.

Dessa forma, a organização dos espaços e tempos na creche não deve ser tratada de maneira rígida ou padronizada, mas como um processo em constante adaptação, alinhado às necessidades e interesses das crianças. Mais especificamente, é necessário “[...] oferecer momentos diversificados para que as crianças tenham sensações, através de opções de materialidades, sonoridades, sabores, odores e repertórios visuais plurais” (Barbosa; Fochi, 2015, p. 62). Portanto, a articulação cuidadosa do espaço e do tempo na rotina das creches é vital para criar um ambiente acolhedor e estimulante, no qual esses indivíduos possam crescer e se desenvolver plenamente.

Ao observar o ambiente da creche e reconhecer como ele é moldado pelas interações entre as crianças e adultos(as) com os diversos objetos, delineia-se um caminho metodológico que busca tornar visíveis as narrativas geradas pelas crianças em suas relações com os(as) outros(as), com o meio e consigo mesmas. Dessa maneira, é importante refletir que o perfil do(a) professora(a) de creche precisou ser modificado ao longo dos anos para atender a tais demandas, como afirma Maria Malta Campos (2008, p. 128):

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País.

Atualmente, o perfil do(a) docente na Educação Infantil requer saberes que vão além do cuidado físico e da transmissão de conhecimentos. Ele(a) é visto(a) como um(a) mediador(a), pesquisador(a) e facilitador(a) de aprendizagens, sendo fundamental o reconhecimento das especificidades do trabalho com crianças pequenas. Essa transformação responde às mudanças nas concepções de infância, de aprendizagem e de educação ao longo dos últimos anos.

Cerisara (1999) destaca que o perfil do(a) professor(a) da Educação Infantil deve integrar as funções de educar e cuidar de maneira indissociável, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e respeitando suas especificidades. A autora alerta para a necessidade de superar práticas que fragmentam tais dimensões e reproduzem modelos tradicionais, reforçando que a atuação docente na infância deve ser intencional e sistematizada, promovendo um ambiente que acolha a pluralidade cultural, emocional e social das crianças. A pesquisadora também enfatiza que as creches e pré-escolas precisam ser espaços que atendam às especificidades das crianças pequenas, sem se moldarem a padrões escolares ou familiares, mas construindo práticas educativas próprias, fundamentadas em princípios de integração e inclusão.

Além disso, conforme assevera Madalena Freire Weffort (1996), o registro e a reflexão são práticas centrais na construção da identidade profissional do(a) educador(a). Para essa autora, registrar não pode ser entendido como exercício burocrático; trata-se de uma forma de dar visibilidade ao pensamento pedagógico, articulando teoria e prática, além de promover o autoconhecimento e a formação contínua.

Arroyo (2000) pontua que a formação docente deve ir além de cursos pontuais, envolvendo uma dinâmica contínua de aprendizagem e reflexão. Em suas palavras:

Entre as metodologias de requalificação de professores se espalha a reflexão sobre a prática, a tematização da prática ou a partir do que os professores fazem levantar temas, refletir sobre esses temas, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer. Esses métodos poderiam ir além de tematizar práticas, conteúdos e métodos. Poderiam enfrentar os docentes com sua condição de educadores, de condutores da infância. Poderiam contribuir para que as professoras e os professores se descubram educadores, pedagogos a acompanhar o pleno desenvolvimento dos educandos. Educar essas dimensões exigirá mais do que tematizar práticas de ensino. (Arroyo, 2000, p. 45).

O pesquisador defende que o papel do(a) professor(a) na Educação Infantil transcende a simples aplicação de práticas e métodos. É necessário reconhecer-se como “condutor da infância”, assumindo sua condição de educador(a) e pedagogo(a). Isso exige uma formação contínua e profunda, que não apenas tematize conteúdos, mas também enfrente as dimensões humanas e sociais do processo educativo.

Dessa forma, o perfil do(a) docente hoje é caracterizado pela integração de múltiplas funções, como cuidar, educar, pesquisar e mediar. Esse(a) profissional precisa ser reflexivo(a), criativo(a) e flexível; atento(a) às singularidades de cada

criança e ao contexto no qual está inserido(a). Trata-se de alguém que valoriza o diálogo, promove o pertencimento e está comprometido(a) com a construção de um ambiente educativo acolhedor e desafiador, alinhado às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

Logo, as concepções de criança e infância desempenham papel essencial ao orientar os(as) professores(as) na observação, no registro e na reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, ajudam-nos a repensarem suas estratégias, reconhecendo as crianças como protagonistas do processo de aprendizagem.

A documentação pedagógica, que pode incluir fotografias e registros escritos, é uma das maneiras de documentar essa trajetória. Tal processo valoriza as conquistas das crianças oferecendo subsídios para a reflexão e o planejamento das práticas pedagógicas. Portanto, as instituições de Educação Infantil devem estabelecer procedimentos para acompanhar a trajetória de aprendizagem das crianças, utilizando uma observação crítica e criativa das propostas, brincadeiras e interações no cotidiano, bem como empregando diversos tipos de registros. Ademais, a formação contínua dos(as) educadores(as) é fundamental para adotarem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, considerando as especificidades de cada faixa etária e as particularidades de cada grupo.

3 O PAPEL DA FOTOGRAFIA NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, aborda-se como a fotografia, desde sua origem, desempenhou papel central no sentido de documentar e ampliar a percepção sobre o mundo, conectando diferentes culturas e promovendo reflexões sobre a realidade. Discute-se também a evolução histórica e tecnológica da fotografia, destacando sua importância como linguagem visual e de registro no contexto educacional. Em seguida, explica-se como esse recurso, inicialmente acessível apenas à elite, se transformou em uma prática amplamente democratizada e integrada ao cotidiano, incorporada à documentação pedagógica a fim de capturar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, propiciando uma reflexão sobre eles. Assim, busca-se conectar os aspectos históricos, sociais e tecnológicos da fotografia ao seu uso atual nas práticas pedagógicas, enfatizando seu potencial como instrumento de reflexão, narrativa e transformação educacional.

3.1 O que é fotografia?

A fotografia surgiu em um período de significativas transformações na sociedade europeia, que estava se expandindo economicamente e confrontando diversas culturas. Durante o fim da Idade Média e com as grandes navegações, a Europa incorporou o Oriente, a África e as Américas a seu mapa, ampliando a consciência sobre a diversidade cultural. No século XIX, essa diversidade tornou-se fundamental para a expansão econômica e política das principais potências europeias, momento em que se inicia a história da fotografia (Guran, 2012).

De acordo com Kossoy (2012, p.29),

A descoberta da fotografia propiciaria, de outra parte, a inusitada possibilidade de autoconhecimento e recordação, de criação artística (e portanto de ampliação dos horizontes da arte), de documentação e denúncia graças à sua natureza testemunhal (melhor dizendo, sua condição técnica de registro preciso do aparente e das aparências).

Sendo assim, pode-se dizer que a descoberta da fotografia trouxe possibilidades de autoconhecimento e recordação, além de ampliar os horizontes da criação artística. Do mesmo modo, sua natureza testemunhal permitiu que ela se tornasse um registro importante para a documentação de eventos históricos e sociais. Sua capacidade técnica de capturar e preservar o aparente e as aparências abriu

novos caminhos para o estudo e a reflexão sobre a realidade, transformando esse recurso em um importante meio de comunicação e expressão.

Segundo Milton Guran (2012, p.13): “Ao lado do retrato, seguramente a aplicação mais imediata e universal da fotografia desde o seu nascimento, a documentação de terras e costumes exóticos foi a sua principal aplicação nos anos que se seguiram à sua invenção”. Assim, é possível refletir sobre o papel que a fotografia desempenhou não apenas na captura da individualidade e identidade das pessoas, mas também na expansão do conhecimento sobre culturas e paisagens distantes.

Nos primeiros anos após sua invenção, ela se tornou essencial à exploração e ao registro visual de lugares e práticas culturais desconhecidos para a maioria dos europeus. Esse uso ajudou a alimentar a curiosidade e o fascínio por terras e povos, contribuindo para um entendimento mais amplo do mundo.

Era, aliás, um momento especial da história da Europa, em que muitas novas invenções se somavam para transformar completamente o panorama cultural. O Ocidente industrial se desenvolvia a pleno vapor e a fotografia era apenas uma das facetas desse desenvolvimento, mas contribuía decisivamente para os novos parâmetros de percepção do mundo começavam a se desenhar (Guran 2012, p.29).

Além disso, ao documentar essas terras e costumes, a fotografia serviu como ponte entre diferentes culturas, permitindo que as pessoas de uma região tivessem um vislumbre da vida em outras partes do mundo. A partir da década de 1880,

[...] com o avanço tecnológico do processo fotográfico, que reduziu o tamanho das câmeras e simplificou os procedimentos, ao mesmo tempo que barateava os custos e, assim, permitia que um espectro mais amplo da população produzisse suas próprias fotografias (Guran, 2012, p. 31).

Antes, a fotografia era um processo complicado e caro, acessível apenas a profissionais ou indivíduos da elite. Com a simplificação do processo e a redução dos custos, ela deixou de ser um luxo restrito a poucos e passou a ser uma atividade acessível a um público muito mais amplo.

Tal mudança democratizou a prática fotográfica, permitindo que mais pessoas tivessem acesso a essa forma de expressão, e diversificou significativamente o conteúdo das imagens produzidas. As fotografias começaram a capturar uma gama mais ampla de experiências humanas, desde momentos cotidianos e pessoais até eventos sociais e históricos.

De acordo com Ana Taís Martins Portanova Barros (2019, p.11):

A fotografia consiste num fenômeno recente frente a uma possível história das imagens, indicando que não se passaram mais do que dois séculos desde que se consolidou de fato um certo tipo de olhar, racionalmente organizado, que, aliado à atual velocidade de circulação de informação, parece minar o resgate de uma aproximação mágica com as imagens contemporâneas.

A autora afirma que as fotografias começaram a ser utilizadas como fontes valiosas que, mesmo de forma fragmentada, podiam retratar aspectos da realidade do passado. Ademais, trata-se de um fenômeno relativamente recente na história das imagens, consolidando um olhar racional e organizado nos últimos dois séculos. No entanto, a atual velocidade de circulação de informação, impulsionada pela tecnologia digital, parece minar o resgate de uma conexão mágica com as imagens contemporâneas. Esse dinamismo não apenas facilita a documentação histórica, mas também desafia a maneira como as pessoas percebem as imagens e se relacionam com elas, ampliando o potencial da fotografia como compreensão e análise do passado.

Nos anos de 1980 e 1990, estava em curso uma profunda ruptura nos meios de produção de imagens fotográficas: a introdução da fotografia de base eletrônica, digital que, em poucos anos, desbancaria drasticamente a tecnologia de base físico-química, analógica. [...] Verdadeiro espetáculo de massa transmitido pela web, que rompeu fronteiras geográficas e provocou mudanças comportamentais. A questão não é apenas tecnológica, mas também ética, social e cultural (Kossy, 2021, p. 14)

O acesso em tempo real a imagens e sua ampla disseminação por meio das redes sociais e aplicativos de mensagens têm transformado a maneira como as pessoas interagem social e culturalmente. Nesse contexto, pode-se dizer que as imagens registram momentos e desempenham papel ativo na construção de novos significados e identidades. Conforme apontado por Vlândia Maria Eulalio Raposo Freire Pires (2020), vive-se uma verdadeira imersão visual cotidiana, na qual os processos de ver o mundo são constantemente mediados pela cultura.

Essa imersão visual facilita a produção e o compartilhamento de conteúdo, influenciando os modos de vida e os comportamentos sociais, além de ampliar os horizontes culturais. A fotografia digital e as tecnologias associadas transformaram a imagem em uma linguagem universal, acessível a todos(as), permitindo que cada indivíduo se torne um criador e disseminador de narrativas visuais. Do mesmo modo,

essas práticas de produção fotográfica contribuem para a ressignificação de conceitos culturais, evidenciando como os processos de percepção do mundo estão intrinsecamente conectados às experiências e referências culturais de cada pessoa.

Ao refletir sobre tal fenômeno, é possível perceber que a fotografia transcende seu papel original de registro e passa a ser um poderoso mediador cultural, ajudando a moldar e transformar as formas como interpretamos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, Barros (2019, p.11) destaca:

Mais recentemente ainda, observando-se sua configuração digital, essa sinergia entre imagem e velocidade ganha uma maior expressividade, dada a facilidade de produção e circulação pelas câmeras e telas conectadas. Essa rapidez propulsionada sobretudo pelo fenômeno recente das redes sociais garante um processo de midiatização da vida, em que as imagens tornam-se cúmplices e parceiras das mais variadas experiências do cotidiano.

Atualmente, essa dinâmica altera profundamente a forma como as pessoas vivem e interagem no cotidiano: as imagens não são mais apenas registros estáticos de momentos passados; elas se tornaram agentes ativos que moldam e influenciam nossas experiências diárias. Redes sociais como Instagram, Facebook e TikTok permitem que elas compartilhem suas vidas em tempo real, criando uma constante corrente de imagens que documentam desde eventos triviais até acontecimentos históricos. Segundo Carrieri (2018, p.01), “Facebook, Instagram, WhatsApp, são marcas inequívocas do nosso tempo. Mais que isso, todas elas juntas são uma pista evidente que as experiências fotográficas vão se multiplicar de tal forma que os tempos atuais serão apenas pré-história desse movimento”.

Já para José de Souza Martins (2008, p. 40): “A vida complexa, cheia demais, cheia de gente, de edifícios, de coisas sem vida, congestionada de solicitações visuais, encontrou na fotografia um meio de registrar e guardar o que “vale a pena”, o que queremos que fique”. Assim, a fotografia não apenas documenta eventos, mas também informa sobre seu autor(a), tornando-se uma rica fonte de interpretação tanto do objeto fotografado quanto da perspectiva de quem faz o registro.

A facilidade de produção e circulação de imagens digitais democratiza o acesso à criação fotográfica, porém traz desafios, como a superficialidade das interações mediadas por imagens e a sobrecarga de informação visual que pode dificultar a reflexão mais profunda. A respeito da tecnologia, Guran (2012, p.11) comenta:

Com o advento da tecnologia digital, com seus diversos dispositivos de produção de imagem – câmeras, telefones, tablets etc. – e circuitos inovadores de difusão e circulação da informação visual, a fotografia de documentação passou a ser o principal instrumento de comunicação visual

utilizado de forma cada vez mais universal, pela sua difusão em escala global e por estar ao alcance das mais variadas classes sociais.

Por essa razão, é extremamente relevante reconhecer como a fotografia digital, integrada às redes sociais, se tornou parte essencial da midiaticização da vida. As imagens contemporâneas são cúmplices e parceiras das mais variadas experiências, influenciando não apenas como se registram, mas também como se interpretam e vivem as realidades cotidianas. Nas palavras de Martins (2008, p. 47):

A fotografia não documenta o cotidiano. Ela faz parte do imaginário e cumpre funções de revelação e ocultação na vida cotidiana. Portanto, as pessoas são fotografadas representando-se na sociedade e representando-se para a sociedade. A fotografia documenta, como atriz, a sociabilidade como dramaturgia. Ela é parte da encenação. Ela reforça a teatralidade, as ocultações, os fingimentos. Traz dignidade à falta de dignidade, ao simplismo repetitivo da vida cotidiana. As pessoas se mostram representando, mas recorrem constantemente à fotografia para mostrar-se como terceira pessoa, a verdadeira, a que não está ali na cena, mas que está na foto. A fotografia 'conserta' o fato de que na vida cotidiana a apresentação social desmente a representação social.

Essa reflexão amplia o entendimento da fotografia para além de seu caráter documental, destacando seu papel como linguagem social e cultural. Ela registra fatos e participa da construção simbólica da realidade, operando como mediação entre o vivido e o representado. Inserida no contexto histórico da midiaticização e da circulação digital, tornou-se um instrumento potente de narrativa e interpretação das experiências humanas.

Do mesmo modo, os dispositivos digitais e a circulação da informação visual transformaram a fotografia de documentação no principal instrumento de comunicação visual, utilizada de forma universal e alcançando diversas classes sociais. A democratização da produção e do acesso às imagens amplifica a capacidade de documentação, denúncia e criação artística, refletindo em nossas práticas sociais e culturais, além de influenciá-las.

Sendo assim:

A fotografia, com toda a sua carga de subjetividade, de vida psíquica, como modo de recordar o passado, pode se transformar no estopim de um processo capaz de trazer à tona questionamentos, frustrações e ressentimentos – afinal, como diz Mauricio Lissovsky, “a fotografia não é indolor” (Barros, 2019, p.40).

Dessa forma, “a fotografia não é indolor”, o que reforça a ideia de que as imagens fotográficas têm o poder de provocar reações profundas e, por vezes,

dolorosas. Ela atua, portanto, como um portal para o passado, trazendo à tona não apenas memórias felizes, mas também questionamentos, frustrações e ressentimentos.

Nesse sentido, Barros (2019, p.36) ressalta que

[...] a fotografia, ao preservar um instante no tempo, aponta não só para uma memória que lhe é intrínseca, mas também evoca uma memória que lhe é externa, a memória do espectador, que aqui se mistura à memória do próprio autor. Assim, a imagem fotográfica, ao congelar a fluidez do tempo.

Quando alguém olha para uma fotografia, traz consigo suas próprias experiências, emoções e interpretações. Esse encontro entre a imagem e o(a) espectador(a) cria uma interação, em que a memória do(a) espectador(a) se mistura com a do(a) autor(a), enriquecendo a experiência visual. Nos dizeres de Martins (2008, p. 66): “Teremos que admitir que essa realidade não é mais ela mesma, e sim uma realidade mediada pelo tempo da fotografia, pelo olhar e pela situação social do próprio fotógrafo, por aquilo que ele socialmente representa e pensa.”

Tal perspectiva reforça que a fotografia não é uma representação neutra da realidade; pelo contrário, é uma construção carregada das intencionalidades, visões de mundo e contextos sociais de quem a produz. Ao ser interpretada pelo olhar de outros sujeitos, a imagem ganha novas camadas de significado, reafirmando seu caráter dialógico. Logo, a fotografia torna-se ponto de partida para uma viagem emocional e intelectual, permitindo que diferentes pessoas se conectem a ela de maneiras únicas e pessoais.

Para Kossoy (2012, p. 52):

Qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também documentará a visão de mundo do fotógrafo. A fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor.

Sendo assim, pode-se afirmar que a fotografia, independentemente do objeto ou da cena registrada, sempre carrega a visão de mundo de quem está por trás da câmera. Ela serve como duplo testemunho: em primeiro lugar, documenta de maneira fragmentada um momento específico do passado, preservando-o de forma irrevogável. Em segundo lugar, igualmente revela algo sobre o(a) fotógrafo(a): as escolhas que ele(a) faz, como o enquadramento, a iluminação e o momento exato de tirar a foto, são influenciadas por sua visão de mundo. Esse conceito é especialmente

relevante em contextos educacionais, em que a interpretação da fotografia pode oferecer reflexões sobre a realidade documentada e sobre o(a) autor(a) da imagem. O que nos lembra que a fotografia é mais do que um mero registro mecânico da realidade e sim uma forma de comunicação que reflete e transmite a maneira como as crenças, emoções, memórias e pontos de vista do(a) fotógrafo(a) influenciam a captura e a representação das imagens.

Segundo Barros (2019, p.94),

Dentre suas inúmeras possibilidades narrativas, a fotografia traz rastros que irão propor uma narrativa possível através de uma coordenação entre fatos e experiências. A narrativa se encarrega de estabelecer uma organização, no sentido de torná-la viva, presente e passível de intercâmbios com qualquer tempo.

Nesse sentido, ela permite uma organização de fatos e experiências que torna as memórias vivas. Tal característica pode ser encontrada na educação, com objetivo de documentar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ao capturar imagens das interações e propostas, o(a) professor(a) pode recriar as situações vividas, refletir sobre a evolução de seu trabalho e de suas práticas pedagógicas, bem como revisar as imagens a fim de verificar se as intervenções realizadas atingiram os objetivos desejados. Assim, a fotografia como documentação pedagógica pode facilitar uma análise contínua e detalhada do desenvolvimento infantil, promovendo a reflexão.

3.2 A documentação pedagógica na Educação Infantil

A documentação pedagógica na Educação Infantil tem evoluído significativamente, acompanhando a transição das pedagogias transmissivas para as pedagogias participativas. O movimento de educação progressiva, que começou na última década do século XIX, desafiou as práticas pedagógicas tradicionais, enfatizando a aprendizagem ativa em vez da simples transmissão de conhecimento. Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 17), “[...] pedagogias participativas na escola de massas buscam desconstruir a onipresença da pedagogia transmissiva utilizada na educação de massas, que foi a educação convencional do século XX”.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica ultrapassa a função de simples registro para assumir um papel formativo, interpretativo e democrático, articulando-se às práticas que colocam a criança como sujeito ativo e coautora dos

processos vividos no cotidiano educativo. Portanto, não se limita a mudanças metodológicas: propõe uma transformação na forma como os conteúdos educacionais são selecionados e trabalhados. Em vez de seguir uma sequência disciplinar rígida e uniforme, típica das pedagogias transmissivas, as pedagogias participativas priorizam conteúdos baseados nas necessidades reais e nos contextos das próprias crianças, tal qual explicam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. [46]):

O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança.

Para as autoras, a pedagogia participativa valoriza a motivação intrínseca da criança, seu envolvimento na construção do conhecimento e o reconhecimento de seus saberes desde muito cedo. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 190) assim se manifestam:

Com a inspiração das instituições dedicadas à primeira infância em Reggio Emilia no norte da Itália, muitos pedagogos de todo o mundo atualmente começaram a usar a documentação pedagógica como um instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e como um meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o Outro e com o mundo - o que temos denominado ética de um encontro.

Contudo, cabe ressaltar que, no Brasil, a reflexão sobre o registro como ferramenta pedagógica não surge apenas por influência de *Reggio Emilia*. Já na década de 1970, Madalena Freire desenvolvia práticas de escrita e reflexão com as crianças, compreendendo o registro como instrumento ético, político e formativo. Em sua obra “A paixão de conhecer o mundo” (1983 [2009]), a autora apresenta o registro como ato de escuta e mediação do real, valorizando a narrativa construída a partir das experiências vividas. Trabalhos posteriores reforçam tal perspectiva, destacando o registro como prática de autoria e reflexão docente, profundamente enraizada no cotidiano da sala de aula.

No presente estudo, a compreensão do registro como um ato ético, político e interpretativo, presente nas práticas de Madalena Freire, dialoga com as concepções contemporâneas da documentação pedagógica, aproximando-se da proposta de uma pedagogia participativa e reflexiva.

Nessa perspectiva, documentar significa tornar visível aquilo que acontece no cotidiano da relação pedagógica, valorizando as expressões, gestos, vozes e descobertas das crianças. Tal mudança de perspectiva impacta diretamente as formas de registro: em vez de buscar comprovar se a criança atingiu determinado marco do desenvolvimento, como ocorre nas observações tradicionais, o que se pretende é interpretar e compreender o que acontece nas interações cotidianas. Essa interpretação permite aos(as) professores(as) reconhecerem os sentidos construídos pelas crianças em suas ações, identificar possibilidades de aprofundamento das propostas e reorganizar o planejamento com base na escuta dos interesses e das perguntas que emergem das vivências compartilhadas.

Para tanto, é necessário um currículo integrado, bem como uma pedagogia centrada na resolução de problemas e no pensamento crítico, em oposição à memorização de conteúdos. Logo, faz-se necessário promover a cooperação e o trabalho em grupo, substituindo a competitividade, e valorizar as experiências e produções das crianças como formas legítimas de expressão e construção de sentido. Dessa maneira, consolida-se uma prática educativa mais dialógica e sensível aos modos próprios de ser e estar das infâncias.

Nesta pesquisa, reflete-se sobre aspectos da pedagogia participativa, fundamentada na participação ativa das crianças e na construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a criança é vista como ser ativo e potente, capaz de contribuir significativamente para o próprio processo de aprendizagem. A motivação para aprender é sustentada pelo interesse nas propostas e pela curiosidade natural das crianças.

Tal abordagem valoriza a autonomia e a iniciativa das crianças, reconhecendo suas habilidades e saberes, que devem ser incentivados e explorados. Ao promover um ambiente no qual a aprendizagem é guiada pelos interesses e pelas motivações desses indivíduos, as pedagogias participativas favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais como: a autoconfiança, ao permitir que façam escolhas e experimentem novas possibilidades; a persistência, ao incentivá-los a resolverem problemas e lidar com desafios; a colaboração, ao promover interações entre pares em projetos e atividades compartilhadas; e o autocontrole emocional, à medida que aprendem a expressar sentimentos, lidar com frustrações e regular suas emoções no convívio com outras crianças e adultos(as). Ao consolidar sua autonomia

e fortalecer essas habilidades socioemocionais, elas constroem aprendizagens mais significativas e se tornam protagonistas ativas no próprio processo educativo.

Neste momento, é preciso esclarecer o que não se configura como documentação pedagógica. Conforme argumentam Dahlberg, Moss e Pence (2019), a documentação não deve ser confundida com a "observação da criança" tradicional. Esta última, fundamentada em uma perspectiva modernista, tem como propósito avaliar o desenvolvimento infantil com base em categorias previamente estabelecidas, definindo o que seria esperado de uma criança em determinada faixa etária. Tal abordagem parte da ideia de uma verdade objetiva e mensurável, localizando o conhecimento em uma estrutura externa e universal, que busca descrever o mundo de forma neutra e técnica.

Em contraste, a documentação pedagógica “[...] diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 192). Essa prática não busca verificar se a criança se adapta a normas, mas compreender seus modos próprios de estar no mundo, seus interesses, expressões e descobertas no cotidiano da instituição.

Assim, documentar é um gesto de valorização das experiências infantis, que reconhece a potência do cotidiano como lugar de aprendizagem, descoberta e criação. Compreende-se que a documentação não apenas revela o que as crianças vivem, mas também os educadores(as), escolhem ver, registrar e interpretar. Ela nos desafia a repensar nossas próprias imagens de criança, educação e conhecimento.

A documentação, nesse sentido, é também uma construção coletiva. Como afirma Weffort (1996, p. 23), “[...] há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historicam a existência social do indivíduo”. Esse aspecto reforça o caráter ético e compartilhado da documentação, que não pertence apenas ao(à) educador(a) ou à instituição, mas é construída com as crianças, com os(as) colegas e com as famílias.

Essa reflexão transforma registros em documentação significativa, proporcionando um entendimento das práticas pedagógicas e das descobertas das crianças. A documentação pedagógica deve, portanto, incorporar uma clareza de intenção por parte dos(as) educadores(as), explicitando os objetivos e as razões por trás das atividades e investigações realizadas. Nos dizeres de Proença (2022, p. 245):

Toda documentação pedagógica é construída a partir de registros da jornada cotidiana nas instituições, mas nem todos os registros são documentações, pois ela requer a reflexão do(s) educador(es) sobre aprendizagens construídas e seus processos de investigação cotidianos. Há um leque enorme de possibilidades de transformar objetos, situações e questionamentos em pesquisas, desde que a clareza da intenção seja explicitada com a ética e a estética que acompanham a beleza da conquista realizada.

Dessa forma, toda documentação, para ser significativa, deve ser atravessada por um olhar reflexivo e comprometido com a compreensão das experiências vividas pelas crianças. Para Ostetto (2017), o registro se torna potente quando vinculado ao processo de construção da prática e à articulação entre teoria e ação. A autora também destaca que o exercício do registro diário articula aspectos teóricos e práticos envolvidos na ação docente, conectando conquistas, desafios e possibilidades, o que se alinha profundamente aos princípios da documentação pedagógica.

Ao revisitar registros, educadores(as) podem observar aspectos antes despercebidos, ressignificar situações vividas e reconstruir sentidos. É nesse processo de reinterpretação que a documentação se torna um registro vivo da prática, como asseveram Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 201):

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

A capacidade de rever e reconstruir sentidos amplia as possibilidades de escuta e ressignificação das práticas. Quando o(a) professor(a) revisita os registros com o olhar atento ao que as crianças expressaram por meio de suas ações, gestos falas e tantas outras linguagens, pode perceber dimensões antes invisibilizadas. É nesse ponto que a documentação se torna ferramenta de transformação: as experiências se mantêm vivas, abertas à reinterpretação e ao diálogo constante com o planejamento. Tal movimento permite que a prática educativa se reoriente de maneira mais responsiva às infâncias, aprofundando o compromisso ético e pedagógico com os contextos nos quais se insere.

Nesse sentido, a prática da documentação pedagógica traz a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, além de orientar o trabalho pedagógico em uma perspectiva dialógica, no qual as vozes das crianças são escutadas e consideradas em sua complexidade. De acordo com Natalia Francisquetti

Silva Vieira (2021, p. 82): “A documentação pedagógica refere-se a uma abordagem didática que possibilita o acompanhamento e a (re)orientação do projeto educativo, em uma perspectiva dialética de escuta às crianças e às suas teorias para a compreensão do mundo”.

Logo, a documentação pedagógica valoriza as interações entre adultos(as) e crianças, construindo um espaço onde ambos aprendem e compartilham suas interpretações sobre o mundo. A escuta ativa promove a reconstrução do planejamento pedagógico a partir daquilo que emerge do cotidiano, reafirmando o compromisso com uma educação situada, relacional e sensível aos contextos.

Ao tornar públicas as experiências das crianças e as decisões pedagógicas dos(as) educadores(as), a documentação pedagógica cria condições para o diálogo entre profissionais, famílias e comunidade. Como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 191): “Tornando o trabalho pedagógico visível e um tema para debate democrático e aberto, a documentação pedagógica proporciona a possibilidade de as instituições dedicadas à primeira infância conseguirem uma nova legitimação na sociedade”.

Essa comunicação pode acontecer de diversas formas. A documentação pode ser exposta nos corredores das instituições, em murais, painéis, portfólios, livros, vídeos e catálogos. A escolha está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica e ao público com quem se deseja dialogar. Assim, é importante ressaltar que:

A narrativa construída com base nos observáveis, elencados a partir da observação e escuta, possibilita que elas [as crianças] se vejam em seu percurso de construção da sua aprendizagem, assim como a comunica com todos e todas envolvidos(as) no processo educativo” (Vieira; Silva, 2021, p. 1765).

No processo de construção das narrativas do processo vivido com o grupo, o(a) professor(a) pode utilizar diferentes recursos, por exemplo: registro dos relatos das crianças, filmagens, gravações em áudio, produções das crianças, fotografias, entre outros. Isso significa que “[...] a documentação é composta por diferentes registros que revelam o percurso vivenciado e que subsidiarão o(a) professor(a) na tarefa de análise e reflexão da sua prática” (Vieira; Silva, 2021, p. 1762).

A fotografia, em especial, tem se mostrado uma linguagem potente no processo de documentação, por sua capacidade de capturar gestos, expressões e

interações que, muitas vezes, escapam à linguagem escrita. Quando acompanhada de escuta e reflexão, a imagem se transforma em narrativa, em possibilidade de análise e em convite à interlocução com outros(as) educadores(as), com as famílias e com as próprias crianças.

Sendo assim, compreende-se que a documentação pedagógica exige escuta, sensibilidade e disposição para aprender com o cotidiano. Ao documentar, não apenas se registra o que aconteceu, mas também se revela o que se valoriza, o que se escolhe ver e quais vivências com as crianças se pretende compartilhar.

Desse modo, pode-se reconhecer que a documentação pedagógica, quando vivida com intencionalidade, sensibilidade e escuta atenta, torna-se mais do que um instrumento: ela é uma prática democrática, profundamente comprometida com a construção de uma pedagogia da infância. Ao tornar visíveis os sentidos do cotidiano, amplia-se o olhar sobre as experiências das crianças e dos(as) educadores(as), permitindo que novos caminhos sejam pensados e traçados coletivamente.

Na próxima subseção, discute-se com mais profundidade a fotografia na documentação pedagógica. Mais especificamente, aborda-se como a imagem se revela uma aliada potente no processo de tornar visíveis os gestos, as relações e os mundos que as crianças constroem com suas presenças nos espaços educativos.

3.3 Fotografia e documentação pedagógica: uma relação em foco

A documentação pedagógica é apresentada por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) como uma narrativa das jornadas de aprendizagem das crianças, desempenhando papel central na organização de suas experiências e no acompanhamento do processo educativo. Por meio de fotografias, vídeos e registros escritos, os(as) docentes têm a oportunidade de capturar momentos significativos do cotidiano, criando uma narrativa que revela as interações e conquistas das crianças. Esse processo possibilita uma reflexão por parte dos(as) educadores(as) e a valorização de tais experiências por parte das famílias, promovendo um olhar compartilhado sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O acesso das crianças à documentação pedagógica a respeito da sua própria aprendizagem e a de seus pares lhes dá acesso às múltiplas formas de criar a realidade da aprendizagem – por meio de narrativas a respeito da sua própria aprendizagem. (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 79).

Essa prática valoriza e valida suas experiências, pois, de acordo com Silva e Oliveira (2023, p. 2):

A fotografia hoje faz parte do cotidiano de muitas crianças. Grande parte da população tem acesso a câmeras – sejam máquinas fotográficas ou câmeras em celulares –, o que torna o ato de fotografar uma prática social. Essa facilidade de acesso aumenta o interesse das crianças pela fotografia, e elas são inseridas nessa prática desde bem pequenas, como ser ativo e produtor de imagens.

A fotografia, conforme assinala Sabrina Barboza de Lima Araújo (2019), é um recurso inovador que pode transformar a Educação Infantil ao agregar valores fundamentais nos processos pedagógicos. Essa ferramenta oferece uma nova perspectiva sobre as práticas pedagógicas, possibilitando uma abordagem mais crítica, sensível e produtiva em relação às imagens produzidas no ambiente escolar e ao seu entorno.

Na documentação pedagógica, a familiaridade com a fotografia pode ser aproveitada para registrar as experiências e descobertas das crianças, bem como refletir sobre elas. Ao utilizar fotografias para documentar momentos significativos do cotidiano escolar, os(as) professores(as) podem criar um arquivo visual que enriquece a compreensão das expressões e interações infantis. As crianças, por sua vez, ao verem suas próprias imagens e as dos(as) colegas, podem revisitar suas experiências, refletir sobre suas ações e interações, e reconhecer suas conquistas. Marcia Aparecida Gobbi (2011, p.1215) destaca a importância das fotografias como registro:

Os momentos, quando materializados em fotos diversas, contêm e colocam em suspensão situações memoráveis passadas com as crianças nos espaços educacionais. Sua presença coloca os ausentes novamente juntos naqueles locais experimentados por todos, fotografados e fotógrafo.

Ao materializar tais momentos em fotos, é possível preservar a memória das experiências vividas e possibilitar que esses momentos sejam revisitados, ou seja, revividos, mas sob novas perspectivas, emoções e interpretações. Tanto as crianças quanto os(as) educadores(as) e familiares podem recordar e atribuir novos significados aos acontecimentos. O processo de revisitar permite ampliar a compreensão do que foi vivido e fortalecer vínculos entre os(as) participantes da experiência. Segundo César Donizetti Pereira Leite e Adriana Regina Isler Pereira Leite (2020, p.85),

[...] educar o olhar é, nesta perspectiva, sair, estar fora, partir, isto tudo dentro de um estado mental de atenção que significa produzir uma mudança em nós, que significa construir uma liberdade prática, produzida, construída no caminhar, naquilo que no caminho se apresenta. Não é então colocar-se em um lugar, não é então explicitar este lugar, não é se colocar de outro ponto de vista, de outra perspectiva, o que temos é que educar o olhar, é colocar em dúvida as perspectivas, ou lugares, as certezas.

Essa reflexão amplia a compreensão da fotografia na documentação pedagógica como linguagem que instiga a dúvida, a reflexão e a suspensão de certezas. Educar o olhar, nesse contexto, significa exercitar uma escuta visual atenta às singularidades das experiências infantis, abrindo espaço para múltiplas interpretações e reconstruções de sentido. As fotografias tornam-se dispositivos que possibilitam ao(a) educador(a) ressignificar sua prática e construir, com as crianças, novas formas de ver e habitar o cotidiano educativo.

Conforme aponta Araújo (2019), as imagens permitem aos(às) docentes reconstruir situações vivenciadas e refletir sobre suas práticas pedagógicas, avaliando a evolução do trabalho e identificando ajustes necessários para alcançar os objetivos propostos. Ademais, convidam à reflexão contínua, estimulando esses(as) profissionais a observarem detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos durante a prática. Assim, ao revisitar essas imagens, eles(as) validam os resultados obtidos e enriquecem o planejamento futuro, integrando novas possibilidades de ação pedagógica.

As fotografias, portanto, não são apenas registros visuais, mas também veículos de significado e reflexão, que enriquecem o processo educativo ao conectar o passado com o presente e ao tornar visíveis as histórias das crianças. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. [100]) defendem que:

A documentação permite à comunidade profissional descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola. A documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças.

A documentação oferece uma visão detalhada e concreta de como as intervenções e práticas pedagógicas impactam as crianças. Ao revisar os registros, os(as) professores(as) podem rever suas estratégias para atender melhor às necessidades individuais e coletivas desses indivíduos. Cabe observar que:

Quando o professor é um “coleccionador” de artefatos culturais das crianças, pode facilmente iniciar conversas, comunicações, diálogos em torno desses artefatos e das experiências que os criaram, tornando disponível para a

criança a documentação editada que a ajuda a revisitar a aprendizagem, a identificar processos de aprender como aprender (os processos de conhecimento), a celebrar realizações (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 102).

A documentação de seus artefatos culturais, como descrito por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), criam significado e fortalecem a conexão entre educadores(as) e crianças, valorizando as experiências e conquistas de cada uma. Esses artefatos podem incluir desenhos, construções, fotos e qualquer outro material que reflita a criatividade e a experiência das crianças.

Gobbi (2019) destaca outro aspecto importante da documentação fotográfica: seu papel como veículo de comunicação e vínculo entre diferentes atores no ambiente educacional. Segundo a autora:

No interior das escolas de educação infantil, as fotografias têm ocupado lugar de veículo entre famílias e parentes, vínculos com adultos e crianças, documentação sobre atividades realizadas, comércio, educação das gerações futuras, construção de saberes sobre a própria fotografia e sobre as infâncias (Gobbi, 2011, p.1228-1229).

O uso das fotografias fortalece o vínculo entre creche e a família, permite a construção de memórias coletivas e contribui para a formação de uma identidade visual das experiências infantis, criando um espaço onde todos(as) os(as) envolvidos(as) podem acompanhar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essa transparência fortalece a confiança e a colaboração entre educadores(as) e famílias, criando um ambiente de apoio mútuo que beneficia diretamente as crianças.

Fotografar nas escolas está cada vez mais presente, e é necessário que essa prática tenha uma intencionalidade. Segundo Gobbi (2011, p.1217): “As práticas fotográficas nas escolas, cada vez mais frequentes, merecem análises para além das próprias imagens, referem-se a relações entre as pessoas que estão presentificadas nas imagens e aquelas que estão no entorno das mesmas”.

Para construir uma documentação utilizando a fotografia, é necessário que os(as) professores(as) tenham um olhar atento às ações das crianças e capturem muitos momentos. Carrieri (2023, p. 5) aponta a importância desse cuidado:

Você tem a sua frente uma situação entre crianças e crianças, entre a sua proposta e a proposta delas, um momento no qual vale sacar o celular e fazer imagens para a futura documentação. Daí, você faz uma foto. Uma foto!? Uma foto é o mesmo que nenhuma. O que a gente faz com uma foto? Gaste a cena, experimente a mesma situação em vários ângulos e pontos de visão. Experimente a escrita e reescrita ali mesmo. Insista no seu olhar até se

satisfazer com uma imagem mais próxima do seu desejo. Depois, ao construir a documentação, você terá opções de escolha. Com uma foto apenas, você terá uma opção só. É perigoso.

Além disso, frisa a importância de fotografar a mesma situação sob diferentes ângulos e pontos de vista, a fim de se ter uma gama de opções que enriqueça a narrativa visual e facilite a construção de uma documentação mais completa e significativa. Essa prática permite ao(a) educador(a) selecionar as imagens que melhor representam as dinâmicas envolvidas, proporcionando uma visão mais detalhada desse processo.

As imagens têm o poder de influenciar a percepção das pessoas sobre o que acontece nos ambientes escolares, ajudando a construir e reconstruir significados acerca dos eventos e das práticas educacionais. Sobre isso, Gobbi (2011, p. 1220) explica:

Considerando que a fotografia educa, constrói e reconstrói realidades, pode-se inferir que, à medida que as mesmas circulam em diferentes espaços escolares, passam a constituir conhecimentos sobre aqueles que os frequentam, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente. Elas são sujeito e objeto ao mesmo tempo.

A autora afirma que a fotografia no contexto educacional vai além da simples documentação, desempenhando papel ativo na construção e reconstrução das realidades e saberes escolares (Gobbi, 2011).

De acordo com Vieira (2021), a documentação pedagógica é uma prática que envolve projetar, vivenciar e narrar o cotidiano pedagógico, bem como refletir sobre ele. Esse processo permite acompanhar e comunicar as experiências das crianças em seu percurso de aprendizagem na creche, ponderando sobre tais vivências. Além de tornar visíveis as intenções educativas dos(as) professores(as) e a autoria das crianças, a documentação pedagógica promove o diálogo e a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) na ação educativa, contribuindo para uma prática mais colaborativa e significativa.

Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 103):

A documentação pedagógica é desenvolvida em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos profissionais. A documentação como descrição, análise e interpretação do pensar-fazer-sentir-aprender de uma criança requer a documentação do pensar-fazer do adulto.

Assim, é possível dizer que a documentação pedagógica pode ser entendida como a sistematização do trabalho pedagógico, produzindo uma memória sobre as experiências educacionais por meio da seleção e organização dos registros coletados durante a observação das crianças em ação, além de desempenhar um papel importante ao envolver as famílias no processo de aprendizagem. Esse recurso permite que os familiares e responsáveis acompanhem e compreendam o cotidiano escolar, criando uma ponte entre a creche e o lar. Vieira (2021) destaca que, para as famílias, a documentação pedagógica constitui um importante recurso que permite acompanhar o cotidiano e o itinerário de aprendizagem das crianças.

Gobbi (2011, p.1216) reforça “[...] a importância de considerar as fotografias também como textos imagéticos que informam sobre as relações estabelecidas entre os meninos e meninas nos diferentes espaços, com outras crianças e com os adultos”. Portanto, assim como um texto escrito pode revelar significados e contextos, uma fotografia pode contar histórias e fornecer reflexões sobre as relações e dinâmicas presentes em um ambiente educacional. As imagens capturadas podem revelar como um grupo de crianças interage, colabora e se relaciona, oferecendo uma visão mais próxima sobre o ambiente escolar.

Entretanto, Carrieri (2018, p. 1) lembra que:

A câmera é “burra”, ela não pensa. É apenas a extensão do olhar de quem a manipula. E esse alguém que fotografa pensa, decide o que mostrar e o que ocultar. O ato fotográfico sempre pede decisões de alguém, sobre os recortes que fazemos da realidade. E também decisões em nome de interesses, ideais e projetos. Não há foto neutra, sem intenção. Toda imagem carrega consigo um pronunciamento, uma mensagem. Podemos dizer que a fotografia revela como pensamos e agimos enquanto educadores. Ela, fatalmente, vai nos denunciar sobre aquilo que realmente entendemos sobre educação e sobre a infância.

A fotografia na educação é um ato impregnado de subjetividade e intenção. Em vez de ser uma representação neutra da realidade, é uma construção deliberada que reflete as escolhas e perspectivas do(a) docente. Por essa razão, é fundamental que ele(a) elabore narrativas a partir das fotos selecionadas, detalhando e interpretando as ações e as conquistas das crianças. Ainda segundo o autor:

O ato de “folhear” a galeria reativa uma conversa de você com você, com o seu olhar. Daquilo que você viu ao fotografar com aquilo que você está vendo e revendo e interpretando ao selecionar. Como em uma escrita e reescrita, como nos rascunhos no *sketchbook* de um desenhista (Carrieri, 2023, p.6).

Um *sketchbook* é um espaço no qual um desenhista faz esboços, rascunhos e experimenta ideias. Da mesma forma, para Carrieri (2023), a galeria de fotos é um espaço de experimentação e descoberta. Revisitar essas imagens permite ver as nuances, descobrir novos detalhes e reavaliar a composição e o significado das fotos, podendo ser uma prática de introspecção que permite ao(a) fotógrafo(a) reinterpretar suas próprias percepções e experiências, criando uma narrativa visual rica e significativa.

Carrieri (2023, p. 6) igualmente destaca a importância do registro:

Ambos, caderno e celular, funcionam como memória expandida. Às vezes, escrevemos uma frase que a criança nos deu “de bandeja”, ou fazemos uma foto isolada. Quando a memória falha é lá no caderno e na galeria de fotos que encontraremos o ouro puro.

Essa reflexão evidencia o registro como ferramenta de documentação e um recurso para preservar e revisitar as memórias educativas. Ele permite que educadores(as) capturem momentos significativos do cotidiano pedagógico e os utilizem para construir uma narrativa rica e sensível sobre as descobertas, interações e expressões das crianças. Segundo Proença (2022, p. 244-245),

[...] a documentação pedagógica é uma estratégia, um instrumento que permite ao educador acompanhar/declarar suas aprendizagens pessoais, do seu grupo, de uma ou algumas crianças; refletir sobre seu fazer enquanto professor; narrar o cotidiano, as descobertas transformações. Além disso, as crianças, suas famílias e a comunidade podem ver seus próprios processos de aprendizagens, ao revisitar desenhos, pinturas, esculturas e demais investigações vividas na escola, acompanhando os processos de construção de conhecimentos.

A autora salienta que a documentação pedagógica oferece uma janela para que as crianças, suas famílias e a comunidade observem e compreendam os processos de aprendizagem. Ao revisitar desenhos, pinturas, esculturas e outras investigações realizadas na escola, todos(as) os(as) envolvidos(as) podem acompanhar o desenvolvimento e a construção do conhecimento das crianças.

Weffort (1996) ressalta que a reflexão e o registro são fundamentais no contexto educacional, envolvendo crianças, professores(as) e orientadores(as) em um processo contínuo de construção de conhecimento. Esses instrumentos conectam teoria e prática desempenhando a transformação das ações pedagógicas, possibilitando que os sujeitos envolvidos se apropriem de suas histórias e experiências.

A esse respeito, Proença (2022, p. 239) assim se manifesta:

Registrar para documentar pode ser feito de inúmeras maneiras, conforme o que se quer investigar: por escrito, com fotografias, filmagens; reflexões sobre as informações coletadas, dados levantados para estabelecer conexões; buscar referências em teóricos; entrar em relação com os demais educadores; interpretar para compreender o que está nas entrelinhas do episódio observado, da pergunta feita, do desenho coletado, das materialidades exploradas.

Dessa forma, a prática reflexiva é fundamental para a qualificação contínua das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em outras palavras, professores(as) devem constantemente refletir sobre suas ações, buscando compreender as necessidades e os interesses das crianças, bem como encontrar caminhos para enriquecer suas práticas. Nesse contexto, a documentação pedagógica possibilita o registro de experiências vividas no cotidiano, oferecendo subsídios para a escuta sensível, a reflexão coletiva e o planejamento intencional das propostas pedagógicas.

Sendo assim, compreende-se que a documentação pedagógica cumpre diferentes funções na Educação Infantil, articulando dimensões políticas, formativas e relacionais. Em um primeiro plano, sua função política consiste em dar visibilidade à complexidade e à relevância do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, promovendo um diálogo ampliado entre professores(as), famílias e comunidade. A função de acompanhamento, por sua vez, organiza e torna visíveis as experiências vividas pelas crianças, suas produções, ações, gestos e interações, valorizando o cotidiano como espaço de aprendizado e criação. Nessa perspectiva, não se trata apenas de um instrumento de registro, mas de uma ponte que permite às próprias crianças e suas famílias acompanharem e reconhecerem seus processos de descoberta, fortalecendo os vínculos e a escuta entre os sujeitos envolvidos. Já a função reflexiva e formativa da documentação se expressa na possibilidade de revisitar os registros como recurso de análise da prática, subsidiando o replanejamento das propostas pedagógicas a partir das perguntas, interesses e sentidos construídos com as crianças.

Além disso, a formação continuada dos(as) docentes desempenha papel importante nesse processo. Ao participarem de programas de desenvolvimento profissional, eles(as) têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, compartilhar experiências e explorar novas metodologias.

3.4 Formação docente: caminhos para a transformação profissional e pedagógica

A formação docente é um processo contínuo que vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos. “É uma busca coletiva e permanente de possibilidades, escolhas, pesquisas e desafios, que visa enriquecer o ambiente escolar e formar uma comunidade educativa integrada ao seu entorno” (Proença, 2018, p. 27).

Nesse sentido, para além de sua dimensão técnica, deve-se considerar a dimensão emocional e psicológica dos(as) educadores(as), reconhecendo que a aprendizagem e evolução profissional envolvem o enfrentamento e a integração desses aspectos pessoais e emocionais. Isso sugere que o desenvolvimento profissional é um processo que vai além das habilidades técnicas e envolve a reflexão e o crescimento pessoal. Segundo Paulo Freire (1996, p. 46):

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.

O pensador destaca um aspecto fundamental da formação docente: a importância de ir além da mera técnica e da repetição de práticas. Para ele, os sentimentos, emoções e desejos desses(as) profissionais são importantes para a formação e o desenvolvimento profissional. A insegurança, o medo e outros desafios emocionais são partes integrantes do processo, e enfrentá-los é essencial para o crescimento profissional e pessoal. A coragem que surge quando o medo é “educado” reflete a capacidade do(a) professor(a) de superar suas limitações e se tornar mais confiante e competente em sua prática.

A formação docente não é um processo isolado ou estagnado; ao contrário, figura como busca contínua e coletiva por novas possibilidades, escolhas e desafios. Essa visão propõe que o aprimoramento do ambiente escolar resulta da integração de experiências variadas e enriquecedoras para todos(as) os(as) envolvidos(as) na comunidade escolar. Proença (2018, p. 9) assevera que a formação de professores(as)

[...] é vista como uma busca coletiva e permanente de possibilidades, escolhas, pesquisas e desafios, a fim de enriquecer o ambiente escolar. Desta forma, experiências podem acontecer de maneira cada vez mais enriquecedoras, tanto para as crianças e suas famílias quanto para os

adultos, integrando o espaço da instituição ao seu entorno, formando uma comunidade educativa e uma cultura de grupo.

Sendo assim, a formação docente deve estar conectada com o contexto mais amplo da instituição e seu entorno. A ideia é que, ao buscar constantemente maneiras de enriquecer o ambiente escolar, os(as) educadores(as) podem criar experiências mais significativas para as crianças e suas famílias, bem como para os próprios adultos(as) envolvidos(as) no processo educativo, promovendo a construção de uma comunidade educativa coesa e uma cultura de grupo, em que todos(as) colaboram e aprendem juntos(as).

Segundo Arroyo (2000, p.136),

Temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. Os que deixam maiores marcas não são os pontuais nas horas dos cursos dados por centros de formação. A formação acontece na totalidade de práticas, e sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam.

O autor enfatiza a necessidade de uma visão ampliada sobre os processos de formação de professores(as). Ele sugere que tais processos ocorram de maneira mais integrada a uma dinâmica contínua e significativa. Os momentos pontuais de requalificação e estudo, bem como as ações dos centros de formação, só ganham sentido se fizerem parte dessa dinâmica e estiverem alinhados com ela. Isso proporciona uma formação mais significativa, capaz de realmente impactar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos(as) envolvidos(as) (Arroyo, 2000).

Proença (2018, p. 36), a seu turno, afirma:

A formação docente, vista como um processo de atribuição de sentido "ao que se faz", "como se faz", "para que se faz" determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e "recriação" dos elementos centrais que constituem o sujeito-educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualifica-se, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional de educação.

Esse movimento envolve a responsabilidade, o envolvimento, a autonomia e o compromisso dos(as) educadores(as). Com esses pilares, eles(as) adquirem novas habilidades e conhecimentos, desenvolvendo uma identidade profissional sólida e significativa.

De acordo com Freire (1996, p.33), "[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as

dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar”. Para o autor, deve-se constantemente criticar os "desvios fáceis", as tentações de optar por caminhos mais fáceis, mas menos éticos ou menos comprometidos com a verdadeira missão educativa, resistindo a eles. Os "caminhos verdadeiros" da educação, segundo o pensador, podem ser difíceis e cheios de obstáculos. No entanto, é precisamente nesses caminhos que a prática educativa se enriquece e se torna significativa. A crítica permanente aos desvios fáceis exige reflexão contínua e compromisso com os valores fundamentais da educação, como a justiça, a equidade e a honestidade.

Esse estudioso propõe que a teoria e a prática devem ser articuladas por meio da reflexão crítica. Essa integração é essencial para que a teoria não seja apenas um conjunto de ideias abstratas desconectadas da realidade educativa e para que a prática não seja apenas uma série de ações desconexas e sem fundamentação teórica. A reflexão crítica permite que os(as) docentes avaliem suas práticas à luz das teorias educacionais, ajustando suas ações de forma a torná-las mais coerentes com os princípios teóricos e aprimorando-as para melhor atender às necessidades específicas do contexto educativo. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 22). Essa reflexão é uma "exigência" fundamental da relação teoria/prática. Sem ela, o processo educativo perde significado, tornando-se superficial. A teoria precisa ser continuamente testada e aprimorada na prática, enquanto a prática precisa ser informada e guiada por uma compreensão teórica sólida.

Sendo assim, a formação de professores(as) emerge como fator necessário para a melhoria da qualidade da educação. Sobre isso, Proença (2018, p.23) assevera:

Para provocar mudanças, a formação do docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular, que dê voz a seus atores e, em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura de grupo, pois só há validade de saberes e fazeres a partir de similaridades e confrontos com as ideias alheias, que criem um "código" de referência aos que fazem parte de um grupo.

Ademais, sublinha-se a necessidade de uma formação que vá além das abordagens tradicionais e seja capaz de provocar mudanças significativas nas práticas pedagógicas. A construção do sentimento de pertencimento e a cultura de grupo entre os(as) educadores(as) são elementos fundamentais. Os conhecimentos

e práticas docentes não surgem isoladamente, mas por meio da interação contínua com os(as) colegas, em que similaridades e confrontos de ideias enriquecem o entendimento coletivo. Logo, a formação docente deve ser vista como processo contínuo de desenvolvimento, que encoraje a experimentação de novos caminhos e valorize a flexibilidade e a resiliência necessárias para responder aos desafios e mudanças do cotidiano escolar, respeitando as singularidades de cada profissional e suas trajetórias de crescimento.

Freire (1996) defende que, ao entrar em uma sala de aula, o(a) professor(a) deve ser um(a) facilitador(a) do processo de aprendizagem, alguém que estimula a curiosidade e a indagação dos(as) estudantes. Em suas palavras:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p.47).

A postura de ser "inquieto em face da tarefa" reflete um compromisso contínuo com a melhoria e a inovação na prática educativa. O(a) professor(a) deve estar sempre em busca de novas maneiras de engajar os(as) estudantes e promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. Tal inquietação é sinal de compromisso com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as).

Proença (2018) ressalta que a formação docente ganha maior efetividade quando está diretamente vinculada ao cotidiano escolar. Ela destaca que, ao integrar as ações de formação com as práticas diárias, o(a) professor(a) encontra melhores condições para qualificar seu trabalho pedagógico e planejar intervenções mais significativas. Essa perspectiva vai ao encontro do conceito de "práxis" de Paulo Freire, que envolve uma ação intencional e reflexiva, guiada por princípios pedagógicos sólidos.

Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista como algo separado ou desvinculado do trabalho real dos(as) educadores(as), mas como uma oportunidade de alinhar teoria e prática. Ao refletir sobre suas ações e confrontar os desafios diários, eles(as) têm a chance de transformar sua prática, saindo do "fazer

por fazer" e avançando para um fazer intencional, consciente e comprometido com os objetivos educacionais.

Do mesmo modo, integrar a formação ao trabalho cotidiano permite que identifiquem as necessidades específicas de seu contexto, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que respondam diretamente às demandas de suas turmas.

Arroyo (2000) enfatiza a necessidade de autoformação contínua e reflexão sobre o próprio desenvolvimento humano e profissional. Segundo o autor:

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação. "Uma autoformação fundadora?" Se pergunta Lyotard (Arroyo, 2000, p.42).

O pesquisador defende que os(as) educadores(as) tenham um cuidado especial com seu próprio percurso humano, a fim de acompanharem o percurso das crianças, adolescentes e jovens. Isso implica uma conversa permanente consigo mesmos(as) acerca de sua formação e prática pedagógicas (Arroyo, 2000).

Sendo assim, durante o processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o(a) professor(a) aprenda a reconhecer as competências e necessidades individuais de cada criança, que se manifestam de maneira singular e única. O ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem, e a interação entre ambos é recíproca e contínua. Compreender a criança, ou seja, aprender com ela e a partir dela, é o que capacita o(a) docente a agir de maneira específica e apropriada para cada criança ou situação particular.

Freire (1996) cunha o conceito de *docência-discência*, segundo o qual ensinar e aprender não são ações isoladas, mas processos que ocorrem simultaneamente. O(a) educador(a), enquanto ensina, aprende com as crianças, com o contexto e com as experiências compartilhadas. Essa visão sublinha que ele(a) é um aprendiz permanente, que se enriquece ao dialogar e interagir com as crianças. O movimento contínuo entre ensinar e aprender reforça a importância de um olhar atento, crítico e reflexivo por parte do(a) professor(a), que deve estar disposto(a) a transformar sua prática pedagógica a partir das vivências e contribuições das crianças.

Neste contexto, é fundamental estar aberto(a) a planejar e estabelecer um vínculo pessoal com cada criança. Isso envolve compreender seus pensamentos e

sentimentos, aprofundando-se cada vez mais seu conhecimento sobre elas. Dessa forma, a documentação das experiências das crianças assume papel preponderante, auxiliando o planejamento e a revisão das práticas pedagógicas, além de preservar a memória das vivências e comunicar o progresso e as necessidades individuais das crianças.

A prática reflexiva complementa o processo, configurando-se como elemento essencial à melhoria contínua das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os(as) educadores(as) necessitam estar em constante reflexão sobre suas ações, buscando compreender as necessidades e interesses das crianças e identificando formas de aprimorar suas práticas. A documentação pedagógica é uma ferramenta relevante nesse processo, pois permite registrar e analisar as experiências e aprendizagens das crianças, oferecendo subsídios para a reflexão e o planejamento das atividades.

De acordo com Proença (2018, p.40):

Cabe ao professor/educador em formação permanente pensar sobre os desafios, os novos conhecimentos e as práticas diferenciadas na perspectiva do que "faz sentido" e pode se tornar um instrumento pessoal para a tomada de decisões: a vivência significativa transformada em experiência, algo que deixou marcas, que se agregou à memória da matriz do sujeito, sem esquecimento.

Esse "fazer sentido" se refere à relevância e aplicabilidade das experiências vivenciadas no contexto educativo. Proença (2018) argumenta que as vivências significativas devem ser transformadas em experiências, que deixem marcas na memória do educador(a) e se integrem à sua prática pedagógica. Em outras palavras, o aprendizado deve ir além da simples acumulação de informações e técnicas; deve se tornar um instrumento pessoal e significativo que o(a) educador(a) usa para tomar decisões e aprimorar sua prática.

Ademais, destaca-se a importância de essas experiências não serem esquecidas, mas incorporadas à matriz do sujeito, ou seja, ao seu repertório de conhecimento e experiência, influenciando sua abordagem pedagógica e tomada de decisões. Isso demanda que a formação fomente a criação de memórias significativas e experiências que se conectem com a prática docente, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento de uma prática reflexiva requer que os(as) educadores(as) estejam abertos(as) a novas aprendizagens e dispostos(as) a questionar suas

concepções e práticas. É fundamental buscarem constantemente atualizar seus conhecimentos e integrar novas teorias e práticas em seu trabalho, a fim de promover uma educação de boa qualidade sociocultural, atendendo às necessidades das crianças.

A reflexão sobre a prática educativa deve considerar a concepção de criança e infância adotada pela instituição e pelos(as) docentes, que, a seu turno, devem estar em consonância com a legislação que rege a Educação Infantil, como a Constituição Federal, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com Weffort (1996, p 22): “Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade”. Essa perspectiva enfatiza que a reflexão não é um ato passivo; ao contrário, consiste em um movimento contínuo que exige envolvimento ativo e resulta em mudanças concretas.

Com base nessa visão, entende-se que refletir sobre as ações, práticas e experiências ajuda a identificar aspectos que podem ser aprimorados ou ajustados, promovendo uma transformação que impacta o indivíduo, o coletivo e o contexto em que estão inseridos(as). Esse processo de reflexão crítica conduz ao autoconhecimento, ao reconhecimento de áreas que necessitam de desenvolvimento e, principalmente, à ação transformadora, tanto na prática educativa quanto nas relações interpessoais e institucionais.

Proença (2018) argumenta que a escola é um espaço que vai além dos encontros e trocas interativas; é também um local onde reflexões e aprendizagens compartilhadas promovem o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos que dela fazem parte. Por essa razão, os professores(as) precisam compreender com clareza os propósitos e fundamentos das solicitações pedagógicas, os caminhos a serem trilhados e as metas a serem alcançadas. Tal compreensão se faz relevante para engajá-los na proposta pedagógica da instituição e nos processos de formação em serviço. Trata-se de uma dinâmica que, conforme assevera Proença (2018), reforça a integração entre os(as) profissionais da educação e fomenta um senso de pertencimento e responsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar, permitindo que crianças e educadores(as) se reconheçam como agentes ativos e indispensáveis na construção do ambiente educativo.

Segundo Paulo Freire (1996, p.39),

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O estudioso ressalta que a reflexão crítica é um elemento central na formação permanente dos(as) professores(as), pois permite que eles(as) revisitem suas práticas anteriores, identifiquem pontos de melhoria e, assim, aprimorem suas ações futuras. Esse entendimento se conecta com a proposta de Proença (2018), que sublinha a necessidade de uma formação docente que promova o pertencimento, a responsabilidade e a integração entre educadores(as) e suas práticas. Assim, tanto Freire quanto Proença reforçam que a formação docente deve ser um processo contínuo, enraizado em práticas reflexivas conectadas à realidade educacional e às experiências vividas pelos(as) professores(as).

A reflexão crítica deve, portanto, ser uma prática constante e integrada no cotidiano desses(as) profissionais. Weffort (1996) afirma a importância da reflexão como instrumento que dinamiza a relação entre prática e teoria, pois é vista como uma ponte que conecta e integra esses dois elementos, permitindo que a prática seja continuamente informada e aprimorada pela teoria, e vice-versa. Entretanto, Weffort alerta que refletir não é suficiente por si só; tal ato deve levar a ações transformadoras. Logo, deve ser um meio para a ação, resultando em mudanças concretas, alinhadas a desejos, escolhas e histórias.

É necessário que os(as) docentes tenham um ambiente no qual possam expressar suas opiniões, dúvidas, conflitos e conquistas, sendo fundamental para o crescimento profissional e pessoal. Essa prática promove uma cultura de escuta ativa e respeito mútuo, em que as experiências sejam reconhecidas e valorizadas.

Proença (2018) destaca que reuniões que promovam o diálogo, a escuta ativa e o compartilhamento entre docentes são indispensáveis para fortalecer o sentimento de pertencimento e parceria dentro do grupo. Nesses encontros, a elaboração coletiva de soluções é incentivada, contribuindo para a construção de um ambiente colaborativo, no qual a diversidade de opiniões é respeitada e valorizada. Ademais, a autora salienta a importância de reforçar a identidade do grupo, elemento essencial para a coesão e o desenvolvimento de uma visão compartilhada sobre os objetivos educacionais.

Ao fortalecer a identidade do grupo, essas reuniões promovem maior engajamento e motivação dos(as) educadores(as), além de uma conexão mais sólida com a missão da instituição. Proença (2018) também aponta que essas práticas coletivas têm como objetivo final oportunizar aprendizagens significativas para as crianças, garantindo que todo o processo educativo esteja alinhado às necessidades e aos objetivos institucionais.

Arroyo (2000) sugere que os registros sejam levados às reuniões, oficinas e cursos, permitindo sua socialização e exploração pedagógica. Quando os(as) professores(as) compartilham seus registros, promovem um ambiente de aprendizado colaborativo, em que as práticas bem-sucedidas podem ser disseminadas, e as dificuldades enfrentadas podem ser discutidas e resolvidas coletivamente. Por essa razão, os(as) profissionais da educação precisam ter o costume de documentar suas práticas, diversificar suas formas de registro e aproveitarem das novas tecnologias para aprimorar esse processo. Na visão do autor:

Os professores vão se acostumando a registrar suas práticas individuais ou coletivas, dominam formas variadas de registro e aprendem outras aproveitando as novas tecnologias. O que importa é consolidar o hábito de registrar nossos esforços mentais e pedagógicos e explorar as dimensões formadoras que o registro tem. Vai se consolidando o hábito saudável de levar às reuniões, às oficinas e aos cursos os registros feitos. É aconselhável que cada professor, coletivo ou escola, levem esses registros para socializá-los e explorá-los pedagogicamente (Arroyo, 2000, p. 151).

O pesquisador enfatiza que a prática de registrar não deve ser vista apenas como um exercício burocrático, mas como uma ferramenta formativa. Por meio do registro, os(as) professores(as) podem refletir sobre suas práticas pedagógicas e processos intelectuais identificando áreas de sucesso e oportunidades de melhoria. Essa reflexão contínua facilita sua evolução e seu desenvolvimento profissionais.

Trata-se, pois, de uma prática que fortalece a cultura de colaboração e compartilhamento de conhecimentos entre os(as) docentes, contribuindo para a formação de uma comunidade de aprendizagem dentro da escola. O trabalho coletivo de discutir e analisar os registros permite-lhes compartilhar experiências e desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, beneficiando diretamente o processo educativo. Nesse sentido, Weffort (1996, p. 25) destaca a importância do registro e da reflexão como elementos centrais no desenvolvimento do(a) educador(a):

A escrita, a reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos.

E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico

Weffort (1996) defende que tanto a reflexão quanto o registro são indispensáveis para a construção de mudanças significativas no processo educativo. Além disso, a autora apresenta o ato de registrar a reflexão como o principal instrumento para concretizar o pensamento dos(as) educadores(as) e formalizar sua prática pedagógica. Ao documentar suas experiências, eles(as) revisitam e analisam suas ações, articulando teoria e prática, o que promove uma compreensão mais crítica e consistente do seu trabalho. Do mesmo modo, o registro possibilita a apropriação da história pessoal e coletiva, permitindo que professores(as) e estudantes sejam protagonistas no processo educativo. Essa apropriação fortalece o senso de pertencimento e cria condições para que mudanças sejam implementadas de maneira mais fundamentada e colaborativa.

Um dos recursos que os(as) professores(as) da infância podem utilizar para o registro são as fotografias. Elas documentam o desenvolvimento das práticas educativas e das interações com as crianças e oferecem uma linguagem visual rica e acessível, que amplia as possibilidades de análise e reflexão.

Nesse contexto, Gobbi (2011) afirma que o estudo das imagens na educação serve como valiosa fonte de pesquisa e discussão, tanto sobre a prática docente na Educação Infantil quanto sobre as múltiplas infâncias. A autora afirma que a guarda das fotografias e sua composição ao longo dos anos permitem uma compreensão mais profunda das relações estabelecidas entre educadores(as) e crianças. Em seus dizeres: "[...] as fotografias, em diversos 'clicks', vão se compondo e se apresentando para todos que queiram olhá-las" (Gobbi, 2011, p. 1229).

Essa ideia reforça o papel das fotografias como narrativa visual dinâmica, acessível a todos(as) que desejam explorá-la. Por meio delas, é possível analisar as experiências vividas no ambiente escolar e refletir sobre elas, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica das práticas pedagógicas e das infâncias, ampliando os olhares sobre o cotidiano educacional.

Sendo assim, a utilização dos registros fotográficos na educação infantil permite visualizar comportamentos específicos, eventos significativos e diferentes trajetórias das crianças. Esses registros evidenciam as particularidades individuais de

cada criança, seu ritmo de aprendizagem, bem como mudanças e progressos ocorridos ao longo do tempo. Além disso, documentam como as crianças interagem com diferentes contextos, materiais e colegas, oferecendo uma visão abrangente e detalhada do processo educativo. Assim, tornam-se uma forma essencial de compreender o desenvolvimento infantil de forma mais personalizada e reflexiva, apoiando práticas pedagógicas alinhadas às necessidades de cada indivíduo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Como já dito, o presente estudo busca responder à seguinte questão: De que maneira a fotografia, enquanto recurso da documentação pedagógica, pode contribuir para a visibilização das expressões, descobertas e saberes produzidos por crianças de 0 a 3 anos na creche? Na intenção de responder a tal questionamento, optou-se por realizar uma pesquisa colaborativa, considerando que o objetivo geral deste trabalho é compreender como a fotografia, enquanto recurso da documentação pedagógica, contribui para dar visibilidade às expressões, às descobertas e aos saberes das crianças pequenas na creche.

Ademais, delinearam-se, como objetivos específicos: I) identificar a compreensão das professoras sobre o que é fotografia; II) mapear e analisar como as professoras utilizavam a fotografia no cotidiano da creche; III) desenvolver uma prática formativa colaborativa com foco na documentação pedagógica, utilizando a fotografia como linguagem central; e IV) elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um catálogo fotográfico que contribua para a formação docente, ao utilizar a fotografia como instrumento de escuta, reflexão e valorização das práticas pedagógicas na creche.

Vale lembrar que a pesquisa colaborativa permite uma análise aprofundada das práticas e interações, valorizando as percepções, experiências e significados atribuídos pelas participantes. Essa escolha metodológica está alinhada à intenção de examinar as práticas pedagógicas em um ambiente real de creche, promovendo a construção conjunta do conhecimento entre a pesquisadora e as professoras, com base na realidade vivenciada pelas participantes.

Isso posto, na presente seção, apresentam-se a opção metodológica desta pesquisa e os procedimentos para produção e coleta de dados. Do mesmo modo, definem-se o percurso trilhado durante a investigação, o contexto da pesquisa e as participantes.

4.1 Opção metodológica

O estudo aqui apresentado é de natureza qualitativa. De acordo Antônio Chizzotti (2000, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Essa abordagem permite compreender os processos dinâmicos relacionados às práticas pedagógicas, possibilitando que o(a) pesquisador(a) interprete os significados a partir da interação direta com o fenômeno estudado. Nesse sentido, a escolha pressupõe que a pesquisadora estivesse inserida no contexto, interagindo com os sujeitos envolvidos — no caso, as professoras —, de modo a compreender como essa linguagem é integrada ao cotidiano e às práticas pedagógicas, favorecendo a escuta e a visibilidade das expressões e vivências das crianças. Esse envolvimento permite acompanhar as emoções, percepções, sensações e reflexões das participantes, possibilitando uma análise mais detalhada das práticas pedagógicas.

Além disso, com o intento de realizar uma investigação em conjunto com os(as) docentes, optou-se pela pesquisa colaborativa, a qual, conforme assevera Serge Desgagné (2007, p. 10),

[...] se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real.

Dessa forma, promove-se uma construção conjunta de conhecimento entre pesquisadora e professoras, permitindo que, em um ambiente real e dinâmico, as docentes reflitam criticamente sobre suas práticas, identifiquem desafios e desenvolvam estratégias pedagógicas.

A presente investigação adota também o círculo epistemológico como estratégia metodológica, entendendo-o como espaço de construção coletiva de saberes, ancorado no diálogo crítico e na problematização das práticas docentes. De acordo com José Eustáquio Romão *et al.* (2006, p. 177), “[...] todos, no círculo, pesquisadores e *pesquisandos*, são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados e, enquanto são investigados, investigam”. Esse princípio fortalece a proposta de reflexão conjunta com as professoras participantes, permitindo que as práticas pedagógicas sejam questionadas e reconstruídas a partir das próprias experiências e saberes do grupo.

Assim, a metodologia fundamenta-se na interação constante entre teoria e prática, valorizando o saber docente como ponto de partida para a análise crítica da

realidade educativa. Ainda conforme os autores: “O diálogo é o processo de construção transindividual do conhecimento, na medida em que a perspectiva de todos é levada, crítica e dialeticamente, em consideração” (Romão *et al.*, 2006, p. 182). Esse processo dialógico promove o desenvolvimento de novos olhares sobre a prática pedagógica, articulando reflexão e ação em um movimento contínuo de problematização e construção de sentidos compartilhados.

Segundo Romão *et al.* (2004, p. 185):

O Círculo Epistemológico permite que o pesquisador e o pesquisando reflitam sobre o objeto investigado, mobilizados por uma questão geradora de debate. A partir dela, acontece a enunciação de situações existenciais, carregada de conteúdo emocional, manifesto pelo universo cultural vocabular.

Trata-se de um processo que rompe com a lógica de transmissão unilateral do conhecimento, promovendo a coautoria dos sujeitos na produção dos sentidos e na transformação das práticas educativas. Essa perspectiva metodológica favorece uma relação dialógica, na qual as contribuições dos(as) participantes são essenciais para a interpretação dos dados e para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Nesse sentido, os círculos, como estratégia para a pesquisa colaborativa, possibilitam uma análise detalhada das práticas educacionais e a construção de novos saberes que surgem a partir da interação entre teoria e prática, pesquisadora e participantes.

Desgagné (2007, p. 13-14) defende que

[...] o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Com efeito, aliar-se aos professores para co-construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem.

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008, p. 34) complementa afirmando que:

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente.

Assim, com foco na colaboração entre todos(as) envolvidos(as) na investigação, o círculo epistemológico possibilita a reflexão crítica acerca das práticas

pedagógicas. Além disso, impulsiona um movimento de formação continuada, uma vez que o próprio processo de diálogo e problematização se configura como ato educativo e formativo (Romão *et al.*, 2006).

A colaboração entre a pesquisadora e as professoras é o princípio orientador da presente investigação, com vistas a produzir conhecimento científico e melhorar as práticas pedagógicas no contexto da creche, contribuindo para a formação continuada das docentes e o desenvolvimento de uma cultura educacional mais reflexiva.

4.2 Contexto da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no ambiente de uma creche pública municipal localizada na cidade de Santo André. A comunidade é composta por moradores(as) de diferentes classes sociais, o que apresenta tanto desafios quanto oportunidades para a atuação da creche. Os desafios estão relacionados às desigualdades socioeconômicas, que podem impactar o acesso a recursos, as condições de vida e as demandas das famílias atendidas. Em contrapartida, a diversidade cultural e social dessa comunidade proporciona oportunidades para o compartilhamento de experiências, a valorização das diferenças e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às múltiplas realidades das crianças e de suas famílias.

O município conta com 42 creches que atendem a bebês e crianças de 0 a 3 anos, além de 65 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeief), que oferecem educação a turmas da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Há também 8 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), que atendem exclusivamente a crianças de 4 e 5 anos. O município dispõe ainda de 5 Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP), os quais, além de cursos profissionalizantes, oferecem Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, e 12 Centros Educacionais (Cesa), que promovem atividades pedagógicas, artísticas, esportivas, culturais e de lazer.

Devido à diversidade socioeconômica e cultural encontrada na creche em que a pesquisa foi realizada, as práticas pedagógicas precisam ser ajustadas para atender às realidades individuais e coletivas das crianças e suas famílias. Essa diversidade inclui as diferentes condições sociais, além de aspectos culturais trazidos pelos pequenos e seus familiares. Esse contexto reforça a necessidade de práticas

sensíveis às múltiplas vivências, permitindo que as histórias e culturas sejam valorizadas e incorporadas ao processo educativo.

A região é composta de ruas asfaltadas e casas de alvenaria, contando com um comércio local variado, que inclui padarias, feira livre, mercados e lojas de diversos produtos. Próximo à creche, encontram-se uma Emeief e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA).

A creche atende a aproximadamente 165 crianças de 4 meses a 3 anos, distribuídas entre jornadas de período integral (das 7h às 18h) e semi-integral, nos turnos matutino (das 7h às 13h) e vespertino (das 13h às 18h). As turmas são organizadas da seguinte maneira: dois grupos de berçário (por turno), com bebês de 4 meses a 1 ano e 10 meses; duas turmas do 1º ciclo inicial (por turno), que atendem a crianças de 1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses; e três turmas do 1º ciclo final (por turno), com crianças de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses.

No que diz respeito à estrutura física, a unidade conta com: 7 salas de referência para as crianças; 2 almoxarifados; uma cozinha; 1 lactário, uma sala para as professoras, uma secretaria, uma sala destinada à equipe gestora, 2 refeitórios, 2 banheiros para as crianças, 3 banheiros para os(as) funcionários(as), 1 parque, 1 solário, uma quadra e 1 pátio. Ademais, dispõe de uma área verde composta por um gramado, por onde passam os dutos da Petrobras.

Atualmente, a instituição tem 65 funcionários(as), distribuídos entre diferentes áreas, como: equipe de cozinha, limpeza, operacional, administrativa, docente, auxiliares de educação, estagiárias e equipe gestora.

Em termos de trabalho pedagógico, a creche segue as diretrizes dos documentos oficiais nacionais e o Documento Curricular do Município de Santo André (Santo André, 2019), que organiza o processo pedagógico em torno dos direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se — e dos campos de experiência, conforme orientado pela BNCC (Brasil, 2017). Esses campos de experiência são assim organizados: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e linguagem; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A escolha dessa creche como campo de pesquisa se deve ao fato de a pesquisadora atuar como gestora da unidade há dois anos. Embora a fotografia não seja o foco principal de seu trabalho, ela tem sido integrada ao projeto pedagógico com as professoras, buscando utilizá-la como uma forma de linguagem que contribua

para a reflexão docente e para dar visibilidade ao percurso de aprendizagem das crianças.

A pesquisa foi realizada ao longo de três meses, permitindo que a pesquisadora acompanhasse de perto o cotidiano, observando as dinâmicas diárias entre as participantes e as formas como a fotografia é incorporada às propostas pedagógicas.

4.3 Participantes

A creche conta com 14 professoras, sendo 7 no período da manhã e 7 no período da tarde. Todas foram convidadas a participar da pesquisa, e a adesão foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹). Ao todo, cinco professoras que atuam no período da manhã aceitaram o convite, sendo responsáveis por turmas de berçário, 1º ciclo inicial e 1º ciclo final, que atendem a crianças de 4 meses a 3 anos e 10 meses.

As imagens das crianças que aparecem ao longo do texto e no produto educacional foram utilizadas mediante autorização prévia das famílias, formalizada por meio do Termo de Autorização de Uso de Imagem.

De acordo com Chizzotti (2008, p. 83), os sujeitos que participam da investigação são reconhecidos como elaboradores de conhecimento, com práticas e experiências que lhes permitem intervir nos problemas enfrentados. Isso pressupõe que tenham um conhecimento prático e de senso comum, o qual orienta suas ações e reflete suas vivências cotidianas. Nesse sentido, sua participação ativa na pesquisa ajuda a identificar problemas e necessidades, bem como a propor soluções adequadas ao contexto no qual estão inseridos.

Para apresentar o perfil das docentes participantes da pesquisa, elaborou-se o quadro a seguir, com base nas entrevistas iniciais realizadas individualmente. As informações sintetizam aspectos como formação, tempo de atuação, faixa etária atendida, além da relação prévia com a fotografia e os sentidos atribuídos ao seu uso na prática pedagógica.

Quadro 4 - Quadro-síntese das professoras participantes

Nome fictício	Formação docente	Tempo na Educação	Faixa etária atual	Formação sobre doc. fotográfica	Uso da fotografia	Momentos registrados	Papel da fotografia

¹ Vale lembrar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética por meio do Parecer 7.477.361

P1	Pedagogia, Pós em Educação Musical e Ensino da Arte, Pós em Arte na Educação	16 anos	Berçário (4 meses a 2 anos)	Sim	Sim, diariamente	Durante a rotina	Captura momentos significativos, contribui para reflexão e desenvolvimento
P2	Mestre em Educação, Pós em Psicopedagogia e Motricidade	9 anos	Berçário (4 meses a 2 anos)	Sim	Sim, com frequência	Cenas que favorecem o percurso da criança	Avaliação da prática e registro de interações e vivências
P3	Mestranda em Educação, Pedagogia, Artes, Pós em Psicopedagogia, Ed. Infantil e Gestão	11 anos	3 e 4 anos	Não	Sim, sempre	Desenvolvimento das crianças e propostas	Documentação do desenvolvimento e das propostas
P4	Mestranda em Educação, Pedagogia, Pós em Arte, Psicomotricidade e Ciências Naturais	20 anos	2 a 3 anos (creche), 4 a 5 anos (Ed. Infantil)	Sim	Sim, praticamente diário	Descobertas, vivências significativas	Documentar, refletir, planejar e compartilhar o cotidiano
P5	Pedagogia, História, Fonoaudiologia, Pós em Ed. Especial, Psicomotricidade, Alfabetização	9 anos	3 anos (manhã), 6 anos (tarde)	Sim	Sim, durante toda a rotina	Instantes significativos aos olhos das crianças e da professora	Capta a essência do que ocorre; papel fundamental

Fonte: Elaboração própria.

Embora não tenha havido um processo de seleção com critérios definidos, a participação de professoras com diferentes trajetórias e tempos de atuação na creche contribuiu para enriquecer a análise, ao trazer múltiplos olhares sobre o uso da fotografia na rotina pedagógica. Essa diversidade favoreceu o aprofundamento das discussões, permitindo compreender como a experiência, a escuta e a prática docente influenciam na forma como as imagens são produzidas, interpretadas e ressignificadas no contexto da documentação pedagógica.

O convite para participar da pesquisa foi feito em reunião com o grupo de professoras, em que foi explicado o objetivo do estudo e solicitado o consentimento das participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa colaborativa. Por estar na unidade há dois anos como assistente pedagógica, a pesquisadora já conhece o grupo de professoras, o que facilitou o vínculo constituído e a possibilidade de um diálogo mais aberto durante as etapas da pesquisa.

Segundo Desgagné (2007, p. 09), a pesquisa colaborativa se caracteriza pela construção conjunta do conhecimento, em que o(a) pesquisador(a) e os(as) profissionais envolvidos(as) compartilham experiências e refletem sobre suas práticas, reforçando a relevância de promover o engajamento ativo das professoras na investigação. Além disso, como apontam Ibiapina (2008) e Romão *et al.* (2006), o diálogo constante entre teoria e prática é fundamental para a transformação das práticas educativas e para a formação continuada dos(as) docentes, ampliando as possibilidades de reflexão sobre o assunto que será estudado.

Foram realizados seis encontros quinzenais entre os meses de abril e junho de 2025. O primeiro encontro foi destinado à apresentação da pesquisa, seus objetivos e metodologia. A partir dele, delineou-se, de forma dialógica, um plano formativo que se desenvolveu ao longo dos encontros seguintes, contemplando reflexões e análises de imagens, leitura de textos para embasamento teórico e discussões sobre a prática pedagógica das docentes participantes. As propostas foram ajustadas conforme os interesses e as contribuições das professoras, respeitando o caráter colaborativo da pesquisa.

Os encontros ocorreram na própria unidade escolar das professoras. Cada sessão teve duração aproximada de uma hora e foi registrada em áudio, utilizando gravador de voz e celular, para posterior transcrição e análise. Além disso, houve momentos de observação direta das práticas pedagógicas pela pesquisadora. Esses momentos tiveram o intuito de coletar informações relevantes, utilizando registro fotográfico e registros escritos que subsidiaram as reflexões e discussões durante os encontros, enriquecendo o processo formativo.

4.4 Percurso realizado

Na presente pesquisa, os instrumentos de produção e coleta de dados foram selecionados com o objetivo de permitir uma análise detalhada das interações pedagógicas e das práticas envolvendo a utilização da fotografia, a fim de dar visibilidade às expressões, descobertas e saberes das crianças no cotidiano da creche. O processo buscou promover uma reflexão por parte das professoras sobre suas práticas, permitindo que, ao observar e registrar as propostas, elas pudessem esclarecer e compreender melhor as situações pedagógicas, conforme sugerido por

Desgagné (2007), ao discutir o uso da pesquisa colaborativa para fomentar novas percepções e compreensões na prática docente.

O trabalho contou com dois principais instrumentos de produção e coleta de dados, que desempenharam papel central na construção e no desenvolvimento do projeto colaborativo. Esses instrumentos foram utilizados para orientar as reflexões, promover discussões e coletar dados relevantes, contribuindo para o delineamento das práticas e ações implementadas em conjunto com as professoras participantes. Foram eles:

- a) **Observação participante:** realizada pela pesquisadora com o fito de acompanhar o cotidiano das professoras e das crianças na creche, nas turmas do berçário, ciclo inicial e ciclo final, estando presente em determinados momentos no ambiente escolar e integrando-se às propostas pedagógicas. A pesquisadora utilizou como instrumentos o registro de campo, a escuta, a observação das crianças e a fotografia, empregados para documentar e compreender as práticas pedagógicas. Dessa forma, buscou-se observar as dinâmicas do grupo e como a fotografia foi incorporada nas atividades. De acordo com Chizzotti (2008, p. 90-91), a observação participante permite ao(a) pesquisador(a) estar imerso(a) no contexto, compreendendo as interações sociais a partir de uma perspectiva interna, ao mesmo tempo em que respeita as subjetividades e particularidades de cada grupo.
- b) **Entrevistas semiestruturadas:** realizadas com as professoras participantes com o intuito de explorar suas percepções e reflexões sobre o uso da fotografia nas práticas pedagógicas. Esse tipo de entrevista foi escolhido por sua flexibilidade, pois se assemelha a uma conversa informal entre a entrevistadora e as participantes, proporcionando um espaço em que pudessem se expressar livremente, compartilhando suas opiniões e compreensões sobre o tema da pesquisa em um ambiente de confiança. Ademais, em consonância com a abordagem da pesquisa colaborativa, conforme apontado por Desgagné (2007, p. 23), essa metodologia envolveu o engajamento das docentes com a pesquisadora, permitindo que ambas explorassem e compreendessem, em um contexto real, aspectos da prática docente que se tornaram o próprio objeto da investigação.

Os encontros formativos foram organizados com base na lógica do círculo epistemológico, entendendo-os como espaços de diálogo, troca de saberes e

problematização das práticas pedagógicas. De acordo com Romão *et al.* (2004, p. 187), foi necessário

[...] estabelecer um diálogo que aproxima os participantes, buscando, todo o tempo, quebrar a relação de subordinação e dependência que o lugar social de cientista antecipadamente já criou ou que alguns monopolizadores de palavra acabam criando no momento da realização do círculo.

Assim, cada encontro foi planejado com vistas a favorecer a reflexão crítica e a produção de novos sentidos a partir das experiências compartilhadas pelas participantes. Por conseguinte, a proposta inicial do projeto colaborativo pôde ser ajustada ao longo da pesquisa conforme as necessidades e reflexões surgidas no decorrer das atividades, tal qual propõe Ibiapina (2008, p. 13), "[...] a elaboração de um cronograma de trabalho que preveja tempo disponível para que as pessoas possam construir os dados, refletir, informar e apresentar os resultados ao grupo de trabalho e à comunidade científica."

A fim de favorecer as discussões e reflexões nas etapas do projeto colaborativo com as professoras, elaboraram-se questões orientadoras, organizadas em temas específicos. Elas serviram como guia, promovendo um diálogo mais profundo e estruturado sobre as práticas pedagógicas, o uso da fotografia e as percepções das docentes em relação às crianças e ao cotidiano da creche.

Os encontros seguiram uma dinâmica inspirada no círculo de cultura proposto por Paulo Freire e adaptada ao contexto do círculo epistemológico, no qual a problematização das práticas e a reflexão coletiva eram centrais. Essa organização permitiu que os temas emergissem a partir das necessidades e interesses das professoras, garantindo a relevância e o compromisso das participantes com o processo formativo.

Cada círculo teve duração aproximada de uma hora e foi registrado em áudio, utilizando o gravador de voz do celular, para posterior transcrição e análise. Além disso, houve momentos de observação direta das práticas pedagógicas pela pesquisadora. Esses momentos tiveram o intuito de coletar informações relevantes, utilizando registros fotográficos e escritos que subsidiaram as reflexões e discussões durante os encontros, enriquecendo o processo formativo.

Vale lembrar que os encontros coletivos são momentos que, conforme defendem Romão *et al.* (2006), possibilitam a coautoria e emancipação. Neles, os sujeitos são protagonistas na produção de conhecimento, na resignificação de suas

práticas e na observação da prática. Além desses momentos, a proposta formativa desenvolvida ao longo do presente trabalho contou com entrevistas individuais.

A seguir, descreve-se o percurso empreendido:

- a) **Entrevistas iniciais:** realizadas individualmente, proporcionando a cada professora um espaço seguro e acolhedor para expressar suas reflexões e experiências sem a influência de outras participantes. Cada entrevista foi conduzida em um ambiente reservado, garantindo um momento de escuta atenta, confidencialidade e liberdade para que as docentes compartilhassem suas percepções sobre a temática da pesquisa.
- b) **1º encontro coletivo — apresentação da pesquisa:** no primeiro encontro com as professoras, apresentaram-se os objetivos da pesquisa e forneceram-se explicações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse momento, as participantes puderam esclarecer dúvidas e compreender as etapas do estudo. Além disso, construiu-se, em conjunto, um cronograma com a definição das datas dos encontros, garantindo a organização do percurso.
- c) **2º encontro coletivo — reflexões sobre os registros fotográficos:** a pesquisadora apresentou imagens do e-book “A fotografia como imagem, a imagem como fotografia” (2019) a fim de estimular reflexões sobre os registros fotográficos e investigar como as professoras utilizavam as imagens capturadas em suas práticas pedagógicas, promovendo uma análise crítica de suas atividades. Nesse encontro, foi construído coletivamente um roteiro de observação, no qual as professoras refletiram sobre o que registrar, por que registrar e como fazê-lo. Para apoiar essa reflexão, foram utilizadas questões orientadoras, como: *Como os registros podem evidenciar aprendizagens? Como garantir que as fotografias tenham intencionalidade pedagógica?*

Durante a reflexão dúvidas e experiências foram compartilhadas pelas docentes, tendo emergido questões relacionadas à intencionalidade no momento de fotografar, aos cuidados éticos com a exposição das crianças, bem como à importância de observar mais antes de realizar os registros. A partir dessas contribuições, o grupo construiu coletivamente um roteiro de observação para a realização das fotografias, valorizando momentos de interação significativos entre crianças, adultos(as) e materialidades, a

diversidade de ângulos, o cuidado com o enquadramento e a atenção ao contexto ao redor da imagem. Esse processo reafirmou a importância da escuta e da coautoria na construção de instrumentos que dialogam com a prática e com os sentidos atribuídos pelas próprias educadoras ao uso da fotografia na documentação pedagógica.

- d) **3º encontro coletivo — reflexões sobre a prática do registro:** utilizou-se o texto “Por uma alfabetização da ‘câmera interna’”, de André Carrieri (2018), como ponto de partida para fomentar reflexões sobre a prática do registro fotográfico na Educação Infantil. A leitura e discussão do texto tiveram como objetivo provocar as professoras a analisarem, de forma crítica, como e por que utilizavam a fotografia como recurso em suas propostas pedagógicas. Buscou-se compreender de que maneira esses registros auxiliaram no processo de reflexão e autoavaliação docente, permitindo que as participantes identificassem aspectos importantes de suas práticas e reconhecessem áreas a serem aprimoradas.

A discussão também abordou como as imagens influenciaram a percepção das profissionais sobre as crianças e de que forma os registros visuais contribuíram para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, promovendo uma maior compreensão deste processo. Conforme observa Gobbi (2012, p. 212), ao refletir sobre as imagens, é possível identificar os elementos culturais, estéticos e ideológicos que permeiam o processo de criação das fotografias, refinando o olhar para compreender as culturas infantis e as informações que elas nos apresentam. Essa perspectiva ressalta a importância de observar os registros visuais como representações carregadas de significados culturais, que revelam muito sobre as vivências das crianças e suas interações no ambiente pedagógico. Ao analisarem criticamente as imagens, as professoras tiveram a oportunidade de desenvolver um olhar mais sensível e atento, possibilitando que ajustassem suas práticas pedagógicas de maneira mais consciente. Elas foram incentivadas a utilizar, durante a rotina da creche, o roteiro de observação construído coletivamente no encontro anterior, o qual não foi concebido como instrumento rígido, mas como guia sensível e flexível, que pudesse orientar o olhar durante os registros fotográficos, sem engessar a escuta e a atenção ao cotidiano.

A escolha por elaborar um roteiro partiu do entendimento de que, como aponta Madalena Freire Weffort (1996), o olhar sem pauta se dispersa: é preciso um planejamento prévio que ajude a focalizar a observação e a construir um olhar reflexivo sobre a prática. A autora destaca que, no início desse exercício, é fundamental eleger um foco, seja na aprendizagem, seja na dinâmica do grupo ou na coordenação, como estratégia para ampliar a concentração e a consciência do olhar. Assim, o roteiro criado pelas professoras buscou justamente favorecer esse foco, sem perder de vista a escuta das crianças, das relações e das materialidades que atravessam o cotidiano pedagógico.

Durante os momentos de observação, a pesquisadora também acompanhou as práticas, registrando-as por meio de fotografias e anotações posteriormente analisadas em conjunto com as docentes. Esse movimento permitiu ponderar coletivamente sobre as potencialidades e os desafios envolvidos no uso da fotografia como recurso de documentação e formação.

- e) **4º encontro coletivo — análise e discussão das observações:** promoveu-se um momento de reflexão coletiva sobre a prática do registro fotográfico, com foco em sua intencionalidade pedagógica e nos desafios enfrentados no cotidiano. As participantes compartilharam suas experiências e apresentaram alguns registros fotográficos feitos por elas, levando em conta o roteiro de observação. Foram realizadas algumas questões para apoiar a reflexão, a saber:
- O que registraram?
 - O que escolheram para registrar?
 - O que acharam importante registrar? Por quê?
 - Quais os principais objetivos ao registrar determinados momentos?
 - Como esses registros ajudaram a refletir sobre as práticas pedagógicas e as experiências das crianças?
 - Quais estratégias podem ser adotadas para potencializar o uso dos registros fotográficos no planejamento e desenvolvimento pedagógico?
- Além disso, a pesquisadora compartilhou suas observações, contribuindo para a reflexão sobre a prática. A fim de enriquecer a discussão, utilizou-se

o texto "A fotografia como registro pedagógico na educação infantil", de Marcela Chanan (2020).

- f) **5º encontro coletivo — análise de imagens:** as professoras foram convidadas a trazer e compartilhar registros fotográficos realizados ao longo de suas práticas pedagógicas que, para elas, representavam momentos significativos vivenciados pelas crianças. O objetivo foi criar um espaço de análise colaborativa, no qual as imagens foram exploradas para identificar elementos que evidenciassem as expressões e descobertas infantis, o protagonismo das crianças e a intencionalidade das práticas docentes. De acordo com o princípio da pesquisa colaborativa, conforme sugerido por Desgagné (2007, p.16):

[...] enquanto formador, consistirá em oferecer aos docentes certas referências que permitam introduzir o objeto de investigação (a definir), integrando-o ao processo de aperfeiçoamento para o qual foi solicitado e articulando-o, a partir daí, aos interesses de pesquisa.

Isso permitiu a compreensão das transformações no desenvolvimento das crianças, e a reflexão sobre as próprias práticas docentes. As discussões foram guiadas por questões como:

- O que essas imagens revelam sobre as crianças?
- O que as crianças sabem?
- O que as crianças criam?
- Como as crianças constroem seus conhecimentos?
- Como o registro fotográfico contribuiu para tornar visíveis as descobertas, as interações e os processos vivenciados pelas crianças?
- Quais aspectos das imagens indicam intencionalidade pedagógica?
- Como os registros podem ser utilizados para enriquecer a documentação pedagógica?

Além da análise reflexiva, o momento buscou destacar como os registros fotográficos podem narrar histórias de aprendizagem, mostrando os processos que levaram às conquistas das crianças. Para enriquecer a discussão, foi utilizado o artigo "Imagens que visibilizam as infâncias: a linguagem fotográfica na educação infantil" (Santos; Maia, 2020), que oferece uma base teórica para compreender a fotografia como forma de linguagem e sua relevância na documentação pedagógica.

g) **Entrevista final individual:** com o objetivo de analisar os conhecimentos construídos ao longo do processo. As entrevistas buscaram identificar possíveis mudanças em suas concepções iniciais, avaliando como a pesquisa influenciou suas práticas pedagógicas e seu olhar sobre a fotografia como forma de linguagem. Esse enfoque permitiu compreender como a fotografia foi integrada ao trabalho pedagógico, revelando aprendizagens e trajetórias das crianças.

As entrevistas finais foram realizadas individualmente, permitindo que cada participante expressasse livremente suas reflexões sobre a experiência vivida durante a investigação, sem a influência de outros profissionais.

h) **6º encontro coletivo — reflexão e encerramento:** promoveu-se um momento coletivo de encerramento, no qual as docentes tiveram a oportunidade de compartilhar algumas percepções e aprendizados construídos ao longo do processo. Esse espaço constituiu um momento de troca e reconhecimento do percurso formativo, destacando desafios e conquistas. Também se discutiu a construção de um produto, e as professoras foram convidadas a contribuir com ideias e sugestões para a elaboração desse material.

5 O QUE DIZEM AS IMAGENS: REFLEXÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DAS VOZES E OLHARES DAS PROFESSORAS

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir da análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2005). Vale lembrar que o percurso contou com diferentes procedimentos metodológicos, a saber: entrevistas iniciais e finais com as professoras participantes; realização de encontros formativos colaborativos por meio dos círculos epistemológicos; observações da prática pedagógica; e registros fotográficos realizados pela pesquisadora, pelas docentes e pelas crianças.

5.1 As professoras participantes e o processo interpretativo dos dados

Como ponto de partida para a análise, traçou-se um perfil das participantes, considerando aspectos como formação, tempo de atuação no magistério e faixa etária atendida. A fim de garantir o anonimato, elas foram identificadas por códigos (P1... P5), em conformidade com os procedimentos éticos da pesquisa. Essa sistematização permite compreender o contexto profissional e formativo das educadoras, situando suas experiências e trajetórias dentro do cenário investigado. Ao lançar esse olhar sobre quem são essas professoras, tornou-se possível estabelecer relações entre suas percepções, práticas e modos de se apropriar da fotografia no cotidiano da creche.

Quadro 5 - Perfil docente

Nome	Tempo no magistério	Formação	Faixa etária atendida
P.1	16 anos	Pedagogia, <i>Lato sensu</i> em Educação Musical e Ensino da Arte e <i>Lato sensu</i> em Arte na Educação	Berçário, de 4 meses à 2 anos
P.2	9 anos	Mestre em Educação, <i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Motricidade	Berçário, de 4 meses à 2 anos
P.3	11 anos	Mestranda em Educação; Pedagogia, Artes, <i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia, Ed. Infantil e Gestão	3 e 4 anos
P.4	20 anos	Mestranda em Educação; Pedagogia; <i>Lato sensu</i> em Arte, Psicomotricidade e Ciências Naturais e Novas Tecnologias	2 a 3 anos na creche e 4 a 5 anos na Ed. Infantil
P.5	9 anos	Pedagogia, História, Fonoaudiologia; <i>Lato sensu</i> em Educação Especial, Psicomotricidade, Alfabetização, História e Cultura Afro-Brasileira	3 anos (manhã) e 6 anos (tarde)

Fonte: Elaboração própria.

Para a elaboração do plano formativo desenvolvido, foram realizadas, com as cinco docentes, entrevistas iniciais, a fim de compreender suas percepções sobre a fotografia na prática pedagógica e mapear seus saberes prévios. As entrevistas revelaram que, embora todas já utilizassem registros fotográficos em sua rotina, havia diferentes níveis de compreensão sobre a intencionalidade da documentação pedagógica, o que reforçou a necessidade de um processo formativo sensível, o qual partisse das experiências reais de cada educadora.

Como assistente pedagógica da creche e integrante da equipe há dois anos, acompanho de perto o trabalho dessas profissionais e reconheço que a fotografia já estava presente no cotidiano da instituição, principalmente como instrumento de registro das propostas. No entanto, o que se observou, tanto nas entrevistas quanto no acompanhamento cotidiano, é que o seu uso nem sempre estava orientado por uma intencionalidade pedagógica, ou seja, raramente a fotografia era mobilizada como linguagem que promove escuta, reflexão e construção compartilhada de sentido.

Tal percepção foi reforçada durante as entrevistas iniciais por falas como a da professora P.3, que afirmou utilizar a fotografia “*como registro do desenvolvimento das crianças e das propostas realizadas*”, mas também pontuou que “*devido ao número elevado de crianças por sala e a falta de profissionais em alguns momentos, nem sempre conseguimos realizar esses registros como gostaríamos*”.

Do mesmo modo, a professora P.1 relatou usar a fotografia “*diariamente*” durante a rotina, reconhecendo que “*oferece um leque de oportunidades para a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento, tanto das crianças quanto da professora*”. Sua resposta revela abertura para o uso reflexivo da fotografia, ainda que sem nomear essa prática como documentação pedagógica estruturada.

Já P.2, mesmo apresentando uma compreensão mais elaborada sobre o uso intencional da fotografia, entendendo-a como recurso que pode revelar aprendizagens infantis, destacou as dificuldades de integrar esse recurso à rotina. Em suas palavras: “*Gostaria de conseguir registrar ‘fotograficamente’ mais vezes, porém encontrar formas de fotografar em meio à rotina e ao cuidado com os bebês muitas vezes torna-se um desafio.*” Nesse sentido, percebe-se que a professora reconhece a fotografia como instrumento pedagógico relevante, mas ainda enfrenta limites práticos relacionados ao tempo e às demandas do trabalho cotidiano.

As professoras P.5 e P.4 igualmente demonstraram sensibilidade para o potencial das imagens, como no relato de P.5: “*A fotografia tem papel fundamental na Educação Infantil, mas nem sempre é possível registrar todos os momentos devido a conflitos na sala e, em alguns momentos, por falta de funcionários.*” P.4, por sua vez, afirmou utilizá-las “*praticamente diariamente, para observação e reflexão; para o planejamento das propostas e para observar o desenvolvimento infantil*”, evidenciando um caminho já em construção no uso da fotografia com fins pedagógicos.

Essas entrevistas foram fundamentais para a elaboração do percurso formativo desenvolvido ao longo da pesquisa, uma vez que explicitavam necessidade de promover espaços de diálogo em que as professoras pudessem refletir criticamente sobre o que registram, por que registram e como essas imagens podem contribuir para compreender as múltiplas expressões e descobertas das crianças. Ao reconhecer as práticas já existentes e valorizar os saberes das educadoras, o plano formativo buscou ampliar o olhar sobre a fotografia como linguagem potente, indo além do registro informativo ou ilustrativo.

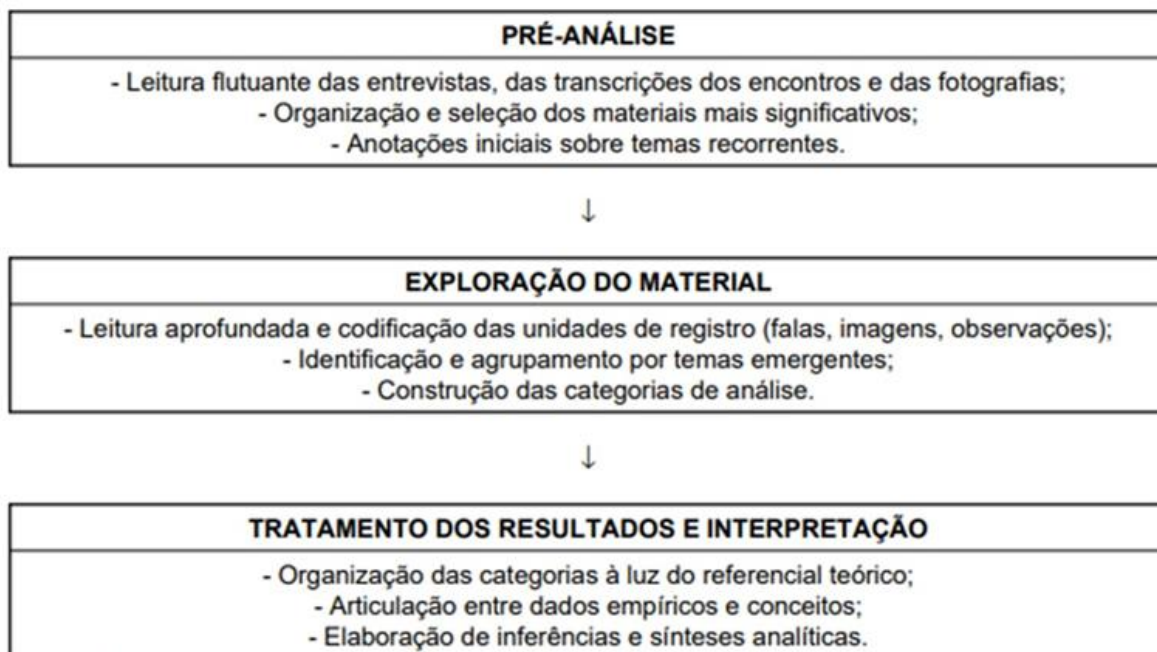
Nesse contexto, a implementação do plano formativo buscou compreender os sentidos que as respondentes atribuíram às fotografias e às narrativas construídas a partir delas. Compreender o cotidiano das práticas docentes em diálogo com os registros visuais e narrativos produzidos ao longo da formação exigiu um olhar atento às múltiplas camadas de sentido presentes nos relatos e nas imagens.

Todo esse processo formativo foi registrado e posteriormente analisado por meio da técnica de análise de conteúdo. O intuito foi captar os movimentos de significação que emergiram da interação das professoras com essa linguagem, considerando seus contextos formativos, suas experiências e os modos singulares de se relacionarem com as crianças e com o ato de documentar.

Segundo Franco (2005, p. 23), “[...] o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor”. Isso significa que a interpretação não se limita a reproduzir o sentido original atribuído pelas participantes em suas falas ou registros, mas implica um movimento de reconstrução. Ou seja, ao analisar as imagens e narrativas, a pesquisadora mobiliza sua própria lente teórica e experiencial, cruzando-a com os indícios presentes no material empírico.

No que tange à análise de conteúdo proposta por Franco (2005), ela é estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação (Fig. 1).

Figura 1 - Etapas da análise de conteúdo na pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base em Franco (2005).

A leitura flutuante possibilitou uma aproximação sensível com o material empírico, composto de entrevistas, transcrições dos encontros formativos e registros fotográficos. A partir disso, iniciou-se um processo de leitura mais aprofundada, com

destaque para as falas e imagens mais significativas, que foram agrupadas por aproximações temáticas.

Durante a etapa de exploração do material empírico, foram criados códigos interpretativos a partir da leitura atenta das entrevistas, encontros formativos e registros fotográficos realizados ao longo do processo investigativo. Esses códigos revelaram percepções, reflexões e práticas relacionadas ao uso da fotografia na creche.

Embora muitos códigos tenham emergido diretamente do campo, como expressões espontâneas ou recorrentes entre as participantes (a exemplo de “visibilidade” e “intencionalidade”), eles também se articulam com conceitos discutidos na pesquisa, tais como escuta, documentação participativa e fotografia como linguagem, compondo um diálogo significativo entre o vivido e o referencial teórico.

Quadro 6 - Códigos e descrições

Código	Descrição
Intencionalidade do olhar	Escolha consciente do que registrar e por quê
Reinterpretação do momento	Revisitação de uma cena registrada e percepção de novos significados
Condicionantes do cotidiano	Situações do dia a dia da creche que dificultam o registro fotográfico, como excesso de tarefas, cuidado simultâneo de várias crianças ou impossibilidade de captar o momento desejado.
Escuta visual das expressões infantis	Fotografia como meio de escutar visualmente as crianças, revelando gestos, interações e expressões que comunicam intenções, afetos e descobertas, muitas vezes invisíveis no cotidiano.
Formação e ressignificação do olhar	Transformações no modo como as professoras percebem e interpretam as fotografias e sua prática, a partir da formação e reflexão coletiva.
A fotografia como instrumento de comunicação entre creche e família	Fotografia como instrumento de comunicação entre creche e família, possibilitando visibilidade às experiências infantis, valorização do trabalho pedagógico e aproximação das famílias com a proposta educativa.
Autoria infantil na imagem	Reconhecimento da criança como produtora de registros fotográficos, revelando sua visão de mundo, seus vínculos e interesses. Valorizam-se o protagonismo infantil e a inversão do ponto de vista na documentação pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

A partir desse agrupamento, foi possível nomear unidades de sentido e organizar os dados em categorias analíticas. Para Franco (2005, p. 57), “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Nesse sentido, as categorias da presente pesquisa

emergiram respeitando o caráter dialógico e interpretativo da escuta realizada ao longo da formação.

Assim, o processo de categorização implicou uma constante movimentação entre os dados e o referencial teórico, como propõe Franco (2005, p. 58), ao afirmar que as categorias “[...] na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico”. Nesse movimento, observaram-se as recorrências, os deslocamentos e as tensões presentes nos relatos das docentes e nas imagens que compuseram o processo formativo, permitindo a emergência de seis categorias centrais de análise.

Cada categoria busca dar visibilidade às múltiplas formas de expressão, descoberta e saber das crianças pequenas, evidenciando como a fotografia, utilizada como recurso da documentação pedagógica, contribui para tornar essas dimensões perceptíveis no cotidiano da creche. Ao mesmo tempo, elas revelam deslocamentos, tensões e reconstruções no olhar docente, indicando transformações na forma como as professoras se relacionam com sua prática e com as crianças. São elas:

Quadro 7 - Composição das categorias de análise

Categoria	Descrição da categoria
A fotografia como escuta e visibilidade das experiências das crianças	Relatos das professoras que destacam como as fotografias ajudam a escutar e dar visibilidade às expressões, descobertas, sentimentos e interações das crianças, permitindo perceber aspectos do cotidiano antes não notados. Inclui imagens e comentários sobre momentos espontâneos, de encantamento, curiosidade ou comunicação não verbal das crianças.
O papel da fotografia na ressignificação do olhar docente	Depoimentos que mostram mudanças na forma como as professoras compreendem a própria prática pedagógica ao revisar fotografias. Inclui reflexões sobre aspectos antes invisíveis e reconhecimento do valor das fotografias para ressignificar o cotidiano.
Desafios e tensões no uso da fotografia	Relatos sobre dificuldades técnicas, inseguranças, falta de tempo ou dúvidas sobre o que registrar. Inclui também tensões relacionadas à exposição de imagens ou ao uso intencional da fotografia no contexto da creche.
A construção colaborativa do olhar docente	Falas que revelam como o olhar sobre as fotografias foi sendo construído coletivamente nos encontros formativos, com trocas entre professoras e escuta mútua. Inclui experiências de coautoria e reflexões conjuntas.
A fotografia como canal de diálogo entre creche e família	Trechos que evidenciam o uso das fotografias para compartilhar vivências com as famílias, promover diálogo e fortalecer vínculos entre a instituição e a comunidade.

O olhar da criança por meio da fotografia	Registros e falas que trazem a perspectiva das crianças sobre o mundo ao seu redor, seja por meio de fotografias tiradas por elas, seja por meio da leitura sensível das imagens que revelam suas escolhas, interesses e modos de expressão.
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Compreendendo que os dados qualitativos carregam sentidos múltiplos e atravessados por diferentes vozes, o processo de categorização foi orientado pela busca de regularidades nos discursos e práticas, destacando elementos que evidenciam os sentidos atribuídos pelas docentes ao uso da fotografia na creche. O olhar lançado sobre os dados buscou construir significados de forma dialógica, em sintonia com o caráter colaborativo da pesquisa, respeitando as subjetividades e escutas que se revelaram ao longo do percurso investigativo. Sendo assim, cada subseção a seguir apresenta uma categoria, compondo um movimento de escuta sensível das infâncias e da prática pedagógica.

5.2 “A fotografia é uma maneira de enxergar o que não foi dito”: a fotografia como escuta e visibilidade das experiências das crianças

A professora P.3, durante o quarto encontro formativo, revelou, por meio do seu depoimento, a potência da fotografia como instrumento de escuta sensível da prática pedagógica. Ao afirmar: “*a fotografia é uma maneira de enxergar o que não foi dito.*”, ela evidenciou como o ato de olhar para a fotografia possibilita revisitar o cotidiano sob outra perspectiva: mais atenta, mais reflexiva, mais aberta ao inesperado. Essa percepção inaugura uma das categorias centrais desta análise: A fotografia como escuta e visibilidade das experiências das crianças.

A partir dos encontros, realizados por meio dos círculos epistemológicos, tornou-se evidente que, ao revisitar as fotografias que registram o cotidiano da creche, as professoras sentiram-se convidadas a reconstruir significados, a partir de um olhar mais sensível e atento às interações, gestos, descobertas e expressões das crianças. Como apontam Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 179), “[...] se documentamos a nossa prática e a aprendizagem da criança, temos exemplos concretos sobre os quais refletir. A documentação pedagógica abre a possibilidade de um movimento de vai e vem entre as ferramentas conceituais e a prática”. Essa perspectiva de reflexão a partir de registros cotidianos ressalta o valor da documentação não apenas como ferramenta individual, mas como prática compartilhada. Ao revisitar as fotografias em

grupo, as professoras ampliaram suas compreensões iniciais e foram provocadas a reinterpretar situações cotidianas sob novos ângulos.

Assim, ao compartilharem as imagens e suas interpretações, as professoras identificaram aspectos das interações infantis que, isoladamente, talvez não tivessem observado, como relatado pela Professora P.5: *“Através da troca com as colegas, pude ver que uma mesma imagem pode ser vista de diferentes formas”*. Essa escuta coletiva se configura como um espaço de formação contínua, em que o olhar do(a) outro(a) amplia e qualifica a própria escuta. E é justamente nesse movimento de diálogo com a prática e com o(a) outro(a) que se revela a potência formativa da documentação pedagógica.

Os relatos revelam, portanto, que a fotografia, quando inserida na prática pedagógica com intencionalidade, pode atuar como mediadora da escuta das crianças e entre os(as) adultos(as). Ela potencializa a visibilidade das múltiplas linguagens infantis e fortalece o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, pensamentos e cultura, como defendem César Donizetti Pereira Leite e Bianca Chisté (2013, p. 272), ao afirmarem:

As produções imagéticas abrem a possibilidade de olhar o corpo, a exposição dos corpos, movimentos, corpos em movimentos, corpos deslocados, corpos que falam, vibram, gritam, corpos produtivos, corpos produtivos lançados em aventuras intelectuais em outros tempos.

Nesse sentido, compreende-se que as fotografias produzidas no cotidiano da creche ampliam a escuta sobre os corpos que habitam esse espaço, revelando suas presenças, expressividades e modos de ser e estar no mundo.

A análise dos dados também revelou que a fotografia passou a ser compreendida pelas participantes como uma linguagem que escuta e revela. Ao revisitar as imagens, elas foram capazes de observar detalhes, gestos, interações e emoções que antes passavam despercebidos. Os depoimentos a seguir ilustram como esse deslocamento do olhar contribuiu para a escuta das crianças e a reconstrução do sentido da documentação pedagógica.

Quadro 8 - A fotografia como escuta e visibilidade das crianças

Professora	Depoimento/Reflexão	Fonte	Código
P.3	<i>...são coisas, detalhes que a gente não consegue perceber, a fotografia é uma maneira de enxergar o que não foi dito.</i>	4º Encontro (28/05)	Escuta visual das expressões infantis
P.4	<i>O que mais me chamou atenção foram as expressões, ações das crianças ao analisar as imagens e também outras</i>	Entrevista Final	Escuta visual das expressões infantis

	<i>questões do plano de fundo, o que não era foco inicial ou principal.</i>		
P.2	<i>A gente consegue com o registro (fotográfico) observar quando a criança chega, quando ela olha, as expressões, as reações, o interesse, como ela reage, se tem interesse ou não.</i>	2º Encontro (30/04)	Escuta visual das expressões infantis
P.3	<i>...através das fotos, esses registros, que conseguimos ver o desenvolvimento, ver no início do ano que a criança, mesmo no percurso, em suas expressões, bem insegura... Então dá para ver bastante o percurso da criança. Observá-la bem melhor, através das fotos.</i>	3º Encontro (14/05)	Escuta visual das expressões infantis
P.3	<i>...ampliou meu olhar, ajudando a fotografar com mais intencionalidade aos detalhes que revelam as experiências e descobertas das crianças</i>	Entrevista Final	Intencionalidade do olhar
P.1	<i>Passei a valorizar mais os momentos espontâneos e a registrar com intencionalidade, entendendo que estes registros fotográficos podem revelar aspectos ricos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil</i>	Entrevista Final	Intencionalidade do olhar
P.4	<i>Às vezes eu finjo que estou mexendo no celular para conseguir tirar várias fotos mostrando a ação das crianças.</i>	2º Encontro (30/04)	Intencionalidade do olhar
P.1	<i>Por isso que é importante a foto nos relatórios, porque você coloca a foto e narra do lado o que aconteceu. Se colocar a foto por colocar não faz sentido, você sabe o que aconteceu, mas quem não viu, quem não presenciou, não sabe.</i>	5º Encontro (11/06)	Intencionalidade do olhar
P.1	<i>A gente acabou desenvolvendo um olhar diferenciado, hoje quando a gente tira a foto e acabamos vendo de uma outra forma, não tirar foto por tirar, já temos um olhar diferenciado na hora de tirar, agora eu estou até deitando no chão para conseguir tirar a foto pelo olhar da criança.</i>	6º Encontro (25/06)	Intencionalidade do olhar
P.4	<i>A intenção é apresentar o processo da criança e também tornar visível suas ações.</i>	Entrevista Final	Intencionalidade do olhar

Fonte: Elaboração própria.

A análise revela o potencial da fotografia como linguagem capaz de ampliar os modos de ver e escutar as crianças na creche. Quando compreendida não apenas como registro ilustrativo, mas como forma de comunicação e de interpretação do cotidiano, ela se torna meio para dar visibilidade aos gestos, expressões, interesses e descobertas infantis, aspectos muitas vezes invisibilizados na rotina escolar, como

elucidou a professora P.4, na entrevista final: “*A intenção é apresentar o processo da criança e também tornar visível suas ações.*”

Essa fala sintetiza uma transformação do olhar: a imagem deixa de ser apenas um reflexo da realidade para se tornar reveladora do sensível, das intenções, das relações e dos pequenos gestos que escapam ao olho nu. Para Martins (2008, p. 27): “O invisível se torna visível na própria evidência visual e fotográfica contida nas coisas que restaram, de quem lá esteve e já não está”.

Essa visibilidade, no entanto, não é automática; exige postura atenta, interpretativa, sensível, tal qual se verifica na fala de P.2: “*A gente consegue com o registro (fotográfico) observar, quando a criança chega, quando ela olha, as expressões, as reações, o interesse*” (2º Encontro, 30/04).

Logo, a fotografia constitui-se como instrumento de escuta visual, termo que aqui se refere à capacidade da educadora de escutar também com os olhos, observando o que a criança comunica por meio do corpo, dos olhares, das ações.

Como destaca Ostetto (2015, p. 205 *apud* Ostetto, 2017),

É preciso aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças – suas produções, manifestações, preferências. Aprender a ver além do aparente, construir um olhar implicado é imperioso. Sendo assim, o registro torna-se um instrumento que pode oferecer um caminho possível para tais aprendizagens, ajudando a ampliar a visão, todos os sentidos, para reconhecer e qualificar os processos singulares de meninas e meninos se constituindo enquanto tais nas relações que estabelecem com o entorno.

Ao refletir sobre o que vê nas fotografias, a professora igualmente revisita o momento vivido, permitindo a identificação de elementos antes despercebidos, como o plano de fundo da cena, a expressão de uma criança ou as interações estabelecidas entre pares. Nos dizeres de P.4: “*O que mais me chamou atenção foi as expressões, ações das crianças [...] o que não era foco inicial ou principal*” (Entrevista Final). Tal percepção pode ser ilustrada pela próxima imagem: ao revê-la, a docente relata ter conseguido observar uma criança que, com olhar atento, acompanhava a colega desenhando, como se pensasse: “*O que será que minha amiga está desenhando?*”.

Figura 2 - A escuta pelas fotografias se revela na atenção aos pequenos gestos e olhares



Fonte: Registro fotográfico realizado pela professora P.4.

Esse olhar é possível justamente porque a fotografia, ao congelar um instante, abre brechas para o estranhamento e para novas interpretações. Carrieri (2018) destaca que ela provoca no(a) educador(a) um movimento de escuta e interpretação conjunta com as crianças. Ademais, possibilita-lhe ver o que está registrado e questionar o que aquilo revela, desestabilizando o olhar automatizado e convidando à reflexão.

Do mesmo modo, as falas evidenciam uma mudança na intencionalidade do olhar. As participantes passaram a fotografar com propósito, buscando capturar não apenas o que é visível, mas o que comunica sentido. Sobre isso, P.1 comentou: *“Agora eu estou até deitando no chão para conseguir tirar a foto pelo olhar da criança”* (6º Encontro, 25/06). Essa intencionalidade fica evidenciada na figura 3, em que a professora se posiciona no chão, alinhando-se à perspectiva da criança para registrar a cena a partir do mesmo ponto de vista.

Figura 3 - O olhar da professora em sintonia com o da criança



Fonte: Registro fotográfico realizado pela professora P.1.

O movimento de se aproximar do ponto de vista da criança, como no gesto de deitar no chão para fotografar, revela uma mudança significativa na postura docente: não se trata mais de observar de fora, mas de compartilhar experiências e construir significados junto às crianças. Ao fotografar com intencionalidade e escuta, as profissionais se abrem à possibilidade de interpretar gestos, expressões e interações como manifestações legítimas de pensamento e cultura. Como elucida Ostetto (2017), é por meio da escuta e da observação sensível que o(a) educador(a) se torna capaz de acolher os caminhos indicados pelas próprias crianças, reconhecendo neles potências formativas. Nesse contexto, a fotografia se afirma como linguagem potente de construção conjunta de sentidos e de ampliação da escuta pedagógica.

A reflexão sobre o sentido da imagem também aparece nas falas que indicam para a importância de sua narração e contextualização. P.1 destacou: *“Por isso que é importante a foto nos relatórios, porque você coloca a foto e narra do lado o que aconteceu [...] quem não viu, não sabe.”* (5º Encontro, 11/06). Dessa forma, a fotografia parte de uma narrativa pedagógica construída intencionalmente, que possibilita tornar visíveis experiências significativas das crianças.

Carrieri (2018) lembra que o processo de documentação pedagógica envolve uma escolha criteriosa de imagens captadas com intencionalidade, a fim de

apresentar experiências significativas, como descobertas, avanços, desafios e aprendizados vivenciados pelas crianças. Nessa perspectiva, a fotografia instiga o pensamento e interpretações que nascem da escuta atenta, abrindo espaço para que a professora pense “com as crianças” por meio dessa linguagem sensível e provocadora, buscando explicitar momentos de descoberta, conflito, alegria, aprendizagem e construção de saberes. É a intencionalidade do olhar que transforma o registro em um recurso ético e formativo.

A escuta visual que emerge das imagens também contribui para que se reconheçam os percursos de desenvolvimento e expressão das crianças, como observou P.3: “[...] *através das fotos [...] conseguimos ver o desenvolvimento, [...] observar melhor.*” (3º Encontro, 14/05). Esses registros tornam visíveis pequenos gestos, mudanças sutis e formas próprias de agir e se relacionar com o mundo, que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano da creche. Leite (2013) aprofunda essa ideia ao afirmar que

[...] pensar com as imagens, ou além delas, é escuta, é olhar atento, é deslocamento, são outras travessias. Olhá-las não é criar um campo onde elas estão ali para serem analisadas, interpretadas, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que pensar. É demorar-se nisso.

O movimento de demorar-se nas imagens, revisitando-as com cuidado e sensibilidade, foi recorrente nos encontros formativos. A repetição do código “intencionalidade do olhar” revela um deslocamento no modo como as professoras se posicionam diante da fotografia: não se trata mais de tirar a foto apenas para cumprir uma obrigação, mas de escolher com consciência o que e como registrar, reconhecendo que toda imagem carrega uma interpretação e uma intenção.

Essa transição marca um rompimento com o uso burocrático e superficial do registro, frequentemente presente nos contextos escolares. As imagens passam a assumir funções pedagógicas, éticas e formativas, com potência para escutar, interpretar e dar sentido às experiências vividas com as crianças. Elas deixam de ser meros documentos e tornam-se mediadoras de sentidos, de relações e de aprendizagens.

As falas das participantes evidenciam que a fotografia, ao ser integrada com intencionalidade à prática pedagógica, se torna um recurso de escuta, de reconstrução da memória e de ampliação dos sentidos sobre a criança e sua experiência. Nesse processo, o olhar sobre a fotografia se deslocou, passando a

assumir um papel formativo, sensível e ético, contribuindo para que as infâncias ganhassem visibilidade em suas múltiplas formas de expressão.

Essa abertura para a escuta visual, para o que está além do imediato, igualmente representa um deslocamento no modo de documentar e refletir. A imagem exige tempo, escuta e cuidado, elementos essenciais para uma pedagogia participativa e atenta à singularidade de cada criança.

A escuta por meio das fotografias, portanto, não é apenas uma técnica, é uma atitude ética e sensível diante da infância. Como escreve Martins (2008, p. 28): “O que o fotógrafo registra em sua imagem não é só o que está ali presente no que fotografa, mas também, e sobretudo, as discrepâncias entre o que pensa ver e o que está lá, mas não é visível”. Essa sensibilidade construída ao longo do processo formativo revelou-se como elemento-chave para a transformação das práticas pedagógicas das professoras, dando início a uma nova forma de se relacionar com as crianças, com o cotidiano da creche e consigo mesmas.

Em síntese, a análise dos dados desta categoria revela que a fotografia, ao ser apropriada pelas educadoras como linguagem, favoreceu a emergência de um olhar mais sensível, intencional e investigativo sobre as crianças. Esse olhar rompe com a lógica da avaliação normativa ou da comprovação de atividade, abrindo espaço para uma pedagogia da escuta e da presença.

Encerrando este primeiro movimento de análise, é possível afirmar que a fotografia se revelou como potente instrumento de escuta visual, permitindo às professoras enxergarem com mais profundidade os gestos, expressões e intenções das crianças pequenas. A imagem, ao tornar visível aquilo que muitas vezes escapa no ritmo acelerado do cotidiano, reposicionou o olhar das educadoras, ampliando sua sensibilidade para reconhecer os múltiplos modos de ser e estar das infâncias na creche. Contudo, o processo não se encerra no ato de fotografar ou mesmo de observar a imagem em um primeiro momento. Como se vê a seguir, ao revisitar as fotografias com distanciamento, as participantes começaram a reinterpretar os acontecimentos vividos, reconstruindo sentidos e ressignificando suas próprias ações pedagógicas. Essa capacidade de olhar novamente — e ver diferente — é o foco da próxima subseção.

5.3 “O registro acaba ajudando a gente a ver e depois avaliar”: o papel da fotografia na ressignificação do olhar docente.

Durante o processo formativo, foi possível identificar que a fotografia, além de revelar aspectos sutis das expressões infantis, se consolidou como instrumento de rememoração e análise reflexiva da prática. As respondentes apontaram que revisitar as imagens após os momentos vividos permitiu novos sentidos e interpretações sobre o cotidiano pedagógico. A imagem, nesse contexto, amplia as possibilidades de reinterpretação do vivido, tornando-se aliada na avaliação formativa e na reorientação de propostas.

Na sequência, o quadro apresenta os relatos que evidenciam o movimento de transformação do olhar docente ao revisitar os registros fotográficos.

Quadro 9 - O papel da fotografia na ressignificação do olhar docente

Professora	Fala/Reflexão	Fonte	Código
P.1	<i>Olhar as fotos das crianças me ajuda a lembrar do que aconteceu, mas também a perceber outras coisas.</i>	4º Encontro (28/05)	Reinterpretação do momento
P.3	<i>Quando a gente para para observar (fotos), quantas coisas estão acontecendo, quantas coisas estão construindo.</i>	6º Encontro (25/06)	Reinterpretação do momento
P.5	<i>... o registro acaba ajudando a gente a ver e depois avaliar. Será que foi legal essa proposta? O que eu posso desdobrar dessa proposta de acordo com aqueles registros que a gente fez? Acho que pra isso também é uma avaliação da gente.</i>	2º Encontro (30/04)	Reinterpretação do momento
P.1	<i>Eu sou muito de observar a foto pra poder registrar, ou seja, até para refletir sobre o que valorizamos em nossa prática pedagógica. Porque, às vezes, você não consegue registrar por escrito naquele momento. Quando eu olho a foto, consigo recapitular o que aconteceu naquela hora. Ou seja, também para ajudar a memória e para documentar, tornar visível.</i>	2º Encontro (30/04)	Reinterpretação do momento
P.3	<i>Que através da foto eu posso observar como ela desenvolveu no desenho. Eu pesquisei uma foto dela do início do ano desenhando. Vai me ajudar na questão do relatório, ela já reproduz desenhos mais estruturados. Então nos facilita, me ajudou muito na hora do relatório porque eu já observo que a lsa já tem o desenho mais estruturado.</i>	5º Encontro (11/06)	Reinterpretação do momento
P.4	<i>...quando fui resgatar este registro que observei a Maria Luiza, como ela está</i>	6º Encontro (25/06)	Reinterpretação do momento

	<i>concentrada, está bem pertinho, fazendo o desenho dela e prestando atenção.</i>		
P.3	<i>No decorrer do semestre conseguimos ver na fotografia essa socialização, essa evolução. Mas, através das fotos, fica muito mais fácil de observar.</i>	3º Encontro (14/05)	Reinterpretação do momento
P.3	<i>Eu não consegui registrar, escrever, observar quem prestou atenção, quem entendeu a proposta. E, através das fotos, eu consegui resgatar, eu consegui visualizar, por exemplo quem tinha feito os pares. Porque, no decorrer dos dias, a gente acaba esquecendo. Quando vamos fazer esse registro, através das fotos, já dá para perceber.</i>	3º Encontro (14/05)	Reinterpretação do momento

Fonte: Elaboração própria.

A documentação fotográfica, ao registrar momentos cotidianos da creche, revela seu potencial não apenas como memória visual, mas como instrumento que permite às docentes revisitarem a própria prática, atribuindo-lhes novos sentidos. Quando as educadoras retomam as imagens com distanciamento temporal, abrem-se caminhos para a reflexão crítica sobre o vivido, algo que, no calor da rotina, nem sempre é possível perceber. Essa perspectiva transforma a fotografia em um recurso de escuta e reinterpretação do momento pedagógico.

Ao revisitar registros fotográficos, P.1 observou: *“Olhar as fotos das crianças me ajuda a lembrar do que aconteceu.”* (4º Encontro, 28/05). A fala revela como a imagem pode ser utilizada para ampliação do olhar, permitindo reavaliar situações aparentemente sem significância, agora sob outro ponto de vista. Para P.3, essa rememoração trouxe também uma percepção mais rica das múltiplas ações infantis: *“Quando a gente para para observar (fotos), quantas coisas estão acontecendo, quanta coisa estão construindo.”* (6º Encontro, 25/06). Trata-se de uma escuta ampliada, que vai além do que foi captado no momento da foto.

A próxima sequência de fotografias, que retrata um bebê explorando um objeto com diferentes gestos, olhares e posições corporais, exemplifica tal processo. Durante a ação, o movimento parecia simples: um bebê diante de uma garrafinha sensorial. Contudo, ao revisitar essas imagens, a professora pôde observar expressões de concentração, curiosidade, iniciativa e persistência. O corpo da criança comunica: suas mãos se aproximam cautelosamente, seus olhos investigam, seu tronco se inclina e se reposiciona para acompanhar o objeto.

O olhar retrospectivo, proporcionado pela fotografia, evidenciou à participante que o bebê não apenas manipulava um objeto; ele realizava uma investigação sensível, uma experiência estética e cognitiva. Essa descoberta, muitas vezes invisível a olho nu, só se tornou perceptível pela pausa reflexiva gerada pelo registro.

Figura 4 - Sequência de registros de uma criança do berçário explorando um objeto, revisitada pela professora como recurso de reflexão



Fonte: Registro fotográfico realizado pela Professora P.1.

Nesse sentido, a fotografia emerge como ponte entre o fazer e o refletir, alimentando o pensamento pedagógico. P.5 reforçou essa dimensão ao afirmar: “Acho que o registro acaba ajudando a gente a ver e depois avaliar. Será que foi legal essa proposta? O que eu posso desdobrar dessa proposta de acordo com aqueles registros que a gente fez?” (2º Encontro, 30/04). A fotografia, assim, deixa de ser apenas um vestígio do que ocorreu para se tornar instrumento ativo de planejamento, avaliação e tomada de decisão.

Esse movimento dialógico com a imagem se aproxima da reflexão proposta por Leite e Leite (2013, p.82):

Tomar imagens como ponto de origem, de partida é também se colocar em uma condição de um não saber dado, previsto, seguro, é criar um campo onde as imagens não estão ali para ser analisadas, interpretadas, mas, estando na origem, estão, onde estão, para poder “com” elas pensar, ensaiar.

Assim, as imagens convidam a pensar com as crianças, a experimentar possibilidades e a deslocar o olhar. Tal função reflexiva aparece na fala de P.1: *“Quando eu olho a foto, consigo recapitular o que aconteceu naquela hora. Ou seja, também para ajudar a memória e para documentar, tornar visível.”* (2º encontro, 30/04).

A Figura 5 ilustra como, ao observar o registro de uma criança desenhando espontaneamente no muro de azulejo da área externa da creche, refletindo sobre ele, a professora pôde se deparar com aspectos significativos do agir infantil. A imagem revela o gesto motor envolvido no desenho e elementos como a concentração, a escolha do espaço para a expressão e a intencionalidade do traço. A análise possibilitou à participante uma escuta sensível das formas de expressão da criança, favorecendo a compreensão do que desejava comunicar naquele momento. A escuta visual, mediada pela fotografia, ampliou o olhar da educadora para além do comportamento ou do produto, levando-a a ponderar sobre as relações estabelecidas, os percursos que antecederam a cena e o potencial investigativo da criança no ambiente.

Figura 5 - Registro de uma criança em atividade de desenho, analisada pela professora para refletir sobre seu desenvolvimento



Fonte: Registro fotográfico realizado pela professora P.3.

Para P.3, o retorno às imagens favoreceu a elaboração de registros mais fundamentados: *“Vai me ajudar na questão do relatório, ela já reproduz desenhos mais estruturados [...] me ajudou muito na hora do relatório porque eu já observo que a Isa já tem o desenho mais estruturado”* (5º Encontro, 11/06). O registro se torna um recurso de valorização dos processos da criança, como também apontou P.4, ao observar uma fotografia antiga: *“[...] observei a Maria Luiza, como ela está concentrada, está bem pertinho, fazendo o desenho dela e prestando atenção”* (6º Encontro, 25/06). A imagem revela nuances do envolvimento da criança, antes talvez invisíveis.

Martins (2008) afirma que a fotografia tem o poder de eternizar o efêmero, conferir permanência ao transitório e reabrir o passado ao presente. Essa reabertura do vivido aparece em outras falas, como na de P.3: *“No decorrer do semestre conseguimos ver na fotografia essa socialização, essa evolução”* (3º Encontro, 14/05). Ao acessar as imagens registradas ao longo do tempo, a educadora revisita o percurso da criança e reconhece transformações que, no cotidiano, muitas vezes passam despercebidas. Dessa forma, a fotografia funciona como elo entre diferentes momentos da trajetória infantil, fortalecendo a escuta e aprofundando a compreensão sobre os processos vivenciados pelas crianças.

Tal função é potencializada quando os registros não se limitam à escrita, mas incorporam outras linguagens, tal qual destaca Proença (2018, p. 116): *“Na sociedade contemporânea, as imagens comunicam ideias, despertam pensamentos e transformam-se em material para reflexões”*.

Nesse sentido, a fotografia ilumina uma cena, preserva e amplia as múltiplas linguagens infantis, abrindo espaço para interpretações mais sensíveis e complexas sobre o cotidiano da creche. P.1 reforçou esse aspecto ao dizer: *“Às vezes você pode tirar a foto aleatória, só pra você ter registro depois pra memória... quando você pega as fotos e vê os movimentos, você lembra”* (3º Encontro, 14/05). A imagem, então, torna-se instrumento de reativação da memória, de atualização do vivido e de escuta profunda das experiências infantis.

A próxima figura retrata bem esse relato, por ser uma cena cotidiana capturada espontaneamente, mas que, ao ser revisitada, ganhou novos significados no processo de reflexão docente. A imagem mostra uma criança envolvida com sua própria sombra projetada na parede, em um momento de luz intensa. Embora não intencional no momento do clique, o registro se revelou potente ao ser reinterpretado pela professora

como uma cena de escuta sensível da criança sobre si mesma e o ambiente que a cerca.

No simples gesto de observar a própria sombra, a criança expressa curiosidade, percepção corporal e relação com o espaço. A fotografia, ao preservar o instante, permitiu à professora identificar nuances como o encantamento diante da descoberta de que o corpo projeta uma imagem no chão, a repetição do gesto como forma de testar hipóteses e a atenção dirigida ao próprio movimento. Esses detalhes, muitas vezes despercebidos na correria da rotina, revelam não apenas uma exploração sensorial, mas também indícios do desenvolvimento da consciência de si e da relação entre corpo, luz e espaço.

A fotografia torna-se, portanto, um convite à reflexão sobre como as crianças exploram o mundo a partir de suas próprias experiências, construindo saberes em situações aparentemente simples. O registro permite à docente compreender que, mesmo em momentos cotidianos, as crianças expressam saberes, curiosidade investigativa e modos singulares de atribuir significado ao que vivem.

Figura 6 - Registro espontâneo, posteriormente reinterpretado como cena de escuta e descoberta da criança



Fonte: Registro fotográfico realizado pela professora P.5.

Essa prática também é apontada por Gobbi (2011, p. 1214): “As fotografias presentificam pessoas ausentes ou fatos do passado, permitindo reviver e construir memórias, ao mesmo tempo em que as selecionam.” Dessa forma, a reinterpretação do momento, mediada pela fotografia, permite às professoras recordarem e repensarem sua escuta, sua postura e suas escolhas didáticas.

A partir da análise dessas falas, torna-se evidente que a fotografia desempenha papel decisivo na construção de um olhar mais reflexivo, investigativo e sensível sobre a infância: ela não apenas guarda lembranças, mas convoca a educadora a olhar de novo e de outra maneira. Como resumiu P.1: “*No nosso dia a dia você tem que tirar a foto mesmo para usarmos como registro da memória*” (3º Encontro, 14/05). Nesse movimento de retorno, o olhar docente se transforma, e a prática pedagógica ganha novos contornos de intencionalidade, escuta e autoria.

Contudo, o processo não ocorreu sem tensões. No percurso formativo, também vieram à tona dúvidas, inseguranças e desafios relacionados ao uso da fotografia na creche, desde aspectos técnicos até éticos. No próximo tópico, exploram-se tais inquietações, concernentes à categoria “Desafios e tensões no uso da fotografia”, aprofundando as resistências, os limites e as provocações que emergiram ao longo da investigação.

5.4 “Eu sei que eu preciso fotografar, registrar, mas quero estar com a criança”: Desafios e tensões no uso da fotografia

Durante os encontros formativos e as entrevistas, as participantes relataram uma série de obstáculos para o uso intencional da fotografia na creche. Embora reconheçam seu potencial como recurso pedagógico, diferentes fatores dificultam seu uso diário: o acúmulo de tarefas, a necessidade constante de atenção às crianças, o receio de expor indevidamente os(as) pequenos(as), a falta de tempo para revisar os registros e a insegurança diante de sua interpretação.

As falas revelam tensões reais e simbólicas associadas à prática fotográfica, indicando que o uso da fotografia ainda enfrenta resistências e desafios que ultrapassam questões técnicas ou instrumentais. O quadro a seguir reúne os relatos das profissionais e os códigos atribuídos durante a análise, permitindo identificar com mais clareza os sentidos que emergiram dessa categoria.

Quadro 10 - Desafios e tensões no uso da fotografia como recurso pedagógico na creche

Professora	Fala/Reflexão	Fonte	Código
P.1	<i>Porque, às vezes as famílias têm um olhar diferente. Você tem que olhar criança por criança para ver como está na foto.</i>	2º Encontro (30/04)	Condicionantes do cotidiano
P.1	<i>Eu sempre olho ao redor. Porque eu fico preocupada, principalmente quando a gente coloca as fotos no link da creche. São muitos detalhes.</i>	2º Encontro (30/04)	Condicionantes do cotidiano
P.2	<i>Tem que fazer toda uma curadoria. Porque senão, podemos arrumar alguns problemas. É interessante pedir pra mais de uma pessoa...</i>	2º Encontro (30/04)	Condicionantes do cotidiano
P.1	<i>A gente quando tá fazendo uma proposta, a gente não consegue fazer e tirar foto ao mesmo tempo. Costumamos pedir pra alguém tirar.</i>	2º Encontro (30/04)	Condicionantes do cotidiano
P.4	<i>As vezes as auxiliares não têm o mesmo olhar. Você até compartilha como gostaria, mas acaba não saindo.</i>	2º Encontro (30/04)	Condicionantes do cotidiano
P.2	<i>Eu sei que eu preciso fotografar, registrar, mas quero estar com a criança. A parceira não tem o olhar pedagógico que a gente tem.</i>	2º Encontro (30/04)	Condicionantes do cotidiano
P.2	<i>No nosso cotidiano, não está possível... o ideal é termos menos crianças.</i>	6º Encontro (25/06)	Condicionantes do cotidiano
P.1	<i>Gostaria de expor mais para as famílias, mas se uma criança falta, já cobram. Então tento colocar fotos que contemplem todas.</i>	6º Encontro (25/06)	Condicionantes do cotidiano
P.3	<i>Também fico preocupada com o mural. Estou com as fotos há duas semanas e ainda não consegui analisar.</i>	6º Encontro (25/06)	Condicionantes do cotidiano
P.3	<i>Coisas que precisamos fazer com cuidado, mas a rotina acaba engolindo a gente.</i>	6º Encontro (25/06)	Condicionantes do cotidiano
P.3	<i>Queremos produzir mais, mas exige tempo e olhar apurado.</i>	6º Encontro (25/06)	Condicionantes do cotidiano
P.2	<i>As meninas, ADIs e estagiárias, ainda têm o olhar do registro pelo registro, não pedagógico.</i>	3º Encontro (14/05)	Condicionantes do cotidiano
P.2	<i>Meu desafio maior é que quero estar entregue com a criança. É difícil pra mim ficar com o celular fotografando.</i>	3º Encontro (14/05)	Condicionantes do cotidiano
P.1	<i>Pedir para outra pessoa fotografar não é a mesma visão que você teria.</i>	3º Encontro (14/05)	Condicionantes do cotidiano

Fonte: Elaboração própria.

Entre os principais desafios, destaca-se a tensão entre fotografar e estar presente com a criança. Como expressou P.2: “*Eu sei que eu preciso fotografar, eu preciso registrar, mas eu quero estar com a criança. Eu quero estar ali, eu quero interagir.*” (2º Encontro, 30/04). Essa fala sintetiza um dos dilemas mais recorrentes:

a fotografia, embora potente, pode se tornar elemento de distanciamento quando a educadora sente que está “perdendo” o momento em vez de vivê-lo plenamente.

Essa tensão pode ser compreendida como parte do próprio processo formativo. De acordo com Weffort (1996, p. 32), “[...] o ato de estudar-refletir provoca dores, mal-estar e também desprazer; mas tudo isso faz parte do movimento de fundamentação teórica que alicerça a recriação da teoria e da prática.” Assim, o desconforto relatado pelas participantes não deve ser visto apenas como obstáculo, mas como indicativo do movimento reflexivo em curso, que favorece a ressignificação de suas práticas.

A imagem a seguir (Figura 7) evidencia esse processo de ressignificação. Nela, observa-se a professora sentada com um grupo de crianças ao redor da mesa, prestes a iniciar uma proposta com argila. O registro revela a escuta atenta da educadora, sua postura receptiva e o vínculo estabelecido com as crianças. A presença da docente, voltada para o grupo e em diálogo com as crianças, mostra a escolha ética de estar ali por inteiro, priorizando a qualidade da interação em vez do controle da ação.

Esse tipo de presença sensível rompe com práticas apressadas e tecnicistas, inserindo, no centro da documentação pedagógica, a relação entre adultos(as) e crianças. Ao retomar a fotografia, a profissional pôde refletir sobre o que foi feito e como esteve com as crianças naquele momento. A fotografia, nesse caso, é como um espelho que devolve à docente aspectos de sua postura, escuta e intencionalidade.

Figura 7 - A presença sensível da educadora como escolha ética na relação com a criança



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora.

Outro ponto de tensão recorrente foi a delegação da fotografia a outros(as) profissionais da equipe, como auxiliares e estagiárias. P.4 comentou: “Às vezes as auxiliares não têm o mesmo olhar. Você até compartilha como gostaria, mas acaba

não saindo” P.4 (2º Encontro, 30/04). Esse depoimento revela que o “olhar pedagógico” não é algo transmitido automaticamente, mas construído na formação, na escuta, na prática e na reflexão coletiva. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019), a documentação pedagógica exige não apenas registro, mas também interpretação, ou seja, compromisso com o sentido e com a escuta ativa. Quando o olhar não é compartilhado entre a equipe, a fotografia corre o risco de se reduzir a um ato mecânico, esvaziado de intenção formativa.

Essa preocupação se agrava quando a imagem será compartilhada com as famílias, especialmente por meio de murais, *links* ou grupos. Sobre isso, P.1 afirmou: *“Você tem que olhar criança por criança para ver como está na foto.”* (2º Encontro, 30/04). *“Eu sempre olho ao redor. Porque eu fico preocupada, principalmente quando a gente coloca as fotos no link da creche. São muitos detalhes”* (2º Encontro, 30/04). Esse cuidado revela uma dimensão ética do uso da fotografia na creche: a participante compreende que cada imagem carrega sentidos que vão além da estética ou do registro do momento; elas comunicam, representam, constroem percepções. Ao expor as imagens para as famílias, há uma responsabilidade ampliada: é preciso zelar pelo modo como a criança aparece, pelo que se revela ao entorno e pelos múltiplos olhares que serão lançados sobre aquele instante congelado.

Nesse sentido, a reflexão de Weffort (1996, p. 1) torna-se profundamente pertinente: *“Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.”* A citação convida a pensar que a fotografia na creche não pode ser tratada de forma superficial. O olhar que fotografa e o olhar que interpreta precisam ser formados, reconstruídos, desestabilizados de padrões prontos. É nesse movimento que o registro se torna uma prática ética e pedagógica, capaz de romper com estereótipos e reconhecer as crianças em sua singularidade, sem reduzi-las a poses ou expectativas externas.

Ao cuidar dos detalhes da imagem, as professoras revelam que o ato de fotografar exige sensibilidade, responsabilidade e reflexão crítica sobre os sentidos produzidos na imagem, tanto para quem a constrói quanto para quem a vê.

Nesse contexto, além dos diversos saberes já consolidados sobre a Educação Infantil, torna-se fundamental que as docentes sejam constantemente convidadas, por meio de formações continuadas, a aprofundarem sua compreensão sobre o uso dos registros fotográficos. É preciso discutir não apenas o ato de fotografar, mas também

os sentidos atribuídos a tais imagens, reconhecendo-as como uma linguagem que pode revelar as múltiplas formas de ser e estar das crianças. Diferentemente de registros aleatórios, a fotografia no contexto pedagógico demanda escolhas criteriosas e intencionais, capazes de evidenciar descobertas, desafios, interações e aprendizagens significativas vividas no cotidiano da creche.

Essa intencionalidade, entretanto, não se realiza sem obstáculos. Nas palavras de P.3: *“São coisas que precisamos estar fazendo com mais cuidado, com mais cautela, mas a gente não consegue da maneira que gostaríamos”* (6º Encontro, 25/06). A fala revela um desejo de investir com qualidade nessa prática, ao mesmo tempo que evidencia os entraves do cotidiano. O ritmo acelerado da rotina, o número elevado de crianças por sala e as múltiplas exigências institucionais dificultam a consolidação de uma prática documental mais reflexiva. É nesse terreno de contradições que se inscrevem o principal desafio: o descompasso entre o que se deseja e o que se pode fazer, entre o que se imagina como ideal e o que é possível realizar. Logo, a fotografia se configura como campo de grande potência pedagógica, porém exige investimento formativo, tempo e condições estruturais adequadas para se efetivar plenamente.

Finaliza-se esta seção com a fala de P.2, que sintetizou tal ambiguidade: *“O meu desafio maior na fotografia é exatamente esse. Porque eu quero estar entregue com a criança, interagindo. E eu sinto mal mesmo... é difícil pra mim ficar com o celular fotografando”* (3º Encontro, 14/05). Todavia, esse incômodo não deve ser visto como fragilidade, mas como sinal de ética e compromisso.

O registro, para ser significativo, precisa nascer desse lugar de escuta e presença, mesmo quando os caminhos forem tortuosos. Nesse entrelaçamento entre desejo, limitação e busca por sentido, emergem novas possibilidades formativas. A prática de registrar, quando compartilhada e refletida coletivamente, ganha contornos mais potentes, rompendo o isolamento da ação docente e abrindo espaço para o diálogo. É nesse contexto que se insere a próxima categoria de análise: *“A construção colaborativa do olhar docente”*.

5.5 “Através da troca com as colegas, pude ver que uma mesma imagem pode ser vista de diferentes formas”: a construção colaborativa do olhar docente

Ao longo da investigação, foi possível observar um movimento considerável de ressignificação do olhar para as fotografias produzidas no cotidiano da creche. As

narrativas revelam que, para além da técnica, o exercício do registro fotográfico passou a ser compreendido como prática relacional, coletiva e sensível. Nesse processo, as trocas entre as docentes se mostraram fundamentais para provocar olhares mais atentos, ampliar percepções e gerar reflexões sobre o cotidiano pedagógico.

A fotografia, quando compartilhada e discutida em grupo, deixou de ser um mero recurso de documentação ou memória e passou a funcionar como linguagem interpretativa, capaz de despertar múltiplos sentidos. Como destacou P.2,

[...] uma foto dessa a gente para para observar e cada um tem o seu olhar. E dá pra gente ter inúmeras interpretações. Igual as galerias, quando a gente vê, você fica olhando, olhando, porque tem esse poder de nos provocar. E de mexer com as nossas emoções também (2º encontro, 30/04).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a imagem, quando tratada como produção estética e simbólica, tem o poder de instigar, sensibilizar e gerar sentidos singulares e plurais. Nessa mesma direção, Gobbi (2011, p. 1216) afirma:

Nos contextos escolares, nas salas de professoras, principalmente, as fotografias são tomadas como impulsionadoras de conversas sobre as relações estabelecidas no tão dinâmico e complexo cotidiano da educação de crianças pequenas. Imagens que penetram em várias dimensões e que, ao serem perscrutadas, também constituem modos de ser, de ver e rever a realidade. Ao mesmo tempo em que dizem o que elas são, apontam para aquilo que somos.

Essa reflexão amplia a compreensão do sentido formativo da fotografia. Ao propor um olhar demorado e investigativo sobre as imagens, Gobbi evidencia que elas documentam, convidando as educadoras a revisitarem práticas, concepções e afetos. Tal ideia dialoga diretamente com a experiência relatada por P.2 e com o movimento vivenciado no grupo formativo, em que as imagens funcionaram como disparadoras de interpretações, memórias e novas possibilidades pedagógicas.

Esse movimento coletivo não se limitou à troca de olhares e interpretações sobre as fotografias; mais do que isso, resultou em um produto concreto da formação: a elaboração de um roteiro de observação a fim de orientar a prática fotográfica na creche, construído colaborativamente com as participantes.

Construído no terceiro encontro, esse roteiro surgiu das reflexões e necessidades levantadas pelas próprias respondentes, sendo, portanto, resultado de uma escuta coletiva. O intuito foi sistematizar critérios que as ajudassem a fotografar com intencionalidade, evitando registros aleatórios ou meramente burocráticos, e

transformando a fotografia em uma linguagem pedagógica. O roteiro explicitou, por exemplo, os diferentes sentidos de se fotografar na creche, desde o resgate da memória até a valorização das múltiplas linguagens infantis e a comunicação com as famílias.

Ademais, indicou o que deve ser registrado, dando destaque a interações significativas, gestos espontâneos, descobertas e momentos de autonomia, e como proceder a tal registro, sugerindo, entre outras orientações, o cuidado com o ângulo, a postura de se colocar na altura da criança, a produção de sequências de imagens e a atenção ao fundo da cena. Por fim, apresentaram-se critérios para selecionar os registros, questionando se a fotografia revela uma emoção, se contribui para narrar o cotidiano e se tem intencionalidade pedagógica.

A partir desse instrumento, foi possível perceber mudanças no modo como as educadoras se relacionaram com a fotografia. Nos encontros posteriores, surgiram falas que evidenciavam maior preocupação com enquadramentos, ângulos e escolhas conscientes, por exemplo, o relato de P.1: *“Agora eu estou até deitando no chão para conseguir tirar a foto pelo olhar da criança”* (6º Encontro).

Esse gesto, que desloca a posição da profissional para o ponto de vista da criança, sintetiza o impacto do roteiro, que não se limitou a indicar aspectos técnicos, mas favoreceu uma transformação ética e estética no olhar docente. As imagens passaram a ser produzidas com mais cuidado, visando a revelar aspectos sensíveis da infância, possibilitando leituras mais profundas e reflexivas. Nesse sentido, o roteiro se consolidou como recurso formativo fundamental, orientando escolhas pedagógicas e dando consistência ao uso da fotografia como linguagem de escuta, reflexão e comunicação.

Em outras palavras, ele não se limitou a orientar tecnicamente o ato de fotografar, mas abriu espaço para novas aprendizagens coletivas. A partir dos encontros formativos, as respondentes compartilharam experiências, aprenderam técnicas e se permitiram experimentar novos ângulos, literais e simbólicos, em relação às crianças, aos espaços e a si mesmas. P.5, em sua entrevista final, sintetizou tal movimento ao dizer: *“Através da troca com as colegas, pude ver que uma mesma imagem pode ser vista de diferentes formas, despertando a curiosidade e o interesse pra momentos que talvez antes não desse tanta importância”*.

A escuta mútua, que atravessa os encontros, remete à ideia de formação como processo relacional e dinâmico, no qual cada educadora contribui com sua vivência e se transforma a partir da escuta do(a) outro(a). Segundo Proença (2024, p. 16):

A formação docente é um percurso formativo que encadeia um elo a outro de um diálogo estabelecido entre as partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e recompõem a sintonia do conjunto, como em uma orquestra.

A metáfora da orquestra reforça o caráter interdependente do processo de aprender com o(a) outro(a), em que a troca de olhares, sentidos e interpretações sobre as imagens não ocorre de forma isolada, mas como parte de um movimento coletivo que ressignifica a prática. Cada professora, ao compartilhar seu olhar, afina-se ao grupo, criando composições interpretativas mais ricas e sensíveis.

Essa experiência de formação colaborativa conecta-se também à reflexão de Paulo Freire (1996), que ao tratar do “pensar certo”, alerta que o saber nascido apenas da experiência prática, mesmo que legítimo, é um saber ingênuo, carente da rigorosidade que a reflexão crítica pode trazer. Escreve o autor:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p. 38-39).

Assim, ao longo da pesquisa, observou-se justamente o movimento de transição do “saber de experiência feito” para um “pensar certo”, construído no coletivo, por meio da escuta, da partilha e da problematização da prática. A formação oferecida serviu como campo fértil para a construção de sentidos compartilhados, no qual as imagens funcionaram como provocadoras de olhares e catalisadoras de aprendizagens.

O compartilhamento de experiências entre pares também possibilitou uma construção conjunta das estratégias de registro, como apontou P.5 no 6º encontro: “*A gente optou, eu e a P.3, de fazer as observações e os registros em nossas interações e integrações, para ficar mais fácil pra gente poder fazer com foco.*” Esse tipo de parceria aponta para a superação do olhar isolado e revela uma compreensão ampliada de que o trabalho com imagens na Educação Infantil igualmente se constrói na colaboração, na confiança e no respeito à escuta entre educadoras.

Esse movimento coletivo exige coragem para acolher o novo, questionar práticas estabelecidas e enfrentar os desconfortos do inédito. Nas palavras de Weffort (2019, p. 104),

[...] um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas. Um grupo se constrói não na água estagnada que é o abalamento das explosões, dos conflitos. Um grupo se constrói, criando o vínculo com a autoridade entre iguais.

Assim, é no enfrentamento das diferenças e no reconhecimento do(a) outro(a) como legítimo que se estabelece a potência formativa do grupo.

O quadro a seguir sintetiza relatos que mostram a potência da construção colaborativa do olhar docente. Nele, registram-se trechos significativos das entrevistas e dos encontros, nos quais as participantes narram como a formação e o diálogo com as colegas foram fundamentais para transformar suas percepções e práticas com a fotografia.

Quadro 11 - A construção colaborativa do olhar docente

Professora	Fala/Reflexão	Fonte	Código
P.5	<i>Através da troca com as colegas, pude ver que uma mesma imagem pode ser vista de diferentes formas, despertando a curiosidade e o interesse pra momentos que talvez antes não desse tanta importância.</i>	Entrevista Final	Formação e ressignificação do olhar
P.3	<i>Ampliou meu olhar, revelando detalhes das aprendizagens, das interações e do protagonismo das crianças que muitas vezes passam despercebidos no dia a dia.</i>	Entrevista Final	Formação e ressignificação do olhar
P.1	<i>Antes eu via a fotografia principalmente como um recurso para registrar momentos especiais ou eventos pontuais. Com o aprofundamento dos encontros, passei a enxergar a fotografia como uma poderosa ferramenta de escuta, observação e documentação pedagógica.</i>	Entrevista Final	Formação e ressignificação do olhar
P.1	<i>As trocas de experiências com as demais profissionais e os estudos teóricos ampliaram meu olhar sobre o cotidiano da educação infantil, ajudando a perceber a importância dos pequenos gestos, expressões e interações das crianças.</i>	Entrevista Final	Formação e ressignificação do olhar
P.3	<i>É necessário ter uma parceria, para conseguir focar e observar as crianças.</i>	6º Encontro 25 de junho	Formação e ressignificação do olhar

P.5	<i>Eu e a P.3 optamos por fazer as observações e os registros em nossas interações e integrações, para ficar mais fácil pra gente poder fazer com foco.</i>	6º Encontro 25 de junho	Formação e ressignificação do olhar
P.5	<i>Foi uma formação muito legal, porque é muito legal trocar com as meninas, as meninas têm uma bagagem muito grande, com pontuações muito pertinentes.</i>	6º Encontro 25 junho	Formação e ressignificação do olhar
P.2	<i>Esses grupos de estudos são muito bons, muito, muito legal. As OTs coletivas, por exemplo, seria interessante fazer esses momentos, pelo menos uma vez por semana...</i>	6º Encontro 25 junho	Formação e ressignificação do olhar
P.5	<i>Tem esse movimento de parceria, enquanto uma está com as crianças, outra está fotografando. Isso é interessante.</i>	3º Encontro 14/05	Formação e ressignificação do olhar
P.1	<i>Às vezes eu ajudo a P.2. Porque às vezes eu consigo pegar ângulo que ela não pegou, que naquele momento envolvida com outro grupo, ela não observou, mas eu observei. Ai eu tiro a foto da criança dela.</i>	3º Encontro 14/05	Formação e ressignificação do olhar

Fonte: Elaboração própria.

A construção colaborativa do olhar docente evidencia o quanto o trabalho com fotografias pode ser ampliado e enriquecido quando sustentado por formações reflexivas, escuta mútua e confiança entre pares. O registro fotográfico, antes limitado a um uso pontual — como apontou P.1 na entrevista final “*Antes eu via a fotografia principalmente como um recurso para registrar momentos especiais ou eventos pontuais*” —, ganha contornos de investigação compartilhada, de expressão estética e de planejamento coletivo. Nesse processo, a prática pedagógica é ressignificada, e as imagens tornam-se espelhos do cotidiano vivido, interpretado e narrado a muitas mãos.

A esse respeito, Proença (2024, p. 23) assevera: “[...] provocar mudanças na prática educativa exige uma formação que seja criativa, flexível, gradativa e singular, capaz de dar voz aos sujeitos envolvidos e favorecer o sentimento de pertencimento e cultura de grupo”. É por meio das trocas entre pares, nas quais ideias se entrelaçam, se confrontam e se reconhecem, que se constroem sentidos compartilhados no fazer pedagógico. Tal perspectiva dialoga com o movimento observado ao longo desta investigação, em que a escuta sensível e o diálogo entre as docentes impulsionaram novas formas de olhar, registrar e interpretar as experiências das crianças.

No entanto, para que esse olhar ganhe ainda mais potência e sentido, é preciso considerar também o papel das famílias no processo educativo e comunicativo. A

fotografia, ao mediar a relação entre a creche e a comunidade, torna-se uma ponte de aproximação, escuta e valorização. É nesse sentido que se desenvolve a próxima categoria de análise: “A fotografia como canal de diálogo entre creche e comunidade”.

5.6 “A fotografia ajuda a mostrar que a creche não é só cuidado”: a fotografia como canal de diálogo entre creche e comunidade

A fotografia, ao extrapolar sua função estética ou documental, pode tornar-se um poderoso instrumento de mediação entre o cotidiano vivido na creche e o universo das famílias. Das falas das participantes, emerge a percepção de que a imagem tem potencial para dar visibilidade não apenas às ações das crianças, mas também à complexidade do trabalho pedagógico na creche, frequentemente invisível aos olhos externos. É o que se verifica, por exemplo, na fala de P.3: “[...] *muitas famílias não entendem, não têm noção do que acontece aqui na creche. Então, com isso [a fotografia] a gente consegue fazer que eles visualizem pelo menos um pouquinho*”.

A mediação fotográfica contribui, portanto, para desconstruir a visão reducionista da creche como espaço de mera guarda ou tão somente cuidado. Ao revelarem descobertas, interações, processos criativos e momentos significativos das crianças, as imagens igualmente promovem uma valorização simbólica e concreta da proposta educativa. Desse modo, tornam-se narrativas visuais que comunicam valores, concepções de infância e intencionalidades pedagógicas.

Martins (2008) assevera que a leitura popular da fotografia — ou seja, o modo como as pessoas comuns, famílias, professores(as), funcionários(as) da creche e a própria comunidade que vivencia o cotidiano infantil, a interpretam — está profundamente relacionada com vivências, afetos e interpretações espontâneas. Para as famílias, olhar uma imagem de seu filho ou filha envolvido(a) em uma experiência sensível ou investigativa pode ter um impacto muito mais potente do que a leitura de um relatório técnico. Nos dizeres de Martins (2008, p. 68):

A leitura popular da fotografia, a leitura que dela faz o homem comum e cotidiano, propõe-se, sobretudo em seus usos, nas formas espontâneas de interpretá-la, nos comentários que suscita, nas recordações que viabiliza, na vivência que promove.

As professoras compreendem esse potencial comunicativo da imagem e se mobilizam para compartilhá-lo com as famílias. P.1, por exemplo, observou: “*É uma forma das famílias verem que a creche não é só o cuidado. Que é um olhar que elas*

tenham, e às vezes ainda têm. Mas a foto, eles olham e falam assim: poxa, olha só o que ela fez!". Essas falas mostram uma intenção ética e política de tornar visível aquilo que muitas vezes permanece nas entrelinhas da rotina escolar.

Além de tornar visível o invisível, como propõem Dahlberg, Moss e Pence (2019), a fotografia pode mobilizar afetos, memórias e reconstruções simbólicas por parte das famílias. As imagens funcionam como ponte entre o espaço institucional da creche e o espaço afetivo da casa, ampliando o diálogo entre os dois mundos.

A articulação entre escola e família encontra respaldo na reflexão de Wallon (1946 *apud* Proença, 2023, p. 77), ao afirmar que

[...] a escola tem a responsabilidade de construir uma parceria sólida com as famílias (grupo primário) das crianças. Embora ocupem posições diferenciadas na constituição do indivíduo, cada um com seu papel e lugar determinado, é fundamental que se construam laços de confiança e objetivos em comum para o desenvolvimento e bem-estar da criança."

A fotografia, nesse contexto, torna-se elo sensível e significativo na construção conjunta, ao revelar à família nuances do cotidiano escolar nem sempre verbalizadas ou visíveis nas interações diretas. O registro a seguir (Fig. 8) ilustra tal movimento: nele, a criança explora livremente materiais cotidianos em uma atividade de experimentação, transformando objetos simples em recursos de investigação e descoberta. Ao chegar às famílias, uma fotografia como essa comunica o momento de brincar, evidencia curiosidade, concentração e criatividade, oferecendo um olhar mais profundo sobre o modo como os(as) pequenos(as) constroem conhecimentos na creche.

Figura 8 - Criança explorando materiais durante uma proposta de investigação sensorial



Fonte: Registro fotográfico realizado pela professora P.3.

Ainda segundo Martins (2008), a fotografia tem o poder de espelhar “a sociedade invisível”, revelando o modo como as pessoas se apresentam e se relacionam, principalmente em espaços coletivos. No contexto da creche, essa “sociedade invisível” seria a infância em sua potência, aquilo que pulsa entre uma tarefa e outra, no imprevisto das interações, nas investigações espontâneas das crianças. São instantes que, por vezes, passam despercebidos no ritmo veloz da rotina, porém são capturados pelas lentes atentas e sensíveis das educadoras.

Ao compartilhar essas imagens com as famílias, as profissionais comunicam as ações pedagógicas e convocam os(as) adultos(as) a olharem para a criança como sujeito criador, potente e ativo no processo de aprendizagem. De acordo com Ostetto (2017, p. 17–18),

[...] a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. Por isso mesmo, as formas de registro utilizadas vão além da escrita: fotografias, áudio e videograções, que captam vozes e ações de crianças e professores em atividades, as próprias produções das crianças, e fotografias dessas produções, constam como elementos essenciais da documentação praticada.

Essa reflexão amplia o entendimento sobre o uso das imagens na creche: a fotografia passa a ser um instrumento de escuta, valorização das múltiplas linguagens infantis e comunicação ética com as famílias. Trata-se de tornar visível aquilo que,

muitas vezes, permanece nas entrelinhas da experiência cotidiana, não como produto, mas como processo em construção.

O próximo quadro reúne falas das professoras que ilustram como esse olhar foi se consolidando ao longo da formação. Os trechos destacam a consciência crescente sobre o papel das imagens na relação com as famílias e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e saberes.

Quadro 12 - A fotografia como canal de diálogo entre creche e famílias

Professora	Fala/Reflexão	Fonte	Código
P.2	<i>(a fotografia) Para acompanhar o percurso, para apresentar para as famílias, para dar visibilidade do processo das crianças.</i>	2º Encontro (30/04)	A fotografia como canal de diálogo entre creche e famílias
P.1	<i>É uma forma das famílias verem que a creche não é só o cuidado. Que é um olhar que elas tinham, e às vezes ainda têm. Mas a foto, eles olham e falam assim, poxa, olha só o que ela fez!</i>	5º Encontro (11/06)	A fotografia como canal de diálogo entre creche e famílias
P.3	<i>Mostrar como é rico, o trabalho da creche, valorizar no nosso trabalho.</i>	5º Encontro (11/06)	A fotografia como canal de diálogo entre creche e famílias
P.1	<i>(com a fotografia) você consegue mostrar o que você faz, que não é só simplesmente ficar brincando e cuidando.</i>	5º Encontro (11/06)	A fotografia como canal de diálogo entre creche e famílias
P.3	<i>Muitas famílias não entendem, não têm noção, do que acontece aqui na creche. Então, com isso (a fotografia) a gente consegue fazer que elas visualizem pelo menos um pouquinho. Às vezes elas não entendem todo o contexto, mas é uma oportunidade.</i>	5º Encontro (11/06)	A fotografia como canal de diálogo entre creche e famílias

Fonte: Elaboração própria.

Essas práticas sugerem um movimento de democratização do olhar: ao tornar públicas as imagens do cotidiano da creche, com os devidos cuidados éticos, as educadoras rompem o silenciamento das experiências infantis, permitindo que tais experiências ganhem corpo, voz e legitimidade junto à comunidade. O mural de fotos, por exemplo, compartilhado no espaço da instituição com as famílias, valoriza o cotidiano da creche como espaço de descobertas e aprendizagens, tornando visíveis

situações que poderiam passar despercebidas no ritmo acelerado da rotina, tal qual se verifica na figura a seguir.

Figura 9 - Mural de fotos compartilhado com as famílias, valorizando o cotidiano da creche como espaço de descobertas e aprendizagens



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora.

Leite e Chisté (2013), ao refletirem sobre as infâncias imperceptíveis, salientam que os pequenos acontecimentos do cotidiano, os quais duram o tempo de um piscar de olhos, são os que muitas vezes escapam ao planejamento, mas revelam aspectos fundamentais da vivência das crianças. A fotografia, nesse contexto, é um recurso para tornar visível o que se desenrola entre as margens do olhar adulto. Dito de outro modo: “Enquanto a aula se desenrola, enquanto a aula ‘caminha’, elas, crianças, transitam e deslizam com rapidez entre as fronteiras, entre as tarefas, entre o estabelecido, constituindo devires, acontecimentos, encontros que duram um piscar de olhos” (Leite; Chisté, 2013, p. 277).

A fotografia, portanto, quando utilizada na creche com intencionalidade, torna-se um convite ao diálogo, à escuta mútua e à valorização da infância. Isso porque permite que a comunidade se aproxime da proposta pedagógica e as famílias se reconheçam como parte integrante do processo educativo.

Durante a pesquisa, o compartilhamento das fotografias com as famílias aconteceu principalmente por meio de painéis expostos nos corredores da creche e da produção de narrativas do cotidiano, que reuniam imagens e pequenos relatos sobre experiências vividas pelas crianças. Tais práticas fortaleceram o caráter

dialógico da documentação pedagógica, abrindo espaço para que as famílias se reconhecessem como parte do processo educativo.

As fotografias selecionadas e expostas buscaram retratar momentos que valorizam gestos, expressões e descobertas das crianças, revelando a riqueza dos pequenos acontecimentos diários. O mural construído a partir da proposta com elementos da natureza (Fig. 10) exemplifica esse movimento: nele, as famílias puderam acompanhar tanto o processo de coleta realizada pelas crianças quanto a etapa de criação, registradas em fotografias e materializadas em produções coletivas.

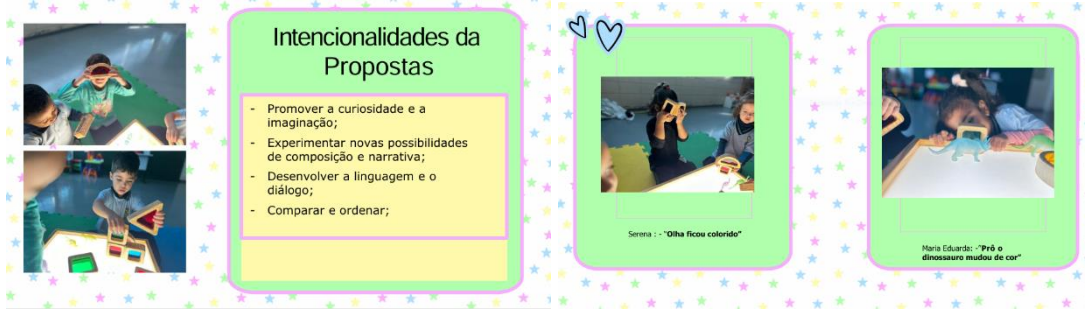
Figura 10 - Mural coletivo com registros da proposta “Elementos da Natureza”



Fonte: Painel construído pelas professoras do ciclo inicial.

Já as narrativas compartilhadas em formato PDF, enviadas pelos grupos das famílias, impressas e expostas pela Creche (Fig. 11), articulam texto e fotografia, oferecendo às famílias uma leitura mais detalhada das experiências, permitindo-lhes compreender não só o que aconteceu, mas também o sentido pedagógico atribuído a tais vivências.

Figura 11 - Uma parte da narrativa do cotidiano



Fonte: Narrativa construída pelas professoras do Ciclo Final.

Em algumas situações, principalmente em reunião com as famílias, familiares comentaram como as fotografias lhes permitiram perceber detalhes que não imaginavam sobre seus filhos e filhas, por exemplo, a forma de interagir com colegas ou a curiosidade ao explorar materiais simples. Esse retorno evidenciou o impacto da fotografia como ponte entre família e creche, possibilitando que acompanhassem, de maneira mais sensível e próxima, o percurso vivido pelas crianças. Assim, a documentação fotográfica não se restringiu ao espaço escolar; ao contrário, promoveu um movimento de corresponsabilidade e valorização do cotidiano infantil, favorecendo o diálogo entre professoras, crianças e comunidade.

Esse movimento dialógico com as famílias igualmente revela uma dimensão política ao romper com a ideia de que a creche apenas “cuida” das crianças. Em outras palavras, a imagem instaura novos sentidos para o trabalho docente e para o lugar social da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, posiciona a criança como sujeito ativo, cuja trajetória merece ser vista, narrada e celebrada. Ao compreender a fotografia como instrumento de diálogo com as famílias e como meio de valorização da infância, abre-se espaço para outras possibilidades expressivas de tal recurso.

Nos encontros formativos, as professoras também se debruçaram sobre o olhar da própria criança, não apenas como objeto da fotografia, mas como agente ativo de sua produção. A seguir, explora-se como esse movimento de entrega da câmera do celular às crianças revelou novas formas de ver, registrar e narrar o cotidiano da creche.

5.7 “Eles já nascem com o celular na mão”: o olhar da criança fotografando o mundo a partir de suas próprias lentes

Durante o encontro formativo realizado em 28 de maio, propôs-se às participantes uma atividade de análise de imagens captadas pelas próprias crianças da creche. O exercício, além de provocar encantamento e surpresa, gerou reflexões potentes sobre a forma como os(as) pequenos(as) percebem, enquadram e selecionam os momentos que desejam registrar. As educadoras foram unânimes em destacar a espontaneidade, a intencionalidade intuitiva e a precisão do olhar infantil.

A sequência apresentada na Figura 12 ilustra tal movimento: primeiramente, a criança de três anos explora a câmera do celular, escolhendo cuidadosamente o ângulo e o objeto de interesse; em seguida, o registro realizado por ela revela sua própria perspectiva sobre o espaço do parque, destacando elementos que, para o olhar adulto, poderiam passar despercebidos. Esse exemplo evidencia como a fotografia, quando colocada nas mãos das crianças, amplia as possibilidades expressivas e desloca o olhar das professoras, que passam a reconhecer nas imagens traços da sensibilidade, da curiosidade e da forma singular de narrar o mundo presentes na infância.

Figura 12 - Registro espontâneo realizado por uma criança de 3 anos durante atividade livre no parque



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora e por uma criança.

O quadro a seguir apresenta as falas das professoras durante a análise das imagens produzidas pelas crianças, destacando o reconhecimento da potência expressiva e comunicativa desses registros.

Quadro 13 - O olhar da criança: registros fotográficos feitos pelas próprias crianças

Professora	Fala/Reflexão	Fonte	Código
P.2	<i>Olha só, estas crianças estão melhores que os adultos.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança
P.5	<i>Eles nasceram nessa era, de pegar o celular. Na minha época, tinha filme.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança
P.3	<i>Podíamos chamar o Ciclo final para fotografar os bebês.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança
P.2	<i>É verdade. A Isadora fotografou a sequência inteira do percurso, olha que gracinha.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança
P.5	<i>Ficaram perfeitas, bem focada. Gente do céu, já nascem com o celular na mão.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança
P.3	<i>É, cada criança teve um foco, um olhar, achei bem interessante.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança
P.2	<i>Eles são espontâneos. Eles não ficam pensando muito, em qual seria o melhor ângulo. Eles veem algo que chama atenção, eles vão e tiram.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança
P.2	<i>E olha só, as crianças, às vezes, nos mostraram muito bem nisso, cada uma focou em uma coisa e todas ficaram belíssimas.</i>	4º Encontro (28/05)	O olhar da criança

Fonte: Elaboração própria.

P.2, ao ver as fotos, expressou, entre risos e admiração: “*Olha só, estas crianças estão melhores que os adultos*”. A frase, embora carregada de humor, revela uma dimensão importante: o protagonismo infantil mediado pela imagem. Dito de outro modo, aquilo que antes era um gesto exclusivamente adulto — registrar — passa a ser compartilhado com a criança, que se apropria do dispositivo e o ressignifica, transformando-o em linguagem própria. Como apontou P.5: “*Eles nasceram nessa era, já nascem com o celular na mão*”, reforçando que, para além da familiaridade com a tecnologia, há um modo singular de olhar que precisa ser escutado. Tal afirmação, embora carregada de certa generalização, aponta para a familiaridade das crianças pequenas com os dispositivos e a percepção de que estes podem ser instrumentos de expressão. Nesse sentido, Silva e Oliveira (2023) destacam que a fotografia já faz parte do cotidiano infantil e, ao ser apropriada por elas, transforma-se em prática social, revelando-as como sujeitos ativos e produtores de imagens desde muito cedo.

Não se trata de ensinar as crianças a fotografarem, mas de compreender que, ao manusearem a câmera do celular, elas constroem narrativas visuais que questionam a lógica adultocêntrica da rotina escolar. Sobre isso, P.3 observou: “*Cada criança teve um foco, um olhar, achei bem interessante*” e deu uma sugestão: “*Podíamos chamar o Ciclo Final para fotografar os bebês*”. Essa ideia indica a potência

do exercício como estratégia pedagógica a fim de ampliar as escutas e promover práticas de coautoria.

Ao discutir a possibilidade de fotografar a partir de suas próprias lentes, as docentes refletiram sobre como as crianças poderiam registrar aspectos do cotidiano que muitas vezes escapam ao olhar adulto. Silva e Oliveira (2023) asseveram que as imagens produzidas pelos olhos infantis contemplam detalhes que passam despercebidos pelos(as) adultos(as), convidando a suspender certezas e adentrar o universo de significações da infância.

Tal apropriação não se limita ao uso técnico do aparelho. Como bem afirmam Leite e Chisté (2013, p. 273-274), “[...] as produções imagéticas das crianças convidam a entrar nelas, a entregar-se a elas sem reservas, a invadir seus espaços, a arrebatá-las, a deslumbrá-las”. Essa observação revela que a imagem feita pela criança não é neutra: ela carrega intenções, afetos e modos singulares de ver o mundo. Foi exatamente essa a reação produzida entre as educadoras, que riram, comentaram e até se emocionaram ao observar o foco, os ângulos e as escolhas feitas pelas crianças.

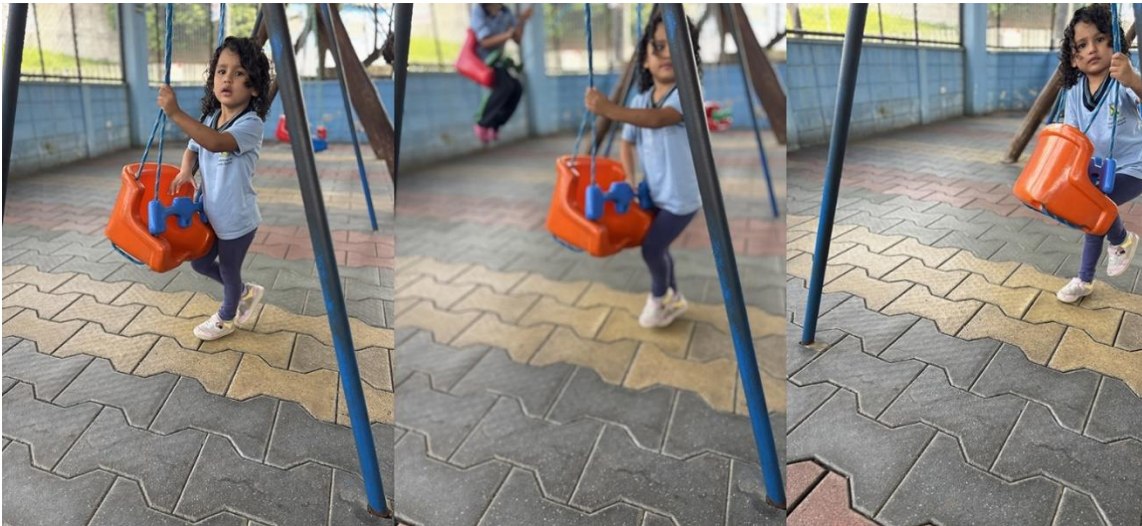
Essa dimensão é descrita por Leite (2011, p. 84), para quem “[...] oferecer as câmeras fotográficas e filmadoras às crianças é se apresentar ao risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chão”. Esse “risco” é, na verdade, uma possibilidade de ruptura: em vez de reforçar a previsibilidade do cotidiano escolar, as crianças, com suas imagens, introduzem outros tempos e espaços, questionando a linearidade da rotina.

A fala de P.2 ilustra esse movimento: “*Eles veem algo que chama atenção, eles vão e tiram*”. Não há cálculo, não há tentativa de atender a uma estética imposta; há, sim, uma resposta sensível ao que os afeta no momento. Para Leite e Chisté (2013, p.278), “[...] essas produções imagéticas apresentam crianças que sabem, sabem muito do mundo, das coisas, dos seres pequenos e desimportantes”. O que é insignificante para o(a) adulto(a) — uma pedra, uma sombra, um pedaço do chão — se torna central no enquadramento infantil, revelando mundos que caminham “[...] junto e separado do mundo adulto” (Leite e Chisté, 2013 p. 276).

A próxima sequência (Fig. 13) exemplifica tal processo: uma criança, ao assumir a câmera do celular, decide registrar a colega no balanço. Os três cliques revelam a curiosidade pelo gesto, pela ação em curso e pela brincadeira cotidiana. O olhar infantil, livre de filtros e convenções, transforma o banal em significativo e

devolve às educadoras a possibilidade de ver com um novo olhar o que estava diante delas.

Figura 13 - Sequência fotográfica produzida por uma criança, registrando a ação de outra



Fonte: Registro fotográfico realizado por uma criança de 3 anos no parque.

Ao observar a sequência, as participantes se surpreenderam e atribuíram significados diversos, como expressou P.5: “*Ficaram perfeitas, bem focada. Gente do céu, já nascem com o celular na mão*”. Embora a expressão pareça enfatizar a destreza técnica, o que está em jogo é algo mais profundo: a fotografia como ato de linguagem, como possibilidade de expressão que escapa às lógicas pedagógicas tradicionais. A esse respeito, Leite e Chisté (2013, p. 277) assim se pronunciam:

[...] elas desprendem-se da escola pensada pelo adulto, dos eventos dados, da relação cronológica do tempo, da linearidade, e criam novos cenários, novos eventos, novos devires, procurando com isso, no interior dos códigos impostos, demolir as verdades dos discursos que pretendem fabricar o conformismo.

Essas imagens comunicam, interpelam, exigem que o(a) adulto(a) reveja seus modos de ver e pensar a infância; trazem pistas sobre relações, interesses e afetos que dificilmente emergiriam em registros convencionais. Nesse sentido, ao reconhecerem a potência das fotografias feitas pelas crianças, as docentes se aproximaram de uma perspectiva que valoriza a escuta ativa e o protagonismo infantil, elementos centrais para uma documentação pedagógica ética e democrática.

A Figura 14 comunica este movimento: ao registrar a cena de uma conversa entre colegas, a criança desloca o foco esperado do olhar adulto e revela a potência dos vínculos e interações que marcam a vida cotidiana da creche. O acontecimento

torna-se carregado de sentido, convocando as educadoras a refletirem sobre o valor dos pequenos gestos e diálogos que atravessam o dia a dia.

Figura 14 - Fotografia registrada a partir do olhar da criança, revelando o detalhe da conversa entre colegas



Fonte: Registro fotográfico realizado por uma criança de 3 anos.

Ao reconhecerem o valor das imagens captadas pelas crianças, as participantes se aproximaram de uma perspectiva que valoriza a escuta ativa e o protagonismo infantil. Esse exercício contribui para a construção de uma pedagogia mais sensível, dialógica e visualmente comprometida com as infâncias que habitam a creche.

Pensar a fotografia como autoria infantil significa romper com a lógica segundo a qual apenas os(as) adultos(as) documentam, enquanto as crianças aparecem como objetos de registro. Ao contrário, quando assumem a câmera, elas se tornam sujeitos da documentação, construindo suas próprias narrativas sobre o cotidiano. Nessa perspectiva, a fotografia se apresenta como linguagem, e não apenas como registro. As profissionais, ao considerarem que a criança também poderia fotografar, aproximam-se da concepção de autoria infantil, entendendo a fotografia como expressão de seus modos singulares de ver o mundo.

Nessa direção, é importante compreender que as imagens produzidas pelas crianças desvelam narrativas potentes sobre o corpo e suas múltiplas linguagens. Conforme sinalizam Leite e Chisté (2013, p. 276), “[...] as produções imagéticas abrem a possibilidade de olhar o corpo, a exposição dos corpos, movimentos, corpos em movimentos, corpos deslocados, corpos que falam, vibram, gritam”. Essa afirmação reforça que, por meio da fotografia, emergem expressões que muitas vezes escapam

à oralidade e às expectativas adultocêntricas, revelando dimensões sensíveis e corporais da experiência infantil.

A fotografia produzida pelas crianças envolve uma dimensão estética: seus enquadramentos inesperados, cortes improváveis ou aproximações excessivas não devem ser entendidos como falhas técnicas, mas como modos próprios de narrar e experimentar o mundo. A Figura 15, evidencia tal movimento: ao assumir a câmera, a criança desloca seu lugar de fotografada para o de produtora de registros, exercendo uma forma de autoria que desafia a lógica adultocêntrica da documentação. Seu gesto de registrar o(a) outro(a) não é neutro: envolve escolhas, intencionalidade e afetos que constroem uma narrativa própria da infância. Nessa perspectiva, a fotografia infantil emerge como espaço de diálogo, no qual o olhar da criança se encontra com o olhar do adulto, convidando as docentes a revisitarem suas próprias práticas e concepções a partir das imagens produzidas.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) defendem que a documentação pedagógica é também um instrumento ético e político, pois permite tornar visível o que geralmente é invisibilizado nos cotidianos escolares. Ao convidar as crianças a serem coautoras desse processo, inclusive por meio do uso da câmera do celular, amplia-se o campo de escuta e valorizam-se seus modos próprios de narrar o mundo.

Figura 15 - Criança registrando o(a) outro(a): formas de olhar, narrar e conectar-se



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora e por uma criança de 3 anos.

O olhar infantil que fotografa o mundo não apenas transforma a prática pedagógica e provoca os(as) adultos(as) a reverem suas próprias lentes, desafiando-os(as) a mergulhar em perspectivas inesperadas. Para além disso, tais produções “[...] apresentam crianças que sabem, sabem muito do mundo, das coisas, dos seres

pequenos e desimportantes” (Leite; Chisté, 2013, p. 278). Ou seja, ao dar espaço ao olhar da criança, abre-se a possibilidade de observar saberes que escapam aos padrões adultos, porém revelam modos singulares de compreender e habitar o mundo.

Trata-se, portanto, de um convite à escuta sensível por meio da fotografia e à construção de sentidos em coautoria com as crianças. Nesse contexto, o registro se revela como linguagem partilhada, potente e política, capaz de tensionar certezas, inspirar novos olhares e dar forma a uma pedagogia da participação e do diálogo.

As análises apresentadas nesta seção evidenciam que a fotografia, ao ser apropriada como linguagem no contexto da creche, possibilitou às professoras ampliarem seus modos de ver e escutar as crianças, resignificando suas próprias práticas pedagógicas. O percurso formativo revelou tanto as potencialidades quanto as tensões do uso desse recurso, mostrando que, embora marcado por desafios cotidianos, o registro fotográfico pode se constituir em um instrumento ético, sensível e reflexivo.

As categorias construídas, da escuta e visibilidade das experiências infantis à construção colaborativa do olhar docente e ao diálogo com as famílias, apontam para uma transformação no modo como as educadoras compreendem a fotografia enquanto recurso pedagógico, deslocando-a de um uso meramente ilustrativo para um processo de escuta, reflexão e partilha. Assim, ela se afirma como prática democrática, capaz de dar visibilidade às múltiplas formas de ser e estar das crianças pequenas e de fortalecer vínculos entre professoras, crianças e comunidade.

Ao mesmo tempo, os registros evidenciaram, nas crianças, a curiosidade investigativa, a capacidade de explorar materiais e espaços de maneira criativa, a riqueza das interações entre pares e adultos(as), além da expressividade presente em gestos, olhares e movimentos. Tornaram-se visíveis descobertas como o encantamento diante da própria sombra, o prazer em repetir gestos para experimentar hipóteses, a invenção de brincadeiras coletivas, a atenção aos detalhes do ambiente e a forma singular de cada criança narrar suas experiências. Esses saberes, capturados pela fotografia, configuram a infância como tempo de pesquisa, imaginação e criação, convidando as educadoras a reconhecerem e valorizarem tais manifestações no cotidiano da creche.

As fotografias igualmente revelaram que, mesmo nos instantes mais simples, as crianças constroem saberes, testam hipóteses e expressam formas singulares de

se relacionar com o mundo. Ao conferir visibilidade a esses gestos, olhares e descobertas, a documentação fotográfica reafirma a infância como tempo de pesquisa, imaginação e criação. Nesse processo, tais registros se consolidam como prática democrática que reconhece as crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e de narrativas próprias sobre a vida cotidiana.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: POÉTICAS DA INFÂNCIA – A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NA CRECHE

O catálogo fotográfico é fruto de um processo de pesquisa que se debruçou sobre a fotografia como linguagem na documentação pedagógica, compreendendo-a como forma sensível de escuta, interpretação e valorização das infâncias. Ao longo do estudo, realizaram-se escutas com professoras, análises de registros e reflexões coletivas sobre os sentidos atribuídos às imagens no cotidiano da creche. Assim, o catálogo emerge como uma produção formativa, que reúne fotografias acompanhadas de descrições e reflexões construídas em diálogo com as educadoras participantes.

Mais do que reunir imagens, o material busca provocar o olhar e ampliar a compreensão sobre o que as crianças expressam e constroem nas múltiplas linguagens do cotidiano. A fotografia, entendida aqui como linguagem estética, permite tornar visíveis as expressões, descobertas e interações das crianças pequenas, bem como possibilita o exercício da escuta docente e a reflexão sobre a própria prática pedagógica.

O intuito do catálogo é auxiliar o trabalho de docentes da Educação Infantil, oferecendo subsídios visuais e reflexivos para que a fotografia seja integrada aos processos de documentação pedagógica de forma intencional, sensível e ética. Ao valorizar o cotidiano e os pequenos gestos das infâncias, busca-se igualmente fortalecer a perspectiva da documentação como prática coletiva e democrática.

O material, portanto, articula imagem, escuta e prática pedagógica, organizando-se nas seguintes seções:

- Primeira seção: apresentação da proposta do catálogo e contextualização da pesquisa, situando a fotografia como linguagem na documentação pedagógica;
- Segunda seção: reflexões sobre concepções de infância, fotografia e prática pedagógica, construídas a partir dos círculos epistemológicos com as professoras;
- Terceira seção: seleção comentada de registros fotográficos do cotidiano da creche, acompanhados de descrições e análises que evidenciam as expressões, gestos e descobertas das crianças pequenas;
- Quarta seção: apresenta sequências fotográficas que narram processos, trajetórias e experiências vividas no cotidiano da creche.

- Quinta seção: propostas de uso formativo do catálogo em espaços educativos, com sugestões para promover diálogos coletivos e reflexões docentes a partir das imagens.

A distribuição do catálogo será digital (em formato PDF), com possibilidade de impressão, permitindo acesso amplo aos(às) profissionais da Educação Infantil. Seu caráter formativo busca inspirar o olhar, provocar reflexões e reafirmar o valor da fotografia como linguagem que documenta, escuta e comunica a riqueza das experiências vividas na creche.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como a fotografia, enquanto recurso da documentação pedagógica, contribui para dar visibilidade às expressões, às descobertas e aos saberes das crianças na creche. Assim, a questão central que orientou o estudo — Como a fotografia pode contribuir para tornar visíveis as expressões e descobertas das crianças de 0 a 3 anos na creche? — foi respondida por meio de uma investigação baseada em uma abordagem qualitativa de caráter colaborativo. O estudo foi desenvolvido em uma creche da rede municipal de Santo André, envolvendo professoras participantes de entrevistas, registros fotográficos, observação participante e encontros formativos.

Os resultados evidenciam que, inicialmente, a fotografia era compreendida predominantemente como recurso de registro pontual ou burocrático, pouco intencional e, por vezes, dissociado da prática pedagógica. Contudo, ao longo do processo formativo, foi possível observar deslocamentos importantes: a fotografia passou a ser reconhecida como instrumento de escuta e reflexão docente, capaz de revelar nuances da infância que escapam ao olhar apressado do cotidiano. As categorias analisadas revelaram movimentos de resignificação, como a maior atenção a ângulos e enquadramentos, a valorização das interações entre crianças e a compreensão de que a documentação não deve restringir-se ao acúmulo de imagens, mas integrar uma narrativa pedagógica dotada de intencionalidade.

Outro aspecto central foi a construção colaborativa do roteiro de observação, elaborado com as participantes no decorrer do processo. Esse instrumento explicitou critérios para o uso da fotografia na creche, sistematizando o que registrar, como registrar e como selecionar imagens. Sua elaboração e aplicação revelaram mudanças concretas nas práticas docentes, mostrando que a formação contribuiu para deslocar a fotografia de uma dimensão meramente técnica para uma prática ética, estética e pedagógica.

Destaca-se também a dimensão relacional da fotografia, evidenciada no compartilhamento das imagens e na reflexão coletiva. Ao analisarem conjuntamente os registros, as educadoras puderam identificar novas possibilidades de leitura, reconhecer a pluralidade de sentidos de uma mesma fotografia e compreender a documentação como prática democrática.

As análises indicaram, ainda, que, embora os desafios estruturais do contexto da creche — como falta de tempo, elevado número de crianças e sobrecarga de tarefas — permaneçam presentes, a formação abriu espaço para práticas mais intencionais e reflexivas. O redirecionamento do olhar em direção à escuta das crianças mediada pela fotografia revela um potencial formativo que extrapola seu uso como mero registro, consolidando-a como linguagem que convoca à interpretação, à sensibilidade e à ética.

Do ponto de vista das contribuições, o estudo reforça a importância de se investir em formações que articulem teoria e prática, promovendo a reflexão crítica acerca do uso da fotografia na creche. Às participantes, a pesquisa possibilitou um olhar renovado sobre suas práticas e sobre as expressões das crianças, ampliando a compreensão da documentação como espaço de escuta e partilha. Em relação ao campo acadêmico, o trabalho oferece elementos empíricos e teóricos que auxiliam na compreensão da fotografia não apenas como recurso ilustrativo, mas como linguagem complexa, formativa e democrática.

Respondendo à questão central desta investigação, conclui-se que a fotografia contribuiu para tornar visíveis expressões de curiosidade, encantamento, alegria e concentração das crianças, reveladas em gestos, olhares e interações. Os registros mostraram descobertas ligadas ao corpo, ao espaço e aos materiais, bem como saberes construídos nas relações entre pares e adultos(as). Além disso, ao serem compartilhadas, as imagens aproximaram famílias e creche, permitindo que reconhecessem aspectos significativos do cotidiano educativo. Assim, a fotografia figurou como recurso capaz de ampliar a escuta docente, valorizar as múltiplas linguagens infantis e fortalecer vínculos entre educadoras, crianças e comunidade.

Por fim, o presente trabalho abre perspectivas para investigações futuras. Entre elas, destaca-se a necessidade de detalhar experiências que coloquem a câmera diretamente nas mãos das crianças, de modo a ampliar a autoria infantil na documentação pedagógica. Sugere-se também o desenvolvimento de formações continuadas que incluam reflexões sobre ética, estética e intencionalidade no uso da fotografia, bem como a realização de estudos comparativos em diferentes contextos educativos, a fim de identificar como distintas realidades institucionais, culturais e pedagógicas influenciam o uso da fotografia na Educação Infantil. Tais caminhos poderão enriquecer a compreensão a respeito do papel da fotografia e fortalecer práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens dos pequenos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Natália Mazzilli de. Mini-histórias: narrativas que documentam as experiências das crianças pequenas. **Revista Zero a Seis**, v. 22, n. 44, p. 1–17, 2020.

ARAÚJO, Sabrina Barboza de Lima. **Qual a importância da fotografia na construção do processo de avaliação na Educação Infantil?** Um storytelling que nos faz refletir sobre a nossa prática pedagógica. Relatório (Pós-Graduação em Linguagens e Educação a Distância) Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: ideias-chave. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.

BARROS, Ana Taís Martins Portanova (Org.). **A fotografia como imagem, a imagem como fotografia**. Porto Alegre: Imaginalis, 2019.

BARTHES, Roland. **A câmara clara** (nota sobre a fotografia). Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan. /dez. 2008.

CARRIERI, André. **Metáforas para uma Observação Ativa: As metáforas fotográficas**, 2023. Disponível em: <https://conversasevivencias.com.br/metaforas-para-uma-observacao-ativa-andre-carrieri/>. Acesso em: 05 mai. 2024.

CARRIERI, André. **Por uma alfabetização da “câmera interna”**. 2018. Disponível em: <https://blog.institutosingularidades.edu.br/por-uma-alfabetizacao-da-camera-interna/>. Acesso em: 05 mai. 2024.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 257-266, jul./dez. 2000.

CHANAN, Marcela. A fotografia como registro pedagógico na educação infantil. **Blog Cultura Infantil**, 27 out. 2020. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/a-fotografia-como-registro-pedagogico-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da educação. Série Escola; v. 16.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. 2. ed. Tradução de Débora S. C. V. de Sá. São Paulo: Penso, 2019.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Márcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, 2011.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias - **Educar em Revista**, p. 135-147. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 2012. Acesso em: 27 mai. 2024.

GURAN, Milton. **Documentação Fotográfica e Pesquisa Científica (Notas e Reflexões)**. Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia 2012. Disponível em: http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf. Acesso em: 27 mai. 2024

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco. Antonio Machado (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed.- São Paulo, Cortez, 2005.

KOHAN, Walter Omar. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Edição revista.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História: As Tramas da Representação Fotográfica**. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/52357>. Acesso em: 05 mai. 2024.

LEITE, César Donizetti Pereira; CHISTÉ, Bianca. Imagens de crianças: travessias do universo. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 476–485, set./dez. 2013.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil**. **Revista LÉPH – Linguagem, Ensino e Pesquisa**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 64–86, 2020.

MARTON, Marcelo Tadeu. **Espaços pedagógicos na creche Herbert de Souza: um olhar para a primeira infância**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: Primeira Etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Cesar. O que entender por infância e por educação infantil: um começo de conversa. *In*: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos Santos; MOLL, Jaqueline; GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Educação Democrática e Humanizadora: A Pedagogia e a Infância que queremos**. São Paulo: UniProsa, 2023. p. 143-147.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação**. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Aapezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Rio Grande do Sul: Artmed Editora S.A: Grupo A, 2007. E-book. ISBN 9788536312156.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Books, 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal...o possível!** São Paulo: Panda Educação, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

MAIA, Gilvana Menslin Oliveira da; SANTOS, Genecilda dos. Imagens que visibilizam as infâncias: a linguagem fotográfica na educação infantil. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, n. 28, p. 42–57, jul./dez. 2020.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia**. São Paulo: Contexto, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. Círculo epistemológico, círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação & Linguagem: Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade de São Paulo**, São Paulo, ano 09, n. 13, p. 173–195, 2006. Edição temática: Globalização e Educação.

SILVA, Marta Regina Paulo da; OLIVEIRA, Vanilza Ramos Rodrigues. Brincar, fotografar, produzir culturas: experiências estéticas de crianças na creche. **Dialogia**, [S. l.], n. 43, p. e23634, 2023. DOI: 10.5585/43.2023.23634.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: 27ª reunião anual da ANPEd, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2004.

VIEIRA, Natália Francisquetti Silva. **A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia**: narrativas da trajetória de aprendizagem. 2021. Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

WEFFORT, Madalena Freire. **A paixão de conhecer o mundo**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

1. Nome do(a) entrevistado(a):
2. Formação docente:
3. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?
4. Com qual faixa etária de crianças você trabalha atualmente?
5. O que significa, para você, ser professora de bebês e crianças pequenas?
6. Você já participou de algum curso ou formação que abordasse a documentação pedagógica ou o uso de registros fotográficos na Educação Infantil? Se sim, isso contribuiu para sua prática?
7. Você utiliza a fotografia em sua prática com as crianças? Com qual frequência?
8. Quais momentos ou situações você considera mais importantes para registrar fotograficamente?
9. O que você observa ao rever fotografias de suas práticas pedagógicas?
10. Na sua opinião, qual é o papel da fotografia na Educação Infantil?
11. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua prática docente ou sobre o uso da fotografia na Educação Infantil?

APÊNDICE B -ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

1. O que você esperava aprender sobre o uso da fotografia como registro na Educação Infantil? Essas expectativas foram atendidas?
2. Durante a pesquisa, você percebeu mudanças na forma como utiliza a fotografia no cotidiano pedagógico? Se sim, que transformações aconteceram?
3. Como a participação na pesquisa influenciou seu olhar sobre a fotografia como parte da documentação pedagógica? Você percebe essa linguagem de forma diferente hoje?
4. De que maneira as discussões e reflexões realizadas nos encontros contribuíram para sua prática com as crianças?
5. Você sentiu que houve abertura para compartilhar ideias e refletir em grupo? Esse espaço colaborativo teve algum impacto na sua prática?
6. Ao observar os registros fotográficos realizados durante a pesquisa, o que mais te chamou atenção nas expressões, descobertas ou interações das crianças?
7. Hoje, após vivenciar essa experiência, como você compreende o papel da fotografia na creche: o que ela permite revelar ou tornar visível sobre as crianças?
8. Gostaria de acrescentar algo sobre sua vivência com a pesquisa ou sobre como a fotografia pode seguir fazendo parte da sua prática pedagógica?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Pesquisa: Fotografia na Documentação Pedagógica na Creche

Este roteiro de observação foi construído de forma colaborativa com as professoras participantes durante o segundo encontro da pesquisa. A proposta é orientar a prática do registro fotográfico na creche com intencionalidade, sensibilidade e escuta atenta, valorizando os gestos, expressões, interações e descobertas das crianças. As orientações abaixo foram elaboradas a partir das reflexões realizadas e nos diálogos entre as docentes participantes e pesquisadora.

1. Por que fotografar?

- Para o resgate da memória;
- Para tornar visíveis as experiências significativas do cotidiano;
- Para refletir sobre o que valorizamos em nossa prática pedagógica;
- Para ampliar o olhar sobre as múltiplas linguagens infantis;
- Para dialogar com as famílias sobre o cotidiano vivido pelas crianças na creche.

2. O que fotografar?

- Interações significativas entre crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e as materialidades (como objetos, brinquedos, elementos da natureza, etc.).
- Movimentos, expressões e gestos espontâneos (acolhidas, abraços, trocas de olhares);
- Gestos que revelam autonomia ou iniciativa da criança.
- Momentos em que as crianças estejam ativamente envolvidas em descobertas, brincadeiras ou interações com materiais e com o espaço.

2. Como registrar?

- Utilizar o celular ou a câmera de forma discreta, priorizando o ângulo das crianças (abaixar-se ao nível do olhar);
- Tirar fotos sequenciais para mostrar o desenvolvimento da ação;
- Registrar sem interromper ou direcionar a ação da criança;
- Fazer anotações complementares logo após o registro fotográfico;
- Observar diversidade de crianças e não apenas aquelas que destacam verbalmente;

3. O que evitar?

- Fotografias com cortes que não valorizem o momento vivido.

- Registros de crianças que aparentam isoladas ou com expressões de desconforto.
- Registros feitos apenas por obrigação ou sem conexão com o cotidiano real da criança.
- Atentar-se ao enquadramento e ao fundo da imagem (evitando adultos distraídos, objetos desnecessários, bagunça etc.).

4. Critérios para selecionar as fotografias:

- A imagem mostra alguma interação significativa?
- A fotografia expressa uma emoção, descoberta ou curiosidade da criança?
- O registro ajuda a narrar uma história do cotidiano da creche?
- A imagem favorece uma reflexão sobre a prática pedagógica?
- Há intencionalidade pedagógica ao escolher esta fotografia?