

Atravessamentos  
de fabulação:  
infância,  
fotografia  
& educação

Diva G.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Instituto de Artes – Curso de Licenciatura em Artes Visuais

**TCC**

**Atravessamentos de fabulação: infância, fotografia e educação.**

**DIVA HELENA GUIMARÃES DUARTE**

**Orientadora: Profa. Dra. Tamiris Vaz**

**Uberlândia**

**2023**



**DIVA HELENA GUIMARÃES DUARTE**

**Atravessamentos de fabulação: infância, fotografia e educação.**

**Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à banca examinadora do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências para a obtenção do título de licenciatura em Artes Visuais.**

**Orientadora: Profa. Dra. Tamiris Vaz**

**Uberlândia**

**2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D812 Duarte, Diva Helena Guimarães, 1998-  
2023 Atravessamentos de fabulação: infância, fotografia e  
educação. [recurso eletrônico] / Diva Helena Guimarães  
Duarte. - 2023.

Orientadora: Tamiris Vaz.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Artes  
Visuais.

Modo de acesso: Internet.

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Vaz, Tamiris, 1987-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Artes  
Visuais. III. Título.

CDU: 7

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**DIVA HELENA GUIMARÃES DUARTE**

**Atravessamentos de fabulação: infância, fotografia e educação.**

**Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à banca examinadora do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências para a obtenção do título de licenciatura em Artes Visuais.**

**Orientadora: Profa. Dra. Tamiris Vaz**

Uberlândia, 2023

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Tamiris Vaz - Orientadora e Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Paulo Mattos Angerami - Membro Titular

---

Profa. Dra. Luciana Mourão Arslan - Membro Titular



Os pequenos nos convidam a experimentar.

Eles têm a arte dentro de si.

Eles criam arte.

Eles nos dizem algo.

Algo que perdemos.

Algo atraente e sedutor.

Algo que reconhecemos

E que não podemos explicar.

Tudo é muito maior.

Para as crianças pequenas existe uma conexão direta

entre vida e obra.

Essas são coisas inseparáveis.

(HOLM, 2007)

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>06</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>07</b>
<b>INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>08</b>
<b>CAPÍTULO 1: Universo Infantil .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 O que é/quais são a (as) infância (as)? .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Imaginário e Protagonismo infantil .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 2: Infância, Arte e Educação .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Metodologias e Processos Educacionais .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Fotografia .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Proposta de experimentação do projeto .....</b>	<b>44</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>61</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>62</b>

## RESUMO

Na pesquisa ora apresentada abordo algumas possibilidades de criação de experiências educativas fotográficas na infância. O objetivo é estudar as diferentes aprendizagens que o público infantil possa experimentar como protagonista-criador de suas próprias fotos, sem necessariamente se importar com o resultado final, e sim com o processo envolvido até chegar nele. Com isso, foi realizado um levantamento teórico sobre o tema com fundamentação em pesquisas, textos e artigos acadêmicos que exploram o universo infantil, o universo da educação e o universo da fotografia. Após isso, foi desenvolvida uma série de “cartas” com propostas de atividades para serem realizadas com crianças, que trabalha a fotografia e explora a fabulação e imaginação. Assim, através da união das temáticas pesquisadas, pude refletir e adentrar ainda mais no universo da educação infantil e da fotografia, gerando um trabalho que, com certeza, será utilizado em futuros projetos dentro da minha trajetória na licenciatura.

**Palavras-chave: protagonismo infantil, fotografia, educação, fabulação.**



## ABSTRACT

In the research presented here, I address some possibilities for creating photographic educational experiences in childhood. The objective is to study the different learning that children can experience as protagonist-creator of their own photos, without necessarily caring about the final result, but with the process involved in getting there. With this, a theoretical survey was carried out on the subject based on research, texts and academic articles that explore the universe of children, the universe of education and the universe of photography. After that, a series of “letters” was developed with proposals for activities to be carried out with children, which works with photography and explores fabulation and imagination. Thus, through the union of the researched themes, I was able to reflect and delve even further into the universe of early childhood education and photography, generating work that will certainly be used in future projects within my trajectory in the degree.

**Keywords: child protagonism, photography, education, storytelling.**

## **Introdução/Justificativa**

Para a escolha do assunto a ser tratado no presente projeto vinculei três termos de grande interesse em minha formação acadêmica na licenciatura em Artes Visuais: infância, educação e fotografia. Com isso, comecei a explorar individualmente os caminhos que cada termo me possibilita pensar, para no fim unir os três em uma proposta educativa.

Quando penso em infância, automaticamente, penso em imaginação. Desde o começo da minha graduação sou fascinada pela liberdade de pensamentos e de criação existente e mais presente no universo infantil. Vejo tais atitudes infantis como algo leve, como ações que transcendem os limites do real e do imaginário, de uma maneira simples e sem muitas dificuldades. Acredito que o ponto principal de interesse que vejo nas crianças é a possibilidade de criar novos mundos e novas realidades e a incrível capacidade de mesclar tais mundos com o mundo real de nossa vivência, pensamento que vai de acordo com Sarmiento, quando diz que:

[...] uma das particularidades do pensamento infantil [é] a transmutação. Uma habilidade de fundir os tempos presente, passado e futuro, de associar real e imaginário, assim como de realizar uma transposição no espaço-tempo. Isso gera uma intensa não-literalidade e não linearidade, em que as crianças criam os próprios fluxos imaginários, os reiniciam e os repetem, quando e quantas vezes desejarem. (SARMENTO, 2005, p. 10, grifo nosso)

Passando pelo âmbito da educação, vejo muitos pontos que acredito que poderiam ser diferentes ou melhor planejados. Acredito que a educação em Artes Visuais ainda possui muita privação do imaginário em determinados quesitos, a exemplo do uso das aulas apenas como passatempo para as crianças, sem a percepção dos benefícios proporcionados pela expressão dos sentimentos, sensações e emoções que vivenciam em suas realidades, ou até mesmo sem a estimulação dos sentidos das crianças através da exploração de processos artísticos com seus corpos, independente de resultados.

Existem alguns movimentos na educação que se contrapõem a esse pensamento e já demonstram uma notável mudança no panorama geral, como por exemplo, a educação montessoriana vinculada às Artes Visuais, que trabalha com a ideia principal de educação e estimulação do sensorial (FARIAS, 2016) ou os diversos estudos empreendidos nas últimas décadas, desde a Escola Nova, passando pela Abordagem Triangular e por campos como a Cultura Visual e o Multiculturalismo.

Entendo que, embora haja muitos movimentos existentes, o processo para efetivação e continuidade dessas mudanças no ensino de Artes Visuais formal é lento. Entendo também que devemos valorizar, principalmente, a postura de colaboração dos profissionais da educação que estão se formando, criando um ambiente escolar que se aprende e se ensina ao mesmo tempo, além de realizar muito planejamento e discussões entre todos os docentes. Além disso, vejo como opção de trabalho conjunto para tais mudanças a aproximação do docente com o público envolvido ainda na formação acadêmica. De acordo com Almeida:

[...] para que essa militância permaneça ávida e cada vez mais potente, é necessário que a formação docente inicial e continuada [...] se aproxime, entre outros aspectos, das discussões acerca da infância. Para formar e se formar professor/a de criança é relevante estar com elas desde as experimentações nas disciplinas que envolvem [...] os Estágios obrigatórios, as atividades de ensino e extensão, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. Ou seja, é importante o envolvimento em ações orientadas, supervisionadas, discutidas e refletidas, até a regência em si. (ALMEIDA, 2021, p. 69)

Já no campo da fotografia, vejo um mundo de possibilidades para serem analisadas, estudadas e criadas. Creio que a fotografia é capaz de produzir, em quem está presente nela ou a criando, uma sensibilidade impecável de guardar ou criar momentos importantes. Vejo como algo poético, a ponto de falar de maneira que a palavra escrita não daria conta de dizer. Além disso, acredito que uma fotografia é um livro aberto de interpretações, o que automaticamente, conversa com o mundo imaginário e livre vivenciado por grande parte do público infantil e com seu processo de aprendizagem.

Após a definição de tais temas e termos utilizados, com o auxílio de minha orientadora, cheguei em pontos partilhados entre eles e propus como objeto de pesquisa a seguinte questão:

**“Que experiências fotográficas são produzidas em uma educação que traz a criança como protagonista-criadora?”**

Com isso, venho desenvolver este projeto, onde pretendo contribuir de maneira significativa com discussões e pesquisas que possam fomentar pensamentos sobre a educação de Artes Visuais, principalmente infantil, e nos fazer olhar para ela de uma maneira diferente, mais voltada para o sentir, o ouvir, o ver e o pensar, além de encontrar dados capazes de responder a questão proposta como objeto de pesquisa.



Em resumo, o objetivo geral da pesquisa se define em explorar possibilidades de experiências educativas fotográficas na infância, reconhecendo a criança como protagonista-criadora, contribuindo com suas aprendizagens em Artes Visuais durante o processo. Além disso, tem como objetivo específico conhecer a espontaneidade infantil através de experiências educativas; estabelecer relações afetivas com o público infantil através da fotografia; descrever o olhar das crianças sobre o mundo externo e relacionar experiências, infâncias, aprendizados e fotografia, e tudo mais que surgir no caminho. Além disso, vale salientar que em busca de palavras que pudessem descrever, traduzir e provocar sentimentos, pensamentos e experiências, encontrei em diversos autores uma forma de apresentar os caminhos que geraram a trajetória investigativa deste trabalho e com isso, espalhei por toda a pesquisa, poemas e citações que se relacionam com experiências da criança junto aos seus encontros com o mundo.

Por fim, após o estudo dos temas estabelecidos, cheguei em um projeto de criação de “cartas” com atividades educativas que relacionam os temas (principalmente vinculado à fotografia e à imaginação). Essas cartas podem ser usadas por professores/as de Artes Visuais que atuem na educação infantil, por docentes pedagogos/as e até mesmo por crianças de idade maior, pois acredito que as propostas de atividades ficaram bem maleáveis e podem ser adaptadas de acordo com a demanda das crianças.

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.

Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

(BARROS, 2013)

## **CAPÍTULO 1. Universo infantil**

Neste capítulo trato sobre o universo infantil e suas peculiaridades. Apresento definições abordadas por alguns pesquisadores e seus estudos, além de explorar quem é essa criança, como ela cria e o que é seu imaginário. Apresento também conceitos trazidos pela sociologia, pela psicologia e a relação disso com a arte.



Se pudesse o menino pularia  
corda  
com a linha do horizonte,  
se deitaria sobre a curvatura  
da Terra  
para sempre e sempre  
saudar o sol,  
encheria os bolsos  
de terra e girassóis.  
Mas chove uma chuva  
fina  
  
e o menino vai até a cozinha  
fritar ideias.

(MURRAY, 2014)

### 1. 1. O que é/quais são a (as) infância (as)?

*"Eu sou pequeno, me dizem,*

*e eu fico muito zangado.*

*Tenho de olhar todo mundo*

*com o queixo levantado.*

*Mas, se formiga falasse*

*e me visse lá do chão,*

*ia dizer, com certeza:*

*- Minha nossa, que grandão!"*

*(BANDEIRA, 2002)*

De acordo com o dicionário online Michaelis (2022) o termo infância é definido como: "1. Período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; meninice, puerícia. 2. Primeiro período da existência de uma sociedade ou de uma instituição. 3. Estado de espírito em que não há malícia; credulidade, ingenuidade, inocência." A partir disso, é possível enxergar um leque de pensamentos e discussões a serem feitas sobre tais definições, como por exemplo: seria a infância definida unicamente por uma questão cronológica? - do nascimento à adolescência?; seria uma criança tão ingênua assim?; entre outros pontos que podem ser abordados nessa reflexão. No campo dos estudos sociológicos e biológicos pode ainda existir um pensamento onde a criança é considerada "incompleta" e a infância vista como um estágio de imaturidade física e emocional, ou até mesmo como "meninice". Porém, ao analisarmos os seres humanos em geral, podemos observar que todos somos biologicamente e socialmente incompletos, assim não fazendo sentido pensar em campos separados ou até mesmo opostos e,

[...] assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa

autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências. (DELGADO E MÜLLER, 2005, p. 352)

Ou melhor ainda, analisando de outro ponto de vista, mais profundo e talvez até mais sentimental, somos todos completos em nossas diferenças e incompletudes.

Com isso, tais imposições sobre o assunto ficam cada vez mais enfraquecidas quando se assume esse ideal de que todos somos seres humanos em formação contínua e nos mostra que devemos aproveitar cada fase de transformação desse ser. Sobre a infância, Prout diz:

[...] a infância deve ser vista como uma multiplicidade de naturezas-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos. (PROUT, 2005, p. 144)

Pensando ainda no contexto da infância como definição de algo “incompleto”, vem à tona as ideias discutidas por Sarmiento em “Imaginário e Culturas da Infância”. No texto, ele traz um pensamento popular sobre o imaginário infantil sendo visto como um *déficit*, justificado pela sociedade como um mundo imperfeitamente formado no pensamento infantil pela falta de laços racionais daquela criança com a “realidade”. Segundo ele,

esta ideia do *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. (SARMENTO, 2005, p. 2)

As definições para o termo são inesgotáveis e abrangentes de diferentes opiniões e contextos. Com isso, deve-se ponderar que, ao buscar uma resposta para a definição de infância, necessitamos buscar também uma contextualização de quando os embasamentos de estudos do desenvolvimento cognitivo infantil foram aprofundados e discutidos. Outro fato relevante para se considerar quanto às definições do termo é a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ele foi criado em 1990 como a Lei federal n. 8.069/1990 e é o marco legal dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. Sua criação trouxe mudanças nos paradigmas voltados para a conscientização e o respeito pela criança e pelo adolescente como sujeitos a ter direitos, o que será aqui melhor discutido no tópico “Imaginário e Protagonismo Infantil”.

Além das definições já citadas, trago como exemplo também as contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky, enfatizando sempre que cada teórico concebeu suas definições de acordo com suas concepções, contextos históricos inseridos e visões de mundo. Tais estudos foram realizados em meados do início do século XX, entretanto, seus postulados ainda encontram-se presentes e atuais em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil.

Segundo Piaget (1926), o conceito "criança" designa pessoas onde a inteligência apresenta características de egocentrismo que se culminará em uma maturação do pensamento e abandono do egocentrismo ao longo de seu desenvolvimento. Tal egocentrismo se resume na confusão entre significante e significado, entre interno e externo, entre pensamento e matéria, o que se relaciona principalmente com os mundos criados e existentes no universo infantil. Piaget baseou seus estudos em um método de investigação de observação e questionamentos do pensamento infantil, e com isso, ele notou que crianças da mesma faixa etária apresentavam erros parecidos e características similares de raciocínio. A partir disso, ele estruturou sua concepção de infância em quatro estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal) e, em seus estudos,

[...] cada estágio é caracterizado por uma lógica de pensamento que é superada radicalmente por um estágio superior que apresenta uma lógica de pensamento diferente, mais elaborada. Portanto, se por um lado o desenvolvimento da inteligência acontece por meio de saltos significativos e rupturas com as fases anteriores, por outro lado os estágios do desenvolvimento são percorridos de modo sequencial pelas crianças nessa perspectiva. O que distingue um estágio do outro é a característica da inteligência, a qual passa a assumir funções mais complexas no desenvolvimento cognitivo da criança. (POTT, 2019, p. 78)

Em contrapartida, Vygotsky apresenta a teoria de que o sujeito nasce dotado de funções psicológicas (memória, emoção, imaginação, etc) e que ao longo do desenvolvimento humano e as interações com o meio, essas funções se desenvolvem e adquirem qualidades superiores. Com isso, quanto mais elementos sociais a criança conhece e interage, maior será sua capacidade de perceber e desenvolver a realidade. Em seus estudos, ele observou também que o principal instrumento de mediação nas relações humanas é a fala e que ela evolui em paralelo com o pensamento, “[...] assim, o pensamento e a fala estão sempre em movimento, transformando-se na medida em que o sujeito interage com o social”. (POTT, 2019, p. 82) Ainda sobre as interações sociais citadas por ele, é possível perceber que,

[...] ao longo da vida, a pessoa torna-se para si aquilo que ela é em si, por meio do que representa para os outros. Nessa visão, o desenvolvimento caminha do social para o individual e do individual para o social. Por isso, quem nos dá a condição

para o aprendizado é o meio externo, ou seja, o convívio social, a interação do eu com o outro. Aprendemos no contexto histórico-social ao sermos influenciados pela cultura. (RIBEIRO, SILVA e CARNEIRO, p. 400)

Com isso, apesar das diferenças apresentadas pelos estudiosos sobre o desenvolvimento infantil, observo que existe um ponto em comum que vincula elas: a lógica do pensamento infantil é muito diferente da lógica do pensamento do adulto. E a partir disso, vejo que os teóricos conseguem romper com a ideia de que as crianças são “miniaturas dos adultos”.

Dessa maneira, trazendo um ponto de vista mais voltado aos meus estudos, enxergo que a infância não deve ser definida como uma só ou como algo perfeito e prontamente estabelecido, enxergo também que ela é um processo de constante mudança e que suas questões abrem caminhos que nos possibilitam vê-la como um “vir-a-ser” (HOFFMAN, 2020, p. 4), ou seja, que em qualquer momento poderemos observar uma nova mudança e um novo caminho para ser trilhado.

Além disso, penso que poderíamos olhar com mais carinho e respeito para a infância de maneira geral, dentro e fora do contexto educacional, e tentar reconhecer melhor a alteridade infantil, perceber as diferenças entre o “mundo adulto” e o “mundo infantil” e com isso chegar em um ponto de valorização do modo extraordinário e peculiar de ser, estar e perceber presente no imaginário infantil. Walsh (2013) aborda a noção de alteridade como um exercício de consciência do outro, por meio de um estado de ‘espelho’. Tal posicionamento faz com que em uma relação, para que ocorra a construção de um encontro genuíno, um sujeito assumo o outro/a como sujeito também; sem que as diferenças sejam anuladas e sim valorizadas.

Portanto, uso as palavras de Hoffman como a chave para o fechamento dos pensamentos escritos aqui sobre a/as infância/s:

Como aprendemos com Philippe Ariès (1978), o conceito de infância é uma construção social e para essa construção contribuem fatores históricos, sociais, econômicos e culturais. As imagens analisadas pelo autor revelam discursos que construíram ideários de infância ao longo dos tempos e que terminaram por solidificar uma ideia universal, na Modernidade. Mas é também a partir desse estudo que compreendemos que infância é um conceito em constante construção e, portanto, ligado ao seu tempo histórico, à cultura em que é produzida e constituem-se na relação com os diferentes contextos em que estão imersas. (HOFMANN, 2020, p. 4)

A partir dessas possíveis definições e discussões, começo agora a abordar outras vertentes do universo infantil relacionadas ao imaginário e à criação, para melhor

compreensão e conjuntura de ideias que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa como um todo.

Esta menina

tão pequenina

quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré

mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá

Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,

mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar

e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu

e diz que caiu do céu.

Esta menina

tão pequenina

quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,

e também quer dormir como as outras crianças.

(MEIRELES, 1964)



## 1.2 Imaginário e Protagonismo infantil

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]*

(BARROS, 2008)

Para tratar do imaginário infantil, trago a fabulação como tema principal de estudo. A fabulação tratada aqui é vista por mim como um ponto de partida para parte da metodologia presente na pesquisa e foge da significação formal de fábula, quando abandona a linha de começo, meio e fim, necessariamente nessa ordem. Com isso, neste momento da pesquisa, “[...] apostar na infância não é apostar em manuais de regras e normas, mas sim apostar na vida, nos movimentos vitais como possibilidades em devir.” (GONÇALVES, 2019, p. 264). Pensamentos que vão de acordo com Barin em:

A potência fabuladora é aquela que advém da invenção, do ato de fabular e desmontar tempos, regras e modelos fixados de maneira majoritária. Para falar de uma potência que abraça, que não segue lógicas predeterminadas e que não se importa com regras e restrições. (BARIN, 2019, p. 17)

A fabulação “está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos” (CANDIDO, 2015, p. 174), porém vejo a sua intensidade e grande potência mais presente e viva no imaginário e no cotidiano infantil. Precisamos dela para transitar no universo lúdico, “sonhar sonhos possíveis e impossíveis, fazer o trajeto da fantasia para existir” (GONÇALVES, 2019, p. 265).

Penso que esse processo de fabulação tem ligação direta com o processo de educação, também discutido aqui, onde as crianças criam seus próprios percursos, pensamento esse que vai de acordo com Gonçalves em:

Se, por um lado, as crianças traçam mapas expansivos e intensivos que fogem de uma representação, precisamos de uma violência em nosso pensamento para seguir as linhas que elas tramam. Isso porque, de maneira geral, o nosso pensamento cartesiano busca operar e nos forçar a um pensamento clichê ou do senso comum. Já

as crianças, pelo contrário, preferem os percursos, cartografam os próprios caminhos, as próprias entradas e saídas, produzem a si mesmas, constroem as próprias linguagens, assinalam seus conhecimentos, movimentando o corpo-pensamento em afetos e afecções. (GONÇALVES, 2019, p. 266)

Dado isso, quando penso em trabalhar com crianças, considero outro fator importante sobre sua fabulação. As crianças produzem o tempo todo, “falam pensando, pensam fazendo, produzem criando. De fato, elas não param.” (GONÇALVES, 2019, p. 267). E tais ações, me fazem chegar em outro ponto que considero super importante no processo infantil, o acaso e o inesperado. Trabalhar com esse acaso nos faz coexistir e habitar um mundo que não é nosso, que não vem ao nosso controle, mas que nos mostra o sensível durante sua partilha. Esses dados nos levam novamente ao que já foi mencionado no texto em outro momento, o “vir-a-ser<sup>1</sup>” (HOFFMAN, 2020, p. 4) e é por esse caminho “mágico” e inesperado que procurei seguir durante o percurso de minha pesquisa.

As crianças tramam percursos imanentes pelos percursos que trilham, cada uma à sua maneira, pois seus corpos afetam-se por signos virtuais que buscam atualização, nos quais suas *fabulo invenções* (GONÇALVES, 2019) são criadas. Elas resistem aos percursos previsíveis e devindo sinalizam: “Já estamos cansados das estradas à nossa frente, para preencher o tempo de uma vida, e é justamente o tempo de uma vida que quero aproveitar para terminar a minha viagem (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 119)”. (GONÇALVES, 2019, p. 267)

A partir dessas concepções, abordo agora um pouco sobre o protagonismo infantil e como ele pode ser percebido e valorizado em diversos aspectos e na presente pesquisa.

Para abordar o protagonismo infantil, acredito que seja de suma importância trazer um breve aparato histórico e contextual sobre a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A Lei Federal n. 8.069/1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, abrange atualmente uma população média de 31,2% (IBGE, 2019) da população brasileira, aproximadamente 65,5 milhões de crianças e adolescentes do Brasil. Ela foi uma conquista muito importante para a população ao trazer garantia de direitos e proteções, como podemos ver no Artigo 3º (1990) aqui citado:

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Lei Federal n. 8.069, 1990)

---

<sup>1</sup> O termo é utilizado com base nas escritas da autora e tem como propósito descrever as várias possibilidades advindas da infância e do universo infantil. Um universo sempre constante e cheio de caminhos a serem percorridos, trilhados e estudados.

O ECA surgiu da força de movimentos sociais que se organizaram e praticamente escreveram os textos que hoje estão presentes no documento, o resultado disso “gerou a possibilidade de, inclusive, trazer uma legislação de infância – uma ideia, que naquela época era nova, de uma democracia completamente participativa” (SANTOS, 2020, p.7).

Com isso, vejo a criação da lei como um instrumento altamente eficaz de garantir ainda mais o protagonismo infantil e mostrar sua força como uma fase de extrema importância e valor na vida dos seres humanos.

Também para pensar o protagonismo infantil, cito aqui alguns dados sobre a Sociologia da Infância, por vezes conhecida como “estudos sociais da infância”, que buscam colocar as crianças e suas infâncias no centro da cena das relações sociais, como protagonistas. No Brasil, esse tema ainda é mais abordado nos campos da Educação do que propriamente no campo da Sociologia, entretanto, na Europa e na América Latina o tema já tem um território consolidado em diversos países, como por exemplo, em Portugal, Inglaterra, Espanha, França, Colômbia, Argentina, Uruguai, Chile, entre outros.

A Sociologia da Infância visa “pensar a criança como sujeito singular, pela pessoa, pelos seus valores, suas expectativas, seus direitos, suas aspirações, seus cálculos, seus interesses; ela se pergunta se a criança pode se construir, e em quais condições” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 378). Além disso, a Sociologia da Infância estimula que necessitemos pensar em metodologias (entre elas as educacionais) que tenham como foco as crianças e suas vozes, seus olhares, seus pontos de vista e suas experiências. De acordo com Alves,

A sociologia da infância tem por objetivo dar voz a esta criança, incluindo-a como um ator social, de identidade singular, de construção histórica, política, social e cultural. Para estudar a criança em sua cultura é necessário as ciências sociais compreendê-lo em suas próprias produções, analisar como interage com a cultura, como pensa, como age e se relaciona com o mundo. (ALVES, 2013, p. 3)

Ainda que a Sociologia da Infância venha de estudos mais contemporâneos e atuais, vale ressaltar uma das dificuldades de investigação do tema, que é a invisibilidade de algumas infâncias, como por exemplo

crianças excluídas pela desigualdade social, crianças consideradas delinquentes, meninos de rua, meninos soldados das guerras injustas, crianças migrantes afastadas de suas famílias, crianças exploradas pelo trabalho infantil, meninas prostituídas e

tantas outras crianças com suas infâncias perdidas e ou roubadas que desafiam e transgridem a norma. (BROSTOLIN, 2020, p. 329)

Mesmo não sendo o ponto principal tratado aqui, acredito que seja de suma importância mencionar e refletir, mesmo que rapidamente, sobre essa questão.

*"A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer."*

*(RINALDI, 2012, p. 76)*

Com isso, um ponto importante que enxergo no protagonismo infantil é o incentivo da conexão da criança com outros espaços (além dos seus espaços comuns de convivência do dia-a-dia) e a demonstração (vinda dos pais, professores, parentes, amigos, etc) de que tudo e todo lugar pode ser uma fonte de aprendizado, além do incentivo da criação de um caminho de aprendizagem que leve a criança a um patamar ativo na sociedade e que a faça enxergar um maior senso de responsabilidade em diversas partes de sua vida.

Um exemplo disso que me interessa bastante é a Metodologia Montessoriana (iniciada por Maria Montessori), que pode ser explorada na educação e também na formação geral da criança, como explicado por Paschoal e Machado:

Maria Montessori reconheceu a infância como um período fértil no qual as potencialidades se desenvolvem rapidamente, e ressaltou a livre expressão e um ambiente adequado e motivador como fatores fundamentais para despertar a inteligência das crianças, de modo a prepará-las para a vida adulta. Ao considerar que a criança é um pequeno explorador do mundo ao seu redor, defendeu a liberdade de ação nessa interação, para a qual propôs a educação dos sentidos como elemento importante no trabalho do professor. O tripé atividade-individualidade-liberdade formava a base de seu trabalho e os estímulos externos eram considerados como determinantes para o desenvolvimento infantil. (PASCHOAL E MACHADO, 2019, p. 203)

Falarei mais sobre esse tipo de metodologia (nesse caso, na educação) no capítulo denominado "Infância, Arte e Educação" e poderemos ter uma melhor conexão entre o tema e a educação infantil. Minha intenção ao abordar rapidamente essa temática no momento, é como uma forma de introdução sobre a relação do protagonismo infantil abordada anteriormente e seus possíveis caminhos de protagonismo em uma sala de aula (principalmente de Artes Visuais).

Diante do exposto até aqui, reafirmo a questão de que é importante sempre repensar e ressignificar a visão de criança/s e infância/s que temos para assim reconfigurar as práticas escolares e encontrar o protagonismo nesse ponto e, a partir disso, abrir a possibilidade de modificar também a forma de trabalhar com estas crianças. O que vai de acordo com Dahlberg:

– Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’. (DAHLBERG, 2003, p. 63).

Para pensar ainda mais sobre isso, acredito que é necessário também salientar a importância do papel dos professores no processo de aprendizagem dessas crianças. Acredito que eles podem exercer um papel de co-criação do saber da criança, estando atentos aos seus interesses, suas necessidades e “centralizar-se na provocação de oportunidades de descobertas, por meio da estimulação do diálogo, da ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”. (EDWARDS, 1999, p. 350)

Pensando agora em uma sala de aula de Artes Visuais, o professor pode levar em conta que as crianças, naturalmente, entram em “contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes” (SANTOS; COSTA, 2016, p. 2) que, por vezes, já foram produzidos ou influenciadas pelos adultos. Com isso, creio que na docência, podemos procurar meios que levem isso em conta também, mas que possam cada vez mais desafiar essas significações já prontas e tentar produzir novas, vindas diretamente do repertório e do imaginário infantil. Dessa forma, creio também, que podemos criar estratégias que abordem a perspectiva educacional do protagonismo infantil, mas sempre, nos atentando para as questões vinculadas aos processos singulares de aprendizagem de cada criança.

Abordarei, no próximo capítulo, ainda mais sobre essas questões, mas trazendo a discussão mais centrada nos saberes das Artes Visuais em sala de aula.

O pé da criança ainda não sabe que é pé,  
e quer ser borboleta ou maçã.  
Mas depois os vidros e as pedras,  
as ruas, as escadas,  
e os caminhos de terra dura  
vão ensinando ao pé que não pode voar,  
que não pode ser fruta redonda num ramo.  
Então o pé da criança  
foi derrotado, caiu  
na batalha,  
foi prisioneiro,  
condenado a viver num sapato.  
Pouco a pouco sem luz  
foi conhecendo o mundo à sua maneira,  
sem conhecer o outro pé, encerrado,  
explorando a vida como um cego.

(NERUDA, 1963)

## **CAPÍTULO 2. Infância, Arte e Educação**

Neste capítulo, trato sobre algumas abordagens metodológicas com enfoque no protagonismo infantil e como elas podem ser pertinentes para a realização do projeto aqui proposto. Os principais conceitos abordados são aqueles vinculados às metodologias ativas, onde a criança é parte fundamental de seus próprios saberes. Após isso, no mesmo capítulo, venho tratar das questões voltadas à fotografia e seus desdobramentos na pesquisa e apresento, em seguida, a proposta de experimentação do trabalho.

## 2.1 Metodologias e Processos Educacionais

*Nada é impossível de mudar*

*"Desconfiai do mais trivial, na aparência singela*

*E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em*

*tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,*

*de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer*

*impossível de mudar."*

*(BRECHT, 1982)*

Desde o início do século XX vêm sendo explorados processos metodológicos voltados à aprendizagem infantil, a exemplo da Escola Nova, um movimento que surgiu no Brasil a partir da década de 1920 e começou a olhar para os processos de aprendizagem infantil de uma maneira mais sensível. Os principais conceitos abordados pela Escola Nova e que acredito que sejam de importância na educação infantil são a atenção à individualidade de cada aluno, o incentivo à reflexão, à observação e ao pensamento crítico e a integração de todos os aspectos humanos: racional, emocional e físico (KULESZA, 2002).

Após isso, ao longo dos anos, foram surgindo também as metodologias ativas, que são novas maneiras de pensar o ensino de uma forma não tradicional. Elas surgem como uma alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, sem depender do modelo de ensino em que o professor detém de todo o conhecimento dentro da sala de aula. De acordo com Albuquerque e Oliveira,

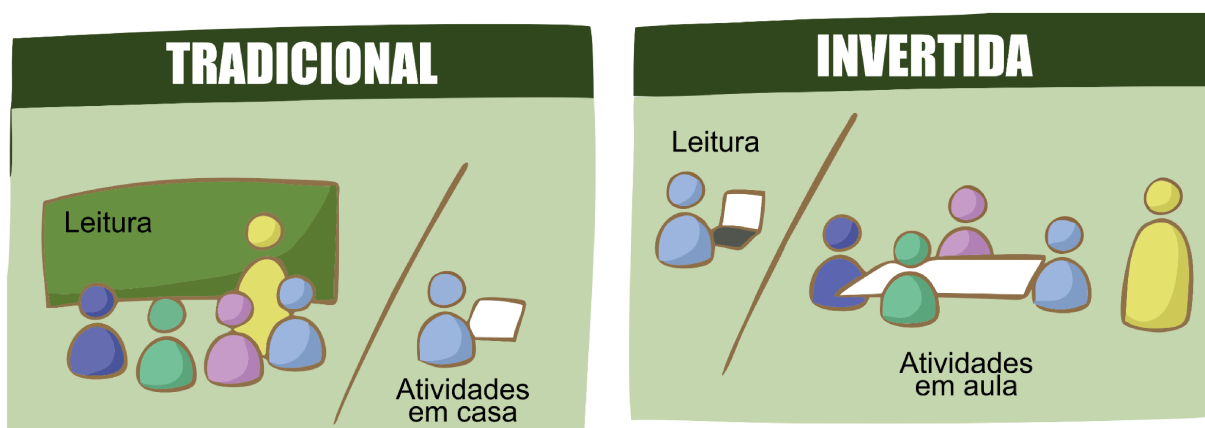
O uso de metodologias ativas pode favorecer a contextualização e a atualização da prática pedagógica. Os aparatos tecnológicos que temos à nossa disposição ampliam as possibilidades da sua aplicação, podem favorecer a melhoria dos processos educacionais e a formação humana. Há vários tipos de metodologias ativas. As características comuns entre elas são: 1) observação da realidade; 2) estímulo ao protagonismo do estudante; 3) ampliação das condições de aprendizagem; 4) dão significado à aprendizagem; 5) desenvolvem a autonomia; 6) utilizam a problematização como estratégia; 7) apresentam hipóteses de solução e 8) proporcionam relação dialética entre teoria e prática. (ALBUQUERQUE E OLIVEIRA, 2020, p. 3)



Para pensar melhor sobre esse tema e entender mais os conceitos envolvidos, vou apontar a seguir alguns exemplos dessas maneiras possíveis de se trabalhar o ensino ativo.

Um exemplo de metodologia ativa (de forma geral, nesse caso, não especificamente na educação infantil) é a sala de aula invertida (Figura 1). Nesse modo, o professor indica brevemente o assunto a ser estudado e o aluno realiza seus estudos sobre o assunto em casa ou em um momento separado da sala de aula. Em outro momento, o discente leva esse estudo para a sala e realiza atividades propostas pelo professor ou leva as dúvidas que ficaram sobre o tema (SILVEIRA JUNIOR, 2020).

Figura 1, Exemplificação de Sala de Aula Tradicional e Sala de Aula Invertida



Fonte: Reprodução do Google com alterações pessoais

Nesse tipo de metodologia, o estudante assume um papel de autonomia e acaba sendo o agente ativo de sua educação, além disso, ele traz um poder de liberdade para o aluno, pois seu momento de estudo pode ser feito de diferentes maneiras com jogos, videoaulas, músicas, desenhos, podcasts, etc (os métodos podem ser adaptados de acordo com a idade dos alunos). Pensamento que vai de acordo com Diesel, Baldez e Martins, quando dizem que:

É nessa perspectiva que se situa o método ativo - tido aqui como sinônimo de metodologias ativas - como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem), ideia corroborada por Freire (2015) ao referir-se à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p. 270)

Outro exemplo que vejo como potência na educação (agora voltado ao ensino infantil) é a Metodologia Montessoriana. Como já citado anteriormente, trata-se de uma metodologia proposta por Maria Montessori, por volta de 1965 e sua principal característica parte do olhar sobre as necessidades das crianças “de acordo com as suas capacidades cognitivas e subjetivas” (NOGARO et al, 2019, p. 114).

O foco da educação nesse método é de forma ativa por parte da criança e bastante significativa pelo envolvimento entre os alunos e a estimulação das habilidades de protagonismo de suas ações. O papel do professor nessa sala de aula (Figura 2) é conhecer e observar a criança, além de descobrir seus interesses, entendê-la, permitir que interaja, que explore o meio onde vive.

Figura 2, Exemplificação de Sala de Aula Montessoriana



Fonte:

[https://media.istockphoto.com/id/1205334907/pt/vetorial/montessori-class-with-golden-materials-multicultural-boys-and-girls-learning-maths-through.jpg?s=612x612&w=is&k=20&c=kQvqkzmgRyAT9JJmwpB9HftQC\\_fWC64XcvSMNVRVGLU=](https://media.istockphoto.com/id/1205334907/pt/vetorial/montessori-class-with-golden-materials-multicultural-boys-and-girls-learning-maths-through.jpg?s=612x612&w=is&k=20&c=kQvqkzmgRyAT9JJmwpB9HftQC_fWC64XcvSMNVRVGLU=)

Com isso, cria-se a possibilidade de que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem e exerça sua autonomia, através dos materiais dispostos em sala e preparados para atender às necessidades educacionais dele. O ambiente é estimulante para o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que é prazeroso para a criança. Conforme Aranha diz,

A pedagogia montessoriana dá destaque ao ambiente, adequando-o ao tamanho das crianças (mesas, estantes, quadros, banheiros etc.). O rico e abundante material didático acha-se voltado para a estimulação sensorio motora: cores, formas, sons, qualidade táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares,

movimentos, ginástica rítmica com a clara intenção de alcançar maior domínio do corpo e percepção das coisas. (ARANHA, 2006, p. 264)

E isso é um ponto que me chama bastante atenção nessa metodologia: o ambiente. Acho muito interessante a descrição por parte de Maria Montessori de como foram pensados os materiais para estarem presentes nesta sala de aula que abordasse sua metodologia e a maneira como ela pensou nessa construção da autonomia infantil através daquele ambiente, como apresenta:

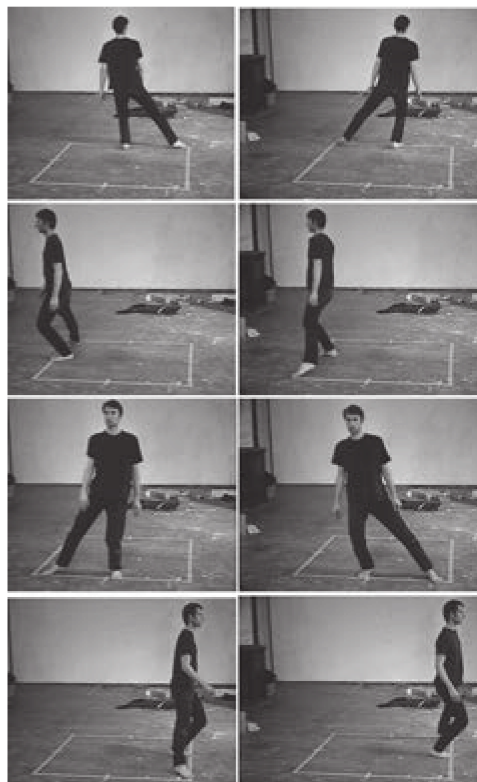
Mandi construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. Em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos. Ao longo das paredes, bem baixas, a fim de serem acessíveis às crianças, lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros, variando-os em conformidade com as diferentes datas ou comemorações. (MONTESSORI, 2017, p.52).

Esse ponto me chama bastante atenção por abordar um outro fator essencial para o desenvolvimento da autonomia infantil e que está totalmente relacionado com o ensino de Artes Visuais, que é a compreensão do espaço e do corpo do indivíduo. O corpo é trabalhado de diversas maneiras na metodologia, através da manipulação dos objetos do ambiente, dos movimentos com os braços e as mãos para alcançar livros e atividades, além de atividades propostas pelos educadores que aperfeiçoem o equilíbrio das crianças. Como exemplo dessas atividades existem aulas onde vemos longas linhas desenhadas em forma de elipse no chão da sala e as crianças são incentivadas a colocar os pés sobre as linhas, fazendo com que seja um momento para o desenvolvimento da concentração e do equilíbrio (o que é fundamental para crianças em fase de desenvolvimento do andar).

A meu ver, essa atividade citada me lembra bastante um ponto que pode ser trabalhado em uma sala de aula de Artes Visuais: a Performance. Ela é uma expressão artística em que o corpo é utilizado como instrumento principal do procedimento e do espaço. Essa atividade citada, particularmente, me lembra bastante uma vídeo-performance produzida por Bruce

Nauman, um artista estadunidense que trabalha o corpo/espço. Na vídeo-performance (Figura 3) ele demarca quadrados no chão e faz movimentos com o corpo sobre essas linhas, trabalhando também a concentração e o equilíbrio do próprio corpo.

Figura 3, Frames de: Dance or Exercise on the Perimeter of a Square, Bruce Nauman, 1967



**Fonte:**

**<https://www.researchgate.net/publication/262476721/figure/fig3/AS:669058626240542@1536527415643/Dance-or-exercise-on-the-perimeter-of-a-square-1967-1968-10-min.ppm>**

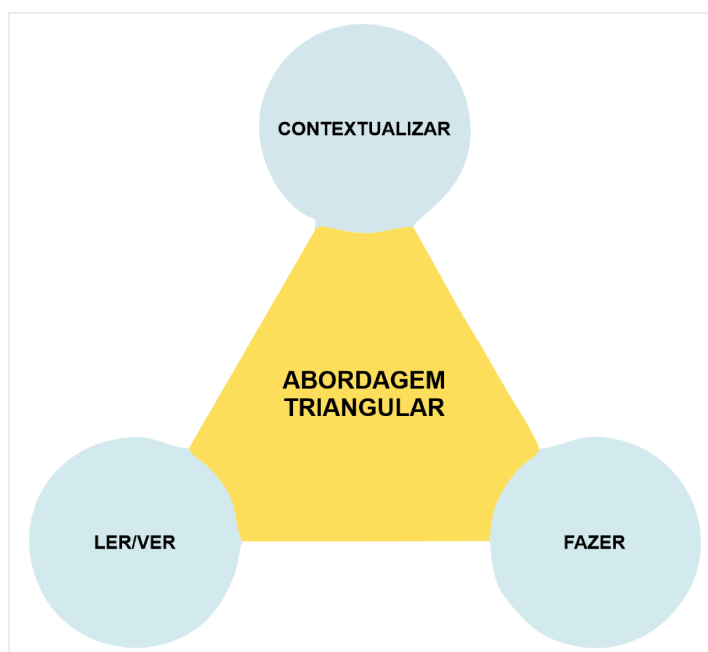
Apesar de esse tipo de expressão artística não ser o foco principal da pesquisa, creio que seja de suma importância mostrar essas relações possíveis de se criar com as metodologias ativas e o ensino (principalmente o de Artes Visuais). Vale ressaltar também, que o método Montessori é um dos que mais tenho interesse em estudar e que me instiga a pesquisar mais a fundo, por isso, procurei trazer mais informações sobre ele na pesquisa.

Entendo que nem todo método é 100% perfeito e possível de ser aplicado em uma sala de aula e sei também que nem sempre será possível utilizar todas as vertentes dispostas neles, por isso, afirmo aqui que a escolha de abordar mais profundamente sobre um método, não se dá por acreditar que ele seja melhor ou mais importante, mas sim sobre a maior afinidade que

encontro com ele nesse momento da pesquisa e as conexões que consigo fazer entre ele e o ensino das Artes Visuais. Creio que é possível pensarmos em maneiras de mesclar as partes de cada um dos métodos existentes que mais vai de acordo com nossos ideais e pensamentos, assim, e criar um jeito "único" para que cada professor (ou no meu caso, futura professora) consiga explorar suas metodologias.

Entrando mais nesse campo das metodologias voltadas para o ensino de Artes Visuais trago como exemplo a Abordagem Triangular. A Abordagem Triangular (também conhecida como AT) surgiu com o objetivo de melhoria no ensino da arte. Ao desenvolvê-lo, Ana Mae Barbosa preocupava-se com a busca de um conhecimento crítico não somente para os alunos, mas também para os professores. Além disso, é válido também apresentar que se trata de uma abordagem dialógica com base em um triângulo e em cada ponta desse triângulo, se encontram os termos de ancoragem (como vemos na Figura 4).

Figura 4, Abordagem Triangular



**Fonte:**

**<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/19636/6/TCCG%20-%20Artes%20Visuais%20-%20Juliana%20Helena%20Alves%20-%202021.pdf>**

Difundido por Ana Mae Barbosa, o processo de sistematização da abordagem se ancora sobre o Ler, Fazer e Contextualizar, trazendo assim um pensamento articulado, "no qual o

contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado" (Silva e Lampert, 2016, p.89). Ainda de acordo com Silva e Lampert,

A Abordagem Triangular se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural. (SILVA E LAMPERT, 2016, p. 90).

Vale salientar que a AT não se trata de um método rigoroso ou uma estrutura rígida a ser seguida, e sim uma concepção que deve ser desenvolvida pelo professor que a usa. Além disso, cada professor tem a autonomia de se apropriar da abordagem de forma que possa ampliar as possibilidades da mesma, a abordagem “é aberta a reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram” (BARBOSA, 2010, p. 11).

Após esse breve panorama da educação e de algumas de suas metodologias possíveis de estudo, venho apresentar no próximo capítulo os estudos mais voltados para a fotografia e para o objeto propositivo final da presente pesquisa.

Eu fotografo o que imagino.

Os originais dentro da minha cabeça.

É uma questão de criar uma imagem mental,

o registro físico que melhor representa o trabalho do que se imagina.

(BAVCAR, 2007)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Fala retirada de uma entrevista concedida por Evgen Bavcar.

## 2.2 Fotografia

*"Fechar os olhos para olhar."*

*(BAVCAR, 2014)<sup>3</sup>*

*"Percepção não é aquilo que vemos, mas a maneira como abordamos o fato de ver. E como não se pode nunca se ver com os próprios olhos, somos todos um pouco cegos. Nós olhamos sempre com o olhar do outro, mesmo que seja aquele do espelho".*

*(BAVCAR, 2001)<sup>4</sup>*

Para começar a tratar sobre o tema da fotografia, vale lembrar que há milênios os seres humanos utilizam as imagens como forma de expressão, "desde um grafite rabiscado em uma caverna, até atualmente as telas de cinema. Uma imagem é uma representação visual ou mental de algo, seja um objeto, um ser vivo ou um conceito" (DANTAS, 2021, p.18). Com isso, tento trazer um novo olhar sobre ela, uma nova possibilidade de potência de criação e interpretação de imagens fotográficas.

Apresento aqui como pioneiro do referencial da pesquisa, o artista Evgen Bavcar, um fotógrafo cego, nascido em 1946 na Eslovênia que perdeu sua visão aos 11-12 anos de idade em decorrência de um acidente. Além de fotógrafo, ele é doutor em Filosofia da Estética pela Universidade de Paris e teórico da Arte. Seu relacionamento com a fotografia se desenvolveu aos 16 anos de idade e seu processo de criação me inspira muito e me inquieta.

Pensar sobre fotografia e cegueira andando em conjunto é um caminho inovador para minha formação, mas que traz à tona um sentimento de uma das maiores certezas que sempre me rondavam: meu desejo pelo afloramento de todos os sentidos humanos. Como

---

<sup>3</sup> Fala retirada de uma entrevista concedida por Evgen Bavcar.

<sup>4</sup> Fala retirada de uma entrevista concedida por Evgen Bavcar.



podemos observar nas figuras 5 e 6, a fotografia ultrapassa a dimensão de imagem quando abordada por Bavarcar e encontra uma nova relação entre o fotógrafo e o que é fotografado.

Figuras 5 e 6 - Evgen Bavarcar, Sem título, série “Retratos”



**Fontes:**

[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRoDzvPresYr1AIvu6DkU1u2RdDkoI0lin\\_mg&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRoDzvPresYr1AIvu6DkU1u2RdDkoI0lin_mg&usqp=CAU)

[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSAQ6qfXT6qAmQ-WoohlyZG69H3C\\_EIemdIQcuE0Z1SI02BzTHkooz143J3WmvDBMXuGYk&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSAQ6qfXT6qAmQ-WoohlyZG69H3C_EIemdIQcuE0Z1SI02BzTHkooz143J3WmvDBMXuGYk&usqp=CAU)

Ainda sobre isso os caminhos percorridos juntamente da fotografia, cegueira e sentidos humanos, Vieira diz:

Evgen não pode ver e, portanto, se utiliza de outras formas de percepção. Ele apela para outros sentidos; ele próprio costuma dizer: “eu fotografo contra o vento”. Através do vento ele pode sentir o cheiro das coisas, ouvir os ruídos emitidos, o vento indica onde as coisas estão... o vento faz com que Bavarcar possa “ver”. E é essa sua visão, trazida pelos outros sentidos, que experimentamos ao nos deparar com suas imagens. Por isso, seu ato fotográfico é, antes, uma obra de arte: porque ele pode nos revelar a visão daquele que não vê, daquele que não pode nem mesmo ver o produto visual de sua própria visão. (VIEIRA, 2001, p. 2)

Outro fato que me chama bastante atenção em seu processo de criação é que em suas obras, o artista também utiliza o toque de suas próprias mãos como “ferramenta” motivadora de criação, que em alguns casos, encontramos misturadas com o que é retratado, como na fotografia apresentada a seguir na figura 7.

Figura 7 - Evgen Bavcar, Máscaras do Carnaval de Veneza, série “Retratos”



Fonte: <https://foto.espm.br/wp-content/uploads/2020/11/2-1-1024x670.png>

Em seu processo de criação, Bavcar nos leva a refletir sobre infindáveis questões relacionadas à fotografia, a exemplo de como é feita a composição da imagem antes mesmo dela ser realizada. Além disso, outro ponto que acho interessante é como o ambiente em que a foto é realizada pode afetar no resultado final (como já mencionado anteriormente, pelo vento ou simplesmente por barulhos externos), mesmo sendo totalmente planejada anteriormente, o que nos leva, mais uma vez, a um tema que gosto bastante e que vejo muita relação com a infância: o acaso.

Ainda sobre o processo de criação das imagens de Bavcar, Vieira descreve da seguinte maneira:

Para retratos, ele costuma nivelar a máquina pela altura de sua boca; assim, costuma fotografar todas as pessoas com quem conversa. O foco automático da máquina ajuda, é evidente, mas para ele é só uma facilidade, não uma obrigatoriedade: ele também costuma fotografar manuseando manualmente o foco. Nesses casos, ele mede a distância entre ele e a pessoa com as mãos, e o resto, diz ele, é feito pelo “desejo interior” pela imagem. O fotógrafo tem consciência de que sempre alguns detalhes acabam lhe escapando; ele garante que essa distração também é uma constante nas imagens dos fotógrafos videntes. Entretanto, ele reconhece depender dos outros para obter suas fotografias; as paisagens ou qualquer outra coisa que esteja a sua frente são geralmente descritas a Bavcar por seus acompanhantes. Porém, é uma limitação pequena ante seu desejo de imagens. (VIEIRA, 2001, p. 3)

Vejo a fotografia como um espaço que quase sempre convoca o outro para encontrar uma nova forma de exploração do mundo, algo além da visibilidade direta. Com isso,

percebo que as imagens fotográficas de Bavcar são marcadas por uma profunda elaboração teórica, que questiona, que avança, que rompe com a imediatidade e permite ir além, junto ao outro. Creio que isso tem relação direta também com sua formação em Filosofia, pois Bavcar “é um fotógrafo, mas é também um filósofo: um pensador do estético, naturalmente, mas também, e indissociavelmente, um pensador da origem, de onde supostamente brotariam todas as imagens, as palavras, os pensamentos.” (VIEIRA, 2001, p. 2)

Figura 8 - Evgen Bavcar, Sem título, série “Retratos”



Fonte: <https://i.pinimg.com/474x/f3/d6/f2/f3d6f29da2938c08b97fcb5286f45fd.jpg>

Figura 9 - Evgen Bavcar, Sem título



**Fonte:**

**[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTLuZxPfyNNmoEGq77cdOa0\\_k3lv6Y2NZwUDg&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTLuZxPfyNNmoEGq77cdOa0_k3lv6Y2NZwUDg&usqp=CAU)**

Ao trazer o artista como referencial, tento mostrar uma conexão que acredito que faz sentido em minha pesquisa: a relação entre a potência que o artista carrega como um fotógrafo que não pode "ver" e mesmo assim cria imagens incríveis e a potência das crianças como protagonistas de criação de imagens incríveis também. Creio que, de certa forma, dentro da realidade que vivemos, ambos são vistos com pouca “expectativa” de um resultado interessante e acabam sendo desmotivados de se aventurarem no universo da criação autoral. Além disso, ambos trazem a potência do processo, dos movimentos de seus corpos no mundo, como ferramenta de criação, antes mesmo da preocupação com um resultado visual. Talvez a subjetividade seja o elo mais marcante entre os dois universos retratados aqui (universo da fotografia e universo da infância), o que vai de acordo com Costa:

Sua fotografia [...] é marcada pela subjetividade daquele que se encontra por trás da câmera. Ela é a exteriorização de seu interior. Para ele, a fotografia não se pretende ser conhecida através da identidade do objeto retratado, pois esse já se apaga no ato em que se revela. “É por isso que ela não entra na lógica de um mundo transparente e reconhecível, mas se compromete com o invisível, isto é, com as realidades que se situam para além de nosso olhar físico” (BAVCAR, 2015). Bavcar nos propõe

pensar suas fotografias com uma filosofia que não busca definição. [...] Como o buraco negro cavado no chão. (COSTA, 2015, p.250)

Com isso, creio que tenha sido de extrema importância ter conhecido o artista durante esse trajeto de pesquisa, pois vejo muita beleza e sensibilidade em suas fotografias, o que me motiva muito na pesquisa em Artes Visuais.

*"Narciso morreu afogado porque não compreendeu que entre ele e a imagem existe a água. Eu sei que entre eu e a imagem há o mundo, há a palavra dos outros, uma grande distância."*

(BAVCAR)<sup>5</sup>

Além do artista, outra referência que gosto bastante do universo da arte e que acredito que faz sentido em ser mencionado aqui no decorrer da pesquisa (não se trata de uma fotografia direta, mas sim de um desdobramento do tema), é o filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001)<sup>6</sup>. Para entendermos melhor sobre a conexão do filme com o tema da pesquisa, apresento aqui um resumo do mesmo:

Amélie não é uma menina como as outras. Ela viu seu peixinho dourado desaparecer diante de seus olhos em um lago municipal, sua mãe morrer no pátio de Notre-Dame e seu pai transferir toda sua afeição para um gnomo de jardim. Amélie cresceu e tornou-se garçonete em Montmartre em um bar administrado por uma ex-dançarina equestre. A vida de Amélie é simples, ela gosta de beliscar crêmes brûlées, ricochetear no Sena, observar as pessoas e dar asas à imaginação. Aos vinte e dois anos Amélie descobriu um objetivo: reparar a vida de outras pessoas. Ela então inventa todos os tipos de estratégias para intervir de forma incógnita na vida de várias pessoas ao seu redor. A missão de Amélie é repentinamente interrompida pelo encontro com um garoto estranho e peculiar, Nino Quincampoix, funcionário de meio período de um trem fantasma e de uma sex shop, Nino coleta fotos abandonadas em cabines de fotos. Amélie é fascinada por Nino, mas prefere brincar de esconde-esconde com ele a se descobrir. Depois de várias tentativas, ela se afasta. Felizmente, o "homem de vidro", especialista em espíritos interiores, acha o meio para a mudança de Amélie empurrando-a para os braços de Nino. (DANTAS, 2021, p. 15)

Duas coisas principais me chamam mais atenção no filme: a primeira: - em um determinado momento do filme a personagem principal ganha uma câmera fotográfica ainda

<sup>5</sup> "Face a face com Bavcar" Fala retirada de uma entrevista concedida por Evgen Bavcar a Lucrecia Zappi.

<sup>6</sup> Ficha Técnica: Direção: Jean-Pierre Jeunet - País de produção: França - Empresa produtora: Imagem Filmes. Jean-Pierre Jeunet (1953) é um premiado cineasta e roteirista francês, conhecido principalmente pelos seus filmes *Delicatessen*, *A Cidade das Crianças Perdidas*, *Alien - A Ressurreição* e *O fabuloso Destino de Amélie Poulain*, que recebeu cinco indicações ao Oscar 2002, incluindo melhor filme estrangeiro e melhor trilha sonora; Prêmio Bafta 2002; César de melhor filme e direção, dentre outros



na infância e consegue expressar seus sentimentos e afetos através das fotografias; a segunda - o filme é totalmente trabalhado e alterado com cores que provocam sensações que o autor quer disparar ao público em determinados momentos e acontecimentos da vida da personagem.

O primeiro ponto que me chama atenção é voltado para questões da fotografia em si e do imaginário infantil e ocorre após um conflito envolvendo a morte de seu animal de estimação, e, para recompensar a sua perda, Amélie ganha uma câmera fotográfica de seus pais, passando então a tentar capturar o mundo ao seu redor com a sua nova companhia: a câmera, preservando seus momentos por meio da fotografia. Essa parte do filme me instiga, pois a partir do momento que ela começa a capturar partes do seu cotidiano, ela começa também a trabalhar fortemente o quesito da imaginação (como podemos perceber na figura 10 - ao invés de ver apenas uma tradicional nuvem no céu, a personagem começa a ver ursinhos, coelhos, etc) e isso traz uma felicidade marcante para ela (como podemos perceber na figura 11).

Figura 10 - Fotograma do filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001)



Fonte: capturada do filme

Figura 11 - Fotograma do filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001)



**Fonte: capturada do filme**

O segundo ponto que me chama atenção no filme é mais voltado para as questões da arte em si, mas fazendo vínculo com questões que trabalho aqui na pesquisa dos sentidos/sentimentos humanos. As cores são muito estudadas nos campos das Artes Visuais, principalmente por causarem diferentes sensações em cada pessoa que a está observando, além disso, "no campo da física descobriu-se que cada pessoa percebe as cores de uma forma diferente e que os tons mudam de olhar para olhar." (DANTAS, 2021, p. 78)

No filme, as principais cores utilizadas durante a maior parte do tempo são vermelho e verde (Figura 12), elas se associam à narrativa auxiliando a fixação de temas e criando um ambiente bastante atrativo para o espectador. Entretanto, no momento de pós-produção fotográfica, os editores decidiram adicionar filtros nas imagens com cores e detalhes em azul e amarelo, por serem cores que acabam trazendo uma sensação mais confortável para o espectador.

Figura 12 - Fotograma do filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001)



Fonte: capturada do filme/[@colorpalette.cinema](#)

Ainda sobre as cores no filme, Dantas afirma:

A utilização do vermelho e do verde (cores complementares), em todo o filme, vai combinando também com o azul e o amarelo. Esteticamente, essa escolha segue o esquema de harmonia da tríade (fig. 18), porém, não foi utilizada em todas as tomadas para não se tornar bastante previsível. Nesse contexto, apesar do vermelho e do verde estarem presentes em praticamente todo o filme, em algumas cenas aparecem também pontos azuis e amarelados, obtidos através da iluminação. [...] O emprego da citada paleta no filme está sempre associado a alguma situação, ora traz uma significação para a compreensão geral da trama, emitindo uma metáfora, ora exprime algo relacionado a algum personagem. Vale mencionar que muitas vezes a mesma cor pode variar de sentido e interpretação. (DANTAS, 2021, p. 84)

Essa temática das cores me chama atenção por ter relação também com outro ponto discutido aqui, que é a expressão dos sentimentos/sentidos, justamente por causarem diferentes sensações em cada pessoa que a está observando, como já mencionado anteriormente.



### **2.3 Proposta de experimentação do projeto**

Ao trazer a fotografia vinculada com a infância para a pesquisa, minha intenção é abordar um lado menos explorado no cotidiano e que talvez não estejamos tão acostumados. Por me interessar muito pelo papel da criança como protagonista de sua trajetória, escolhi abordar o seu lado também como protagonista-criadora de imagens, ao mesmo tempo em que penso em propostas pedagógicas que ajudem a desenvolver as habilidades da fabulação e da imaginação. Nesse sentido, não as trato aqui como artistas criando obras, e sim como seres experimentando sensações, emoções e novos sentidos.

Após essa reflexão, proponho o desenvolvimento de algumas atividades capazes de vincular todas as discussões abordadas aqui: arte, fotografia, educação e fabulação. Como proposta de experimentação criei um material que pode ser utilizado por professores do campo das Artes Visuais como exercício do olhar e dos sentidos das crianças. As atividades foram desenvolvidas utilizando dois referenciais básicos: o artista Evgen Bavcar e o filme "O fabuloso destino de Amélie Poulain". Sugiro que as atividades sejam divididas em aulas diferentes (uma separação por temas). As atividades de um mesmo tema podem ter duração de mais de uma aula, afinal, são atividades que necessitam de um prazo maior para serem realizadas e apreciadas.

#### **Propostas de atividades e orientações:**

Para as atividades do artista Evgen Bavcar, sugiro que seja feita uma apresentação do artista em um primeiro momento, e por se tratar de um fotógrafo cego, sugiro que esse ponto seja explorado com mais detalhes. Sugiro também que seja comentado com os alunos, o modo de execução das fotos do artista e que seja questionada e lembrada a importância de olharmos para as características singulares que cada ser humano pode apresentar (nesse caso, tratar sobre a cegueira ou qualquer outra diferença que exista entre os colegas). Além disso, sugiro que a aula tenha um foco maior em mostrar às crianças que devemos sempre tentar trabalhar com os nossos sentidos e até mesmo experienciar cada um deles de alguma forma durante as aulas (pode ser utilizado algum cheiro diferente no ambiente, algum barulho que não seja parte da rotina dos alunos, sentar na grama para conversar sobre essas questões, etc.).

A partir disso, desenvolvi algumas cartas<sup>7</sup> (inclusive algumas fichas para os professores acompanharem a sugestão de uso) que podem ser utilizadas após a parte “teórica”. Os próprios alunos podem escolher qual carta utilizar naquele momento ou mesmo o/a professor/professora pode escolher. Podem ser utilizadas com a turma toda reunida ou em grupos (por exemplo, o primeiro grupo fica com uma carta e o segundo grupo com outra). As atividades necessitam de supervisão de um responsável e de ajuda para a leitura das cartas, por se tratarem de atividades para crianças menores que possivelmente podem ainda não saber ler perfeitamente.

## FICHA PARA O/A PROFESSOR/A

### Sugestão de uso para as atividades do artista Evgen Bavcar

- 🌀 Apresentação do artista e da sua deficiência e apresentação do modo de execução das fotos criadas por ele.
- 🌀 Discussão da importância de olharmos para as características singulares que cada ser humano pode apresentar (por exemplo, a cegueira, ou qualquer outra diferença que exista entre os colegas).
- 🌀 As atividades necessitam de supervisão para realização. Além disso, os alunos podem necessitar de ajuda para a leitura das cartas.
- 🌀 As cartas podem ser utilizadas com a turma toda reunida ou separada em grupos .

Ficha para o/a professor/a - Sugestão de uso para as atividades do artista Evgen Bavcar

A carta 1 possui na frente uma foto tirada pelo fotógrafo Evgen Bavcar. É uma foto com imagens não totalmente definidas, algumas manchas de luz e até mesmo alguns prédios não definidos ao fundo. Por não terem uma definição perfeita, as manchas ficam abertas à criatividade do espectador da foto, por isso resolvi trazer ela como temática, pois é um meio

---

<sup>7</sup> O material desenvolvido pode ser baixado para impressão através do seguinte link: <https://drive.google.com/drive/folders/1Q6xWweP9twdM0gtGNPtmvOMVNtHIlzbY?usp=sharing>

de trabalhar a criação e o imaginário das crianças - as manchas podem ser definidas como qualquer coisa nesse momento - (eu, por exemplo, vejo um gatinho deitado).

### Carta 1



Evgen Bavcar, Sem Título

## ATIVIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO

### PERGUNTAS MOTIVADORAS:

- 🌀 O que você vê na foto?
- 🌀 O que te chama mais atenção?

### PROPOSTAS:

- 🌀 Conte uma história sobre a foto. É feliz, triste, engraçada?
- 🌀 Feche os olhos e com a ajuda do/a professor/a, tire fotos do ambiente ao redor e escolha sua favorita.
- 🌀 Conte uma história sobre a foto tirada. Tente juntar as duas histórias e criar uma nova.

Carta 1

Carta 1 - Frente e Verso - Proposta de Atividade de Experimentação

No verso da carta 1, temos a proposta de atividade. Como vai ser feita a observação da imagem no primeiro momento, deixo como sugestão duas perguntas que podem ser feitas para as crianças para melhor fixação. As perguntas exploram, novamente, o imaginário infantil, a partir da descrição do que estão vendo e também da caracterização do que chama mais atenção na foto como um todo. Em um segundo momento, para novamente explorar a fabulação, sugiro que cada criança conte uma história inventada sobre a foto - penso em aplicar essa parte como um momento de conversa, possivelmente em uma roda com os colegas (sugiro que a carta fique com a criança no momento em que ela for contar a sua história para os demais colegas, pois assim, ela pode observar e ir criando ao mesmo tempo).

Após isso, sugiro que seja feita uma outra atividade com as crianças. Para essa atividade, penso em colocar a criança no “lugar do artista”. Sugiro pedir que elas fechem os olhos, ou que os olhos sejam tampados com algum tipo de venda, e após isso, individualmente, que sejam “guiadas” a produzir fotos autorais. Sugiro que elas escolham o que querem fotografar, mas irão precisar de ajuda para não cair e também para disparar a

foto no local que escolherem. Podem ser tiradas mais de uma foto pela mesma criança, mas após todas produzirem, sugiro que cada uma escolha a sua preferida e apresente aos colegas.

Com isso, elas podem criar novas histórias sobre a foto escolhida e se conseguirem, fazer uma junção da primeira história que contaram (da foto do artista) e da sua própria foto. No momento de realização das fotos, se possível, o/a professor/professora pode introduzir barulhos, ruídos, vento feito pelos colegas, passos, cheiros e etc. para estimulação dos outros sentidos além da visão. Acredito que no momento de mostrar suas fotos, os colegas podem também tentar explicar aos demais o que sentiram enquanto produziam a foto (se foi difícil por não ver, se foi divertido, se gostou, se não gostou, se sentiu medo, sobre os outros sentidos que utilizaram com a ausência da visão, etc).

## FICHA PARA O/A PROFESSOR/A

### Sugestão de uso para as atividades da carta 1

- 🌀 Observação da imagem e discussão das duas perguntas motivadoras.
- 🌀 Contação de uma história sobre a foto observada do artista (uma criança de cada vez, em roda de conversa).
- 🌀 Produção de fotos pelas próprias crianças de olhos fechados, com auxílio do/a professor/a.
- 🌀 Escolha da foto favorita de cada criança.
- 🌀 Contação de uma história da própria foto tirada e escolhida pela criança.
- 🌀 Durante a atividade, o/a professor/a pode introduzir barulhos, ruídos, vento feito pelos colegas, passos, cheiros e etc. para estimulação de outros sentidos além da visão.

### Carta 1

Ficha para o/a professor/a - Sugestão de uso para as atividades da carta 1

A carta 2 também possui na frente uma foto tirada pelo fotógrafo Evgen Bavcar. A foto trabalha um contraste de luz e sombra, com um fundo bem escuro e destaques bem claros (podemos dizer que se trata de um preto e branco?). Estão representadas imagens que se assemelham a pássaros voando e também podemos ver uma bicicleta no mesmo ambiente (acredito que se trata de uma sobreposição de objetos).

## Carta 2



Evgen Bavcar, Sem Título

## ATIVIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO

### PERGUNTAS MOTIVADORAS:

- 🌀 Qual animal você vê na foto? Se pudesse trocar ele, qual colocaria no lugar?
- 🌀 Em quais cores você imagina os objetos da foto?

### PROPOSTAS:

- 🌀 Procure folhas de árvores e outros objetos pelo ambiente da escola e com a ajuda do/a professor/a, crie uma imagem de Cianotipia.
- 🌀 Após a criação, cora as imagens impressas com suas cores preferidas.

Carta 2



Nessa carta, os objetos representados já são bem definidos e com isso, precisamos pensar em outras maneiras de trabalhar a imaginação das crianças, por isso, sugiro que as perguntas motivadoras (feitas após a observação da imagem) sejam relacionadas a substituição dos animais presentes e a exploração das possíveis cores dos mesmos. Através da substituição dos animais, estimulamos também a memória dessas crianças, pois nesse caso, precisam se lembrar de animais que já viram pessoalmente ou animais que foram apresentados a elas (em aula, em programas de televisão, em desenhos, no cotidiano, em zoológicos, etc.). Além disso, é possível aproveitar a segunda pergunta motivadora para apresentar ou relembrar o conceito das cores (como elas se misturam, qual cor fica melhor com qual, que sensações cada uma pode provocar, etc.).

Como uma nova proposta, sugiro a apresentação da técnica Cianotipia para as crianças e a realização dela em aula, por se tratar de uma forma diferente de fotografar que era muito utilizada na antiguidade. Para entender melhor esse processo, uso as palavras de Brandimiller:

A Cianotipia é um sistema de impressão negativo-positivo. O seu nome deriva pelo intenso azul sobre o qual aparece uma imagem branca (ou a cor branca do papel de suporte). Os cianótipos podem obter-se tanto a partir de negativos comuns como de desenhos ou reproduções em materiais transparentes ou translúcidos. O original atua como um negativo. No cianótipo, os elementos escuros aparecem claros, e os claros aparecem escuros. As soluções químicas para a sensibilização do papel ou das telas são fáceis de preparar e utilizar. Não necessita de revelação; a imagem aparece diretamente e se transforma em permanente mediante uma lavagem com água. É necessário que a impressão seja por contato, com exposição à luz solar. (BRANDIMILLER, 2011, p. 16)

Figura 13 - Exemplo de Cianotipia



Fonte: @blueberry.lab\_

Figura 14 - Exemplo de Cianotipia



Fonte: @blueberry.lab\_

Para a produção da cianotipia, as crianças devem ser orientadas a procurar folhas, galhos, flores ou objetos mais lisos pelo espaço escolar. Após isso, com auxílio do/a professor/a, deve ser realizada a mistura química e devem aguardar o resultado da exposição à luz. Por se tratar de um resultado um pouco mais longo, é possível abordar a temática da "espera" e do "tempo" com eles. O tempo que esperamos pela reação da luz solar, o tempo que esperamos na fila, o tempo que esperamos para o bolo ficar pronto, o tempo que esperamos para chegar na escola, etc. Após a exposição na luz solar, o próximo passo é lavar os papéis com a impressão em bandejas com água, para assim termos o resultado final da impressão.

Essa atividade se trata de “um processo bastante antigo de captação da imagem, onde não é preciso clicar” (BRANDIMILLER, 2011, p. 16) e além disso, é uma forma bem legal de colocar as crianças em contato com o sensorial, pois elas trabalham diretamente com a matéria física. É também um meio de colocá-las em reflexão sobre o tempo do outro e das transformações da vida cotidiana.



## FICHA PARA O/A PROFESSOR/A

### Sugestão de uso para as atividades da carta 2

- 🌀 Observação da fotografia do artista e discussão das duas perguntas motivadoras.
- 🌀 Estimulação da memória através da primeira pergunta motivadora.
- 🌀 Apresentação da técnica da Cianotipia e busca de objetos pelo ambiente que podem ser usados na técnica (flores, folhas de plantas, galhos, etc).
- 🌀 Realização da técnica e impressão do resultado final. Após isso, as crianças podem colorir as impressões com suas cores favoritas.
- 🌀 Por se tratar de um processo longo, é possível abordar a temática da "espera" e do "tempo". O tempo que esperamos pela reação da luz solar, o tempo que esperamos na fila, o tempo que esperamos para o bolo ficar pronto, o tempo que esperamos para chegar na escola, etc.

Carta 2

Ficha para o/a professor/a - Sugestão de uso para as atividades da carta 2

*"O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o do eterno retorno. (...) O olhar vai estabelecendo relações significativas. O tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: tempo de magia."*

*(FLUSSER, 1985, p.14)*

A carta 3 também possui na frente uma foto tirada pelo fotógrafo Evgen Bavcar. Nela podemos ver uma criança que provavelmente estava correndo. Ela está com os braços abertos e com uma roupa longa. E o que me chama mais atenção é que ela provavelmente foi feita durante um movimento mesmo, pois não se encontra enquadrada e - imagino - que não foi uma foto planejada anteriormente (planejada no sentido de posição, enquadramento, etc.).

## Carta 3



Evgen Bavcar, Sem Título

## ATIVIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO

### PERGUNTAS MOTIVADORAS:

- 🌀 O que você acha que está acontecendo na foto?
- 🌀 Qual sentimento você tem ao ver a foto (alegria, espanto, tristeza, curiosidade)?

### PROPOSTAS:

- 🌀 Escolha um colega para fazerem brincadeiras juntos (correr, dançar, pular, fazer careta, etc).
- 🌀 Faça fotos do seu colega enquanto ele faz os movimentos. Depois, troque de lugar e deixe ele te fotografar do mesmo jeito.






Carta 3

Por se tratar de uma foto sem muita definição do que realmente estava acontecendo, trouxe as perguntas motivadoras mais voltadas aos sentimentos. Na primeira podemos trabalhar a imaginação das crianças para descreverem o que elas acham que pode estar acontecendo e na segunda podemos trabalhar os sentimentos das crianças de acordo com o que elas acham que aconteceu (elas podem estar surpresas, podem ter dúvidas do que está acontecendo na foto, podem sentir alegria, podem pensar que a menina está correndo por medo, etc.).

Para outro momento da atividade, proponho que as crianças se separem em duplas e comecem a fazer atividades como correr, pular, dançar, e que após um tempo, um colega tire fotos do outro enquanto essas atividades acontecem. As fotos terão um resultado descontraído, provavelmente sem foco e enquadramento, mas mostrarão a realidade de uma infância divertida. Além disso, a atividade pode estimular a amizade entre as crianças, pois quando uma foca no que a outra está fazendo por um tempo, isso acaba criando um pouco mais de intimidade entre elas e pode gerar um momento de mais afinidade na amizade.

## FICHA PARA O/A PROFESSOR/A

### Sugestão de uso para as atividades da carta 3

-  Observação da foto do artista e discussão das duas perguntas motivadoras.
-  Reflexão sobre a questão dos sentimentos das crianças através das questões motivadoras.
-  Separação das crianças em duplas e realização de atividades como dançar, pular, correr, brincar.
-  Após isso, criação de fotos desses movimentos feitas de um colega para o outro da dupla.
-  Estimulação da amizade através de um momento de criação mais descontraído.

Carta 3

*"Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é ao mesmo tempo sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma."*

*(CHAUÍ, 1988, p.33)*

Para as atividades voltadas ao filme "O fabuloso destino de Amélie Poulain", sugiro que o primeiro passo seja passar o filme para os alunos assistirem. Por se tratar de um filme um pouco mais longo, talvez o ideal seja passar metade dele, fazer um intervalo, e assistir o restante depois. Assim, as crianças podem se lembrar de mais detalhes e prestar mais atenção sem perder muito o foco pelo tempo. O interessante no filme é tentar abordar e realçar o lado mais imaginário da personagem principal. Ela passa por um processo de bastante imaginação do que pode ter acontecido em determinados momentos, do que pode acontecer no futuro, etc. A ideia segue a mesma da atividade anterior do fotógrafo Evgen Bavcar, com cartas que podem ser usadas pelos alunos e definidas por eles mesmos ou escolhidas pelo/a professor/a, entretanto, dessa vez, não teremos perguntas motivadoras pré-especificadas (acredito que por ser um filme, não seja necessário focar tanto em perguntas somente relacionadas a ele, e sim, tirar o mais proveitoso das "lições" restantes dos acontecimentos do filme).

## FICHA PARA O/A PROFESSOR/A

Sugestão de uso para as atividades do filme  
"O fabuloso destino de Amélie Poulain"

- 🌀 Exibição do filme para as crianças.
- 🌀 Abordagem e discussão sobre o "lado imaginário" da personagem principal.
- 🌀 As atividades necessitam de supervisão para realização. Além disso, os alunos podem necessitar de ajuda para a leitura das cartas.
- 🌀 Nessas cartas, não teremos perguntas motivadoras pré-especificadas (por se tratar de um filme, não é tão necessário focar em perguntas relacionadas a ele - e sim - tirar o mais proveitoso das "lições" espalhadas por ele ao longo dos acontecimentos).

Ficha para o/a professor/a - Sugestão de uso para as atividades do filme "O fabuloso destino de Amélie Poulain"

Seguindo a mesma lógica das anteriores, a carta 4 possui na frente um fotograma retirado do filme, de um momento onde a personagem principal ganha uma câmera e começa a tirar fotos de vários momentos de sua vida cotidiana (até mesmo das nuvens). Vamos utilizar essa cena como inspiração para a criação da nossa atividade.

Carta 4



Fotograma do filme  
"O fabuloso destino de Amélie Poulain"  
(2001)

## ATIVIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO

PROPOSTAS:

- 🌀 Assim como no filme, vamos tirar fotos das nuvens?
- 🌀 Deite-se no chão e observe as nuvens. Você vê algum formato diferente?
- 🌀 Após um tempo de observação, tire fotos daquilo que vê.
- 🌀 Depois das fotos prontas, desenhe por cima delas os formatos que mais te chamam atenção.

Carta 4

Carta 4 - Frente e Verso - Proposta de Atividade de Experimentação





Como no filme, minha proposta é que as crianças sejam separadas em dupla (ou até mesmo em grupos maiores) e deitem-se no chão para observar as nuvens (quando criança, essa era uma das minhas “brincadeiras” favoritas - e até hoje, amo quando estou em algum momento e começo a perceber as nuvens - os movimentos, os formatos). Após um tempo de observação, sugiro que as crianças comecem a fotografar essas nuvens, dando maior foco àquelas que consigam enxergar um formato diferente. Depois disso, sugiro que algumas fotos de cada criança sejam impressas e que elas possam trabalhar com desenhos e escritas por cima da foto (desenhar o contorno do que ela viu na nuvem, fazer as nuvens virarem personagens, etc.). Segundo Nunes:

No exercício da brincadeira, o pensamento, a imaginação, a imitação, o faz de conta não se diferenciam; é como se fosse a mesma coisa. A fabulação de uma situação e o seu fazer também são inseparáveis, uma vez que a invenção e a sua experiência vivida ocorrem no brincar. [...]. (NUNES, 2012, p. 154)



## FICHA PARA O/A PROFESSOR/A

### Sugestão de uso para as atividades da carta 4


-  Na frente da carta temos um fotograma retirado do filme de um momento em que a personagem ganha uma câmera e vamos utilizar essa cena como inspiração.
-  Separação das crianças em duplas e observação das nuvens (com as crianças deitadas no chão ou sentadas).
-  Momento de criação através da fotografia de nuvens que mais chamem atenção das crianças e após isso, impressão das fotos de cada um.
-  Momento de criação com desenhos ou pinturas por cima das fotos tiradas (desenho do contorno do que foi visto no céu, desenho de personagens com as nuvens, etc.)

#### Carta 4

Ficha para o/a professor/a sobre as atividades da carta 4

A carta 5 também possui na frente um fotograma retirado do filme. Na cena, podemos ver a personagem principal comendo com os dedos a sua fruta preferida. Ela se delicia com a fruta, sem se importar com mais nada. Ela fica totalmente imersa nesse momento e estimula vários sentidos do corpo humano (visão: pela cor chamativa da fruta - paladar: pelo sabor da fruta ao morder ela - olfato: pelo cheiro que a fruta exala quando colocada perto do nariz - tato: pela textura externa da foto e pela textura dela em contato com a boca).

Carta 5



Fotograma do filme  
"O fabuloso destino de Amélie Poulain"  
(2001)

## ATIVIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO

PROPOSTAS:

- 🌀 Como no filme, escolha sua fruta preferida.
- 🌀 Leve para a aula e compartilhe com os colegas.
- 🌀 Conte o que você sabe sobre a fruta (descreva a cor, a textura, o sabor, etc).
- 🌀 Faça duplas com o colega e coma a fruta. Enquanto isso, seu colega irá te fotografar (você pode comer como preferir, com as mãos, com os dedos, com colher, etc).
- 🌀 Depois, troque com o colega e tire fotos dele do mesmo jeito.

Carta 5

### Carta 5 - Frente e Verso - Proposta de Atividade de Experimentação

Com isso, a proposta de experimentação dessa vez é a escolha da fruta preferida da criança, a apresentação dela aos colegas e após isso, sugiro a formação de duplas para o momento de degustação e registro. Sugiro que uma criança da dupla comece comendo a sua fruta preferida (do jeito que ela quiser, comendo com as mãos, comendo no prato, partindo em vários pedaços, tentando colocar a fruta inteira na boca, etc.) e enquanto isso ocorre, sugiro que o outro colega da dupla tire fotos registrando esse momento.



## FICHA PARA O/A PROFESSOR/A

### Sugestão de uso para as atividades da carta 5

- 📌 No fotograma, vemos a personagem comendo sua fruta preferida com os dedos. Ela está totalmente imersa nesse momento e estimulando vários sentidos do corpo ao mesmo tempo (visão, paladar, olfato e tato).
- 📌 Experimentação e discussão sobre a fruta preferida de cada criança.
- 📌 Formação de duplas para a degustação e momento de criação através da fotografia dos colegas.
- 📌 Enquanto um come (com as mãos, partindo a fruta, colocando a fruta inteira na boca, etc), o outro fotografa e vice-versa.

#### Carta 5

Ficha para o/a professor/a sobre as atividades da carta 5

Com isso, encerro aqui as sugestões de atividades relacionadas aos temas, lembrando sempre que elas são apenas sugestões e as práticas podem variar de acordo com o andamento dos processos com cada turma.

*"A fotografia pode favorecer olhares mais éticos, atentos a si e ao outro. Sensibilidade e desaceleração. Relação com o sublime. Foto é o simples. Não o óbvio, nem o simplório. É da simplicidade filosófica, que contém dentro de si um grão de areia e o universo."*

*(BRANDIMILLER, 2011, p. 44)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou estudar e entender melhor os caminhos possíveis para serem seguidos em uma educação de Artes Visuais onde as crianças possam ser protagonistas de suas criações. Nesse caminho traçado, pude compreender e aprender sobre temas que me interessam a ser seguidos numa futura docência na área. Foi um caminho desafiador, mas com resultados que me deixaram muito feliz e satisfeita.

O tema escolhido já é bastante estudado por diversas pessoas, entretanto, o que mais me encanta nesse processo, é a grande possibilidade de questões a serem aprofundadas e a riqueza de detalhes do ramo. Durante minha formação na faculdade, gostaria de ter tido mais contato direto com o público infantil, mas infelizmente, isso não foi possível. Pretendo agora, após a conclusão do curso, "correr atrás" desse contato e procurar entender mais ainda os processos estudados, porém, na prática. Ou seja, pretendo seguir os estudos iniciados aqui em um momento futuro, e, se possível, com mais experiência já atuando na área.

Através do material produzido, tive a intenção de trazer uma maneira acessível e divertida para as crianças produzirem seus próprios trabalhos e para que se enxergassem como potentes criadores de imagens. Além disso, vejo que é uma boa alternativa para que os sentimentos e sensações possam ser trabalhados e discutidos dentro de sala de aula, visto que é um ambiente que nem sempre existe essa abertura. Creio que esse vínculo de abertura e diálogo proposto em algumas das atividades, é também, um meio de unir os colegas e professor/a.

Acredito que seja de extrema importância compreender cada vez mais sobre essa temática da educação infantil nas Artes Visuais, pois é um período muito importante na formação de cada sujeito. Precisamos mudar as perspectivas de que a arte na infância é apenas um momento de "brincadeira" e aprender a tirar os melhores proveitos possíveis para inserir a temática na vida dessas crianças desde cedo. Espero que a pesquisa feita aqui, possa ser um passo em direção a esse pensamento.

"Engraçada a vida, quando somos crianças o tempo não passa.

E de repente, de um dia para o outro, nós temos 50 anos.

Depois da infância, tudo que nos resta cabe numa caixa velha."

(O Fabuloso Destino de Amélie Poulain, 2001)

**BIBLIOGRAFIA**

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 mar. 2022.

ALBUQUERQUE, Aline Vieira; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62452.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ALMEIDA, F. de S. Dando asas à imaginação: atravessamentos entre dança, infâncias e educação. Revista Digital do LAV, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 068–082, 2021. DOI: 10.5902/1983734865528. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/65528>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ALVARADO, M. del M. R.; GALÁN, V. G.; ÁLVAREZ, I. G.; CARRERO, J. S. Fotografia criativa para as crianças: a alfabetização audiovisual através da fotografia. Comunicação & Educação, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 67-80, 2010. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v15i3p67-80. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44846>. Acesso em: 2 mar. 2022.

ALVES, Maria Cristina. Sociologia da infância: um diálogo necessário. Londrina, 2013. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/3%20Edicao/03%20ARTIGO\\_MARIA%20CRISTINA.pdf](http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/3%20Edicao/03%20ARTIGO_MARIA%20CRISTINA.pdf). Acesso em 15 jan. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3 ed. 2006

BANDEIRA, Pedro. Por enquanto eu sou pequeno. São Paulo: Moderna, 2002.

BARIN, Ana Cláudia. Invento-me: Potências do devir-criança - uma educação pela fabulação.

2019. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19042/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2019\\_BARIN\\_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19042/TES_PPGEDUCACAO_2019_BARIN_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 mar. 2022.
- BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: 2008
- BARROS, Manoel de. Poesia completa. São Paulo: LeYa, 2013.
- BRANDIMILLER, Julia Burguer. EXERCÍCIOS DO OLHAR - A fotografia na educação infantil. Porto Alegre, 2011. Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29265/000776297.pdf?sequence=1>
- BRECHT, Bertolt. Antologia poética. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982
- BROSTOLIN, Marta Regina. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. Rio Grande, 2020. Disponível em:  
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ASociologiaDaInfanciaNaContemporaneidade-7872036.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023
- CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2015.
- CHAUÍ, Marilena. Janelas da alma, espelhos do mundo. In: NOVAES, Adauto (org). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- COSTA, André Oliveira. LUZ E SOMBRA EM BAVCAR. 2015. Disponível em:  
[https://appoa.org.br/correio/edicao/250/bavcar\\_a\\_fotografia\\_em\\_seus\\_avessos/268](https://appoa.org.br/correio/edicao/250/bavcar_a_fotografia_em_seus_avessos/268). Acesso em: 31 mar. 2022.
- DANTAS, Adriane Pereira. Morte e vida no universo visual do filme O fabuloso destino de Amélie Poulain. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- DAHLBERG, Gunilla. Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas PósModernas. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com

crianças. Campinas, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 10 mar. 2022.

EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Lei Federal n. 8.069, 1990

FARIAS, R. S. EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 29-47, 2016. DOI: 10.5965/198431781122015029. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7299>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Tradução do autor. Editora Hucitec, São Paulo, 1985.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. *As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos*. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2019.

HOFFMANN, A.; CASSINO, H. *Infância, cultura visual e educação*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/48432-180572-3-PB.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

HOLM, A. M. *Baby-art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KULESZA, Wojciech Andrzej. GENEALOGIA DA ESCOLA NOVA NO BRASIL. Natal, 2002. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em 31 mar. 2022.

LEITE, C. D. P.; CHISTÉ, B. Imagens de crianças: travessias do universo infantil. Educação, v. 38, n. 2, p. 272-279, 10 nov. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/17764/13665>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro, 1964.

MONTSSORI, Maria. A descoberta da criança: pedagogia científica. Campinas, SP: Kírion, 2017.

MURRAY, Roseana. Brinquedos e Brincadeiras. Brasil, 2014.

NERUDA, Pablo. Viajes. 1 ed. Buenos Aires , Losada, 1963.

NOGARO, Arnaldo; ANESE, Ritieli Andressa; FERRARI, Rosane de Fátima. A ATUALIDADE DO MÉTODO MONTESSORIANO: EVIDÊNCIAS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2019. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/download/140/145>. Acesso em: 24 mar. 2022.

NUNES, Leila Regina de Paula. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez.

O Fabuloso Destino de Amélie Poulain. Direção de Jean-Pierre Jeunet. Paris: Lumière, 2001. 1 DVD (201 min).

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2019. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S. l.]*, v. 21, n. 1, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n1p203-220. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3193>. Acesso em: 31 mar. 2022.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança (Á. Cabral, Trad.) São Paulo: Ideias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926), 2005.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Perspectivas sobre a infância em debate: contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon. Uberlândia, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mzocratto,+5.+PERSPECTIVAS+SOBRE+A+INFÂNCIA+EM+DEBATE+-+CONTRIBUIÇÕES+DE+PIAGET,+VIGOTSKI+E+WALLON.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PROUT, A. (2005). *The future of childhood*. New York: RoutledgeFalmer.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Catalão. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/23.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender. Tradução de SARMENTO, M. J. Imaginários e culturas da infância. POCTI/CED: Braga, 2005. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, Tharciana Goulart; LAMPERT, Jocielle (2016) “Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5(1): 88-95. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA\\_MatPrima\\_V5N1\\_p.88-95.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf). Acesso em: 14 jan. 2023.

SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto. *Sala de Aula Invertida: Por onde começar?*. Goiás, 2020. Disponível em:

[https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida\\_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.

VIEIRA, Carmelino Souza. Evgen Bavcar: um olhar além do visível. 2017. Disponível em: [http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2001/edicao-19-agosto/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAgo2001\\_Perfil.pdf](http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2001/edicao-19-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2001_Perfil.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.