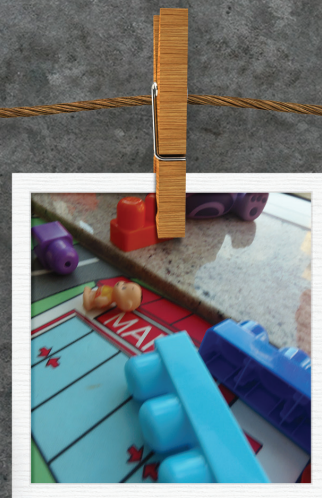
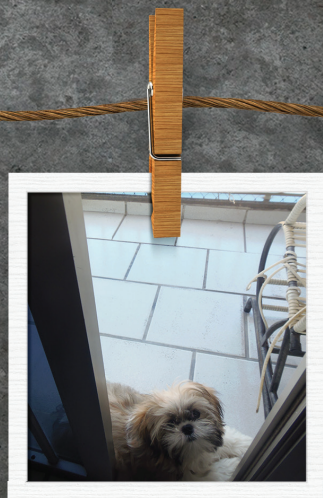


MANUELA ROSA MACHADO RIBEIRO



“EU TIRO FOTO DE TUDO QUE
ESTÁ NA MINHA FRENTE”

OS USOS DA FOTOGRAFIA SOB A PERSPECTIVA INFANTIL
EM TEMPOS PANDÊMICOS



Vitória
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

MANUELA ROSA MACHADO RIBEIRO

“EU TIRO FOTO DE TUDO QUE ESTÁ NA MINHA FRENTE”:

OS USOS DA FOTOGRAFIA SOB A PERSPECTIVA INFANTIL
EM TEMPOS PANDÊMICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho.

Vitória
2021



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R484 Ribeiro, Manuela Rosa Machado, 1993-
& "Eu tiro foto de tudo que está na minha frente":
: os usos da fotografia sob a perspectiva infantil em tempos
pandêmicos. / Manuela Rosa Machado Ribeiro. - 2021.
120 f. : il.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Crianças. 2. Professores. 3. Aprendizagens Inventivas. 4. Educação Infantil. 5. Fotografia. 6. Pandemia. I. Carvalho, Janete Magalhães. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MANUELA ROSA MACHADO RIBEIRO

“Eu tiro foto de tudo que está na minha frente”: os usos da fotografia sob a perspectiva infantil em tempos pandêmicos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 06 de dezembro de 2021.

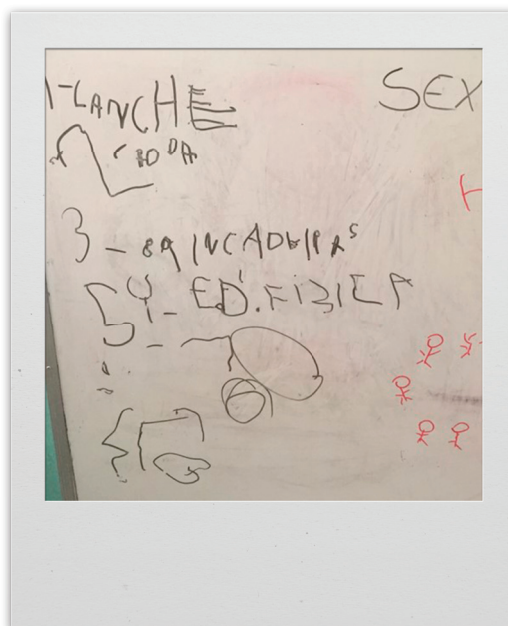
COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor César Donizetti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista



“Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças. [...] Vão espalhando toda a beleza por aí. Me esforço para ensinar, mas foi com eles que aprendi.”

Emicida

AGRADECIMENTOS

É... A vida acontece mesmo no entre... Intermeio, entre um e outro...

E entre pandemia, entre mudanças, entre vidas que não cessam de pulsar, entre docências que não param de se reinventar, entre amores, entre amigos, entre crianças, entre perdas, entre lutos, entre aprendizagens, entre acontecimentos... Fomos compondo palavras que, a passos curtos, deram sentido a essa pesquisa. Muitas forças atuaram para que esse trabalho acontecesse, portanto, os agradecimentos serão múltiplos, afinal, a vida é multiplicidade.

Primordialmente, agradeço às crianças que foram protagonistas nessa pesquisa. Obrigada por expandirem minha vontade de ser e estar no mundo. Com vocês, me reinvento e aprendo constantemente. Às professoras da instituição pesquisada, a caminhada com vocês é sempre lotada de afetos, sou eternamente grata pelo acolhimento e pelas aprendizagens.

Ao meu pai, que, hoje em outra dimensão, continua pulsando em meu coração. Pai, todos os seus ensinamentos se fizeram presentes ao longo desse percurso escriturístico... Você foi o primeiro a se orgulhar quando soube que eu percorreria os trilhos acadêmicos. Ah! Como não falar da sua câmera fotográfica?! Você viu o quanto ela fez sucesso? As crianças adoraram, pai! Elas fizeram como você... Tiraram foto rodando, tiraram selfie, fotografaram seus cotidianos, se divertiram, como você fazia quando ousava fotografar. Gratidão por tudo, pai, sei que, onde estiver, está olhando por mim. Eu te amo, papito!

Dona Moyara... Ah, dona Moyara! Intercessora da minha vida, meu espelho, a mulher que tenho orgulho de chamar de MÃE! Sobra amor e faltam palavras para te dizer o quanto sou grata, por tudo... Por tanto. Obrigada por ser meu colo em dias turbulentos, por expandir minha vida com sua vitalidade, por ter lutado diariamente para dar o melhor a nós. Amo você, infinitamente.

Agradeço também aos meus irmãos, Matheus e Dara, que acompanharam todo o meu percurso e estiveram comigo nos dias de luta e

glória, muito obrigada.

Gratidão eterna ao Guilherme, meu parceiro na vida, meu namorado, minha calma. Amor, você foi extremamente importante nesse processo. Obrigada por me acompanhar nos finais de semanas de estudo, por me ouvir nos momentos de angústia, pelos inúmeros conselhos e por preencher meu coração de amor. Você contribuiu para que a escrita fluísse com leveza, tornando o processo mais prazeroso.

Janete, minha orientadora, mulher de força, quanta sabedoria cabe a ti... Obrigada pela paciência, obrigada por cada ensinamento, obrigada por me acolher. Gratidão por viabilizar percursos de aprendizagens. Que um dia eu seja um terço da professora incrível que é!

Aos amigos, como sou sortuda por ter vocês. Obrigada pelos bons encontros que colorem a minha vida. Obrigada por entenderem minha ausência em diversas ocasiões, e mais, por compreenderem o quanto esse processo foi importante. Aos parceiros acadêmicos, vocês foram os que mais me ouviram nesse percurso... Aconselharam, acalentaram e deram força para que essa escrita acontecesse. Não é preciso citar nomes, quem aqui esteve, saberá que esse abraço é para cada um de vocês!

Agradeço à vida e aos caminhos que por ela perpasssei. Caminhos afetivos, intensivos, que me permitem a minha existência. Grata também às transformações pelas quais passei ao longo desse percurso acadêmico.

“Somos o que somos porque somos os outros”. MIA COUTO, 2021.

RESUMO

O presente trabalho visa movimentos de pensamento a partir do encontro entre crianças e câmera de um centro de educação infantil localizado no município de Vitória/ES. Dessa forma, teve como campo problemático cartografar fotografias sob a perspectiva infantil que potencializem aprendizagens inventivas em tempos pandêmicos.

Para tanto, tece fios com os pensamentos de Deleuze, Guattari, Kastrup e Leite. Esses autores nos ajudaram a pensar outros modos de aprender e produzir conhecimentos que fogem e escapam às lógicas dogmáticas. Um aprender inventivo sob a perspectiva dos signos artísticos que envolve experimentação e criação de mundos outros, dando lugar a imprevisíveis e infinitas formas de conhecer e viver. Movidas pelo desejo de se misturar com os diferentes sujeitos do cotidiano educacional, valemo-nos aqui, de uma pesquisa cartográfica, tecida em redes de conversações (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Nossa aposta pela cartografia centrou-se em acompanhar processos. Diante do cenário pandêmico vivido pelos sujeitos nos anos de 2020-2021, buscamos compor essa pesquisa com crianças e professores de um centro de educação infantil, de modo remoto.

Assim, utiliza-se o WhatsApp e Google Meet como ferramentas para produção de conversas com as crianças e famílias, considerando as imagens produzidas a partir de uma câmera profissional que foi compartilhada pela pesquisadora com esses sujeitos. Defende, portanto que as produções de imagens sob a perspectiva da criança, coloca nosso pensamento a andar, expandindo sentidos de currículos, práticas pedagógicas e aprendizagens inventivas. Ainda, as imagens das crianças nos puseram a pensar no modo como elas buscam, a todo tempo, alternativas e espaços criativos para o movimento de criação e de expansão da vida de forma não dogmática.

Palavras-chave: Crianças. Professores. Aprendizagem inventiva. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work aims movements of thoughts from the meetings between kids and a camera of a center of child's education, localised on Vitória, Espírito Santo. That said, it had as a problematic field, mapping photographs under the children's perspective that potentiate inventive learnings on a pandemic situation.

Therefore, this work produces threads with the thoughts of Deleuze, Guattari, Kastrup e Leite. Those authors helped us on thinking other ways of learning and producing knowledge that scape from the dogmatic logics. An inventive learning under the perspective of the artistics signs that involves experimentation and the criation of other worlds, giving place to unpredictable and infinite ways of living and of knowledge. Moved by the wishing of being mixed with different individuals of the educacional routine we used a cartographic research, made on a conversation network (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Our bet on the cartography was centered on following the process. Given the pandemic scenary lived by the individuals during the years of 2020-2021, we tried to build this research with kids and teachers of a child's educational center with the remote mode.

Thereby, as tools, we used Whatsapp and Google Meet to produce conversations with the kids and their family's, considering the images produced with a professional camera that has been shared by the researcher to these individuals. Defends, therefore, that the image production under the childs perspective makes us think, expanding ways of resumes, pedagogical practices and inventive learnings. Futhermore, the images made by the kids puts us into thinking on how they try, all the time, to find alternatives and criative spaces to the criation movement and the expansion of life on a such not dogmatic way.

Keywords: Kids. Teachers. Inventive learning. Child education.

SUMÁRIO

1.(RE)COMEÇANDO	13
2.NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA GARRAFA	18
2.1 (FOTO)GRAFANDO IDEIAS E DEVANEIOS E APOSTAS	25
3.(FOTO)GRAFANDO APRENDIZAGENS INVENTIVAS E ARTÍSTICAS	32
4. FLASHES ACADÊMICOS: AS PESQUISAS MOVIMENTANDO NOSSOS (DES) CAMINHOS.....	38
4.1 A CRIANÇA PROTAGONISTA	44
4.2 O QUE PODE UMA CÂMERA: CRIANÇAS e FOTOGRAFIAS e SALA DE AULA e ESCOLA e... e... e.....	51
5.“OS TRÊS PÉS PESADA”: CARTOGRAFIA. PANDEMIA. FOTOGRAFIA.....	58
6. “TUDO PARECE MISTURADO”: FOTOGRAFIAS. CRIANÇAS. PROFESSORES. MOVIMENTOS CURRICULARES	75
7. “VOCÊ PODE MANDAR PARA A INTERNET PRAS PESSOAS VEREM E DAR JOINHA?”: FOTOGRAFIAS. CRIANÇAS. COTIDIANO.....	90
8. “UM DIA NO MEU MUNDO E EU ESTOU NELE HOJE”: FOTOGRAFIAS. CRIAN- ÇAS. CIDADES.....	102
9.(FOTO)GRAFIAS DE UMA (IN)CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	114

(RE)COMEÇANDO...



Iniciamos a nossa escrita¹ questionando aos possíveis leitores: qual a melhor forma de começar essa pesquisa? Por óbvio, a resposta viria: pelo início. Mas se aqui estamos, tentando iniciar, foi porque algo nos tocou anteriormente, chamou a nossa atenção, nos inquietou, gerou dúvidas, devaneios e anseios. Se esses são os possíveis motivos que nos trazem até esse texto, não caberia dizer que aqui é o começo. Essas reflexões nos fazem acreditar que nunca estamos iniciando algo, mas existe algo anterior, que já foi pensado e planejado e questionado. Um início já teve outro início e outros começos e inícios e começos e inícios.

A partir dos encontros com a Filosofia da Diferença, em especial, com os pensamentos de Deleuze e Guattari (1995), nos foi possível pensar a reversão da ontologia, anulando, assim, fim e começo, acreditando, ainda, ser no meio que obtemos velocidade. Como exemplo disso, temos o rizoma, que “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter, intermezzo” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 48). Nesse sentido, compreendemos essa pesquisa como uma produção rizomática, pois não nos fixaremos em um começo, meio e fim, a ideia é percorrer no entre. Buscaremos deslizar pelas linhas que nos ajudarão a compor essa escrita, rompendo assim com a forma linear imposta pelo mundo moderno. Teremos múltiplas entradas, assim como o rizoma. Estamos abertos a possíveis mudanças. Durante todo o percurso seremos suscetíveis ao ir e vir, afinal, cruzaremos a nossa escrita e nos confundiremos com ela. Escrita devir² “que não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro” (DELEUZE, 2011, p. 1). O meio se encontrará com o início, que pode se cruzar com o fim, e assim sucessivamente.

Como supracitado, é possível que haja um motivo que nos traz até esse texto e que nos faz acreditar não ser esse o começo. E o que teria nos inquietado? Quais foram as experiências que nos afetaram, que

¹ Quando assumimos uma escrita no plural, acreditamos que o texto não parte somente de uma personalidade, nem tampouco impessoalidade. Acreditamos numa vida coletiva. Com Deleuze (1988, p. 30), vimos que “[...] escrever não tem nada a ver com o problema pessoal de cada um. Não disse que não se deve investir toda a sua alma. A literatura e o ato de escrever têm a ver com a vida. Mas a vida é algo mais que pessoal”.

² “Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidade, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (KOHAN, 2007, p. 95).

produziram certos efeitos, como, por exemplo, o de paralisarmos alguns balanços da vida cotidiana a fim de ensaiarmos esses movimentos de escrita?

Com Larrosa (2002, p. 25), entendemos que “[...] a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Compreendemos ainda que a experiência parte de um acontecimento, ou seja, algo nos aconteceu, passou por nós, nos afetou, inquietou e nos tirou de um lugar onde antes estávamos, “[...] aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Experienciar tem a ver com transformar.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação (LARROSA, 2011, p. 4).

Somos sujeitos da experiência quando estamos abertos e disponíveis. Essa experiência supõe a presença de algo ou alguém, ou seja, não estamos sozinhos quando experienciamos. Dessa forma, o que estamos ensaiando dizer e escrever, desde o princípio, são os acontecimentos que nos afetaram e nos trouxeram até aqui. Quais foram os acontecimentos que nos afetaram? Que agenciamentos foram produzidos em nossos encontros com os diferentes sujeitos?

De antemão, é possível dizer que foram os encontros com as crianças que nos motivaram (e nos motivam até hoje) a dar visibilidade ao que acontece e emerge no contexto dos espaços educativos, sem pretensão de explicar ou interpretar. Enquanto docentes, somos movidos pelo desejo de compor, junto à infância, outros mundos possíveis.

Percebemos que é impossível sairmos ileso de um encontro com as crianças, elas nos sugerem outros modos de pensar a docência, bem como a relação que temos com elas. Um convite ao inesperado, ao que não foi pensado. Elas afirmam um mundo bonito, ressignificam os objetos e os espaços que a elas são apresentados. Assim como Camargo (2019, p. 7), acreditamos que

Com as crianças sou convidada a adentrar lugares, espaços e tempos outros... com elas não procuro verdades, certezas, formatos, modelos... com elas me coloco em movimento, em devir, em abertura, em busca constante e incessante por novidades e descobertas... com elas me permito errar, bagunçar, chorar, desconstruir, experienciar... estar cotidianamente com as crianças pequenas me mobiliza a produzir discursos outros, escritas outras sobre/para/com elas.

Os acontecimentos pelos quais fomos tomados, nos aconteceram enquanto professora voluntária de uma turma de Grupo 3 (crianças entre 3 a 4 anos). Para Larrosa (2002, p. 21), em nosso cotidiano “se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” e, nos cotidianos das instituições de educação, não é diferente, passamos por diversas situações. Ora é criança chorando, ora é copo caindo, ora é momento para atividade, ora é momento da roda e por aí vai...

Dentre essas inúmeras passagens, fomos tomados por um evento específico, que nos instigou e inquietou-nos. Compreendíamos que ali havíamos experienciado. Como dito, para que haja experiência, é preciso que tenha algo ou alguém e foi junto às crianças que pudemos experimentar. Se quando há experiência, há transformação do sujeito experienciado, podemos dizer que nos transformamos.

As questões acerca da educação estão longe de se esgotarem, uma vez que as crianças tencionam a rotina engessada das instituições (hora do lanche, hora do brincar, hora da roda) criando linhas de fugas e inventando e criando e ressignificando. Em nossas experiências, transformamo-nos quando fomos (e somos) movidos a dar espaço às vozes e aos conhecimentos infantis. Dessa forma, buscamos propor uma atividade e apostamos nas crianças enquanto fotógrafas. Inicialmente, o planejado era oportunizar às crianças momentos com um dispositivo fotográfico (câmera e celulares).

Comumente, tiram-se fotografias das crianças – quase que em um desejo de “embalsamar” corpos, reter tempos, fluxos, – essas que por sua vez, são tiradas sob a perspectiva do adulto. No intuito de ressignificar a posição de quem fotografa, oferecemos os dispositivos para que, em suas perspectivas, elas pudessem fotografar o que bem entendiam.

Há quem diga que recordar é viver, é manter viva a chama das experiências, é resgatar memórias importantes do nosso processo de

formação pessoal e profissional. Nosso desejo de escrita nesse texto é atravessado por experiências docentes e discentes. Com Santos (2019, p. 102), entendemos que a escrita é um campo de batalha, sendo este um território tenso e delicado, pois “nem sempre podemos prever o encontro com outros corpos”.

Na tentativa de por em palavras o que nos foi experienciado, convidamo-los a mergulharem em nossas experiências junto às crianças, que nos afetam e nos ressignificam enquanto sujeitos docentes pesquisadores, as quais contribuíram, ainda, para que essa pesquisadissertação acontecesse.

**NO MEIO DO CAMINHO
TINHA UMA GARRAFA...**

MUITO LEGAL. LÁ TINHA UM
MAR LEGAL, EU ACHEI AS
PLANTAS LEGAIS E A GAR-
RAFA NÃO ACHEI LEGAL
PORQUE ESTAVA NO CHÃO
[...] (ALUNO J., 4 ANOS)

O ano era 2017³ e, na intenção de nos misturarmos com os *afectos*, *perceptos*⁴ e devires produzidos em nossas relações com as crianças e seus familiares, propomos um movimento para além dos muros da escola. Em parceria com as famílias de uma turma de Grupo 3 (crianças de 3 anos), de um Centro de Educação Infantil (CEI), buscamos capturar, por meio de fotografias, experiências perceptivas e afetivas, tendo como obra de referência “Convento da Penha”, da artista capixaba Ângela Gomes.

Era sábado, o céu amanheceu sem nuvem. Mesmo que bem de longe, o sol já nos permitia vê-lo, parecia ser um daqueles dias sobre os quais uma multidão afirmaria “que belo dia”. Prontamente levantamos, colocamos a roupa e seguimos em direção a um lugar inusitado.



Figura 1: Obra original
“Convento da Penha”
Fonte: Acervo da
pesquisadora.

Não precisa de muito para compreender que, no calendário escolar, não consta sábado como dia letivo (exceto quando há alguma comemoração específica ou alguma compensação). Então, para onde estávamos indo? Em busca de quê? Com quem?

Enquanto professores, encontramos nas obras da artista mencionada a possibilidade de vivenciarmos junto às crianças atividades lúdicas

³ As memórias resgatadas aqui compuseram as intencionalidades desta pesquisa.

⁴ “[...] não há perceptos sem afectos. Tentei definir o percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso” (DELEUZE, 1989, p. 52).

que nos permitiam movimentar e expressar. No geral, as obras possuem lugar de encantamento, são provocadoras de múltiplos sentidos e afetos. No que se refere a essa autora, as obras ganham um significado ainda maior, pois retratam lugares que estão ao nosso entorno e que compõem as mais belas paisagens da cidade de Vitória – ES.

Na intenção de compor outros movimentos e de nos reconhecermos nesses espaços retratados pelas obras, combinamos com as crianças e seus familiares de nos encontrarmos no ponto turístico referenciado na obra. Lá, poderíamos contemplar a paisagem e vivenciar outras experiências estéticas com as crianças e suas famílias, como pode ser visto na Figura 2.



Figura 2: Participação das famílias na releitura da obra “Convento da Penha”.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O exercício da docência é marcado pela constante busca por modos e meios de garantir às nossas crianças movimentos de pensamentos, descobertas e aprendizagens. Quando propomos caminhar por espaços outros, que não mais aqueles marcado por paredes, dividindo assim o território em salas (ou seja, a escola), apostamos que este pode vir a ser enriquecedor e formador. Com Santos (2019, p. 53) acreditamos que:

Permitir-se o exercício de caminhar pelos espaços culturais da cidade, esquecendo-se do tempo do calendário escolar e optando por viver o tempo da experiência poética, pode ser um modo de professores e crianças se perderem e se encontrarem no ato de conhecer.

Quando ensaiamos estar com as crianças em outro ambiente sem ser a sala de aula, pensamos que para elas seria um momento de vivenciar outras experiências, outros modos de conhecer e de se relacionar com o ambiente ao nosso redor. Contudo, trabalhar e pesquisar com os pequenos é ser fisgado quando menos esperamos, “[...] é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir ao (des)encontro dos supostos espaçotempos seguros dos axiomas e dos experimentos [...]” (LEITE et al, 2017, p. 9), abrindo espaço, desse modo, para a possibilidade de acontecer algo que não havíamos planejado.

Nos dedos era possível contar por quantas vezes estivemos naquele local, o que o tornava inusitado para nós. Ao chegarmos, deparamo-nos com o tamanho do espaço. Árvores altas, superfícies planas – daquelas em que as crianças corriam sem preocupação de que algo poderia interrompê-las – por ali também passavam outras pessoas que, provavelmente, buscavam diversão naquele sábado ensolarado.

Lá estávamos, sem trajes de uniformes, sem o engessamento da rotina escolar (roda, lanche, atividade, pátio e saída). O perfil de aluno quieto, calado e comportado, imposto pelos modelos tradicionais de educação, não cabia naquele lugar (e não cabe em nenhum outro). É imensurável dizer quão parecia ser significativo para as crianças encontrar os amigos da escola em um ambiente que não lhes era familiar. Como numa dança, seus corpos rodopiavam e os sorrisos rolaram feito bola de gude.

Havíamos proposto um café da manhã, para o qual cada família levaria algo a ser compartilhado. Após aproximarmos e reconhecermos o espaço, sentamos embaixo de uma grande árvore, pois com ela era possível obter uma deliciosa sombra. Compartilhamos conversas, lanches e solicitamos às famílias que deixassem as crianças escolherem o que gostariam de fotografar, bem como também as permitissem segurar as câmeras ou celulares.

Nas escolas, comumente, fotografa-se. Wunder (2008, p. 1) acredita

que “parece haver uma busca cotidiana de imortalizar alguns instantes”, no entanto essas fotografias são habitualmente tiradas a partir do olhar adulto. O que buscávamos era oportunizar às crianças outras vivências com a fotografia. A partir de um olhar menos orientado, elas ficaram livres para escolher o que desejavam capturar.



Figura 3: "A garrafa não achei legal, porque estava no chão." Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ali, não criamos expectativas quanto ao que seria fotografado. A ideia era deixar fluir a imaginação e deslizar pelas linhas que compunham aquele momento. Como já aludido, o trabalho com as crianças é atravessado por acontecimentos, por situações inusitadas e inesperadas que nos movem cotidianamente. Quando pensamos em oportunizar às crianças esse momento fotográfico, não nos atentamos, de antemão, o quanto poderíamos ser afetados.

Revisitando as imagens fotográficas, posteriormente a esse encontro, deparamo-nos com a foto de uma garrafa no chão. O aluno J. tinha inúmeras possibilidades de captura ao seu redor (mar, árvores, parquinho, pessoas, familiares, etc.), mas o que para ele fazia sentido era a tal da garrafa. Diante daquela imagem, não buscávamos dar significado ao que tinha sido escolhido ser fotografado, mas pensávamos nos afetos que aquela fotografia havia produzido em nós.

Possibilitar a fotografia sob a perspectiva da criança nos viabilizou pensar outros modos de nos relacionarmos com o mundo e com as próprias imagens fotográficas. Camargo e Leite (2018, p. 9) acreditam que as imagens “abrem a possibilidade para pensarmos acerca de outras

temporalidades no desenvolvimento da criança e, bem por isso, outros ‘currículos’ na Educação Infantil”. Diante dessa experiência, de colocá-las diante das câmeras e permitir que fotografem, visualizamos outros modos de potencializar a educação.

Hoje, acreditamos que o trabalho com fotografia pode nos permitir encontros, criações, abertura ao novo. Para Leite (2015, p. 2), as imagens fotográficas produzidas pelas crianças podem até não produzir sentidos, mas “tocam a pele, cortam, suavizam, embaralham, confundem”. Podem, ainda, mover pensamentos sobre os tempos escolares com as crianças e não para as crianças.

Se nos descuidarmos, ficaríamos por horas interpretando e dando significados à imagem, levantando hipóteses dos porquês de o aluno J. escolher, dentre as inúmeras possibilidades de ângulos, fotografar uma garrafa. No entanto, não cabe a nós explicar ou interpretar tal fato. Leite et al (2019, p. 2) amplia a perspectiva afirmando que o exercício é olhar as imagens e não buscar falar por elas, mas sim pensar com elas, “podemos pensar sobre a criança, a produção de conhecimento ou mesmo sobre a educação”.

J. acredita não ser legal uma garrafa no chão. Ao fotografar, ele enuncia que, diante daquele cenário, não cabe à garrafa estar ali. O aluno J. usa a fotografia como forma de protagonizar o que compreende sobre onde a garrafa deveria ou não estar. Desse modo, produzimos conhecimento com o inesperado.

Os acontecimentos pelos quais fomos atravessados nos fizeram acreditar na potência inventiva das imagens. Assim, queremos dar visibilidade ao que as crianças enunciam⁵, a partir das fotografias que elas mesmas podem produzir. Como afirma Leite (2015, p. 3), “o convite das imagens é por a andar, é pôr a caminhar, é mudar o tempo, mudar este tempo, é mudar no tempo e pelo tempo, é pôr no final aquilo que parecia no início, a infância”.

Essa pesquisa foi movida pelo desejo de criação, invenção e experimentação de outros mundos possíveis, “um convite à criação e abertura de um espaço-tempo para composições coletivas” (ROMAGUERA;

⁵ Entende-se por enunciação como meio de expressão, para Deleuze (1988, p. 65), “o enunciado é produzido por um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos”.

WUNDER, 2016, p.127). Acreditamos, ainda, na potência dos encontros com os diferentes corpos que habitam os mais variáveis espaços. Encontros estes que em tempos de pandemia global precisaram ser ressignificados, apresentando-nos uma infinidade de possibilidades de estarmos juntos ainda que não estivéssemos próximos uns dos outros.

Algumas problematizações nos impulsionaram. Poderia ter a fotografia seu sentido ampliado, para além dos que (pré)existem? Pode a fotografia potencializar aprendizagens inventivas? Que pensamentos somos capazes de mover com as imagens tiradas sob a perspectiva da criança? Quais afectos são produzidos em nós com as fotografias infantis? De que modo é possível pensar as escolas, os currículos, as infâncias e as docências, a partir das fotografias tiradas pelas crianças?

Não pretendemos findar as inmeras questões que nos moveram ao longo da realização desta pesquisa. Buscamos viver experiências que nos transformassem e que nos ressignificassem enquanto docentes que somos, crianças que fomos e alunos que sempre seremos, afinal viver é uma eterna aprendizagem. Experimentamos, vivenciamos, agregamos e compomos junto às crianças que praticam os cotidianos. Nosso desejo foi movido a partir das considerações de Leite et al (2019), que consistia em: entregar câmeras fotográficas às crianças e, assim, deixá-las livres para fotografar e experienciar, sem roteiro prévio, sem orientações, sem ideia fixa.

**(FOTO)GRAFANDO IDEIAS
DEVANEIOS E APOSTAS**



A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas, caracterizadas como instituições, tem se constituído historicamente, tal como a compreensão que temos a respeito das crianças, suas interações, suas necessidades e os diferentes modos como os professores educam, cuidam, brincam, administram, avaliam e produzem currículos nesse nível de ensino.

Para a Educação Infantil, a legislação proporcionou aos sistemas públicos da educação, nas últimas décadas, a oportunidade de assumir o compromisso de transformar espaços de assistência em espaços educacionais, assim como elaborar projetos pedagógicos contextualizados e significativos, com o propósito de atender ao direito à educação de qualidade (NASCIMENTO, 2013, p.165).

De acordo com Kjørholt (2012 apud NASCIMENTO, 2013), muitas crianças passam grandes períodos em instituições de educação e cuidado. Nesse sentido, é preciso reconhecer os interesses das crianças, tornando esses lugares adequados para o crescimento integral, garantindo um ambiente seguro e de qualidade, rico em aprendizagens, o qual promova o seu desenvolvimento integral.

No que tange ao direito delas, é preciso considerar o aumento ao acesso e à permanência em uma instituição de ensino. A concepção de criança como sujeito de direitos, ativa, participativa e produtora de cultura, vem sendo discutida ao longo dos anos, ganhando destaque nas produções acadêmicas e nos documentos destinados a essa faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada recentemente, em 2018, prevê alguns direitos de aprendizagens e desenvolvimento essenciais para essa “etapa” de ensino, tais como a convivência, o explorar, a participação, a brincadeira, o expressar e o conhecer-se. Na página 38, o Documento destrincha, ainda, cada direito citado acima, como podemos observar:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo

educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela.
- Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Há de se considerar que estabelecer direitos para essa “etapa” de ensino é advindo de um processo histórico de “luta” por um reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Entretanto, essas discussões não se cessam e inquieta-nos o modo como a BNCC estabelece os direitos de aprendizagens e desenvolvimento de forma universal e homogênea.

Gonçalves (2019, p. 123) nos ajuda a questionar, “Que aprendizagens seriam essas? possível definir o que é essencial para o aprendizado?” Determinar aprendizagens essenciais pressupõe uma cobrança de que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, precisarão terminar o ano escolar com os conhecimentos estabelecidos.

Tais documentos advogam garantias de encarnar os conhecimentos/ conteúdos curriculares nas crianças, apostando em caminhos de aprendizagem em que há uma ênfase conteudista. Também garantem, por sua vez, a aprendizagem partindo de um lugar indicado e determinando o ponto de chegada. Para isso, basta seguir os percursos instituídos (GONÇALVES, 2019, p. 68-69).

A escola é um espaço heterogêneo, composto por diferentes sujeitos que com os seus conhecimentos individuais, tencionam os cotidianos escolares. Nesse sentido, indicar, definir e estabelecer o que as crianças deverão aprender é desconsiderar a pluralidade que compõe os sujeitos. Cabe ressaltar que não há uma indiferença com relação aos documentos oficiais, “entretanto, não é o único a ser seguido, muito menos como um manual que tem a pretensão de garantir a aprendizagem universal e uniforme de todos” (GONÇALVES, 2019, p. 69).

Comumente, o que é planejado, decidido, organizado e estabelecido nos documentos oficiais para a Educação Infantil parte de



Figura 4: Pra não dizer
que não falei das flores.
Fonte: Acervo da
pesquisadora

interesses adultocêntricos, sem a participação das crianças, dos professores e dos outros sujeitos que contribuem para a organização escolar.

Desse modo, são excluídos os desejos, saberes, vivências e experiências de quem faz, de fato, a escola acontecer. Assim, acreditamos que o cotidiano infantil precisa ser construído para as crianças e, se é para elas, estamos ouvindo-as? Sobre isso, Carvalho (2014, p. 88) aponta que “Nas práticas cotidianas curriculares, tende-se a não ouvir a voz das crianças [...], desconsiderando a sua palavra”. Habitualmente, não temos uma prática social e cultural que considere suas opiniões, emoções, seus perceptos e suas experiências. Falamos delas em muitos discursos, mas não com elas.

Tais questões ajudaram a compor o objetivo dessa pesquisa que consistiu em mover as enunciações das crianças a partir das suas produções fotográficas em tempos pandêmicos. Elas são protagonistas no cotidiano das instituições, se afirmam presentes com seus contos, percepções, expressões e experiências. E é nesse sentido que devem ser inseridas ativamente – enquanto sujeitos pensantes – nos processos de construção das múltiplas atividades educacionais. Sobre as enunciações das crianças, concordamos com Holzmeister et al (2016) quando defende que:

(...) as enunciações das crianças têm se constituído como potentes dispositivos de entrada para a elaboração de percursos de aprendizagens singulares na medida em que essas fabulações traçam cenários os quais vamos atualizando em cenários de aprendizagens seguindo o fluxo do desejo que emerge do encontro entre as professoras e as crianças. (p. 425)

Ao longo da minha trajetória acadêmica e docente, passei por alguns Centros de Educação Infantil (CEI) e, nos fluxos com as diferentes intensidades que movem as relações institucionais, fui tomada por um acontecimento: a presença das imagens fotográficas em sua maioria marcada pela presença das crianças fazendo atividades, brincando nos pátios ou participando de algum projeto específico. Para além dos muros escolares, a fotografia está presente também no cotidiano das diferentes famílias, como já citado anteriormente. Ora, que sentidos são produzidos com as fotografias, considerando tudo o que é vivido pelas crianças nos CEIs? Além dessa questão, outras mais clichês não se calam: por que fotografar? Para quem?

Essas fotografias, por vezes, estão dispostas nos corredores, nas salas e/ou fixadas nos murais de entrada. Sobre a fotografia, Leite (2016, p. 35) pontua que “[...] [ela] aparece nos livros didáticos, nos corredores da escola, nas colagens, nos slides de apresentação de textos na universidade, ela é associada à função de exemplificar o cotidiano e seus conflitos.” Cumprir considerar que essas fotografias são frequentemente tiradas a partir do olhar adulto como forma de capturar os diferentes movimentos infantis que compõem os cotidianos.

A partir dessas relações, podemos dizer que algumas questões motivaram a discussão dessa temática. Inquieta-me o modo como a fotografia nos CEIs, bem como na vida, tem sido reduzida em sua totalidade e, por isso, questionamos: pode ela ter seu sentido ampliado de modo que sua função não seja somente exemplificar o cotidiano? Assim como Carvalho e Roseiro (2019, p. 14), compreendo que “no cotidiano escolar, os clichês precisam ser sacudidos [...] buscando novos mundos possíveis e/ou novas possibilidades”.

Afinal, o que são fotografias? Fotografias são imagens produzidas a partir de um dispositivo tecnológico, como a câmera fotográfica, e, ao entrarmos em contato com esse objeto, nós podemos congelar movimentos,

transformando-os em imagens fotográficas. Caetano (2012, p.192) afirma que “a câmera tem a função de mediar esse encontro com o real, de que se recorta um instante singular para fixá-lo sob a forma de uma imagem visível.” A partir das imagens, podemos, ainda, capturar estéticas invisíveis ao olhar humano imediato.

Com Samain (2012, p. 22), compreendemos que “toda imagem (um desenho, uma pintura, uma escultura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem eletrônica ou infográfica) nos oferece algo para pensar.” Assim, a partir das fotografias tiradas sob a perspectiva da criança, ampliam-se as possibilidades de escutar as suas enunciações, compreendendo o que sentem, o que vivenciam, o que pensam sobre o mundo praticado e o modo como produzem aprendizagens. Com Fiori (2013, p. 34), entendemos que:

Só nos damos conta da complexidade do pensamento das crianças quando nos aproximamos de suas redes de sentidos, colocando-nos a pensar e a conversar com elas. Nesse instante, quando esta abertura acontece, as redes de controle se enfraquecem, ficam balançadas, sem sustentação, porque, a partir desta escuta atenta ao que as crianças nos dizem, vemos emergir os processos de negociação diante das divergências dos pontos de vista sobre as coisas e os acontecimentos.



Figura 5: “Uma foto da minha unha depois de ser cortada”
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa pesquisa, as crianças, com a câmera na mão, puderam capturar intensidades, movimentos e/ou paisagens sob a sua perspectiva e essas capturas nos fizeram mover o pensamento acerca do cotidiano, da escola, da educação, dos currículos e de suas “aprendências”, já que “toda imagem, sabemos, é viajante. É cigana e misteriosa. De antemão, ela nos inquieta [...]” (SAMAIN, 2012, p. 24). A ideia foi criar meios e modos para que essas produções fotográficas acontecessem, nos misturando e experimentando junto a elas. Diante desses percursos, nossa problemática de pesquisa consistiu em: **cartografar fotografias sob a perspectiva infantil que potencializem aprendizagens inventivas em tempos pandêmicos.**

(FOTO)GRAFANDO APRENDIZAGENS INVENTIVAS E ARTÍSTICAS

- COMO É QUE VOCÊ FAZ PARA APRENDER?
- É SÓ PASSAR MUITO TEMPO E AÍ EU APRENDO...
- COMO QUE É ISSO?
- UÉ, É SÓ VOCÊ FICAR ME ENSINANDO... É SÓ REPETIR MUITAS VEZES.

Decerto que os objetivos dessa pesquisa não consistiam em solucionar as problemáticas referentes ao contexto educacional, muito menos fixar sentidos nas práticas pedagógicas no trabalho com as crianças. Nos movimentos cartográficos descritos ao longo desse trabalho, importou pensar e fabricar mundos outros para a educação, que fogem e escapam às lógicas dogmáticas capitalísticas.

No que tange à educação, são inúmeros os discursos sobre o modo como as crianças aprendem. Dentre eles, poderíamos destacar, **grosso modo**, o discurso hegemônico, que insistentemente reduz o aprender a algo previsível, um adaptar-se ao mundo dado em que o conhecimento está pronto a ser consumido. Sob essa óptica, as crianças chegariam às escolas e pacificamente “receberiam” conteúdos também selecionados por tal lógica. Ora, conceber a aprendizagem desse modo é desconsiderar tudo o que pode ser vivido no interior das escolas e toda potência criadora dos sujeitos que praticam os cotidianos. Ainda, pensar assim nada mais seria que contribuir para a manutenção da ordem capitalística, que prega a “formação” de sujeitos acrílicos.

Criar. Fabular. Inventar. Transformar. Reformar. Deformar. Experimentar. Vivenciar. Problematizar. Fazer. Desfazer. Refazer. Virar do avesso. Perguntar. Questionar. Compreender. As nossas inquietações sobre processos de aprendizagens nos levam de encontro aos pensamentos de Kastrup (2001), em que o aprender envolve criação de mundos outros e não adaptação a um mundo pré-estabelecido. Ainda, aprender é inventar problemas, e não resolvê-los afim de esgotá-los.

Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. São esses dois pontos – o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas – que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva. (KASTRUP, 2001, p.18)

Para nós, não há um único modo de existir e povoar o mundo, portanto, não há como pensar a aprendizagem como processo unificado, como resolução de problemas. Importa pensar práticas que viabilizem a produção de conhecimentos, de movimentação do pensamento e processos de problematizações que dão espaço a aprendizagens inventivas. Assim

sendo, pensar a aprendizagem sob o modo de operar inventivo nos possibilita pensar novas maneiras de ser e estar no mundo, dando lugar a imprevisíveis e infinitas formas de conhecer e viver.

Nesse sentido, temos a experiência intrinsecamente ligada à política da aprendizagem inventiva, na qual a criança aprende experienciando nos mais variados *espaçostempos*. Experienciar envolve, ainda, manifestação do pensamento, movimentos, abalos, surpresas e transformações, “seu desenvolvimento é sempre resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente (...). Somos inquietados, sofremos abalos, somos vitimados pelo estranhamento” (KASTRUP, 2001, p. 23).

A partir de Deleuze, Kastrup (2001) problematiza, ainda, a questão da aprendizagem sob a perspectiva dos signos artísticos. Contudo, ressalta que não cabe compreender a arte como um escopo, uma orientação no processo de aprender, “a arte não é um alvo, mas um atrator caótico, um ponto que é tendencial, sem ser fixo e sem possibilitar falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis” (KASTRUP, 2001, p. 19). Assim, conceber a aprendizagem do ponto de vista da arte é entendê-la sob a perspectiva da invenção como maneira de operar.

Quando somos tocados pelo signo, pela diferença, temos uma experiência de problematização, de invenção de problema. Só a partir daí ocorre a busca de solução e de sentido. Ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros. (KASTRUP, 2001, p. 20)

Os signos artísticos possuem, forças que colocam o pensamento em movimento e têm se mostrado como possibilidade de um aprender inventivo, sem representação, menos estruturado, escapando às tentativas de aprisionamento dogmático. A potência do trabalho com os signos está justamente na expectativa da experimentação, libertação e expansão da vida, na resistência a qualquer forma de sujeição. Para Deleuze, a arte “no que diz respeito à manifestação das essências, é capaz de nos dar o que procurávamos em vão na vida” (2006, p. 39).”

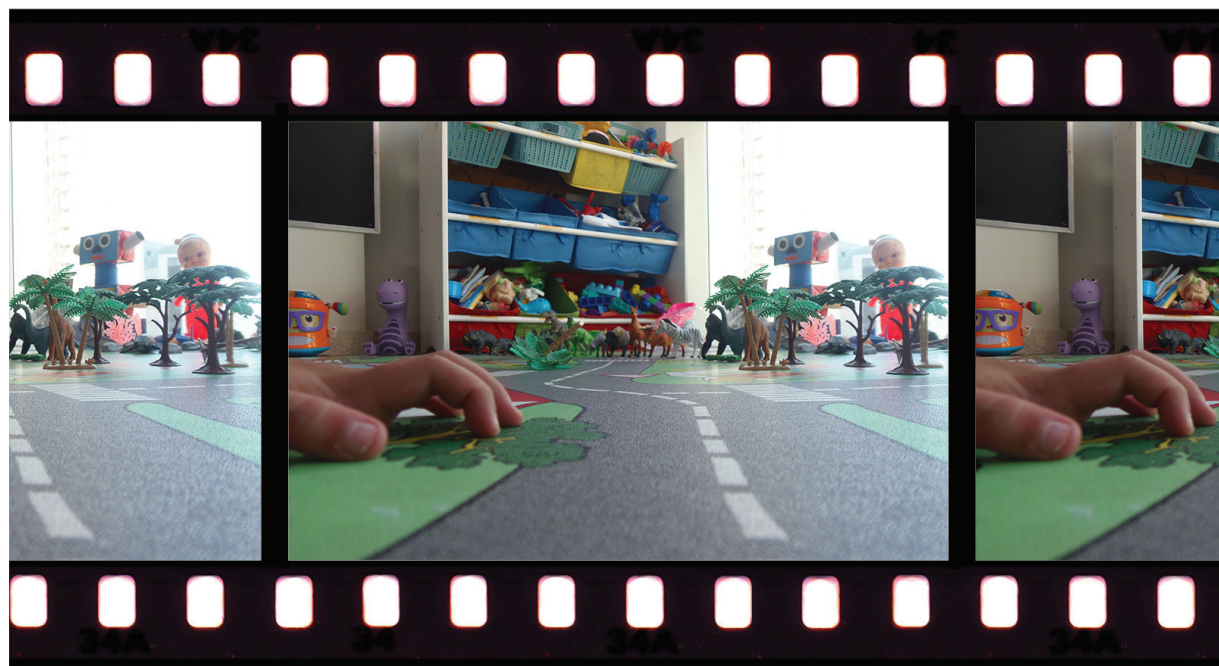
E de que modo tais questões nos levam de encontro à problemática da nossa pesquisa? Para esse trabalho, pensamos a fotografia como um signo artístico que produz e força movimentos de pensamentos. Com

Wunder acreditamos ainda que a fotografia possibilita criação e invenção de mundos outros, “expressão, produção e criação de sentidos sobre o tempo vivido” (2009, p. 3). Nossa aposta é na fotografia como experiência educativa, que amplia as possibilidades de agenciar novos modos de criação, de invenção e de espaços para aprendizagens inventivas. Sobre a aprendizagem a partir dos signos, Kastrup (2001) amplia:

O encontro com os signos é, então, uma experiência crítica, pois se dá sobre os limites do território que é habitado. O signo põe o problema, força a pensar e exige decifração e sentido, produzindo uma reconfiguração permanente dos limites de subjetividade e do território. Toda aprendizagem inventiva é crítica, no sentido de que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo. Em resumo, a aprendizagem abarca devires, bem como corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si mesmo um sacrifício do eu pré-existente. (KASTRUP, 2001, p. 24)

Assim sendo, como no processo de invenção, nessa pesquisa cartográfica, não sabíamos aonde os sujeitos iriam chegar. A partir do olhar cartográfico, essa pesquisa se fez em linhas de expansão, incertas e

Fonte: Acervo da pesquisadora.



moduláveis. Para além dos movimentos da experiência de produções fotográficas que dão espaços a aprendizagens inventivas, as imagens das crianças nos puseram a pensar no modo como elas buscam, a todo tempo, alternativas e espaços criativos para o movimento de criação e de expansão da vida de forma não dogmática.

Ele sempre gostou muito de ouvir histórias, segundo relato da mãe. E o que ele mais gosta na história é de fazer releituras. Ele cria a partir do abstrato. Tem algo concreto, e ele cria para além do que está dado. Es-ses animais ao fundo me chamam muita atenção, eles estão numa organização do pensamento... Ele vai além daquilo que já está estruturado.

Professora K.

De antemão, podemos dizer que a Figura 6 – fotografia produzida pela criança –, bem como o relato da professora, expandem as nossas compreensões acerca da potência artística e criadora da fotografia. O ato de fotografar envolve movimentos de pensamento na medida em que a criança elabora e organiza o que será fotografado, colocando em jogo luzes, cores, espaços, ângulos, objetos, dentre outros aspectos. Para além do território habitado, ela cria novos modos de ser e estar no mundo,



Figura 7: Matilha. Coletivo. Multiplicidade. Fonte: Acervo da pesquisadora.

“o aprendiz artista não se conforma com seus limites atuais, mas toma-se a si mesmo como objeto de uma invenção complexa e difícil” (KASTRUP, 2001, p. 24).

Carregamos conosco possibilidades de nos reinventarmos e, nesse sentido, essa pesquisa apostou em *espaçotempos* em que se desencadeiam processos de criação, de deslocamentos do pensamento ou do que Kastrup (2001) chama de aprendizagem inventiva. Se a criança aprende experimentando e tecendo problemas, a produção fotográfica é o possível para novos modos de expressão de pensamento e de novas aprendizagens.

- D., COMO VOCÊ APRENDE AS COISAS NA ESCOLA?

- ÓTIMO.

- NÃO... COMO VOCÊ APRENDE? ESTUDANDO, BRINCANDO, FALANDO, DANÇANDO, CANTANDO?

- TUDO ISSO...


PORQUE NÃO DÁ PRA FALAR SOBRE A ÚLTIMA AULA QUE EU NÃO ME LEMBRO.

- E EM CASA? COMO VOCÊ APRENDE?

- BRINCANDO NO LEGO, BRINCANDO NAS COISAS DE COSTURA E... EU NÃO ME LEMBRO MAIS, ENTÃO DEIXA PRA LÁ.

Inventar problemas, colocar o pensamento em movimento, expandir a nossa capacidade de viver, habitar mundos outros... Essas foram as nossas apostas nessa caminhada. Assim, buscamos, também, tecer fios com trabalhos produzidos nos âmbitos educacionais que pudessem ampliar (ou não) nas problematizações dessa pesquisa. Quem sabe ainda, junto ao que aqui chamamos de “flashes acadêmicos”, produzir novos escritos e pensamentos outros acerca da fotografia sob a perspectiva da criança?!

Na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo (...) Deleuze e Guattari (1995).



FLASHES ACADÊMICOS:

AS PESQUISAS MOVIMENTANDO NOSSOS (DES)CAMINHOS

“Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.” Manoel de Barros

Quando assumimos o compromisso da escrita de uma pesquisadissertação, entendemos que será necessário percorrer alguns caminhos. Embora tracemos alguns objetivos para que a escrita possa acontecer, compreendemos que esse processo não se dá de forma linear. Por vezes, perdemo-nos, mudamos de direção, nos encontramos novamente e assim por diante.



Figura 8: “Meu pé antes de ser cortado.”
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Podemos associar o movimento de escrita a uma viagem no trem. Quem já teve a oportunidade de embarcar em uma dessas viagens deve se lembrar de que, por vezes, passamos por dentro de túneis, que tiram a nossa visão das paisagens exteriores ao trem. Escrever é se encontrar inúmeras vezes passando por essa dimensão escura. Embora fiquemos desconfiados, angustiados e aflitos, sabemos que assim como o trem – que rapidamente passa pelo túnel –, encontraremos a “luz” novamente.

A viagem de trem é como essa escrita, portanto nós não seguimos linhas retas, mas perpassamos por curvas. No caminho, encontramos desafios, em alguns momentos, reduzimos a velocidade e, também,

aceleramos. Ainda na metáfora do trem, visualizamos o maquinista como aquele que conduz o trajeto nessa escrita, somos nós (discentes/docentes/crianças/pedagogos) buscando a condução. O maquinista opera de modo a sair rapidamente dos túneis que encontra na viagem, enquanto nós buscamos os meios para sair da escuridão, em que, vez ou outra, nos encontramos. Também buscamos findar nossos devaneios, anseios, inquietações e dar passagem a outros, assim como o maquinista procura terminar o percurso.

Além da viagem de trem que se assemelha a nossa escrita, podemos correlacionar o maquinista – que, com sabedoria, conduz o veículo na intenção de sair das escuridões – a “flashes”, que quando disparados a partir de um dispositivo, lançam clarões repentinos, iluminando o ambiente (de modo rápido, assim como no trem). Na escrita, esses “flashes” são importantes quando nos sentimos numa escuridão, e dali nada conseguimos enxergar, mesmo que nos esforcemos.

Mas em que momento percebemos os disparos dos “flashes”, nos iluminando, a fim de que possamos prosseguir com a viagem escrita? Se o trem se vê diante do escuro, o maquinista prontamente ilumina o caminho, fazendo-o enxergar. Aqui, nós buscamos por “flashes” que nos possibilitem caminhar com a escrita, que nos fazem acreditar que estamos a seguir pelos trilhos (in)certos...

Figura 9: “Iluminou demais”

Fonte: acervo da pesquisadora



Em mais uma associação, podemos dizer que os “flashes”, nessa viagem escrita, foram disparados pela revisão de literatura que ousamos fazer.

Como um maquinista, “percorremos” pelo website Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), para mapearmos trabalhos acadêmicos que se aproximassem da nossa temática e que permitissem ampliarmos nosso diálogo. Para que fosse possível realizarmos essa busca, utilizamos como filtro “fotografia”, “criança” e “escola”, questões as quais movem as nossas discussões. Optamos por um recorte temporal, entre os anos de 2014 e 2019.

Embora nossa pesquisa tenha sido com crianças da Educação Infantil, não selecionamos apenas os trabalhos que se destinavam a essa “etapa” de ensino, também consideramos aqueles que foram realizados no Ensino Fundamental I (turmas de 1º a 5º ano). Optamos por nos restringir aos trabalhos que foram realizados na área da educação, pois acreditamos que dessa forma o diálogo seria mais próximo. Cabe ainda dizer que buscamos trabalhos realizados tanto no âmbito do Mestrado quanto no do Doutorado, mas apenas uma Tese se aproximava do que é proposto aqui.

Com os filtros citados, encontramos 185 trabalhos de temas variados. Desse montante, foi preciso “enxugar” ainda mais, buscando aproximação com a nossa temática. No que tange aos trabalhos relacionados às fotografias, elencamos aqueles que discutem os usos das fotografias nas escolas como possibilidade para mover o pensamento, como oportunidade de abertura e expressão.

A partir disso, dos 185 trabalhos encontrados na BDTD, apenas 6 trazem a discussão da fotografia dentro das questões citadas acima. Nessa busca, observamos que os trabalhos relacionados à fotografia, que foram selecionados, estão entre os anos de 2016 a 2019, fazendo-nos compreender que a temática vem sendo mais discutida na atualidade. Em 2019 (ano mais recente), o número de pesquisas foi superior ao dos anos anteriores, sendo 4 trabalhos dentro dos 6. Nesse sentido, tecemos diálogos sobre fotografia com as pesquisas de: Ciardella (2019); Radeck, (2019); Machado (2019); Neiman (2019); Beling (2017); Fávori (2016).

A fotografia, pensada como propomos nesse trabalho, ainda é pouco discutida no campo acadêmico. Enquanto docentes, sabemos que os dispositivos fotográficos estão presentes no cotidiano das escolas, a



Figura 10: Deserto povoado.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

disponibilidade ao acesso à câmera fotográfica tem se dado de modo alargado, fazendo-nos problematizar: como tem sido os usos desses dispositivos nas instituições de ensino? Quais sentidos vêm sendo atribuídos a eles? Por que ainda são pouco discutidas as possibilidades e potências dos usos fotográficos? No próximo tópico, faremos um diálogo com as pesquisas do quadro acima, que tratam dos usos da fotografia.

Como a nossa proposta é dar visibilidade às enunciações das crianças, procuramos também os trabalhos que discutiam sobre o protagonismo infantil. Fizemos um levantamento daqueles que compreendem a criança como sujeito ativo e participativo no cotidiano das escolas ou que viabilizaram em sua pesquisa as vozes das crianças, encarando-as como autoras dos trabalhos realizados.

Dessa forma, selecionamos 10 dentro do montante de 185. Cabe ainda ressaltar que 4 trabalhos citados (na temática fotografia) aparecem novamente nessa seleção. Os outros 6 tratam do protagonismo infantil, mas não dialogam com a questão da fotografia.

As pesquisas do ano de 2019, as quais já foram citadas anteriormente, aparecem novamente. Sendo assim, conversamos com as pesquisas de: Radeck (2019); Machado (2019); Ciardella (2019); Santos (2019); Beling (2017); Moraes (2016); Souza (2016); Urrutia (2016); Schneider (2015); Soto (2014).

Um ponto relevante a ser destacado é que os títulos dos trabalhos nos indicam

que as vozes das crianças são o foco da pesquisa. Esse fato nos instigou ainda mais a dar continuidade na leitura. De antemão, já podemos dizer que no desenrolar das pesquisas, as crianças foram também autoras e que os seus conhecimentos, em diferentes contextos, foram considerados.

Criar expectativa ao percorrer pelos trilhos da revisão de literatura é algo recorrente de quem se dispõe a essa viagem escrita. Muitos esperam encontrar grande quantidade de trabalhos com os quais possam dialogar e com isso acrescentar em seus escritos.

Se formos olhar pela ótica quantitativa, diríamos que não foi possível encontrar grande quantidade. Mas, do ponto de vista qualitativo, os trabalhos selecionados foram de extrema importância para compreendermos que as discussões que estamos propondo são relevantes para o campo educacional, a fim de darmos ainda mais visibilidade ao que emerge no cotidiano e nos contextos das escolas.

De modo geral, percebemos que as pesquisas indicam avanços nas discussões das crianças protagonistas do cotidiano escolar e da vida. Os trabalhos nos apontam para uma escuta atenta sobre o que as crianças têm a nos dizer, o que está para além de dar apenas “espaço” às suas vozes. No que tange aos usos das fotografias sobre a perspectiva da criança, entendemos que essa temática tem sido discutida de modo lento, mas que há avanço nos dias atuais. Esse fator nos impulsiona a dar continuidade em nossa escrita, a fim de contribuirmos ainda mais com a temática e com os trabalhos que já existentes.

A CRIANÇA PROTAGONISTA



*“Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um Sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir (...)”*

Milton Nascimento

A fim de fomentarmos a nossa discussão, procuramos mapear em meio aos trabalhos acadêmicos o que tem sido discutido sobre o protagonismo infantil. Buscamos compreender também como se dão as práticas realizadas nas pesquisas que viabilizam a criança como protagonista.

Entendemos que elas, por si só, já são protagonistas na vida e nos cotidianos das escolas. Não há como dizer que passam despercebidas por nós, pois elas estão a todo tempo dizendo o que pensam (ou pelo menos tentando), se expressando, cantarolando, brincando, chorando, sorrindo, enfim, tencionando o mundo ao seu redor. Entretanto, o modo como estabelecemos as relações com as crianças nos ambientes escolares interfere diretamente na promoção desse protagonismo.

Em sua pesquisa, Soto (2014) procurou compreender quais são as condições que constituem o protagonismo das crianças nas práticas da Educação Infantil. A autora investigou, também, se os sujeitos escolares participam das ações de planejamentos dessas práticas, pois, para ela, as crianças deveriam possuir lugar de destaque no processo pedagógico, “[...] como sujeitos de direitos, ativas e comunicativas têm potencialidades para incentivar ações e decisões relevantes em seu contexto de vida” (SOTO, 2014, p. 66).

Ainda em Soto (2014), é possível observar que nas últimas décadas o protagonismo das crianças tem sido mais evidente em decorrência dos discursos presentes nos escritos que tratam sobre a infância, criança e práticas em Educação Infantil. Para ela, esse fator estimula novos estudos e investigações sobre a temática, buscando compreender a criança

protagonista e como acontece essa “protagonização” no contexto das instituições.

Souza (2016, p. 22) entende o protagonismo infantil como a criança “potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida [...]”. Para ele, as crianças são sujeitos que criam, inventam, problematizam seu espaço e dão sentido aos acontecimentos a sua volta. Esse protagonismo é visível nas relações delas com outros sujeitos (crianças, professores, familiares), objetos (brinquedos, jogos) e lugares (escola, parquinhos, sala de aula).

O fator que aparece em todos os trabalhos como sendo o que beneficia o protagonismo infantil foi a escuta atenta ao que as crianças têm a nos dizer. Em sua pesquisa, Souza (2016) oportunizou às crianças os espaços de fala, para que elas apresentassem suas ideias ou teorias nas situações propostas. Para ele, ficou evidente que valorizar o que as crianças dizem favorece o protagonismo infantil.

Em outra pesquisa que buscou compreender estratégias de ensino que favoreciam o protagonismo em uma turma de Educação Infantil, Schneider (2015) questiona sobre as escolas que preservam modelos “originais” e modernos, com características rígidas, disciplinadoras, padronizadoras de crianças e de como essas poderiam ser limitadoras do protagonismo infantil. Em contrapartida, a autora focou nas “brechas” que os professores de Educação Infantil encontram e criam para favorecer o protagonismo das crianças, mesmo diante dos modelos de escola fechados e rígidos.

Schneider (2015) aponta para uma educação pautada na criança protagonista e ativa de seu próprio conhecimento e processos de aprendizagem, e que, por isso, devem fazer parte dos planejamentos escolares. Como estratégia para favorecer esse protagonismo, ela destacou a “Investigação e Documentação”, isto é, estar atento ao que a criança se envolve, as suas percepções, suas necessidades e interesses. Investigar e documentar torna possível direcionarmos um diálogo com as crianças e assim construir planejamentos com elas.

Ainda sobre a possibilidade de favorecermos o protagonismo, Schneider (2015, p.70) diz que precisamos colocar “[...] os olhos, os ouvidos e o corpo todo a capturar o que as crianças estão mostrando sobre suas potencialidades, interesses, capacidades, trazendo diversas formas

de participar do processo de ensino e de aprendizagem que ocorre no ambiente escolar”.

Já Machado (2019) buscou ouvir e compreender em sua pesquisa o que as crianças de uma escola de Educação Infantil tinham a dizer e mostrar sobre os espaços escolares. A autora afirma que esse é um espaço onde elas passarão grande parte da vida e, por isso, deve-se levar em consideração o que elas dizem. Ainda, ela continua relatando que as rodas de conversas são fundamentais, pois possibilitam escutar as teorias e percepções das crianças acerca da instituição de ensino.

Assim como Schneider (2015) discute sobre os planejamentos, Machado (2019) também destaca a importância da participação das crianças neles para que assim possam pontuar o que entendem, o que pensam e o que sentem. Ela enfatiza, também, que o olhar atento do professor é fundamental nesse processo e conceder atenção ao que as crianças dizem favorece o protagonismo.

Ainda sobre uma escuta atenta, Beling (2017) objetivou ouvir o que as crianças de uma escola de Educação Infantil salientavam sobre as práticas pedagógicas vivenciadas. Assim, Beling (2017, p. 76) legitimou a criança como protagonista de suas ações e, ao longo da sua pesquisa, procurou identificar “[...] elementos da experiência que mostrem as formas de protagonismo destas crianças” (BELING, 2017, p. 76).

Os componentes destacados no trabalho de Beling (2017), que favorecem o protagonismo das crianças, são as brincadeiras e interações. Para ela, quando as crianças brincam e interagem, elas se expressam de modo ativo e criativo e foram nesses momentos que a autora conseguiu identificar, nas falas das crianças, o que gostavam de fazer na escola. Ela finaliza dizendo que durante a pesquisa

Procurou-se valorizar a escuta das crianças, criando diferentes estratégias para que elas pudessem se expressar além da fala, por meio de desenho, brincadeiras e registros fotográficos. Neste caso, entendemos o escutar como algo mais abrangente do que o ouvir ao que é dito verbalmente. Escutar envolve ouvir, observar, perceber e procurar compreender os ditos e os não ditos nas brincadeiras, nas preferências, nos desenhos, e nas interações (BELING, 2017, p. 84).

As rodas de conversas aparecem também no trabalho de Moraes (2016) como práticas discursivas que possibilitam às crianças a expressar

o que sabem, interrogar e partilhar vivências, viabilizando o seu protagonismo. Ela destaca, ainda, a escuta atenta e o diálogo como compromisso ético e político com as crianças.

Já no estudo de Ciardella (2019), o objetivo foi promover espaços para que as crianças pudessem falar sobre as suas vivências e experiências no Ensino Fundamental. Para ela, os alunos são sujeitos do conhecimento, ativos, participativos e podem contribuir na organização e construção da escola. Mais uma vez, fica evidente que a participação das crianças nas ações de planejamentos é fundamental.

Ao ampliar o olhar, é possível ver as crianças como sujeitos protagonistas, participantes e não apenas passivos em relação a rotina escolar. Conhecendo-as, é possível pensar em potencializar espaços dialógicos e reflexivos dentro da escola, a fim de que contribuam efetivamente para a complexa tarefa de ampliar a relação com o saber (CIARDELLA, 2019, p. 133).

Nesse sentido, entendemos que viabilizar espaços de trocas, escutas e diálogos possibilitam que conheçamos as crianças e suas especificidades, potencializando também o seu protagonismo. Com Ciardella (2019), compreendemos ainda que as questões acerca da escola devem ser pensar com e não para os alunos.

Sobre a escuta e o olhar atento, Urrutia (2016) convida-nos a abandonar “ouvidos maduros e olhares adultocêntricos” para que assim possamos nos dedicar ao que as crianças criam e falam. Ela salienta ainda que, para escutar, é preciso compreender que o outro tem algo significativo a nos dizer e esse foi o ponto desafiador e revelador. De acordo com

Figura 11: Nem o céu é o limite.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



ela, nosso “adultocentrismo” tende a banalizar e deslegitimar os comportamentos das crianças.

Essas questões são pontuadas por Urrutia (2016), pois, para ela, as crianças são as verdadeiras protagonistas e precisam ser inseridas ativamente na construção das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o pontapé inicial é considerar as especificidades de cada criança, seus desejos, percepções e opiniões.

Além disso, é necessário perceber e escutar as diferentes “vozes” e expressões das crianças, que por vezes se diluem nos cotidianos das instituições. Significa também enxergar as crianças como sujeitos capazes de opinar, participar, escolher e decidir, e por isso são elas que podem apontar caminhos para a prática educativa. É através da participação ativa das crianças, a partir de suas opiniões, desejos e especificidades que podemos construir práticas pedagógicas que respeitem, acolham e atendam as crianças (URRUTIA, 2019, p. 100).

Em sua tese de doutorado, Santos (2019) visou cartografar as narrativas das crianças na escola e no museu. Para ela, “[...] as crianças tornam as coisas visíveis por meio das narrativas poéticas que criam sobre o mundo real ou imaginário em que habitam” (SANTOS, 2019, p. 36), e com isso abrem possibilidades para vermos o que antes não víamos.

Sobre a criança protagonista na vida e na escola, Santos (2019) afirma que essas estão a todo tempo dizendo o que querem e o que não querem, mas, com nosso olhar adultocêntrico, por vezes não observamos e nem ouvimos o que elas falam ou tentam falar. A autora ressalta ainda que a linguagem abre caminhos para a invenção, por isso é importante dar liberdade ao ato de pensar e dizer. É notório, mais uma vez, que criar espaços para as crianças levantarem hipóteses e dizerem o que percebem e pensam potencializa o seu protagonismo.

Radeck (2019) buscou, em seu trabalho, compreender se seria possível “melhorar” o espaço escolar a partir das opiniões infantis. Enquanto pedagoga, professora e ser humano, ela aposta em uma concepção de educação que escuta as crianças, entendendo que essas sempre têm algo importante a nos dizer.

Compreender a criança protagonista é o caminho para pensar as instituições de ensino a partir de suas percepções. Se as escolas são para elas, por que não organizá-las com elas? Radeck (2019) ressalta que ouvir

as crianças e dar espaços para elas participarem é um ato democrático. Essas considerações movimentam a concepção de criança enquanto sujeito do conhecimento, ativo, participativo e protagonista de suas ações.

A importância de definir as percepções das crianças sobre as relações educativas se reafirma pela possibilidade de investir tanto na organização do espaço como na formação de professores de modo efetivo, ou seja, atendendo às necessidades de diferentes atores sociais (RADECK, 2019, p.108).

Por fim, todas as pesquisas argumentaram a respeito da importância do professor como sujeito fundamental para que as crianças pudessem protagonizar. Elas, ainda, apostaram em práticas educativas pautadas na escuta atenta, na abertura ao novo, nos espaços para criação, na invenção e na valorização da participação das crianças, entendendo-as como atuantes do processo de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos também nos indicaram movimentos crescentes na discussão sobre a criança como sujeitos ativos na sociedade, que afirmam suas existências nos cotidianos das escolas e nos mais variados espaçostempos. Quando inseridas nas discussões, elas têm muito a dizer e agregar, até mesmo aquelas que preferem permanecer em silêncio quando são solicitados a falar. Valorizar as vozes infantis, suas ideias e teorias é o caminho para uma educação baseada no respeito à infância.

O QUE PODE UMA CÂMERA:

CRIANÇAS E FOTOGRAFIAS E SALA
DE AULA E ESCOLA E... E... E ...

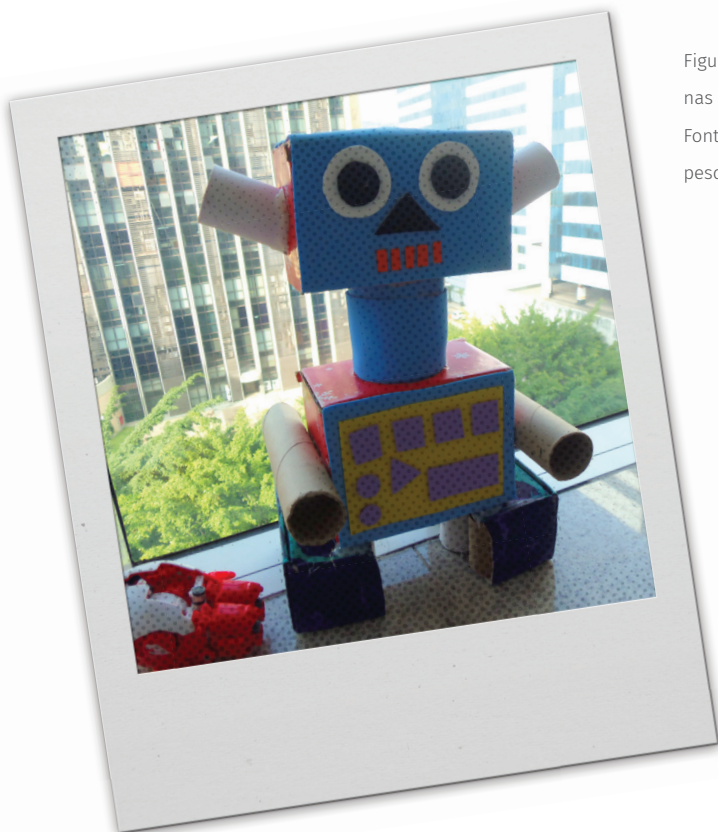


Figura 11: Máquinas abstratas.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

- E ESSA FOTO?
- DOS MEUS AMIGOS ROBÔS. DOIS ROBÔS, UM ROBÔ "JET FIRE" E OUTRO UM ROBÔ QUE NÃO FAZ NADA, SÓ SE MEXE, BRINCA. ELE É MEU MELHOR AMIGO.
- VOCÊ QUE FEZ ESSE ROBÔ? ELE PARECE SER FEITO À MÃO.
- SIM, ELE É À MÃO E FEITO. ELE É MEU AMIGO ROBÓTICO, EU ATÉ TROUXE ELE PRA VIAGEM.

Tendo em vista que a nossa problemática de pesquisa consiste nos usos das fotografias nos espaços escolares, sob a perspectiva da criança, procuramos os trabalhos acadêmicos que nos ajudassem a pensar a fotografia na escola. Observamos aqueles que se apropriaram dos usos fotográficos como possibilidade para movimentar o pensamento, como abertura às enunciações das crianças ou como oportunidade para que elas pudessem se expressar.

Em sua pesquisa, Ciardella (2019) afirma que as crianças habitam, por muito tempo, a Educação Infantil, e, por isso, buscou compreender como eram as expectativas delas sobre o Ensino Fundamental. Para isso, a autora utilizou a fotografia como possibilidade das crianças

fotografarem a escola. Anterior a isso, Ciardella (2019) pensou modos para que elas se envolvessem na pesquisa e tivessem interesse em fotografar e, para isso, ela utilizou diferentes abordagens para consolidar o vínculo criança-pesquisador, como as rodas de conversa, em que ela iniciava o diálogo a partir de histórias infantis que tivessem a ver com o propósito do trabalho.

É interessante destacar que, em um momento da pesquisa, uma criança chama sua atenção, questionando-a por que ela não tira foto das próprias crianças. Ciardella (2019) reafirma que o convite é exatamente o contrário. O desejo era que as crianças fotografassem e assim pudessem buscar a compreensão do que pensavam sobre as instituições de ensino.

Ciardella (2019) procurou por métodos de investigação em sua pesquisa que diminuíssem o olhar “adultocêntrico” e que viabilizassem privilegiar as vozes infantis. Com isso, apostou na fotografia como oportunidade para essa escuta. Ciardella (2019, p. 67) reitera ainda que

Na construção de instrumentos que validassem a escuta das crianças e na compreensão de que essa escuta está permeada por mensagens e posturas sutis e subjetivas, típicas da condição infantil, as fotografias emergiram como interessante recurso metodológico, ao passo que são atos comunicativos e que podem revelar a capacidade das crianças de lidar com a realidade que as rodeia, formulando interpretações sobre a escola e a cultura escolar – mas fazendo de modo distinto do adulto, usando as linguagens típicas do universo da infância.

Posteriormente aos momentos de fotografar, Ciardella (2019) utilizou-se da roda de conversa novamente, disparando perguntas às crianças para que assim elas pudessem enunciar sobre os espaços e os instantes fotografados. Como exemplo disso, temos a seguinte pergunta “quais fotografias contam histórias sobre o que vocês, crianças, vivem na escola durante o Ensino Fundamental?” (CIARDELLA, 2019, p. 66). A pesquisadora relata também que, enquanto fotografavam, as crianças iam contando sobre o que já haviam experienciado e vivido nos ambientes escolares.

Por fim, ela considera que os usos fotográficos sob a perspectiva das crianças ao longo da pesquisa potencializam o acesso às culturas infantis. Não houve intervenção sobre os modos como as crianças deveriam fotografar, a ideia era que isso acontecesse de forma espontânea, “visto que, se a pesquisadora atuasse como fotógrafa, conduzindo

diretamente a escolha das imagens, anularia a autenticidade dos dados” (CIARDELLA, 2019, p. 67).

Machado (2019) também proporcionou, em sua pesquisa, momentos para que as crianças fotografassem a escola, a fim de expressarem, por meio das imagens, o que elas já haviam enunciado nos encontros. A autora, portanto, buscava compreender os olhares das crianças sobre a Educação Infantil. Com isso, fotografar seria fundamental para que pudessem se expressar ainda mais.

Nessa pesquisa, a fotografia ganhou destaque importante para representar os afectos e perceptos das crianças sobre os momentos, espaços e situações da escola. Machado (2019, p. 67) destaca que as fotografias tiradas pelas crianças remetiam a boas memórias, e “as crianças quando escolhiam fotografar [...] optavam por momentos que consideravam prazerosos”.

Portanto, as fotografias possibilitaram à autora conhecer e compreender as opiniões e percepções das crianças sobre o ambiente em que passam grande parte da vida. Para ela, ouvi-las significava oportunizar a participação na organização da Educação Infantil. Cabe ressaltar ainda que, diferente das rodas de conversa, as fotografias foram fundamentais para as crianças ilustrarem momentos felizes vividos na escola.

Em seu trabalho, Fávári (2016, p. 61) pensou a fotografia como caminho para movimentar o pensamento e em seu processo de escrita apegou-se a imagens fotográficas, impulsionando assim o desejo de escrever. Para ela, “a fotografia pode ser novamente um elo disparador de tantas outras escritas” (FÁVARI, 2016, p. 61).

Durante a pesquisa, Fávári (2016) se questionava com o fato de estarmos sempre fotografando e escrevendo acerca delas e com elas. Nesse percurso, ela encontrou em outro autor a definição de fotografia, a qual não se restringe apenas a uma imagem, mas é também um ato icônico, ou seja, um conjunto de experiências vividas pelos sujeitos que fotografam. Com isso, Fávári (2016) sinaliza que essas imagens ativam “[...] nosso olhar e a necessidade de observação do mundo e das coisas com mais cuidado” (FÁVARI, 2016, p. 61).

Enquanto integrante de um Grupo de Estudos (anterior ao mestrado), Fávári (2016) vivenciou a experiência de fotografar, e, a partir das imagens, criar poemas curtos. Nos momentos em que fotografou, ela não

se preocupou em dar utilidade às fotos tiradas, a intenção destinava-se a observar e fotografar. Sobre isso, a autora pontuou que “na maioria das fotos, revelava-se posteriormente algum ângulo ou detalhe que no momento de serem tiradas não havia chamado a atenção” (FÁVARI, 2016, p. 62). Esse fato evidencia o quanto a fotografia pode nos proporcionar enxergar aquilo que antes não nos era visível.

Em outra experiência, Fávारी (2016) relata que viveu uma situação na escola enquanto pesquisadora. A professora regente solicitou que a auxiliar de sala tirasse fotografias das crianças fazendo atividade. Essas imagens iriam compor a exposição dos trabalhos escolares realizados ao longo do ano. Quando foi vasculhar a câmera fotográfica, para averiguar as fotografias das crianças realizando as atividades, Fávारी (2016, p. 68) percebeu que na câmera havia muitas fotos desfocadas, ricas em movimento e sem o rosto das crianças:

Sem perceber que a câmera estava ligada e que era sensível ao toque, essas fotos capturaram o movimento da turma, ângulos do espaço não antes pensados e objetos e móveis que compunham a sala. E essas imagens eram muito mais interessantes que as fotos destinadas à exposição.

Embora neste trabalho a autora não tenha trabalhado com a fotografia sob a perspectiva da criança, foi possível dialogar com o que estamos a afirmar a todo o momento nesta escrita. Para ela, as fotografias nos convidam a pensar no que antes não pensávamos e, com relação ao âmbito da escola, as imagens podem abrir espaço para novas percepções.

Já Beling (2017) apropriou-se dos usos fotográficos para pesquisar com as crianças, solicitando-as que fotografassem os lugares que mais gostavam de frequentar na escola. Como procurava valorizar a escuta das crianças, ela apostou na fotografia como uma estratégia na qual elas pudessem se expressar. Em seu trabalho, a autora não se estendeu muito nas potencialidades que a fotografia nos revela, mas indicou que utilizá-las podia vir a ser um modo de qualificarmos as vozes das crianças no contexto dos cotidianos escolares.

Com o objetivo de conhecer o que as crianças da primeira infância pensam sobre as práticas educativas as quais vivenciam na escola, Radeck (2019) apostou nos registros fotográficos como oportunidade das

crianças formalizarem suas opiniões. Nas palavras da autora, “ao utilizarmos a expressão “fotografias/informativas”, entendemos que há potencial revelador nesse tipo de documentação feita pela criança” (RADECK, 2019, p. 50). Nesse sentido, a fotografia abre espaço para que as crianças sejam autoras de suas criações.

Radeck (2019) também não se estendeu na discussão sobre os usos fotográficos, mas, em sua pesquisa, observou os usos fotográficos a partir das crianças, dando a elas oportunidade para fotografarem a escola de forma espontânea. Dessa forma, a autora constatou que a utilização da fotografia é uma estratégia auxiliadora na escuta das percepções infantis.

No intuito de refletir sobre o uso e apropriação das crianças acerca dos espaços públicos da cidade de São Paulo, Neiman (2019) experenciou saídas fotográficas com elas. Com isso, sua pesquisa se estendeu para além dos muros escolares. A utilização da fotografia se deu como forma de registro dos acontecimentos vividos, como instrumento de abertura ao diálogo entre crianças e pesquisador e como metodologia, oportunizando a participação das crianças ao longo da pesquisa.

Em seus escritos, Neiman (2019) apontou caminhos para quebrarmos clichês sobre as nossas relações com os usos fotográficos. Comumente tiram-se fotos das crianças nos cotidianos das escolas, seja para representar as atividades realizadas pelas crianças, seja para exemplificar o cotidiano ou como registro das relações entre os sujeitos. Nas palavras da autora,

As crianças com as quais pesquisei têm acesso às fotografias e ao ato de fotografar, sobretudo por meio dos celulares de adultos, e são fotografadas com frequência por suas professoras em suas atividades. Talvez, justamente por essa familiaridade e interesse pela fotografia, as crianças tenham visto em mim a oportunidade de usar a máquina com maior liberdade, ao notar que eu estava buscando uma aproximação com elas (NEIMAN, 2019, p. 80).

Nesse sentido, Neiman (2019) oportunizou às crianças o encontro com a fotografia, ressignificando o lugar de quem as tira. Não houve intervenção e influência sobre os locais nos quais as crianças deveriam andar e nem o que poderiam fotografar, possibilitando assim a criação delas. Nessa pesquisa, a fotografia teve papel importante para os sujeitos darem visibilidade ao que antes não viam: “o uso da máquina fotográfica,

Figura 12: Selva de pedras.
Fonte:
Acervo da pesquisadora.



[...] possibilita a emergência de novos sentidos aguçados, possibilitando também outras percepções sobre esse mesmo espaço” (NEIMAN, 2019, p. 106).

Diante das pesquisas dialogadas ao longo do nosso trabalho, percebemos que a fotografia se faz presente em todas elas. Acreditamos que isso se deve ao fato de possibilitarem aos autores uma composição entre texto e imagem. A fotografia também apareceu como instrumento de coleta de dados, o que nos remete a uma forma de captar detalhes visuais, possibilitando ao pesquisador, rememorar o que foi vivido e auxiliar posteriormente em sua escrita. Nos trabalhos, essas fotografias são marcadas pela presença dos sujeitos e dos acontecimentos escolares.

Há um esforço nos últimos anos em dar novos sentidos aos usos fotográficos. Dessa forma, afirmamos a relevância na continuidade dos estudos sobre os usos fotográficos a partir das crianças e como possibilidade para mover o pensamento. Acreditamos, ainda, ser possível potencializar e ressignificar os modos como nos relacionamos com as fotografias.

“Não se preocupe em entender. Viver ultrapassa todo entendimento. Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.”

Clarisse Lispector

“OS TRÊS PÉS PESADA”:

CARTOGRAFIA. PANDEMIA. FOTOGRAFIA...

*“Eu já me perguntei se o tempo poderá
Realizar meus sonhos e desejos
Será que eu já não sei por onde procurar
Ou todos os caminhos dão no mesmo
E o certo é que eu não sei o que virá
Só posso te pedir
Que nunca se leve tão a sério
Nunca se deixe levar
Que a vida é parte do mistério
E é tanta coisa pra se desvendar (...)”
Lenine*



Figura 13: “Os três pés pesada.”

Fonte: Acervo da pesquisadora.

“O rack amarelo. O berço. O pé do P. Essa imagem chama: Os três pés pesada.” Por que ampliar sentidos de fotografia? Esse pode ser um tema cheio de possibilidades e consideramos importante o movimento problematizador, para impulsionar modos de se apropriar e se relacionar com a temática proposta. Assim, ampliar se diferencia do movimento de definir e cristalizar como única possibilidade. Ao escolhermos a fotografia como objeto para reflexão, não pretendíamos resolver ou solucionar problemas referentes a salas de aula e/ou marcar a origem da fotografia na sua relação com o campo da educação, mas buscar outros sentidos que potencializassem a vida educacional.

Para Deleuze (1992), os sentidos são incorporais, são elementos incapturáveis que circulam na relação entre os corpos, humanos e inumanos, suas expressões e paixões. Trata-se do sentido em seu contexto de uso para além dos termos dicionarizados e fixos. Possivelmente, as

imagens fotográficas possuam sentidos diferentes para as crianças, as famílias, os professores e os demais profissionais que compõem a escola. Assim, compreendemos que ampliar sentidos a respeito do uso das imagens fotográficas sob a perspectiva da criança requer uma série de instrumentos e métodos, a fim de dar visibilidade a partir desses fios que não cessam de se ampliar.

Os encontros com os pensamentos de Deleuze (2011) nos impulsionaram a pensar nos efeitos produzidos a partir das vivências proporcionadas nos cotidianos da educação infantil ou nos diferentes encontros entre crianças e pesquisadores e professores. Essas vivências acumulam experiências em todos os envolvidos. Além disso, cada experiência produz no indivíduo um sentido. Nas palavras de Deleuze (2011, p. 75), “o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo a ser descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações”. Dessa forma, entendemos as imagens fotográficas como um “mecanismo” para produzir novos sentidos e novos efeitos.

Desse modo, valemo-nos aqui de uma pesquisa cartográfica tecida em redes de conversações (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Formulada pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a cartografia apresenta-se com um dos princípios do rizoma e “é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE ; GUATTARI, p. 32). Movidas pelo desejo de se misturar com os diferentes sujeitos do cotidiano educacional, nossa aposta pela cartografia centrou-se em acompanhar processos.

Com Ferraço e Carvalho (2012), apostamos nas redes de conversações para nos aproximarmos, conhecermos e nos envolvermos com os sujeitos ao longo desta pesquisa. Justificamos tal aposta pois consideramos que as conversações possibilitam que os sujeitos narrem e expressem suas vivências, modos de vida e experiências, “[...] procurando valorizar a voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados [...]” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 6). Outro ponto importante a ser destacado sobre a prática das redes de conversações é que estas viabilizam, também, produções e trocas de conhecimentos.

A cartografia é feita de encontros e tem caráter participativo, assim, nas redes de conversações compomos linhas de afetos “que criam

novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de “potência de ação coletiva” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p.3). Em tempos pandêmicos, de isolamento social, o ato de conversar, nos coloca em relação com o outro, expandindo a nossa potência de ser e estar no mundo. Ainda, os sujeitos dessa pesquisa não só participaram como intervieram e protagonizaram em todo o processo.

Garantir a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa cartográfica significa fazer valer o protagonismo do objeto e a sua inclusão ativa no processo de produção de conhecimento, o que por si só intervém na realidade, já que desestabiliza os modos de organização do conhecimento e das instituições marcados pela hierarquia dos diferentes e pelo corporativismo dos iguais (KASTRUP; PASSOS 2013, p. 8-9).

O método cartográfico, se distancia das metodologias constituídas pelas ciências modernas, nas quais baseiam-se por métodos hierárquicos de pesquisa. Nossas intencionalidades então, não se concentraram em levantar/interpretar dados e/ou estabelecer conclusões e, essa reversão “consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.10).

Dessa forma, cartografar fotografias sob a perspectiva infantil esteve para além de cristalizar resultados. O trabalho do cartógrafo não é o de buscar um fim, mas é o de se deslizar pelas linhas dos cotidianos, estando disponível aos acasos que ele nos oferece. A aposta foi se envolver com os diferentes sujeitos que praticam tais cotidianos, vivenciando, experimentando, afetando e sendo afetado.

Para essa pesquisa não sabíamos de antemão os efeitos e caminhos a serem trilhados, não era possível prever quais seriam os encontros e o que eles produziram. O cartógrafo na pesquisa cartográfica não chega a “campo” com roteiro fechado e passo a passo definido. Nas palavras de Oliveira e Paraíso (2012), pesquisar é estar “sujeito a sorte, ao tempo, aos lugares, a hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhona-la” (p. 161).

Tais palavras nunca fizeram tanto sentido para nós quanto nos estão a fazer agora. Ao longo da realização desta pesquisa, bem como na sua (in)conclusão, contamos com a “sorte”, nos sujeitamos aos “tempos”, nos

perdemos aos inúmeros lugares e, caminhamos lado a lado com o perigo. Afinal, “(...) aportar com segurança faz correr o risco de restrição do potencial da viagem” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.161).

No entanto, não podemos negligenciar as expectativas presentes ao longo de todo um percurso acadêmico de um professorpesquisador. Decerto que há todo um exercício do pensamento, toda uma viagem imaginativa que nos movimenta e faz pulsar nosso desejo em compor com os territórios educacionais. Compreendemos, contudo, que a vida cotidiana pode ser atravessada por um turbilhão de acontecimentos e que esses podem “quebrar” quaisquer expectativas, modificando assim os rumos de uma vidapesquisa. A propósito, o cartógrafo da educação precisa estar aberto a mudanças, buscando se fazer, desfazer e refazer.

A priori, essas expectativas consistiam nos seguintes movimentos: deslizar pelas linhas de algum Centro Educacional Infantil do município de Vitória (CMEI); nos misturarmos em redes de conversações com os sujeitos ao longo da pesquisa; apostar em uma oficina fotográfica, e cartografar as enunciações das crianças sobre as fotografias tiradas por elas.

Contudo, em março do ano de 2020, fomos tomados por um acontecimento que nos desterritorializou⁶, atravessando assim quaisquer expectativas perspectivadas por nós anteriormente: a COVID-19. Uma doença produzida pelo vírus SARS-Cov-2, que circulou por toda a população mundial.

Nesta época, ainda sem muita compreensão acerca do assunto, ações governamentais foram criadas no intuito de conter o avanço do vírus. Quarentena. Isolamento social. Suspensão das aulas presenciais. Fique em casa. Fecham-se as escolas. Fique em casa. Fecham-se as lojas. Fique em casa. Limita-se o número de pessoas circulando nos supermercados. E agora? Buscávamos resposta para as inúmeras perguntas instauradas pelo caos mundial. “Ah, isso logo vai passar, daqui uns 15 dias

⁶ *Os sujeitos estão em constante movimento de desterritorialização “(...) no sentido de que seus territórios 'originais' se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). Para nós, esse movimento pode ser associado aos deslocamentos desta pesquisa na medida em que a pandemia nos desterritorializou, redistribuindo os caminhos, mudando os cursos, nos tirando do lugar e provocando movimentos de reterritorialização.*

Figura 14: “Ainda na varanda. O menino na bicicleta.”
Fonte: Acervo da pesquisadora.



estaremos juntos novamente” – dizíamos uns aos outros – e assim chegamos ao quadringentésimo septuagésimo quarto dia de pandemia.

Lembram-se daquela viagem no trem citada anteriormente? Nos encontramos novamente dentro dela, só que dessa vez era como se o trem estivesse estático dentro do túnel, impossibilitado de se locomover. De um lado escuridão, do outro mais escuro ainda. Dúvidas. Medo. Incertezas. Insegurança. Como ficará a pesquisa? Como produzir sentidos outros a partir das fotografias tirada pelas crianças nos contextos educacionais? As questões não cessavam.

O que fazer com as paixões tristes, que insistiam em diminuir nossa potência de agir? Como pensar nas paixões alegres, nos encontros com os sujeitos que ampliam a nossa capacidade de afetar e ser afetado? “Com a pandemia e o início do isolamento social, parte significativa da sociedade assistiu as redes de afetos tornarem-se online (...)” (SANTOS; CAETANO, 2020, p. 237). Encontramos então, nas redes sociais (cujo uso já era habitual para alguns), a possibilidade de estarmos juntos ainda que minimamente. Elas foram (e ainda são) nossa aliada nessa crise sanitária. Reuniões on-line. Meet. Whatsapp. Zoom. Instagram. Chamadas de vídeo. E, nesses atravessamentos, a docência, as infâncias, a escola, o trabalho e as pesquisas não se deixaram parar.

Com a suspensão das aulas, se mantivermos, em 2020, o que foi estimado pelo Censo Escolar de 2019 (BRASIL/INEP, 2019), aproximadamente 47,9 milhões de estudantes de escolas públicas ou privadas ficarão sem atividades. Em casa, inúmeras famílias conciliaram a luta diária pela subsistência, a manutenção do trabalho formal ou informal e os cuidados domésticos com as atividades escolares que mantinham alunos/as em rotina de estudos. Agora, as aulas são virtuais ou em transmissão por TV. Ainda existem aqueles municípios ou escolas que criaram grupos de WhatsApp em que docentes enviam vídeos e áudios com atividades e conteúdo ou folhas mimeografadas/cópias com exercícios (SANTOS; CAETANO, 2020, p. 237).

Algum tempo foi preciso para que todos pudessem assimilar o que estava a acontecer no mundo, e certamente esse processo não se deu de um dia para o outro. Inúmeras famílias ainda se questionam sobre o que e como fazer diante do que foi imposto pela pandemia. Dentre as diferentes realidades vividas no Brasil, o contexto domiciliar passou a ser local de trabalho, a escola, a convivência familiar, o momento para lazer e descanso.

Diante desse cenário, já não era mais possível pensar a pesquisa com crianças e professores nas escolas de modo presencial. Caía por terra toda a expectativa cristalizada nas viagens imaginativas de um CMEI a ser “pesquisado”⁷. Pensávamos ainda em como seria possível “atualizar a potência de uma vida” a partir da pesquisa cartográfica, proposta por Oliveira e Paraíso (2012), em um contexto em que o medo, as angústias e preocupações invadiam e tomavam conta de nós. Como diz Leite e Camargo (2020) “tempos que nos afetam e transitam em nossos corpos, em nossas vidas, fomentando formas de resistência para enfrentar uma pandemia viral e governamental” (p. 3)

⁷ *Acreditamos, contudo, que o campo a ser pesquisado nada tem a ver com um território que já está dado, pronto a ser adentrado. Entendemos território, a partir de Guattari e Rolnik (1996), “num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanta a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente em casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmática-mente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (ROLNIK, 1996, p. 323).*

- O QUE QUE É O CORONA VÍRUS?
- É UM VÍRUS, UAI... UMA GRIPE, É ISSO.
- MAS O QUE ELE CAUSA?
- DOENÇA QUE PODE MATAR.
- ELE É CONTAGIOSO?
- SIM, "MILS" PORCENTO.

Muros coloridos. Paredes dividindo territórios. Salas agrupadas por idade. Carteiras enfileiradas. Pátios. Banheiros. Corredores. Crianças correndo, lanchando, brincando, dançando, rindo e conversando. Professores planejando. Vidas que pulsam e gritam nos cotidianos escolares. Com a pandemia, crianças, professores, pesquisadores e gestores (dentre outros sujeitos que compõem a escola) encontraram-se impossibilitados de praticar este território.

Ousadia. Apostas. Pensar no novo diante do mesmo. Caminhar. Sair. Fazer do medo novas possibilidades. Vontade criadora. Se perder. Essas palavras soavam em nossas cabeças quase que como um acalento. Inspirados em Oliveira e Paraíso (2012) seguimos e não dispensamos a viagem cartográfica, tomados pela “vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida” (p.165). A aposta na pesquisa cartográfica foi, para nós, justamente pensar nos diversos e imprevisíveis atravessamentos.

Buscando compor com crianças e professores outros mundos possíveis para a educação, principalmente neste cenário pandêmico, procuramos alguma instituição que pudesse experimentar conosco os movimentos propostos nesta pesquisa (mesmo que de modo remoto). Algumas tentativas foram feitas, conversamos com três gestores de diferentes instituições e por motivos diversos – sendo a pandemia, o principal - não nos foi possível prosseguir. Diante do contexto atual, nos era compreensível de que as preocupações dos sujeitos que compõem as instituições estavam aquém.

Em nossa quarta tentativa, conversamos com a professora K. Esta que, por sua vez, trabalha no Centro de Educação Infantil (CEI) citado nos prelúdios desse texto. A professora esteve também em nossas experiências anteriores com as crianças, nas quais fomos afetados, constituindo forças nas intencionalidades desta pesquisa. A nossa proximidade com a instituição e com a professora poderia então nos possibilitar uma abertura maior, mesmo em tempos tão complexos.

A professora relatou que, em decorrência da pandemia, o CEI CRIANCEIROS⁸ estava impossibilitado de receber os alunos presencialmente, desde o dia 23 de março de 2020. No documento criado pela equipe pedagógica e exposto no site da instituição é possível observar que:

“A equipe pedagógica, sensível ao momento excepcional, incluiu conteúdo relacionado à pandemia na 25ª edição do Caderno da Família e organizou – em colaboração com alguns servidores [...] – a divulgação de outras propostas e informações pertinentes ao contexto instaurado (Ações Sociais e Afetivas Profiláticas para o período de isolamento social) no intuito de dar apoio às famílias no período de afastamento social, promovendo, inclusive, propostas lúdicas para as crianças.”
(CEI CRIANCEIROS, 2020, p. 3)

O corpo docente, bem como os gestores da instituição, pensou e estudou estratégias para atender as crianças matriculadas, reconhecendo as especificidades de cada criança e de cada família. Com intuito de ouvir os familiares e avançar nas possíveis propostas de atendimento, o CEI realizou uma Consulta Pública a qual consistia na organização de uma série de questões a fim de saber “os limites de suas propostas, as dificuldades encontradas pelas famílias e suas expectativas e sugestões” (CEI CRIANCEIROS, 2020, p. 7).

Com os resultados dessa Consulta, foi possível observar que a maioria das propostas pensadas pela instituição atendiam as expectativas e possibilidades das famílias. O acesso à internet era um ponto importante, pois o envio das propostas de atividades seria via e-mail. Entretanto, foi constatado que, para a maior parte das famílias, o acesso à internet não seria uma questão.

Sobre encontros virtuais com as crianças, a instituição também verificou a disponibilidade e a adesão dos familiares. Essas se mostraram favoráveis aos encontros e, com as respostas, o CEI se organizou e debruçou-se “(...) sobre os objetivos e formato dos encontros virtuais síncronos de modo a não se configurar oferta de aula remota na EI” (CEI CRIANCEIROS, 2020, p. 50).

Desse modo, no segundo semestre de 2020, o CEI passou a promover alguns encontros virtuais, a fim de experimentar, manter vínculos

⁸ Com o intuito de preservar as crianças e a equipe pedagógica, o nome da instituição é fictício. Assim, o documento redigido pelo CEI será referenciado também com o nome fictício.

e possibilitar outras formas de interação com as crianças. Neste ano de 2021, os encontros passaram a acontecer a cada quinze dias, uma vez por semana, através da plataforma Meet.

Sobre a participação na realização desta pesquisa, a professora K. nos demonstrou entusiasmo e prontamente pensou modos de fazê-la acontecer. Foi preciso conversar também com a direção a respeito da nossa proposta para que, posteriormente, a instituição entrasse em contato com os familiares.

Figura 15: "Encontro virtual com adulto."
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Para nós, se faz importante contextualizar a instituição mesmo que este estudo não tenha acontecido nos espaços físicos dela. Diante das impossibilidades do trabalho presencial, os professores não se deixaram parar, reinventando práticas pedagógicas possíveis, a partir de suas concepções de criança, escola e educação.

Nesse sentido, compomos a nossa pesquisa com alguns dos sujeitos que fazem parte do CEI. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o CEI CRIANCEIROS:

"(...) funciona em uma autarquia descentralizada por serviços com especialização de fins [...] Dessa forma, segue os preceitos da Administração Pública e pauta-se em finalidades pré-estabelecidas, transcritas na Carta Magna ou nas leis, e submete-se indeclinavelmente a busca de um fim que deve satisfazer a necessidade da coletividade como um todo, promovendo o bem-estar social por meio da prestação de serviços para seus usuários." (Trecho do Projeto Político Pedagógico da escola, 2016, p. 6)

Sobre a sua capacidade física, a instituição está apta a atender 176 crianças, com cinco salas de aula para atender cinco grupos distintos (manhã e tarde), com a faixa etária entre 1 a 5 anos. Atualmente, CEI atende somente crianças entre 2 a 5 anos, totalizando 135 e isso é referente ao quantitativo de professor/criança existente. Sobre isso, o documento pontua que:

O concurso público permitiu a nomeação de apenas sete professores aprovados. Como consequência, a não liberação do número de vagas necessárias para o atendimento de modo pleno e legal, pela primeira vez, em 2015, as turmas de Grupo 1 não puderam ser ofertadas e, com isso, 24 vagas deixaram de ser disponibilizadas à comunidade, o que nos parece um retrocesso, se considerarmos a trajetória de atendimento da nossa instituição (Trecho do Projeto Político Pedagógico da escola, 2016, p. 36)

A instituição possui um quadro de 30 servidores, sendo 9 professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnologia (EBTT) e 21 Técnicos Administrativos em Educação (TAE). Com relação à estrutura, O CEI conta com dois pátios bem amplos, sendo um na parte da frente o qual é interligado ao de trás. Há um banheiro coletivo para as crianças, com dois fraldários e uma área própria para banho, e um outro no refeitório. Para os adultos no geral, há um banheiro masculino e um feminino.



Figura 16: O uniforme pede passagem.
Fonte:
Acervo da pesquisadora

Além das cinco salas de aula, há ainda uma ampla sala espectral e equipada com armários, caixas de som, módulos estofados e ar condicionado. Existe uma sala de reunião/auditório, uma de apoio para os servidores e uma pequena biblioteca. Em uma das conversações ao longo desse estudo, uma das professoras que compõem o CEI pontua suas percepções acerca do espaço físico da instituição, pertinente para esse momento:

“O espaço físico é um ponto muito legal, mas ele não se coloca desarticulado da proposta da concepção pedagógica que tem de educação ali e a concepção pedagógica que atravessa a escola também contribui muito. É uma perspectiva que acolhe muito... Acolhe as crianças nos seus desejos, nas suas necessidades, ao mesmo tempo em que ensina e favorece a formação. Então, acho que eles sentem muita falta disso, a forma de ensinar, de brincar de conversar de experimentar, de ter liberdade.”

Professora L.

É importante destacar, ainda, que a concepção de infância entendida pelo CEI não se refere àquela como etapa preparatória para a vida adulta em que as crianças são desprovidas de conhecimento ou concebidas como uma “tábula rasa”. Nesse sentido, compreendem a criança enquanto sujeito de direitos, ativo na sociedade e que se constitui nas relações com os outros. A parte destinada à infância no Projeto Político Pedagógico pontua que:

(...) é preciso superar a compreensão da Infância apenas como um dado etário, fixada em normas e prescrições; que é preciso lançar luz ao escuro da história e, portanto, a partir do passado, buscar as pistas que nos fazem pensar a respeito do que construímos até aqui e do que é possível traçar diferente. As experiências fomentadas num contexto teórico/prático poderão garantir um processo formativo cuja materialidade seja a qualidade das intervenções com as crianças e a profundidade das discussões no percurso da formação continuada dos professores e dos demais profissionais do CEI (...) (Trecho do Projeto Político Pedagógico da escola, 2016, p. 90).

Essa perspectiva de infância acreditada pela instituição atravessa as apostas deste estudo. Para nós, a infância é resultado das relações

sociais estabelecidas por cada criança, nos mais variados contextos. Infâncias que brincam, inventam, dançam, choram, imaginam, criam outros mundos possíveis. Crianças enquanto sujeitos de direitos, ativos na sociedade em que atuam, produzem cultura e expandem a nossa capacidade de ser e estar no mundo.

Sendo assim, conversamos com a direção e com a Professora K. a respeito da nossa investida cartográfica, que consistia em experimentações fotográficas sob a perspectiva das crianças e cartografar movimentos de pensamentos junto às professoras da instituição a partir das imagens produzidas pelas crianças. Dessa forma, enviamos aos pais dos alunos, através do e-mail da instituição, uma carta na qual convidávamos as crianças a participar desses movimentos cartográficos. Na carta, explicávamos ainda que a proposta era que as crianças produzissem imagens fotográficas de forma espontânea, sem roteiros e orientações. Como estávamos em tempos de restrições dos espaços sociais, as crianças poderiam produzir imagens do seu cotidiano familiar. A turma da Professora K. é composta por 20 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos. Ela pontuou ainda que a frequência nos encontros virtuais tem sido em torno de 16 a 17 crianças. Abaixo, um trecho da carta enviada aos familiares.

“A ideia é que elas fotografem o que chamar atenção ou o que as afetam. Seja da vista da janela, seja dos lugares nos quais têm transita-do, seja dos brinquedos... Ao longo do percurso, as crianças possivel-mente enunciarão o que estão perspectivando sobre a experiência. Portanto, pedimos que registrem por escrito as perspectivas/enunciações das crianças ao longo do processo e/ou das imagens na qual capturaram. Conto com a ajuda de vocês para possibilitar que as crianças sejam protagonistas nessa proposta. Não buscamos fotos de alta resolução, com enquadramento correto. A ideia é experienciar.”

Ainda, nos colocamos à disposição para disponibilizarmos às famílias o uso de uma câmera fotográfica. Assim, as crianças poderiam tirar fotografias a partir de um dispositivo⁹ talvez não tão habitual a elas. Com o envio da carta, os familiares entraram em contato conosco através da rede social WhatsApp, desejando receber a câmera para que as crianças pudessem participar da pesquisa. Nesse caso, fizemos um esquema de rodízio e entregávamos a câmera aos familiares em suas respectivas

⁹ Nesse caso, dispositivo refere-se a câmera fotográfica.

Figura 17: “É muito legal essa câmera, obrigado, mamãe!”
Fonte: Acervo da pesquisadora.



residências. As famílias ficaram com o dispositivo em torno de 2 a 4 dias.

Compreendendo as demandas individuais de cada familiar, buscamos deixar a câmera nos dias que antecipavam o final de semana e combinávamos de buscar na semana seguinte. Embora contássemos com a espontaneidade na pesquisa, entendemos que a presença dos pais ou de um adulto pudesse ser fundamental para que as crianças produzissem as fotografias e pudessem registrar as suas enunciações ao longo do percurso.

No que tange ao uso da câmera, inicialmente alguns pais se mostraram receosos, por se tratar de um objeto “delicado”. Buscamos encorajá-los e as únicas orientações foram sobre como ligar a máquina e como capturar as imagens. Havia também uma espécie de corda na qual é fixada a câmera, permitindo ao “fotógrafo” pendurá-la ao pescoço. Nesse caso, orientamos às famílias que essa corda poderia ser usada pelas crianças com o intuito de dar segurança a elas na hora do uso.

Recebemos as percepções das crianças sobre o movimento de fotografar, bem como as imagens produzidas, de diferentes modos. Algumas

famílias optaram por escrever em uma folha de papel, relatando assim as enunciações das crianças em cada foto tirada. Outras, enviaram-nas via WhatsApp, através de mensagens escritas ou por áudio.

Ao findar desse período de produção fotográfica, organizamos junto à Professora K, um encontro virtual com as crianças, denominado por: “Ajustando as lentes: a criança e os usos fotográficos”. Para esse momento, mostramos as fotografias que as crianças haviam produzido. Na medida em que íamos mostrando, conversávamos com elas, escutando suas perspectivas, produzindo e trocando conhecimentos.

- GOSTOU DE TIRAR FOTO? SUAS FOTOS FICARAM TÃO LEGAIS.
- É FÁCIL TIRAR FOTO... EU TIREI UMA FOTO DO BALANÇO, DAS ÁRVORES. MEU IRMÃO TIROU AS FOTOS DOS MEUS PÉS.
- EU ACHO QUE ESSA TURMA ADORA UM PÉ, SABIÁ?
- EU TAMBÉM ADORO. TENHO UM PÉ, PARECE UM PÉ DE SAPO.

Figura 18: Ajustando as lentes.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



O que fotografaram? E o que disseram sobre o que escolheram capturar? O cuidado centrou-se em não cristalizar sentidos e significados sobre o que capturaram, mas deslizar nesse encontro criança/câmera. Sa-main (2012, p. 34) amplia essa questão afirmando que a imagem “[...] nunca será um pensamento único e definitivo, nem uma memória acabada”.

A fotografia pode permitir um olhar sobre aquilo que antes não víamos. Quais aprendizagens, portanto, são produzidas nesses encontros fotográficos? Essas questões permeiam o desejo de investigar essa temática, uma vez que se trata de um tema que mobiliza as crianças e professores/as em seus atravessamentos cotidianos.



Para que pudéssemos, ainda, movimentar pensamentos sobre fotografias e aprendizagens inventivas, convidamos as professoras da instituição para movimentos de conversação, através da plataforma “Meet”. Em razão das inúmeras atividades exercidas por cada uma ao longo da semana e a conseqüente incompatibilidade de horário entre elas, optamos por realizar mais de um encontro virtual em que estivessem presentes pelo menos uma professora e a pesquisadora. Dessa forma, apresentamos as imagens produzidas pelas crianças e suas enunciações sobre a experiência de fotografar.

Esses encontros entre professoras e pesquisadora não consistiram em interpretar ou dar significado às fotografias capturadas pelas crianças, mas afirmar a força das imagens produzidas e tecer problematizações acerca da temática proposta. Encontros tecidos em redes de conversações, que provocam movimentos de pensamento, aumentam a nossa potência de agir e nos impulsionam a ressignificar e reinventar outros mundos possíveis para a educação.

As contribuições das professoras nos encontros virtuais, bem como as das crianças, permitiram que esse estudo se pluralizasse e que nós nos entrecruzássemos mesmo em tempos de afastamento social.

Assim, todas as fotografias dispostas ao longo do texto foram produzidas pelas crianças que protagonizaram nesta pesquisa. As suas enunciações contribuíram não somente para pensarmos em educação, mas deram vida aos títulos e legendas que se fazem presente nestes escritos. As falas das crianças, das professoras e das mães que participaram da pesquisa ora aparecerão em fontes diferentes, ora em itálico.

- COMO FOI A PANDEMIA PARA VOCÊ?
- A GENTE FEZ UM "TANTÃO" DE COISA LEGAL NESSE MOMENTO, A GENTE FEZ MUITA COISA, EU NEM LEMBRO MAIS. TODO DIA MEU PAI VIA UMA COISA NOVA QUAN-DO ELE CHEGAVA DO TRABALHO.
- MAS A GENTE NÃO IA PRA PRAÇA, PRA ESCOLA, VOCÊ FICOU COM SAUDADE DOS AMIGOS? PRA FALAR COM OS AMIGOS COMO VOCÊ FAZIA?
- UÉ EU "FICAVO" DO JEITO QUE TINHA QUE FICAR... COMUNICANDO.
- MAS VOCÊ ENCONTRAVA COM OS AMIGOS?
- NÃO.
- SE VIA COMO?
- VIRTUALMENTE.
- DAVA PRA MATAR A SAUDADE?
- DAVA.
- VOCÊ PREFERE VIRTUALMENTE OU PESSOALMENTE?
- PESSOALMENTE, MAS... TEVE QUE SER ASSIM.

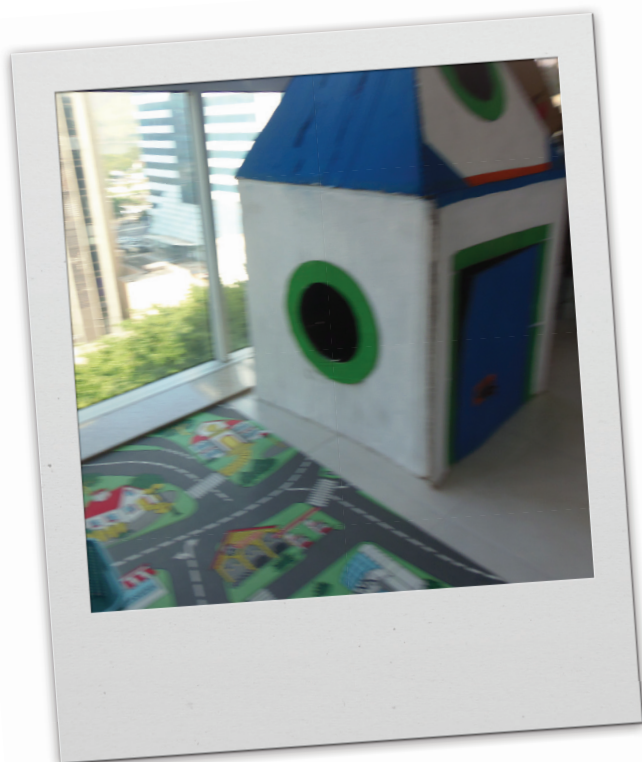


Figura 19: "Casa de papelão feita em casa."
Fonte:
Acervo da pesquisadora.



“TUDO PARECE MISTURADO”:

FOTOGRAFIAS. CRIANÇAS. PROFESSORES. MOVIMENTOS

CURRICULARES...



Figura 21: "O brilho do deserto."

Fonte: Acervo da pesquisadora

"Mas, menina você não tem ideia de como o D. está empolgado, interessado. Eu acho que vou pegar minha câmera e vou colocar pra ele brincar depois. A minha é bem pesada e na verdade eu comprei essa câmera e nunca soube usar ela direito, usei muito pouco, muito pouco, tem uns três, quatro anos e eu falo 'quando os meninos começarem a entender eles vão usar a câmera, eles vão futucar e vão aprender num segundo'. A sua é mais fácil de usar, mas de qualquer forma, é... Nossa, ele está encantado. Ele registra andando, caminhando, registra a cobertura da irmã, porque a irmã é apaixonada no pedacinho de cobertura dela... Aparecem muitos brinquedos... Tem cama e tem paisagem olhando lá pra fora. Ontem à noite eu parei pra ver, tinha mais de 200 fotos. Muito interessante, porque sob o olhar da criança tem altura né, altura que ele vê as panelas, ele tirou foto das panelas no fogão. Do ponto de vista da criança a altura das coisas ficam registradas né."

“Tem uma foto toda amarela, ele falou que é o brilho do deserto, é a foto de um forro de cama aqui de casa. Perguntei: como você fez essas fotos? Ele falou: uai, eu girei, por isso tudo parece misturado, até parece um furacão.” Transformações das cores. Luzes. Movimentos. Reter marcas, encontros. Criar outras realidades. Girar. Rodar, e... Fotografar. As fotografias criadas a partir de cenas comuns do cotidiano das crianças puseram o nosso pensamento a andar. *“Para mim o que chama atenção, é esse amarelo e como ele transformou também... era a uma roupa de cama e que pela fotografia virou outra coisa”*. Essas composições imagéticas nos possibilitaram pensar, por exemplo, nas práticas curriculares em movimento produzidas pelos sujeitos que pedem passagem nos cotidianos escolares.

Passagens que levam a pensar na potência da fotografia como um objeto que, mesmo produzido com a intenção de reter e aprisionar sentidos, possui uma força outra, efetua em sua superficialidade, em seu silêncio, em dizeres balbuciantes, em tênues expressões e deixa a abertura para sentidos não determinados (WUNDER, 2008, p.102)

Afinal, o que é currículo? Ou melhor, o que são currículos? Podemos, ainda, pensar outros currículos na educação infantil a partir das fotografias tiradas sob a perspectiva da criança? Esses questionamentos se fazem pertinentes pois, como Wunder (2008), entendemos que *“as fotografias desarranjam os nossos discursos sobre as coisas e os seres; nelas, eles também ganham outras formas”* (p. 77).

Com Carvalho e Ferraço (2012), concebemos a ideia de currículo enquanto práticas cotidianas vividas pelos diferentes sujeitos praticantes que em comunalidade trocam e produzem conhecimentos nos cotidianos das instituições de ensino. *“Essa atitude tem levado à busca de uma noção de política mais complexa do que aquela sistematizada pelos documentos governamentais”* (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 8). Entendemos, ainda, que apesar dos diferentes aparelhos homogeneizadores, há muitos currículos praticados nas escolas. Cabe, portanto, falar de currículos e não currículo.

Contudo, discursos hegemônicos insistem em definir e cristalizar a concepção de currículo como uma ideia única. Nesse sentido, há algumas décadas as reflexões sobre o que é currículo têm sido centrais, seja nos debates acadêmicos, na formação docente ou no campo pedagógico. Sob

o ponto de vista dos axiomas dominantes¹⁰, o currículo pode ser definido exclusivamente como documento prescritivo e descritivo, com listagem de conteúdo, conhecimentos catalogados e saberes necessários a cada etapa da formação humana.

Prometem e garantem, com eles, aprendizagens essenciais “as quais estão sempre acompanhadas do desenvolvimento das crianças e dos jovens” (GONÇALVES, 2019, p. 67).

Sem pedir licença, chegam cada vez mais às escolas prescrições curriculares homogeneizadoras, que teimam em apagar as diferenças e abraçar a multiplicidade, desconsideram também os diferentes saberes e as múltiplas possibilidades de “aprendências”. Decerto que há toda uma intencionalidade nessa insistência de impor às instituições documentos prescritivos e normativos. Carvalho et al (2018) afirma que essas orientações partem da maquinaria capitalística, interessada em uma “(...) formação estreita voltada para os interesses do capital e da formação dos futuros cidadãos docilizados” (CARVALHO et al, p. 805).

Reforçamos que não há indiferença pelos documentos oficiais, mas tais não podem ser concebidos como único e exclusivo ponto de partida para orientar práticas educacionais. Nas escolas, produzimos currículos “por meio das múltiplas experimentações e relações estabelecidas no corpo coletivo” (CARVALHO et al, 2018, p. 805).

Desse modo, os currículos produzidos nos espaçostempos escolares tensionam cotidianamente as prescrições e homogeneizações, movimentando-se pelas diferentes e inesgotáveis redes de saberes, poderes e saberes que são tecidas, criadas e produzidas pelos sujeitos que habitam os territórios escolares. Tais tensionamentos produzem burlas, escapes e transcrições às metodologias e aos conteúdos propostos pelos discursos governamentais. (GONÇALVES, 2019, p. 69-70).

Como exemplo desses documentos, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – a qual foi citada brevemente nos prelúdios desse texto – de referência nacional, que se caracteriza como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

¹⁰ Entendemos por axioma dominante as políticas de governo que insistem em aprisionar os sujeitos praticantes dos cotidianos.



Figura 22: Aprisionamento. Raízes. Ponto fixo.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Advoga ainda que: “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ora, como garantir um patamar comum de aprendizagem, se estamos falando de múltiplos sujeitos, que em suas singularidades se constituem de modo distinto nos cotidianos escolares?! Pensar em aprendizagens essenciais é desconsiderar tudo o que pode ser vivido e produzido nas escolas. Gonçalves (2018) afirma que “de maneira hierárquica, classificatória, prescritiva e regulatória, a BNCC enquadra as crianças, as professoras e os currículos em mecanismos de contenção e regulação” (GONÇALVES, 2018, p. 21).

Pensar a aprendizagem sobre um ponto de partida em que os alunos percorrerão um caminho e chegarão a um lugar determinado nos remete ao sistema arbóreo pontuado em Deleuze (1995). Como no modelo arborescente, a BNCC padroniza e neutraliza as múltiplas formas de desenvolvimento e aprendizagem a partir de um ideal de sociedade, aluno, professor e escola. Sobre esse sistema, Deleuze (1995) aponta que:

“Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significâncias e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas” (DELEUZE, 1995, p. 36).

Temos então, uma árvore fixada a um só ponto, com seus troncos e ramificações, a qual distribui suas funções de modo homogêneo, a fim de chegar a um topo. E nesse sentido, o conhecimento sob a perspectiva da BNCC sugere que a aprendizagem partirá de uma mesma raiz, tenderá para um mesmo caminho e chegará a um mesmo “patamar”. Pensar sob esse ponto de vista tudo tem a ver com diminuir as múltiplas potências de agir e criar e reinventar dos indivíduos. Para Deleuze (1995), modelos arbóreos “inspiram uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (p. 35) e manifesta ainda que o pensamento não é arborescente e não se dá de modo linear: “Estamos cansados de árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito” (DELEUZE, 1995, p. 34).

Ao contrário então do modelo arbóreo que aprisiona, temos o princípio do rizoma, que pressupõe que indivíduos e sociedade agem de modo rizomático: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE, 1995, p. 22). O rizoma não se constitui por linhas de subordinação e modelização, possui formas diversas e múltiplas entradas, diferente do que propõe o modelo arborescente.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar (DELEUZE, 1995, p. 25).

A partir do princípio rizomático, pensemos nas práticas cotidianas escolares nas quais tudo está conectado, tudo acontece de modo simultâneo. Formas de pensamento e vida nômade que não se fixam ou se estabelecem em um só lugar. Professores e crianças se misturam cotidianamente, afetando-se, produzindo currículos, conhecimentos, inventando processos de aprendizagens e buscando outras formas de ser e estar no mundo.

Reafirmamos, então, a necessidade de nos desfazermos dos axiomas dominantes, que buscam sujeitos docilizados, apáticos e acríticos. Em meio às tentativas de fazer da escola um aparelho de poder com práticas que aprisionam, modelam e padronizam os sujeitos, há vidas que insistem, resistem e coexistem nesses espaços.

Quando assim o fizermos, as escolas não serão mais fábricas de competência e de conhecimento, nem negócios acadêmicos, mas escolas: locais de educação para a criatividade, a erudição, a intelectualidade interdisciplinar, os saberes transversais, a comunicação, a afetividade cooperativa; a forma de afetar e ser afetado na produção de cooperação para o trabalho coletivo (CARVALHO et al, 2018, p. 815).

Nesse sentido, apostamos nas escolas como multiplicidade; corpos coletivos em que os conhecimentos se fazem por composição, por processos aprendentes, privilegiando encontros entre professores e alunos, para além daquele aprenderensinar solitário e individual proposto nos currículos engessados, afinal “toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por redução das leis de combinação” (DELEUZE, 1995, p. 21). Sendo assim, pensamos em currículos escolares enquanto possibilidade, produção, “movimentos intensivos, que atravessam e extrapolam os múltiplos e diferentes saberes e resistem às instâncias de poderes” (HOLZMEISTER et al, 2016, p. 423).



Figura 23:
Dentro-fora;
fora-dentro.
Fonte:
Acervo da
pesquisadora.

De que forma a Figura 17: “Brilho do deserto” nos provoca a pensar nos currículos produzidos nos cotidianos? O aluno P. escolheu capturar imagens a partir de movimentos de giro. Na medida em que rodava, ele clicava e fotografava, insinuando: “eu tiro foto de tudo que está na minha frente”. Esses movimentos nos sugerem a capacidade de criar, de inventar e compor outros possíveis nos cotidianos escolares: “as crianças nos ensinam desaprender técnicas, teóricas, sentidos. Nos levam a sentir bagunçando as ordens e os sentidos estabelecidos” (LEITE; CAMARGO 2020, p. 7). Rodar e fotografar produz movimentos outros, aprendizagens outras, fugindo e escapando aos controles. Wunder (2008) amplia:

(...) observar fotografias como acontecimento que possibilita as fissuras do desentendimento, possibilita outras forças de pensamento. Como dança entre a informação e a imaginação, entre o registro e a invenção, entre a compreensão e o assombro e – quem sabe, aberturas nas possibilidades de expressão e criação de sentidos sobre as escolas e a educação (WUNDER, 2008, p. 85).

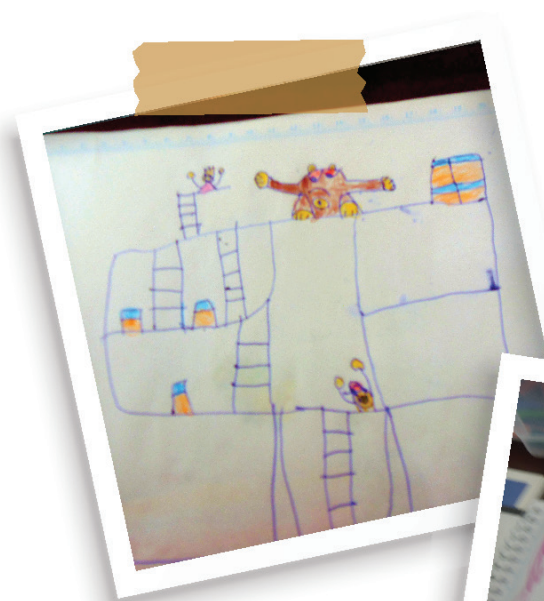


Figura 25: Invencionices.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 24: Salve-se quem puder.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Recentemente eu fui convidada para palestrar em um dos municípios da Grande Vitória e uma pessoa falou assim: "Ah, não pode falar alfabetização da Educação Infantil". A pessoa da secretaria me falou... Ai eu falei "Ah, eu falo processo de alfabetização" porque as crianças estão imersas nesse mundo da cultura que envolve a questão da escrita mesmo antes da escola... Na educação infantil tem sempre a discussão sobre a questão da alfabetização... Mas essa é uma linguagem... Que me chamou atenção nessas imagens... Essa linguagem escrita ela faz parte da infância, então por que não ela fazer parte da nossa prática pedagógica também?

Professora E.

Ao observar as figuras 24 e 25, a Professora E. rememora suas experiências cotidianas nas quais permeiam as nossas discussões sobre currículos e escolas e professores e alunos e fotografias. Para a Professora, o desenho é uma forma de escrita que faz parte do cotidiano das crianças e diante das imagens dos desenhos produzidos, ela reverbera os discursos presentes no âmbito educacional, que para nós revelam os prováveis engessamentos provocados pelas prescrições governamentais. A premissa no trabalho com os processos de alfabetização na Educação Infantil parte do entendimento de que as crianças só poderão experienciar a escrita, quando estiverem em um determinado "patamar" da vida. Nesse caso, há uma necessidade em fazer da vida escolar, um movimento linear, um tempo cronológico "hora para isso, hora para aquilo".

Lógico que ela não pode ser a principal forma de expressão das crianças. A gente não pode tornar ela a única, mas que é um direito das crianças... Ela tem curiosidade sobre a escrita, então por que não? Por que nós vamos negligenciar a escrita?

Professora E.

Livros. Jornais. Revistas. Televisões. Outdoor. Celulares. Decerto que as crianças estão cotidianamente imersas nesses movimentos de leitura e escrita e, se há vontade/curiosidade em se apropriar desse universo, por que não pensar com elas práticas que contemplem essas questões?! Aprendizagens outras, que estão para além das pré-determinadas. Com Carvalho et al (2018) compreendemos a necessidade de "(...) evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas" (p. 812).

Essa linguagem, ela faz parte do nosso sistema de escrita, ela ajuda a produzir sentidos. As crianças têm curiosidades sobre elas e eu fico um pouco preocupada porque muitos professores (com a saída das crianças do Educação Infantil pro primeiro ano) generalizam “a alfabetização é só lá”, mas qual é a nossa contribuição?

Professora E.

Em meio às redes de conversações tecidas com a professora E. e as fotografias tiradas pelas crianças, pensamos percursos outros no trabalho em sala de aula, bem como a capacidade criadora dos praticantes do cotidiano escolar, que em comunalidade podem provocar deslocamentos nos movimentos curriculares.

Com as imagens produzidas pelas crianças, fomos/somos convocados a pensar sobre tudo que pode nos aprisionar. Para Leite (2016) a potência da imagem se faz na medida em que podemos associá-la “à noção de caos, de resistência às disciplinas, de oposição à instrução de um tipo de leitura da imagem. Aversão a qualquer direcionamento feito por materiais pedagogizantes” (LEITE, 2016, p. 45). É importante destacar que não há uma



Figura 26: “Representa o alerta de ter cuidado ao usar a câmera fotográfica.”
Fonte: Acervo da pesquisadora.

busca pela interpretação do que as crianças fotografam, no sentido de solucionarmos os problemas referentes à sala de aula ou aos currículos impostos aos professores. Com as imagens somos convocados a pensar em outros possíveis para a educação, elas perturbam as nossas verdades e mobilizam pensamentos. Assim, “jamais interprete, experimente” (DELEUZE, 1992, p. 109).

A alfabetização não é só trabalhar ali a escrita... Depende da concepção que você tem... É trazer essa outra linguagem, como a gente falou do sistema ideográfico, dos símbolos... Olha o que ele falou: “Ah, a ideia de aler-ta”. Não tinha nada escrito que ali era alerta... Mas ele viu aquele símbolo ali, ele conseguiu abstrair de que tinha uma ideia ali. Pra mim, me chamou muito atenção em relação a isso, que a gente tem que estar atento às diferentes linguagens, e que a linguagem escrita, ela faz parte.

Professora E.

Com essa imagem penso que o aluno D. associou a imagem que representa exatamente o que ele queria dizer... Não necessariamente o D. sabe ler e escrever, eu acho que agora ele já deve estar lendo e escrevendo, mas pra esse tipo de associação a criança não precisa codificar e decodificar, né... Ela vai fazer a leitura dos símbolos que são algumas relações sociais condensadas ali, aí eu me pergunto: todas as crianças teriam essa mesma condição? Do ponto de vista biológico, sei lá... da ideia de faixa etária, todas as crianças teriam sim essa capacidade. Vamos pensar assim: o ser humano nessa idade, ele é capaz disso, mas... Em algumas condições sociais ele não alcança, e por quê? Não é a questão biológica, não é porque eu sou mais inteligente do que o outro, é porque eu tive uma série de questões que favoreceram o meu desenvolvimento a ponto de fazer essa relação com cinco anos de idade, por exemplo.

Professora L.

Assim, a partir das conversações com as professoras e dos encontros com as fotografias das crianças, questionamos: como seria possível pensar aprendizagens mínimas se em sala de aula as crianças provocam

“des-caminhos”, expandem conhecimentos e vão além do que poderia estar previsto?! E, ainda, como garantir uma aprendizagem uniforme se os sujeitos são múltiplos, e as condições sociais são variadas?!

Gonçalves (2019) afirma que, nos cotidianos das escolas, os “conhecimentos acontecem no movimento da produção e de maneira não formatada nas regras pré-determinadas, justamente porque a aprendizagem não cabe apenas em códigos cognitivos e procedimentos universais” (GONÇALVES, 2019, p. 116).

Os deslocamentos das professoras a partir das imagens nos convidam a indagar esses percursos universais traçados pela BNCC. Contrapondo-se ao modelo dogmático em que a educação é como um sistema universal, em que a aprendizagem se dá como resolução de problemas e adaptação de um único mundo, pensemos e apostemos em experiências educativas que expandam as possibilidades de aprendizagens inventivas em que os sujeitos praticantes do cotidiano possam criar, experimentar, inventar e traçar percursos outros. Nas palavras de Bom-Tempo (2016), uma educação em que:

O aprendizado configura-se como uma experimentação tendo o presente como aliado. O importante nessa empreitada é o que não se sabe a princípio. Esse processo não tem início nem fim. Aprende-se progressivamente, com configurações momentâneas e decepções sofridas. Um processo não linear que hora recua, sofre regressões e preguiça; processo frágil de abertura do aprendiz para se sensibilizar aos signos. Para a sua ativação é preciso que haja encontros e que esses mobilizem os planos de afecções fazendo várias as capacidades de afetar e ser afetado nos corpos (BOM-TEMPO; 2016, p. 382).

“O que ele me disse é que as crianças vão morrer de rir dessa foto e que ele adora o tema do cocô, que ele tinha convencido a avó a escrever o texto para ele fotografar. O tema do cocô está em alta aqui em casa, chegando a ser repetitivo e irritante [para mim, que sou mãe... risos]. O P. acha engraçado.”

Andar. Vaguear. Fugir das amarras. Tensionar. Perder-se. Criar percursos. Inventar caminhos. Deslizar. Buscar sentidos outros. Praticar. Estrategiar. Burlar. Traçar linhas de fuga. Modificar os espaços. Dobrar. Desdobrar-se. As crianças experimentam com imagens que elas mesmas podem produzir, “experimentações, olhares atentos, jogos constantes de



Figura 27: Sombras.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 28: "Porque é hilário."

Fonte: Acervo da pesquisadora.

produção de sentidos por meio de relações dialógicas se fazem presentes o tempo todo" (LEITE. C; LEITE. A, 2014, p. 92). A partir dessas fotografias, pensemos com Deleuze (2012) sobre os jogos de forças contidos na imagem. No que consiste "convencer a avó a montar uma frase, para que eu possa fotografar?" Comunicar? Dizer algo não dito? Produzir fissuras? Provocar? Mover desejos? Não há uma definição, a fotografia provoca esse movimento do pensamento, permite que nos encontremos e nos percamos nela.

(...) A imagem deve produzir um choque, uma onda nervosa que faça nascer o pensamento e também que a imagem tem então por objeto o funcionamento do pensamento e que o funcionamento do pensamento é também, o verdadeiro tema que nos traz de volta as imagens (BOM-TEMPO, 2016, p. 378 APUD DELEUZE 1985, p. 215).

Mesmo que essas fotografias tenham sido tiradas no contexto de casa, elas provocam deslocamentos de pensamentos sobre a educação, uma vez que ensinoaprendizagem está para além dos espaços físicos de uma escola. A mãe do aluno P. sugere um certo incômodo sobre o que a criança enuncia, afinal, ela o faz incontáveis vezes no seu dia a dia. Mas, pelas

linhas de fuga, em que o pensamento foge sem parar, a criança tensiona, escapa aos limites, cria modos menos massivos e passivos no seu cotidiano, superando também as limitações da língua.

A pantera Cor-de-Rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devir-mundo, de forma a devir ela mesma imperceptível, ela mesmo assignificante, fazendo sua ruptura, sua linha de fuga, levando até o fim sua evolução paralela (DELEUZE, 1995, p. 28).

Esse contexto nos leva de encontro ao pensamento nômade em Deleuze (1985). Os nômades inventam caminhos, modificam os espaços por onde perpassam, (des)constroem e (des)mestificam saberes, (re) inventam e (re)ssignificam os entrelugares. Contrário aos objetivos da BNCC, para o qual importa o ponto de partida e o de chegada, interessa ao pensamento nômade percorrer caminhos, trajetos.

Arrisquemo-nos, então, pensar crianças-nômades, escolas-nômades, currículos-nômades, professores-nômades – estes que, por sua vez, se constituem e se reinventam com a criação, invenção e produzem movimentos intensivos. Pensamento nômade que está em busca constante por novas possibilidades, como sugere a criança quando fotografa. Sujeitos nômades na medida em que reconstruímos práticas, desterritorializamos ações, ideias. Encontro com o impensável, com o imprevisto, abertura ao novo.



Figura 29: O que pode um tapete?

Fonte: Acervo da pesquisadora.

- O QUE É ISSO?
- É O SÍMBOLO DO CEI (CRIANCEIROS, DA BERMUDA QUE EU ESTOU USANDO HOJE.
- E O QUE É ISSO NO CHÃO?
- É UMA CIDADE... LÁ É ONDE VIVE OS MEUS BRINQUEDOS... ELA SE CHAMA CIDADE DOS BRINQUEDOS.
- (PAUSA)
- NÃO, FILHO, É UM TAPETE...
- NÃO, MAMÃE, É UMA CIDADE! PORQUE LÁ É ONDE VIVE OS MEUS BRINQUEDOS, É SÓ OLHAR...

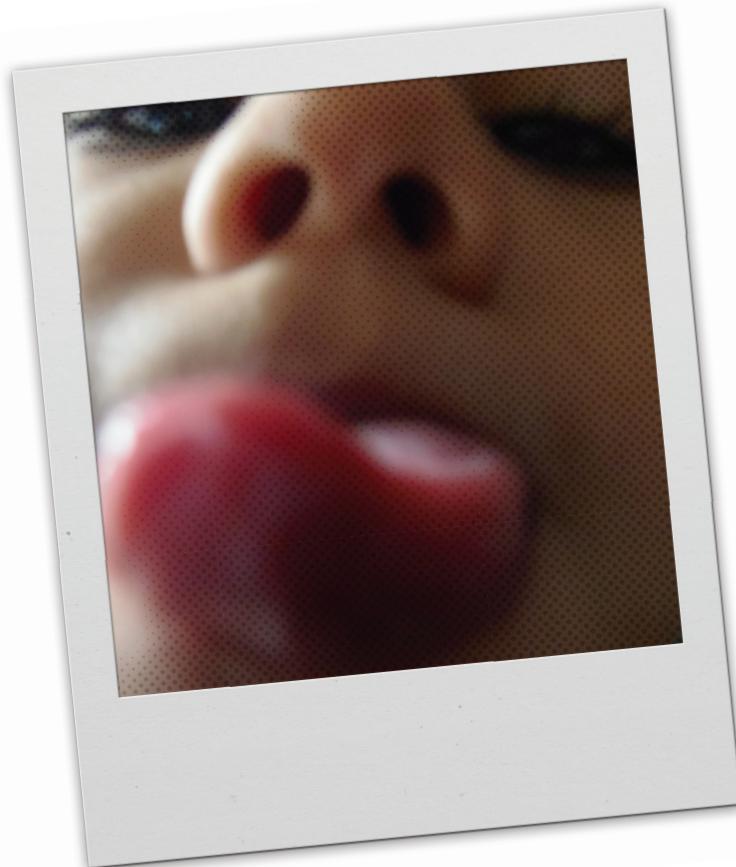


Figura 30: "Língua bocada de baba."

Fonte: Acervo da pesquisadora.

P. amou. Ele ficou muito animado e pediu muitas vezes para fotografar. Aceitou sem contrariedade, o que é comum, colocar a alça sobre o pescoço para cuidar do equipamento. Falamos que é como um fotógrafo faz. Eu o deixei livre no momento de fotografar e não especifiquei horário. Apenas dei orientações quanto aos cuidados com o equipamento. Inclusive, ele teria feito mais fotos se eu tivesse sempre entregado a câmera quando solicitado.

“VOCÊ PODE MANDAR PARA A IN-
TERNET PRAS PESSOAS VEREM E
DAR JOINHA?”

FOTOGRAFIAS. CRIANÇAS. COTIDIANO...

“Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.”

Gilles Deleuze



Figura 31:
Caminhosfoto-
gráficos.

Fonte:
Acervo da
pesquisadora.

No que se refere ao contexto educacional, são inúmeras as questões que nos movem. Por vezes nos questionamos: qual seria o sentido em dar visibilidade aos sujeitos que praticam os cotidianos das escolas?! Em que consiste pesquisar a vida que pulsa e não para de se movimentar nos territórios escolares? Na realidade, Leite C. e Leite A. (2014) nos ajudam a entender que “são os caminhos que as crianças produzem que acabam por produzir a pesquisa e o pesquisar” (p. 84). E sim, há uma insistência da nossa parte em produzir e compor caminhos outros com as crianças. Caminhos zigzagueantes, caminhos escriturísticos, caminhos viajantes, caminhos pesquisas.

Nessas caminhadas, somos mobilizados não somente pelas experiências vividas com as crianças que nos transformam diariamente, há também uma constante busca por nós mesmos (Ferraço, 2008). Nossa história de vida, os lugares e os acontecimentos da infância também contribuem na composição dos caminhos pesquisas, “talvez escrever sobre a criança também seja um movimento de estar submerso nela e com ela” (LEITE; CAMARGO, 2020, p. 11). Mas buscar a criança que fomos nada

tem a ver com tornar-se uma novamente, é como expande Kohan (2007, p. 96) um devir-criança sendo “[...] uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’”.

Ainda, produzir pesquisas com crianças, é compreender que elas estão para além da cronologia do tempo do relógio ou da etapa do desenvolvimento, “[...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com movimento” (KOHAN, 2007, p. 87). Um devir-criança como potência para pensar outro tempo, para escapar do tempo enrijecido dos adultos, das ideias amarradas, do tempo cronometrado e segmentado.

São sujeitos da experiência que encontram na vida oportunidade para descobrir, experimentar, testar e vivenciar. Infância do inusitado, do inesperado. Sobre a infância, Kohan (2007, p. 94) pontua a existência de duas. Uma é a majoritária, que segue uma linha de um tempo cronológico, das etapas do desenvolvimento, “essa criança segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos”.

Já a outra não segue essa sequência cronológica, um devir-criança que resiste às linhas retas, reinventando e ressignificando as etapas do



Figura 32: “Gosto muito do céu e das árvores.”
Fonte: Acervo da pesquisadora.

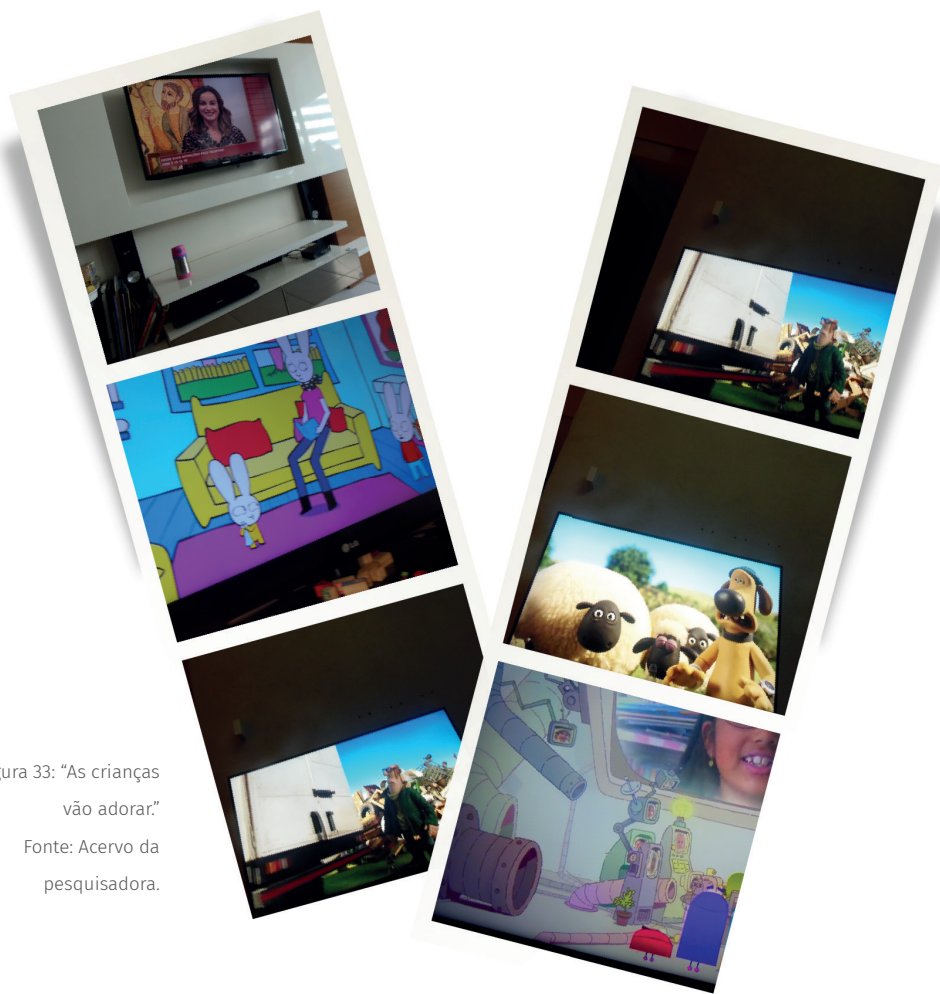


Figura 33: “As crianças
vão adorar.”

Fonte: Acervo da
pesquisadora.

desenvolvimento. Essa infância é pensada a partir da experiência, dos acontecimentos e das quebras de clichê, “[...] infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: a criança autista, o aluno nota dez, o menino violento” (KOHAN, 2007, p. 94).

Contudo, a ideia não é pensar em ambas de modo distinto, ou como opções, em que escolhemos uma ou outra. A aposta é misturarmos essas duas temporalidades, entendendo que podem compor uma com a outra. Seremos crianças e um dia adultos, mas seremos sujeitos das experiências, dos possíveis, das rupturas, das criações.

As discussões acerca das crianças nos últimos anos nos indicam caminhos a pensá-las como multiplicidade ou como pluralidade. Nesse sentido, não seria possível referir-se à criança ou infância no singular, já que “ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências” (BRASIL, 2009, p. 22).

Por pensarmos as infâncias como abertura ao novo, como resistência a modelos fechados, como revolução, como reinvenção, que apostamos nos usos fotográficos sob as suas perspectivas. Estamos exauridos do olhar adultocêntrico, “(...) sempre cheio de sentidos, de ideias, de análises, olhar povoado de desejos de ver algo, desejo em ver (...)” (LEITE, C.; LEITE, A., 2014, p. 85). Olhar infantil, que inventa, que cria novos mundos, que produz novos sentidos, que ressignifica práticas e fazeres pedagógicos, que desconstrói saberes. Ao fotografarem, as crianças olham o mundo a partir de suas perspectivas, quebrando assim a forma como ele se apresenta a nós.

- POR QUE VOCÊ TIROU FOTO DESSAS OVELHAS E DESSSES CACHORROS?
- PORQUE DESENHOS SÃO MANEIROS.
- MAS ENTÃO POR QUE TIROU DESSE E NÃO TIROU DAQUE-LE QUE VOCÊ GOSTA, O “CAPITÃO CUECA?”
- PORQUE EU NÃO ACHEI ELE...
- E O QUE TEM NESSA FOTO?
- O CACHORRO E AS OVELHAS, “MÉÉÉ”.
- CACHORRO FAZ “MÉÉÉ”?
- SIM, CACHORRO FAZ “MÉÉÉ”.

Ao observarmos as fotografias tiradas pelas crianças participantes dessa pesquisa, percebemos que todas fotografaram cenas das televisões de suas respectivas casas. O desenho infantil é algo que essas crianças conseguem acessar com muita facilidade, e, em tempos pandêmicos, de atividades escolares suspensas, em que o ir e vir foi restrito, a televisão ocupou um grande espaço no cotidiano delas.

“Aparece o desenho animado, que é uma questão. Ele tem horário para assistir televisão, então ele fica ansioso, doido pra chegar as 10 da manhã e as 16 horas, que é o horário que ele pode assistir, e aí ele resolveu clicar cenas do desenho que ele gosta.”

O relato da mãe não é algo isolado ou incomum. Muitas crianças estão imersas nesses contextos de consumo televisivo e não importa, para nós, quantificar e contabilizar aquilo que é usado, mas, a partir das fotografias, algumas provocações vieram à tona.

O que a criança fabrica durante as horas que passa assistindo televisão? Quais efeitos são produzidos? E as maneiras de utilizá-lo? É

possível pensar possibilidades outras a partir dos desenhos infantis assistidos pelas crianças?

Quais são as vibrações que as crianças capturam a partir dos desenhos, dos videogames, das histórias, dos filmes? O fato de assistir televisão habitualmente pode produzir a diferença? É possível pensar aprendizagens inventivas a partir desse dispositivo?

*“Disparador hoje muito real pra crianças, que faz muito parte desse momento de suspensão da escola como espaço infantil, de habitação dos corpos infantis. A televisão, ela veio territorializar esse espaço, porque as famílias precisam trabalhar.”
Professora LR.*

Essas fotografias nos fizeram viajar nas trilhas da filosofia da diferença (LAPOUJADE, 2017), pensando a diferença produzida pelas crianças a partir da repetição, ou seja, no ato de fazer o mesmo cotidianamente, principalmente em tempos pandêmicos, em que as rotinas das famílias se limitaram aos espaços da casa. Tal ideia nos leva ao encontro de Charlie Chaplin, que em seu filme “Tempos Modernos” nos apresenta múltiplas possibilidades de criar algo novo com o mesmo, assim, ultrapassando os limites dos objetos que nos são impostos.

Embora as imagens televisivas sejam da ordem do que já está pré-fabricado, do que já está dado, o cotidiano se inventa de mil maneiras, e nesse sentido, as crianças, ao assistirem televisão, podem provocar deslocamentos, movimentos e efeitos imprevistos. Pensemos, então, que a partir da repetição cotidiana, com seus jogos, seus desenhos, suas produções artísticas, é possível construir possibilidades outras, para além do que está determinado pelas mídias, pois “a repetição é a potência da diferença” (LAPOUJADE, 2017, p. 68). As crianças podem transformar em outra coisa aquilo que está instituído. Sobre isso, Brito e Zanella (2016) questionam:

Os locais, assim como as experiências, podem parecer os mesmos, todavia, é a sensibilidade dos olhos e do corpo, de forma geral, que malogra e veta a percepção dos detalhes, a dobra das curvas. Se a repetição se dá na dimensão do sensível é a partir dela que pensaremos as rupturas possíveis. O olhar desperto, ao contrário, detecta formas para além do xadrez, registra minúcias, fotografa o silêncio. As supostas repetições estão para além (...) (p. 353).

Há de se concordar que os sistemas de produção (como os televisivos) não dão espaço para que os “consumidores” – nesse caso, as crianças - marquem o que pode ser ali produzido. Esses artefatos (televisão, jogos, videogames) não são pensados para dar abertura à criação, à autoria, ao novo, importando assim o consumo por ele próprio. Mas no que se refere às crianças, não há total passividade. Elas criam possibilidades de manobras, inventam linhas de fuga para escapar desses dispositivos de captura. Deleuze (2018) pontua que “nossa vida moderna é tal que, encontrando-nos diante das repetições mais mecânicas, mais estereotipadas, fora de nós e em nós, não cessamos de extrair delas pequenas diferenças, variantes e modificações” (DELEUZE, 2018, p. 8).

A partir dessas fotografias, podemos pensar com Kastrup (2001) sobre o paradoxo da aprendizagem inventiva, que consiste justamente no perder tempo, “envolve também, de modo inelutável, um trabalho, uma repetição, uma disciplina, uma série de experiências, de exercícios e práticas (...)” (KASTRUP, 2001, p. 24).

Nesse sentido, as fotografias das imagens televisivas nos puseram a pensar sobre essas diferenças e aprendizagens produzidas no ato da repetição. Pensemos nas possibilidades de conversa com os sujeitos do cotidiano sobre esses usos e consumos a partir dos desenhos infantis. Assistir televisão pode ser “(...) uma prática significativa que não consiste em receber pronto, mas em se fabricar tudo o que nos é oferecido para viver, pensar e sonhar (CARVALHO; SILVA, 2009, p. 11).

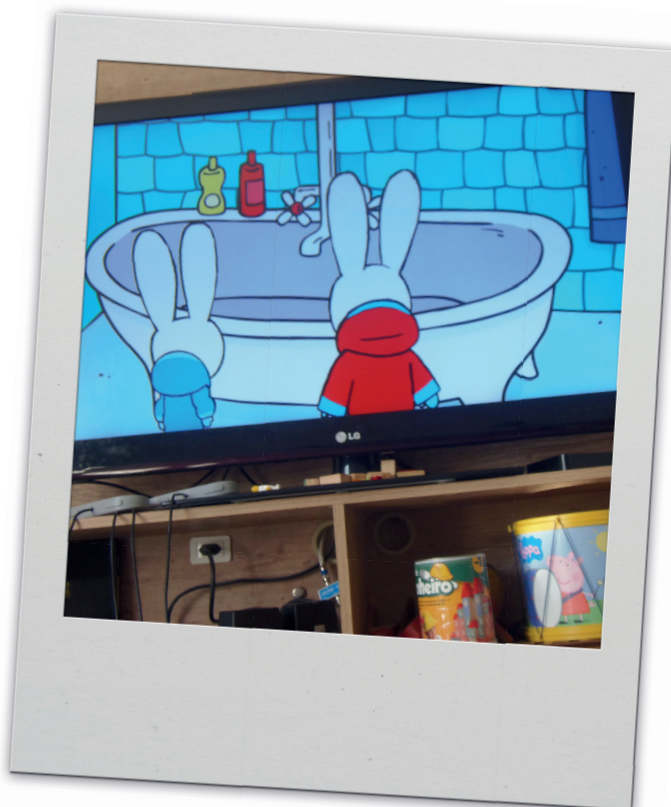


Figura 34: Simon e Gaspar.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

- QUE DESENHO É ESSE QUE VOCÊ TIROU FOTO?
- É DO SIMON.
- VOCÊ GOSTA DE VER ESSE DESENHO? O QUE ELAS SÃO?
- ELAS SÃO COELHOS E SÃO IRMÃOS.
- ELAS FAZEM MUITA BAGUNÇA?
- NÃÃÃ... MAS QUANDO ELAS FAZEM, ELAS ARRUMAM E BOTAM AÍ DENTRO DE PROPÓSITO”

É uma via de mão dupla... E a gente, adulto, tendo um conhecimento a respeito de algumas situações, precisa estar de olho nessa via de mão dupla, e sabendo administrar essa via de mão dupla da melhor maneira possível. A criança não é só passiva, ela não é só consumidora, embora não necessariamente tudo que ela consumir (digamos, assim, entre aspas) ela vai elaborar um processo inventivo, criativo a partir daquilo. Então eu acho que é uma relação que precisa de uma atenção, no sentido de avaliar um pouco o que ela está consumindo, o que ela está vendo, que apropriações ela tem feito disso e, principalmente, buscar não só observar, né? Os comportamentos, as ações e o que elas falam... mas perguntar, problematizar...

Professora L.

Os usos televisivos, são recorrentemente debatidos entre as diferentes famílias. Há uma certa preocupação com relação ao tempo e às expectativas do que pode ser produzido com isso. No que tange ao cenário pandêmico vivido ao redor do mundo, as mídias viraram protagonistas nas rotinas familiares e isso resultou maior centralidade das experiências “virtuais” e, conseqüentemente, mais tempo de tela.

Escolas fechadas e convívio social restrito e isolamento e rotinas alteradas. Certamente, permanecer em casa por mais tempo causou grandes mudanças nos hábitos, no cotidiano e nas relações entre as pessoas. Atividades que aconteciam em espaços de aprendizagem foram forçadas a acontecer virtualmente, como jogos e conversas. “A COVID-19 nos obrigou a refletir sobre as sociabilidades e os nossos modos de comportamento ante a realidade objetiva da vida em meio à letalidade do vírus” (SANTOS; CAETANO, 2020, p. 237).

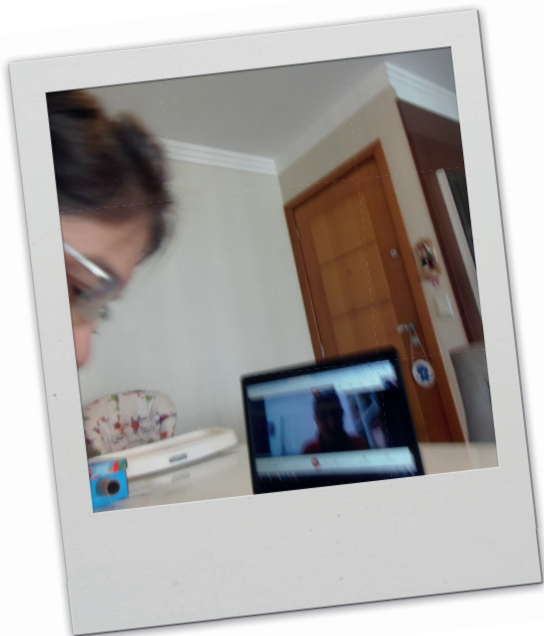


Figura 35: Entre as coisas,
intermezzo.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa foto me remete ao esforço de algumas famílias, ainda que sabendo dos limites das interações virtuais, tentaram garantir esses momentos para seus filhos, compreendendo a importância da conversa entre crianças e escola. Uma conversa não necessariamente voltada a um ensino remoto, mas no sentido de entender que a escola tem muito a contribuir na formação das crianças, ainda que não fosse uma aula. Nessas conversas que tivemos, outros processos formativos e educativos foram possíveis. Essa família, por exemplo, experimentou muita coisa.

Professora L.

Acho que é bem emblemática dos nossos tempos... Uma mesa com uma reunião e outras coisas acontecendo... A cadeirinha de alimentação no fundo... Essa caixa de papelão, imagino que seja invenção do D., porque ele cria várias coisas... Ele diz que ele é inventor, ele tem um monte de sucata, então imagino que seja alguma coisa que ele fez com a mãe.

Professora M.

Tempos de suspensão das aulas. Tempos fora da escola. Tempo de repensar. Tempo de esperar. Como foi para maquinaria capitalística lidar com esses novos tempos? Sociedade do consumo, em que os sujeitos precisam consumir... Consumir conteúdos, consumir atividades, consumir escolas, consumir produtos. Tempos de perdas? Tempos perdido? Não. Tempo de (re)pensar, tempo de (re)aprender, um aprender outro, um aprender entre crianças, professores, famílias, um aprender com. Tempos

rizomáticos, onde tudo acontece misturado e ao mesmo tempo.

As fotografias produzidas pelas crianças retrataram muito o contexto da pandemia, suas rotinas em meio ao caos, suas percepções sobre outras formas de interação e relação com o outro para além do contato físico. Imagens que saltam aos olhos e nos convidaram a problematizar a capacidade criadora da criança que, mesmo em tempos complexos, reinventa espaços para aprendizagens, produz diferença no ato de fazer o mesmo, transpondo os limites do território.



“Seminário de animais da escola. D. organizou todos os seus animais conforme o habitat e fotografou.”

Figura 36: Habitat natural.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para além dos meios utilizados nos cotidianos das instituições, como exemplo das atividades em folha, a escola, junto aos familiares, revelou outros percursos, outras formas de composição. Possibilidades em criar brinquedos, possibilidade de os professores conhecerem as casas das crianças, possibilidade do fazer com a família, de inventar, de produzir. Sobre esse contexto, pensamos com Santos e Caetano (2020):

O espaço da casa agora precisa ser, mais do que nunca, o espaço das artes e é com tal realidade que queremos aqui dialogar: de azer comida contando história sobre legumes, de fazer bolo com a ajuda das pequeninas, de inventar jogos e mais jogos para passar o tempo, de criar castelos com tampinhas de garrafas PET, de modelar com massinha colorida uma mensagem enorme de “mamãe, nós te amamos” e grudá-la no corredor, mas sobretudo com as artes de misturar cores primárias para fazer surgir as secundárias, tão desejosas de fazer surgir mais colorido, como resultado de magia, feitiço ou encantamento (SANTOS; CAETANO, p. 243).



Figura 37: "Malagueta no sofá."

Fonte: Acervo da pesquisadora.

"Ele fotografou um fantoche que fizemos com meia... curiosa, perguntei "por que você tirou essa foto?" ele respondeu "eu tiro foto de tudo que está na minha frente."

Fotografias dos desenhos infantis. Fotografias dos pés. Fotografias dos brinquedos. Fotografias que movimentam os nossos pensamentos. Fotografias que nos levam de encontro ao novo. Fotografias como ato de resistência. Fotografias que bagunçam as ideias. Fotografias que cortam a pele. Fotografias que criam outros mundos. Fotografias que não se deixam reduzir a "é isso, ou aquilo". Fotografias que reafirmam a vida enquanto invenção de problemas e não resolução deles.

Fotografias feitas por crianças nômades, que modificam os espaços, em que o lençol vira deserto, o papelão vira robô e o tapete vira cidade. Fotografias do que me afeta. Fotografias do que eu gosto ou simplesmente do que está na minha frente. Fotografias de cenas comuns que nos abrem a pensar nos acontecimentos que se repetem cotidianamente e produzem a diferença, tal como nos ensina Deleuze (2011). Fotografias que não buscam sentidos, "(...) não estão ali para ser analisadas, interpretadas, mas, estando na origem, estão, onde estão, para poder 'com' elas pensar, ensaiar" (LEITE C.; LEITE A, 2014, p. 82).




Figura 38: Angulações.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

*“Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.”*

Manoel de Barros



**“UM DIA NO MEU MUNDO E
EU ESTOU NELE HOJE”:**

FOTOGRAFIAS. CRIANÇAS. CIDADES...

- AÍ EU "TÔ" PASSEANDO NA CIDADE...
- SERÁ QUE VOCÊ VIROU UM BRINQUEDO?
- VERDADE, PROFESSORA, ELE É GIGANTE PARA OS BRINQUEDOS...
- NÃO..., MAS... ELES JÁ SÃO ACOSTUMADOS COMIGO.

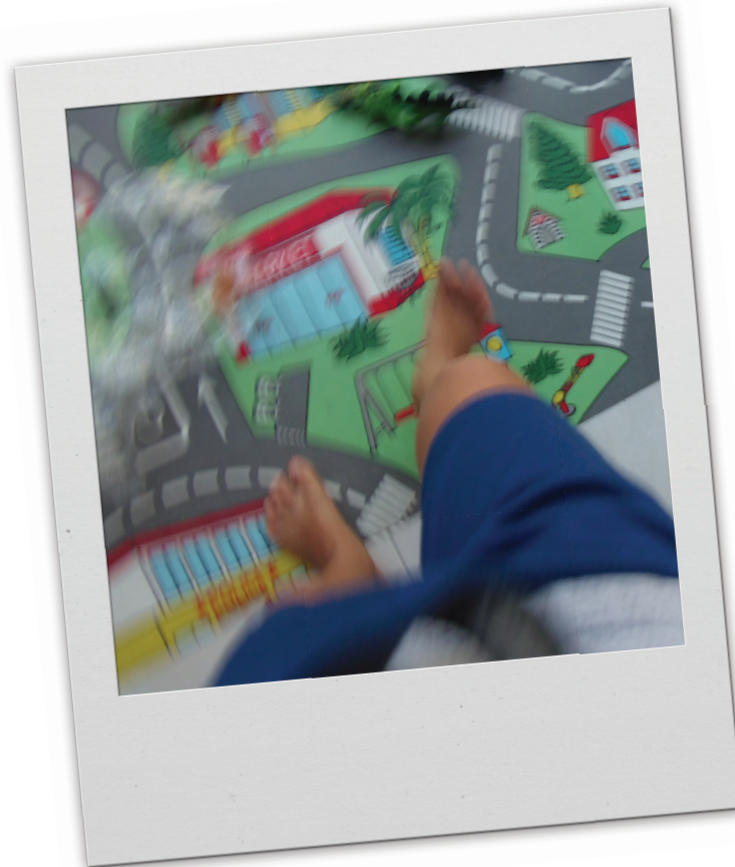


Figura 39:
"Lá onde
vive os meus
brinquedos."
Fonte:
Acervo da
pesquisadora.

Estudos feitos sobre a pandemia que se instaurou no Brasil e no mundo indicaram que o ambiente urbano é um dos principais espaços de transmissão do vírus. Assim, diante da letalidade dessa doença, crianças e adultos se viram restritos aos espaços da casa, para que fosse possível conter a disseminação do SARS-CoV2. As imagens que as crianças produziram chamaram a nossa atenção quanto a essa possível "saúde" dos movimentos intensivos nos inúmeros espaços das cidades dos quais fomos privados durante um longo período, no ano de 2020 e nos primeiros meses de 2021.

*Qual olhar a criança traz nesse contexto de pandemia?
Como que ela consegue perpassar por essa terra, num
momento que é preciso ficar retida, presa em casa,*

em afastamento, em isolamento, distante dos amigos, distante da escola, num contato muito restrito com pessoas? E a falta da natureza naturante, de estar com a natureza, de compor com a natureza, fazer parte da árvore, de sentir a brisa e ao mesmo tempo estar ali naquele momento lúdico que a criança traz de imaginação, de fantasia e tentando compor com o que está fora, sempre nesse sentido do dentro e do fora?!

Professora LR.



Para Deleuze (2003), o que nos põe a pensar é mais importante do que o próprio pensamento, e, assim, as fotografias tiradas sob a perspectiva das crianças nos colocaram a pensar sobre as possíveis relações afetivas delas com a cidade, suscitando uma vontade de pertencimento aos espaços públicos, uma necessidade de autonomia, de poder caminhar, circular nos ambientes, de experimentar, de ver e viver a cidade.

A pandemia nos impossibilitou circular entre esses espaços como fazemos corriqueiramente, contudo, nos provocaram a pensar - junto às fotografias - no quanto temos nos deixado levar pelas formas de servidão e sujeição, pelas linhas endurecidas do cotidiano que aniquilam a potência existente nas cidades. Brito e Zanella (2016) tratam da importância de nos lançarmos ao inexplorado

Figura 40: Vida que pulsa na cidade.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

e experimentarmos “as possibilidades de viver a cidade não mais em trânsito circular e ordenado, porém, como um cruzar de forças que se chocam, se cruzam e se deformam” (BRITO; ZANELLA, 2016, p. 352).

- O VOVÔ A., ELE DÁ ÁGUA DE COCO E EU TAMBÉM FIZ UMA FOTOGRAFIA DO FLOKIS.
- E POR QUE VOCÊ QUIS TIRAR FOTO DELE?
- AH, ELE PEDIU UMA HORA TAMBÉM... E A OUTRA É A ÁGUA DE COCO QUE EU GOSTO BASTANTE E ELE ESTAVA BOTANDO. EU GOSTO DO VOVÔ A.
- ELE TE TRATA BEM QUANDO VOCÊ VAI LÁ?
- SIM.
- A É? O QUE ELE FAZ COM VOCÊ?
- ÁGUA DE COCO... DE GRAÇA, NO COPINHO.



Figura 41: “Vovô A. colocando minha água de coco.”

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 42: “Carrinho do vovô A. que tem água de coco.”

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Atenção: Pare! Siga! Ande! Veja! Pedestres, semáforos, setas que indicam direções, caminhos traçados, placas, sinais sonoros, ordens espaciais, propagandas, forças instituídas que se estruturam para seduzir e endurecer os sujeitos, “(...) todos esses aparatos heterogêneos de enunciação colocam os modos de se estar na cidade com um lugar de trânsito

"O CARRO DA POLÍCIA NO
TRÂNSITO DA CIDADE,
QUE DÁ ALERTA PARA OS
MOTORISTAS."



Figura 43: Linhascurvas. Fonte:
Acervo da pesquisadora

que precisa ser direcionado a todo tempo em um constante direcionamento dos movimentos e dos fluxos (...)" (BOM-TEMPO, 2016, p. 274).

É possível insurgir, agir no sentido de resistência, criar paradoxos que estão para além de uma formatação de existência na cidade ordenada?! As fotografias nos instigaram a pensar nas linhas de fuga com Deleuze e Guattari (1985), que mobilizam forças e tendem a escapar e fazer vazar as segmentaridades da cidade, "(...) é tão importante pensar a outra operação, inversa e não simétrica (p. 32). Linhas de fuga, que destrói e (re)constrói outros percursos, linhas nas quais os sujeitos fogem sem parar, linhas que inventam caminhos, linhas que escapam às formas de sujeição. Sobre essa formatação endurecida da cidade, Bom-Tempo (2016) critica:

Tal lógica, que formata a existência urbana contemporânea, tende a abolir as invenções de outros modos de vida que escapem àqueles dados como possíveis e desejáveis. No entanto, esses fluxos seguem desviando e escapando ao controle e ao cálculo. (BOM-TEMPO, 2016, p. 373)

A cidade está tão longe, tão longe, eu não posso ir, não estou podendo alcançar, estou com saudade, de que modo eu vou arranjar um jeito e vou conseguir viver um pouquinho, pisar, adentrar, circular nesse lugar... E daí vem pra brincadeira... Como uma forma de sentir a cidade mais perto de mim.

Professora L.

- O QUE VOCÊ ACHOU DA PANDEMIA?
- ACHEI RUIM, MAS EU SENTI FALTA DA ESCOLA TAM-
BÉM. EU VOU PRA UMA ESCOLA HOJE... AULA DE INGLÊS.
AH, E TAMBÉM EU SEI FALAR UMA COISA EM INGLÊS, Ó:
"INGLÊS" E "LET'S GO."

Ruas vazias, poucos carros, muitas ambulâncias, motociclistas fazendo entregas aos moradores, pedestres? Os que tinham, circulavam de máscara, desconfiados, inseguros, preocupados. Em decorrência do vírus, não mais caminhadas, não mais curvas e direções a serem seguidas. O "siga, vire, retorne, pare, entre", virou "proibido caminhar", "proibido banho de mar", "proibido circular".



Figura 44: Vazio habitado.
Fonte:
Acervo da pesquisadora.

Como pertencer à cidade em tempos de restrição? Como viver esse espaço? No contexto da pandemia, crianças e adultos tiveram que encontrar modo de ser e estar nos espaços de casa, criando – quem sabe – outros sentidos para eles.

Com as fotografias das crianças em tempos de pandemia, pensamos no faz de conta, na brincadeira como espaço para outras possibilidades, como "ação que profana, que cria rupturas, que transforma pau de vassoura em cavalo, caneta em avião, vassoura em guitarra, esta ação transformadora, de-formadora, abusada (...)" (LEITE, C; LEITE, A. 2014, p. 91). Se lá fora eu não posso estar, aqui dentro a vida há de pulsar. Inventar-se a cidade, criam-se outros sentidos, imagina-se, sonha-se, constroem-se mil maneiras de praticar e utilizar o espaço.

Caminhar, andar, criar percursos, mudar o itinerário, fugir do tempo do capital, inventar um tempo que quebra com a lógica do capital, do controle, um tempo aiôn que não se repete e ao mesmo tempo se perde, se pode perder, como se estivesse num local desconhecido em que a aventura está no perder-se dentro do próprio espaço (LEITE; CAMARGO, 2020, p. 16).

Com as imagens e infâncias, fomos e somos convidados a desprendermo-nos dos círculos que direcionam a vida e “(...) experimentar outras formas possíveis de caminhar, olhar e inscrever-se na existência” (BRI-TO; ZANELLA, 2016, p. 354) e criar caminhos outros quando tudo parecer instituído, fugir ao óbvio, escapar e se lançar ao desconhecido, fazendo vazar os fluxos direcionados, lá onde a vida aprisiona.

- O QUE É QUE ESSA ESCADA ESTÁ FAZENDO AÍ, R.?
- É PORQUE O PAPAÍ ESTAVA TIRANDO OS DESENHOS QUE A GENTE DESENHOU DA CASA.
- AH, ENTÃO VOCÊS DESENHARAM NA PAREDE? ENTÃO PAPAÍ ESTÁ REFORMANDO A PAREDE?
- SIM... E A PAREDE NÃO TEM MAIS FOLHAS POR AQUI... AGORA SÓ FALTA POR AQUI... TODA A CASA A GENTE DESENHOU.



Figura 45:
Entre paredes e
desenhos.
Fonte:
Acervo da
pesquisadora.

A blurred photograph of an office desk. In the foreground, there is a stack of papers and a white desk organizer. In the background, a black office chair is visible. The image is out of focus, creating a sense of motion or a candid moment.

**(FOTO)GRAFIAS DE UMA
(IN)CONCLUSÃO**



Figura 46: "O melhor biscoito do mundo."

Fonte: Acervo da pesquisadora.

"É BISCOITO DA MAISENA...
O MELHOR BISCOITO DE TODOS...
EU TIREI ESSA FOTO PRA ELA QUERER COMPRAR ESSE
BISCOITO..."

Fotografias dos afetos... fotografias dos sabores... fotografar para
mostrar o que gosto... fotografar por fotografar... fotografar para expandir
e bagunçar e fantasiar e inventar...



Figura 47: "Presente
de Natal."

Fonte: Acervo da
pesquisadora.

"FOI BEM LEGAL TIRAR AS FOTOS COM A CÂMERA, EU
ADOREI. VOU PEDIR PARA O PAPAÍ NOEL UMA DE
PRESENTE."

Quando cheguei com a câmera: “Ebaaa, chegou à câmera”. Ficou muito feliz!

Depois que começou a usar: “É muito legal essa câmera, obrigado, mamãe!” Daí expliquei que a gente tinha que devolver depois... [risos]

Em meio às potências das discussões proporcionadas pelas fotografias tiradas sob as perspectivas das crianças, não poderíamos fazer desses escritos uma viagem rumo ao ponto final. Pelo contrário, os diálogos se desdobraram constantemente, fazendo desse percurso um processo infundável. Assim, nosso desejo consiste na não finalização dessa pesquisadissertação e que ela se lance rumo ao infinito, provocando outras discussões e problematizações acerca das infâncias, das escolas, das docências, dos currículos e da educação de modo geral.

Ao iniciarmos essa pesquisa, nos propusemos a pensar a fotografia para além da lógica da representação. Fazemos parte de uma sociedade do clichê, e fotografa-se habitualmente, seja no contexto familiar, seja no contexto escolar, sempre com o intuito de mostrar algo a alguém, exemplificar, embalsamar corpos, reter tempos, registrar memórias. Diante das imagens produzidas pelas crianças, tomamos a fotografia como um signo artístico, aberto a criação, um experimento, uma busca por novos sentidos, uma provocação aos clichês. Imagens que nos instigaram a um pensar que não está dado, mas que é possível produzir.

Apesar do alvoroço, das incertezas, dos medos diante do vírus que nos rondava ao longo da produção dessa dissertação, as crianças protagonistas potencializaram as atividades dessa pesquisa, proporcionando afetos que expandem a nossa vontade de viver e provocando rumos outros nessa caminhada. Embora tenha sido realizada de modo individual, visto que o isolamento social fazia parte do nosso cotidiano, a pesquisa aconteceu de modo coletivo, afirmando a potência da multiplicidade, pois como afirmam Deleuze e Guattari (1985): “o deserto é povoado” (p.56). Junto aos encontros entre os corpos, mesmo que de modo remoto, fomos transbordados.

Assim, a multiplicidade nos potencializa a fugir de um pensamento generalizado ou linear para um pensamento da diferença sobre a produção da vida, dos objetos, das fotografias, suas formas, suas singularidades, suas dobras, seus rizomas, etc. A multiplicidade pode

caracterizar a fotografia (o espaço) como produtora de tensões e forças que atualiza o virtual, cria novas territorialidades, encontra planos fuga ao reterritorializar ou desterritorializar a imagem, multiplica o Mesmo em diferentes escalas na busca por novas singularidades. (LEITE, 2016, p. 36)

Fotos que colocaram nosso pensamento a andar, expandindo sentidos de currículos, práticas pedagógicas e aprendizagens inventivas. Fotos que não paralisam, mas supõem movimentos nômades, capazes de viajar sem saírem do lugar. Ainda, no trabalho com a fotografia, bem como foi nessa pesquisa, compreendemos que, com a câmera fotográfica, “as crianças se arriscam, riscam, rabiscam, ariscam com ‘corpos-câmeras, câmeras-corpos’, em ‘imagenscâmeras em câmeraimagens’” (LEITE; CAMARGO, 2020, p. 7).



Figura 48: “Eu tiro foto de tudo que está na minha frente.”
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pelas fotografias, as crianças puderam fazer outros usos dos espaços que a elas estavam dispostos, outros usos dos corpos, da língua, dos brinquedos, reinventando modos de ser e estar no mundo, principalmente em tempos pandêmicos.

Com Camargo e Leite (2018, p. 9), afirmamos “[...] as pesquisas de produção de imagens com crianças nos sugerem outros modos para pensar o ‘pesquisar’ com crianças pequenas, a pesquisa na escola, os trabalhos com professores.”. Por fim, encontramos alternativas capazes de transformar e ressignificar os usos fotográficos, ainda que esses movimentos sejam minúsculos perto da grandeza que é a vida. Não buscamos interpretar, mas experimentar e pensar outros mundos possíveis junto às crianças.

*“É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar
Não é sobre chegar no topo do mundo, saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu (...)”
Ana Vilela*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Mariana; OLIVEIRA, Luana; SILVA, Peterson; LEITE, César. Entre Percursos, Infâncias e Imagens: a Produção da Pesquisa enquanto Experiência. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 36, p.105-117, jan./abr., 2019.

BARROS, Laura. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisaintervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BELING, Vívian. **O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BOM-TEMPO, Juliana. Imagens em performance: vazamentos urbanos na produção de uma educação por afetos. In: LEMOS, Flávia; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro; OLIVEIRA, Flávio; SANTOS, Arthur; ELMESCANY, Érica; ALMEIDA, Mário. (Org.). **Criações Transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAETANO, Kati. O espectador integrado: modos de figuração da fotografia. In: SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012, 240 p.

CAMARGO, Andréia. **Foto-grafando Infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

CAMARGO, Andréia; LEITE, César. Infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na Educação Infantil **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 277-296, maio/ago.,

2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo e práticas cotidianas em redes de conversações**: o alar. Trabalho apresentado no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Fortaleza, 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Sterfeson Zanoni. A potência das imagens e da fabulação criadora para o pesquisar no cotidiano escolar. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.10, p.1-15, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículo como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez, 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli. O “uso” dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v.10, n. 20, 2009.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE. **Reorganização do calendário escolar em função da pandemia do novo coronavírus**. Espírito Santo: Centro de Educação/Ufes, 2020, 51f.

CIARDELLA, Thais. **“As escolas são tudo igual – só muda as crianças”**: o Ensino Fundamental fotografado pelos alunos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

DAL SOLTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil**: investigando com as crianças da pré-escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988-1989. Entrevistado por Claire Parnet. 1988-1989. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2 Ed. Tradução de Antonio Pi-quet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. São Paulo: Forense Universitária, 2006, 174 p.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas

Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2 Ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. O Pensamento Nômade. In: MARTON, Scarlett (org.). **Nietzsche Hoje? Colóquio de Cerisy**. São Paulo: Brasiliense, 1985. A tradução da obra foi realizada por Sônia Salzstein Goldberg e Milton Nascimento.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 1 Ed. Tradução de Luiz Orlando e Roberto Machado. Rio de Janeiro| São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FÁVARI, Cesira. **Um exercício de pensamento: entre a fotografia e a escrita**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Uni-versidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, Carlos; CARVALHO, Janete. Currículo, cotidiano e conversa-ções. **Revista e- Currículum**, v. 8, p. 1-17, 2012.

FIORI, Angela Francisca. **Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil**. 2013. Tese (Doutora-do em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONÇALVES, Camila. **As fábuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

HOLZMEISTER, Ana Paula; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invençõices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez, 2016.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Revista Psicol, v. 25, n.2, p.263-280, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p.17-27, jan-jun, 2001

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

LEITE, Amanda Mauricio. **Fotografia para ver e pensar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

LEITE, Amanda Mauricio; Guimarães, Leandro Belinasco. Fotografia, ormação estética e a e-ducação do olhar. In: LEMOS, Flávia; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro; OLIVEIRA, Flávio; SANTOS, Arthur; ELMESCANY, Érica; ALMEIDA, Mário. (Org.). **Criações Transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016. 612p.

LEITE, César. et al. Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 338-359, abr./jun., 2017.

LEITE, César Donizetti Pereira. Imagens, Experiências e acontecimen-tos na infância e na educação. **Linha Mestra**, n. 27, ago./dez., 2015.

LEITE, César Donizetti Pereira; CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. Desaprender a cada tempo em tempos pandêmicos: crianças, artes e ou-tros contágios. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1446-1464, dez./dez., 2020.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil. **Revista-leph**, Rio de Janeiro, n. 22, dezembro, 2014.

LOURENCO, Suzany Goulart; CARVALHO, Janete Magalhães. Infâncias e conversações e... a literatura e o desenho como forças para pensar a escola. **Linha Mestra**, v. X, p. 625-629, 2016.

MACHADO, Diana. **Olhares de crianças sobre a escola de educação infantil**: o que dizem e mostram sobre a escola? 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade

do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, 2019.

MORAES, Priscilla. **As vozes da infância:** narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Educação infantil, práticas pedagógicas e cultura: contexto de uma educação de qualidade. In: RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kezia Rodrigues; CÔCO, Valdete. (Org.). **Educação Infantil:** redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. 1 Ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013. p. 165-179.

NEIMAN, Lilith. **Caminhar, fotografar, desenhar:** experiências com crianças na Praça da República. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil:** redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RADECK, Neusa. **Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões?** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019.

ROMAGUERA, Alda; WUNDER, Alik. Políticas e Poéticas do Acontecimento: do silêncio a um risco de voz. **Revis. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 124-146, jan./abr., 2016.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O éthos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e

aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 281-298, 2013.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

SANTOS, Luciane; CAETANO, Marcio. “Mamãe vamos nos esconder?”: as artes criancieiras em tempos de monstruosidades necropolíticas. In: CARVALHO, Janete; KRETLI, Sandra; DELBONI, Tânia (Org.). **Currículo e estética da arte de educar**. . Curitiba: CRV, 2020. 476 p.

SANTOS, Núbia. **Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SCHNEIDER, Mariângela. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que favorecem em uma turma da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Centro Universitário Univates, Rio Grande do Sul, 2015.

SOLTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

SOUZA, Raimundo. **Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Centro Universitário Univates, Rio Grande do Sul, 2016.

URRUTIA, Keila. **“Professora eu tenho uma coisa pra falar”**: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

WUNDER, Alik. **Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola**. Trabalho apresentado na 31ª reunião anual da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, 2008.