

Bárbara Ruz Lemos

Narrativas fotográficas de uma professora artista

Narrativas fotográficas de uma professora-artista

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de Artes
Visuais do Instituto de Artes, da Universidade
Estadual Paulista – UNESP - Câmpus de São
Paulo, para obtenção do título de Licenciatura em
Artes Visuais

Orientador: Prof. Dr. Leandro De Oliva da Costa
Penha

São Paulo
2025

São Paulo
2025

Bárbara Ruz Lemos

Narrativas fotográficas de uma professora-artista

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Artes Visuais, do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Câmpus de São Paulo, para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais

Banca Examinadora

Prof. Dr. Leandro De Oliva da Costa Penha
UNESP – Câmpus de São Paulo
Orientador

Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli
UNESP – Câmpus de São Paulo

Karina Megre Bacci
ECA/USP

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

S558n Lemos, Bárbara Ruz, 2001-
Narrativas fotográficas de uma professora-artista / Bárbara Ruz
Lemos. – São Paulo, 2025.
144 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Oliva Costa Penha.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte na educação. 2. Professores de arte. 3. Artistas como
professores. 4. Fotografia. 5. Criação (Literária, artística, etc.). I. Penha,
Leandro de Oliva Costa. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

São Paulo, 02 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais, Ricardo e Ana Paula, que minha vida toda, me encorajaram a seguir meus sonhos, hoje estou aqui, concluindo uma faculdade de artes porque eles fizeram de tudo para que eu fosse feliz e realizada

Especialmente à minha mãe, Ana Paula, a melhor professora que eu já conheci, pelas trocas educacionais que temos e pelo apoio na revisão deste trabalho

Ao meu orientador Leandro Oliva, por todas as trocas e pelo comprometimento com a educação democrática em todas as suas ações

Ao meu grupo de orientação pelas maravilhosas trocas que tivemos na orientação coletiva ao longo do ano

Ao Instituto de Artes pela formação de excelência que me foi fornecida

A todos os educadores engajados com quem eu já pude aprender pelo caminho, inclusive para a confecção deste trabalho

À Diana, Raissa, Carol e Rayssa, por serem inspiração profissional e parceiras nessa jornada da arte-educação

Aos meus alunos, que me fazem enxergar as belezas do mundo
cotidianamente em nossos encontros

A todos os professores-artistas que lecionam e atuam criativamente em sala de aula

RESUMO

O presente trabalho trata da posição do professor-artista, isto é, o professor de artes que também atua criando artisticamente na sala de aula. Para isso, o trabalho fala de um recorte baseado na minha experiência pessoal como estagiária de ateliê e fotógrafa, utilizando a fotografia como um instrumento que une sala de aula e criação artística por meio da documentação pedagógica. A pesquisa tem por objetivos desenvolver práticas de documentação pedagógica que possibilitem um meio de realizar uma produção poética, autoral e criativa por parte do docente, para isso foi realizada a produção de cinco volumes de fotolivros de artista que relatam os processos de investigação vividos em ateliês e ao mesmo tempo representem uma produção artística e criativa. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a artografia (Dias, 2023), pois considera o artista-pesquisador-professor um ser indissociável, ponto este essencial para o desenvolvimento da pesquisa, bem como lida com as subjetividades dessa pessoa.

Palavras-chave: professor-artista; fotografia; documentação pedagógica; fotolivro de artista; artografia

“Guardar os traços do encontro com o mundo é um modo humano de aproximar-se, reconectar-se, restituir”

Monica Guerra (2024, p.

ABSTRACT

This paper discusses the position of the artist-teacher, that is, the arts educator who also engages in artistic creation within the classroom. To this end, I present a perspective based on my personal experience as an atelier intern and photographer, using photography as a tool that connects classroom practices and artistic creation through pedagogical documentation. The research aims to develop pedagogical documentation practices that enable the teacher to produce poetic, authorial, and creative work. For this purpose, five volumes of artist photobooks were created. These books narrate the investigative processes experienced in studio settings while simultaneously functioning as artistic and creative productions. The methodology adopted in this research is "artografia" (Dias, 2023), as it considers the artist-researcher-teacher to be an inseparable subject - an essential aspect for the development of this study - and acknowledges the subjectivities inherent to this position.

Keywords: teacher-artist; photography; pedagogical documentation; artist photobooks; artografia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	FORMAÇÃO COMO ARTE-EDUCADORA	10
1.2	Formação como artista	17
2	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	29
2.1	Fotografia na documentação pedagógica	33
3	FOTOLIVRO DE ARTISTA	37
3.1	“Hoje vai ter ateliê passeio?”	40
3.2	“Nada se aprende sozinho”	46
3.3	“E se pudéssemos mudar as cores do mundo?”	52
3.4	“Minhocas, minhocudas... como vocês vivem?”	58
3.5	“Texturas animais!”	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – Fotolivro “Hoje vai ter ateliê passeio?”	73
	APÊNDICE B – Fotolivro “Nada se aprende sozinho”	82
	APÊNDICE C – Fotolivro “E se pudéssemos trocar as cores do mundo?”	93
	APÊNDICE D – Fotolivro “Minhocas, minhocudas... como vocês vivem”	111
	APÊNDICE E – Fotolivro “Texturas animais!”	122
	CRÉDITOS DE ILUSTRAÇÕES	140

1 INTRODUÇÃO

Guardar os traços do encontro com o mundo é um modo humano de aproximar-se, reconectar-se, restituir. (Guerra, 2024).

Essa pesquisa nasce do encontro com o mundo e seus traços. Diariamente, durante nossas investigações nos ateliês de artes da educação infantil, nos encontramos novamente com o mundo. Novamente, pois somos convidados a olhá-lo de uma forma diferente, descobrindo novos detalhes, nos encantando e construindo conhecimentos e hipóteses a partir de suas leituras de mundo¹ (Freire, 2001).

Os ateliês são espaços-tempo para essas pesquisas e também lugares de criação e invenção do e no mundo e é nesse ambiente inventivo e metafórico que as crianças experimentam uma nova forma de ser e estar no mundo a partir das experiências que ali vivenciam. O ateliê não é em si um lugar físico, mas sim estado de espírito, um estado de

investigação, inspiração e criação, portanto ele poderia ser feito em qualquer lugar que propicia a pesquisa estética em diálogo com o mundo como um lugar de criação (Barbieri, 2021). É sobre afetar e ser afetado, e também um lugar de reverberar afetos. Portanto, para nós educadores é um compromisso diário tornar esses encontros não só possíveis, mas poéticos e sensíveis, há um compromisso com a estética e a experiência pela qual seremos atravessados. Desse modo, a presença com as crianças, uma escuta sensível às suas palavras torna-se essencial ao trabalho pedagógico do mesmo modo que guardar os traços das experiências vividas, seja através de registros visuais, seja pela documentação narrativa do ocorrido.

Como educadora de ateliê da educação infantil e artista visual, o cotidiano da escola da infância é a maior fonte de inspiração para o meu trabalho, os assuntos que nos debruçamos partem dele e a ele retornam como um eterno fluxo de significações e ressignificações. Uma questão que sempre me afligiui é essa aparente separação que se faz sobre aqueles que trabalham na profissão de artista visual e quem trabalha nas áreas arte-educativas tanto no campo formal quanto não formal, como se aqueles que se

¹ O conceito leitura de mundo criado pelo educador Paulo Freire na década de 80, vai além da simples leitura de palavras, ele se refere à capacidade de interpretar e compreender a realidade ao nosso redor, isto é, antes de aprendermos a ler textos escritos, já estamos interpretando o mundo à nossa volta, ou seja, lendo-o.

dedicassem ao ensino e aprendizagem de artes não passassem por processos de criação diariamente, não exercitem o fazer artístico, se relacionem com técnicas diversas. Quando estamos em um processo pedagógico com os alunos, não é porque nossas mãos não estão diretamente na obra de arte que não houve processo de criação artística. Planejar uma aula de arte, um ateliê, uma aula de artes visuais, entre outros, é também pensar artisticamente, é pensar como articular os materiais, quais processos podem se dar. Presenciar o processo de criação dos alunos, acompanhá-los, fazer sugestões, referenciá-los culturalmente, propor novos contatos com experiências de arte e cultura, criar em conjunto com eles quais caminhos arte-educativos iremos trilhar, e em conjunto com a bagagem cultural que trazemos para as discussões, privilegiar também um espaço para a discussão estética. Trabalhar o sensível como nosso aliado para que construam-se espaços de criação sólidos, consistentes e acolhedores com o fazer e o ato de ler o mundo (Freire, 2001). Dessa maneira, o trabalho criativo continua sendo o cerne do nosso trabalho. É impossível dissociar a personalidade artística daquela que nos apresentamos na escola, porque a todo momento

estamos criando, fomentando ideias, articulando materialidades, pensando esteticamente na disposição dos materiais e ateliês, construindo expografias, realizando construções de processos poéticos. Partindo desse princípio comecei um exercício de tentar aliar minha prática artística pessoal, isto é, o meu processo de criação artística, a fotografia, com a minha prática pedagógica.

Dentre as muitas atribuições burocráticas do cotidiano escolar de um educador de artes, está a documentação pedagógica, isto é, “um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos” (Fochi, 2019, p. 13), o registro do trabalho que está sendo desenvolvido e da forma como está se reverberando nas aulas. Ao longo da minha trajetória enquanto educadora, investiguei diferentes formas de realizar a documentação pedagógica, e nesse contexto desenvolvi meios de realizar um processo criativo pessoal através da prática da fotografia, em que pudesse realizar um trabalho autoral enquanto artista ao mesmo tempo que enquanto professora. Dessa forma vale questionar: de que forma a fotografia possibilita e fortalece o

desenvolvimento de um processo artístico-pedagógico de uma educadora-artista?

Desse modo, a análise a seguir trata sobre o desenvolvimento de um processo criativo na escola da infância a partir da discussão de uma documentação pedagógica sensível e autoral. Tratei da minha posição enquanto educadora de ateliê da educação infantil para crianças de 4 e 5 anos no C. S. C, e minha prática artística de fotografia exercida no decorrer das aulas de ateliê, propiciando não só um material de documentação pedagógica sensível, mas um portfólio de fotografia pessoal. O objetivo dessa produção não foi realizar um mero registro visual, e sim uma partilha do sensível, uma documentação pedagógica que vai além de apenas imagens, são imagens que contam histórias, pensamentos, pesquisas, miudezas... Como educadora-artista, penso propostas para realizar investigações com os alunos e com as alunas e a partir da interpretação que eles têm para suas produções, registro o meu olhar sobre o processo da aula, e assim, partilho com os alunos, o fazer estético.

A pesquisa se fez a partir de experiências pessoais no âmbito da educação infantil, do meu processo criativo

enquanto artista fotográfica e da documentação pedagógica enquanto meio fortalecedor desses aspectos. Teve por objetivos desenvolver práticas de documentação pedagógica que possibilitem um meio de realizar uma produção poética, e utilizar essa produção para a transformação do trabalho pedagógico, um meio de criação de uma documentação mais autoral por parte do professor e mais sensível em relação a percepção dos alunos no cotidiano da escola da infância. Ao final da pesquisa, realizei a confecção de pequenos fotolivros em que cada um revele o processo de investigação vivido nos ateliês com determinada turma.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a artografia (Dias, 2023), pois considera o artista-pesquisador-professor um ser indissociável, ponto este essencial para o desenvolvimento da pesquisa, bem como lida com as subjetividades dessa pessoa. Para isso, utilizei um diário de bordo com relatos de experiências e anotações das minhas experiências educacionais, além de fotografias que foram utilizadas na confecção de pequenos fotolivros contendo narrativas do cotidiano escolar por meio de mini-histórias como instrumento interpretativo. Tive a intenção de realizar

registros com cuidado para preservar e não identificar as crianças observadas.

Na busca de investigar esse tema com base na pergunta orientadora apresentada anteriormente divido esse trabalho em quatro partes. Na primeira parte realizo uma cartografia, como dispositivo sugerido por Sumaya Mattar (2024) dentro do processo de formação de professores que intitulou “Cartografias de si”, da minha formação enquanto arte educadora e também da minha formação como artista. Trato das raízes do meu interesse por artes na infância, as teorias pedagógicas que influenciaram a minha prática como educadora, bem como relatos de experiências de estágio que realizei durante toda a graduação. Além disso, relato as influências e experiências que tive ao longo da minha formação como artista, faço um breve relato sobre as raízes do meu interesse por fotografia e os primeiros passos do meu processo criativo.

Na segunda parte, me debruço sobre as questões que circundam a documentação pedagógica, suas funções e papel na escola da infância; interessa-me refletir sobre o tema em diálogo com Paulo Fochi e Carla Rinaldi. Além disso, abordo as questões que envolvem a fotografia na

documentação pedagógica, a forma como é entendida e produzida em diálogo com Marcela Chanan e Monica Guerra.

A terceira e última parte traz as considerações finais, bem como a descrição do fotolivro de documentação pedagógica construído ao longo do processo de elaboração deste trabalho de conclusão de curso. Tratam-se de fotolivros artesanais com imagens que revelam o processo artístico-pedagógico em diálogo com um texto no formato de mini-histórias

1.1 Formação como arte-educadora

Eu, praticamente, nasci com os pés no chão da escola. Minha mãe, pedagoga, me levou muito cedo, com 1 ano e meio, para adentrar essa instituição na qual permaneço até os dias de hoje, agora como profissional. Estudei a vida toda nessa mesma escola, o Colégio Criativo, em Marília, no interior de São Paulo, em que minha mãe também trabalhou por 17 anos como professora da Educação Infantil e depois, coordenadora pedagógica. Era uma escola grande, com muitas áreas verdes para brincar, parque de areia imenso, ideias inovadoras no currículo pedagógico da primeira

infância... nessa escola, ainda muito nova, eu descobri a minha paixão pelas artes. Eu ainda me lembro vividamente de todas as lembranças do meu primeiro contato com a arte em seu aspecto histórico. Aos 3 anos de idade, fazíamos um projeto de investigação na escola por meio de um livro de releituras escrito e ilustrado por Maurício de Souza o qual chamava-se *História em quadrões com a turma da Mônica* em que as figuras humanas de algumas obras de arte famosas eram transformadas nos personagens das histórias em quadrinhos *Turma da Mônica*. Como parte da investigação, fazíamos atividades voltadas a uma imersão do universo da obra em questão, como se nós alunos fossemos os personagens, portanto soltamos bolhas de sabão como em *As bolas de sabão*, de Édouard Manet, de 1867; dançamos valsa caracterizados como em *Dança na cidade*, de Renoir, de 1883. A partir de então, passei a me interessar muito pela história da arte. Meus pais me levaram ao MASP (Museu de Arte de São Paulo) pela primeira vez aos três anos, para ver alguns dos artistas do meu “pequeno manual de história da arte em quadrinhos”. Talvez essas lembranças relacionadas à arte sejam umas das primeiras lembranças que tenho da vida.

Minha mãe sempre conta o quão fascinada eu era por esses artistas, dizia que eu perguntava se as obras eram de verdade daqueles pintores. Meus pais também gostavam muito de arte. Meu pai é músico, cresci em uma casa em que se acordava de manhã ouvindo clássicos da bossa nova tocados na flauta transversal. Durante o ano de 2007 todo mês minha avó paterna, que era dona de uma revistaria, guardava o novo volume da coleção *Grandes Mestres da Pintura* da Folha de S. Paulo. Eu amava folhear esses livros e escolher quais obras gostava de cada artista, minha mãe diz que uma vez, depois de muito folhear os livros, fui atrás dela e disse: “Já descobri qual a minha preferida” - e abri a página em uma composição de Wassily Kandinsky.

Figura 1 - Dança na cidade



Fonte: Pierre-Auguste Renoir, 1883

Figura 2 - As bolas de sabão (Soap Bubbles)



Fonte: Édouard Manet, 1867

Na minha vida sempre houve muita frequência da arte, embora morasse em uma cidade no interior, meus pais sempre me traziam para ver exposições em São Paulo, isso fez com que eu sempre estivesse conectada com locais de arte e cultura até que, mais velha, pudesse frequentar sozinha estes mesmos espaços.

Como já citado anteriormente, minha mãe é pedagoga, durante grande parte da minha vida eu passei meus contraturnos escolares dentro da sala de aula com ela ou outras professoras da escola que estivessem precisando de uma ajuda a mais. Dessa maneira, todo o currículo pedagógico inspirado na teoria do desenvolvimento histórico-cultural de Vygotsky² (1998), as técnicas Freinet³ (1975) a pedagogia de projetos⁴ (Proença, 2019), e a

abordagem malaguzziana, estiveram presentes durante toda a minha formação educacional. Esta última em especial, ouvi dizer a primeira vez com a minha mãe em suas práticas pedagógicas e hoje, vem a ser uma das principais orientadoras do meu trabalho.

Durante uma viagem para a Itália em 2017, acompanhei minha mãe em uma visita ao Centro Internacional Loris Malaguzzi na cidade de Reggio Emilia, onde visitamos a exposição sobre o trabalho das escolas de Reggio Emilia, cujo foco principal é a existência de uma escola em que a criança seja contemplada em suas múltiplas linguagens que não somente a linguagem verbal e escrita. Mais tarde, já cursando bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, durante uma pesquisa de iniciação científica intitulada *Reflexões acerca do papel da arte no contexto da educação infantil*, que vim conhecer mais a fundo seus preceitos, interessou-me a forma como a importância da estética é ressaltada em seus contextos escolares por meio dos ateliês⁵, os quais constituem-se como o lugar que

² A Teoria Histórico-Cultural é uma perspectiva teórica desenvolvida durante a década de 1920 por Lev Vygotsky que enfatiza a importância do contexto social, cultural e histórico no desenvolvimento humano. Propõe que o desenvolvimento cognitivo e psicológico ocorre através da interação social e da apropriação de ferramentas culturais, como a linguagem, que são transmitidas pela cultura (Vygotsky, 1998)

³ As Técnicas Freinet são um conjunto de atividades e métodos pedagógicos propostos por Célestin Freinet na década de 1920, que enfatizam a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, a cooperação e a ligação entre a escola e a território (Freinet, 1975)

⁴ A Pedagogia de Projetos é uma abordagem pedagógica desenvolvida no século XX que utiliza projetos como ferramenta central para o processo de ensino-aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos

na construção do conhecimento através de investigações sustentadas pelos próprios alunos (Proença, 2019)

⁵ Os ateliês para a pedagogia reggio emiliana é “um lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma

privilegia a investigação do mundo, a estética e a criação artística (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Depois, de ingressar na universidade, ao longo dos estudos entrei em contato com teorias de grandes educadores dentre os quais, os que mais se destacaram para mim foram Paulo Freire e seu conceito de leitura de mundo (Freire, 2001), bem como bell hooks em seu clássico *Ensinando a transgredir* no qual tive contato com conceitos para uma educação democrática bem como o encontro indissociável entre teoria e prática educativa (hooks, 2017).

Durante toda a trajetória entrei em contato com diversas experiências educacionais por meio de estágios na educação formal, todos no âmbito da Educação Infantil.

A primeira vez que adentrei uma sala de aula como professora foi em uma escola bilíngue canadense, no bairro Paraíso, em que trabalhei como assistente de sala em um

contexto em que não havia especialista em arte-educação na escola, portanto, as pedagogas eram responsáveis por essa área também, o que gerou o ímpeto inicial para a minha pesquisa de iniciação científica, a qual analisava minha experiência em uma escola em que não havia aula de artes na Educação Infantil e minha segunda experiência educacional em uma escola em que havia arte-educadores para esta modalidade.

A segunda escola em que trabalhei, na qual havia a presença de professor especialista de artes para a primeira infância, era uma escola particular de grande porte, voltada para o público das elites paulistanas de Moema, o segmento em que eu atuava como assistente de artes visuais era de período integral, o qual apresentava um currículo mais diverso devido ao aumento da carga horária das crianças na escola. Embora, nesta instituição houvesse aula de artes visuais para a educação infantil, o modelo tradicional da escola não permitia mudanças no currículo central e portanto embora, houvesse pontos de divergência com relação à escola sem especialista como um olhar mais atento à estética, pensamento sobre a criatividade, maior contato com a linguagem visual, entre outros, a rigidez do currículo muitas

por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação” (Vecchi, 2017, p.24) e assim constitui “um lugar de investigação (...) mas o que ele ainda privilegiava era o fascinante múltiplo jogo que se pode fazer com a imagem: fazer uma papoula, um carro, uma luz, um pássaro vagante, um fantasma aceso, uma flor pensativa, um montinho vermelho nos campos verdes e amarelos de trigo... (Malaguzzi apud Vecchi, 2017 p.23)

vezes tornava a sala de aula um local de produtividade excessiva, recheado de burocracias o que levava quase a uma reprodução da educação bancária, como afirma Paulo Freire (2005)⁶.

Nesse período de estágios, aprendi com bell hooks e muitos educadores engajados com quem tive contato nas vivências educacionais, os quais me ensinaram que embora muitas vezes as realidades educacionais não representem sistemas favoráveis, precisamos sempre lutar pela educação libertadora e transformadora. Dessa forma, no meu primeiro dia iniciando no meu terceiro estágio, em que atuo atualmente, no C.S.C. - um colégio particular tradicional da cidade de São Paulo do bairro de Alto de Pinheiros voltado ao público das elites, o qual pertence a Congregação de Santa Cruz, uma instituição católica - fui recebida por um presente, os ipês amarelos da escola haviam florido. Diana, a educadora que eu iria acompanhar, me disse que os alunos, crianças de 4 a 5 anos, estavam esperando há muito tempo o

florescimento dos ipês, pois eles haviam acompanhado as “árvores carecas”, depois o surgimento das “bolinhas” e agora, a expectativa para ver o que aconteceria, por essa razão levamos os materiais para montar o ateliê lá fora. Sendo assim, levando todos para se sentar sob os ipês amarelos e observá-los com olhares atentos, Diana me mostrou que o nosso trabalho que envolve arte e educação está também nos presentes que a natureza nos dá.

Muitas vezes, nos apegamos demais a materiais da indústria já utilizados por artistas para realizar trabalhos ao longo dos séculos, e esquecemos que a natureza é o nosso maior acervo, tanto de materiais quanto de pesquisas e saberes. As técnicas artísticas que conhecemos, os riscadores disponíveis, os suportes, nos auxiliam a pensar como organizamos os lugares de criação em determinado espaço-tempo, mas o que realmente importa não será de forma alguma o resultado atingido no produto final, mas a passagem pela experiência artística, ou seja, não o desenho da flor, mas o sentar-se sob a árvore para observá-la com espelhos e conversar sobre ela (Dewey, 2010). São nestes

⁶ A educação bancária, cunhada pelo educador Paulo Freire na década de 1960, descreve um modelo de educação conservadora em que os professores apenas depositam informações sobre os alunos sem reflexão ou diálogo, mecanicamente, o que reproduz a realidade opressora em que só alguns detêm conhecimento



Figura 3

momentos, sob as árvores da escola, sentados no jardim ou brincando no parque de areia que a teoria que me formou dialoga com a prática pedagógica cotidiana (hooks, 2017) e isso alimenta meus anseios por tornar possível uma realidade em que tenhamos tempo para caminhar, ler o mundo (Freire, 2001), refletir sobre o que vimos e criar a partir dos afetos que tivemos (Vecchi, 2017).

1.2 Formação como artista

Eu nunca me enxerguei como uma artista, embora, a vida toda sempre estivera rodeada de processos de criação pessoais, eu nunca me coloquei nessa posição, talvez devido a formação histórico-cultural que recebi, os artistas que eu sempre considerei como artistas na minha formação pessoal carregavam preceitos kantianos sobre a beleza, um conceito subjetivo, mas universalmente compreendido que reproduz uma supremacia na história da arte de artistas brancos, masculinos e europeus (Kant, 1995). As obras que eu considerava arte com “A” maiúsculo (Gombrich, 1995) eram aquelas da concepção benjaminiana de aura, obras que são únicas, irreprodutíveis, autênticas, algo muito distante de nós

carregado de significado histórico e percebido naquele espaço-tempo específico (Benjamin, 1987). Ao adentrar a universidade para cursar bacharelado e licenciatura em Artes Visuais percebi que a arte estava muito mais próxima do que eu fui ensinada a acreditar, não está somente nos museus e galerias, mas muito próxima de nós, está nos fazeres cotidianos, trata sobre as miudezas e sutilezas da vida, sobre percepções, formas de estar no mundo e também sobre lugares de criação, é sobre sentir o mundo e recepcionar seus estímulos, e também sobre um fluxo de significações e ressignificações, enxergar potencialidade em coisas ordinárias.

Dessa maneira, durante o curso fui convidada a experimentar muitas linguagens diferentes como desenho, escultura, gravura, serigrafia, vídeo, fotografia... esta última em especial, a que eu mais aprofundei meus estudos. Durante um estágio em outro colégio, comecei a tomar gosto pela fotografia quando percebi que minhas fotos, até então feitas com meu aparelho celular, traziam uma nova ressignificação àquele primeiro processo de criação que tínhamos ao planejar as aulas. Essas fotografias trazem à tona a beleza dos processos artísticos sensíveis que antes

havíamos idealizado. Demonstram o olhar sobre o olhar dos alunos, o olhar ativo sobre aquele processo que construímos juntos. Comecei a experimentar a partir de uma demanda burocrática, era necessário fazer registros das aulas para documentar o que havia sido investigado, mas como transformar um fazer cotidiano da rotina escolar em um trabalho artístico?

Durante uma aula sobre arte e natureza, investigamos o processo dos artistas contemporâneos da *Land Art* e a maneira como lidam com os materiais da natureza, dessa forma, preparamos uma proposta inspirada nas paisagens de praia, com areia e conchas. O convite era desenhar com elementos da natureza, pois entendemos que o desenho não é somente coisa de lápis e papel, é uma dança no espaço (Derdyk, 2015).

É desenho a maneira como organiza as pedras e as folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres, na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais que dispõe. (Moreira, 1984 *apud* Derdyk, 2015, p. 40)

Como educadora do ateliê, estava acompanhando as crianças em suas criações quando sentada com minha aluna L., de 5 anos, ela me pede para segurar a lupa para observar “um caracol” que ela via na concha em sua mão, primeiro observei o que ela me mostrava e depois pedi a L. se não poderia tirar uma foto para guardarmos essa descoberta que ela havia feito. Pela primeira vez, eu enxerguei uma fotografia minha como um trabalho de potencial artístico, e então passei a acompanhar as aulas também através das lentes de uma câmera, e me atentar à beleza estética de um “pedaço do tempo” do processo investigativo.





Figura 5

Essas práticas fotográficas me levaram até o MAM-SP (Museu de Arte Moderna de São Paulo), para realizar um curso de fotografia básica, em um ambiente não formal de aprendizagem. Durante o curso, experimentamos as câmeras, discutimos sobre fotografias, apreciamos as fotos uns dos outros, fizemos oficina de fotoperformance. Esse aprendizado foi essencial para que eu aprendesse não só a gramática relacionada aos processos fotográficos mas principalmente que compreendesse a questão talvez mais essencial de todas, a formação do olhar. O filósofo francês Roland Barthes (1984) Em seu livro sobre fotografia “A câmara clara” questiona porque de todos os objetos do mundo escolhemos fotografar tal objeto, tal instante, em vez de tal outro? O nosso olhar é direcionado para as coisas que nos disparam atenção, de fato, porém a forma como escolhemos prestar atenção em determinadas coisas e não outras é que demonstra-se a grande questão, a escolha de determinadas cenas em detrimento de outras, isto é, os motivos fotográficos, carregam bagagens sociais, histórico-culturais, estéticas, algo que vai muito além da articulação de técnicas por si só.

Foi em uma saída fotográfica desse mesmo curso, a primeira vez que eu experimentei uma câmera em mãos, e como afirma Michael Freeman em sua obra *O olho do fotógrafo*:

É claro que a tecnologia é vital, mas o melhor que ela pode fazer é ajudar a realizar ideias e percepções. Os fotógrafos sempre tiveram um relacionamento complexo e mutante com seu equipamento. Em parte, há a fascinação com o novo, com apetrechos, com brinquedos novinhos em folha. Ao mesmo tempo, há, ao menos entre os que são razoavelmente autoconfiantes, uma crença de que sua habilidade inata sobrepuja a mera mecânica das câmeras. Nós precisamos do equipamento, porém, somos cautelosos, às vezes até despojados com ele. (Freeman, 2012, p. 6)

Foi de fato um fascínio, aprender a técnica me auxiliou a transitar com liberdade, permitiu que eu atingisse os meus objetivos, mas o olhar para a construção da imagem me permitiu desenvolver uma poética inicial para as primeiras imagens criadas. Na primeira saída do curso fomos andar pelo bairro do Bom Retiro em São Paulo, eu tinha a câmera em mãos, mas o que eu gostaria de fotografar?



Figura 6

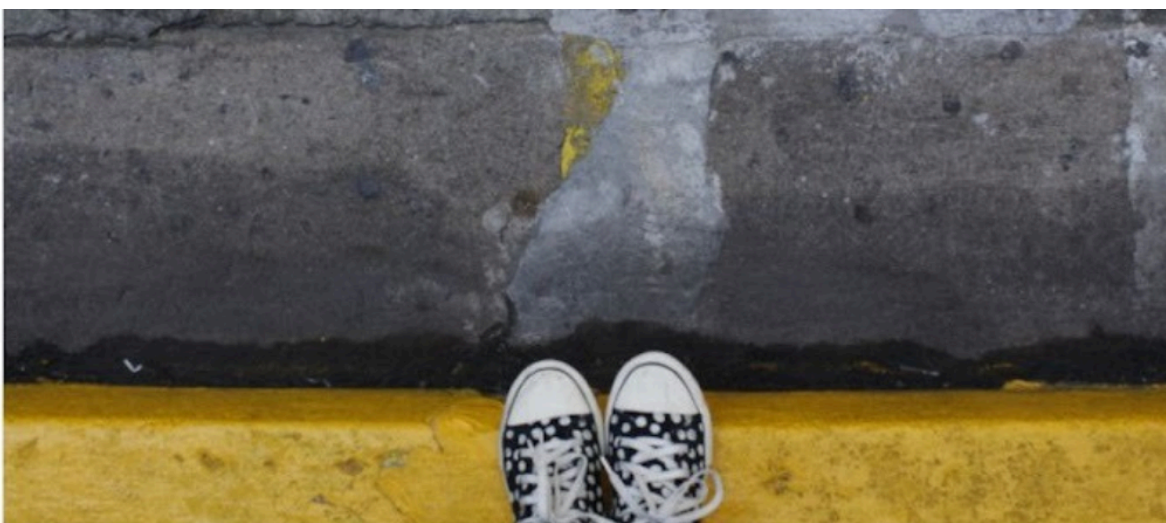


Figura 7

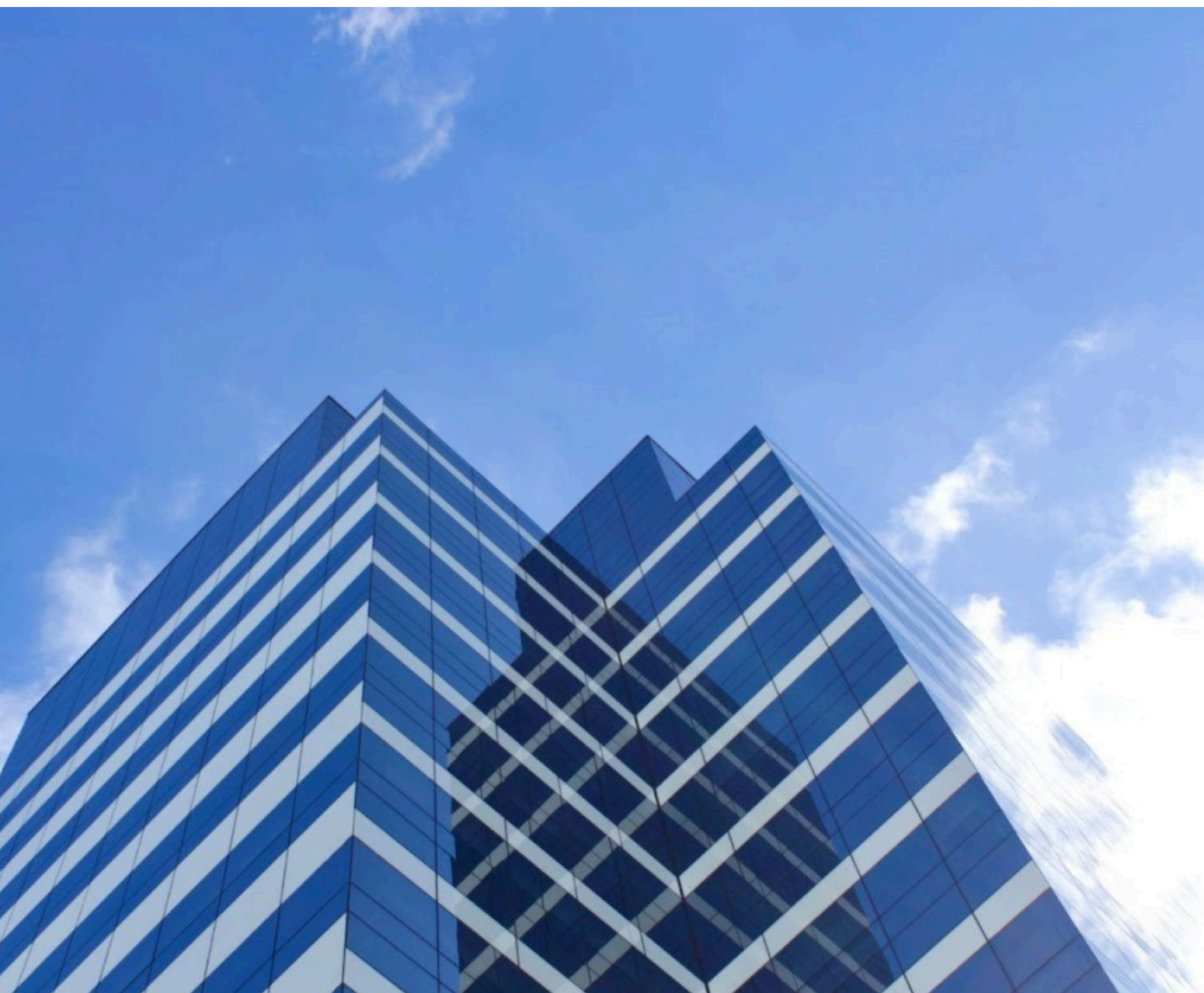


Figura 8

A ideia de registrar as coisas, criar memória, sempre me encantou muito, as primeiras imagens foram produzidas com essa perspectiva, uma memória das aulas de fotografia e suas andanças por São Paulo. Enxergar as coisas do mundo através das lentes de uma câmera é como se víssemos as coisas em pequenos recortes de cena, nos faz prestar mais atenção e nos atentar a detalhes que com nossos olhos não seríamos capazes de enxergar.

Ainda demorou um pouco até que eu tivesse coragem de levar a câmera até a sala de aula, a primeira vez que o fiz foi para registrar imagens de obras nas quais a efemeridade poderia danificá-las devido a fragilidade das peças de argila sem terem passado pelo forno para queima. A turma do G4 Amarela do C. S. C. estava realizando uma pesquisa sobre argila, durante a investigação aprendemos com os povos indígenas Tukano algumas técnicas para mexer com argila e depois, inspirados pelos bichos imaginários da artista do Vale do Jequitinhonha, Maria Lira Marques, em duplas, as crianças estavam experimentando criar bichos, utilitários, ou até mesmo bichos misturados com utilitários. Primeiramente, a intenção da fotografia era resolver uma burocracia cotidiana, isto é, a necessidade de registrar o trabalho

realizado com os alunos durante os ateliês levando em conta o fato de que a argila sem passar pelo processo de queima é muito frágil e poderia quebrar danificando a originalidade das peças produzidas pelas crianças, entretanto ao longo do desenvolvimento deste trabalho, essa necessidade adquiriu intencionalidade poética na construção de um trabalho artístico. As fotos, além de preservar a memória dos processos educativos, puderam tornar-se agentes desse processo já que, através delas podíamos revisitar as obras produzidas bem como suas etapas de construção.

Nesse contexto, comecei a entender que por meio da minha fotografia inserida nas aulas de arte em que eu participava como docente, promoviam a união entre trabalho artístico e trabalho educativo, pois na arte educação ambos os segmentos encontram-se em um só contexto. Não é porque naquele curto espaço de tempo atuo como docente que deixei de produzir artisticamente, pelo contrário, me coloco como agente ativo de criação artística ao mesmo tempo que exerço a docência, isto é, estou na sala de aula com os alunos e produzindo fotografias artísticas sobre os processos educacionais que vivenciamos juntos.



Figura 9

Dessa maneira, tornou-se para mim um hábito estar com a minha câmera em meio às aulas, entretanto essa prática não constitui um ato mecânico em que o registro torna-se uma mera fotografia comprobatória, precisamos saber muito da nossa prática pedagógica para “cliquear”. Dessa forma, há uma intencionalidade pedagógica no que se deseja comunicar por meio da criação dessas imagens, elas revelam minhas concepções de criança, da cultura infantil, das pedagogias da infância, de arte educação, e até mesmo de criação artística, portanto os registros subvertem a fotografia posada comprobatória, meramente ilustrativa por aqueles que façam sentido tanto para a documentação pedagógica quanto para o processo de criação artístico, revelando assim, potência pedagógica bem como a expressão e subjetividade docente no olhar sobre os processos arte educativos.

A fotografia que caminha ao lado da infância precisa estar muito atenta não só às crianças, mas principalmente o que é percebido e elaborado por elas, é preciso estar inserido na cultura infantil e saber valorizar descobertas e encontros que as crianças têm com o mundo.

Tem, em cada pequena coisa, inclusive naquela caída, no chão, considerada acabada, uma possibilidade luminosa que só precisa ser reconhecida. E quando você a vê é de uma tal beleza que não se pode não parar para honrá-la (Guerra, 2024, p. 4)

Perder a atenção para as coisas do mundo é muito fácil, no entanto cultivar a atenção é aquilo que nos torna sensíveis, atentos, interessados. As crianças sempre carregam consigo um olhar inédito sobre mundo, e é esse olhar que procuro ter ao ver o mundo pelos recortes da lente fotográfica, com encantamento, ineditismo e atenção aos mais pequenos detalhes pois: “cada momento, objeto e lugar contém elementos de potencial significatividade para as investigações exploratórias de quem é interessado em colocar-se na escuta e em relação com os outros, as coisas, o mundo” (Guerra, 2024, p. 14). De fato, para fotografar processos educativos precisa-se de muita escuta sensível tanto às crianças quanto à estética das cenas, pois, essas imagens comunicam uma história pedagógica, em que deve-se estar muito atento ao que queremos comunicar e como queremos comunicar para assim realizarmos a construção da imagem em cenas fotográficas.



Figura 10

2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

No cotidiano da escola da infância, além das atribuições para com as crianças em sua rotina diária, os professores também precisam realizar suas tarefas pedagógicas, dentre as quais, a documentação pedagógica. O verbo documentar nos remete a ideia de registrar, de produzir documentos sobre algo ou alguém; já a palavra documentação trata-se dos documentos construídos a partir do ato de registrar. No contexto escolar, a ideia de registrar está ligada a ideia de produzir registros como fotografar, anotar falas das crianças, filmar uma cena; já a documentação é um compilado desses registros, isto é, aquilo que produzimos a partir deles como uma mini-história, livro, vídeo, mural, painel. Entretanto, a ideia de documentação pedagógica vai além de produzir registros e criar documentos sobre isso, ela envolve um modo de olhar, de se posicionar enquanto docente na sala de aula, de refletir, pensar a educação e também uma forma de comunicar o cotidiano pedagógico, isso porque faz com que os professores tenham intencionalidade pedagógica ao

pensar a maneira de registrar e comunicar os acontecimentos com autoria criativa e poética na concepção dos mesmos (Fochi, 2019).

A documentação pedagógica foi inserida no contexto brasileiro nos anos 90 a partir das experiências italianas da cidade de Reggio Emilia, cuja pedagogia participativa acredita na construção de conhecimento de maneira horizontal e através de processos investigativos sobre o mundo. Desse modo, fazer documentação pedagógica é uma prática de vanguarda a qual exprime as concepções de criança, de currículo e de educação infantil por parte dos docentes e constitui “uma espécie de didática, pois ajuda o professor a construir um modo de estar com as crianças, de construir uma nova noção de docência e de projetar e narrar sobre as aprendizagens” (Fochi, 2019, p. 14). Dessa maneira entende-se que a documentação pedagógica, enquanto conceito pedagógico transforma não só a relação dos adultos com as crianças, mas também dos adultos com o ambiente educacional que vem sendo construído, isto é, reposiciona-os nas relações educativas, os coloca como agentes que conectam a prática educativa e também o mundo das construções de significados (Fochi, 2019). Portanto, torna-se

um instrumento que exprime não somente observações do docente sobre o contexto escolar, mas também da construção de narrativas sobre esse contexto, com a presença da subjetividade daquele que a produz.

Ademais, a documentação pedagógica é essencial para a criação de uma memória educativa, que guarda os traços da aprendizagem e seus caminhos, fortalecendo uma identidade própria, autoral, dos processos. Muitas vezes, na educação infantil os aprendizados são muito efêmeros, e não necessariamente possuímos um registro objetivo do que aconteceu, a documentação pedagógica é a responsável por encontrar alternativas de contar essas histórias mesmo que estejam no campo da construção de significados dos adultos, por essa razão é essencial criar uma certa organicidade entre a prática e o modo de registrá-la para que todas as crianças, em sua inteireza e integridade sejam contempladas. A memória educativa é essencial para compreender como as crianças aprendem, como percebem o mundo e como constroem conhecimento a partir dele, além de que possibilita a criação de um acervo de práticas pedagógicas daquele docente. É através da memória educativa que também podemos visitar nossas práticas tornando a documentação

pedagógica um instrumento de reflexão para a prática, o que nos auxilia a construir uma educação reflexiva sobre si, disposta a reconstruir-se.

A reflexão é elemento fundamental da construção de uma documentação pedagógica, quando as aprendizagens e práticas estão documentadas é possível revisitá-las e atribuí-las sentido. As crianças e adultos podem encontrar-se com pensamentos, falas, teorias, e refletir não só sobre as experiências passadas, mas pensar como desenvolver essas experiências no futuro, trazendo a possibilidade da continuidade, da projeção de novas experiências de aprendizagem.

A documentação pedagógica, entretanto, não pretende ser uma mera coleção de registros em fotos, vídeos ou áudios sem sentido, significado ou intenção, não é uma compilação de dados descompromissados com a prática. O registro somente pelo registro, isto é, o registro comprobatório não traz à tona a reflexão, nem a transformação da prática educativa. Muitas vezes o registro toma esse caráter comprobatório pois é tomado como um “prestador de contas” às famílias e à própria instituição da escola, isso ocorre pois há uma falta de clareza do que é

digno de ser observado e de ser registrado (Fochi, 2019), em meio a tantos acontecimentos na escola da infância o que merece ser olhado, registrado, documentado? Se não temos claro para nós educadores quais concepções de educação, de criança, de arte educação temos dentro de nós, não saberemos com qual objetivo fazer um registro. A documentação pedagógica não é uma compilação de dados descompromissados com a prática, pelo contrário uma documentação rica é realizada na experiência, sendo inseparável dela. Nem todo registro será eleito para a documentação pedagógica, porque a documentação precisa de registros que representam a potência pedagógica daquele momento educativo, portanto a documentação constroi-se na eleição de alguns dos registros produzidos. Dessa maneira, manter uma quantidade significativa de registros não significa que haverá documentação pedagógica, precisa haver uma intencionalidade por trás da organização desses registros. Portanto, para que haja documentação pedagógica é preciso que todos os adultos estejam atentos, tenham uma escuta sensível e saibam como fazer bons registros. Mas o que seria um bom registro? Um bom registro é aquele que comunica algo, que tem uma intenção em existir, que possibilita

reflexão, que mostra potência pedagógica, que traz a voz e a vez das crianças e também a subjetividade do docente, pois este não está ali com uma visão de espectador, mas através da documentação pedagógica os papéis dos adultos são reinventados, ele também é um sujeito ativo nesse processo pois precisa ser um profissional que saiba acolher a subjetividade e o diálogo.

Para que haja a criação da documentação pedagógica é imprescindível que os adultos envolvidos no processo estejam a par de uma escuta sensível, isto é, estar disponível para perceber com todos os seus sentidos (tato, olfato, visão, audição) aquilo que a criança está comunicando, em toda a sua integridade, em relação ao seu processo de aprendizagem, ou seja, estar atento às suas ações, às suas escolhas, às suas teorias, posicionamentos para que possamos realizar registros com potência de documentação pedagógica. A documentação portanto precisa ser capaz de exprimir uma “escuta visível”, isto é, transformar em matéria aquilo que foi retido no processo da escuta ativa, sendo capaz de testemunhar os percursos de aprendizagem e torná-los passíveis de reflexão (Rinaldi, 2014).

Sendo a documentação pedagógica uma forma narrativa, isto é, que reconta a história dos momentos pedagógicos, não se pode tirar dela seu caráter essencialmente subjetivo em que está presente a subjetividade das crianças, do documentador e também daqueles que o interpretam. “São escritos ‘tridimensionais’, capazes de fazer a devolução, não tanto da objetividade do evento, mas do esforço ‘significativo’, isto é, de significar, de tornar o significado que o autor da documentação lhe atribui” (Rinaldi, 2014, p. 84). A documentação não apresenta um compilado de evidências objetivas do aprendizado, mas sim a visão do docente sobre ele, o qual é responsável pela construção dessa narrativa que comunica sobre os acontecimentos da escola. Embora os registros tenham uma tendência a parecerem objetivos e comprobatórios da experiência educativa a presença da subjetividade em todos os seus patamares, desde a produção até a interpretação, comprovam que a documentação é sobre construir significados a partir de algo que aconteceu e não simplesmente comunicar que algo aconteceu. Sendo assim, a documentação é, portanto, esse processo que nasce do diálogo entre observação, observável, interpretação e

interpretável, o qual está diretamente conectado ao processo de construção de conhecimento e também o incentiva. Já que constitui-se de uma narrativa também está sujeita a interpretação daqueles que o leem, com toda sua subjetividade, ela é interpretável e ao mesmo tempo, interpretação, é uma “comunicação intrapessoal e interpessoal, porque oferece a quem documenta e a quem lê uma ocasião reflexiva e de conhecimento” (Rinaldi, 2014, p. 85).

Assim como as crianças estão inseridas em um processo de investigação para a aprendizagem, a documentação é também uma prática investigativa para o professor, através dela pode-se pesquisar teorias pedagógicas, avaliar práticas, projetar novos percursos de aprendizagem, trabalha a observação, escuta ativa, e ao final trará a esfera da produção de significados, pois a documentação é uma forma narrativa que será elaborada pelos adultos para si mesmo, outros adultos e crianças. A documentação está na esfera reflexiva pela busca de sentido na educação, isto é, investigar porque fazemos o que fazemos, como fazemos e o que queremos fazer, auxilia as

crianças a entenderem o sentido do que fazem, do que encontram, o que as possibilita projetar suas teorias futuras.

2.1 A fotografia na documentação pedagógica

Como já salientado anteriormente, a documentação pedagógica constitui-se em uma forma narrativa que torna visível os aprendizados das crianças e exprime a subjetividade do docente em questão. Dessa maneira, os registros, os quais futuramente irão gerar uma documentação são produzidos sempre em relação aos processos artísticos já que constituem-se de fotografias, vídeos, textos, produzidos a partir da subjetividade do docente e que “são comunicados por meio de uma linguagem metafórica e poética” (Vecchi, 2014, p. 160). Para os teóricos Reggio emilianos, grandes pensadores da documentação pedagógica, a estética e os processos artísticos sempre estão presentes na construção de conhecimento, portanto as aprendizagens das crianças e dos adultos precisam se construir e se expressar por várias linguagens que não só a verbal e escrita. Por essa razão faz-se necessário falar sobre a fotografia enquanto processo artístico-pedagógico como

elemento fundamental da construção de conhecimento e da documentação pedagógica.

As fotografias, por sua natureza, falam por si mesmas, sem a necessidade de textos que a expliquem, mas podendo haver algum para complementar, a fotografia já configura enorme potência de material de registro.

Ainda, as fotografias, graças à sua imediatez, podem devolver instantâneos macro e micro de objetos, sujeitos e experiências por meio de uma ação simples, direta e intuitiva, que permite imortalizar em poucos instantes aquilo que captura olhares e perspectivas, devolvidos por meio da escolha de cores, enquadramento e pontos de vista: decisões estilísticas e estéticas, mais ou menos conscientes, veiculam significados implícitos em torno das experiências vividas que, se revisadas, tanto individual quanto coletivamente, podem revelar outros imaginários, talvez inesperados no momento em que a fotografia foi tirada (Luini apud Guerra, 2024, p. 31).

Como uma educadora que também é fotógrafa, frequentemente sou questionada: Como você faz para tirar fotografias tão boas das crianças? O bom registro fotográfico deve buscar um equilíbrio entre a prática pedagógica e prática artística, há intencionalidade pedagógica e também

intencionalidade poética do que se deseja comunicar por meio

da criação e uma imagem, e estar preparada para lidar com eventuais adversidades como a velocidade das crianças, a poética dos momentos efêmeros que são vividos diariamente. Certa vez, estávamos andando pela escola durante o ateliê coletando sementes que encontrávamos no chão, meu aluno G., de 5 anos, foi me mostrar uma semente que achou e bem no momento da foto ela voou, pois era uma semente alada, daquelas que voam para germinar longe de onde caíram. Essa foto conta o maior exemplo do que é a fotografia na documentação pedagógica na Educação Infantil, pois na infância, tudo acontece muito rapidamente, e os momentos passam, as fotografias que tiramos precisam mostrar a poética desses momentos, não como uma fotografia comprobatória mas com potência pedagógica.

A abordagem Pikler⁷ é um exemplo de inspiração para a fotografia na documentação pedagógica em se tratando das

fotografias da fotógrafa húngara Marian Reismann. Marian trabalhou em conjunto com a pediatra húngara Emmi Pikler desenvolvendo um método e técnicas para fotografar crianças em sua máxima potência e espontaneidade em diferentes momentos e com um olhar processual, um acompanhamento a longo prazo. A fotógrafa trazia a tona fotografias com um olhar pikleriano, e também em suas aulas de fotografia ensinava como fotografar crianças naturalmente, sem ter que pausar para fotografar, não são fotos de crianças sorrindo para a câmera ou posando alguma situação, são crianças ativas,

“o foco está nas ações, nos gestos, nos detalhes, nas pesquisas e nas expressões do corpo todo” (...) São imagens que revelam naturalidade, feitas com paciência e espera, no sentido de não forçar uma situação, e sim fotografar o que acontece no cotidiano de forma mais genuína — sem atrapalhar a criança, por exemplo, pedindo para fazer de novo ou parar quieta. (CHANAN, 2021, p. 101)

As crianças se acostumam com a prática fotográfica em meio a elas, pois sabem que estamos fotografando, pois validamos suas ações e investigações, comunicamos com nossas atitudes que estamos interessados no que estão descobrindo.

⁷ Abordagem Pikler é uma abordagem que olha para os bebês e crianças na primeiríssima infância. Foi desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler em seu trabalho no orfanato Lóczy em Budapeste. Olha para bebês e crianças pequenas como seres em sua máxima potência, enxergam-os com respeito aos seus tempos individuais, motricidade livre, autonomia e vínculo afetivo com aqueles que cuidam.



Figura 11

A fotografia constitui em si mesma uma linguagem de escuta do cotidiano da escola, pois somos capturados pelas mais diversas cenas se estivermos atentos ao que o cotidiano da escola nos comunica, a forma como escutamos, como uma “metáfora da disponibilidade” (Rinaldi, 2014, p. 83), revela-se na autoria, criação e sensibilidade do que escolhe tornar visível. Por essa razão, a fotografia na escola da infância constitui-se também uma forma de investigação para o docente, o qual através dela investiga as crianças, o cotidiano da escola e suas miudezas.

Esse olhar para o cotidiano da escola da infância nasce não somente de uma inquietação momentânea, nasce também de um desejo por determinada cena, uma vontade do autor de capturá-la. Os desejos por trás das fotografias podem ser tanto estético-visuais como cores, cenas, recortes, como também motivos mais subjetivos que atravessam o olhar fotográfico. Dentre esses motivos podemos destacar a bagagem histórico-cultural, a sensibilidade, visão de mundo e principalmente, visão de educação e de criança. Como documentadora do cotidiano escolar, sou também sujeito histórico impregnado de experiências vividas que me fazem

clicar com consciência e clareza do que gostaria de comunicar enquanto produção estética.

O objetivo ali não é realizar um mero registro visual, e sim uma partilha do sensível, a documentação pedagógica vai além de apenas imagens, são imagens que contam histórias, avanços, pensamentos, pesquisas, insights... E assim investigamos o mundo, nossas práticas diárias, nos encontramos com as mais pequenas coisas através de um olhar, e é esse olhar atento para as coisas do mundo que procuramos incentivar durante nossas investigações nos ateliês, não é apenas o fazer, o produzir, mas o tempo do olhar, a permanência, a efemeridade e um grande encontro com a estética todos os dias nas coisas mais próximas do nosso cotidiano, é o estar junto como um ato de encantamento pelas ações das crianças, aquilo que escolhem enquanto objeto de investigação, as hipóteses que criam, a forma como escolhem realizar suas produções, um encantamento pelo olhar atento, que instiga e conduz a diferentes interpretações.

3 Fotolivro de artista

Durante o meu percurso como estagiária de ateliê, como parte da minha prática pessoal, procuro realizar documentações pedagógicas das aulas de ateliê que presencio e participo ativamente da construção. Ao longo das aulas, sempre levo minha câmera para realizar registros fotográficos e fico atenta para anotar as teorias, ideias e questionamentos das crianças. Mas afinal, qual seria a melhor forma de documentação pedagógica para materializar os registros que realizo? As escolas de modo geral, definem uma forma específica de realizar as próprias documentações, podendo ser feitas em vídeo, portfólio, mural... Já a minha documentação, parte de uma pesquisa pessoal, sendo assim, procurei realizá-la da forma que minha prática pedagógica e artística, fosse melhor compreendida por mim como educadora e artista

Depois de realizar algumas experimentações iniciais, produzi para a entrega de um relatório final da disciplina de Fundamentos do Ensino de Arte, ministrada pela professora Rita Bredariolli em 2024, uma documentação digital que integrava minhas fotografias e um texto relatando o processo

do ateliê ao longo dos seus seis meses de curso. A abordagem Reggio Emilia, utiliza uma forma de documentação pedagógica chamada de “mini-histórias”, as quais constituem narrativas curtas escritas pelos educadores narrando momentos significativos de aprendizado das crianças a partir dos registros realizados durante o processo educativo. As mini-histórias, embora pareçam ser um relato objetivo do processo, trazem muita subjetividade do docente, pois relata-se não somente o que aconteceu, mas como o mesmo percebeu a cena e realizou seus registros escritos, fotográficos, para depois culminar em um texto narrativo que comunica aos de fora da cena a percepção poética do acontecimento.

Sendo assim, a prática da mini-história não deixa de encaixar-se na esfera das produções metafóricas e poéticas (Vecchi, 2017) e, portanto, artísticas. Dessa maneira, além de colocar minhas fotografias como representantes da minha criação artística pessoal, houve também a criação do texto narrativo para integrá-la.

Posteriormente, estudando maneiras de transformar essa produção em um trabalho de conclusão de curso, decidi

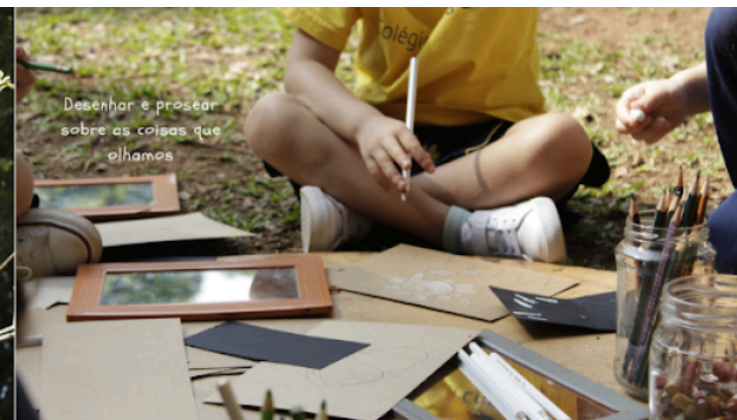
"Hoje vai ter ateliê passeio?"

-Lara, 4 anos

Diário de Ateliê das salas de referência do G4 (Profª Diana Tubenchlak)

Ao longo das aulas tornou-se uma prática comum sairmos para caminhar na escola sentarmos sob as árvores, observá-las, coletar a natureza que encontramos e que nos instiga a fazer novas investigações, desenhá-las, revisitar as coletas e criar obras com elas...

Tudo isso podemos fazer a partir de um ateliê passeio, além daquilo que é mais importante, criar relações de afeto com a natureza que nos cerca e ter tempo para observá-la, se encantar com ela, construir olhares e memórias sensíveis...



Desenhar e prosaer sobre as coisas que olhamos



Olhar para o que está em cima mas, olhando para baixo



Tirar conclusões nada precipitadas "o pé tem um formato diferente, não parece muito com as flores que costumamos desenhar"



Abaixar-se, coletar as flores, observar seus formatos e cores



"olha só essas sementes em formato de bolinha que eu achei aqui"



Pegar uma semente alada e oops: "Ah ela voou bem na hora que você ia tirar a foto"



E depois? O que fazer com as coletas?

É por isso que criamos nosso tão querido e carinhosamente chamado "armário da natureza"

Um lugar para guardar os "tesouros" que encontramos em nossas caminhadas pelo mundo

Figura 12

que para isso, gostaria de fazer uma produção física, que englobasse as minhas fotografias, os textos inspirados nas mini-histórias e que constituísse em si, um objeto de arte. Para isso, comecei a pesquisar sobre a criação de livros de artista, mais especificamente sobre fotolivros de artista. Um livro de artista, ou livro objeto constitui um livro em que ele próprio é uma obra de arte, e não somente um suporte para o texto e imagens, ele é pensado esteticamente pelo artista em todos os seus detalhes, e é feito para ser manipulado pelo espectador em tiragens únicas ou pequenas quantidades⁸. Já o fotolivro de artista trata-se de um livro de artista em que a fotografia é o meio principal, mas a forma como essas imagens são diagramadas, organizadas, combinadas com texto, com o formato do livro, entre outros detalhes, cabe ao artista produtor decidir. O fotolivro de artista vai além de apresentar imagens impressas, constitui em si uma obra de arte completa, em que design, texto, imagens e formato foram pensados esteticamente.

⁸ LIVRO de artista. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/80253-livro-de-artista>. Acesso em: 09 de novembro de 2025. Verbetes da Enciclopédia

Dentre as possibilidades de documentação que eu poderia realizar em minha pesquisa, o fotolivro de artista era o que mais encaixava-se na minha prática como professora-artista, pois em todo o seu conceito reafirma a autoria criativa do artista, e no caso da minha produção, trata-se também de uma documentação pedagógica em sua temática. Dessa maneira, comecei a esboçar digitalmente como seria esse fotolivro de artista para depois fazê-lo fisicamente. Como eu acompanho muitas turmas no colégio, escolhi algumas, e decidi que cada investigação constituiria um livro diferente, para ao final fazer uma coleção de pequenos fotolivros de artista.

Decidi fazer cinco fotolivros relatando processos tanto de 2024 quanto de 2025. Todos foram encadernados artesanalmente pela artista Julia Bricks, as imagens impressas em papel couché foram fotografadas por mim e diagramadas no aplicativo Canva. Escolhi fazer a escrita à mão para reforçar o caráter artesanal da produção desses volumes. Os fotolivros tem nomes relacionados às investigações, geralmente uma fala das crianças ou pergunta que instigou o processo, sendo eles: “Hoje vai ter ateliê passeio?”; “Nada se aprende sozinho”; “E se pudessemos

trocar as cores do mundo?"; "Minhocas, minhocudas... como vocês vivem?"; "Texturas animais!"

A seguir irei apresentar cada um dos fotolivros contando o processo de investigação que foi desenvolvido com as crianças e o processo de produção destes volumes.

3.1 “Hoje vai ter ateliê-passeio?”

Eu havia acabado de iniciar meu estágio em agosto de 2024 no colégio como estagiária de ateliê, e a turma do G4 (4 - 5 anos) havia acabado de começar a investigar alguns elementos da natureza encontrados na escola durante o ateliê

de artes visuais. O colégio tem uma área verde muito rica, por isso levando em conta o nosso território, a atelierista que eu acompanhava, D. T., propôs que as aulas de ateliê acontecessem ao ar livre, fora do prédio. Era época das floradas dos ipês da escola, dos jacarandás roxos, portanto a cada aula tornou-se uma prática comum sairmos para caminhar na escola, sentarmos sob as árvores, conversarmos sobre elas, desenharmos e coletarmos

“tesouros da natureza”, isto é, coletarmos a natureza que já estava pelo chão da escola.

Às vezes saímos para desenhar a natureza em meio a ela, mas também com a ajuda do botânico da escola, o F., a natureza poderia vir até nós, toda semana o F. trazia flores de alguma árvore da escola para conhecermos e desenharmos. Um dia L., de 4 anos, chegou até D. e perguntou: “Hoje vai ter ateliê-passeio?” O processo se tornara muito afetivo para as crianças, até porque, os “tesouros” do nosso território, ao final da investigação inicial iam para a prensa para serem secos e depois guardados no “armário da natureza”, como era carinhosamente chamado pelas crianças. A partir da coleção que se formava no armário, D. convidava as crianças a usar os tesouros para criar novas composições visuais com eles.

Tudo isso podemos fazer a partir de um ateliê-passeio, além daquilo que é mais importante, criar relações de afeto com a natureza que nos cerca e ter tempo para observá-la, encantar-se com ela, construir novos olhares e memórias sensíveis

Para a produção deste fotolivro, acompanhando o mote da investigação, realizei uma coleta de flores, esperei

elas secarem em meio a livros e depois realizei uma cianotipia com flores coletadas na florada dos ipês e jacarandás do ano seguinte (2025) e utilizei na capa e na contracapa. Em diversas páginas do fotolivro coloquei uma montagem que eu e D. fizemos a partir das composições das crianças, as crianças iam para a mesa de luz com as flores coletadas e nós fotografamos todas as suas composições, removemos o fundo e juntamos em uma só imagem montando uma obra com as criações deles⁹. E assim, exploramos o desenho em muitos de seus aspectos contemporâneos como os desenhos das texturas das flores, os desenhos que formamos com elas, os desenhos que formamos com as composições delas (ver figuras 1;8;9;12 e 13)

⁹ ver figura 11



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16

Em agosto de 2024, a Sala Amarela do G4, em seus ateliês de turma, os quais são realizados por uma pedagoga da sala e uma estagiária de ateliê, no caso eu e a professora C. S., demos nossos primeiros passos com o material da argila. A partir das inspirações da cerâmica dos povos indígenas Tukano¹⁰, investigamos técnicas para fazer potes com pinça, “acordelado”, entre outros, sempre levando consigo os afetos e respeito que os povos indígenas têm com a natureza e este material que vem dela. A partir de então, começamos a realizar propostas em que as crianças teriam que construir juntos, em dupla, alguma peça, trabalhando assim mais um valor dos povos indígenas, a convivência coletiva. Observamos que surgiu entre as crianças a vontade de fazer bichos de argila e também utilitários, Como vínhamos trabalhando, dessa maneira, C. procurou incentivá-los com novas referências: a artista Maria Lira Marques, do vale do Jequitinhonha, que produzia suas próprias tintas com argila e pintava “bichos imaginários”. Inspirados pela artista, começaram a surgir utilitários

misturados com bichos como “forma de bolo de onça pintada”, “saboneteira de gatinho¹¹”, “xícara de ursinho”, e entre outros bichos imaginários como “cobras aladas”.

Em uma publicação do Instituto Tomie Ohtake,¹² que realizara no mesmo ano uma obra da artista, falando sobre barro, havia um capítulo escrito por Maria Lira Marques intitulado: “Nada se aprende sozinho” (Marques, 2024, p 33). Era justamente o que vínhamos reforçando com as crianças a partir dos valores civilizatórios dos povos indígenas, juntos eles aprendem, juntos, constroem mais, ajudar o coletivo está em primeiro lugar. Na contemporaneidade, somos muito incentivados pelo capitalismo a sermos individualistas até mesmo com nossas obras de arte, a ideia era justamente o contrário, que não existissem obras minhas ou suas, e sim nossas obras da Sala Amarela do G4, feitas por muitas mãozinhas de crianças que respeitam e têm afeto pela natureza.

¹¹ ver figura 9

¹² Disponível em:
https://www.institutotomieohtake.org.br/wp-content/uploads/2024/02/barro_cadernos-ensaio-1.pdf

¹⁰ Grupos de povos indígenas localizados no noroeste amazônico do Brasil e da Colômbia, às margens do Rio Tiquié, afluente do Rio Uaupés. Configuram 17 etnias e se comunicam na língua Tukano Oriental.



Figura 17



Figura 18



Figura 19

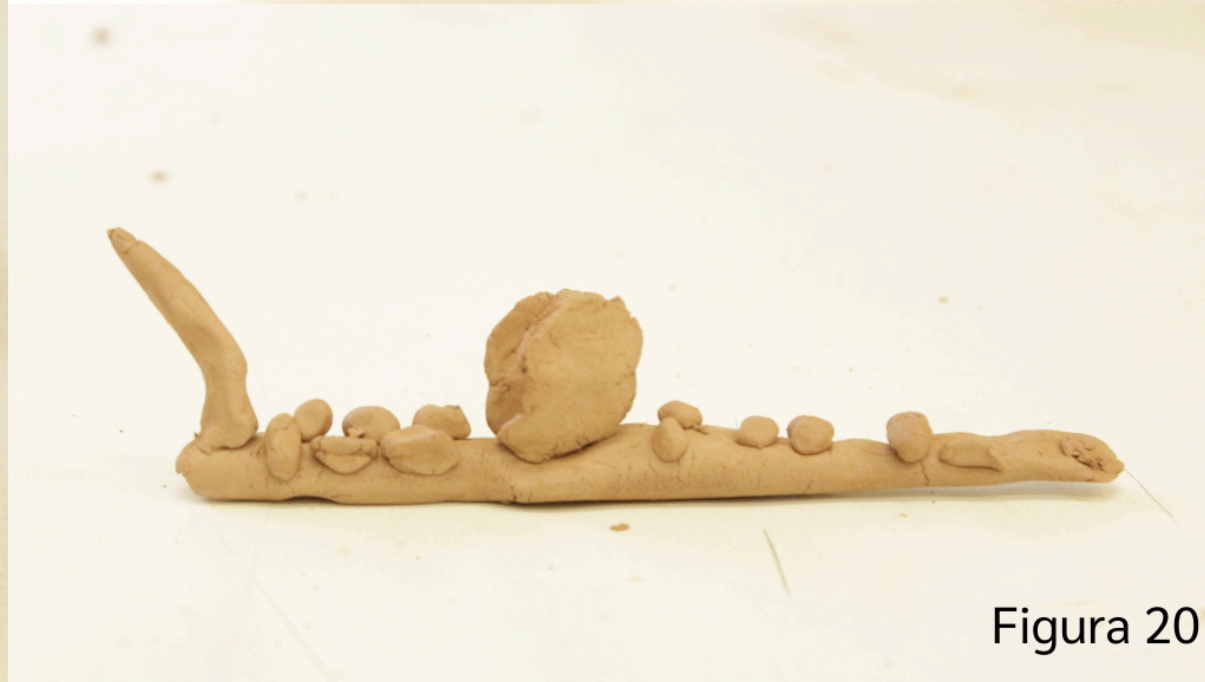


Figura 20



Figura 21

Sendo assim, tivemos um semestre inteiro de investigações do elemento do barro com a criação de utilitários, bichos imaginários, tintas de argila, reciclagem da argila que construímos juntos, com muitas mãos. O fotolivro foi produzido com uma capa em papel kraft, imagens impressas em papel couché e texto escrito à mão.

3.3 “E se pudéssemos trocar as cores do mundo?”

Era começo do primeiro semestre de 2025, em meio à adaptação das crianças à escola, que B., de 4 anos, perguntou: “A sombra está sempre junto da gente?”

A partir desse ímpeto inicial, a Sala Irerê Tarde começou a investigar o papel da luz e da cor nas interações que temos com o mundo. Sendo assim, fizemos uma série de ateliês em que as crianças puderam interagir com fontes de luz, brincar com as sombras e descobrir o efeito das luzes de outras cores na nossa visão. Para essa investigação levei para as crianças alguns “visores”, os quais constituem-se de um material de papel celofane sobre uma base mais dura, em que através do translúcido do papel celofane colorido seria possível enxergar o mundo de cores diferentes. Dessa

maneira as crianças começaram a perceber os diferentes efeitos que a translucidez do material proporciona como luzes de cores diferentes, sombras coloridas. Além disso, também exploramos diferentes fontes de luz e sua interação com objetos diversos, furados, opacos e translúcidos.

Para o fotolivro em questão, além de imprimir as fotos em papel couché, coloquei folhas de filmes plásticos coloridos intercaladas com as imagens, dessa maneira, o leitor pode também ser atravessado pela experiência de investigação a que as crianças foram submetidas, pois o filme colorido altera as cores da imagem, assim como os “visores” alteram as cores do mundo.

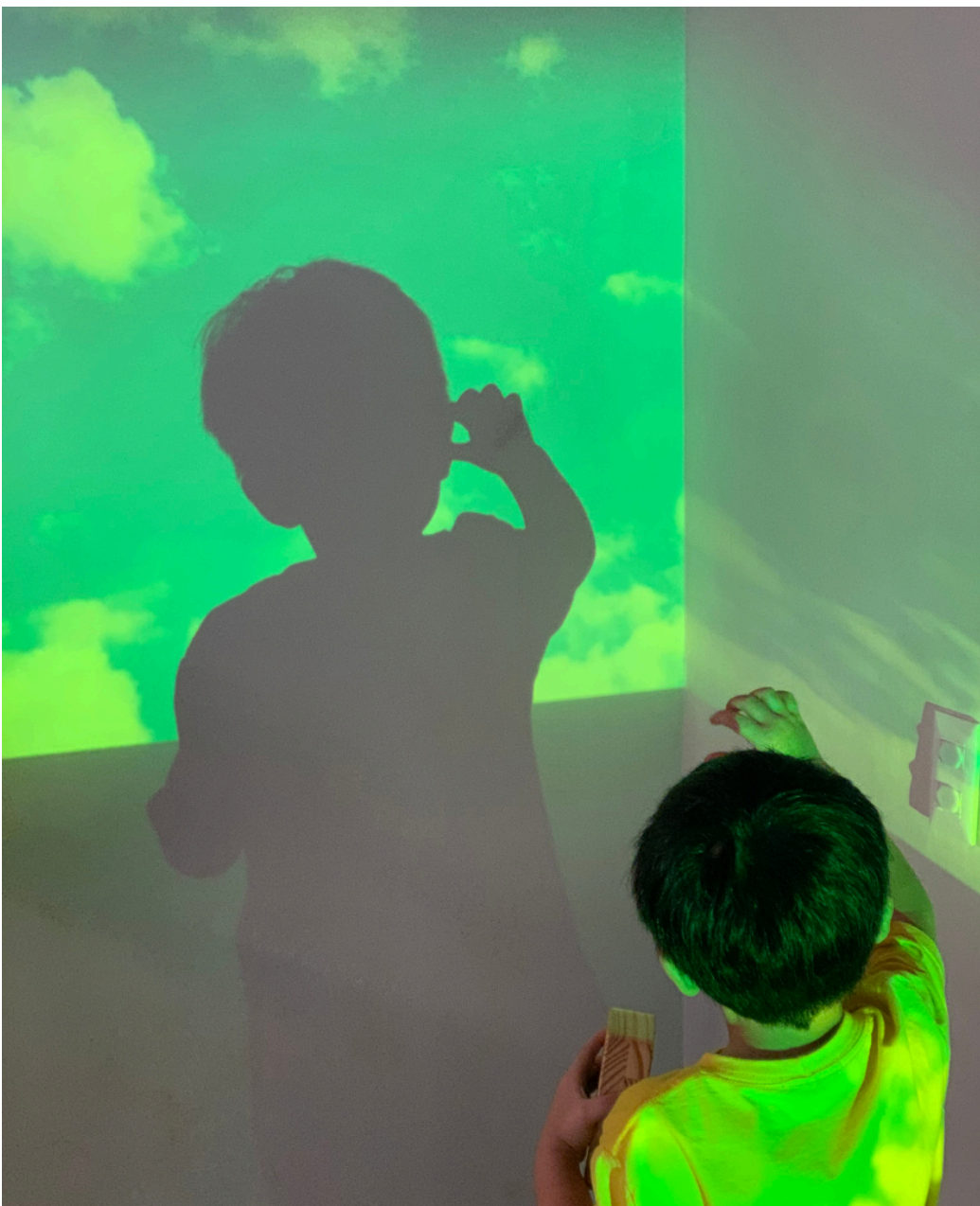


Figura 22



Figura 23



Figura 24

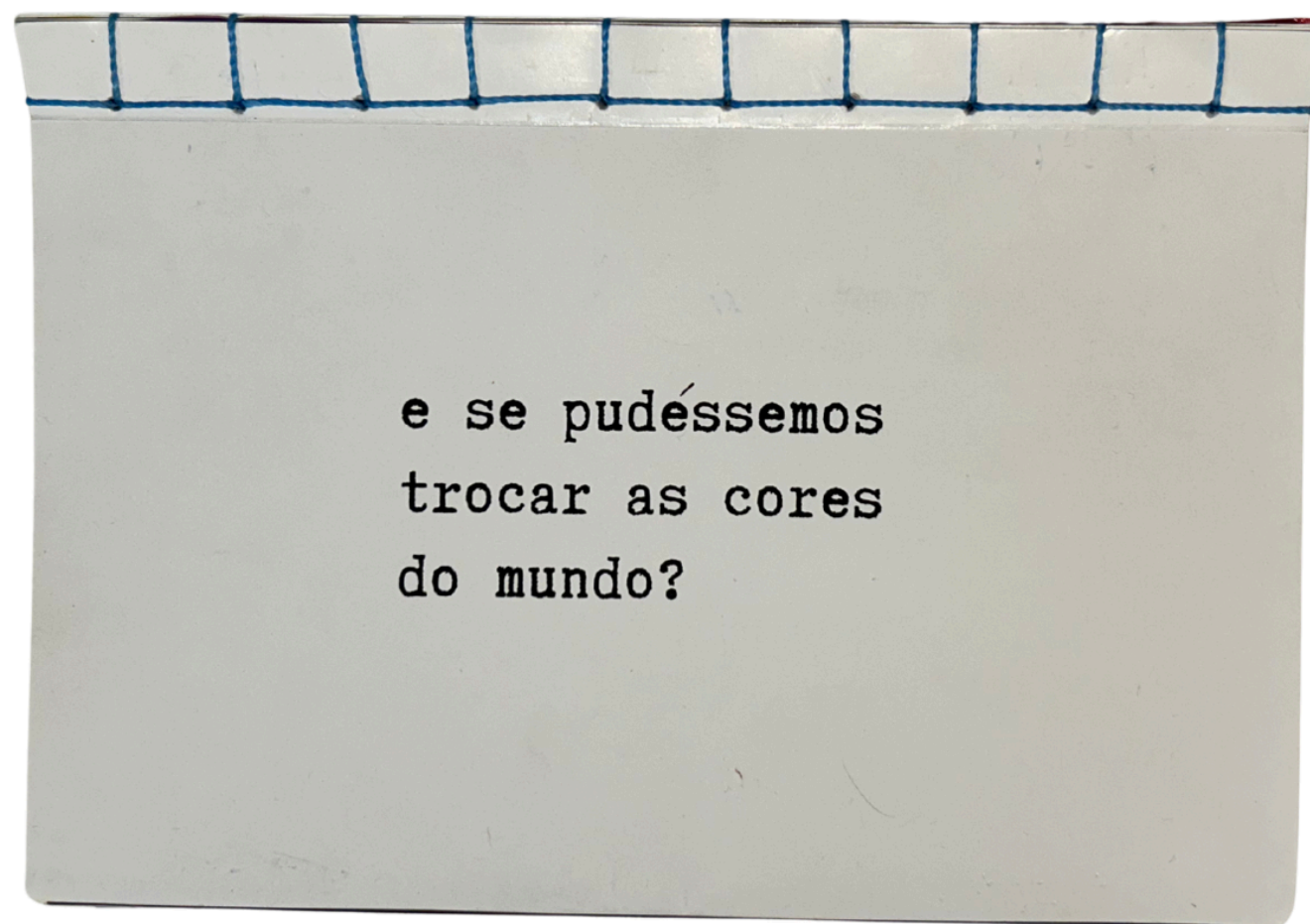


Figura 25



Figura 26

3.4 “Minhocas, minhocudas... Como vocês vivem?”

No segundo semestre de 2025, ao voltar das férias de julho, a Sala Irerê deparou-se com um novo elemento no quintal da sala, três caixas pretas empilhadas. Mas o que será isso?

Depois de muito teorizar sobre o que seriam essas caixas, as professoras disseram que se tratava de um minhocário, um local em que as minhocas fazem compostagem, isto é, digerem matéria orgânica. Dessa maneira, surgiram muitas perguntas das crianças sobre as minhocas, o minhocário, como é dentro dele? O que minhocas fazem lá? Será que elas andam? Será que elas brincam?

Dessa maneira, as professoras prepararam para as crianças um “caderno de investigação” em que colocariam os registros das descobertas sobre as minhocas e o minhocário. Cada ateliê, foi inspirado em uma pergunta do caderno, e as crianças poderiam desfrutar de diferentes estações para investigar a questão, além de registrar suas teorias no caderno.

Além de uma investigação informativa sobre a vida das minhocas, o minhocário, também foram convidados a explorar a esfera da imaginação para fingir ser minhoca, andar como minhoca, construir a casa das minhocas, pensar como as minhocas se divertem, e assim, criar piscinas de minhocas, parque aquático, carro de minhocas.

Utilizando tecidos de lycra, as crianças fingiram ser minhocas, se mover como minhocas e usar balaies para imaginar a vida no minhocário. Além disso, descobrimos uma técnica de dobradura de papel que as crianças poderiam criar suas próprias minhocas e, depois, utilizá-las em brincadeiras de construtividade, criando um mundo de minhocas com casa, carro, garagem, avião, túneis,, pois afinal as minhocas fazem os próprios túneis, e também pensar como as minhocas dormem, se elas dormem.

Para este fotolivro foi escolhido uma capa em papel kraft para remeter à ideia de terra, lugar em que as minhocas habitam, e no interior dele coloquei algumas minhocas de papel pois foi uma das atividades que realizamos com as crianças, produzir minhocas de papel para depois brincar de minhocas nas construções com blocos que realizamos juntos.

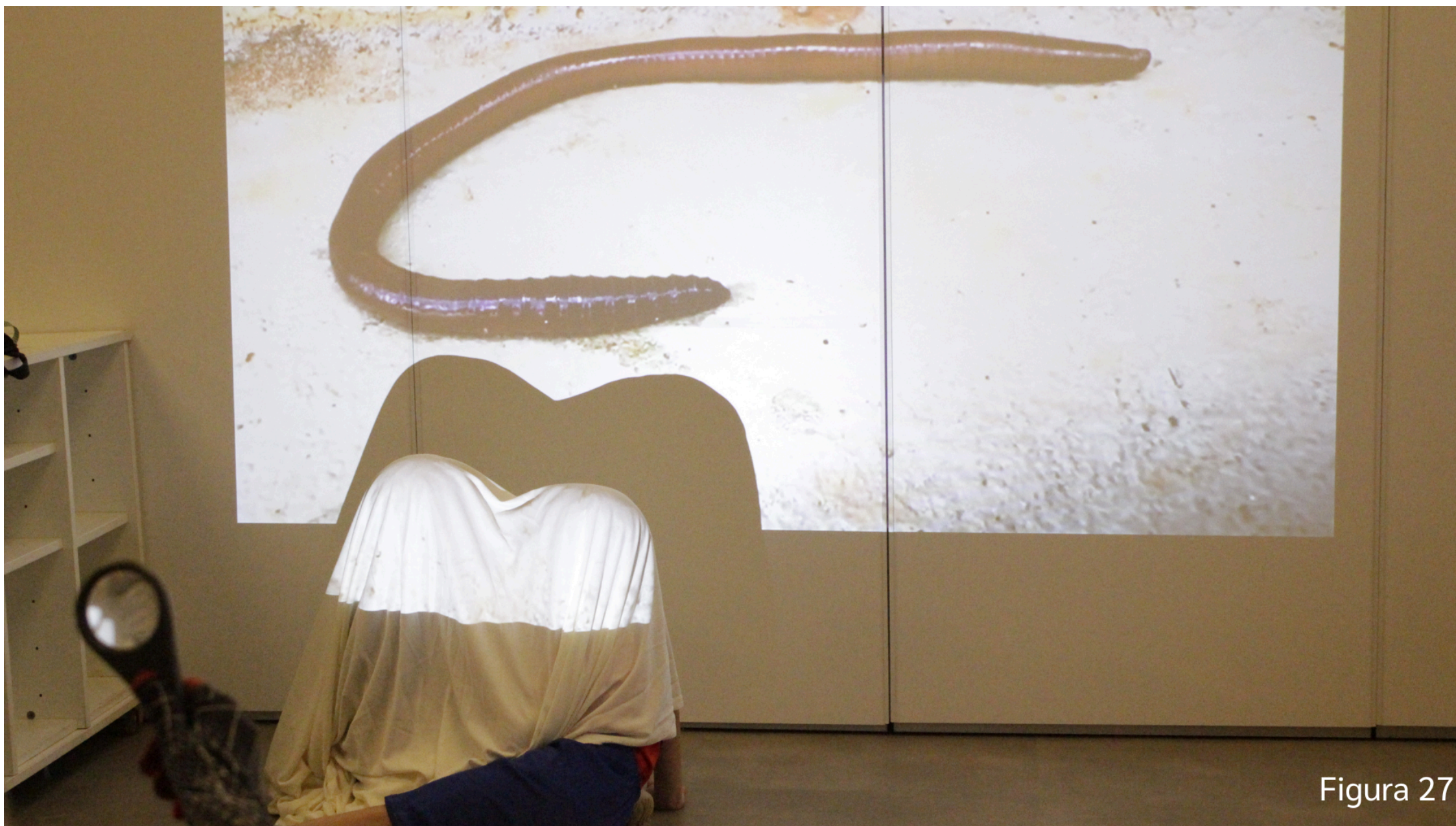


Figura 27



Figura 28



Figura 29

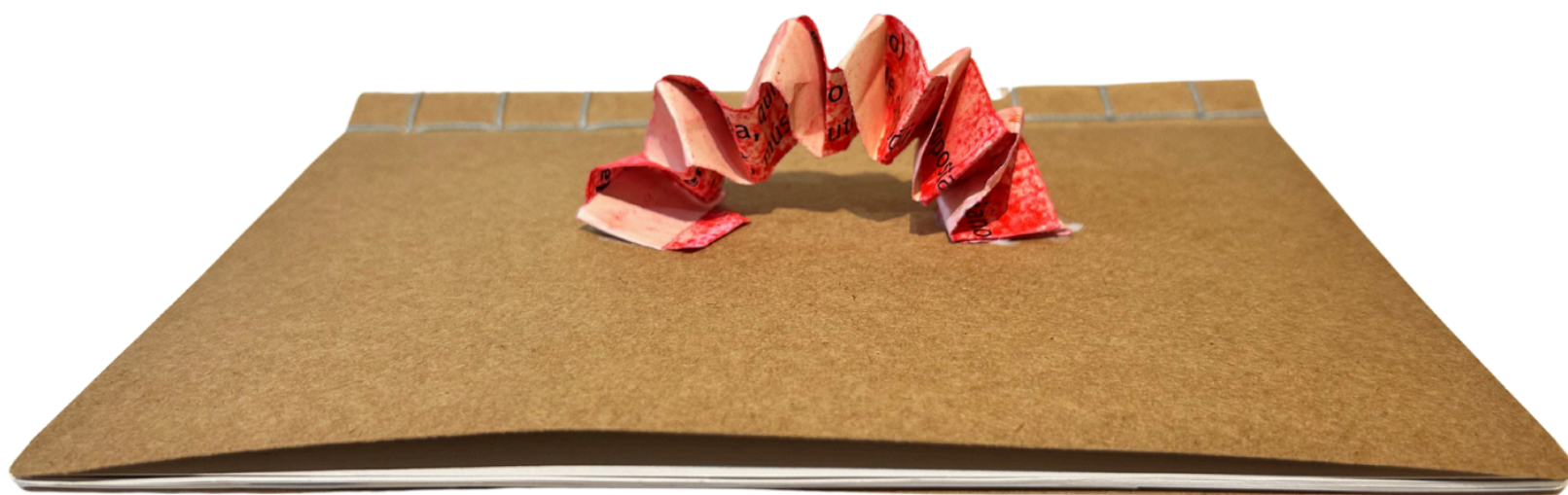


Figura 30

3.5 Texturas animais!

Desde o primeiro semestre de 2025, a Sala Seriema da Tarde estava investigando texturas, o que são, quais as linhas das texturas e suas sensações. Esse estudo dos desenhos das texturas, das linhas que compõem esses desenhos, nos levaram até os desenhos com linhas feitas pelos povos originários, isto é, os grafismos indígenas. Em uma imersão maior sobre os grafismos, as crianças descobriram que os povos indígenas inspiram-se nos desenhos das formas da natureza - muitas vezes suas texturas -, para criar seus grafismos. Dessa maneira, após investigar esses desenhos, com enfoque nas linhas, porque não nos inspirar na natureza para criar nossos desenhos também?

Após a leitura do livro “Rápido Como um Gafanhoto” de Audrey Wood, surgiu uma grande vontade de virar bicho e ficar “feroz como um tigre, grande como uma girafa, fofinho como uma joaninha”... Na escola temos alguns tecidos felpudos com estampa de animal print, eles ajudaram as crianças em suas transmutações em animais, a partir desse contexto convidamos as crianças, trajadas de bichos, para

experimental as texturas desses animais em diferentes materiais como giz pastel, canetas pretas, e até mesmo construir juntos, coletivamente, uma textura gigante inspirada em alguns animais que estávamos investigando como a girafa, a zebra e o tigre. Dessa maneira, as crianças puderam se aproximar dos processos de observação da natureza que aprenderam com os povos originários, inspirando-se nos bichos que poderiam se transformar a partir dos tecidos felpudos, que proporcionaram um brincar simbólico.

Para este fotolivro fiz uma capa com tecido de animal print de girafa para remeter às explorações que fizemos ao longo do percurso.



Figura 31



Figura 32



Figura 33



Figura 34



Figura 35

4. Considerações finais

Tendo em vista as proposições apresentadas anteriormente, esse trabalho nasceu de encontros com o mundo e a importância de guardar seus traços sustentados pela pesquisa artística e educacional de uma professora-artista através da fotografia como instrumento pedagógico e artístico ao mesmo tempo. Dessa forma, retomando a pergunta orientadora deste trabalho de conclusão de curso que questiona de que forma a fotografia possibilita e fortalece o desenvolvimento de um processo artístico-pedagógico de uma professora-artista, vimos que através da documentação pedagógica, o processo criativo da professora-artista em questão pode ser desenvolvido. A produção de uma documentação está na esfera artística e, proporciona liberdade criativa à professora para criar a melhor forma de contar as histórias que vivemos nos processos de ensino e aprendizagem das crianças, no caso deste trabalho a criação de um fotolivro com mini histórias.

Como educadora, pude adentrar muito mais os processos de aprendizagem das crianças, me posicionando como uma profissional que tem uma escuta ativa muito atenta

às teorias das crianças, suas criações, e um olhar muito minucioso para a poética das relações estéticas que construímos ao longo das aulas de ateliê. Ao estudar mais sobre a documentação pedagógica, pude ampliar meus horizontes acerca da forma de realizar registros na escola, sendo este também um processo artístico pessoal, na busca da minha construção poética enquanto artista visual.

Ao realizar a produção de cinco fotolivros de artista como concretização do desenvolvimento de um processo artístico e pedagógico pessoal na escola da infância, pude pensar e concretizar muitas ideias que efervescem em mim acerca do mundo de produções de imagem. Aliar minha prática artística às produções de sala de aula foi um posicionamento que me proporcionou um engrandecimento pessoal e profissional, já que ao produzir imagens dos processos criativos de ensino e aprendizagem pude refletir sobre eles pedagogicamente e transformá-los em uma produção poética, o que faz com que as belezas desses processos sejam valorizadas também em uma esfera estética. Refletir sobre a documentação pedagógica fez com que a minha prática artística fosse mais do que necessária na sala de aula, pois a documentação em si precisa dos

processos estéticos para existir. Esse encontro fez da minha existência na sala de aula uma grande pesquisa em que a todo momento me percebo criando, pensando, refletindo, recriando e existindo como um único ser: uma professora-artista-pesquisadora, com hífen pois é junto, ao mesmo tempo e que precisa um do outro para existir e ser na sala de aula.

Referências

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHANAN, Marcela. Observar e registrar na Educação Infantil, em diálogo com a abordagem Pikler: a construção do olhar e do registro fotográfico. **Diálogos Piklerianos**: publicação semestral da Rede Pikler Nuestra America, São Paulo, v. 2, p. 100 - 106, 2o. semestre 2021.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Zouk, 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FREEMAN, Michael. **O olho do fotógrafo**: composição e design para fotografias digitais. São Paulo: Bookman, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUERRA, Monica. **Documentar do lado de fora**. Bambini Brasil, São Paulo, ano 1, v. 1, n. 1, 2024.

GUERRA, Monica. Exercícios de olhar para encontrar o mundo.. São Paulo: Diálogos, 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LIVRO de artista. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/80253-livro-de-artista>. Acesso em: 09 de novembro de 2025. Verbete da Enciclopedia. ISBN: 978-85-7979-060-7

MANET, Édouard. **As bolas de sabão**. Museu Calouste Gulbekian, 1867. Pintura, óleo sobre tela.

MARQUES, Maria Lira. Nada se aprende sozinho. In: BARRO - Caderno 1. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2024. v. 1, p. 33-38 Disponível em: https://www.institutotomieohtake.org.br/wp-content/uploads/2024/02/barro_cadernos-ensaio-1.pdf.

MATTAR, Sumaya et al. Arte, experiência e educação. **Cartografias de si**: processos de criação e aprendizagem colaborativa na pós-graduação. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes, 2024.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184–199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente**: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Books, 2019.

RENOIR, Pierre-Auguste. **Dança na Cidade**. Museu D'Orsay, Paris, 1883. Pintura, óleo sobre tela.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação?. *In*: AUTOR/A. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 80 - 91.

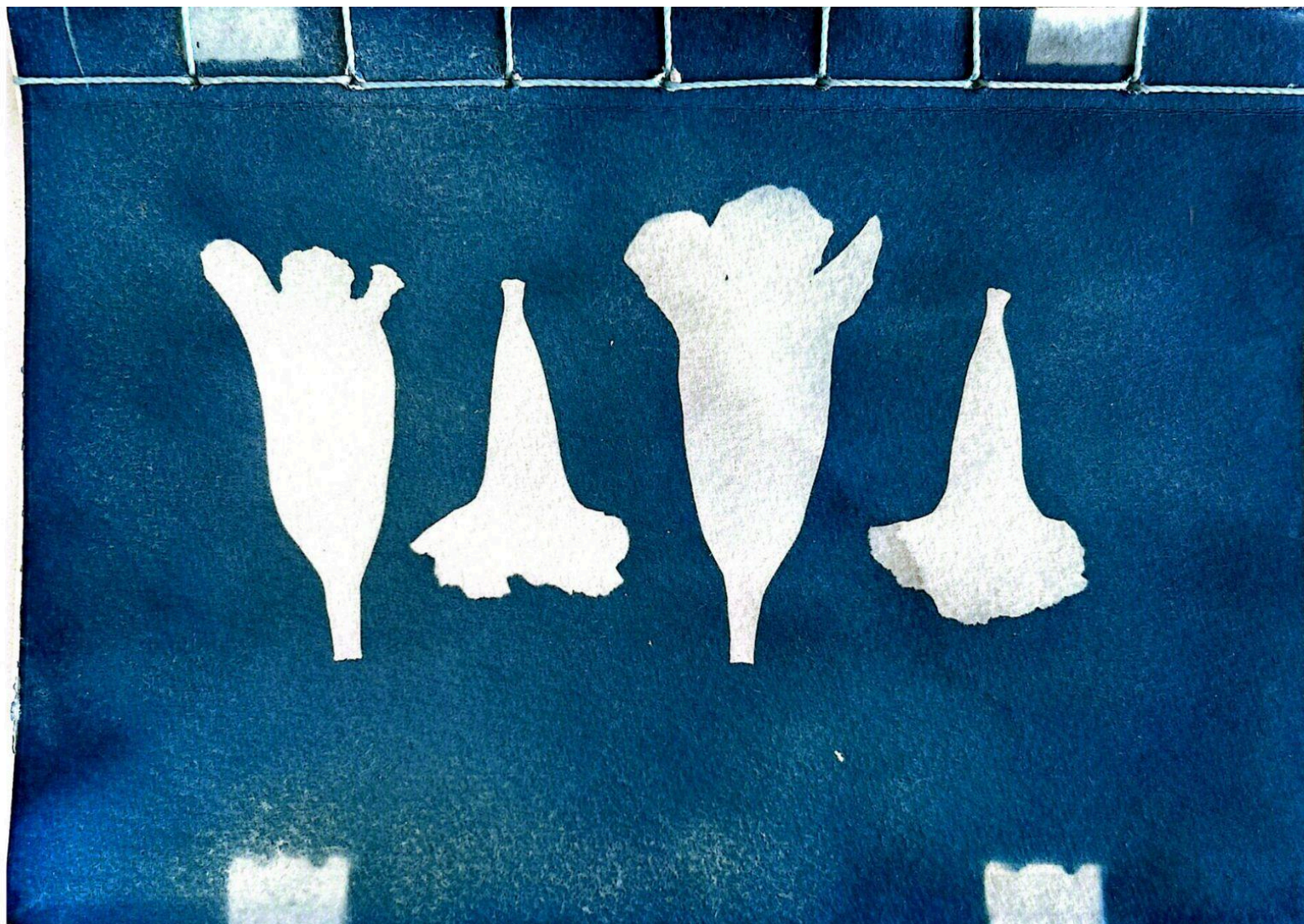
ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: Saberes e Práticas. *In*: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

WOOD, Audrey. Rápido como um gafanhoto. São Paulo: Brinque Book, 2002. 36 p.

APÊNDICE A - Fotolivro “Hoje vai ter ateliê passeio?”



"Hoje vai ter
ateliê passeio?"

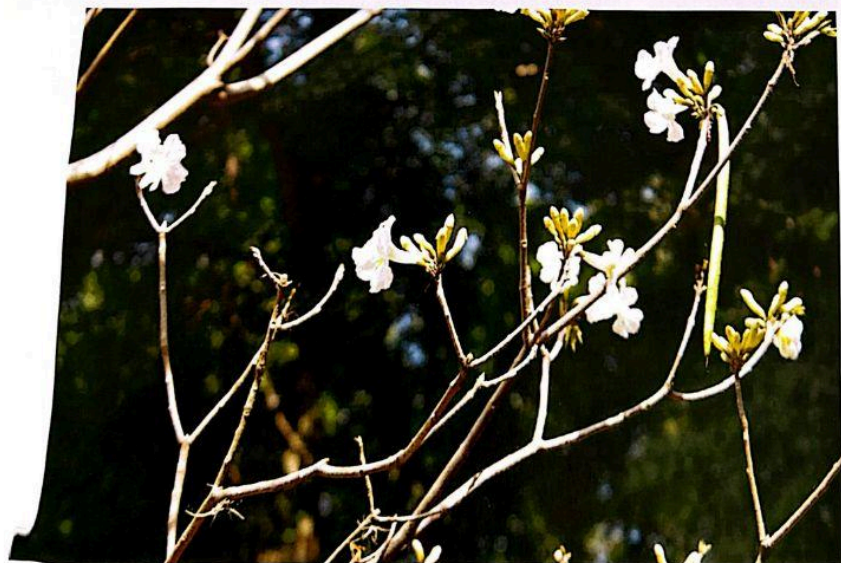
-L, 4 anos

Diário de Ateliê das salas de referência
do G4 (Profª D.T.)



Ao longo das aulas de Ateliê do GA, tornou-se uma prática comum sairmos para caminhar na escola, sentarmos sob as árvores, observá-las, coletar a natureza que encontramos pelo chão e que nos instiga a fazer novas investigações, desenhá-las, revisitar as coletas e criar obras com elas ...

Tudo isso podemos fazer a partir de um "ateliê-passeio", além daquilo que é mais importante, criar relações de afeto com a natureza que nos cerca e ter tempo para observá-la, encantar-se com ela, construir diálogos e memórias sensíveis ...



No "ateliê-passeio" podemos desenhar e
prosear sobre as coisas que enxergamos ...



Olhar para o que está em cima só
que olhando para baixo...



Tirar conclusões nada precipitadas:

"O ipê tem um formato diferente, não parece
muito com as flores que costumamos
desenhar"



Abaixar-se para coletar flores, e
observar seus formatos e cores...

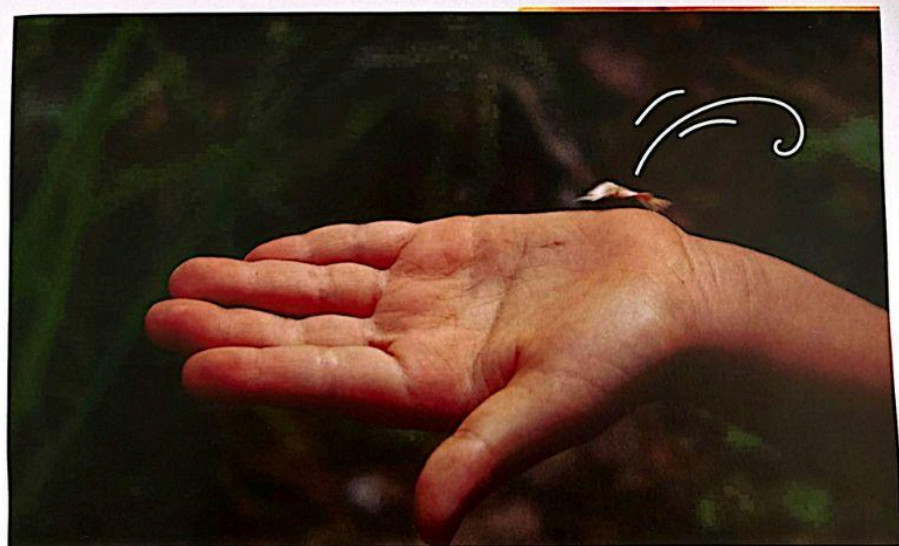


"Olha só essas sementes em formato
de bolinha que eu achei aqui"



Pegar uma semente alada e oops:

"Aaah! Ela voou bem na hora
que você ia tirar a foto"
(G. 4 anos)



E depois? O que fazer com as coletas?
É por isso que criamos o nosso tão querido e
carinhosamente chamado: "armário da natureza"
Um lugar para guardar os "tesouros" que encontra-
mos em nossas caminhadas pelo mundo



E depois, podemos revisitar nossos "tesouros" e,
criar novas composições com eles ...

Na mesa de luz podemos enxergar
até as mais pequenas linhas de texturas
das flores ...



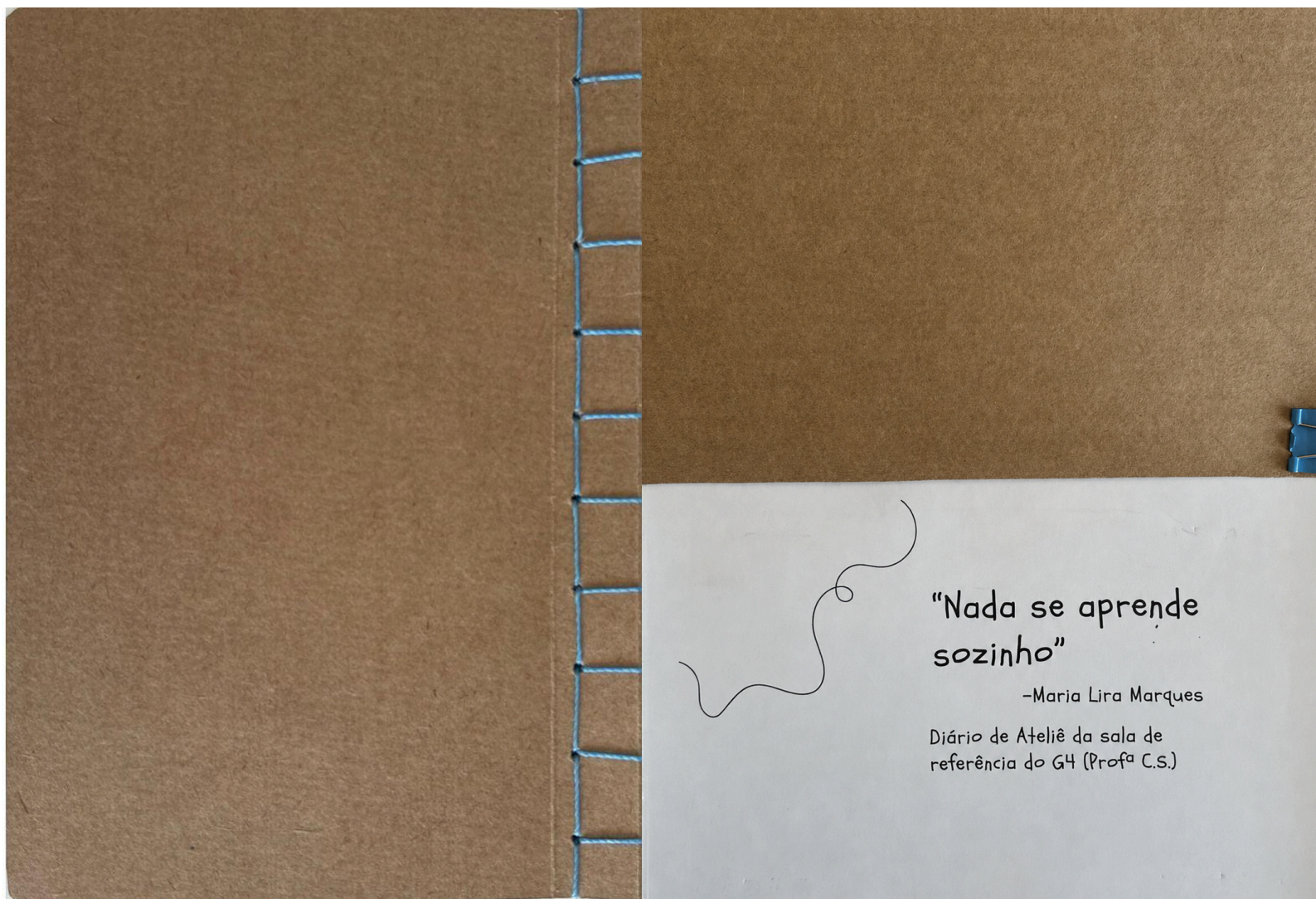
Afinal, o mundo é todo feito de desenhos,
as flores têm desenhos,
a terra tem desenhos,
e com eles também fazemos
nossos desenhos...

E nesse eterno fluxo de significações e ressigni-
ficações, permanências e efemeridades...
a natureza se vai, mas os "tesouros" que cons-
truímos, esses ficam, e fortalecem as
apropriações que temos do mundo





APÊNDICE B - Fotolivro “Nada se aprende sozinho”



" Assim como aprendi muitas coisas com a minha mãe, também aprendi outras com outras pessoas, que foram falando comigo ao longo da minha caminhada. Até hoje, eu aprendo. É importante as pessoas criarem, terem vontade de trabalhar, gostarem do que sabem fazer, mesmo se não tiverem recursos. Porque, no fim, tudo o que precisamos a natureza nos dá. Toda a riqueza está na terra e, depois que morremos, também viramos terra. Se soubermos aproveitar isso tudo sem danificar a natureza, é maravilhoso, pois fazemos parte dela também "

(Maria Lira Marques)

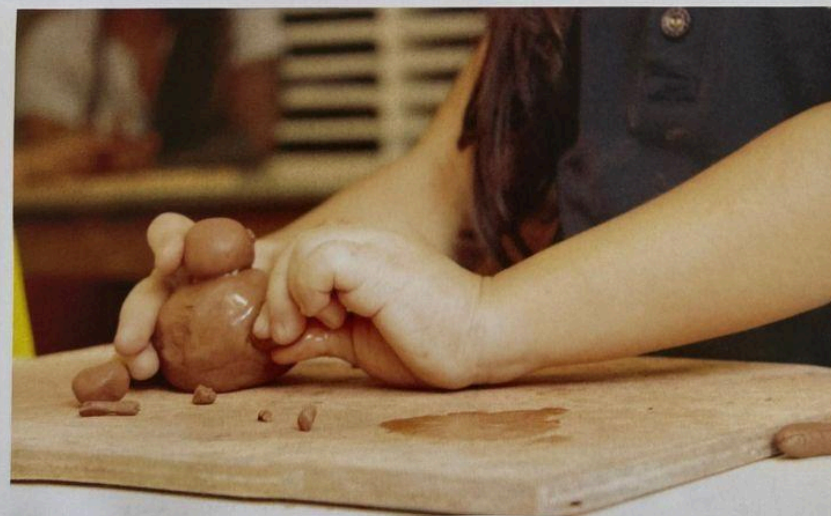
Não aprendemos sozinhos, construímos juntos, somos um coletivo. Essa reflexão tomou conta dos ateliês da Sala Amarela do G4 no segundo semestre de 2024.

Em nossas pesquisas sobre o barro e a argila aprendemos muito com os povos indígenas sobre técnicas para manusear argila, como entrar em contato com esse novo material, experimentá-lo, transformá-lo... Juntos construímos caminhos de investigação repletos de afetos, a aprendemos a pensar juntos, coletivamente, para transformar nossas ideias em arte e cuidar do espaço-tempo dos ateliês semanais



Talvez as primeiras peças não sejam da forma
como imaginamos...

Mas com isso eu aprendo, e tento novamente...
A argila permite o recomeço.



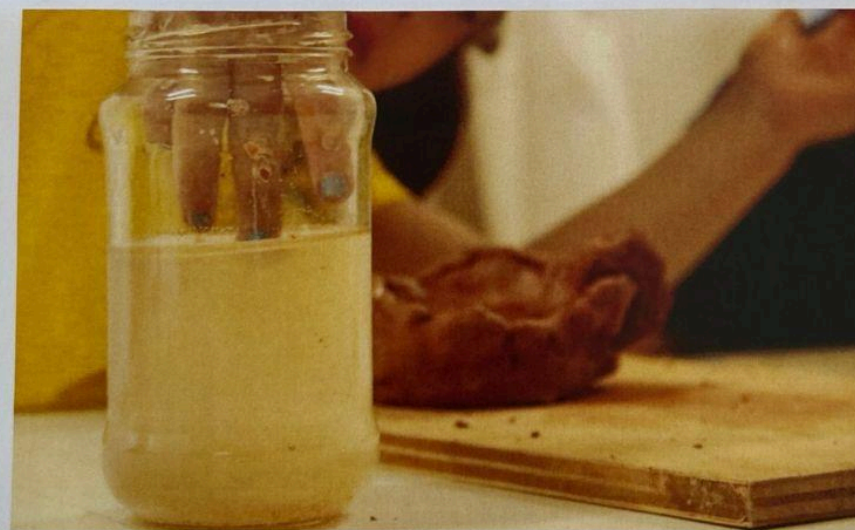
Pois como diz a música :
"Ela desce como um vaso velho e quebrado,
e sobe como um vaso novo"

Os povos indígenas Tukano nos ensinaram
muitas coisas sobre argila...



A fazer peças utilitárias ...

A cuidar das nossas obras com
respeito e afeto ...



E até a reciclar argila para usarmos de novo ...

A pensar e construir em conjunto, com
muitas mãos ...



E assim, juntos, conhecendo os bichos imaginários
da artista Maria Lira Marques, fizemos obras aladas...

Uma saboneteira de gatinho que solta
bolinhas de sabão quando mia...

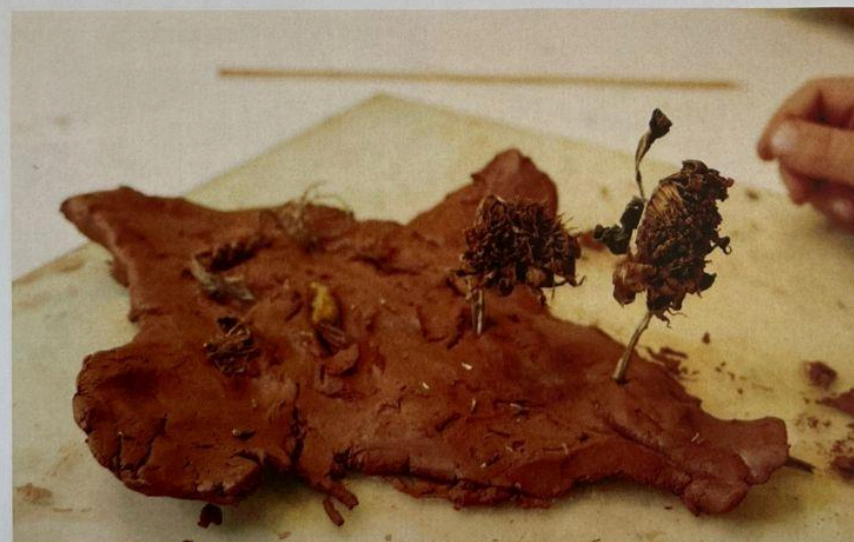


Ou descobrir uma nova técnica para fazer
texturas no corpo do leopardo com as unhas ...

E do bebê leopardo também ...



Para se transformar em "aerofólio" de avião a jato ...

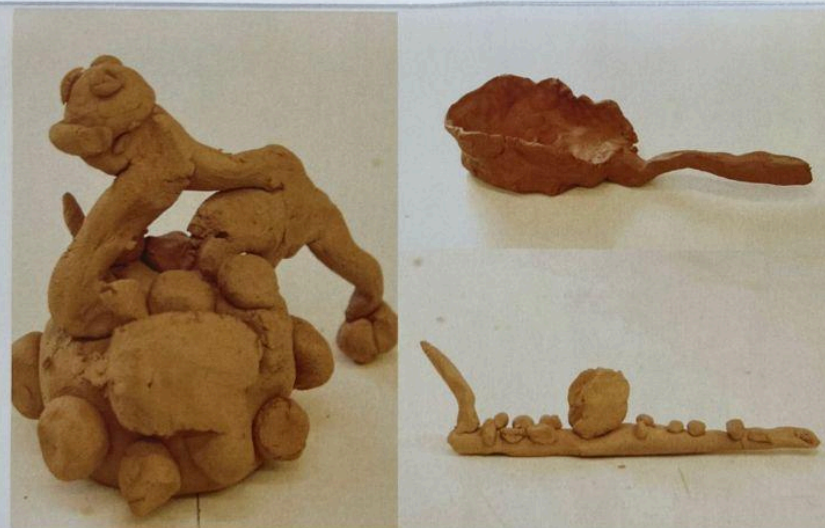


O respeito e o amor pela natureza sempre esteve
no processo, então trouxemos nossas coletas para
partilhar as nossas obras

E também em colherzinhas para tomar sopa no frio...



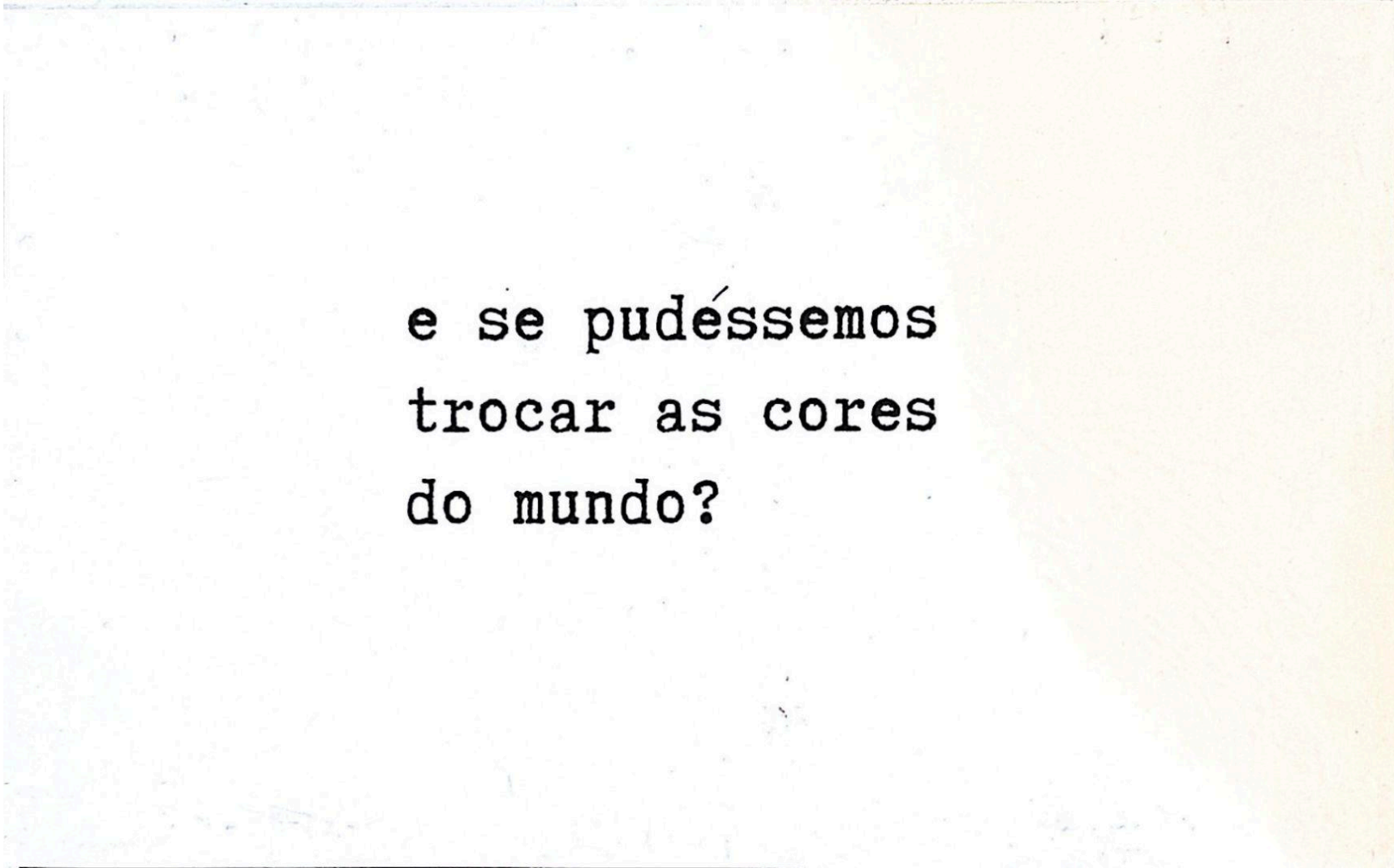
E assim, cuidando do nosso coletivo de pequenos
ceramistas, construímos um grande acervo de peças
artesaniais da Sala Amarela



"Jogo de chá"
(5. - 4 anos)



APÊNDICE C - Fotolivro “E se pudéssemos trocar as cores do mundo?”



e se pudéssemos
trocar as cores
do mundo?

Diário de Ateliê da sala de
referência do G4 Irenê Tarde
(Profe A.R. e M.E.)

"A sombra está sempre junto da gente?"

Certo dia B. (4 anos) perguntou.

A partir desse questionamento, a sala Irenê Tarde foi convidada a uma investigação sobre o papel da luz e da cor nas interações que temos com o mundo. Sendo assim, fizemos uma série de ateliês em que puderam interagir com fontes de luz, brincar com sombras, descobrir o efeito da luz em diferentes materiais e descobrir como as cores afetam nossa visão das coisas do mundo.

Esse fotolivro convida você leitor a ser atravessado pela experiência que as crianças tiveram, e enxergar o mundo por outras lentes

Divirta-se!

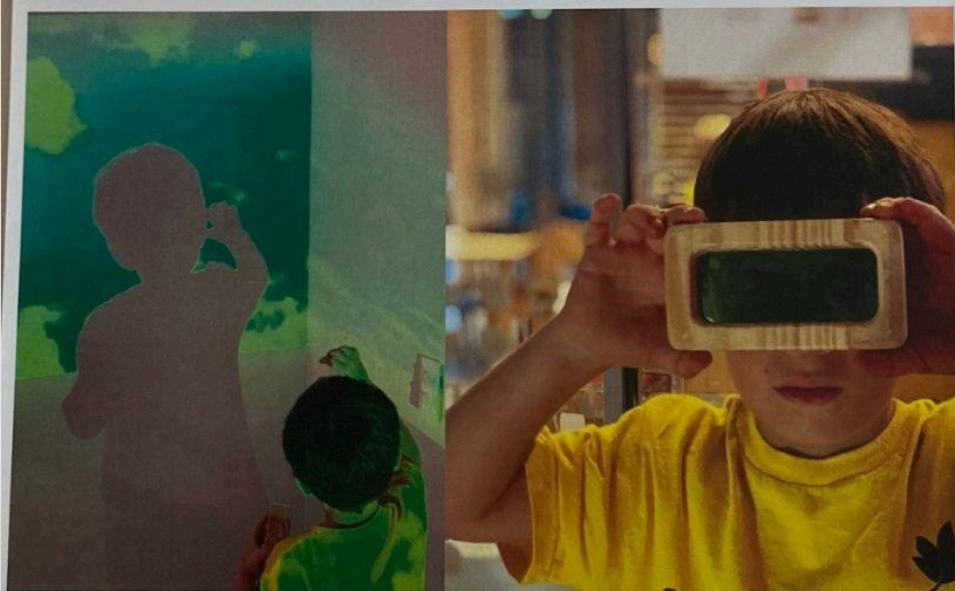
A sombra está sempre junto da gente?

A sombra está sempre junto da gente?



E se o mundo ficasse verde?

E se o mundo ficasse verde?



Ou roxo ?

Ou azul ?

Ou roxo ?

Ou azul ?

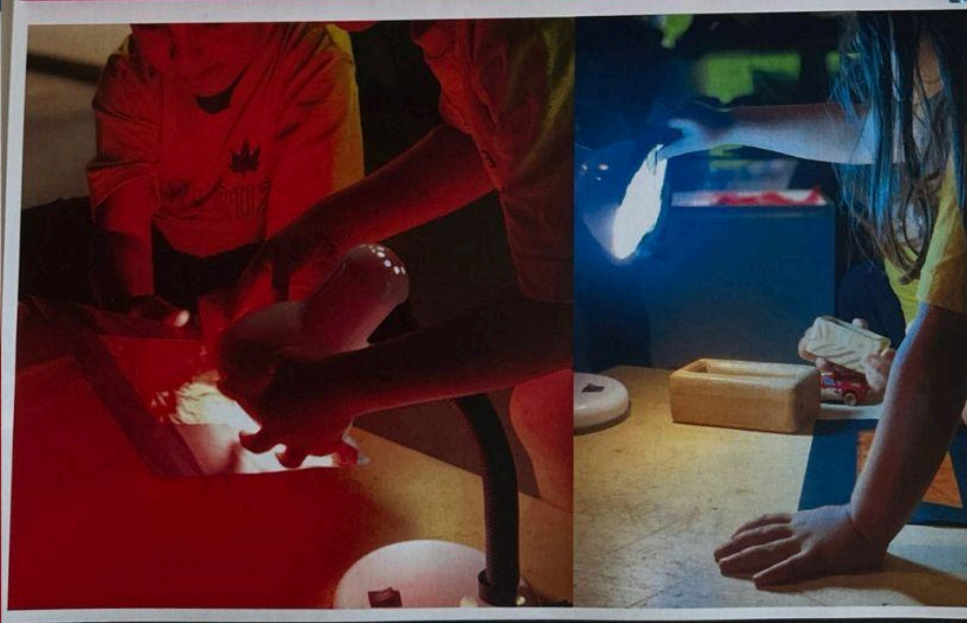


vermelho ...

azul de novo ...

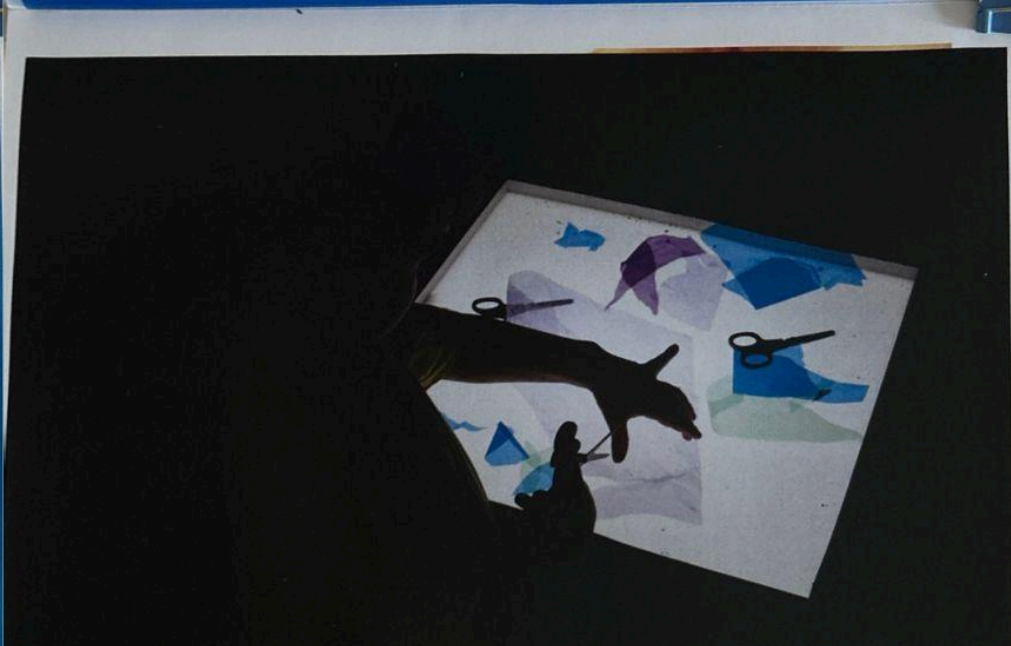
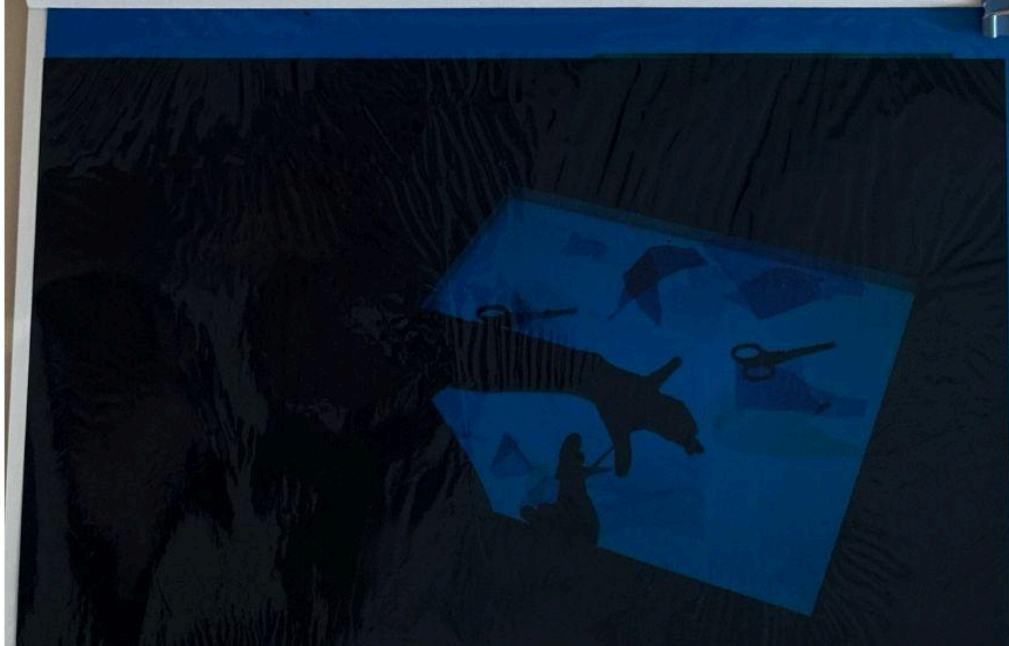
vermelho

azul de novo



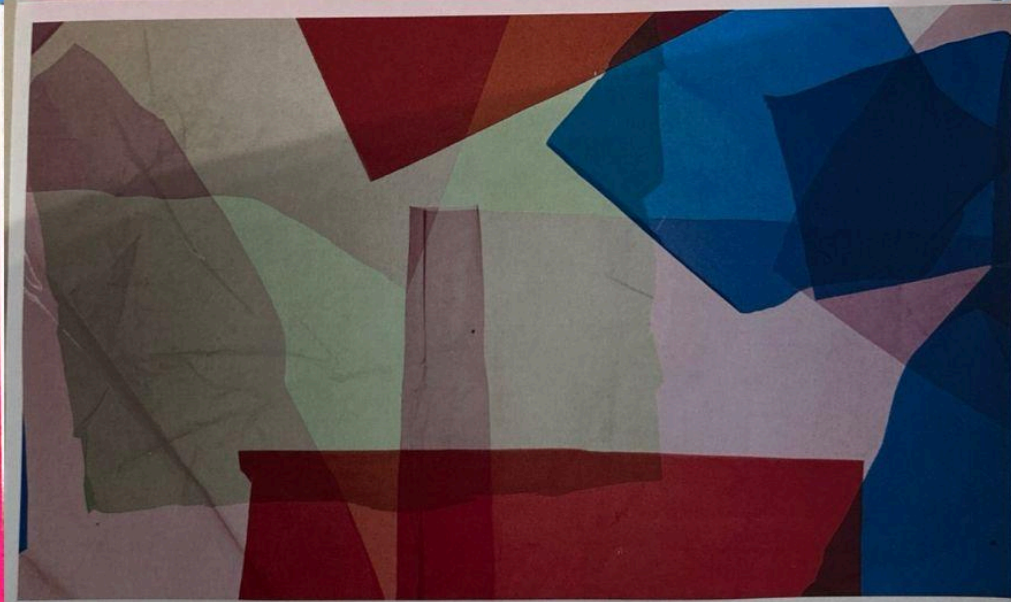
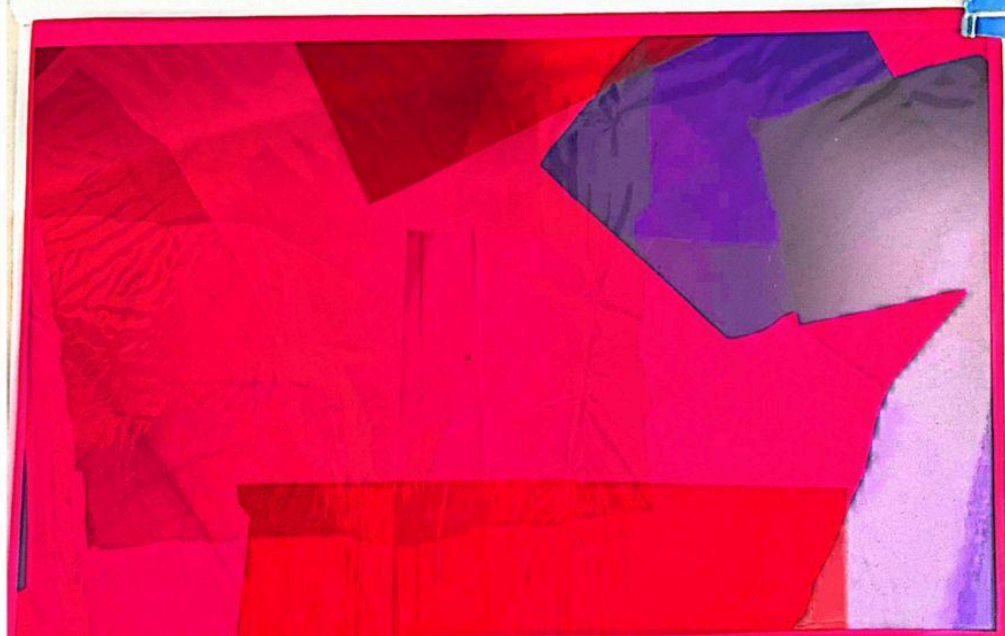
Na mesa de luz, podemos experimentar
as cores ...

Na mesa de luz, podemos experimentar
as cores ...

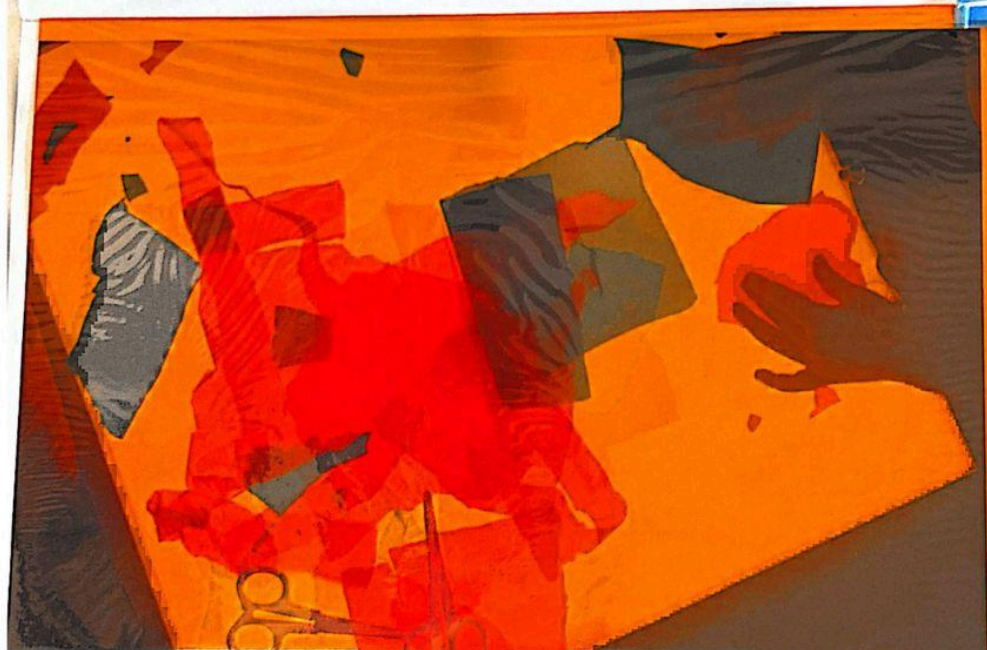


E também criar cores novas...

E também criar cores novas...



e fazer composições visuais ...



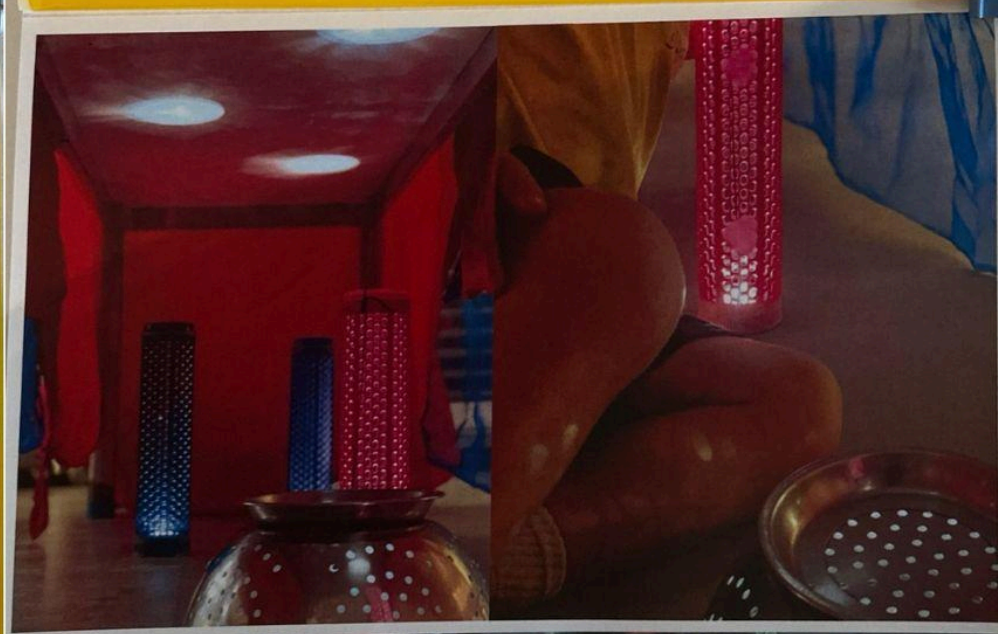
e fazer composições visuais ...



A luz pode tomar formatos diferentes...



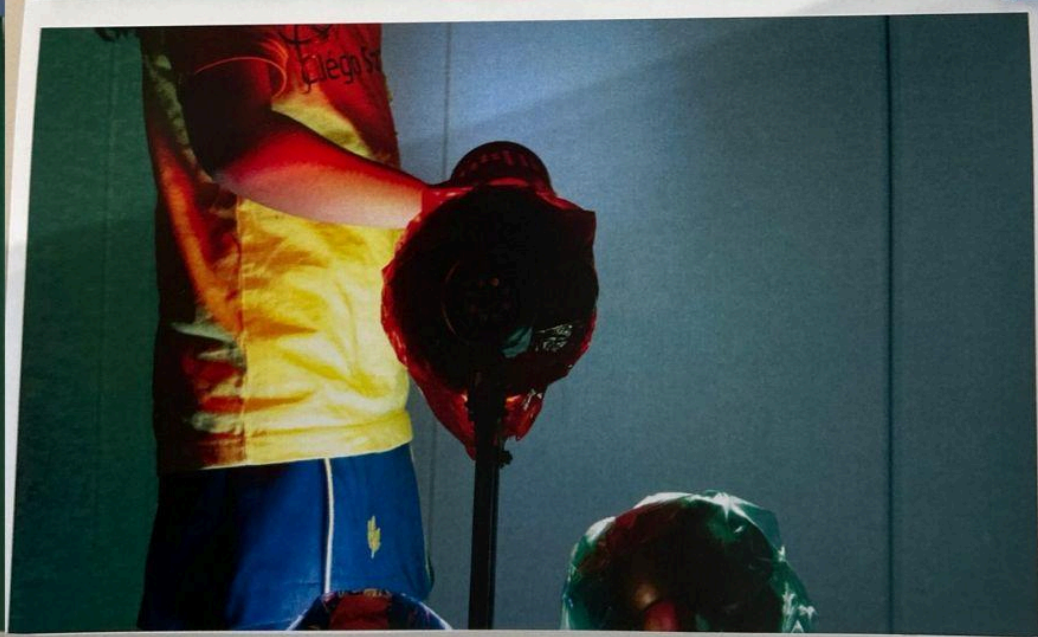
A luz pode tomar formatos diferentes...



O que acontece com a minha sombra
se eu fico diante de três luzes coloridas?



O que acontece com a minha sombra
se eu fico diante de três luzes coloridas?



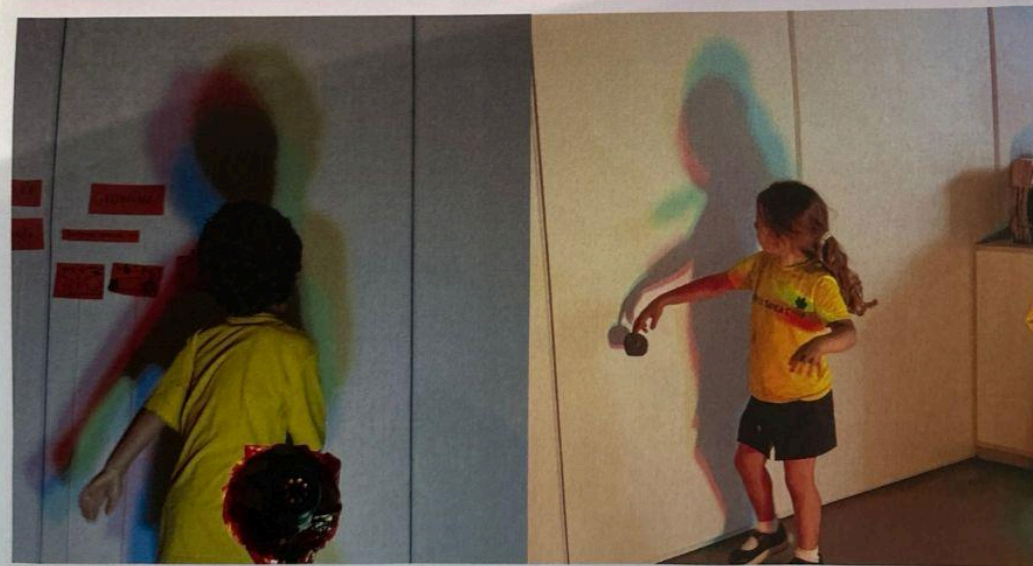
é a sombra está mesmo sempre
junto da gente...

é a sombra está mesmo sempre
junto da gente...



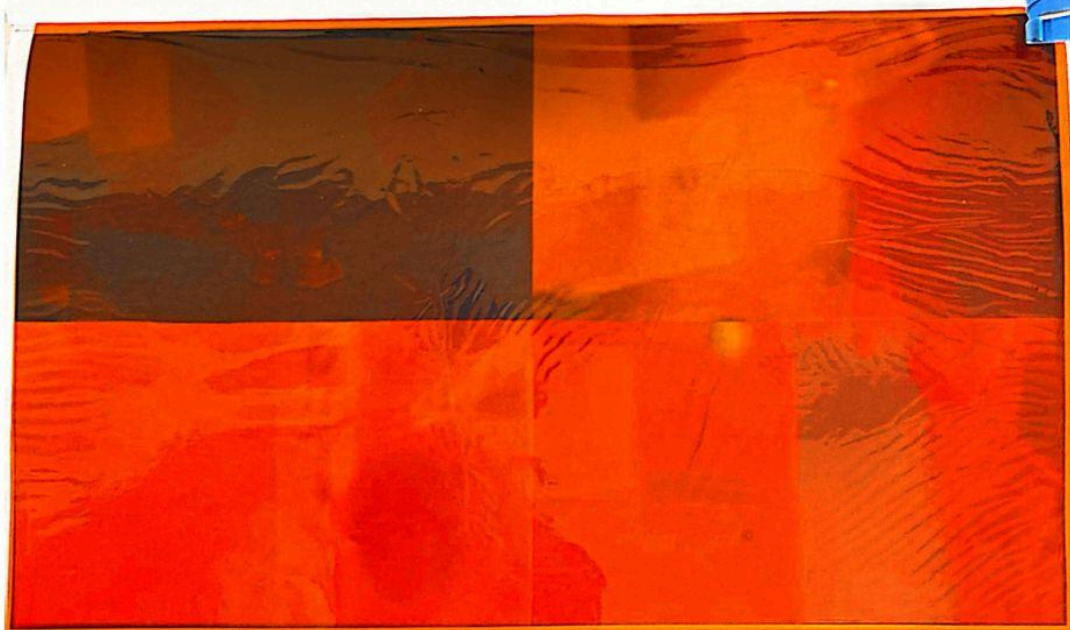
e pode ser colorida!

e pode ser colorida!



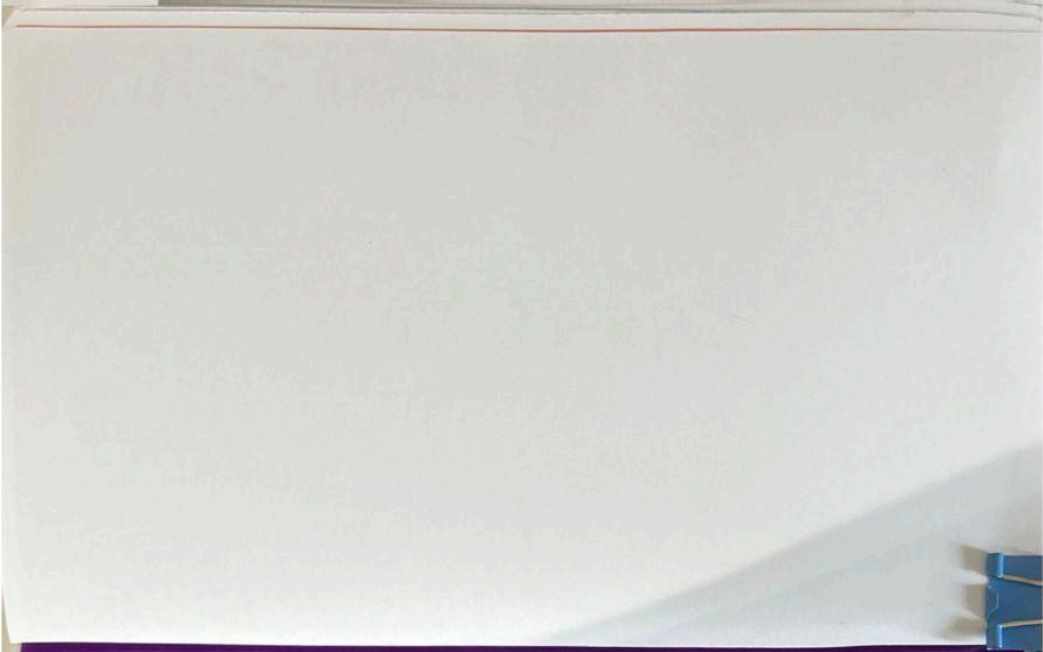


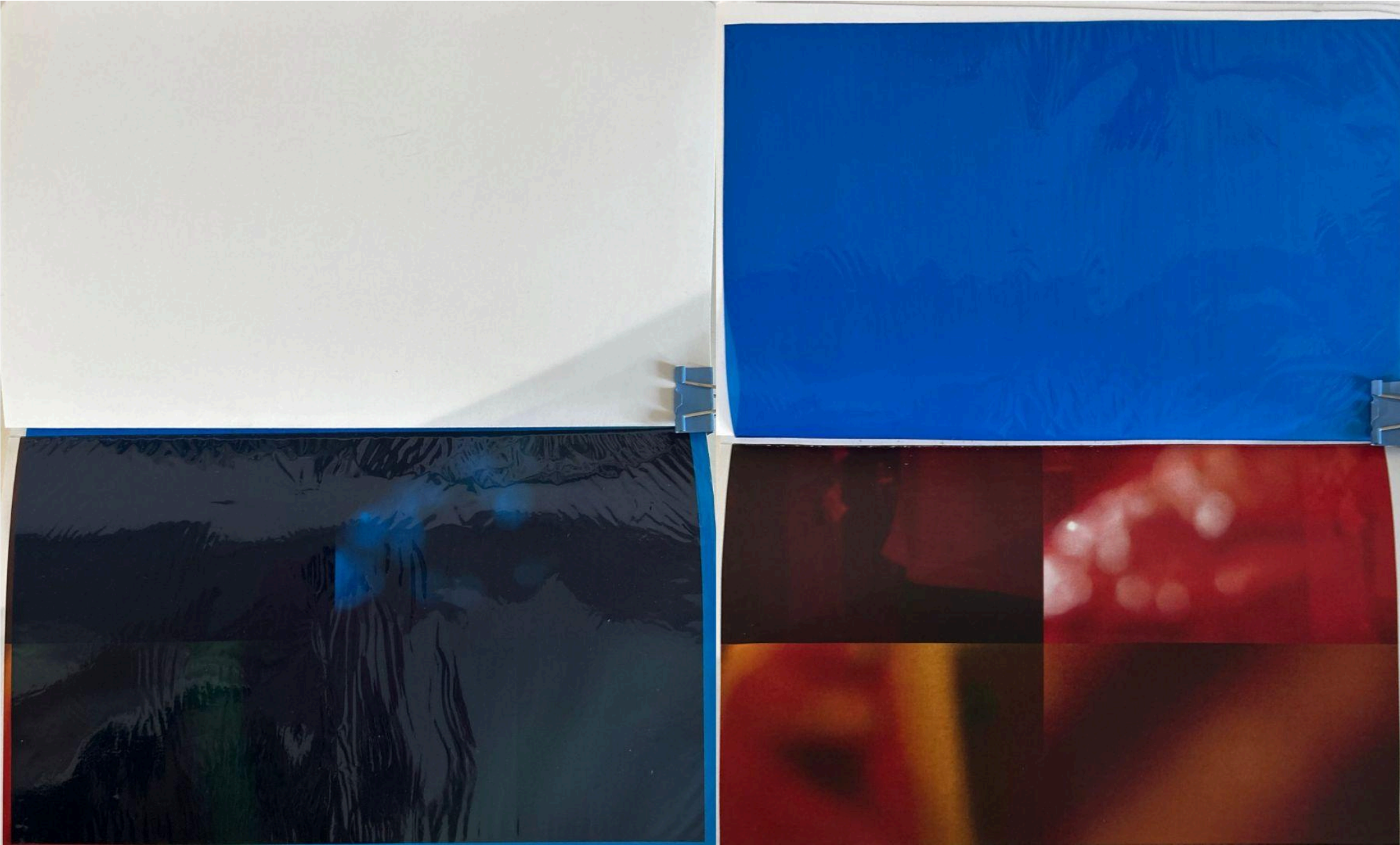
Acompanhe a seguir uma série de
fotografias feitas pelas crianças
de outras cores de mundo

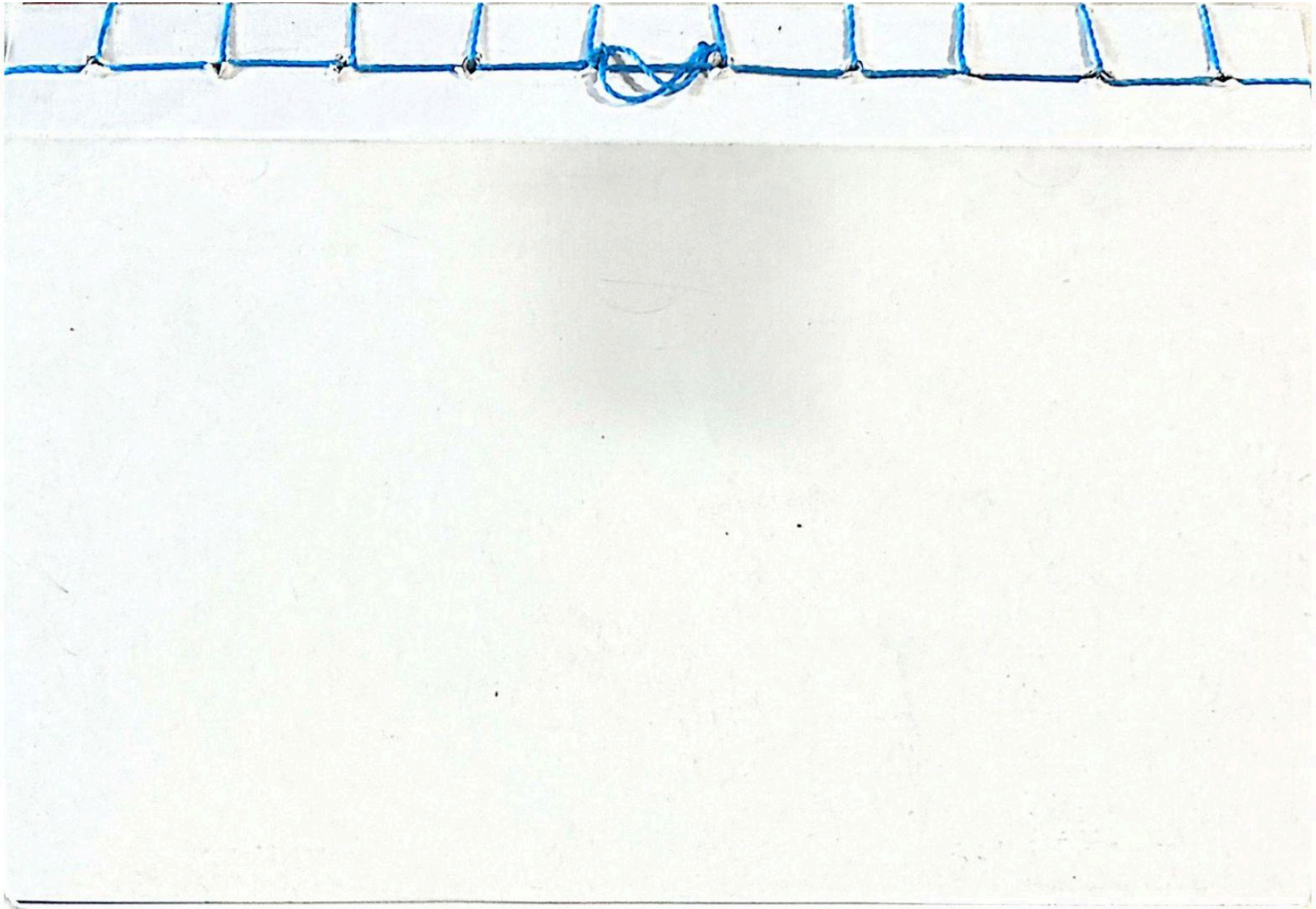


Acompanhe a seguir uma série de
fotografias feitas pelas crianças
de outras cores de mundo

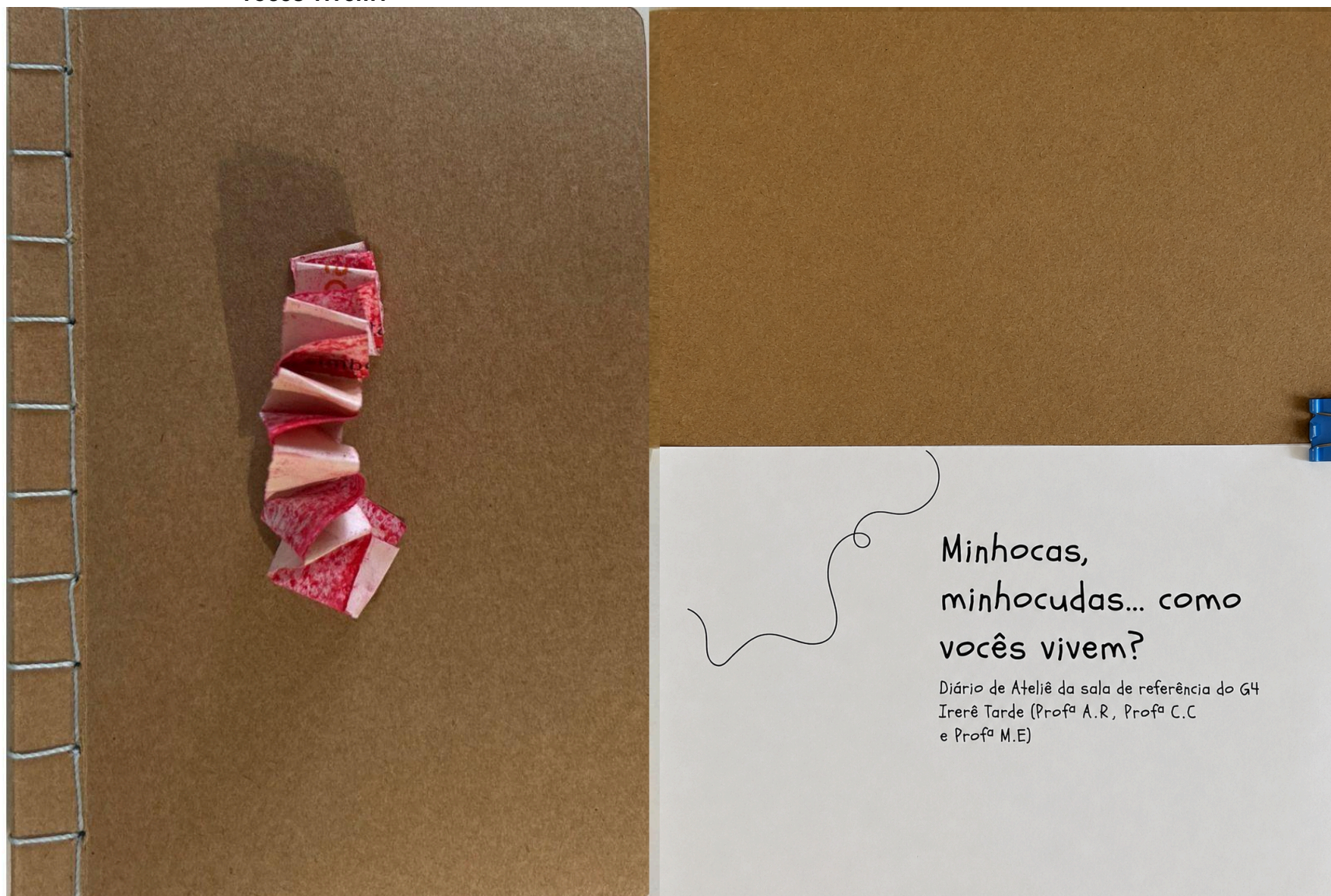








**APÊNDICE D - Fotolivro “Minhocas, minhocudas... como
você vivem?”**



Na volta das férias de julho, surgiu um novo elemento no quintal do Gr Irerê Tarde, três caixas pretas empilhadas... Mas o que será isso?

É um minhocário! E com ele surgiram muitas perguntas sobre o que seria um minhocário? como é dentro dele?

como as minhocas vivem?

como andam?

será que brincam?

Tudo isso e mais um pouco a sala Irerê Tarde procurou responder, criar hipóteses... e também viver um pouquinho como as minhocas vivem no minhocário, um lugar quentinho e acolhedor para as mais diversas brincadeiras

Como é que as minhocas vivem?

Como é dentro do minhocário?

"Eu acho que as minhocas pegam trem para andar no minhocário"
(J. 4anos)



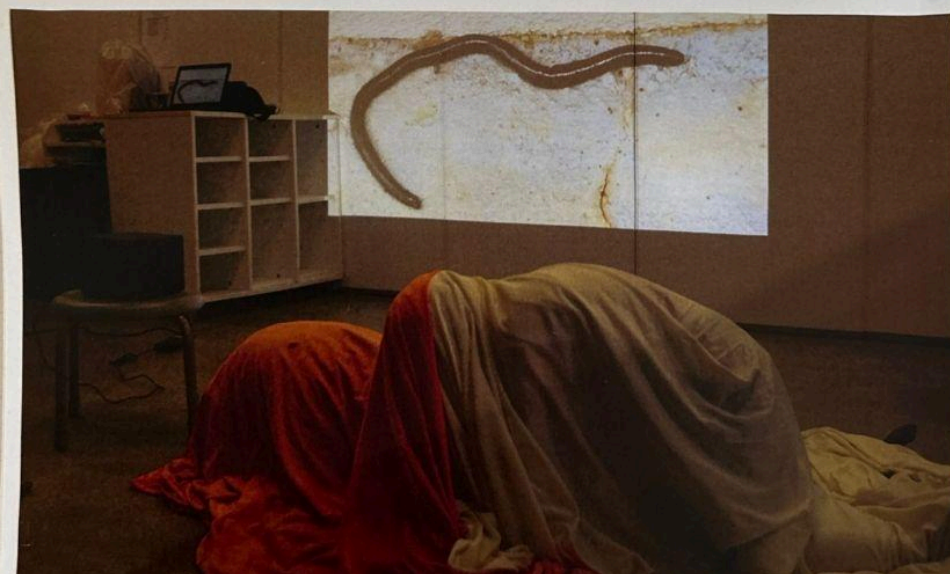
Para saber sobre as minhocas precisamos
investigar muito ...



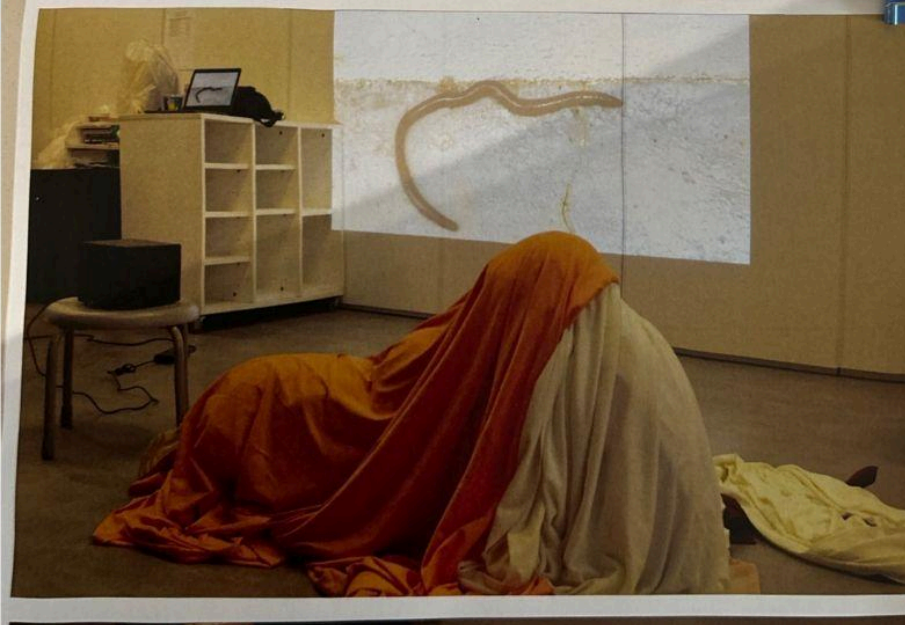
Bem de pertinho...



E também nos divertir um pouco sendo
minhocas também...



Como é que as minhocas se movem?



Como elas conversam?



"Eu acho que elas soltam uma gosma verde e vão rastejando por ela"



"Acho que elas se arrastam mais ou
menos assim dha:"



Como é que as minhocas se divertem?

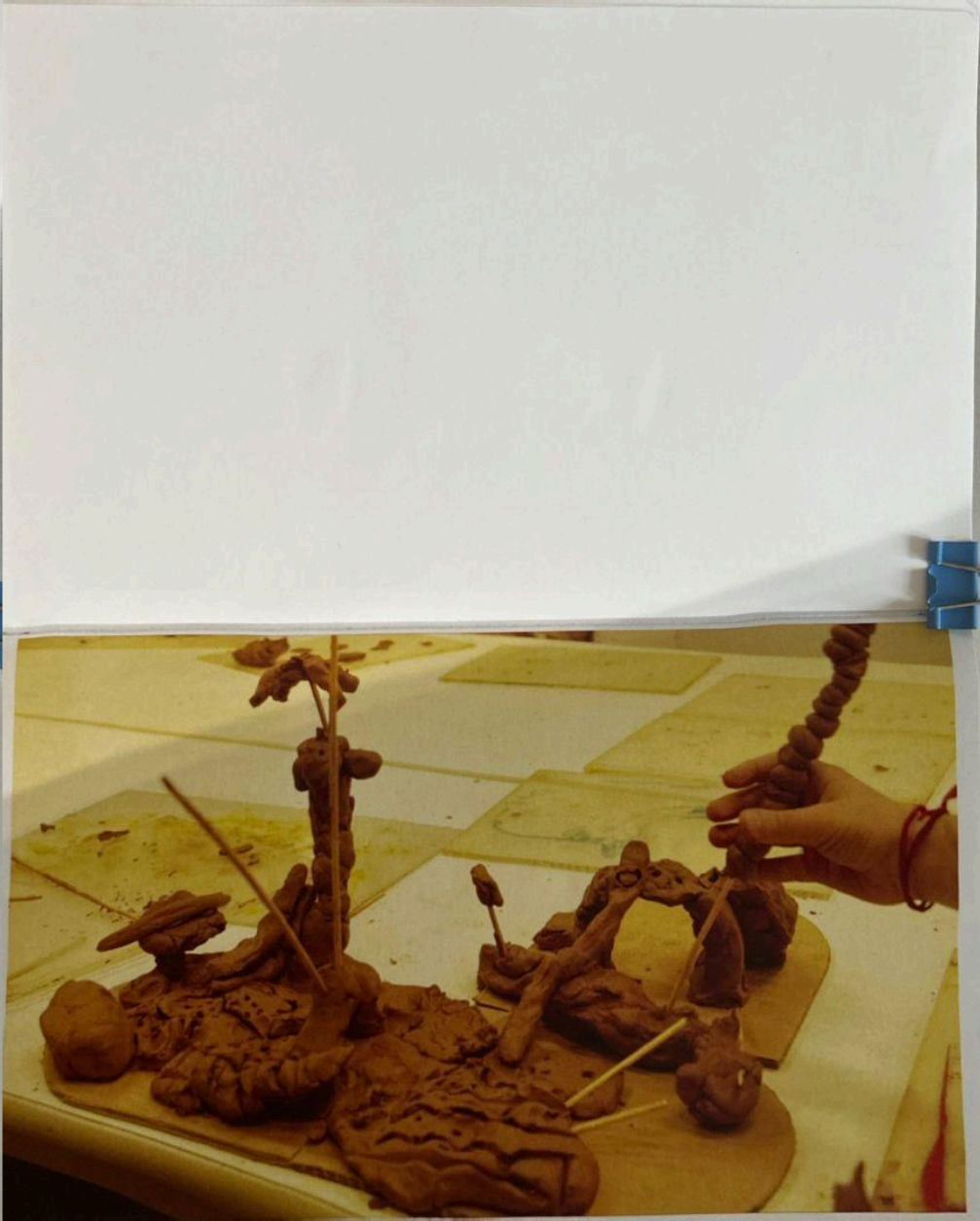
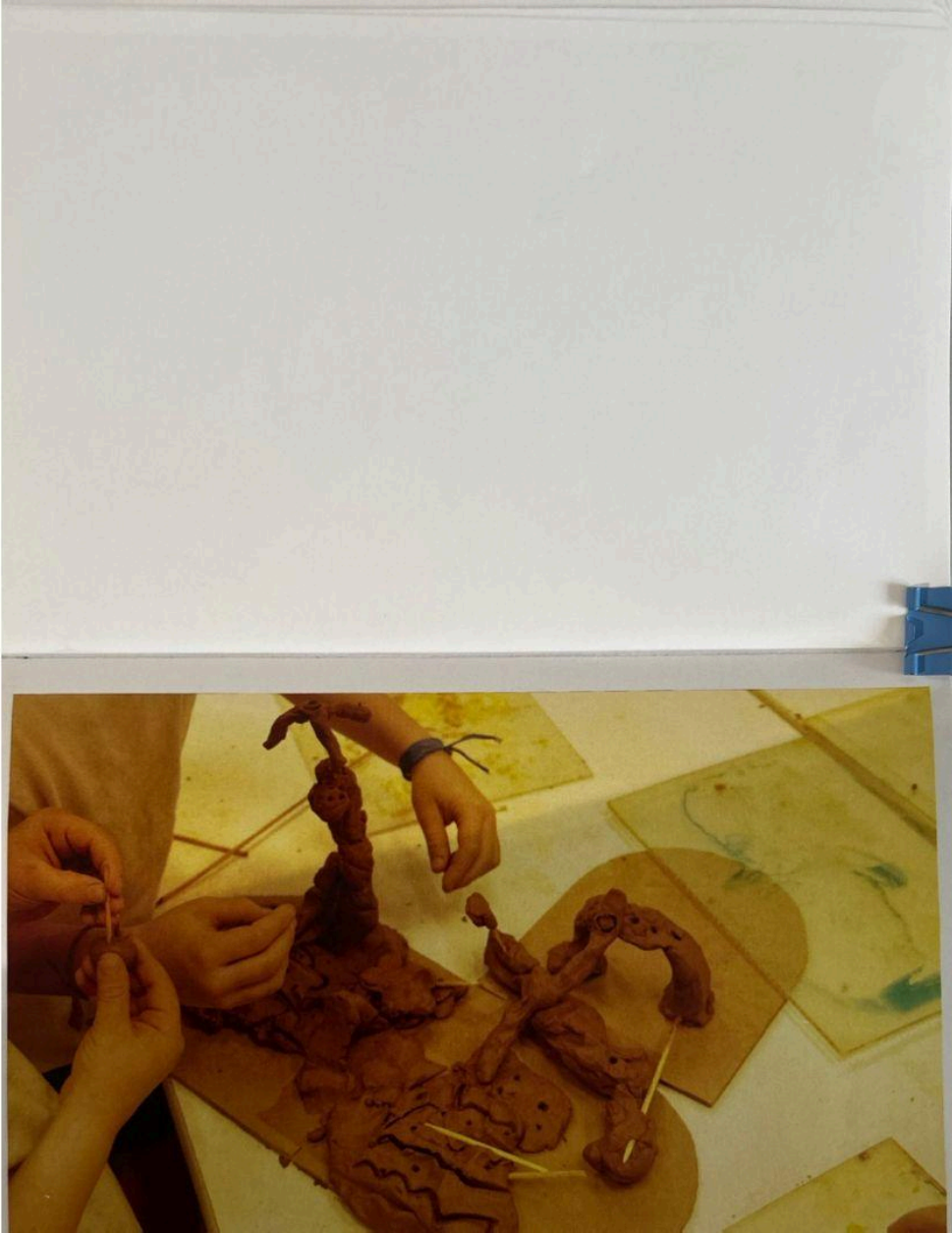


- "- Aqui as minhocas estão na piscina! (A. 4anos)
- Mas as minhocas não podem ir a piscina, senão elas podem se afogar (H. 4anos)
 - Não, mas ela está de boia, então não vai. (A. 4anos)"



"Vamos fazer aqui um parque aquático para as minhocas (F. 4anos)"





"Acho que é assim a minhoca pulando
no pula-pula" (J. Carlos)

E podemos também construir nossas próprias
minhoquinhas de papel...

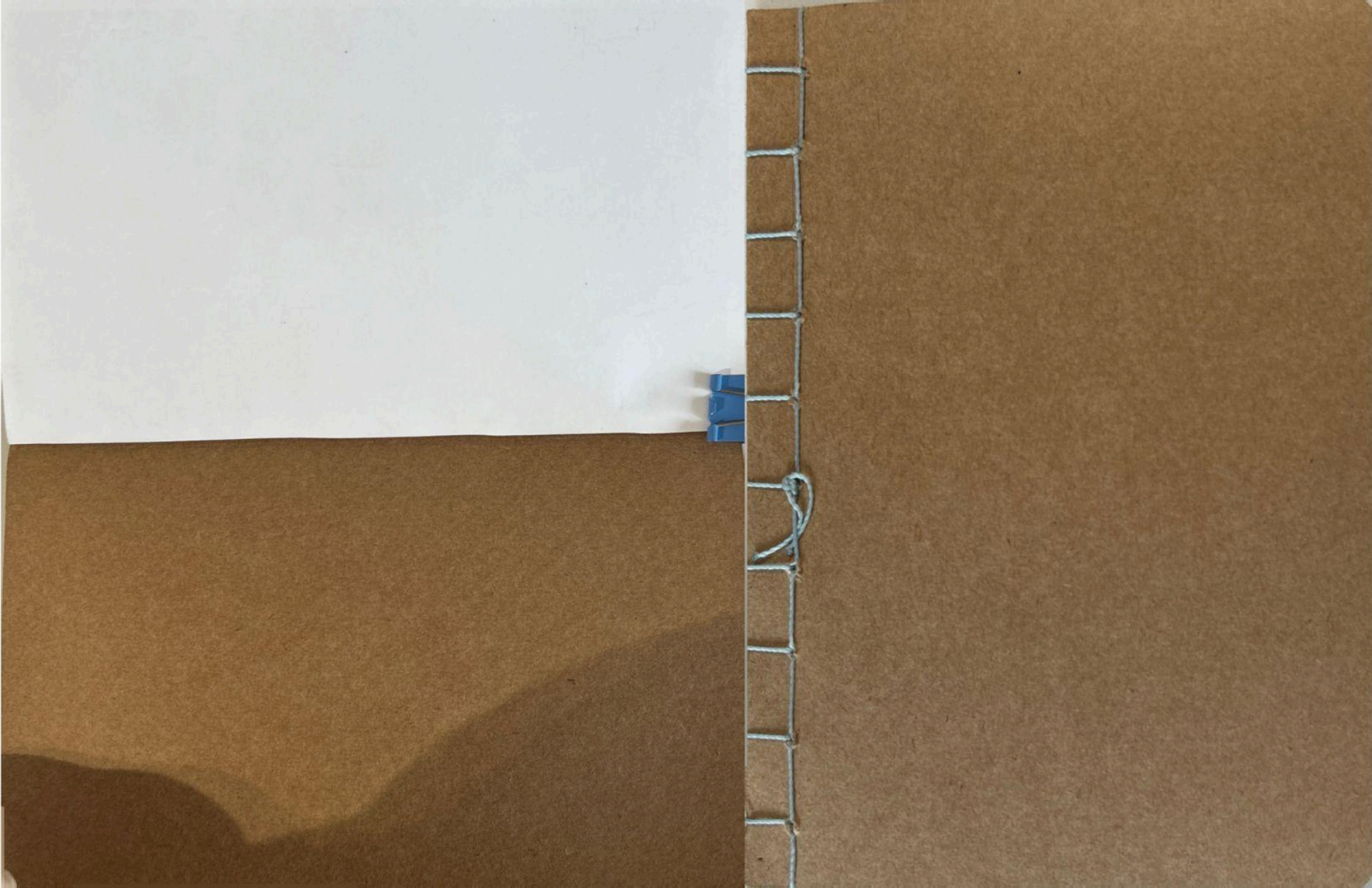


Para elas brincarem, viverem e se divertirem
no mundo inventado das minhocas



E claro, minhocas também precisam descansar
na cama delas ... zzz





APÊNDICE E - Fotolivro “Texturas animais!”



Já há algum tempo que a sala Seriemma
Tarde do G4 vinha conversando sobre texturas,
o que são, como sentimos...

Texturas animais!

Diário de Ateliê da sala de referência do
G4 Seriemma Tarde (Profa P.D. e
Profa D.F.)



E também, pesquisando as linhas que fazem parte dos desenhos das texturas...



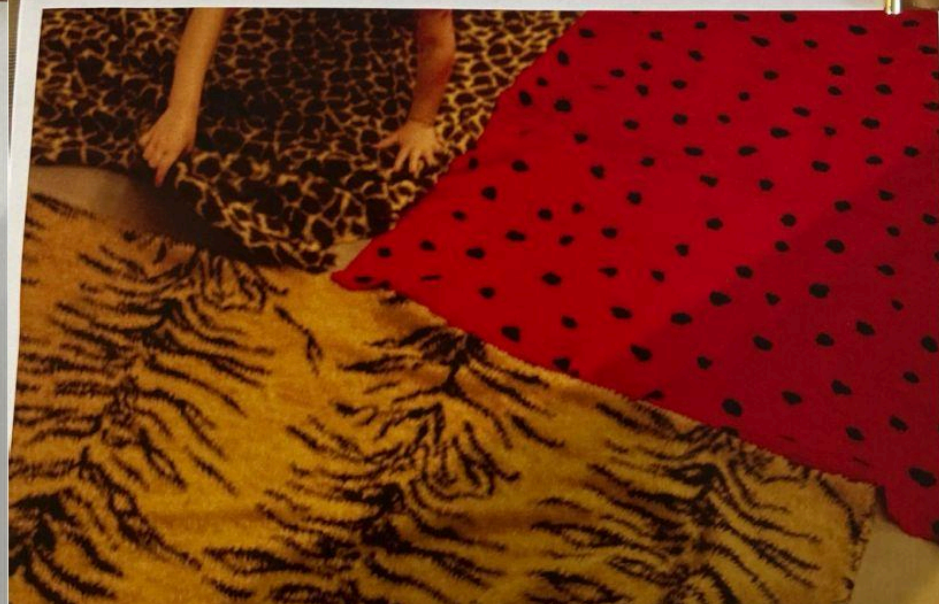
Esse estudo de linhas nos levou a conhecer alguns desenhos dos povos indígenas: os grafismos



Descobrimos que os povos originários inspiram-se
na natureza para criar suas linhas, desenhos,
grafismos...



E porque não nos inspirar também?

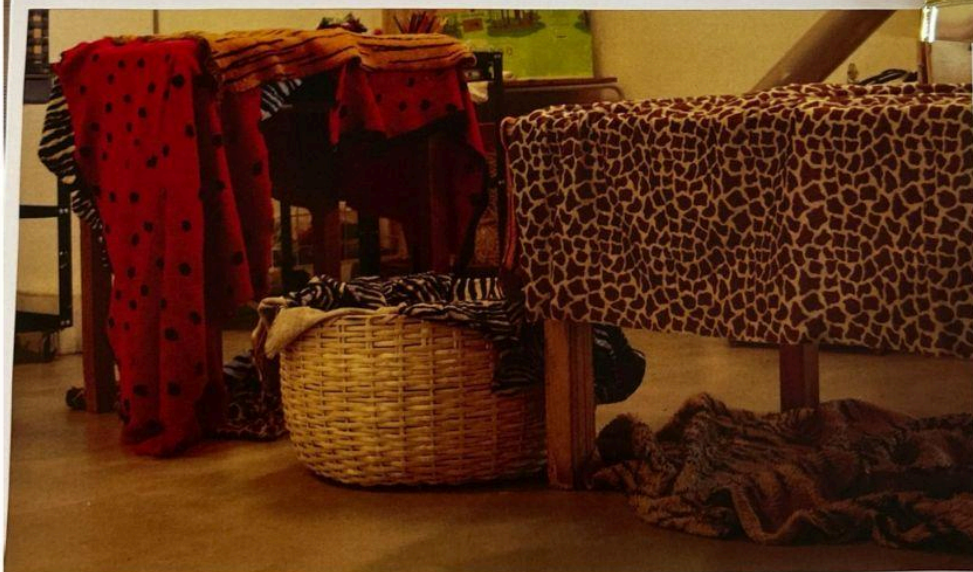


Depois da leitura do livro "Rápido como um gafanhoto",
surgiu uma vontade grande de transformar-se em
bichos e ser feroz como um tigre ...

grande como uma girafa ...

fofinho como uma joaninha ...

E trajados de bichos, desenhamos outros bichos ...



Desenhemos as linhas, as texturas dos bichos ...



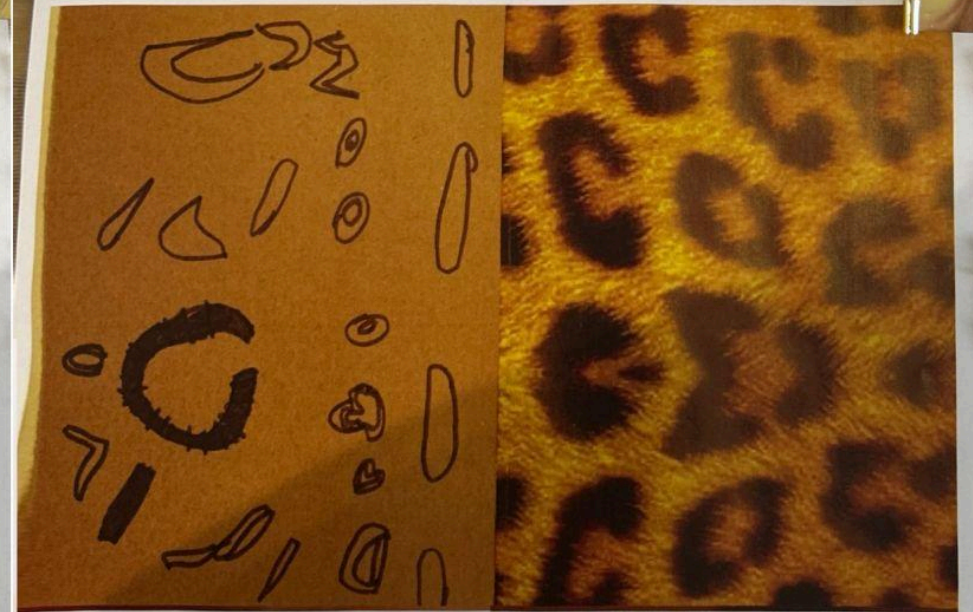
Com atenção aos mínimos detalhes...



Atenção aos formatos ...



... às minúcias da construção dessa imagem...



E também prontos para experimentar as
cores dos animais...







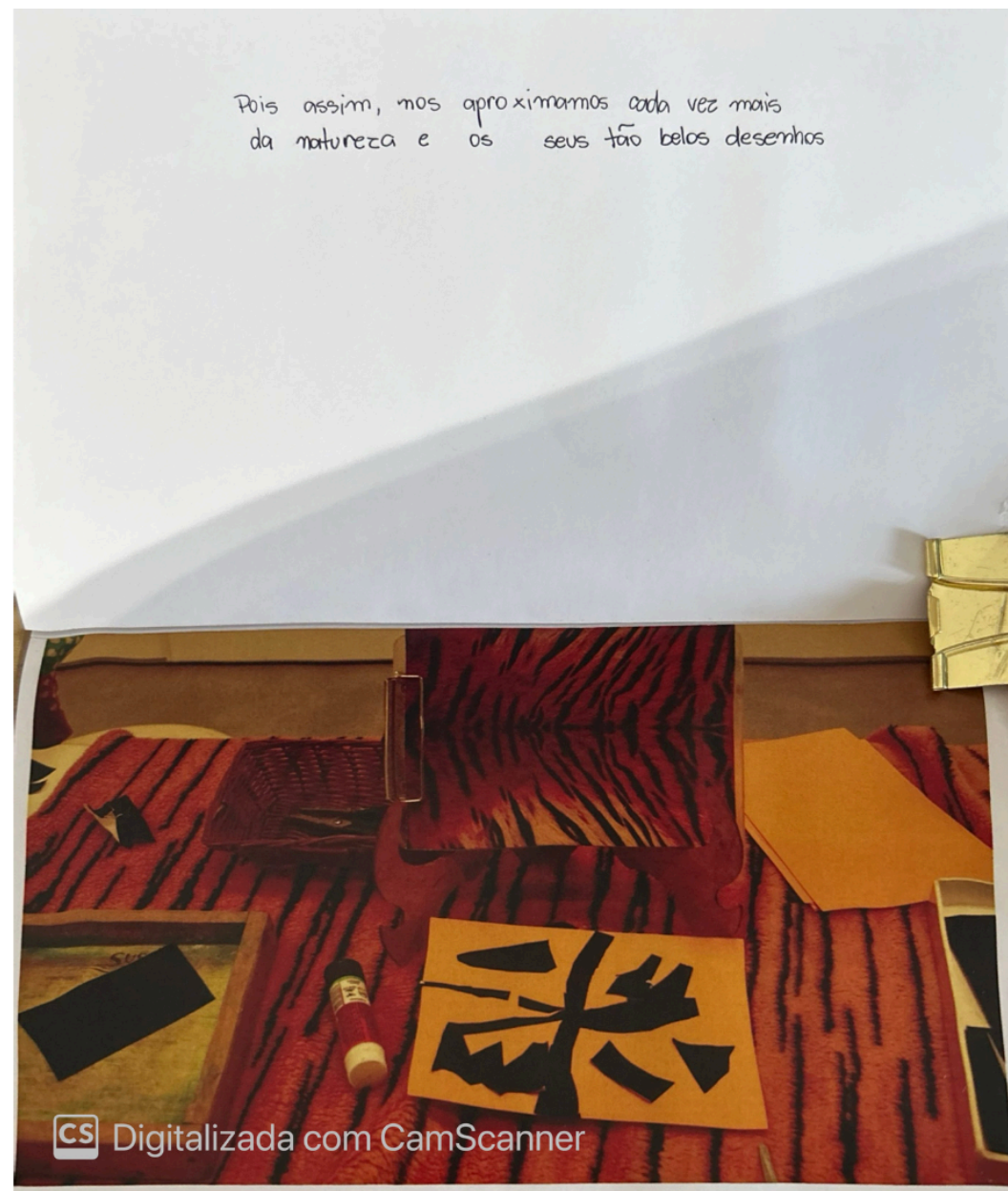
E se pudessemos fazer uma textura gigantesca?













CRÉDITOS DE ILUSTRAÇÕES

PARTE 1.1: FORMAÇÃO COMO ARTE-EDUCADORA



Figura 1
Dança na Cidade

Fonte: Pierre-Auguste Renoir, 1883



Figura 2
As bolas de sabão.
Fonte: Édouard Manet, 1867



Figura 3
Ateliê sob ipês amarelos com Diana Tubenchlak
Foto: Bárbara Lemos, 2024

12



Figura 4
Ateliê sobre praia e conchas
Foto: Bárbara Lemos, 2023

19



Figura 5
Ateliê sobre praia e conchas
Foto: Bárbara Lemos, 2023

20



Figura 6
Fotografias da saída fotográfica do curso de fotografia do MAM
Foto: Bárbara Lemos, 2023

22

12

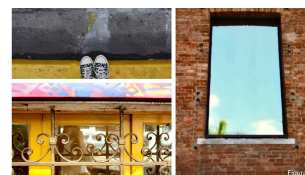


Figura 7
Fotografias da saída fotográfica do curso de fotografia do MAM
Foto: Bárbara Lemos, 2023

23

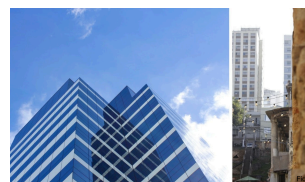


Figura 8
Fotografias da saída pedagógica do curso de fotografia do MAM
Foto: Bárbara Lemos, 2023

24



Figura 9
Saboneteira de gatinho
Foto: Bárbara Lemos, 2024



Figura 10
Sementes de bolinha
Foto: Bárbara Lemos, 2024

PARTE 2.0 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA



Figura 11
Semente alada
Foto: Bárbara Lemos, 2024

PARTE 3.0 FOTOLIVRO DE ARTISTA

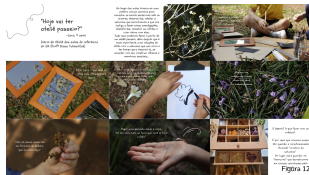


Figura 12
Fotolivro digital
Foto: Bárbara Lemos, 2024

26



Figura 13
Armário da natureza; Desenho com flores secas
Foto: Bárbara Lemos, 2024

28



Figura 14
Desenho sob ipê branco
Foto: Bárbara Lemos, 2024

35



Figura 15
Ipê Branco
Foto: Bárbara Lemos, 2024



Figura 16
Fotolivro "Hoje vai ter ateliê passeio?"
Foto: Bárbara Lemos, 2025

38



Figura 17
Fazendo juntos
Foto: Bárbara Lemos, 2024

47



Figura 18
Modelando Pinguim
Foto: Bárbara Lemos, 2024

48



Figura 19
Cobra Alada
Foto: Bárbara Lemos, 2024

49

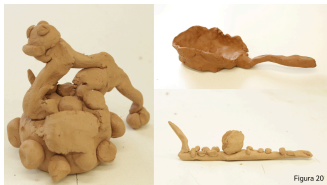


Figura 20
Potinho dinossauro; Panela; Cobra Alada
Foto: Bárbara Lemos, 2024

50



Figura 21
Fotolivro “Nada se aprende sozinho”
Foto: Bárbara Lemos, 2025

51



Figura 22
E se o mundo fosse verde?
Foto: Bárbara Lemos, 2025

53



Figura 23
Celofane sobre mesa de luz
Foto: Bárbara Lemos, 2025

54



Figura 24
Luzes coloridas
Foto: Bárbara Lemos, 2025

55

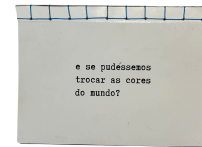


Figura 25
Fotolivro “E se pudessemos trocar as cores do mundo?”
Foto: Bárbara Lemos, 2025

56

Figura 25



Figura 26
Folhas de celofane sobre fotolivro
Foto: Bárbara Lemos, 2025

57



Figura 27
Transmutação para minhoca
Foto: Bárbara Lemos, 2025

59

Figura 27



Figura 28
Parque aquático de minhocas
Foto: Bárbara Lemos, 2025

60



Figura 33
Textura de tigre
Foto: Bárbara Lemos, 2025

66



Figura 29
Casa para descansar de minhocas
Foto: Bárbara Lemos, 2025

61



Figura 34
Girafa gigante
Foto: Bárbara Lemos, 2025

67



Figura 30
Fotolivro "Minhocas, minhocudas... como vocês vivem?"
Foto: Bárbara Lemos, 2025

62



Figura 35
Fotolivro "Texturas animais!"
Foto: Bárbara Lemos, 20

68



Figura 31
Grafismo Kayapó
Foto: Bárbara Lemos, 2025

64



Figura 32
Bichos desenhando
Foto: Bárbara Lemos, 2025

65

