



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANDRÉA GUIMARÃES PONTES

**A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA
2024

ANDRÉA GUIMARÃES PONTES

**A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como requisito à
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Amanda Sousa Galvínio

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P814f Pontes, Andréa Guimarães.

A fotografia como documentação pedagógica na
formação das professoras da educação infantil / Andréa
Guimarães Pontes. - João Pessoa, 2024.
66 f.

Orientação: Amanda Sousa Galvêncio.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Fotografia. 2. Formação docente. 3. Educação
infantil. I. Galvêncio, Amanda Sousa. II. Título.

UFPB/CE

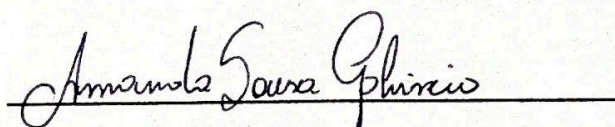
CDU 37-051(043.2)

ANDRÉA GUIMARÃES PONTES

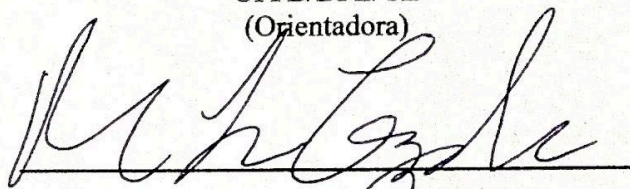
A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de
Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção
de grau de Licenciatura em Pedagogia.

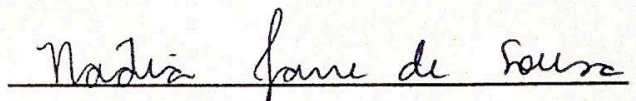
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Amanda Sousa Galvêncio
UFPB/DFE/CE
(Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Máira Lewtchuck Espindola
UFPB/DHP/CE
(Membro da Banca Examinadora)



Prof^ª. Dr^ª. Nádia Jane de Sousa
UFPB/DHP/CE
(Membro da Banca Examinadora)

João Pessoa, 03 de maio de 2024

Ao meu sobrinho, Benício, que desde o
momento que veio ao mundo, trouxe luz e
alegria aos meus dias.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha gratidão a Deus por me acalmar nos momentos mais turbulentos e proporcionar a força necessária quando me sinto desamparada.

Este trabalho, assim como toda minha formação, tornaram-se realidade devido ao apoio da minha mãe, que sempre investiu em mim e me supriu de diversas formas para que eu concluísse os estudos.

Agradeço a todos(as) os(as) professores(as) que fizeram parte da minha formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Durante o curso de pedagogia, encontrei professores(as) que me incentivaram a sempre tentar ir além. Entre eles(as), destaco a professora Amanda Sousa Galvêncio, orientadora deste trabalho de conclusão de curso. Desde os primeiros períodos do curso, ela tem sido motivação e inspiração nos estudos, sempre me impulsionando a prosseguir e buscar mais.

Também gostaria de expressar minha gratidão a professora Maíra Lewtchuck Espindola, que durante a escrita desta pesquisa contribuiu de forma significativa com seus conselhos e orientações. Assim como a professora Maíra, agradeço a professora Nádia Jane de Sousa por terem disponibilizado a documentação pedagógica para o desenvolvimento da pesquisa e por aceitarem participar da banca examinadora.

Sou grata ao meu noivo, Renan, por estar presente nos momentos mais felizes e tristes da minha vida; por ser meu companheiro e me apoiar e incentivar em todas as situações.

O processo de formação certamente foi desafiador, porém, compartilhá-lo com amigos aliviou o peso das dificuldades. Agradeço Vitória Monteiro, Lázaro César e Wendrielly Sousa por terem feito parte dessa jornada e compartilharem momentos de risos e lágrimas.

Por fim, agradeço aos meus amigos, em especial, Bianca, Kerven, Rebeca e Drielly, por toda confiança, incentivo, companheirismo e força para seguir em frente.

RESUMO

A fotografia, como documentação pedagógica, é um importante documento investigativo para compreender os processos de aprendizagens tanto das crianças, quanto dos(as) docentes. Esta pesquisa investiga a formação continuada de um grupo de professoras da pré-escola e tem o objetivo geral de compreender como a fotografia pode auxiliar na análise do processo de formação das professoras da Educação Infantil no município de João Pessoa. Para isso, utilizamos da documentação pedagógica produzida no projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” (2022-2023), que inclui além das fotografias, relatório final, roteiros de aprendizagens, cadernos de memórias e portfólio. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, explorando o potencial das fotografias e outros documentos para investigar o processo de formação das professoras, o que permite aprofundarmos nas descrições de maneira detalhada e contextualizada das imagens fotográficas selecionadas para esta pesquisa. Baseados nas ideias, principalmente, de Botega e Tomazzetti (2023), Fochi (2021), Marques e Almeida (2011), Furlanetto, (2007), Pimenta (1999), Passeggi (2011), Sonogo (2010), Molina (2015) e Gobbi (2011), o estudo destaca a fotografia como documento pedagógico e histórico, capaz de promover investigação e reflexão sobre a formação das professoras. Logo, através das análises das fotografias, conseguimos perceber o processo de formação das professoras em um espaço de valorização das narrativas docentes e vivências que aproximam as práticas pedagógicas das necessidades e interesses das crianças.

Palavras-Chave: Fotografia; Formação Docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

Photography, as pedagogical documentation, provides an important investigative document to comprehend the learning processes of both children and their teachers. This research investigates the continuous training process of a group of female preschool teachers and it aims to understand how photography can help in the analysis of the training process of early childhood education teachers in the city of João Pessoa. To do this, we use the pedagogical documentation produced in the project "Knowledge and Practices in/of Early Childhood Education" (2022-2023, free translation), which includes, in addition to the photographs, a final report, learning scripts, memory journals and a portfolio. The methodology follows a qualitative approach, exploring the potential of photographs and other documents to investigate the teacher training process, allowing a deeper dive into the descriptions of the photographic images selected for this research, in a detailed and contextualized way. Based mainly on the ideas of Botega and Tomazzetti (2023), Fochi (2021), Marques and Almeida (2011), Furlanetto (2007), Pimenta (1999), Passeggi (2011), Sonogo (2010), Molina (2015) and Gobbi (2011), the study highlights photography as a historical and pedagogical document, capable of promoting investigation and reflection on teacher training. Therefore, through analysis of the photographs, we were able to understand the teachers' training process in a space committed to valuing teaching narratives and experiences that bring pedagogical practices closer to the children's needs and interests.

Keywords: Photography; Teacher Training; Early childhood education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	8
2.1 RESSIGNIFICANDO SABERES: NARRATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	8
2.2 PROJETO “SABERES E PRÁTICAS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL”	11
3 REFLEXÕES TEÓRICAS: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E FOTOGRAFIA	20
3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	20
3.2 DA ILUSTRAÇÃO A NARRATIVA: A FOTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	22
3.3 A FOTOGRAFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
4 FORMAÇÃO DOCENTE E FOTOGRAFIAS: COSTURANDO BRINCADEIRAS, CORES E SABERES	27
4.1 O BRINCAR NO PROCESSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS DA E.I	29
4.2 REFLETINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO AMBIENTE, MATERIAIS E DAS CORES	33
4.3 INTERAÇÕES, TRABALHO COLABORATIVO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
4.4 O DESEMPAREDAMENTO E ROTINAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS	46
4.5 OLHARES REFLEXIVOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

1 INTRODUÇÃO

A fotografia é considerada uma parte essencial da documentação pedagógica produzida nas Unidades Educacionais, assim como nos espaços de formação de professores(as). Contudo, frequentemente, as imagens fotográficas são simplesmente utilizadas como ilustração em documentos, como portfólios e relatórios, sem que haja uma interação significativa na relação dialógica entre a linguagem visual e escrita.

Nesse contexto, a fotografia é enxergada como uma extensão secundária da linguagem escrita, entendida como a mais importante; ou é vista como um meio para comprovar a realidade (Gobbi, 2020). Ademais, é comum encontrar registros incompletos, apenas com foco em atividades bem-sucedidas, que, quase sempre, são forçadas para criar uma imagem positiva. Como resultado, as trajetórias das crianças e dos(as) docentes que ocorrem nas Unidades Educacionais são passadas de forma limitada e incompleta, o que impossibilita a construção de uma narrativa abrangente sobre a criança, a infância, a profissão docente e as práticas pedagógicas.

Essas concepções têm sido refutadas por pesquisas mais recentes, especialmente no campo da Educação e de História da Educação, as quais procuram estabelecer uma relação mais profunda entre estudos do cotidiano educacional e sua história, através dos olhares para imagens fotográficas juntamente com fontes escritas e orais. Sendo assim, a fotografia é agora percebida como documento polissêmico, repleta de inúmeras evidências sociais, históricas e culturais, não como cópias da realidade, mas como representação dela (Vidal; Abdala, 2005; Passegi, 2010; Molina, 2015; Gobbi, 2020).

Na esteira dessa compreensão, esta pesquisa propõe estudar as potencialidades do uso da fotografia no processo de formação das professoras da Educação Infantil: de um lado, explorando a fotografia como documento pedagógico que pode promover a (auto)reflexão sobre uma ampla gama de tópicos em diferentes situações formativas. E, por outro lado, busca-se também contribuir para a preservação da memória educacional para pesquisas futuras.

Esta pesquisa visa analisar a fotografia produzida em um projeto de extensão denominado: “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, realizado nos anos de 2022 e início de 2023. Contamos com mais de 1000 fotografias que precisam ser selecionadas, analisadas e guardadas em arquivos para o acesso à população. Por isso, faz-se necessário um passo inicial de recolha e guarda dessas fotografias para futura classificação e interpretação histórica. Algumas dessas fotografias já foram escolhidas pelas professoras formadoras envolvidas no projeto para

construção do portfólio e do relatório final. Desse modo, utilizamos esses documentos já construídos para acessar as fotografias do projeto e realizar a seleção e análises das imagens.

Inferimos que a fotografia é uma ferramenta pedagógica importante para a prática docente, mas que ainda é subutilizada como ferramenta pedagógica, aparecendo apenas como uma ilustração do processo educacional. Por isso, trazemos o seguinte questionamento: Como a fotografia pode ser utilizada como memória da formação das professoras da educação infantil? O que observar nas fotos para entender o processo formativo das professoras?

Nos referimos a formação como (auto)formação, pois compreendemos que as professoras se formam constantemente por meio da análise e reflexão de sua própria prática pedagógica e das narrativas pessoais que constroem ao longo de sua trajetória de vida. Destacamos também a importância da troca de experiências nesse processo, pois um espaço rico em diálogo e colaboração, possibilita a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

A fotografia desempenha um papel importante na (auto)formação dos sujeitos, sendo rica e versátil tanto como um recurso pedagógico, quanto como uma ferramenta de investigação. Apesar de não ser vista como tal, ela apoia os(as) profissionais da educação a serem (auto)reflexivos e promove a documentação e compreensão da prática educacional. Nesta pesquisa, a documentação pedagógica utilizada contribuiu para uma compreensão reflexiva do processo formativo das docentes e para (re)pensar novos caminhos e estratégias para formação de professores(as) da Educação Infantil.

Para Comenius (1648 *apud* Campanholi, 2012), tudo o que conseguimos aprender deveria passar pelos nossos olhos, e não apenas pelas orelhas, para que ficasse impresso na nossa imaginação. Apesar da citação não se referir diretamente à fotografia, pois foi escrita dois séculos antes do seu nascimento, já se afirmava a importância da imagem no processo de aprendizagem. Assim, a produção de conhecimentos não é apenas feita pela transmissão de conteúdos, pela voz, mas pode, e deve, ser sentida, vista, tocada e transformada.

Ainda nos primeiros anos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, nutrimos um interesse significativo pela fotografia, mas, inicialmente, não se tinha a dimensão como uma possibilidade de recurso pedagógico ou ferramenta de investigação. Esta situação mudou em 2021 com a participação no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX)¹ no projeto intitulado “Diário de Campo e Fotografia: (Auto)formação docente, planejamento e metodologia para Educação Infantil”. Este projeto teve como foco os temas: (auto)formação docente,

¹ Participantes do projeto PROBEX: Andréa Guimarães Pontes (aluna voluntária), Hugo Darlyson de Araújo Andrade (aluno bolsista), Amanda Sousa Galvêncio (coordenadora), Máira Lewtchuk Espindola (coordenadora adjunta), Maria Adailza Martins de Albuquerque (colaboradora).

documentação pedagógica, fotografias e diários de campo, e a realização de oficinas pedagógicas para os(as) profissionais da educação infantil do município de João Pessoa-PB, ainda no período da Pandemia Covid-19, sendo realizado encontros virtuais com as docentes.

Em seguida, no ano de 2022, houve o envolvimento no projeto denominado: “(Auto)formação docente na Educação Infantil: interpretações históricas e usos pedagógicos da fotografia”, por meio do Programa de Licenciaturas (PROLICEN)². Esse projeto, além de realizar um minicurso sobre as práticas fotográficas nos ambientes educacionais, estudou as potencialidades do uso da fotografia na formação docente na Educação Infantil, explorando-a como documento pedagógico para (auto)reflexão sobre as mais diversas situações pedagógicas e para a guarda da memória educacional. Neste projeto, especificamente, além do estudo da teoria sobre fotografia e história da infância, foi realizado um curso para professores(as) da Educação Infantil e estudantes da graduação da UFPB sobre as potencialidades pedagógicas da fotografia para a experiência educacional das crianças e das (auto)narrativas educacionais.

Estas experiências modificaram a nossa forma de compreender a fotografia. Não mais como meros registros, mas como documentos que nos permitem (re)pensar novas hipóteses e possibilidades para a educação das crianças. Em 2022, como auxiliar de sala em uma turma de Infantil II, percebemos que as fotografias tiradas das crianças em diversas situações, como, por exemplo, em brincadeiras no parque ou nas tarefas em sala, eram apenas para divulgar a escolar ou mostrar ao responsável pela criança que ela estava bem. Porém, estas fotos não eram revistas para auxiliar no acompanhamento do processo individual e coletivo da criança, muito menos no planejamento docente.

A fotografia é um documento polissêmico que carrega diversas evidências, como representação do real, e pode gerar, em quem está presente nela ou a produzindo, uma sensibilidade de criar ou guardar momentos importantes (Gobbi, 2011; Duarte, 2023). Por isso, quando utilizada com uma intencionalidade pedagógica, tem a capacidade de ampliar as metodologias de ensino e ofertar novas reflexões e aprendizagens sobre as crianças e as professoras. em setembro de 2023, houve a participação no

Este projeto de conclusão de curso é derivado da participação, de setembro de 2023 a agosto de 2024, no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC)³ denominado: “Retalhos de uma colcha: o uso da documentação pedagógica na formação de

² Participantes do projeto PROLICEN: Andréa Guimarães Pontes (aluna bolsista), Paula Marcela Gomes de Santana (aluna bolsista), Amanda Sousa Galvício (coordenadora) e Máira Lewtchuk Espindola (coordenadora adjunta).

³ Participantes do projeto PIVIC: Andréa Guimarães Pontes (aluna voluntária), Brenda Camila Melo dos Santos (aluna voluntária), Máira Lewtchuk Espindola (coordenadora) e Amanda Sousa Galvício (colaboradora).

professoras da Educação Infantil em João Pessoa”, com o plano de trabalho: “O uso do caderno de campo na formação docente”, o qual visa analisar as documentações pedagógicas produzidas durante a formação do projeto de extensão intitulado “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”⁴ nos anos de 2022 e 2023.

Este projeto de extensão teve como objetivo realizar uma formação para os/as profissionais da Educação Infantil por meio de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa, integrando os(as) docentes desta Universidade com os(as) profissionais que trabalham com crianças bem pequenas e pequenas, a fim de se construir um espaço de formação.

O Projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” gerou uma extensa quantidade de documentação pedagógica, incluindo mais de 1000 fotografias das formações, 12 cadernos de campo, colchas de retalhos, lapbook, projetos desenvolvidos pelas professoras de Educação Infantil, portfólio, escritos individuais, entre outros. A diversidade dessas experiências nos instigaram a considerar sobre o que fazer com essa documentação produzida.

Visto que as fotografias refletem visualmente valores ideológicos, idealizações e sistemas estéticos e éticos de grupos sociais (Molina, 2010), é importante estabelecer um local para preservar essas memórias e realizar estudos aprofundados sobre esses documentos. Essas investigações podem auxiliar não só com informações para a avaliação das próprias formações, como também para elaborar novas abordagens, além de servir como fonte preciosa para pesquisas futuras sobre a História da Educação no município de João Pessoa. Para tanto, temos como objetivo geral: Compreender como a fotografia pode ser utilizada para auxiliar na análise do processo de formação das professoras da Educação Infantil no município de João Pessoa. Como objetivos específicos:

- Fundamentar a teoria e prática da documentação pedagógica produzida no processo de formação de professores(as) e na experiência educacional da Educação Infantil;
- Explicar o processo formativo das professoras da pré-escola no projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”;
- Analisar o processo formativo das professoras da pré-escola de João Pessoa, a partir da documentação pedagógica produzida com foco nas fotografias.

⁴ Equipe do projeto de formação: Nádia Jane de Sousa (Coordenadora geral e formadora), Ana Luísa Nogueira de Amorim (coordenadora adjunta e formadora), Maíra Lewtchuk Espindola (coordenadora adjunta e formadora), Amanda Sousa Galvínio (formadora), Célia Maria Cruz Marques Chaves (formadora), Evelyn Fernandes Azevedo Faheina (formadora), Nathália Fernandes Egito Rocha (formadora), Thaís Oliveira de Souza (formadora), Idelsuete de Sousa Lima (formadora), Elzanir dos Santos (formadora), Renata da Costa Lima (formadora), Thaís Thalyta da Silva (formadora), Cláudia Maria de Lima (formadora), Rayssa Maria Anselmo de Brito (formadora), Emília Cristina Ferreira de Barros (formadora), Andressa Soares de Oliveira (aluna bolsista), Fernanda Alvino dos Santos (aluna bolsista) e Jonyelson Silva Ribeiro de Assis (aluno bolsista).

A metodologia está pautada em como a fotografia pode ser vista como recurso importante no desenvolvimento e na formação dos(as) docentes, pois carrega consigo significados, história(s) e questionamentos implícitos que podem ser explorados. Ela pode ser utilizada para documentar o progresso dos(as) envolvidos(as) no processo educacional, assim como a prática pedagógica. Isso contribui com a documentação pedagógica, a qual é uma ferramenta necessária para a (auto)reflexão sobre o ensino-aprendizagem e o fazer docente, bem como fonte histórica que possa contribuir para compreendermos as práticas pedagógica dos sujeitos situados em determinados contextos sociais, culturais, históricos e políticos.

Muito se utiliza a fotografia como confirmação ou complementação de informações proporcionadas por outros documentos (Santos; Silva, 2016). Mas, para além disso, a fotografia pode evidenciar uma série de dados que jamais seriam relatados pela linguagem escrita. Toda e qualquer fotografia é um resíduo do passado e um testemunho visual, onde se pode identificar, assim como nos documentos escritos, mais do que apenas os elementos constitutivos que lhe deram origem do ponto de vista material, pois um dos objetivos da fotografia documental está profundamente ligado ao fator social, tendo a capacidade de produzir um testemunho sobre os acontecimentos do mundo (Kossoy, 2001; Macedo, 2013).

Introduzir esta ferramenta na (auto)formação docente, possibilita a estes(as) profissionais da educação a (auto)consciência de seu desenvolvimento profissional. Esta (auto)consciência não está limitada apenas à reflexão individual, mas convida a compartilhar suas vivências e experiências com outros(as) profissionais, contribuindo para um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo. Dessa forma, a incorporação da fotografia expande os horizontes para explorá-la no contexto da história da educação.

Portanto, é indispensável investigar detalhadamente as imagens fotográficas, atentando-se cuidadosamente para sua criação, tanto sobre a perspectiva do(a) fotógrafo(a), quanto daqueles(as) que foram fotografados(as) e pelos(as) outros(as) agentes que a cercam. Nessa perspectiva, para auxiliar nas análises das fotografias, utilizaremos de outras documentações, sendo estas: portfólio, relatório final, caderno de memórias e roteiros de aprendizagem. Essa abordagem possibilita aprofundarmos nas contextualizações e reflexões das imagens fotográficas.

Com isso, a metodologia desta pesquisa seguirá a abordagem qualitativa a qual, segundo Brandão (2001), encontra-se relacionada aos sentidos que os sujeitos conferem às suas experiências do mundo social e como eles compreendem o mundo. Assim, esta modalidade de pesquisa tem o objetivo de entender os fenômenos sociais conforme os significados que os indivíduos oferecem. Desse modo, utilizaremos o método qualitativo como estratégia de

investigação para o melhor entendimento dos questionamentos advindos da temática em questão, e assim compreender os diversos sentidos que os sujeitos envolvidos atribuem às fotografias.

Esta pesquisa é do tipo documental que possui semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A diferença dessas duas formas de pesquisa está em suas naturezas de fontes: a pesquisa documental recorre a materiais diversos que ainda não receberam tratamento analítico, como as fotografias; enquanto a pesquisa bibliográfica dispõe principalmente das contribuições de materiais elaborados por diversos autores sobre um determinado assunto (Gil, 2002).

Para tanto, nossa metodologia está ancorada na perspectiva da historiografia da educação, em que, muitas investigações, têm se apoiado nas três etapas metodológicas de Certeau (2011) sobre a produção do conhecimento histórico: 1) é preciso indagar sobre o lugar social em que as fotografias/fontes foram produzidas, armazenadas e conservadas; 2) é necessário considerar a fotografia como documentação/fontes histórica, particularmente iremos destacá-la como documentação pedagógica, levando em consideração os sujeitos que as produziram, os espaços nos quais circularam, o momento histórico e político que propiciaram essas produções e o lugar social do(a) pesquisador(a); 3) é importante fazer referência ao conjunto de práticas sociais realizadas no decorrer da pesquisa, como leituras, catalogação dos documentos/fontes, interpretação dos dados e escrita da narrativa. Nesse sentido, é fundamental levantar os diferentes aspectos contidos na fotografia e sua contextualização, além de evidenciar os conteúdos implícitos e as razões para o seu registo (Sonego, 2010).

Logo, para realizarmos a leitura da imagem fotográfica, faz-se necessário questionar: por que ela foi criada? Qual é o seu propósito? Qual a sua intenção? O que essa imagem quer expor? E ainda o que ela quer deixar registrada? Além do mais, ao considerar a fotografia como agente de complexas memórias, deve-se analisar alguns elementos dessa fonte documental, como:

[...] a relação entre a imagem e o objeto fotografado; a idéia de janela recortada pela fotografia com uma origem calcada na pintura renascentista; o testemunho realizado por uma imagem e a composição/criação dada pelo fotógrafo; e a relação entre fotógrafo e fotografado. (Molina, 2015, p. 471)

Como proposta para discussão e problematização dos espaços formativos, e das memórias que se podem produzir nesses espaços, apresentamos aqui um projeto que envolve uma construção coletiva desses conhecimentos por meio da análise das documentações pedagógicas, especificamente, das fotografias produzidas durante uma formação de um projeto de extensão denominado “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”.

Nos próximos capítulos, iremos discutir, respectivamente: processo formativo de professores(as) e o projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”; a documentação

pedagógica como ferramenta essencial tanto no processo de formação das crianças, quanto no dos(as) professores(as); uma breve contextualização da utilização inicial da fotografia como meio de ilustração até sua transformação como meio significativo de conhecimento; e, por fim, a relevância da fotografia como instrumento de análise de pesquisa no processo de formação das professoras. Posteriormente, realizaremos as análises e discussões das fotos dos encontros formativos do projeto, revelando a rica trajetória das professoras e a capacidade das imagens fotográficas de promover reflexões significativas sobre esse processo, para, enfim, caminharmos para as considerações finais.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, discutiremos sobre (auto)formação docente o processo de (auto)formação, destacando a importância da reflexão sobre a prática e a (re)descoberta de si mesmo na (re)construção da sua identidade docente. Para isso, dialogaremos, principalmente, com Furlanetto (2007), Pimenta (1999) e Passeggi (2011). Em seguida, será apresentado o projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, de acordo com o relatório final do projeto, escrito pela professora Nádia Jane de Sousa (2023).

2.1 RESSIGNIFICANDO SABERES: NARRATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de formação oferece aos professores uma oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos e trazer para si uma formação reflexiva e permanente. Na reflexão sobre sua prática e na (re)descoberta de si mesmo, o(a) docente será capaz de protagonizar sua própria jornada profissional. É através do (re)conhecimento de si que o(a) professor(a) terá a capacidade de (re)significar os saberes que possui, (re)criando e (re)construindo conhecimentos. Portanto, a valorização desses espaços é importante, pois:

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multi-culturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores (Pimenta, 1999, p. 87).

Nossa perspectiva é moldada por Pimenta (1999, p. 29) quando se entende que “[...] formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Por meio desse confronto e de uma contínua troca de experiências e práticas, os docentes vão tecendo seus saberes em constante reflexão na e sobre a prática (Pimenta, 1999).

Os(as) professores(as) possuem trajetórias ricas e plurais, assim como processos de formação singulares, repleto de facetas e nuances (Furlanetto, 2007). A “escuta afetiva” (Pascal; Bertram, 2019) é um ato importante dentro desse processo de (auto)formação docente, não só a escuta, mas os registros que dela derivam. Há uma mudança de paradigma em relação aos valores, pensamentos e ações dos(as) docentes, assim como também do(a) pesquisador(a), ao perceber a criança como ativa dentro do processo educacional. No caso específico da nossa pesquisa, queremos compreender como esse processo se deu na formação das professoras da Educação Infantil. No entanto, é importante destacar que considerar e registrar a voz das crianças e dos(as) profissionais não é um processo simples, mas sim um processo complexo, desafiador e constituído por várias etapas.

Somente ao contemplar estas questões, seremos capazes de questionar nossa abordagem docente em relação às crianças e de iniciar uma reflexão sobre o processo contínuo de (auto)formação, saindo da teoria para a prática. Nesse contexto, é fundamental que o(a) professor(a) compreenda a sua própria jornada, percebendo-se como integrante de uma narrativa que não é externa a ele(a), mas sim moldada e construída com e por ele(a).

[...] aqueles que conduzem a prática pedagógica precisam ter a coragem de inovar e experimentar, indo além dos métodos de coleta de informações ortodoxos, de modo a melhor encorajar as pessoas silenciadas a encontrarem seu caminho e maneiras de contar e reivindicar sua própria história [...] (Pascal; Bertram, 2019, p. 84).

A (auto)formação é indispensável para os adultos que desempenham um papel no processo educacional, para que estes sejam capazes de examinar a sua prática pedagógica. Através da (auto)avaliação de si próprios, de seus métodos, da instituição, entre outros aspectos, será possível mobilizar e reconhecer os recursos e o apoio necessário para efetivar a prática pedagógica. Esse movimento requer uma abordagem ampla que envolve múltiplos aspectos, e não feita isoladamente. Para refletir sobre o processo formativo dos(as) professores(as), é pertinente:

[...] ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; [...] Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece apenas nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores [...] – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (Furlanetto, 2007, p. 14).

Assim, é importante que as narrativas que constituem as trajetórias de vida dos(as) profissionais que atuam com crianças pequenas não sejam difundidas como momentos perfeitos, em vez disso, essas narrativas necessitam ser desenvolvidas em ambientes coletivos de socialização e confronto. Pois, é por meio da nossa interação com o outro que moldamos o nosso senso de pertencimento. Perceber esses espaços é importante para refletir a práxis pedagógica e potencializar, através das narrativas pessoais, as práticas de (auto)formação.

Passeggi (2011) nos traz as experiências com *grupos reflexivos* como ambientes propícios para a construção de uma comunidade de aprendizado baseado na troca de experiência, na escuta respeitosa e na liberdade de permanecer, ou não, e para falar, ou não, de si em um espaço seguro e ético para reflexão; um ambiente favorável para “[...] partilhar, refletir e ressignificar as experiências com o outro, no processo de formação de formadores” (2011, p. 148). A autora ainda delimita três razões fundamentais que diferenciam o *grupo reflexivo* de outros grupos:

Em primeiro lugar, não se trata de um método de pesquisa, mas de uma prática de formação. O que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas, primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro. Em segundo lugar, os participantes (professores, pesquisadores,

formadores em formação) reconhecem seu pertencimento a esse grupo social, assim como o seu engajamento num projeto comum: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos. Finalmente, o grupo se realiza em contexto institucional e é acompanhado por um formador, que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica. Esse terceiro aspecto implica uma continuidade do relacionamento entre pares durante o tempo de formação, que, muitas vezes, prolonga-se para além do espaço institucional (Passeggi, 2011, p. 150).

O grupo tem o papel de ajudar o sujeito a seguir em direção ao autoconhecimento, para compreender a si, o outro e o mundo ao seu redor. Assim percebemos a importância dos espaços de formação para facilitar que o(a) docente entre em contato com a sua própria história para reconhecer e compreender as influências, valores e experiências que formam sua carreira profissional, o que permite-lhe desenvolver um olhar mais claro da sua identidade como educador(a). Berkenbrock-Rosito (2010, p. 34 *apud* Trezzi; Oliveira; Berkenbrock-rosito, 2019) afirma que:

Narrar a própria história significa narrar a realidade brasileira, do mundo, um saber cheio de perplexidades, dúvidas, questionamentos, descobertas e ansiedades, para compreender como o sujeito faz a História. Ao contar, o sujeito desvela a si mesmo e ao outro, mostrando o sentido de narrar a história de si no contexto da formação de professores.

Para Furlanetto (2007), a “magia”, referida como a sensação única e especial em situações de aprendizagem específicas, onde o interesse pela pesquisa e conhecimento se intensificam, é restabelecida quando os(as) professores(as) se conectam com suas histórias, tornando-se mais acessíveis para o envolvimento com o conhecimento.

Visto que o trabalho desempenha “[...] na vida pessoal do adulto uma função psicológica específica que incide sobre sua subjetividade e a necessidade de encontrar, mesmo provisoriamente, unidade e coerência” (Passeggi, 2011, p. 153). Ressaltamos a importância de considerar os cotidianos, as realidades, fazeres e saberes docentes no processo de formação, sem que haja separação com os contextos de trabalho. Portanto, “[...] justifica-se o fato de se ancorar a formação nas experiências profissionais e oferecer condições institucionais para refletir sobre elas” (Passeggi, 2011, p. 153).

É oferecido aos docentes pacotes prontos, esperando que tomem posse dessas informações e modifiquem-as em ações pedagógicas. Porém, os(as) professores(as) constituem seu *saber-fazer* a partir do seu próprio *fazer*. Contemplar a prática social como ponto de partida e chegada, dará a oportunidade para re-significação dos conhecimentos na formação docente (Furlanetto, 2007; Pimenta, 1999). Essa perspectiva contraria a concepção de formação como uma simples transmissão de conhecimentos entre formador(a) e formando(a), mas que está além disso, pois a (auto)formação é um processo dinâmico e complexo de ressignificação da

identidade dos(as) professores(as), sendo permeado pelas histórias de vida singulares e contextos plurais dos(as) docentes.

A identidade não é estática, muito menos externa que possa ser obtida, mas, sim, um processo de construção do sujeito historicamente situado. Ao retomar e narrar sua história de vida, o indivíduo percebe que ela não é um conjunto de escolhas e ações separadas, contudo, procura dar sentido às suas experiências, compreendendo que existe um projeto sendo tecido e, nesse percurso, construindo outra representação de si: reinventando-se (Furlanetto, 2007; Passeggi, 2011; Pimenta, 1999).

Diante disso, percebe-se que a identidade do sujeito é versátil e moldada pelo contexto histórico no qual está inserido, dando destaque também à narrativa da própria história de vida como elemento integral desse processo. Ao resgatar sua história, o(a) professor(a) não apenas revisita os fatos acontecidos, mas busca atribuir significados às experiências vividas. Durante a (auto)formação, a ressignificação da experiência vivida envolveria “[...] encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?” (Passeggi, 2011, p. 149).

Para a compreensão da própria identidade, é essencial olhar para a história e compreendê-la (Trezzi; Oliveira; Berkenbrock-Rosito, 2019). A fotografia pode atuar para auxiliar não apenas na revisitação dos acontecimentos, mas também na busca ativa para ressignificação das experiências. Ao revisitar as imagens fotográficas e refletir sobre elas, os(as) professores(as) podem ter uma compreensão mais profunda e rica das marcas da historicidade do eu. Para prosseguirmos com o estudo, faz-se necessário a apresentação a respeito do projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”.

2.2 PROJETO “SABERES E PRÁTICAS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Ressaltamos que todas as informações obtidas para este tópico foram retiradas do relatório final do projeto, elaborado sob a coordenação geral da professora Nádia Jane de Sousa, com objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido durante o processo de formação das professoras da Educação Infantil da prefeitura de João Pessoa.

Este projeto de formação continuada foi desenvolvido entre os meses de junho de 2022 a maio de 2023 (exceto nas férias de janeiro das docentes formadoras). É resultado de uma parceria entre o Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba e a Prefeitura de João Pessoa. O projeto foi direcionado, através da Receita de Convênio nº 1582.11.0622, às professoras e as supervisoras pedagógicas que desenvolvem suas funções na Educação Infantil

na Rede Municipal de Ensino deste município, em Centros Municipais da Educação Infantil (CMEI), responsáveis pelo atendimento integral de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, e em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), as quais oferecem atendimento parcial às crianças em fase pré-escolar (Sousa, 2023).

Foram propostas metas para realização do projeto, sendo estas: 1. Realização de 10 encontros mensais formativos com as professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa; 2. Realização de 10 encontros mensais entre as Coordenadoras do projeto e as Supervisoras Pedagógicas do Município de João Pessoa; 3. Realização de reuniões mensais para acompanhamento e avaliação; 4. Realização de 10 encontros mensais de acompanhamento e avaliação do projeto nas Escolas do Município de João Pessoa (visitas *in loco*). Todas as metas foram executadas com êxito, o que contribuiu para o alcance dos objetivos traçados e, conseqüentemente, contribuindo no processo de formação das professoras participantes (Sousa, 2023).

Para descrevermos os encontros formativos, faremos a junção das metas que se entrelaçam nas ações realizadas, assim como no relatório final. Desse modo, trabalharemos, respectivamente, as metas 1 e 2, que tratam dos encontros formativos entre as professoras e supervisoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, e as metas 3 e 4, que objetivam o acompanhamento e avaliação do projeto (Sousa, 2023).

Os encontros formativos, realizados nas dependências do CE/UFPB nos turnos da manhã e da tarde, foram planejados com momentos que garantisse uma uniformidade metodológica entre si, assim, foram seguidas as seguintes etapas: 1. momento deleite, envolvendo o uso de múltiplas linguagens como música, pintura, poesia, vídeos, entre outros; 2. Retrospectiva, partindo do que foi proposto no encontro anterior, incluindo imagens, questões, vivências, relatos de casos a partir de registros orais e/ou escritos da prática cotidiana, etc; 3. Desenvolvimento do tema, englobando apresentações e discussões relacionados com a temática do encontro; 4. Avaliação do encontro; 5. Encaminhamentos, que envolvem as atividades solicitadas pelas professoras, podendo ser desenvolvidas tanto nas instituições quanto nas turmas das professoras, ou de forma individual, esforçando-se para relacionar as discussões realizadas e as práticas vivenciadas pelas professoras no CMEI e na Escola (Sousa, 2023).

Os temas propostos nos encontros formativos eram compartilhados com as professoras e supervisoras participantes, sendo previamente enviado às equipes um roteiro indicador que delineava as questões a serem abordadas. As especificidades das etapas educativas da Educação Infantil, creche e pré-escola, assim como o trabalho realizado pelas supervisoras pedagógicas, eram consideradas no momento de elaboração do material, na seleção dos textos, nas propostas

de atividades e dinâmicas (Sousa, 2023).

Foram elegidos, respectivamente, os seguintes temas para os 10 encontros formativos, com os dois últimos encontros abordando a mesma temática: 1. quem são crianças que chegam na Educação Infantil?; 2. as crianças e o brincar na Educação Infantil; 3. (re)pensando a rotina na Educação Infantil; 4. a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e a mediação dos adultos com as crianças; 5. avaliação do desenvolvimento infantil; 6. documentação pedagógica; 7. transições na Educação Infantil; 8. organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; 9 e 10. Currículo da Educação Infantil: Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências (Sousa, 2023).

O primeiro encontro formativo, com o tema "Quem são crianças que chegam na Educação Infantil?", teve como objetivo: “refletir sobre o conceito de criança como construção social e sujeito de direitos; problematizar como a pandemia acentuou os processos de emparedamento das crianças; pensar como as crianças que temos recebido, demandam repensarmos nossas práticas pedagógicas de modo a pensarmos uma pré-escola/creche mais acolhedora, inclusiva e motivadora” (Sousa, 2023, p. 11-12). Este encontro foi realizado entre os dias 07, 08 e 09 de junho de 2022, e estavam presentes “675 professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa e 102 Supervisoras Pedagógicas” (Sousa, 2023, p. 12).

Para a abordagem do primeiro tema, o roteiro fornecido visava abordar os conceitos de criança e infância enquanto construção histórica e social, discutindo o significado de ser criança nos diferentes tempos históricos, espaços geográficos e nas diferentes culturas. Também explorou as marcas culturais que atravessam as infâncias contemporâneas e quem são as crianças da Educação Infantil (Sousa, 2023).

Foram encaminhadas atividades personalizadas para cada grupo: para as professoras da creche, uma síntese das aprendizagens, considerando as questões discutidas no encontro, e fotos dos espaços do CMEI/Escola onde atuam; para as professoras da pré-escola, foi solicitado a apreciação da obra “Brincar”, de Ivan Cruz, refletindo sobre as possibilidades educativas junto a sua criança da pré-escola, além da escolha e organização de uma brincadeira, vivências com as crianças e relatos sobre; por fim, as supervisoras pedagógicas receberam solicitações para realização de uma reunião com as professoras, para discutir a formação e a centralidade da criança na prática pedagógica, e depois que fizessem relatos sobre essa experiência (Sousa, 2023)

O segundo encontro formativo, cujo tema foi “As crianças e o brincar na Educação Infantil”, objetivou: “refletir sobre a importância e as possibilidades do brincar na Educação Infantil; debater concepções e práticas da comunidade escolar sobre o brincar” (Sousa, 2023, p.

16) . O encontro foi realizado entre os dias 26, 27 e 28 de julho de 2022, com “653 professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa e 97 Supervisoras Pedagógicas presentes” (Sousa, 2023, p. 17).

O roteiro planejado para este encontro abordou sobre a relação da criança com a cultura lúdica da sociedade a que pertence, o brincar como um dos elementos constituintes das culturas infantis, os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas, e como o brincar se integra no planejamento das professoras. Enquanto aos encaminhamentos, foi solicitado: às professoras de creche a construção de um catálogo com brincadeiras realizadas com as crianças, listando as brincadeiras e inserindo fotos das vivências com as crianças no CREI; para as professoras da pré-escola que realizassem o replanejamento das rotinas das crianças, priorizando os tempos e espaços destinados ao brincar; e que as supervisoras pedagógicas refletissem sobre a presença do brincar no planejamento da(s) instituição(ões) em que trabalham (Sousa, 2023).

O terceiro encontro formativo, com o tema “(re)pensando a rotina na Educação Infantil”, teve o objetivo de “compreender as características do cotidiano e da rotina na Educação Infantil” e “distinguir os tempos e as temporalidades da criança e da instituição” (Sousa, 2023, p. 21). O encontro foi realizado nos dias 09, 10 e 11 de agosto de 2022, com “653 professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa e 93 Supervisoras Pedagógicas” (Sousa, 2023, p. 21).

O roteiro proposto para abordar o tema explorou: o cotidiano e a rotina, suas características e diferenças; o cuidar e o educar na Educação Infantil; a influência da rotina no desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil; a organização do ambiente, incluindo o uso do tempo, a seleção e a proposta de atividades, a escolha e oferta de materiais (Sousa, 2023, p. 17).

De acordo com Sousa (2023), os encaminhados para esse encontro foram: para as professoras da creche, apresentar um exemplo da sua rotina realizada com suas turmas; para as professoras da pré-escola, fotografar os momentos da rotina das crianças na instituição, montar uma rotina visual com as imagens fotografadas, realizar uma roda de conversa com as crianças e questionar em qual momento da rotina elas mudariam e porquê, em seguida, remontar a rotina com base no diálogo construído com as crianças; por fim, para as supervisoras, foi proposto que discutissem durante o planejamento com as professoras as questões: “Como vocês consideram a rotina das instituições onde trabalham?” e “O que poderia ser pensado e/ou repensado nela?” (Sousa, 2023, p. 22).

O tema do quarto encontro formativo foi “a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e a mediação dos adultos com as crianças”, e teve a finalidade de: “Refletir criticamente como os projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil tem pensado e

organizado os espaços e os tempos vividos pelas professoras e pelas crianças no seu cotidiano; Compreender o conceito de espaço no contexto pedagógico da Educação Infantil enquanto parte integrante do currículo e mediador do trabalho pedagógico; Compreender o papel docente na organização dos espaços e tempos e na escolha dos materiais oferecidos para interação e brincadeiras entre as crianças” (Sousa, 2023, p. 25-26). Este encontro foi realizado nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2022, com “659 professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa e 95 Supervisoras Pedagógicas presentes” (Sousa, 2023, p. 26).

O roteiro para esse encontro buscou discutir o “espaço como integrante do currículo da Educação Infantil e revelador de concepções de crianças, de infâncias e de educação infantil; a importância dos materiais na promoção das interações infantis; o papel da/o professora/or na organização do tempo, do espaço e na escolha dos materiais” (Sousa, 2023, p. 26).

Quanto aos encaminhamentos, foram propostos: para as professoras da creche, fotografar a sala de referência ou outro espaço do CMEI e criar uma proposta para modificá-lo; para as professoras da pré-escola, fotografar alguns espaços da sala de referência ou da instituição, registrar as vozes das crianças explicando o significado de cada espaço e escolher um dos registros para levar impresso e compartilhar no próximo encontro; para as supervisoras pedagógicas, orientar as professoras a fotografarem sua sala de referência ou outros espaços do CMEI para apresentarem propostas que modifiquem o espaço, em seguida, discutir coletivamente as sugestões apresentadas (Sousa, 2023).

O quinto encontro formativo, realizado nos dias 18, 19 e 20 de outubro de 2022, com o tema “Avaliação do desenvolvimento Infantil”, objetivou: “refletir sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil a partir da perspectiva histórico-crítica de Vygotsky” e “dialogar sobre os sentidos e significados da avaliação na Educação Infantil, focando no porquê, para quê e como avaliar” (Sousa, 2023, p. 34). Neste encontro, estiveram presentes “658 professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa e 101 Supervisoras Pedagógicas” (Sousa, 2023, p. 34).

O roteiro destacou a importância de abordar “como as crianças aprendem e se desenvolvem – perspectiva Histórico-crítica de Vygotsky” e “avaliação na Educação Infantil: porque, para quê, o quê e como avaliar?” (Sousa, 2023, p. 34). Foram encaminhados os seguintes itens: para as professoras da creche, apresentar um dos registros avaliativos já realizados com a sua turma; para as professoras da pré-escola, primeiramente, orientar as crianças a desenharem e pintarem livremente algo que elas gostam ou gostaram de vivenciar no CMEI; secundamente, enquanto as crianças pintam, registrar em fotos e realizar uma observação e escuta atenta sobre as facilidades e/ou dificuldades de expressão no desenho e na oralização sobre ele;

terceiramente, fazer anotações na “ficha de observação” sobre o que foi observado e ouvido das crianças durante a atividade; quartamente, após os registros, refletir sobre o que as crianças falaram durante o desenho, o que expressaram e disseram sobre ele; por fim, indicar, se possível, na “ficha de observação”, ações futuras para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento quanto a expressão através do desenho e da linguagem oral; para as supervisoras pedagógicas, conversar, em reunião, com as professoras sobre a avaliação que a instituição realiza, levando em consideração os critérios e progressos, e socializar alguns exemplos de relatórios feitos pelas professoras no encontro (Sousa, 2023).

O sexto encontro formativo tratou da temática sobre documentação pedagógica e teve o objetivo de: compreender a documentação pedagógica como um processo de registro vivo, dinâmico, humano e democrático e relação com a avaliação; refletir sobre a documentação pedagógica na perspectiva das pedagogias participativas; pensar a documentação pedagógica no âmbito da avaliação, planejamento solidário e da aprendizagem solidária” (Sousa, 2023, p. 40-41). Este encontro ocorreu entre os dias 08, 09 e 10 de novembro de 2022, com “665 professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa e 98 Supervisoras Pedagógicas presentes” (Sousa, 2023, p. 41).

O roteiro para discussão da sexta temática em questão destacou a necessidade de debater: o que é e para que serve a documentação pedagógica; a relação entre registro, avaliação e planejamento; a observação/escuta como instrumentos necessários para documentar/registrar; o que, por quê, com o quê, como, quando e onde registrar? Os encaminhamentos para esse encontro se aplicaram a todos os grupos, já que envolvia a sistematização de projetos e/ou atividades realizadas pelo CMEI e Escolas para apresentação no Seminário de Educação Infantil, que estava programado para o mês seguinte. Logo, as professoras foram orientadas em como deveriam realizar a sistematização, como enviar para a equipe do projeto e como apresentar no seminário (Sousa, 2023).

O sétimo encontro formativo ocorreu em formato de Seminário, com um objetivo central de “refletir acerca dos diferentes momentos de transição vividos pela criança na Educação Infantil” (Sousa, 2023, p. 45). O Seminário de Educação Infantil aconteceu nos dias 06, manhã e tarde, e 16, manhã, de dezembro de 2022, no auditório da Reitoria da UFPB e no auditório do Centro de Educação, respectivamente. O Seminário teve a participação de “544 professoras e 65 supervisoras pedagógicas” (Sousa, 2023, p. 46).

Abordando a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o oitavo encontro formativo teve a finalidade de: “refletir sobre o planejamento nas CMEI’s e sua articulação com as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil/João Pessoa; relacionar o planejamento

realizado nos CMEI's com as orientações das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil/João Pessoa; identificar concepções de currículo, de desenvolvimento infantil e de criança presentes no planejamento realizado nas CMEI's; compreender a importância do trabalho pedagógicos na Educação Infantil com a Pedagogia de Projetos” (Sousa, 2023, p. 50). Este encontro ocorreu entre os dias 14, 15 e 16 de janeiro de 2023, com “664 professoras da Educação Infantil do Município de João Pessoa e 103 Supervisoras Pedagógicas presentes” (Sousa, 2023, p. 50).

Para esse encontro formativo, o roteiro destacou a importância de abordar sobre o “planejamento nos CMEI's e nas Escolas; as orientações do Departamento de Educação Infantil, DEI/SEDEC/PMJP, e a relação com o planejamento realizado nos CMEI's e Escolas; concepção de currículo presente na organização do trabalho pedagógico dos CMEI's e Escolas” (Sousa, 2023, p. 50). Os encaminhamentos enviados foram: para as professoras de creche, enviar, pela plataforma Google Classroom, o projeto do primeiro bimestre do CMEI; para as professoras da pré-escola, trazer, na próxima formação, materiais para dar continuidade ao projeto que foi iniciado coletivamente nas salas de aula de formação; por fim, para as supervisoras pedagógicas, apresentar e discutir, em reunião pedagógica com as professoras, o modelo de investigação temática para projetos da Escola de Educação Básica da UFPB, além de indicar possibilidades de trabalho com projetos que viabilizem o protagonismo das crianças (Sousa, 2023).

O nono e décimo encontro formativo, com o tema currículo da Educação Infantil: direitos de aprendizagem e campos de experiências, teve o objetivo de refletir sobre “os direitos de aprendizagens e os campos de experiências da Educação Infantil articulados aos projetos desenvolvidos nos CMEIs e nas escolas da rede municipal de João Pessoa” (Sousa, 2023, p. 55). Os encontros foram realizados nos dias 11, 12 e 13 de abril de 2023 e 09, 10 e 11 de maio de 2023, respectivamente. Estiveram presentes no nono encontro formativo “612 professoras e 88 Supervisoras Pedagógicas” e no décimo encontro formativo “694 professoras e 95 Supervisoras Pedagógicas da Educação Infantil do Município de João Pessoa” (Sousa, 2023, p. 55).

O roteiro para a discussão do tema referente ao nono e décimo encontro, destacou a importância de abordar, no mês de abril, sobre: “da observação para a elaboração dos projetos; os direitos de aprendizagem e os campos de experiências presentes nos projetos elaborados; destacar a leitura e a escrita na EI” (Sousa, 2023, p. 56). No mês de maio, o roteiro deu continuidade às discussões acerca dos pontos destacados.

Visto que o décimo encontro era o último desta primeira versão do Projeto de Formação, os encaminhamentos foram passados apenas no nono encontro, sendo eles: para as professoras de creche: elaborar um texto autobiográfico de uma lauda refletindo sobre a trajetória formativa

no projeto; para as professoras da pré-escola, realizar um levantamento de questões investigativas de interesse das crianças e registrar uma ou duas vivências relacionadas às questões investigativas; para as supervisoras pedagógicas, produzir um texto autobiográfico de uma lauda refletindo sobre a trajetória formativa no projeto (Sousa, 2023).

Seguindo para as metas 3 e 4, as quais buscaram acompanhar e avaliar o projeto desenvolvido, foi proposto: a criação de um ambiente virtual no Google Classroom, para disponibilizar materiais, experiências e atividades; a realização de visitas amostrais nas unidades de Educação Infantil, buscando promover reuniões com professoras e gestoras para aproximar a formação dado e o trabalho desenvolvido; a sistematização das experiências trazidas ao longo dos encontros formativos (Sousa, 2023).

A avaliação do projeto ocorreu ao longo do processo, com avaliações mensais entre os membros das equipes e estas com a coordenação geral, além da elaboração de formulários respondidos pelas participantes do projeto. Quanto ao acompanhamento do projeto, foi criado um sala no Google Classroom para postagem de devolutivas e compartilhamento de textos e/ou materiais utilizados na formação. Contudo houve a necessidade da criação de grupos de WhatsApp para uma comunicação mais ágil, devido às dificuldades observadas nas participantes em manusear a plataforma do Google Classroom (Sousa, 2023).

Foram encontradas também algumas dificuldades na realização das visitas, pensadas inicialmente para ocorrer mensalmente pela equipe da coordenação, adjunta e geral. Porém, mesmo com alguns empecilhos, realizaram-se seis visitas às instituições. Durante as reuniões nas instituições, foi percebido ser um espaço frutífero para a discussão dos desafios postos para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, além de promover a aproximação com o espaço de trabalho e cotidiano das participantes do projeto (Sousa, 2023).

Ressaltamos que as atividades encaminhadas a cada mês buscavam relacionar as vivências das participantes com as dimensões teóricas apresentadas e discutidas nos encontros. As experiências eram apresentadas de diversas maneiras, como registros fotográficos das atividades realizadas, relatos descritivos e/ou reflexivos, portfólios, banners e dinâmica da “colcha de retalhos”. Os relatos orais também tiveram um papel importante para promover a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos na formação, além de servir de subsídio para o planejamento das equipes do projeto (Sousa, 2023).

A Secretaria de Educação também disponibilizou uma equipe em todos os encontros formativos para o acompanhamento do projeto de formação. O apoio logístico da equipe de Escola de Formação da Secretária de Educação e Cultura (SEDEC) foi fundamental para o melhor andamento do projeto. A Escola de Formação tinha a responsabilidade de informar sobre

o período de formação, além de se incubirem na distribuição das professoras e supervisoras em suas respectivas salas, pela frequência das participantes, garantir o cumprimento do horário por parte das cursistas, coordenar a distribuição do lanche durante a formação e providenciar a entrega de material, quando necessário, entre outras demandas (Sousa, 2023).

O Projeto de Formação “Saberes e Práticas da/na Educação Infantil” foi de importante relevância para a aproximação abrangente dos diferentes contextos educativos nos quais a Educação Infantil no município de João Pessoa se insere, o que permite uma compreensão mais aprofundada tanto da legislação normatizadora da primeira etapa da Educação Básica quanto dos estudos acadêmicos sobre ela e os ambientes onde o trabalho ocorre. Durante os encontros formativos e nas trocas de experiências proporcionadas, foi possível averiguar não apenas as dificuldades e lacunas no trabalho realizado com as crianças, mas, de outro modo, identificou-se potencialidades, perspectivas, o desejo de aprender, buscar por alternativas e realizar um trabalho de qualidade (Sousa, 2023).

Após esta contextualização, avançaremos para as discussões sobre documentação pedagógica e fotografia na formação docente, para então adentrarmos nas análises e considerações finais.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E FOTOGRAFIA

A fundamentação teórica deste estudo tratará dos fundamentos e conceitos essenciais que sustentam a pesquisa. Inicialmente, será feito uma breve consideração sobre a documentação pedagógica, tendo como base os textos de Botega e Tomazzetti (2023), Fochi (2021) e Marques e Almeida (2011). Posteriormente, será apresentado um rápido percurso da fotografia e como era compreendida no período de seu surgimento, para, em seguida, explorar a importância da fotografia no processo de formação das professoras da Educação Infantil. No que diz respeito ao debate sobre a fotografia como documento histórico e pedagógico, usaremos como base os textos de Soneto (2010), Molina (2015) e Gobbi (2011).

3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica é uma ferramenta eficaz na educação, pois, a partir dela é possível extrair uma enorme quantidade de informações sobre o processo de formação, tanto das crianças quanto dos(as) professores(as). Ela não apenas pode registrar o processo individual dos sujeitos, como é capaz de evidenciar estratégias qualificadas de ensino, avaliar o processo e construir memórias, promovendo uma educação reflexiva e investigativa. Entende-se, de acordo com Botega e Tomazzetti (2023, p. 685), que o ato de documentar:

[...] é comunicar um percurso evidenciando seus limites e suas potencialidades, bem como suas descontinuidades, na medida em que se coloca em debate, em luz e em contexto, a história de crianças e de professores e suas mais diversas experiências. Além disso, documentar é narrar uma situação vivenciada, enxergando nela toda a sua possibilidade de ensinar e de fazer aprender. Não interessa, na documentação pedagógica, o resultado de uma proposta, de uma experiência ou de um dia, semana, mês ou ano, numa perspectiva linear. Interessa, por outro lado, fazer ver o processo, o que se ganha e o que se perde com as trocas, com as hipóteses criadas sobre o mundo e todas as suas coisas, sobre as soluções encontradas, sobre as transgressões e conflitos, sobre os temas trabalhados e o modo como eles se conectam com a realidade.

Segundo as autoras, a documentação pedagógica transcende a mera prática de registrar apenas resultados pontuais, mas que considera o processo em si. Portanto, sendo um ato de comunicação, ela evidencia não apenas sucessos, mas também os desafios, as potencialidades e as limitações postas no decorrer do percurso de formação. A documentação pedagógica como concepção que nos orienta “a ver, a refletir, a projetar e a narrar. E é por isso que este conceito é uma forte estratégia de transformação pedagógica e construção de significados” (Fochi, 2021, p. 141).

Dessa forma, a documentação pedagógica está além de uma simples transição de eventos; é uma narrativa que revela toda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Fonchi (2021, p. 146), a documentação pedagógica auxilia a:

a) qualificar a capacidade de escuta das crianças...b) refletir a organização das propostas e do cotidiano pedagógico...c) criar abertura para transformar os contextos em que estamos inseridos...d) vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade por parte dos profissionais - que estão aprendendo a ver, refletir, projetar e construir conhecimento praxiológico sobre os processos vividos nas escolas; e) construir conhecimentos situados e fertilizados em teorias - aprendendo o verdadeiro exercício da pedagogia como ciência praxiológica; f) narrar a aprendizagem de crianças, adultos e a identidade da escola - como exercício testemunhal para resgatar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças.

A Documentação Pedagógica possui diversos fins e um fim em si própria (Botega; Tomazzetti, 2023), revelando-se um componente essencial da profissionalidade docente e de uma prática pedagógica que “se concretiza em um constante movimento de repensar, e certamente contribuiu e ainda contribui para a manutenção do processo de construção de um trabalho de boa qualidade” (Marques; Almeida, 2011, p. 416). Assim, ela colabora de maneira significativa para o aprimoramento contínuo de um ensino de qualidade, oferecendo oportunidade de compreender o processo de formação de uma forma contextualizada e reflexiva.

Botega e Tomazzetti (2023, p. 685) compara a documentação pedagógica a um “[...] termômetro capaz de medir, no sentido mais amplo deste termo, o grau das relações, a temperatura das experiências vividas - a fim de perceber se elas foram de fato significativas ou não - e o fervor das práticas pedagógicas”. Além disso, as autoras ainda complementam que essa documentação, desenvolvida de forma contínua, possibilita a historicização tanto individual quanto coletiva, através das memórias que destacam um protagonismo docente e infantil.

A documentação pedagógica, enquanto processo, envolve a produção de registros no decorrer do percurso pedagógico, como as fotografias, relatos do(a) professor(a), produções das crianças, notas de campos, diários descritivos e reflexivos. Esses registros permitem a construção de documentações pedagógicas repletas de detalhes e sensibilidade. Desse modo, documentar requer a coleta de registros, seleção desses materiais e sua reelaboração, com o objetivo de construir o fio condutor da experiência narrada, para que assim seja possibilitado a reflexão sobre a mesma. (Botega; Tomazzetti, 2023; Marques; Almeida, 2011).

No processo de formação dos(as) professores(as), a documentação pedagógica proporciona a construção de memórias, reflexão e socialização das experiências e dos conhecimentos (Marques; Almeida, 2011). Por meio desta ferramenta, os(as) professores(as) podem (re)ver e (re)pensar o seu próprio processo de (auto)formação, proporcionando uma compreensão sobre a sua jornada formativa e a (re)significação das experiências. Essa (re)visitação e (auto)reflexão aprofundada permite ampliar a consciência dos aspectos

pedagógicos, assim como possibilita uma análise crítica das influências profissionais e pessoais que moldaram sua prática docente.

3.2 DA ILUSTRAÇÃO A NARRATIVA: A FOTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As fotografias se configuram como artefato em diversos campos de pesquisa, auxiliando a evidenciar elementos que os pesquisadores não conseguissem registrar no cotidiano das pessoas. Além de cultivar nossos olhares e compreensão acerca da importância das imagens, seus usos e, nitidamente, os aspectos presentes e ausentes nas fotos. Na construção das Ciências Sociais, a fotografia estabeleceu relação, inicialmente, como recurso metodológico de pesquisa ou como uma fonte documental para consulta, a partir da qual diversas pesquisas podem ser desenvolvidas. Logo, pode-se afirmar que as imagens estão acompanhando as pesquisas em Ciências Sociais desde seu surgimento (Gobbi, 2011).

No contexto do século XIX, a fotografia juntou-se à antropologia na missão de inventariar culturas e estilos de vida considerados estranhos ao homem autodenominado “civilizado”. A partir de então, as imagens produzidas por esse meio mecânico de representação bidimensional do mundo tornaram-se elementos integrantes da bagagem dos cientistas sociais, servindo como evidências ilustrativas do que era presumido como a realidade e a verdade presentes nos textos acerca das sociedades analisadas (Gobbi, 2011).

Durante muito tempo, o documento escrito foi considerado como principal fonte de reconstrução do passado e da vida em sociedade, desprezando outros tipos de fonte, pondo em dúvida sua confiabilidade. Após o perpassar das primeiras décadas do século XX enfatizando o texto escrito, Lucien Febvre e Marc Bloch trazem a necessidade da ampliação do conceito de documento. Pois a ausência de documentos escritos não poderiam significar a impossibilidade da escrita da História (Sonego, 2010). Com o passar dos anos, a fotografia passou a ser vista de outra forma:

A função de ilustrar textos acadêmicos foi, para a maioria dos pesquisadores, o uso mais comum da fotografia no campo das Ciências Sociais, prática hoje bastante refutada. Foi nas primeiras décadas do século XX que a fotografia começou a adquirir maior importância entre certos pesquisadores, sendo referências em alguns trabalhos escritos... O verbal e o visual faziam-se presentes nos estudos sem hierarquizar as linguagens. As análises buscavam a compreensão da cultura por meio de imagens fotográficas e também filmicas. Tais contribuições deixaram de ser contempladas nas pesquisas, privilegiando-se os textos escritos (Gobbi, 2011, p. 1218-1219).

A utilização das imagens fotográficas se dava meramente na ilustração de textos, a fim de confirmar os fatos contidos no documento. Apesar da valorização contínua apenas do texto escrito, no decorrer dos tempos, a fotografia ganha espaço entre os(as) pesquisadores(as) devido

a sua vasta bagagem de informações e a capacidade de capturar momentos e emoções, as quais poderiam não estar presentes na descrição textual.

Nas primeiras décadas do século XX, a fotografia possibilitou que as pessoas registrassem diversos momentos da sua vida, como viagens, comemorações e cotidiano, tornando-se parte integrante da vida dos sujeitos. Sendo componente presente nos meios de comunicação, intensifica as expectativas dos leitores em relação à expressão e a qualidade das mensagens contidas nas imagens fotográficas (Molina, 2015).

No desenrolar da virada para o século XXI, a cultura fotográfica aumenta a extensão da perspectiva dos sujeitos e difunde valores, elementos estéticos, identidades culturais e comportamentos éticos (ou reconfigurados como tais). Este evento se deu devido a crescente revolução tecnológica, cuja consequências e dimensões ainda não foram completamente analisadas (Molina, 2015). Destaca-se que ao:

Investigar minuciosamente as fotografias permite conhecer ou levantar hipóteses sobre como as relações sociais estão sendo construídas, tanto pelos fotografados como pelo fotógrafo e tantos outros que, às vezes, anonimamente, envolvem-se das mais diversas maneiras com o ato fotográfico (Gobbi, 2011, p. 1221).

Nesse contexto, a fotografia é percebida como elemento contribuinte na produção de conhecimento e, nesse sentido, pode ser tratada como uma representação social, um artefato material e um componente de relações sociais. Por isso, podemos considerá-la como “meio que propicia maneiras de ver e de pensar o mundo, de refletir sobre o tempo, a história, a arte e os homens” (Molina, 2015, p. 468).

Ao contemplar as imagens fotográficas como fontes de conhecimento, deve-se considerar não apenas o documentado, mas as camadas mais profundas de interpretação e significado que as fotos podem oferecer. Ao investigar as imagens intimamente, há a possibilidade de desvendar as narrativas silenciosas que provavelmente não estão explícitas na superfície, pois “[...] a fotografia é um documento e, como todo documento, uma construção social com seus silêncios e não-ditos” (Sonego, 2010, p. 118).

Desse modo, é fundamental reconhecer as fotografias como artefatos culturais repletos de conteúdos e histórias subjacentes ao contexto e época em que foram capturadas, com narrativas para além do visível à primeira vista. Após essa breve contextualização, seguiremos para o próximo capítulo, em que exploramos como a fotografia, utilizada como ferramenta investigativa, pode enriquecer e aprofundar as reflexões sobre o processo formativo das professoras.

3.3 A FOTOGRAFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento escrito foi considerado durante muito tempo como fonte primordial, até mesmo única, de informações, desprivilegiando outros tipos de fontes, como a fotografia. Com a massificação das tecnologias, consequentemente das máquinas fotográficas, vivemos atualmente em um mundo de imagens. A fotografia, antes marginalizada pelo documento escrito, conquista protagonismo na construção de narrativas de histórias de vida e na preservação da memória coletiva e individual.

Para Molina (2015, p. 458), a fotografia é considerada como “[...] o resultado de um saber-fazer, de uma técnica desenvolvida em dado recorte temporal, permite registros permeados de indagações investigativas.” Em vista disso, as fotografias se constituem um instrumento que pode auxiliar no processo de formação dos(as) profissionais da Educação Infantil e das crianças.

A fotografia pode ser considerada como problematizadora e potencializadora da realidade educacional, proporcionando uma (auto)reflexão significativa no processo da pesquisa e na (auto)formação docente. O potencial das análises e da produção das imagens fotográficas em contextos escolares e formativos é importante no processo de construção da história dos(as) docentes, das crianças e das práticas educacionais e também das instituições, ao passo que a fotografia também é capaz de:

[...] de educar, construir e reconstruir realidades, o que permite inferir que, à construção de medida que circula em diferentes espaços escolares, passa a constituir conhecimentos sobre aqueles que os frequentam, sobre práticas e construção de diferentes saberes nesses espaços, e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente; ela é sujeito e objeto ao mesmo tempo e, como tal, pode provocar uma participação, ainda que incipiente, daquele(a) que está diante das imagens (Gobbi, 2020, p. 137).

As fotografias se apresentam como uma ferramenta capaz de contribuir na (auto)formação das professoras da Educação Infantil e das crianças. Os procedimentos de coleta, seleção e análise desses registros podem assegurar uma educação centrada numa perspectiva de sujeito como agente ativo, sujeito de direito e composto de cultura, além de permitir ao docente uma reconexão com sua história de vida através da investigação e da reflexão das imagens fotográficas.

Segundo Oliveira (2011, p. 94), “[...] qualquer imagem fotográfica tem atrás de si uma história, uma experiência, que é focada e documentada”. Em vista disso, a fotografia pode ser um instrumento significativo para auxiliar no processo de construção da história de vida do(a) docente e também no seu processo de (auto)formação. De acordo com Soneto (2010), às imagens fotográficas estão muito além das simples descrições, elas possibilitam conhecer elementos importantes da memória coletiva, além de trazer expressões vividas de outros períodos.

Apesar da fotografia oferecer um vasto potencial de informações, ela não pode substituir a realidade, pois é uma representação ou um fragmento visual de uma determinada cena com base nas escolhas do sujeito que a produz. Uma das primeiras ideias a entender é que “[...] a fotografia é uma representação do objeto, da pessoa ou do grupo que se posicionou ante a máquina no momento da tomada da imagem”, não vemos “[...] a coisa propriamente que esteve lá, mas uma imagem da coisa” (Sonego, 2010, p. 116). As intencionalidades dentro da fotografia, de acordo com Molina (2015), podem ser examinadas em diferentes níveis: preconcebida, premeditada ou planejada, deve-se também considerar os planos escolhidos, os quais incluem valor ao indivíduo e ao tema capturado.

Kossoy (2002) chama a atenção que para utilizar a imagem fotográfica como fonte, deve-se considerar o seu processo de construção, pois a fotografia é um documento criado e construído. Com isso, a realidade da fotografia está nas diversas interpretações que cada receptor realiza num determinado momento, ou seja, nas múltiplas interpretações que ela desperta em quem a observa. As interpretações são fortemente moldadas pelo quanto o “receptor projeta de si” (Kossoy, 2001, p. 115) na imagem, de acordo com o seu repertório cultural, da situação socioeconômica, das ideologias e dos preconceitos de cada sujeito. A interpretação de uma imagem fotográfica “será sempre pessoal, subjetiva e múltipla, não podendo dizer que a imagem será lida da mesma forma por todas as pessoas” (Sonego, 2010, p. 115). Desse modo, as interpretações feitas por cada sujeito sempre serão individuais e diversas.

Para Lehmkuhl (2010 *apud* Molina, 2015), qualquer período histórico, tópico, objeto de estudo e questões são suscetíveis a abordagens por meio de imagens, contanto que essas imagens façam parte do conjunto documental escolhido ou encontrado pelo pesquisador. Enquanto documento visuais, as fotografias possibilitam o contato com a cultura de um período e local determinado, permitindo-nos acessar as representações visuais da sociedade e a questionar como e por que a memória coletiva organiza grupos sociais dentro de uma mesma sociedade de forma específica (Molina, 2015). Pôr as imagens fotográficas em pauta, levando em consideração sua polissemia e a as discussões da suas formas e conteúdos, proporcionam reflexões sociológicas que:

[...] podem contribuir de forma expressiva, evidenciando, entre tantas outras informações, as culturas infantis que emergem; as culturas docentes que também podem ser percebidas, ou mesmo questionadas, trazendo aspectos do imaginário e das práticas sociais escolares (Gobbi, 2011, p. 1220).

Na investigação das imagens fotografias, há a possibilidade de imergir nas culturas infantis, além de compreender as nuances das trajetórias docentes que podem ser reveladas de maneira cativante e vivida através das fotos. Por meio do processo de investigação e análises das

fotografias, conseguimos uma abertura para entender como as crianças experimentam a educação e como os(as) docentes se constituem professor(a) e constroem suas práticas pedagógicas a partir das suas experiências de vida e profissionais.

Dessa forma, é importante averiguar a recepção e a percepção das imagens fotográficas em diversos âmbitos, assim como as próprias imagens e as circunstâncias culturais, econômicas e sociais que cercam sua produção e circulação. Para realizar a leitura de uma fotografia, é relevante considerar a interação com o grupo social dos sujeitos envolvidos com essas fotos, sem que haja segregação destes com o seu cotidiano. Diante de nós, é revelado um cenário que se apresenta como pistas a serem seguidas (Gobbi, 2011). A fotografia:

[...] informa, indubitavelmente, mas o denotado pode ser interpretado, lido, questionado nas mais diferentes vertentes, estabelece e faz estabelecer relações sociais no lugar em que ocupa; mobiliza pessoas e mostra aspectos por vezes velados; em suas narrativas descrevem-se propostas de brincadeiras, de práticas docentes, concepções de vida; constitui o cotidiano e se estabelece nele; permite apreender, ou ao menos fazer inferências sobre os meninos e meninas focados, nas mais variadas poses e situações que envolvem outros componentes (Gobbi, 2011, p. 1222).

Para auxiliar nas interpretações das imagens, Molina (2015) ainda nos reitera com duas premissas: em primeiro lugar, é importante analisar as fotografias como artefato, isso implica tratá-la como objeto que é criado e compartilhado entre grupos sociais, estando sujeito a reapropriação, ressignificação e modificações materiais, das quais engloba aspectos de produção, recepção e circulação; em segundo lugar, deve-se considerar os elementos das falsas dicotomias entre fotografia e documento ou fotografia e realidade, pois fotografar implica em uma transformação do mundo real em um mundo real fotografado, sem que haja necessariamente uma relação única de aderência direta com a realidade.

Através desses olhares para as imagens fotografias, conseguiremos trazer reflexões e indagações sobre como aconteceram as transformações históricas no campo da educação infantil, revelando não apenas as experiências das crianças, como também a história dos(as) docentes ao longo do tempo. Nas explorações das análises, aprofundaremos-nos nas histórias da formação dos(as) docentes presentes nas imagens, e investigaremos, por meio deste artefato, seu processo formativo. Neste mesmo caminho, seguiremos agora para as análises e discussões sobre as imagens fotográficas em questão.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E FOTOGRAFIAS: COSTURANDO BRINCADEIRAS, CORES E SABERES

Antes de prosseguirmos com as análises, gostaríamos de estabelecer alguns pontos necessários para compreensão da organização da pesquisa. Como já mencionado, o nosso fio condutor são as fotografias. Porém, para uma melhor compreensão das imagens fotográficas, utilizamos outras documentações pedagógicas, pois a fotografia por si só proporciona uma dimensão fragmentada e aparente da realidade. Neste sentido, aprofundamos a realidade presente nas imagens a partir das outras documentações pedagógicas.

Uma fotografia é carregada de sentidos e significados, mesmo que não se saiba muito bem formulá-los em termos discursivos. As pistas nela percebidas possuem uma linguagem e mensagem própria. Por isso, para utilizá-las de modo seguro, o(a) pesquisador(a) terá o empenho de traçar e cruzar as evidências (Molina, 2015). Para trabalhar nessa multiplicidade de sentidos, faz-se necessário uma intertextualidade com outras fontes e, assim, possibilitar uma maior veracidade e profundidade das informações obtidas das imagens. Esta intertextualidade:

[...] isto é, o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes fontes (iconográficas, verbais, orais, literárias) permite interagir com outras visões, outras linguagens, outros discursos sobre o mesmo objeto, além de permitir sua contextualização histórico-social e cultural. Somente desse modo seria possível conduzir a análise dos textos e imagens encontrados (Sonego, 2010, p. 115).

As imagens fotográficas em discussão foram obtidas do relatório final do projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” e, principalmente, do portfólio elaborado pelas professoras formadoras da pré-escola. Para seleção das fotografias, foram levados em consideração dois critérios, sendo eles: 1. fotografias da formação das professoras da pré-escola; 2. nitidez das imagens. Após a escolha das imagens, realizamos as descrições das fotografias relacionando com as outras documentações pedagógicas para mais veracidade das informações e, a partir das descrições, foram identificadas as temáticas presentes.

Na maior parte da composição das fotografias, encontramos algumas participantes de máscaras, sendo estas presentes nas imagens: 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 15. Isso se deve ao período pós pandêmico em que a formação foi feita, no qual o uso de máscara se tornou comum no cotidiano, principalmente, em ambientes fechados com muitas pessoas. Logo, ao analisar as imagens, é possível reconhecer o contexto em que a formação ocorreu, assim como a permanência da conscientização sobre a proteção individual e coletiva das pessoas.

Vale ressaltar que a organização do portfólio não segue uma linearidade em relação aos encontros formativos, mas, sim, uma estruturação que reflete as aprendizagens e experiências acumuladas ao longo desse processo. Para compor a discussão, recorreremos a outros documentos

além do portfólio, são esses: cadernos de memórias, relatório final do projeto e os roteiros de aprendizagens, este último corresponde ao planejamento de cada encontro formativo. Entretanto, nossas análises contemplam apenas a formação que se deu no segmento da pré-escola. Nesse sentido, apresentaremos uma breve descrição de cada documentação pedagógica utilizada.

O relatório final foi realizado coletivamente pelas integrantes do projeto, sob a coordenação da professora Nádia Jane de Sousa, com o objetivo de apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da formação. Este documento contém o seguinte formato: introdução; meta 1 e 2, apresentando a temática e o detalhamento de cada encontro formativo, seguido de fundamentos teóricos; meta 3 e 4, que apresenta como foi feita a avaliação e o acompanhamento do projeto; desdobramentos do projeto de formação; considerações finais; referências e apêndices.

Enquanto o portfólio foi um documento organizado pelas professoras-formadoras, envolvendo colaborativamente o trabalho desenvolvido com diversas turmas da pré-escola ao longo da formação. Na formação das professoras da pré-escola, contou-se com a participação de seis formadoras, a saber: Amanda Sousa Galvêncio, Cláudia Maria de Lima, Elzanir Dos Santos, Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, Nathália Fernandes Egito Rocha e Rayssa Maria Anselmo de Brito, todas sob a coordenação da professora Maíra Lewtchuck Espinola⁵.

O conteúdo do portfólio foi elaborado a partir das experiências compartilhadas pelas participantes, sendo divididos em cinco seção: nossas memórias, nossas vivências, nossas aprendizagens, nossas inspirações e nossas práticas. Para tanto, foram utilizados diversos tipos de registros para compor o documento. Isso inclui desde fotografias que fazem parte do acervo do projeto até relatos escritos pelas professoras-cursistas.

Também foram utilizados os relatos de experiências documentadas nos cadernos de memórias confeccionados pelas professoras-cursistas durante o processo formativo e roteiros de aprendizagens, os quais foram construídos coletivamente pelas professoras-formadoras para cada encontro formativo. Os roteiros apresentam o seguinte formato: fios condutores das discussões; referência dos textos base; objetivo geral e específicos para cada encontro; tempo, atividade, material e procedimentos. Na organização das atividades, é notável uma certa rotina presente nos roteiros: vivência acolhedora para chegada das professoras-cursistas; momento deleite, com diferentes tipos de textos, como imagens, poemas e livros; leitura do caderno de memória, retomando a formação anterior. Após esses momentos, as próximas atividades indicavam uma

⁵ As docentes mencionadas são professoras da UFPB, sendo duas professoras do Colégio de Aplicação e as demais professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas da UFPB. As professoras são formadas em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação.

variedade de acordo com o tema abordado, não seguindo uma linearidade nos roteiros. Para atender a proposta de cada encontro formativo, estão presentes momentos de: discussão dialogada do tema, intervalo, aprofundamento do tema, encaminhamentos para o próximo encontro e a avaliação da formação.

Ao todo, as análises são compostas por quinze (15) imagens seguidas de breves descrições. Utilizaremos dessas descrições para refletir a composição das fotografias e como elas podem nos ajudar a compreender as experiências pedagógicas realizadas no processo de formação das professoras da Educação Infantil (E.I). Como o sétimo encontro formativo foi destinado ao evento, que aconteceu no formato de Seminário de Educação Infantil, não será utilizado nas análises. Contudo, no que tange a organização das discussões das fotografias, optamos por estruturá-las de acordo com algumas temáticas que as imagens irão nos suscitando, sendo estas, respectivamente: o brincar; os materiais, as cores e a estética trabalhada no processo formativo; as interações em ambientes colaborativos e a documentação pedagógica na E.I; o processo de desemparedamento e as rotinas no espaços formativos e educativos. Por fim, finalizamos este capítulo com uma breve reflexão sobre este percurso.

4.1 O BRINCAR NO PROCESSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS DA E.I

Nesta seção, analisaremos as imagens (1, 2 e 3) para explorarmos a importância do brincar na formação das professoras da E.I.



Imagem 1 (Segundo Encontro Formativo)

Na imagem 1, as participantes estão sentadas no chão, formando, aparentemente, um círculo ao redor de um tecido de chita. As professoras-cursistas estão utilizando o lápis hidrocor e papel de ofício para realizar uma atividade proposta pelas professoras formadoras referente ao brincar, conforme indicado no portfólio. As professoras, diante do papel em branco, parecem estar refletindo sobre a atividade que irão realizar e, possivelmente, ouvindo os comandos da

professora formadora. A configuração da interação, compartilhando os materiais enquanto estão sentadas no chão, rememora propostas de atividades realizadas pelas crianças na Educação Infantil. Essa comparação mostra que as abordagens utilizadas na formação buscam aproximar as professoras cursistas da realidade das crianças para que elas reflitam sobre como as crianças aprendem. Se colocar no lugar das crianças, rememorar as infâncias, são estratégias de aprendizagens que auxiliam as professoras-cursistas a aguçar o olhar investigativo ao analisar cenas do seu cotidiano nas instituições de Educação Infantil.



Imagem 2 (Nono e décimo encontro formativo)

Nessa mesma perspectiva que tem o brincar no centro das reflexões, na imagem 2 as professoras-cursistas encontram-se formando aparentemente um trem na sala de formação. Observando da esquerda em direção ao centro, é perceptível a presença de cinco participantes posicionadas de joelho sobre um tecido de chita, cujo movimento dos braços sugere simulação de controle de um veículo. Ao lado delas, duas outras participantes são identificáveis, uma em posição ereta com a cabeça inclinada para baixo e outra com o corpo levemente inclinado para frente, observando algo entre as participantes posicionadas sobre a chita. Outras três cursistas são percebidas ao observar do centro para direita da imagem: a primeira, com um dos braços estendido para frente em posição que sugere equilíbrio, parece estar tentando apoiar-se na perna da colega situada atrás, esta última encontrando-se assentada sobre algum objeto, com o braços em gesto que remete a ação de dirigir um veículo; enquanto a terceira participante está situada ao lado, voltada para uma direção oposta. As expressões faciais de algumas das docentes, marcadas por sorrisos e olhares de entusiasmo, aparentam que estão envolvidas em uma atividade que promove uma esfera de diversão e interação.



Imagem 3 (Oitavo Encontro Formativo)

A imagem 3 também sugere que o brincar foi bastante explorado no processo formativo de diferentes formas. Nessa fotografia fica notável a realização da dinâmica do balão para estimular a brincadeira e a valorização da colaboração entre as docentes (Caderno de Memória). É visível que há algumas palavras escritas nos balões, porém não é legível, pois os balões e as professoras estavam em movimento. No entanto, o roteiro de aprendizagem relata que as participantes foram orientadas a escrever no balão palavras que representassem o trabalho pedagógico e, ao som de uma música escolhida pela formadora, entrassem na roda falando qual palavra escreveu e colocando os balões para dançar no ar sem deixá-los cair. A esquerda da cena, conseguimos observar uma professora-cursista, com um sorriso estampado em seu rosto, aparentemente tentando alcançar seu balão. São identificadas duas participantes na parte posterior da cena, uma delas posicionada sentada na cadeira, possivelmente como parte da dinâmica que envolve a remoção de participantes para dificultar a manutenção dos balões no ar (roteiro de aprendizagem). A segunda docente está de pé, tentando tocar seu balão. No centro da composição da imagem, destaca-se uma professora-cursista, com expressões faciais concentradas, erguendo o braço para alcançar seu balão. Ao direcionar o olhar para a direita, emergem outras cinco docentes, algumas delas apenas parcialmente capturadas pela câmera, porém, todas engajadas em manter os balões no ar de alguma forma. À direita, percebe-se que a presença de uma cadeira diante de uma participante, possivelmente estivesse dificultando a execução plena da atividade, limitando a mobilidade da participante.

As três imagens apresentadas, como dito anteriormente, nos suscita a questão do brincar na Educação Infantil. Sobre isto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB no 5/2009), as brincadeiras e interações devem

ser os principais pilares para orientar as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Pois a criança é compreendida como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) salienta que o brincar é uma parte importante do cotidiano da criança, proporcionando inúmeras aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento integral. Por meio da observação das interações e das brincadeiras, tanto entre as crianças quanto entre elas e os adultos, é possível perceber questões, como expressões de afetos, mediação de frustrações, resolução de conflitos e regulação emocional.

O direito ao brincar também é previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 16, uma vez que o direito à liberdade compreende o brincar dentre seus aspectos, além da prática de esportes e a diversão. É durante a brincadeira que a criança encontra a possibilidade de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, compreendendo-o e expressando-o por meio de diversas formas de linguagem (Kishimoto, 2010).

O brincar é um direito da criança e oferece a ela um espaço seguro e livre para expressar seus pensamentos, ideias e emoções. As professoras, ao vivenciar e refletir sobre o brincar durante a formação, têm a oportunidade de compreender a função da brincadeira e, só assim, contribuir na criação de ambientes que incentivem e valorizem o brincar. Além de perceber a necessidade da sua participação nas brincadeiras com as crianças para promover o “conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras” (Kishimoto, p. 3, 2010).

Sabe-se que nenhuma criança “nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos” (Kishimoto, p. 1, 2010). Nesse sentido, o(a) professor(a) desempenha um papel fundamental como mediador(a) do processo de aprendizagem do brincar. Segundo Kishimoto (2010), esta mediação é importante para que a criança aprenda a superar os conflitos durante a brincadeira, além de contribuir na autonomia e auto-organização da criança. Nesse sentido, as atividades realizadas no processo de formação docente analisado por meio das fotografias:

[...] apresenta-se como oportunidade para uma formação especializada e adequada à infância, comprometida com a qualidade das práticas e dos serviços oferecidos, assim como das concepções e dos direcionamentos pretendidos aos processos educativos e formativos (Botega; Tomazzetti, 2023, p. 693).

Portanto, quando se busca por uma formação que seja adequada ao contexto da educação da infância, é necessário reconhecer a singularidade dos sujeitos crianças, assim como suas necessidades (Botega; Tomazzetti, 2023). Com isso, uma formação para professoras da Educação Infantil rica em vivências e discussões de temáticas necessárias, como o brincar, conectadas as experiências práticas e existenciais das participantes, possibilita a construção de um ambiente reflexivo de troca de conhecimentos e (trans)formador. Além de, nesse processo, as professoras-cursistas sempre serem incentivadas a escutarem as crianças, bem como em serem ouvidas, o que colabora não apenas no fortalecimento de sua autoestima e suas práticas, como também na construção de ambientes inclusivos e sensíveis às necessidades das crianças. Na próxima seção, iremos analisar imagens que se referem à estética empregada na formação das professoras da EI. Na próxima seção, investigaremos a estética trabalhada na formação das professoras, explorando as cores, desenho e a colcha de retalho.

4.2 REFLETINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO AMBIENTE, MATERIAIS E DAS CORES

Nas imagens (4, 5, 6 e 7) analisadas nesta seção exploramos os materiais, as cores e a estética trabalhada no processo formativo das professoras da Educação Infantil.



Imagem 4 (Segundo Encontro Formativo)

Na imagem 4, conseguimos perceber a riqueza de materiais e de cores na sala de formação. Identificamos que este local é uma sala de aula da UFPB, onde encontramos um ambiente com janelas, que dão visão do lado externo, e doze professoras-cursistas presentes na composição da imagem. Na extremidade à esquerda, observa-se uma mesa coberta com tecido de chita, sobre a qual estão materiais, como cartolina e fita crepe, juntamente com atividades

prontas de algumas cursistas. No centro da imagem, percebe-se um varal com pregadores, presumivelmente, utilizado para facilitar na secagem dos papéis, além de materiais e objetos dispersos pelo chão da sala. A direita, a interação das cursistas é observável ao olhar o espaço através da cortina de TNT, feita com cores vibrantes na porta, que despertam a sensação de um ambiente dinâmico e alegre.



Imagem 5 (Segundo Encontro Formativo)

Na imagem 5, observa-se a realização de leitura do livro “Folclorices de Brincar”, de Ivan Cruz, pela formadora Nathália (Caderno de Memória). A cena retrata seis professoras-cursistas sentadas no chão, com uma delas localizada no centro, realizando a leitura do livro para as demais participantes sob um pano vermelho de xadrez. As participantes restantes estão posicionadas em um círculo ao redor da leitora central, porém, encontram-se fora de um pano xadrez estendido no chão, talvez pela limitação de tamanho de tecidos. Sob o tecido, estão dispostos outros dois livros. Ainda conseguimos notar no pano de fundo, à esquerda da imagem, cartazes coloridos com textos e, à direita, cartazes com imagens fotográficas.



Imagem 6 (Terceiro Encontro Formativo)

Na imagem 6, as professoras-cursistas estão engajadas em uma atividade centrada na

rotina das crianças na Educação Infantil, na qual são instruídas a representar, com tinta no papel de ofício, um momento da rotina que as crianças mais gostam (roteiro de aprendizagem). À esquerda da cena, é visível uma folha de papel onde uma atividade está sendo construída, além de serem identificáveis um estojo, um copo descartável com água suja para limpar a tinta dos pincéis e bandeiras, dando a sensação de ser um espaço referente para eventos, como seminários e palestras. Ao dirigir o olhar para o centro da imagem, conseguimos observar três professoras-cursistas presentes na fotografia, das quais duas se encontram sentadas e uma em pé, aparentemente demonstrando um interesse em utilizar a tinta verde contida no copo descartável segurado por outra professora.



Imagem 7 (Terceiro Encontro Formativo)

Na imagem 7, a atividade realizada é continuação da anterior, em uma sala organizada em meia lua, as professoras-cursistas utilizam tinta em tecido, pincel e papel de ofício para desenhar algo referente a rotina e os espaços nas instituições de Educação Infantil para realizar a construção da colcha de retalho. A composição da fotografia destaca uma professora em particular, possivelmente indicando a intenção do(a) fotógrafo(a) de captar mais de perto a realização da atividade. Na mesa da participante que se encontra em destaque na imagem, são visíveis pincéis e potes de tinta nas cores azul, vermelho, rosa e verde, a qual está sendo utilizada no momento. Enquanto isso, a professora-cursista ao lado direito da imagem utiliza uma paleta para conter as tintas, com cores em tom de vermelho, rosa, laranja, azul e verde. Nesta variedade de cores, nota-se tonalidades vibrantes que irão compor a colcha de retalho, adicionando um aspecto visivelmente rico no produto final, além de tornar a colcha esteticamente atrativa e sugerir uma multiplicidade de experiências incorporadas pelas participantes durante o processo de criação.

Aspectos que claramente chamam nossa atenção nas fotografias é a riqueza de cores presentes. As cores estão fortemente presentes em nosso cotidiano e nas salas de educação

infantil, com a capacidade de estimular os sentidos e interesses das crianças, assim como proporcionar um ambiente mais atraente e motivador. As crianças são atraídas naturalmente pelas cores vivas pelo fato de serem receptivas a vários tipos de estímulos, especialmente visual. De acordo com Witter e Ramos (p. 39, 2008):

A cor é um dos principais fatores determinantes da forma como as pessoas se relacionam com o ambiente e o que ele transmite. A importância das cores em interiores e sua influência nas pessoas tornam-se evidentes quando se lembra que, em média, cerca de dois terços do tempo humano são vividos em ambientes internos. Elas influenciam o dia-a-dia, o comportamento, ajudando a alterar o estado de espírito das pessoas, podendo também ser usadas para atingir objetivos específicos, uma vez que, diante delas, as pessoas podem ser receptoras pacíficas. Hoje, a cor não é simplesmente um elemento estético, é responsável por uma série de mudanças de atitudes.

Os autores(as) afirmam que as cores possuem influências psicológicas sobre as pessoas expostas a elas, não é atoa que no mundo infantil grande parte dos produtos voltados para esse público chamam atenção e provocam os sentidos das crianças. Nesse contexto, Kuhnen et. al. (2010 *apud* Evangelista; Marin, 2016), apontam que a personalização do ambiente de trabalho é um fator que contribui no crescimento de sensações de pertencimento e identidade pessoal e coletiva, o que, conseqüentemente, colabora com o bem-estar dos sujeitos.

Na pesquisa realizada por Evangelista e Marin (2016), é comprovado que as crianças tendem a escolher espaços mais coloridos, com espaços e objetos de brincar. Segundo Oliveira (2012, p. 74 *apud* Evangelista; Marin, 2016), “[...] é preciso pensar na organização de ambientes que apoiem as ricas experiências de convivência e aprendizagem das crianças”. Contudo, ressaltamos que um ambiente estimulante não parte apenas de um espaço bem organizado, mas é necessário a existência de práticas estimulantes.

A decoração é um fator importante para criar um ambiente acolhedor e convidativo. Forneiro (1998 *apud* Evangelista; Marin, 2016) aconselha-nos a iniciar o ano com a sala praticamente vazia e ir adicionando os materiais, de acordo com as necessidades e vontade das crianças. Na imagem 6, percebe-se a presença de cartazes, estes feitos com materiais de cores chamativas, construídos pelas participantes da formação.

No que se refere à formação das professoras, privilegiar a participação destas, como também das crianças, na decoração e organização das salas, intensifica o sentimento de pertencimento e afetividade àquele local. Nesse sentido, a experiência prática em ambientes coloridos permite o desenvolvimento da consciência visual, além de incentivar a aprendizagem, exploração e criatividade.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especifica que um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil é explorar, dentre outros, as cores. A experiência em espaços ricos em cores, diálogos e participação, possibilita às

professoras-cursistas perceber, por meio das vivências da formação, as contribuições destes elementos no dia a dia das salas de referência. Dessa forma, elas podem utilizar desses benefícios para criar espaços que estimulem o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

Percebe-se a utilização do desenho, imagem 1, 6 e 7, como linguagem na formação das professoras da E.I. O desenho, além de ser uma forma de comunicação, é importante para o desenvolvimento infantil. Hanauer (2013, p. 74) destaca que “o mundo infantil é marcado essencialmente pela magia, magia que remete ao desenhar, caracterizada como uma prática natural e indispensável à vida, presente em todas as culturas desde os tempos remotos”. A autora salienta que o desenho é um processo de representação, permeado pelos pensamentos e sentimentos das crianças, além englobar aspectos cognitivos e emotivos, uma vez que os traços vão dando forma ao pensamento, que conduz para o conhecimento, e evoluindo de acordo com o desenvolvimento da criança. De acordo com a DCNEI, o desenho é posto antes da tentativa da escrita formal, em que os(as) professor(as):

[...] necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (Brasil, 2009).

Na Educação Infantil, o desenho antecipa a escrita formal. É um meio que a criança encontra para expressar sentimentos e impressões de mundo, permitindo-a explorar e comunicar suas percepções e ideias sobre o que a cerca. Apesar dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009) ter como foco principal a creche, o próprio documento ressalta que muitos de seus itens se aplicam a outras modalidades, como a pré-escola. É destacado no documento que a criança tem o direito de se expressar por meio de desenhos, colagens, pinturas e modelagem em argila, além do direito de expor seus sentimentos tanto pelas brincadeiras, quanto pelos desenhos e dramatizações.

É através da representação gráfica que a criança registra o seu mundo, aquilo que é real e seu universo simbólico vivido diariamente. Acredita-se, inclusive, que é por meio do desenho que ela organiza informações, processando-as em conhecimentos a partir do que é sentido e pensado (Hanauer, 2013, p. 80).

Nesse sentido, por meio do desenho, a criança expressa e comunica. Segundo Moreira (1984 *apud* Hanauer, 2013), o desenho representa a primeira forma de expressão gráfica encontrada pelas crianças, surgindo antes mesmo dela dominar a leitura e a escrita e sendo considerado por elas como uma linguagem, assim como o gesto e a fala. Entendido como linguagem, o desenho “[...] constitui um instrumento do conhecimento e leva a criança a percorrer novos caminhos e apropriar-se do mundo” (Hanauer, 2013, p. 75). Desse modo, por meio deste, há a possibilidade de observar como as crianças se relacionam com o mundo à sua

volta e com os elementos de sua cultura, e como os expressam de formas visuais.

A convenção sobre os direitos das crianças (1989), em seu artigo 13, reforça o direito da criança de se expressar livremente, o que abrange a liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e ideias de todas as formas, independente das fronteiras, seja de forma verbal, por escrito, através de meios impresso, por meio das artes ou qualquer outro meio escolhido pela criança. O desenho infantil é fundamental para o “desenvolvimento global da criança, enquanto ser social e historicamente constituído, que usa deste instrumento para expressar sua vida” (Hanauer, 2013, p. 80). Nesse contexto, as professoras, ao perceberem o desenho como uma das formas de comunicação das crianças, é importante para promover práticas que respeitem e valorizem as diversas formas de expressão que as crianças utilizam para comunicar suas interpretações e compreensões sobre o mundo ao seu redor.

Além dos aspectos referentes a estética dos ambientes e materiais, bem como a importância da expressão da linguagem por meio dos desenhos, outro elemento importante que se apresentou no trabalho da formação e que é suscitado na fotografia é a “colcha de retalho” (Berkenbrock-rosito, 2009). Nesse sentido, é importante pensar a narrativa de si como um processo importante para que os(as) professores(as) interpretem e compreendam a própria história e experiência pessoal como parte integrante do seu processo de formação. A formação dos sujeitos está intrinsecamente ligada à sua história de vida. Perceber as nuances de sua trajetória é um aspecto importante para (re)significação da identidade docente. A metodologia da “colcha de retalhos” pode ser utilizada para se trabalhar as histórias de vida, pois:

[...] visa trazer para o mundo concreto os elementos simbólicos presentes na história pessoal e, através da narrativa oral e simbólica da vida, construir, com o grupo, uma colcha de retalhos que se transforma na identidade simbólica individual e ao mesmo tempo grupal (Trezzi; Oliveira; Berkenbrock-rosito, 2019, p. 100).

Berkenbrock-rosito (2009), responsável pelo desenvolvimento do dispositivo formativo “colcha de retalhos”, afirma que tecer imagens em retalhos auxilia a reativar a memória e traçar um caminho de volta. A metodologia da “colcha de retalho” é organizada em três dimensões: escrita, pictórica e oral. Entretanto, este dispositivo é passível a adequações de acordo com o objetivo da pesquisa ou formação, assim como com o perfil de cada grupo. A autora propõe um caminho na formação inicial e continuada de professores(as) para construção de saberes individuais e coletivos sobre a docência.

A narrativa autobiográfica abre inúmeros “sentidos” e espaços em que habita o ser poético, presente-escondido na formação de adultos, revelando características peculiares como conscientização, libertação, intersubjetividade, e abertura. Do retalho-história feito à mão, aproximam-se pólos culturalmente desconectados e essenciais para nossa vida pessoal e profissional [...] (Berkenbrock-rosito, 2009, p. 497).

As narrativas (auto)biográficas buscam conectar novos conhecimentos às experiências

do(a) professor(a), possibilitando-lhe, enquanto sujeito aprendente, desenvolver teorias significativas e contextualizadas. A autoria, referente a criatividade enraizada no inconsciente coletivo como fonte de mistério criador capaz de transcender, revela-se a medida que os significados surgem de cada narrativa como enigmas a serem decifrados (Berkenbrock-rosito, 2009).

A formação de professores moldada pela simplificação de pensamento não proporciona compreender o paradigma da complexidade humana, pois tende a excluir o sujeito em nome da objetividade científica (Berkenbrock-rosito, 2009). Nesse sentido, cria-se a necessidade de construir espaços para que os(as) professores(as) possam elaborar suas narrativas, entendendo-se como sujeitos capazes de compreender sua visão de mundo e as experiências que moldam sua identidade através de suas histórias de vida.

Revela-se a importância dos aspectos inconscientes do ser sujeito da história, trazê-los à consciência e assumi-los, na articulação da relação do ser construído historicamente, na relação consigo mesmo, com o outro e com o contexto [...] Possibilita sim recuperar o sentido da historicidade da existência, para repensar a metáfora tábula rasa, no repensar a experiência na formação estética construída nas histórias que contam de mim e que conto de mim (Berkenbrock-rosito, 2009, p. 494-495).

A metodologia da “colcha de retalhos” utilizada na formação das professoras, possibilitou o entrelaçamento das narrativas e experiências das participantes, além das reflexões teóricas e das práticas pedagógicas. Ao costurar esses retalhos de experiências, é construído um material coletivo, porém singular, rico em histórias formativas. Essas histórias apresentam não apenas a especificidade de cada participante, mas também pontos de encontro nas experiências compartilhadas e nos conhecimentos práticos e teóricos. Em seguida, daremos continuidade às análises explorando sobre as interações e a documentação pedagógica nos espaços educativos.

4.3 INTERAÇÕES, TRABALHO COLABORATIVO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, exploraremos as imagens (8, 9, 10, 11 e 12) para discutir questões relacionadas a interações, por meio de ambientes colaborativos e o tema da documentação pedagógica no processo formativo das professoras.



Imagem 8 (Primeiro Encontro Formativo)

A imagem 8 evidencia um momento de exposição dialogada em uma sala de aula na UFPB. À esquerda da imagem, conseguimos perceber a presença de um dos bolsistas do projeto, vinculado à prefeitura, demonstrando estar concentrado na discussão. A professora-formadora encontra-se em pé diante das participantes, com seu corpo levemente inclinado para direita, aparentando estar focada em alguma professora-cursista que, possivelmente, estava expondo suas experiências. A composição da fotografia permite-nos enxergar apenas vinte professoras-cursistas presentes no encontro, dispostas em meia lua e algumas, que provavelmente não conseguiram espaço na roda devido a quantidade de participantes, sentadas em cadeiras no centro da sala viradas para frente. Além das expressões corporais do estagiário e da professora-formadora, que indicam sua atenção para a direita, algumas professoras-cursistas também aparentam estar atentas à fala de uma outra participante, conforme indicado pela inclinação de suas cabeças para a direita da imagem. A composição da fotografia sugere um ambiente de aprendizado ativo na troca de experiências e conhecimentos.



Imagem 9 (Terceiro Encontro Formativo)

Na fotografia 9 é possível observar a socialização por meio da exposição dos trabalhos realizados, com uma participante em pé segurando sua atividade à esquerda da imagem,

enquanto as demais participantes estão sentadas nas cadeiras dispostas em formato de meia lua ao redor da área central. Ao analisar a postura corporal de algumas das professoras-cursistas, percebemos que estão voltadas para alguma participante que deve estar no momento de fala. No canto inferior da imagem, destaca-se a exposição das produções das participantes, aparentando que, pela quantidade de atividades presentes, a organização do encontro para esse momento deve ter se dado primeiro em apresentar sua contribuição para a turma e integrá-la na colcha de retalho. Essa exposição dos trabalhos e experiências entre as participantes demonstram a dinâmica colaborativa e interativa presente no ambiente em questão.



Imagem 10 (Quinto Encontro Formativo)

Na imagem 10, é perceptível a divisão das participantes em grupos na sala para sistematização dos aprendizados do encontro (roteiro de aprendizagem). Os grupos são formados por três ou quatro integrantes. Da esquerda para o centro da imagem, observa-se um grupo com quatro professoras-cursistas, dispostas em cadeiras formando um círculo entre si, assim como nos demais grupos. Na mesa ocupada por duas cursistas desse primeiro grupo, é possível identificar papel e canetas coloridas, possivelmente, para execução da atividade proposta; as participantes aparentam estar à espera, presumivelmente, de uma informação de outra participante. Outro grupo é percebido do centro para direita da cena, com papel e caneta presentes em suas cadeiras; as participantes parecem estar engajadas em um debate, evidenciado pelo gesto da mão de uma delas, que sugere estar no momento da fala, mesmo com uma das participante obstruindo a visão, não propositalmente, na captura da foto. Ainda é possível identificar um outro grupo de professoras-cursistas posicionada no fundo da sala, à direita da imagem; estas aparentam estar discutindo o que foi proposto, enquanto uma das participantes se dedica ao registro da atividade no papel.



Imagem 11 (Oitavo Encontro Formativo)

Na imagem 11, encontramos nove professoras posicionadas em dois grupos, para elaboração de um projeto pedagógico (roteiro de aprendizagem). Da esquerda para a direita, percebe-se um grupo com cinco professoras-cursistas discutindo sobre a atividade. Em suas cadeiras, é notável a presença de cadernos e folhas, possivelmente com anotações das discussões e para utilizar na organização da atividade. À direita da imagem, é visível outro grupo com quatro participantes, com duas destas escrevendo em uma folha de papel, provavelmente sobre a atividade. As expressões faciais e corporais das professoras do primeiro grupo denotam concentração na discussão que está sendo feita. Enquanto o segundo grupo aparenta se dedicar, no momento, à escrita.



Imagem 12 (Sexto Encontro Formativo)

Na imagem 12, conseguimos notar a presença de seis professoras-cursistas envolvidas na construção de um Lapbook, destinado a sintetizar os tipos de documentação pedagógica trabalhados pelas professoras-cursistas (Caderno de Memória). De acordo com o roteiro de aprendizagem, o Lapbook destinou-se a sistematização da definição e características da Documentação Pedagógica escolhida pelas participantes do grupo com base na teoria estudada e com um exemplo de experiência, podendo ser fictício ou real. Na fotografia, destaca-se a

presença de materiais dispostos sobre a mesa para realização da atividade, como cartolina, lápis hidrocor, tesoura, cola de isopor, papel ofício e de cor. À esquerda da imagem, duas professoras-cursistas com feições concentradas, uma delas posicionada em pé observando a atividade, enquanto a outra está sentada escrevendo no papel de ofício. Na parte central e superior da fotografia, é visível uma participante utilizando o celular, possivelmente, para alguma questão relacionada à atividade. Já à direita da cena, percebe-se três professoras demonstrando concentrações em suas atividades, encontrando, de cima para baixo da imagem: uma em pé, outra inclinada, aparentando examinando algo em uma folha de papel, e a terceira apoiada na mesa, escrevendo em uma folha de papel cor de rosa.

As fotografias evidenciam momentos de interação entre as participantes da formação, o que inclui as professoras-cursistas e as formadoras. As interações na Educação Infantil proporcionam o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, além de possibilitar que a criança se constitua e se compreenda de forma individual e como integrante de um grupo. Como já situado, de acordo com as DCNEI (2009), em seu artigo 8º, a proposta curricular para Educação Infantil deve ter as interações e as brincadeiras como eixos norteadores.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e 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, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera a premissa afirmando que as experiências “[...] nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 35). As interações oferecem oportunidades para que a criança explore o mundo ao redor, aprenda a se comunicar, experimente diferentes papéis sociais e resolva problemas.

Nesse contexto, as atividades planejadas para a E.I devem ser focadas na promoção de interações significativas, isso inclui desde as interações entre as crianças e crianças-adultos, como com o ambiente físico, social e cultural. As instituições destinadas à infância têm a responsabilidade de criar momentos e espaços propícios para interação entre as crianças, permitindo que construam seus conhecimentos por meio da observação que realizam uns dos outros. No que se refere a formação das professoras, a experiência docente:

[...] é fonte de aprendizagem pela investigação e pela reflexão. Tendo essa afirmativa como base, é possível considerar que o professor é um profissional que aprende por meio de suas próprias experiências, podendo tomar como base de aprendizagem o seu próprio contexto de atuação e participar, assim, de um processo formativo e autoformativo (Botega; Tomazzetti, 2023, p. 688).

Ao vivenciarem esses espaços de interação, as professoras encontram a possibilidade de “[...] partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos” (Passeggi, 2011, p. 150). Fator importante para reconhecer sua capacidade de refletir, (re)pensar e (re)significar suas ações, construindo de maneira ativa seu conhecimento no decorrer do seu percurso. Portanto, “[...] trata-se de refletir sobre a experiência de tomar a si mesmo como objeto de reflexão, de expor sua história e de formar-se com a história do outro” (Passeggi, 2011, p. 152).

A imagem 12 evidencia a construção colaborativa de um lapbook, que é um livro educacional interativo construído, principalmente, por crianças para reunir e sistematizar as informações sobre um determinado conteúdo. Servindo como uma ferramenta de aprendizagem e sendo considerada uma forma de documentação pedagógica, o lapbook possibilita registrar visualmente o processo de aprendizado, além de permitir que os sujeitos expressem sua criatividade, organizem os saberes e participem do processo de construção do conhecimento.

A documentação pedagógica é uma ferramenta importante para documentar, registrar, interpretar, avaliar e refletir sobre os processos educativos, tanto no que se refere à educação de crianças quanto no processo de formação dos(as) profissionais da E.I. A documentação pedagógica é contextualizada por narrativas da experiência sobre os encontros da criança-adulto, servindo como memória e até mesmo instrumento de pesquisa, pois é uma forma de deixar registrado o processo dos sujeitos, assim como a história dos(as) participantes presentes e, especialmente, as vozes das crianças.

A imagem e o protagonismo das crianças são centrais no processo de construção da documentação pedagógica, da mesma forma que o é para a formação de professoras da infância, como será tratado mais adiante. Entendemos que, por meio de registros em fotos, vídeos, desenhos ou escritos, pode-se revelar imagens de crianças e de infâncias e com isso, fazer emergir determinadas concepções pois, de certa forma, ao propor outros modos de ver esses sujeitos e com isso, avaliá-los, comunicando suas experiências e valorizando seus modos diferenciados de aprender, também está-se propondo a desconstrução de um modo tradicional de fazer pedagogia e anunciando a construção de uma pedagogia própria da infância (Botega; Tomazzetti, 2023, p. 686).

Desse modo, para participar do processo de construção da documentação pedagógica é necessário dos(as) os(as) professores(as) não apenas compromisso e sensibilidade, como também uma postura crítica e reflexiva frente aos acontecimentos do cotidiano em seus contextos de trabalho. Logo, requer que os(as) professores(as) se inquietem, questionem e busquem por soluções de problemas por meio de processos investigativos, isto é, que conduzam pesquisas na prática, sobre a prática e, diversas vezes, sobre suas próprias práticas (Botega; Tomazzetti, 2023).

Nesse contexto, de acordo com Fochi (2021, p. 152), investigar é aprender: “ [...] aprender a pensar sobre a prática e a reconhecer os caminhos que estamos trilhando”; aprender as

formas de como as crianças aprendem e “[...] como nós vamos nos constituindo professores de crianças, formadores de professores, gestores de Educação Infantil, pesquisadores de processos de formação de professores de Educação Infantil” (Fochi, 2021, p. 152). A documentação pedagógica revela-se como instrumento de pesquisa para os(as) docentes, pois permite:

[...] ao educador observar a criança em seu processo de construção do conhecimento, fornecendo pistas ao planejamento, entendido como processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, em uma pedagogia da escuta. [...] favorecendo o conhecimento dos percursos de aprendizagem da criança, permitindo ao adulto aproximar-se de sua lógica e, por fim, evidenciando a imagem de uma criança “competente” (Marques; Almeida, 2011, p. 415).

Momentos de escuta e observação são fundamentais em nossas práticas docentes. Documentar as experiências permite visibilizar as ações do cotidiano, tanto da criança quanto do(a) professor(a), possibilitando uma escuta ativa e a busca de significados nas relações e experiências. Marques e Almeida (2011) ressaltam que documentar as experiências é elemento crucial para refletir sobre a prática em um contexto de construção de uma proposta pedagógica para a criança, pois implica apropriar-se do fazer em sua interação com a teoria, em um processo de formação contínua.

A documentação pedagógica possui um papel essencial, pois promove a construção da reflexão sobre o fazer e na narrativa das aprendizagens das crianças e do cotidiano pedagógico (Fochi, 2021). Compartilhar, refletir e discutir sobre esses registros possibilita aprimorar o trabalho com as crianças, em um contexto de troca de experiências e saberes entre os(as) professores(as).

Esse movimento de análise individual e coletiva da documentação promove um ciclo contínuo de aperfeiçoamento profissional e (re)construção da identidade docente em uma perspectiva autoral e das necessidades e direitos das crianças. Numa perspectiva autoral, os(as) professores são vistos como autores e protagonistas de suas práticas pedagógicas. Por protagonismo docente, Botega e Tomazzetti (2023, p. 686) situam como:

[...] as possibilidades criadas pelas professoras de crianças pequenas de aprender com elas, de criar cenários, de fantasiar, criar histórias, ofertar brinquedos e brincadeiras; ensinar no cotidiano e carregar de sentido e de valor a sua ação profissional, saindo do anonimato e do individualismo e imprimir sua “marca” autoral, construindo um lugar em que possa ser reconhecida e valorizada.

As experiências dos(as) professores(as) são uma rica fonte de aprendizado pela investigação e reflexão, logo, considera-se que o(a) professor(a) é um profissional que aprende por meio das suas próprias experiências (Botega; Tomazzetti, 2023). Escutar os(as) professores(as) é parte importante para o processo de formação, pois possibilita a construção de um ambiente rico em trocas de saberes e o reconhecimento e valorização das experiências individuais e coletivas como fontes significativas de aprendizados.

O questionamento e a reflexão são fatores para um trabalho docente que respeita as crianças e que lhes garante tempo, voz e espaço para expressão, experimentação e aprendizagem na Educação Infantil. Ao ter a Documentação Pedagógica como suporte da prática docente, as professoras observam detalhes, escutam por meio do ouvir e de outros recursos - como o toque, o choro, o cheiro, a curiosidade, o desenho e o movimento - registram essas observações por meio de fotografias, vídeos e relatos e, posteriormente, constroem sentido para o observado, buscando responder os seus questionamentos iniciais. (Botega; Tomazzetti, 2023, p. 684-685).

Ao utilizar a documentação pedagógica como documentos de reflexão e análise, os(as) docentes encontram a possibilidade de aprofundar sua compreensão das práticas e as concepções de crianças e infâncias, além de permitir, quando “[...] construída em processo, torna possível historicizar o individual e o coletivo por meio de memórias de um protagonismo docente e infantil” (Botega; Tomazzetti, 2023, p. 686). Dessa forma, a documentação pedagógica cria um registro permanente das ações no contexto educativo, enriquecendo o trabalho do(a) professor(a) e, conseqüentemente, impactando de maneira significativa no desenvolvimento das crianças. Partiremos agora para a discussão sobre o desemparedamento e as rotinas da formação das professoras da E.I.

4.4 O DESEMPAREDAMENTO E ROTINAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Nesta seção, investigaremos as imagens (13, 14 e 15), a qual nos suscitam discussões sobre o processo de desemparedamento e as rotinas no processo formativo das professoras.



Imagem 13 (Quarto Encontro Formativo)

Na imagem 13, todas as turmas da pré-escola se reuniram na praça Marielle Franco, do Centro de Educação, para realizar a leitura deleite sobre o livro *Tempo que o tempo tem*, de Efigênia Alves, formando grupo teatrais e encenando (Caderno de memória). As professoras se encontram no espaço externo da UFPB, na praça do Centro de Educação, aparentemente formando um círculo em volta da participante que está apresentando a atividade. Ao examinar a

imagem da esquerda para o centro, é possível identificar um varal com folhetos, talvez de atividades feitas pelas participantes, além de livros infantis. Notavelmente, atrás das professoras-cursistas, no centro da fotografia, percebe-se um painel organizado para exposição dos materiais do encontro formativo. Na foto, encontra-se uma participante em destaque, a qual estava no momento da socialização da sua experiência sobre a atividade. Analisando as expressões das professoras-cursistas presentes na imagem, notamos algumas expressões que aparentam estar concentradas na apresentação. Ao observar suas mãos, percebemos a presença de um pedaço de papel sulfite de coloração rosa, presumivelmente, contendo instruções relacionadas à atividade.

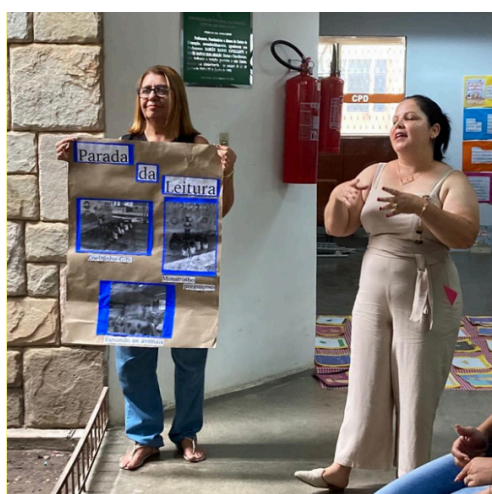


Imagem 14 (Quinto Encontro Formativo)

Na imagem 14, é observável a exposição de fotos da Parada de Leitura nos CMEI, referente aos momentos literários que as professoras realizaram junto com as crianças (Caderno de Memória). Uma das participantes, à esquerda da cena, está retratada segurando um cartaz intitulado “Parada da Leitura”, com fotos em preto e branco das vivências com as crianças. Abaixo das fotografias do cartaz, são identificáveis legendas fazendo menção aos nomes de livros de literatura infantil utilizados durante a atividade. Uma outra participante é percebida, à direita da composição da imagem, gesticulando com as mãos e com uma expressão facial que sugere um momento de fala, aparentando estar apresentando a sua experiência com a atividade proposta. No plano de fundo, no chão e na parede, são perceptíveis outras atividades e cartazes que, presumidamente, podem ser parte das produções das professoras-cursistas durante a formação.



Imagem 15 (Quarto Encontro Formativo)

Seguindo a mesma perspectiva das imagens anteriores, na imagem 15 é evidente a realização da atividade ao ar livre, em que o processo formativo buscou também explorar espaços externos às salas de formação, na qual as professoras-cursistas e as formadoras se encontram de mãos dadas, formando um círculo para iniciar o encontro com a atividade de ciranda (caderno de memória). Ao analisar as posturas corporais presentes na fotografia, é possível notar uma sensação de movimento, evidenciada pelo posicionamento de um dos pés para trás e outro para frente, além da inclinação das mãos para trás, resultando em um corpo levemente inclinado para frente. Dado o contexto de ciranda, é provável que as participantes estivessem girando e gesticulando de acordo com a música escolhida pela formadora. Ao direcionar o olhar da esquerda para o centro da imagem, notamos a presença das professoras formadoras, posicionadas como a segunda e a terceira pessoa na composição da fotografia. Através da observação de suas expressões faciais e postura corporal, é perceptível o engajamento ativo na atividade. Devido ao ambiente aberto, é possível notar que algumas disposições de objetos, como o banco localizado no centro da imagem, podem estar interferindo na organização plena do círculo e no movimento da ciranda.

Nas fotografias percebe-se a utilização de outros locais além da sala de aula, que é um aspecto importante para o desenvolvimentos de práticas pedagógicas que valorizem e explorem espaços diferenciados. Esta prática possibilita uma maior interação da criança com a natureza, objetos e contextos diferentes, ampliando as experiências educativas de forma contextualizada e significativa. Os(as) professores(as), ao construírem sua identidade em contextos que percebam e valorizem sua experiência profissional, o sujeito criança e os espaços, têm a possibilidade de promover práticas pedagógicas sensíveis aos interesse e necessidades das crianças.

As DCNEI, conforme estabelecido no artigo 8º, primeiro parágrafo, inciso VI da Resolução CNE/CEB no 5/2009, prever que as propostas pedagógicas para instituições de

Educação Infantil devem incluir condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outros, o deslocamento e os movimentos amplos das crianças tanto nos espaços internos quanto nos externos às salas de referência das turmas e à instituição. O documento também prever:

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] VIII – Incentivem a curiosidade, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (Brasil, 2009, p. 4).

Catelli e Delgado (2021) defendem uma formação docente que contemple as discussões e experiências do direito das crianças ao contato com a natureza. Propondo, como observado por Tiriba (2018), o redesenho, numa perspectiva desemparedada, dos percursos de conhecer, oferecendo outras referências e proporcionando oportunidade, sempre que possível, para vivenciar e promover reconexões com a natureza.

Ao desemparedar a escola, permitimos às crianças “[...] criar e recriar novas experiências, descobrindo novos sentidos, potencializando suas descobertas” (Abreu; Siqueira; Castro, 2021, p. 22). Entretanto, destacamos que o processo de desemparedamento é mais do que simplesmente levar as crianças para fora das salas de referências ou das instituições. Ele envolve a inclusão, na rotina escolar, de tempo para o brincar livre e exploratório, bem como a inserção de práticas que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Para construção de uma rotina na Educação Infantil, é essencial compreender a relação entre tempo e espaço. De acordo com Carvalho (2015), o tempo é uma conexão entre o tempo institucional, a organização do dia a dia, seu ritmo, a organização dos eventos e sua fluidez. Para as crianças, o tempo é significado de forma recursiva, desprovido de medidas e com capacidade de ser constantemente reiniciado, repetido e continuamente reinvestido com novas oportunidades (Carvalho, 2015).

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos (Carvalho, 2015, p. 124).

Ao abordarmos a relação com o espaço, temos as temporalidades, que, de acordo com Oliveira (2012 *apud* Carvalho, 2015, p. 128), representam as diversas formas pelas quais os seres humanos significam o tempo. Desse modo, é importante que, na Educação Infantil, o tempo não seja compreendido como algo a ser gasto ou preenchido com atividades repetidas e sem relação com a vida cotidiana das crianças (Sousa, 2023).

As instituições sociais não estão isoladas da vida dos sujeitos; pelo contrário, fazem parte da formação subjetiva de todos os que estão vinculados a ela. O saber e o conhecimento especializado que são difundidos por meio das instituições sociais, exercem influência nos modos como os sujeitos percebem e participam no mundo (Barbosa, 2000). As instituições destinadas à infância desempenham papel importante na construção de uma rotina que viabilize tempo e espaços para o desenvolvimento integral das crianças.

As rotinas “[...] podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (Barbosa, 2000, p. 95). Porém, a maneira como a rotina escolar é planejada reflete um tempo institucional fortemente regulado por uma pedagogia das atividades. Neste contexto, não existe nenhuma reflexão sobre a intensidade da experiência temporal vivida pelas crianças enquanto realizam as propostas (Carvalho, 2015).

Por esse motivo, relacionamos o conceito de tempo e de rotina, uma vez que a organização do tempo impacta diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições. A organização do tempo institucional não pode se sobrepor às outras temporalidades; pois estaremos estabelecendo, nas rotinas, horários inflexíveis, com atividades fragmentadas e desconexas que não se relacionam com as culturas das crianças (Carvalho, 2015). De acordo com Barbosa (2000, p. 96):

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos.

No que cabe a formação de professoras, essas discussões são essenciais para uma compreensão mais ampla e voltada para a criança. Pois, para Barbosa (2013, p. 79 *apud* Carvalho, 2015, p. 138) "o modo como pensamos a temporalidade do humano produz em nós formas de perceber o mundo e de fazer opções políticas pedagógicas". Destacamos, com base em Carvalho (2015), que é fundamental fazer escolhas educativas que favoreçam a participação das crianças, transformando a rotina em vida cotidiana, por meio de um processo que permita recriar diariamente as práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, ouvir as crianças se torna elemento fundamental para pensar a rotina, pois, para elas, o tempo molda suas vidas e é vivenciado de maneira diferente dos adultos. Na próxima seção, apresentaremos uma breve reflexão das experiências formativas documentadas.

4.5 OLHARES REFLEXIVOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

As fotografias evidenciam o processo de formação das professoras da Educação Infantil, permeado por vivências que aproximam as participantes das diversas formas pelas quais as crianças constroem seu conhecimento. Experiências necessárias para adentrar de maneira sensível e prática no universo infantil e possibilitar uma compreensão mais profunda sobre os interesses, necessidades e potencialidade das crianças, contribuindo com práticas pedagógicas voltada para as infâncias.

Como destacado por Botega e Tomazzetti (2023, p. 688), “a experiência docente é fonte de aprendizagem pela investigação e pela reflexão”. Sendo assim, um espaço de formação que valoriza as experiências docentes oferece oportunidade de analisar, refletir e reinventar práticas pedagógicas a partir de suas próprias vivências. Entretanto, Botega e Tomazzetti (2023) ressaltam que para isso é necessário um contexto de formação no qual os saberes, as vozes e os pensamentos dos profissionais são valorizados e adquirem sentidos quando estão em troca.

Ao afirmar a experiência docente como fonte de aprendizagem, podemos considerar que o(a) professor(a) “[...] é um profissional que aprende por meio de suas próprias experiências, podendo tomar como base de aprendizagem o seu próprio contexto de atuação e participar, assim, de um processo formativo e autoformativo” (Botega; Tomazzetti, 2023, p. 688). Dessa forma, um processo de formação em um espaço de troca de conhecimento e experiências, contribui na compreensão dos(as) participantes sobre si mesmo, o outro e o mundo.

A experiência, de acordo com Passeggi (2011), constitui-se na interação entre o que nos acontece e o significado que damos ao que nos afetou. Isso se faz por meio do ato de dizer, narrar, (re)interpretar. Ou seja, ao darmos sentidos aos acontecimentos vivenciados, moldamos nossa compreensão de mundo e de nós mesmos, o que, consequentemente, influencia nossas ações e a maneira de estar no mundo. Passeggi (2011, p. 153) destaca que:

O trabalho exerce na vida pessoal do adulto uma função psicológica específica que incide sobre sua subjetividade e a necessidade de encontrar, mesmo provisoriamente, unidade e coerência. Nesse sentido, justifica-se o fato de se ancorar a formação nas experiências profissionais e oferecer condições institucionais para refletir sobre elas.

Nesse contexto, os(as) professores(as) da Educação Infantil são inseridos em um contexto de formação contínua, onde são incentivados a olhar para a própria prática, refletir sobre ela e, especialmente, pensar em outros caminhos para seguir com as crianças. Isso inclui planejar, propor e experimentar as atividades junto com elas. Trata-se de confrontar e de transformar os modelos tradicionais de formação de professores, que se baseiam na sala de aula, na mera transmissão de conhecimento e em uma formatação bancária do saber. Para isso, é necessário ultrapassar a dicotomia entre teoria e a prática, assim como a técnica e a instrumentalização docente (Botega; Tomazzetti, 2023).

A construção de uma pedagogia participativa (Oliveira-formosinho, 2007 *apud* Botega; Tomazzetti, 2023) se revela na criação de espaços de formação que continuem a reconhecer os profissionais da educação e que creditem a eles a responsabilidade pelas demandas e soluções do cotidiano (Botega; Tomazzetti, 2023). Esta perspectiva fortalece o sentimento de pertencimento e o compromisso dos(as) professores(as) na construção de contextos propícios para o desenvolvimento integral das crianças.

[...] entende-se por contexto todos os aspectos materiais e imateriais que impactam direta ou indiretamente a atuação de professores no exercício de sua profissão [...] entendemos também o desapego da ideia “educadora x crianças”, abraçando, contudo, a ideia de um contexto educacional completo e complexo no qual “educadora”, “crianças” e “espaço” são colocados em dinâmica e em evidência, de forma horizontal e interligada. Os profissionais e os espaços são contemplados como educadores da infância, ou seja, os ambientes físicos bem como os ambientes não físicos podem ser considerados como enriquecedores da experiência de educação infantil e da mesma forma podem ser colocados em debate quanto à formação (Botega; Tomazzetti, 2023, p. 688-692).

De acordo com Jung (1983 *apud* Furlanetto, 2007), conhecimentos teóricos e técnicos não são suficientes para formar um educador. Como analista conhecedor dos processos existenciais vividos pelos adultos, entendia que a aprendizagem está profundamente ligada a processos de ampliação da consciência e que esse movimento só acontece se o adulto assumir seus próprios processos de transformação. Entretanto, para que o adulto possa se responsabilizar por sua educação, é necessário conhecer-se.

Porém, não só se conhecer, mas se conhecer em uma perspectiva de “consciência histórica” (Passeggi, 2011). De acordo com Gadamer (1997 *apud* Passeggi, 2011), a consciência histórica é uma forma de autoconhecimento. Pois, antes a consciência era uma expressão imediata da realidade, sem considerar seu contexto histórico. Agora, com a consciência histórica, há uma reflexão sobre si mesma e sobre a tradição na qual se encontra. Logo, o sujeito passa a se compreender a partir da sua própria história. Passeggi (2011, p. 149) ainda destaca que a consciência histórica só “justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo”.

Na perspectiva de Furlanetto (2007), as atividades pedagógicas e as mediações transformaram-se não porque alguém lhe ensinou novas formas de organizar o seu trabalho, mas sim porque se abriu para vivenciar novas experiências, que foram removendo antigos “véus pedagógicos”, os quais impediam seu diálogo com seu fazer e com o fazer de seus estudantes. Nesse contexto, o(a) professor(a) passa por um processo constante de autoconhecimento e renovação, (trans)formando-se por meio da (re)visitação e da reflexão de suas práticas pedagógicas.

A documentação pedagógica utilizada nesta pesquisa enfatizou o percurso das

professoras na construção e (re)significação de suas práticas e identidades docentes, alinhadas aos interesses e necessidades das crianças. Por meio das análises das fotografias em conjunto com as outras documentações, conseguimos averiguar um processo permeado por experiências que trazem à tona as necessidades das crianças e que contribuem para o (auto)conhecimento e (auto) reflexão das professoras na construção de suas identidade docentes. Por fim, seguiremos agora para as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia pode ser considerada uma ferramenta de investigação rica em conhecimento histórico, pedagógico e educacional. Ela permitiu reviver momentos da formação das professoras de maneira reflexiva, o que proporcionou uma oportunidade de analisar não apenas o que foi capturado pela lente, mas também os contextos, interações e significados subjacentes. A utilização da fotografia como documentação pedagógica nesta pesquisa possibilitou (re)pensar novas hipóteses e possibilidades para o processo formativo das professoras da Educação Infantil e, conseqüentemente, a (re)construção de práticas pedagógicas centradas no sujeito criança.

Desse modo, conseguimos compreender como a fotografia pode ser utilizada para auxiliar na análise do processo formativo das professoras da Educação Infantil. Nessa perspectiva, buscamos fundamentos na teoria e prática da documentação pedagógica, com foco nas fotografias, produzida no projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, para explicar e analisar o processo formativo das professoras da pré-escola de João Pessoa.

Os estudos baseados nos textos de Furlanetto (2007), Pimenta (1999) e Passeggi (2011), foram imprescindíveis para compreendermos o processo formativo das professoras, destacando suas histórias de vida, contextos de trabalho e práticas pedagógicas. Na discussão das fotografias, Sonogo (2010), Molina (2015) e Gobbi (2011) nortearam nossa perspectiva de fotografia como instrumento investigativo capaz de auxiliar no aprofundamento das pesquisas referentes à formação das professoras da Educação Infantil. Botega e Tomazzetti (2023), Fochi (2021) e Marques e Almeida (2011) foram essenciais para compreendermos a documentação pedagógica como uma rica ferramenta de transformação pedagógica e (re)construção de significados.

O projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” proporcionou uma vasta documentação pedagógica que nos possibilitou contemplar, analisar e refletir sobre o processo de formação das professoras da Educação Infantil do município de João Pessoa. As fotografias somadas com as outras documentações, sendo estas: o relatório final, roteiros de aprendizagens, portfólio e cadernos de memórias, permitiu-nos descrever de forma contextualizada e aprofundada os encontros formativos.

À medida que fomos selecionando, interpretando e descrevendo as imagens fotográficas, também fomos identificando algumas temáticas que geraram discussões importantes para a formação das professoras da Educação Infantil. As docentes, ao vivenciarem experiências ricas e variadas durante a formação, puderam refletir sobre suas práticas pedagógicas e construir novos caminhos para trabalhar com as crianças.

Nesse processo, podemos citar várias temáticas significativas para a formação das professoras, uma delas foi o brincar (imagem 1, 2 e 3). As professoras, ao vivenciar experiências brincantes na formação e compreender a importância do brincar no desenvolvimento infantil, encontram oportunidades de desenvolver práticas pedagógicas significativas e contribuir na (re)construção de espaços que valorizem e promovam o brincar (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Brasil, 1990; Kishimoto, 2010; Botega; Tomazzetti, 2023).

Além disso, as imagens fotográficas também nos possibilitaram explorar os materiais, as cores e a estética trabalhada na formação das professoras (imagem 4, 5, 6 e 7). A variedade de cores vibrantes presentes nas fotos provocam uma sensação alegre e inspiradora, sugerindo um ambiente criativo e estimulante. O desenho, como forma de linguagem, também se faz presente nas fotografias (imagem 1, 6 e 7), onde é percebido a valorização de outras formas de expressões além da escrita e da oralidade convencional. Na imagem 7, é evidenciado a construção da colcha de retalho, o que permitiu o entrelaçamento das narrativas e experiências das participantes de forma integrada e colaborativa. Desenvolver-se com e dentro desses espaços formativos, possibilita uma visão mais abrangente sobre a importância de espaços que promovam a criatividade da criança e valorizem suas diversas formas de expressão (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Brasil, 1990; Brasil, 1989; Brasil, 2009; Witter; Ramos, 2008; Evangelista; Marin, 2016; Hanauer, 2013; Berkenbrock-rosito, 2009; Hanauer, 2013).

As interações e trocas de experiências são partes fundamentais do processo formativo das crianças e das professoras. Perceber a importância de espaços colaborativos que estimulem as interações é necessário para construção de práticas que respeitem o direito da criança e promova um desenvolvimento integral. A documentação pedagógica também foi posta em destaque na imagem 12, onde as professoras construíram coletivamente um Lapbook e vivenciaram na prática a importância dessa ferramenta na construção da reflexão sobre as narrativas de aprendizagens das crianças e o fazer docente (Brasil; 2009; Brasil, 2010; Brasil, 2017; Passeggi, 2011; Fochi, 2021; Marques; Almeida, 2011; Botega; Tomazzetti, 2023).

Nas imagens 13, 14 e 15, provocaram discussões sobre o desemparedamento e a importância das rotinas nos espaços educativos. As professoras vivenciaram momentos formativos em diferentes ambientes, o que possibilitou a ampliação e valorização da utilização de outros espaços além das salas de formação. O processo formativo das professoras foi permeado por troca de experiências entre as participantes, em um ambiente onde sua voz é valorizada. Para construção das rotinas infantis, é importante que as professoras utilizem essa escuta ativa para pensar a rotina de acordo com os tempos das crianças (Brasil, 2009; Barbosa, 2000; Carvalho, 2015; Catelli; Delgado, 2021; Abreu; Siqueira; Castro, 2021; Sousa, 2023;

Tiriba, 2018).

Esta pesquisa contribuiu de maneira significativa na nossa formação profissional e pessoal. Na construção deste trabalho, pude explorar novos caminhos de conhecimento e aprofundar minha compreensão sobre temáticas importantes na minha futura prática docente. A documentação pedagógica ocupa um lugar central nesse processo, por meio dela, conseguimos entrar em contato com as experiências de outras docentes, enriquecendo nosso aprendizado por meio da investigação e reflexão da formação continuada das professoras da Educação Infantil.

Além das questões mencionadas anteriormente, esperamos que esta pesquisa sirva para traçar e (re)pensar as próximas formações para as professoras da Educação Infantil de João Pessoa, abrindo novos caminhos para uma formação contínua significativa, que valorize as vozes das professoras e promova um diálogo constante entre teoria e prática, sobretudo, com a própria prática das professoras.

Sabemos que pensar no sujeito criança é necessário para a construção de práticas voltadas para as necessidades das infâncias. Porém, também é importante que, nesse processo, as professoras busquem atribuir sentidos às experiências vividas por meio da narrativa de sua própria história, construindo sua identidade e se ressignificando. Ao retornarem suas narrativas de vidas e se reconhecerem como protagonistas de suas histórias e práticas pedagógicas, as professoras encontram uma nova perspectiva sobre sua atuação profissional.

Por fim, destacamos que esta pesquisa também suscita outras inquietações e investigações sobre o processo formativo das professoras da Educação Infantil. Como dito anteriormente, o projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” acumulou uma vasta documentação pedagógica que ainda precisa ser analisada e melhor explorada. Além disso, o projeto continua em processo de desenvolvimento, o que, com certeza, pode levar a outras pesquisas e abordagens.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Valéria Fernandes de; SIQUEIRA, Taisy Sousa de Oliveira; CASTRO, Alessandra Gonçalves de. CRIANÇA E NATUREZA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Periferia*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 09–24, 2021. DOI: 10.12957/periferia.2021.66010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/66010>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. Colcha de Retalhos e a beleza da narrativa de si. In: PEREZ, L. M. V.; BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; JABLONSKI, A. D. (Orgs.). **Costurando as nossas histórias**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010, p. 34-53.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, v. 34, n. 3, 2009.

BOTEGA, Giovana Alonso; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A documentação pedagógica na formação de professoras-pesquisadoras. **Zero-a-Seis**, v. 25, n. 48, p. 682-706, 2023.

CAMPANHOLI, Julie A. M. O uso da fotografia na prática docente. São Paulo: Mackenzie. *Revista Pandora* n. 49, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**. v. 16 • n. 41 • 124- 141 • (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. 2, 2021.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Tradução Maria de Lurdes Menezes. Rio de

Janeiro: Forense, 2011.

DA SILVA, Debora Aparecida; DE MELLO, Neli Demonico; DOS SANTOS, Klinger Atuy. Uso da fotografia documental como fonte histórica. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 11, n. 2 ESP, p. 67-79, 2016.

DE SOUSA EVANGELISTA, Ariadne; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. A IDEALIZAÇÃO DA SALA DE AULA SEGUNDO AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2016. p. 54-61.

FOCHI, Paulo. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se**, p. 139, 2021.

FURLANETTO, Ecilde Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Márcia. **Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância**. IN: revista Educação e Sociedade. vol.32 no.117 Campinas Oct./Dec. 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. Num clique: meninos e meninas nas fotografias. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020.

HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. **Revista de Educação do Ideau, Rio Grande do Sul**, v. 6, n. 13, p. 1-13, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2012.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. Construção e desmontagem do signo fotográfico. In: _____. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEHMKUHL, L. Fazer história com imagens. In: PARANHOS, K. *et. al.* (Orgs). **História e imagens: textos visuais e práticas de leituras**. Campinas: Mercado Letras, 2010.

MACEDO, Felipe Augusto Passos. **Minicurso sobre fotografia documental**: “A fotografia não mente, os mentirosos, fotografam”, 2013.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na educação infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, dez. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972011000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jan. 2024.

MOLINA, Ana Heloisa. A História contada por imagens: as escolas normais do início do século XX e o uso de fotografias para a historiografia contemporânea. *Revista Dimensões*, vol. 34, p. 457-489, 2015.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação. Porto Alegre [online]. 2011, vol.34, n.02, pp.147-156. ISSN 1981-2582.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

TREZZI, Clóvis; OLIVEIRA, Moyses Romero Borges; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. **Narrativas fotográficas: uma contribuição para a formação do professor**. *Conhecimento e Diversidade*, Niteroi, v. 11, n. 24, 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4657. Acesso em: 17 jan. 2024.

SONEGO, Márcio Jesus Ferreira. **A fotografia como fonte histórica**. *Historiæ*, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 113-120, 2010.

SOUSA, Nádia Jane. *Formação Docente Educação Infantil Projeto Saberes da/na Educação Infantil*. João Pessoa: UFPB, 2023.

VIDAL, D.; ABDALA, R. D. A fotografia como fonte para História da Educação: questões teóricas-metodológicas e de pesquisa. *Revista Educação*. V.30, n.2, pp.30-46, 2005.

WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Oswaldo Alcanfor. Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 37-50, 2008.

UNICEF, A. et al. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York, v. 20, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso: 24 de Março de 2024.

UNICEF. **Declaração Universal dos direitos da criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso: 24 de Março de 2024.