

## Olhares das crianças para o cotidiano escolar: revisitando o fazer de uma pesquisa que se teceu no caminho<sup>1</sup>

Patrícia Oliveira de Freitas<sup>2</sup>

Recibido: 10 de septiembre de 2020 / Aceptado: 23 de noviembre de 2020

**Resumo.** Neste artigo apresento reflexões sobre a produção de imagens fotográficas por crianças no contexto de uma pesquisa realizada em duas escolas, uma no Brasil e a outra em Portugal. Inicialmente, esta produção fotográfica cumpriria o objetivo de apresentar, na tese, o local da pesquisa. A partir do trabalho desenvolvido com as/os alunas/os, a escola passou a ser apresentada sob a ótica delas/es, uma ótica de praticante, uma perspectiva de quem vive o lugar como um espaço praticado, diferentemente de uma escola que poderia ter sido mostrada apenas pela ótica oficial. Neste texto, apresento uma parte de investigação realizada no Brasil para narrar o processo de construção de uma metodologia de pesquisa compartilhada com as crianças. Trago também reflexões sobre as maneiras de fazer dos alunos/as na apropriação e representação do espaço escolar, especialmente as táticas usadas por eles/elas na/para a produção das fotografias. As fotos feitas pelas crianças permitem pensar que o cotidiano, embora seja visto como repetitivo, rotineiro, ou mesmo o lugar onde nada de novo acontece, nunca é o mesmo. Cada fotografia feita, apesar de capturar o “mesmo” lugar, tinha algo que a tornava única (irrepetível), pois a motivação de cada uma das crianças era única ou, pelo menos, diversa.

**Palavras-chaves:** Fotografia; pesquisa com cotidiano; escola.

## [es] Miradas de los niños sobre lo cotidiano escolar: revisitando el hacer de una investigación que fue tejida en el camino

**Resumen.** En este artículo presento reflexiones sobre la producción de imágenes fotográficas por parte de los niños en el contexto de una investigación realizada en dos escuelas, una en Brasil y otra en Portugal. Inicialmente, esta producción fotográfica cumpliría el objetivo de presentar, en la tesis, la ubicación de la investigación. A partir del trabajo desarrollado con los/las estudiantes, la escuela comenzó a presentarse bajo su perspectiva, una perspectiva practicante, una perspectiva de quienes viven el lugar como un espacio practicado, diferente de una escuela que podría haberse mostrado sólo a través de la lente oficial. En este texto, presento una investigación realizada en Brasil para narrar el proceso de construcción de una metodología de investigación compartida con niños. También traigo reflexiones sobre las formas de hacer de los/las estudiantes en la apropiación y representación del espacio escolar, especialmente las táticas utilizadas por ellos/ellas en/para la producción de las fotografías. Las fotos hechas por los niños nos permiten pensar que la vida cotidiana, aunque se vea como repetitiva, rutinaria, o incluso el lugar donde no pasa nada nuevo, nunca es lo mismo. Cada fotografía hecha, a pesar de capturar el “mismo” lugar, tenía algo que la hacía única (irrepetible), ya que la motivación de cada niño era única o, al menos, diferente.

**Palabras clave:** Fotografía; investigación de lo cotidiano; escuela.

## [en] Children's View on School daily Life: Revisiting the Making of a Research which Developed along its Path

**Abstract.** In this article, I submit some thoughts on the making of photographic images by children in two schools, one in Brazil and the other in Portugal. The photo making originally meant to present the research field on the thesis. Throughout the work with students, they presented the school through their own unofficial scopes, which point out the perspective of participants who actually live in that space. In this text, I submit a part of the investigation that took place in Brazil in order to narrate the process of raising a research methodology that we can share with the kids. I also put up some reflections on how the students may appropriate and represent the space of their schools, particularly the strategies they apply in the process of taking the photographs. The pictures the kids took make us think that daily life is never repetitive, despite the tendency to face it as redundant or the aspect of life in which nothing new actually happens. Each photograph had something that made it unique, unrepeatable, because their motivations were unique, or at least diverse – even if they show the same spaces.

**Keywords:** Photography; daily life research; school.

<sup>1</sup> Esse artigo é fruto de uma reflexão a partir da tese de doutorado intitulada *Olhares dos sujeitos daqui e de além mar: cotidianos escolares retratados em imagens e diálogos*, defendida em 2009. E uma primeira versão deste trabalho foi apresentada, em uma comunicação oral e publicada nas *Actas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*, realizado na Universidade do Porto, em 2016.

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil).  
E-mail: p.defreitas@hotmail.com

**Sumário.** 1. Iniciando a conversa: dos primeiros passos à experiência da abertura 2. Uma metodologia que se teceu ao caminhar. 3. De sujeitos da pesquisa a protagonistas? 4. A fotografia na pesquisa com o cotidiano. 5. No registro fotográfico – revelações da pesquisa com o cotidiano. 6. Considerações finais sobre Imagens e Cotidianos nos olhares das/os alunas/os. 7. Referências bibliográficas.

**Cómo citar:** Freitas, P. O. de (2021): Olhares das crianças para o cotidiano escolar: revisitando o fazer de uma pesquisa que se teceu no caminho, *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 75-87.

## 1. Iniciando a conversa: dos primeiros passos à experiência da abertura

Esse artigo surge provocado pelo tema proposto para essa edição da revista e a partir desta temática surgiu a vontade de visitar uma pesquisa realizada durante o doutoramento e que ainda me inspira a continuar refletindo não exatamente sobre os resultados da investigação realizada naquela altura, mas sobre o fazer da pesquisa. O artigo traz reflexões de uma investigação que não tinha em seu planejamento o uso de métodos visuais e nem mesmo a participação das crianças, na proporção que assumiu, havia sido pensado desta maneira.

Naquele momento da pesquisa, previa ouvir as crianças sobre um determinado tema de meu interesse, perceber relações estabelecidas no cotidiano escolar entre as formas de brincar e o conteúdo televisivo, mas que mudou, de certa maneira, seu foco na pesquisa. Assim esse artigo não fala dos resultados de uma pesquisa em si, me proponho a pensar como se deu a participação das crianças e como a processo de pesquisa e a própria pesquisadora se modificaram nessa trajetória.

Penso ser pertinente iniciar este texto falando do desconforto que vivenciei ao iniciar a pesquisa de campo. Estava acostumada, como herdeira de um modelo positivista, a praticar um tipo de pesquisa com roteiro definido, etapas previamente estabelecidas. Nos textos que estava “treinada” a preparar, os diferentes autores dialogavam entre si e eu ficava de fora da minha produção: apenas citava, citava... A pesquisa com o cotidiano foi, aos poucos, alterando meus referenciais e, apesar de me deixar com uma sensação de insegurança, também criou motivação e euforia pelas descobertas no processo de pesquisa e transformações pessoais experimentadas.

Nesse sentido, busco Ferrazo que afirma:

[...] Queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo. [...] Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do olhar, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir (Ferrazo, 2008: 103).

Para o formato final da tese, na época, a opção feita foi por apresentação do percurso, não a cena depurada, mas o processo de construção, reconstrução, perdas, ganhos... Em que pese o fato de ter sentido, em alguns momentos, falta de um texto mais estruturado, percebi que não caberia apagar as marcas do caminho percorrido e tentei tecer um texto polifônico, aberto, incompleto, não formalmente ordenado, ou seja, um texto que buscou evitar apontar certezas e se constituiu em uma tentativa de permitir múltiplas leituras. Acho que fiquei no meio do caminho. Percebi que o texto produzido, embora não tão estruturado, ainda não assumiu as características de um texto polifônico. Trago comigo referenciais de um modo de pensar que faz parte da minha formação marcada pela busca das certezas, pelo distanciamento, pela organização e por uma escrita considerada hegemonicamente objetiva e científica.

Assim, em alguns momentos, a despeito das leituras feitas e do meu desejo de me deixar transformar para compreender melhor uma pesquisa com o cotidiano, essa formação anterior retornava. Mesmo que tivesse conseguido a tessitura de um texto polifônico, ainda assim seria importante considerar a reflexão feita por Cardarello et al., numa pesquisa sobre o filme etnográfico, quando alertam que:

O estilo polifônico não resolve o problema da desigualdade entre quem filma e quem é filmado. A narração é controlada, também, pela seleção e pela seqüência de imagens – e essa tarefa estava inteiramente a nosso cargo. [...] A autoria do produto final permanece em nossas mãos. Outorgamos um espaço determinado a cada personagem. Não temos a ilusão de que o nosso seja um texto de confecção “democrática” [...] (Cardarello et al., 2006: 280).

A partir da participação na orientação coletiva, um formato de orientação que se assemelha aos atuais Grupos de Pesquisa presentes em muitas instituições de ensino, fui percebendo a centralidade da prática para a pesquisa. Essa questão fica clara em Pais, que ressalta que “[...] a sociologia da vida quotidiana faz um uso distinto da teoria. O esforço de teorização aparece indissociável da prática de pesquisa [...]” (Pais, 2003: 41).

A perspectiva teórica da pesquisa realizada se fundamentou na tentativa de perceber os “enigmas e as revelações” da Sociologia da Vida Cotidiana (Pais, 2003), nos “modos de fazer” presentes na Invenção do Cotidiano (Certeau, 2004) e nos Estudos com os Cotidianos (Alves 2008; Ferrazo, 2008) que trouxeram mais do que uma perspectiva para análise, adicionaram importantes contribuições do ponto de vista teórico e metodológico. Isso aponta para um texto onde não haja uma separação formal entre empiria e teoria e sim uma tentativa de articulação, onde as/os autoras/es foram/são buscadas/os para dialogar com os dados e também com o próprio fazer da pesquisa.

No campo dos estudos com imagens encontrei importantes suportes para a possibilidade de uso metodológico, mas fundamentalmente na perspectiva de superar o uso da fotografia como elemento ilustrativo do texto acadêmico (Leite, 2006; Achutti, 1997), considerando a imagem em sua dimensão múltiplamente complexa (Porto Alegre, 1998).

Além destas perspectivas, encontrei na Sociologia da Infância, que encara a criança como sujeito ativo de direitos (Fernandes, 2005) e como um indivíduo detentor de voz própria com competências para participar na construção da sua própria história (Sarmiento, 2000), elementos de sustentação para uma prática de pesquisa e a tessitura de relações que foram sendo estabelecidas entre a pesquisadora e as crianças envolvendo as questões éticas (Pereira, 2015, Kramer, 2002) e procurando ver o que elas tinham para mostrar a dizer a partir das imagens produzidas da/na escola.

Minha aproximação dos estudos da Sociologia da Infância me permitiu conhecer e colocar em prática, no processo de pesquisa seus aportes teóricos e destaco as teses formuladas por Prout e James (1990), que foram fundamentais para o desenho da pesquisa:

1. A infância é entendida como uma construção social. 2. A infância é uma variável de análise social. 3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. 4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. 5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade (Prout e James, 1990: 8).

Apoiada em Coutinho reconheço que “a definição destas teses se apresenta como um marco pelo fato de demarcar um lugar diferenciado para as crianças no campo da produção do conhecimento, propondo a superação da ideia da criança-objeto para a criança-ator” (Coutinho, 2016: 764).

Sabemos que a criança se apropria, interpreta e reinventa o espaço social que a rodeia e essa compreensão norteou, de certa maneira, o planejamento pesquisa. Como refere Corsaro, as crianças não se limitam a interiorizar o que a sociedade dos adultos lhes oferta, mas participam ativamente: “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011: 31).

Concordando com Delgado e Müller, que apontam que “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (Delgado e Müller, 2005: 353). Reconheci a produção de imagens pelas crianças como uma possibilidade de a partir dos seus registros perceber seus modos de ver a escola.

Na pesquisa realizada foi possível perceber aproximações da pesquisa *com* o cotidiano e a Sociologia da Infância, especialmente quando reflito que meu trabalho de campo foi passando de uma pesquisa onde as crianças não tinham um papel central para uma proposta que envolveu a efetiva participação destas dialogando com Corsaro (2011) que defende os estudos *com* e não sobre as crianças.

## 2. Uma metodologia que se teceu ao caminhar

Procurando perceber relações estabelecidas no cotidiano escolar entre as formas de brincar e o conteúdo televisivo, comecei a realizar um estudo com o cotidiano de uma escola pública de horário integral do município de Seropédica/RJ. Essa era a pretensão inicial. Aqui, apresento diferentes aspectos que envolveram o processo de pesquisa e a construção, desconstrução e reconstrução da metodologia de pesquisa no sentido que envolver as crianças que, de algum modo, passam de sujeitos a protagonista.

Passados alguns dias de aproximação com os diferentes sujeitos da escola, novas surpresas vieram ao meu encontro. Eu, que estava tão tranquila, definindo o meu campo empírico, pensando em trabalhar com uma turma da Classe de Alfabetização (Educação Infantil), tive a atenção capturada por um flagrante que se impôs aos meus olhos. Trata-se de um cartaz na entrada da escola anunciando uma partida de futebol que seria realizada, na semana seguinte, entre as meninas das duas turmas de quarta série (Ensino Fundamental).

A pesquisa tinha sido planejada para ser realizada com as crianças da Classe de Alfabetização por entender que nesta etapa o brincar, interesse da pesquisa, era mais visível por ser autorizado, e o foco do estudo era perceber a relação com os conteúdos televisivos. No entanto, essas crianças afirmavam não brincar, pois ficavam na escola em horário integral. Assim, naquele momento, encontrar nas turmas da quarta série marcas da presença da TV foi uma motivação para a mudança.

O cartaz talvez tenha contribuído para a mudança de turma a ser pesquisada e, naquele momento, realizei uma primeira mudança de rota – indo da Classe de Alfabetização à quarta série. Penso que o fato de ter VISTO, e não só visto, mas PERCEBIDO o cartaz, já era indício de um interesse de perceber os acontecimentos do cotidiano que já me habitava, embora ainda não tivesse essa “clareza” naquele momento.

No decorrer da pesquisa algumas situações me levaram a repensar a prática da pesquisa e a desconstruir e reconstruir um fazer metodológico que tentasse, pelo menos, aproximar-me da multiplicidade de possibilidades e enigmas do cotidiano pesquisado. E, assim, aprendi com Sarmiento que “o poder de decidir o que fazer na investigação não é

exclusivo de um investigador individualizado, mas é inerente ao investigador coletivo e, portanto, partilhado entre os indivíduos implicados no processo de pesquisa” (Sarmiento, 2014: 9).

Essa mudança de percurso me fez dialogar com Pais quando problematiza a adoção de uma perspectiva de pesquisa de abordagem positivista em que “[...] o desenho da pesquisa encontra-se submetido a uma sucessão de fases seriadas e predeterminadas. O ponto de partida prefigura o ponto de chegada” (Pais, 2003: 143). Em contraponto, “[...] na aplicação de métodos qualitativos os desenhos de investigação são emergentes e em cascata, uma vez que vão se elaborando à medida que a investigação avança” (Pais, 2003: 143).

A importância atribuída por Pais às falas e situações do cotidiano, me levaram a estar atenta ao que se mostra no cotidiano, buscando realizar uma escuta/captura sensível, como no caso da cena retratada acima e de outras que trago no decorrer deste texto. Serão desvios? Talvez fragmentos que ajudem a descobrir aspectos, antes insuspeitos, do cotidiano.

Aos poucos, fui me dando conta de que pesquisar com o cotidiano significava fazer algo em aberto, uma prática com a qual não estava acostumada. Como define Pais:

A sociologia do cotidiano – das descobertas – segue outras rotas: não as rotas prestabelecidas, as que condenam os percursos de pesquisa a uma viagem repetida, a uma mobilidade programada, a uma domesticação disciplinada de itinerários que parecem negar os percursos da descoberta e da aventura [...] Ora o mundo não está contido em mapas ou roteiros [...] (Pais, 2003: 53).

Tentando entender meu movimento de aproximação com o cotidiano da escola pesquisada, me recorro de uma contribuição da sociologia de Simmel que afirma que “[...] nesta forma de aproximação ao social, a realidade apenas se insinua, não se entrega. Mas é assim mesmo que, na perspectiva da sociologia do cotidiano, ela tem de ser imaginada, descoberta, construída” (Simmel como citado em Pais, 2003: 27).

Ao vivenciar o cotidiano da escola, fui me permitindo acompanhar o processo de pesquisa e perceber a maneira como as/os alunas/os se envolviam e me sinalizavam aspectos para os quais ainda não tinha me atentado. Assim, uma deriva no meio da pesquisa permitiu-me ver mais a partir dos interesses e das curiosidades deles: descobri a criança como protagonista e tentei assumir a perspectiva das/os alunas/os como questão central para a pesquisa. “As crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, nos ensinam a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então” (Dornelles e Fernandes, 2015: 73).

Alterando os objetivos iniciais, o fazer da pesquisa me impulsionou a construir uma pesquisa vivida e compartilhada, principalmente com as crianças como sujeitos e protagonistas. Sendo a escola um espaço habitado no qual se dão múltiplos usos, comecei a sintonizar meu olhar com outros modos de ver a escola, modos outros que moram nos olhos das crianças. A investigação participativa com imagens potencia o texto polifônico, aberto à diferença e promotor da dissonância e exploração de novos sentidos (Sarmiento, 2014: 10).

A experiência de pesquisa teve seu campo empírico previsto inicialmente para uma escola e depois ampliado para duas escolas públicas de educação básica. A segunda, na cidade de Braga, em Portugal. O contexto da investigação foi constituído por alunas/os de duas turmas de quarto ano de escolaridade na escola brasileira e uma turma de quinto ano na escola portuguesa, sendo 57 alunas/os brasileiras/os e 13 alunas/os portuguesas/es, com idades entre 9 e 14 anos.

Este texto trata de parte da investigação realizada no Brasil. Nele busco refletir sobre as maneiras de fazer das/os alunas/os na apropriação e representação do espaço escolar, especialmente as táticas usadas por eles na/para a produção das fotografias.

É necessário levar em consideração o ponto de vista das crianças e não apenas o do adulto, considerando as experiências que estas trazem consigo, pois carregam significados. O importante é entendermos que crianças constroem sua própria cultura e podem contribuir para o mundo adulto. Estas também têm o direito de querer não participar da pesquisa. Cabe ao pesquisador convidar as crianças e apresentar os dados da pesquisa a ela. Isto raramente é feito com crianças, pedimos autorização aos adultos, pais, e esquecemos que elas é que terão participação fundamental na pesquisa. “Provavelmente as crianças sabem mais sobre os adultos e as instituições, embora ainda compreendamos pouco sobre suas ideias acerca das pedagogias, ou sobre o que elas pensam dos adultos e das escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades [...]” (Delgado e Müller, 2005: 257).

Concordamos com Fernandes (2009: 109) quando afirma que: “que as culturas da infância funcionam como uma porta de acesso às competências das crianças, combatendo assim uma imagem de criança incompetente que fundamenta os constrangimentos impostos pelo poder adulto e que limitam as possibilidades de participação das crianças”.

Na realização da pesquisa as questões éticas foram incluídas e, neste sentido, busquei a autorização formal dos responsáveis, no entanto mais do que cumprir essa formalidade estive atenta para os sinais que elas/es me davam, além do assentimento “formal”, que todas/os aderiram. Ainda assim, foi possível perceber que algumas alunas/os não quiseram participar em determinados dias, outros que simplesmente não se incluíram em determinadas ações, especialmente quando ainda estávamos tratando da discussão sobre a televisão. No entanto, ao envolver a possibilidade de uma participação mais significativa das crianças a adesão, à proposta de colaborar com a produção das fotografias da escola, foi total.

Os pressupostos metodológicos das pesquisas com crianças devem envolver o assentimento delas, como apontar Coutinho é necessário lhes garantir informações que lhes possibilite decidir se querem ou não participar do estudo e “assegurar a sua proteção ao longo de todo o processo de pesquisa, assim como na divulgação dos resultados e que a sua participação se efetive mediante o seu direito de expressar seu ponto de vista livremente” (Coutinho, 2019: 63).

A preocupação ética nas pesquisas com crianças devem ir além dos aspectos envolvidos no seu planejamento, pois “implica, sobretudo, atender aos modos como desencadeamos processos dialógicos e ponderados, de forma que se possa respeitá-las ontologicamente em sua alteridade, pois somente desse modo é possível assegurar que nos processos de pesquisa co-construídos entre o pesquisador e as crianças” (Fernandes, 2016: 775).

Como aponta Pereira (2015) a ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o planejamento da pesquisa até a socialização dos seus resultados e envolve encontros com as teorias, com as crianças, com as instituições e do pesquisador consigo mesmo. E complementa, “o processo de pesquisa é feito de minúcias e de intermitentes tomadas de decisões, cada uma delas exigindo do pesquisador um posicionamento ao qual não pode se isentar de responder e de responsabilizar-se” (Pereira, 2015: 62-3).

Ainda sobre as opções metodológicas, é importante esclarecer que adotei, ao longo da escrita da tese, o nome próprio dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A questão de prós e contras de usar ou não os nomes dos sujeitos da pesquisa vem sendo considerada por diferentes pesquisadores, entre os quais Kramer que, embora problematize as vantagens e desvantagens de cada opção metodológica, justifica o uso dos nomes:

[...] de antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (Kramer, 2002: 47).

A autora, no texto citado, apresenta a maneira como a questão da tensão presente no uso dos nomes dos sujeitos transita entre a autoria e o anonimato. Kramer mostra como esse impasse foi abordado em alguns estudos por ela orientados. Algumas vezes a opção foi pelo uso do nome verdadeiro das crianças e omissão do nome da escola, em outras o uso de nomes fictícios escolhidos pelas crianças. A respeito do anonimato das crianças, afirma:

[...] se isso parece positivo por um lado (o lado que os protegia), o anonimato impediu que esses meninos, expropriados de bens materiais e culturais primários, cujo nome é machucado como eles mesmos o são, tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz. Eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias, mas embora considerados autores pelo marco referencial que orientou a pesquisa, tiveram sua autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos (Kramer, 2002: 50).

No caso da minha pesquisa, a opção de preservar o nome dos sujeitos visou garantir o lugar de autor (coautor) de cada um no texto. Depois de ter lido esse texto e outros textos que também ressaltam as vantagens e desvantagens de cada alternativa, trouxe para a pesquisa essa mesma questão e comecei a ver que, no meu caso, nomeá-las não as colocaria em nenhuma situação de risco e reforçaria a intenção de trazê-las como sujeitos de uma pesquisa com o cotidiano. Já estava fazendo a pesquisa nesse sentido e me senti contemplada pela argumentação de Kramer.

O texto de Kramer “Autoria e Autorização”, já citado, é um marco para as reflexões sobre a ética na pesquisa com crianças, a autora além das questões da utilização dos nomes também aponta elementos para o debate que envolvem o uso das imagens, seus rostos, bem como e a autorização do uso dessas imagens tanto em fotografias, vídeos e filmes. Ainda sobre o uso de fotografia nas pesquisas com crianças vale lembrar o aleta feito por Caputo quando diz que “se a pesquisa envolve fotografia, esse respeito à alteridade da criança deve mover e guiar cotidianamente cada escolha fotográfica” (Caputo, 2020: 95).

A reflexão sobre os procedimentos éticos e metodológicos na pesquisa com crianças é relativamente nova no Brasil, mas com os contributos da sociologia da infância diversas/os pesquisadoras/es, que não conseguiremos relacionar neste texto, têm se dedicado a não apenas pensar sobre essas questões, mas colocar em prática em suas investigações um conjunto de pressupostos que envolvem: o reconhecimento das crianças como participantes ativos; assegurar que elas tenham conhecimento dos objetivos e das dinâmicas da pesquisa; viabilizar o consentimento assentimento; questões que envolvem a confidencialidade e o anonimato; a proteção contra o dano que a participação possa significar e ainda a devolução dos resultados especialmente para as crianças. Destaco algumas pesquisadoras citadas neste texto: Kramer, 2002; Pereira, 2015; Dornelles e Fernandes, 2015; Delgado e Müller, 2005.

### **3. De sujeitos da pesquisa a protagonistas?**

Minha ideia inicial, como mencionado anteriormente, era apresentar o campo empírico da pesquisa. Com o andamento do trabalho e com o envolvimento, interesse e a curiosidade das crianças pelos equipamentos que usava durante nossos contatos, especialmente o gravador de voz digital e a máquina fotográfica digital, veio-me a ideia de socializar com elas essa tarefa, convidando-as a fotografar a escola. De início, eu não esperava tanto do material que surgiria, ele estava sendo pensado, ainda, como mais um elemento da pesquisa. Qual foi a minha surpresa ao ver que, de alguma forma, elas reinventavam algo apreendido com os meios tecnológicos como computador, televisão..., tinham domínio da técnica de enquadramento, foco... e, mais, cada movimento deles era feito a partir de uma lógica que

não era a do adulto. Curiosa dos muitos olhares que moravam nos olhares das crianças, permiti-me fazer uma nova reinvenção da pesquisa em que as crianças ocuparam a função de protagonistas.

Assim, algo que teria apenas uma função quase que ilustrativa, passou a ter uma função constitutiva de um novo desenho da pesquisa e até da mudança do meu olhar para essas crianças. Elas não se revelaram apenas crianças que usavam máquinas. Elas eram crianças que, a partir de lógicas próprias e saberes próprios, produziam fotos carregadas de sentido.

Para as fotos, propus que cada criança fizesse três imagens para mostrar a escola para quem não a conhecia. Mais do que cumprir o combinado, ousaram me propor outra coisa, agindo como protagonistas, descobrindo muitos modos de ver a escola e me chamando a descobrir seus saberes e lógicas que se indiciavam nas fotos.

Cumprindo o nosso acordo/combinado, as crianças passam a nos apresentar a escola a partir de seus olhares (ou um olhar para atender a um contrato). Acho importante pensar que a proposta de fazer registro, com uma determinada finalidade, talvez tenha, de alguma maneira, interferido nas suas produções. Embora a pretensão seja buscar perceber os olhares das/os alunas/os, devemos considerar o alerta feito por Pilar como citado em Da Ros:

[...] o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo (Pillar, 2003, como citado em Da Ros, 2006: 115).

As/os alunas/os da escola portuguesa registraram principalmente os espaços da escola, querendo, talvez, assim me conduzir em um movimento de apresentação. Para tanto, olhavam, observavam com atenção, pareciam estar em dúvida até que faziam escolhas que também eram avaliadas. Como afirma Leal, citada por Achutti:

[...] a fotografia é um aprendizado de observação paciente, de elaboração minuciosa de diferentes estratégias de aproximação com o objeto, de desenvolvimento de uma percepção seletiva, de uma vigilância constante e de prontidão para captar o acontecimento no momento do acontecimento. A dupla capacidade da câmara de subjetivar e objetivar a realidade, a constante consciência de que se é responsável por este processo, por uma técnica de apreensão da realidade, de que se é sujeito deste conhecimento, é um ensinamento epistemológico (Leal, 1986: 16).

Durante o processo foi possível perceber a questão da ambivalência presente na tensão entre o autorizado e o subvertido. Embora eu estivesse no comando, dando orientação, mesmo assim, de repente, um menino resolvera tirar uma foto em dia de chuva, contrariando a minha orientação. Logo outros trataram de acessar lugares que me pareciam impossíveis, como, por exemplo, pular a cerca. Ou seja, eles encontravam possibilidades de driblar o estabelecido.

A respeito da realização de pesquisas *com* crianças, acompanho Silveira, quando afirma que muitas “pesquisas vêm as crianças do ponto de vista do adulto, por isso, suas falas e idéias muitas vezes não são consideradas”. A autora destaca ainda que frequentemente “as crianças não têm uma fala considerada como legítima na ordem discursiva. As idéias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se estas falas fossem algo menores, infantis, e destituídas de razão” (Silveira, 2005).

Jobim e Souza e Castro (2008) sublinham que há que se pensar em metodologias que coloquem as crianças como parceiras da pesquisa. Segundo as autoras:

Na medida em que a criança não é vista apenas como objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (Jobim e Souza e Castro, 2008: 53).

#### 4. A fotografia na pesquisa com o cotidiano

Durante muito tempo, nas ciências sociais, a fotografia foi caudatária do texto escrito. Sua produção visava reforçar o argumento de autoridade do pesquisador, aquele que desenvolveu a pesquisa e presenciou aquilo que ocorreu em seu campo de pesquisa, traduziu para o seu texto e que, ao incluir as imagens fotográficas, deu provas incontestáveis de sua presença no contexto de pesquisa e da realidade dos encontros nele existentes.

Com o passar do tempo o estatuto da fotografia no interior das ciências humanas ganhou maior relevância e seu uso como registro caminhou lado a lado com um uso que poderíamos denominar, na falta de melhor denominação, de expressivo (Samain, 1998).

A fotografia ganhou a possibilidade de ser um recurso através do qual se podia produzir interpretações sobre a realidade, não similares às do texto escrito, mas mesmo assim, também expressivas. Ao mesmo tempo, o uso da fotografia nas pesquisas em um momento em que as meta narrativas eram questionadas e, juntamente com ela, as relações clássicas entre o “sujeito” e seu “objeto”, reconsiderando-se o papel do pesquisador no campo, e a relativização do discurso científico, permitiram um uso da fotografia como um importante recurso metodológico.

Nesta mudança de foco a imagem deixa de ser vista como um artefato transparente e passa a ser considerada em sua dimensão multiplamente complexa. Aquela que abarca desde a escolha de quem produz a imagem até o polo extremo do contexto de sua recepção por parte de outras pessoas que não participaram do contexto inicial de produção e dele muitas vezes nada sabem. Deste ponto de vista, o conjunto de produções imagéticas realizada no interior da pesquisa foi considerado como uma produção cultural, como possibilidade de compreender “os múltiplos pontos de vistas que os homens constroem sobre si próprios e sobre o mundo, de seu comportamento, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço” (Porto Alegre, 1998: 76-77).

Na pesquisa, as fotografias assumiram a característica de um texto visual e trazem em si múltiplas formas de expressão, afastando-se da perspectiva de mera ilustração. Nessa mesma direção, vale pensar na importância do visual destacada por Cardarello, et al. que reconhecem:

[...] o visual como mais que um mero substituto da escrita – um dialeto diferente para dizer, no fundo, a mesmíssima coisa. Começamos a reconhecê-lo como idioma de riquezas próprias. Usando a linguagem visual não simplesmente para traduzir idéias oriundas da escrita, mas também para repensar a realidade em estudo, o pesquisador é levado a caminhos inesperados de exploração, em particular, na dimensão estética da vida (Cardarello et al, 2006: 281).

A ênfase na fotografia não significa o descarte do verbal no momento em que as fotografias foram feitas ou exibidas e reinterpretadas sob diferentes olhares. Quando me refiro à interpretação, penso também no papel desempenhado pelo pesquisador numa pesquisa desta natureza. Em que pese o fato de ter buscado adotar uma perspectiva de compartilhamento, chega um momento em que me coube fazer escolhas, estabelecer relação entre as imagens, dialogar com teóricos do campo da educação, da comunicação, da antropologia, da sociologia, escolhas estas que não foram compartilhadas com as/os alunas/os sujeitos da pesquisa.

Ressalto que o uso das imagens na pesquisa que realizei deixou de ser mera ilustração, aproximando-se da perspectiva adotada por Achutti:

Não interessa ao presente trabalho a já consagrada forma de utilização da fotografia como ilustração, como material de adorno de dissertações e de trabalhos de pesquisa. Interessa sistematizar as potencialidades da fotografia enquanto técnica de pesquisa e, principalmente, enquanto possibilidade de construção de uma forma narrativa eficaz (Achutti, 1997: 56).

No dia a dia da pesquisa fui descobrindo, ajudada pelo diálogo com muitos interlocutores, que a metodologia construída com base nos registros fotográficos mostrou-se uma possibilidade epistemológica de compreensão da complexidade dos cotidianos estudados como um jogo entre ver e não ver, entre dar e não dar a ver, entre velar e desvelar e, sobretudo, criar muitas possibilidades de realidades. Um jogo em que o lugar de produtor não se circunscreve ao ato de clicar, nem à foto produzida, antes, inclui reverberações de outros momentos, além de incluir quem olha, descobre, comenta e interage.

As imagens produzidas pelas/os alunas/os foram assumidas como método e como “falas” a partir das quais se buscou perceber os olhares das crianças para a escola. Dessa maneira, não houve preocupação em realizar nenhuma análise técnica do material produzido, seja a partir do equipamento utilizado, da nitidez, do ângulo escolhido. Por essa razão não foi feito um inventário da história da fotografia, pois o que conta foi o uso dela feito pelas crianças.

Ressalto com Galano que “o ato de fotografar propiciou uma nova dinâmica para a obtenção dos dados. O simples procedimento de entrevista (...), provavelmente não permitiria acesso a conhecimentos obtidos ao longo do caminho em direção às fotos” (Lara e Motta, 1995 apud Galano, 2006: 186). “O registro fotográfico permite capturar situações que passariam despercebidas e revelar detalhes de encontros entre o pesquisador e seus interlocutores no campo da pesquisa” (Porto e Rizzini, 2017: 303).

Muito já tem sido dito sobre o uso da fotografia como forma alternativa ao registro escrito, mas, sobretudo, interessa-me ressaltar que a forma como a pesquisa foi conduzida me levou a reconhecer o papel de agente dos sujeitos e valorizar suas produções. Assim, concordo com Fernandes sobre a importância de:

[...] encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes permitir aceder a ferramentas metodológicas inovadoras. Estas serão indispensáveis para documentar e tornar visíveis as representações acerca do mundo que as rodeia, possibilitando-lhes tornarem-se parceiras no processo da investigação (Fernandes, 2005: 163).

## 5. No registro fotográfico – revelações da pesquisa com o cotidiano

Aos poucos fui compreendendo que, na pesquisa *com* o cotidiano, o roteiro preestabelecido perde importância à medida que vivemos a complexidade desse tipo de pesquisa. Fui aos poucos percebendo, nas diferentes situações vivenciadas no cotidiano da escola, questões que vinham ao meu encontro e que me instigaram mudar minha maneira de olhar e de lidar com os fazeres das crianças e me provocaram a possibilitar a elas ocupar de fato um lugar de sujeitos.

Lendo e relendo o texto, percebi que em várias ocasiões da pesquisa me coloquei como o sujeito privilegiado na/da pesquisa. Considero que essas questões permitem perceber como não foi fácil me mover na direção dessa mudança. Esses deslizes poderiam ter sido varridos para baixo do tapete, mas, em busca de uma coerência com o processo que vivi, resolvi preservá-los.

Lembro-me do alerta feito por uma importante pesquisadora do campo do cotidiano, a professora Nilda Alves, quando ressalta que “[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar” (Alves, 2008: 20). A respeito do mergulho sugerido por Nilda Alves, acho que, algumas vezes, tive medo de me afogar, mas, pelo menos, consegui molhar os pés, ir adentrando com cuidado, e a água nem estava tão fria assim.

No decorrer da pesquisa, fui tentando me posicionar no lugar de um sujeito pesquisador aprendente, ou seja, elas aprendiam comigo e eu com elas. Ninguém permanece da mesma forma depois de trocas dessa natureza. Esta é uma transformação que a pesquisa *com* o cotidiano opera, do contrário seria feita uma pesquisa sobre o cotidiano.

Na pesquisa com o cotidiano, as análises quantitativas cedem lugar à busca por outras maneiras de lidar com dados da pesquisa empírica. No estudo, as produções das imagens feitas pelas crianças permitiram perceber as analogias, ambiguidades e contradições presentes naquele cotidiano escolar.

Abro um parêntese para trazer um acontecimento da pesquisa. Em um dia chuvoso, Miguel tirou uma foto do céu. Essa imagem talvez seja mais uma tentativa de registrar uma dimensão da escola que excede limites dados. Essa imagem me surpreendeu, pois tinha pedido que eles fizessem fotos da escola, e, na minha visão, talvez o céu não fizesse parte da escola. Revendo essas imagens e tentando refletir sobre o que elas me traziam, peguei-me repensando minhas certezas: imaginava que os registros fossem dar conta das salas, da biblioteca, da quadra e assim por diante. Surpreendi-me e vi muito mais coisas a partir dos olhares deles. Novamente destaco que, em muitas situações da pesquisa, as/os alunas/os me mostraram coisas que eu nem sequer imaginava incluir no texto, caso a apresentação da escola tivesse ficado sob minha responsabilidade apenas. E, assim, fui aprendendo com eles a alargar minhas possibilidades de olhar e ver durante o processo de realização da pesquisa.

Ao pensar na sensação de surpresa que as fotografias de Miguel e de outras/os alunas/os me proporcionaram, acompanho Sontag quando afirma que: “Ao ensinar-nos um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas idéias sobre o que vale a pena olhar e o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver” (Sontag, 2004: 13). Teria o menino vislumbrado o sol que tentava aparecer entre as nuvens?

O processo de elaboração ou de construção da imagem inclui a sua concepção, construção e materialização que variará de acordo com os indivíduos. Uma vez produzida, a imagem cumprirá uma trajetória que a disponibilizará, fazendo-a circular no tempo e no espaço. Ela será interpretada por aqueles que a produziram e por outros. Assim, talvez mil palavras não sejam capazes de descrever uma imagem. Esse duplo caráter de construção da imagem, seja na sua produção, seja na sua recepção, constitui o que Kosoy qualifica como seu valor “documental”. A realidade fotográfica seria: “[...] uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária” (Kosoy, 2005: 44).

Neste sentido, ainda quando diferentes sujeitos fotografam uma “mesma” cena, objeto ou processo, suas considerações a respeito de suas produções são muito distintas, o que nos remete à polissemia das imagens.

Um exemplo da polissemia das imagens pode ser observado nas imagens a seguir, produzidas em dias diferentes praticamente do mesmo lugar/ângulo que nos mostram como os sujeitos desenvolveram modos diferenciados de uso. Na primeira imagem, o aluno Ivanildo deixa a marca da barreira que limita ao acesso àquele determinado jardim. A tela, embora aparentemente seja um obstáculo, não impede o registro do jardim. Na imagem seguinte, apesar de a grade continuar no mesmo lugar, o aluno, usando de uma astúcia, colocou a lente da máquina num dos buracos da tela, fazendo a foto das plantas sem as marcas dessa intervenção.

Figuras 1e 2. O mesmo lugar ou um outro espaço? (Fotos de Ivanildo e Miguel, respectivamente).





Ao capturar o jardim, Miguel parece mostrar que tela não é parte deste. Trata-se de um local ao qual as crianças não têm acesso direto, elas apenas podem observá-lo do outro lado da tela. Localizado entre a parte administrativa e a biblioteca, tem acesso “restrito” para as crianças, que só podem contemplá-lo. O menino, ao transpor a tela, parece tentar entrar nesse “lugar”, transformando-o em “espaço”.

Ao utilizar o buraco da cerca para colocar a máquina fotográfica, o aluno parece driblar as barreiras que impediam a captura da cena da maneira desejada. Ao mesmo tempo, como afirma Flusser “(...) decifrar fotografias implicaria, entre outras coisas, o deciframento das condições culturais dribladas” (Flusser, 2002: 29).

A decisão desses alunos parece apontar que o registro envolve escolhas do que fotografar, mas também do que não enquadrar. Como salientado por Achutti, “o ato de fotografar implica uma permanente decisão de inclusão e exclusão de elementos da realidade. Neste sentido se poderia propor, do ponto de vista fotoetnográfico, que as teleobjetivas são lentes de exclusão” (Achutti, 1997: 71-72).

No contexto das falas dos sujeitos, podemos distinguir as suas motivações para a composição das fotos e, na medida em que eles comentavam eventualmente as fotos de outros sujeitos da pesquisa, conhecer as diferentes interpretações que eles constroem sobre uma mesma imagem. Só isto impede que o pesquisador assuma o risco de interpretar de maneira livre as fotos feitas pelos sujeitos. Ele até poderia fazê-lo, mas, uma vez que contou com a participação dos sujeitos e está consciente do caráter processual, dinâmico e relacional do empreendimento de pesquisa, a interpretação das imagens produzidas pelos sujeitos deve necessariamente fazer parte do produto final, fornecendo um possível contraponto à sua interpretação.

Vale salientar que os sujeitos, ao se implicarem na produção de imagens da pesquisa, construíram táticas e buscaram um empoderamento em função mesmo de serem participantes de um projeto de pesquisa que deslocava o seu status comum de “simples” estudantes. No momento em que as/os alunas/os atuaram como “fotógrafos”, eles valeram-se de um tipo de “astúcia” e assumiram, mesmo que momentaneamente, o lugar dos sujeitos. Aproveitando-se dessa posição de poder, imprimiram seus modos específicos de agir na escola e de se apropriar do seu cotidiano.

A máquina e a minha presença lhe conferiam o poder de entrar num espaço próprio para outros sujeitos, como a sala de professores e a direção, em ambas as escolas. Ao capturar as cenas, eles parecem ter atribuído múltiplos sentidos às suas fotografias. Houve quem optasse pelo detalhe e quem preferisse enquadrar uma cena aberta. Além disso, fazer as fotos apresentou uma possibilidade de que as/os alunas/os caminhassem por locais não autorizados cotidianamente, driblando algumas normas e condições estabelecidas pelos que exerciam o poder institucionalizado. A máquina fotográfica permitiu a eles se projetar através da lente, indo fisicamente ou a partir do zoom a lugares de difícil acesso ou mesmo interditados.

Nas caminhadas que fizemos juntos, pude perceber a transformação do lugar em espaço pelos “praticantes ordinários” da ESCOLA, que, como os praticantes da cidade apontados por Certeau, “[...] jogam com espaços que não se vêem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso” (Certeau, 2004: 171).

Na pesquisa com as crianças, foram registrados usos inesperados dos espaços. As crianças, por exemplo, puderam experimentar romper com algumas regras, fosse porque estavam acompanhadas da pesquisadora ou, mais do que isso, por fazerem uso de uma autonomia a ser experimentada. Desta forma, transpuseram limites, como, por exemplo, o de ir a espaços não permitidos, como o “parquinho das/os alunas/os da Educação Infantil”; ou subir escadas não permitidas no dia a dia. Os grupos de as/os alunas/os, que foram organizados para essa atividade, fotografaram não apenas as proibições. Eles registraram os diferentes espaços da escola.

O parquinho me pareceu despertar uma forte sedução nas crianças, que, algumas vezes, diziam querer ir até lá, reclamando a interdição por já terem crescido. Numa ida ao parque, argumentaram que iriam lá “só para fotografar”. Contudo, ao chegarem, crianças não só o capturaram como se inseriram na cena, brincaram, matando a saudade de um espaço cujo uso não era mais autorizado para elas. Numa dessas oportunidades de “brincar no parquinho”, um funcionário gritou de longe para que eles saíssem do parque. Falei para ele que as crianças estavam comigo e que íamos fazer as fotos e iríamos embora. Entretanto, por estarem investidas do poder de quem as acompanhava, a pesquisadora, abriu-se a possibilidade de ousarem e ultrapassarem as barreiras do dia-a-dia.

Essa situação me fez concordar com Prado que “as crianças inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça” (Prado, 2002: 105). Certeau, ao tratar da maneira como os praticantes do espaço agem diante da disciplina, afirma que:

[...] se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (Certeau, 2004: 41).

Na escolha do que registrar, Breno optou, também, por fazer uma fotografia do parquinho (figura 4).

Figuras 3 e 4. Parquinho para brincar e registrar, mesmo que de longe (fotos de Loraine e Breno, respectivamente).



No entanto, preferiu capturar a imagem de longe, não usando o artifício de usar o zoom para chegar mais perto. Percebi algumas possibilidades nesse gesto do menino. Será que, ao optar por não ir ao parque, ele estivesse sinalizando que já passara da fase de brincar? Será que realmente pretendia capturar a cerca/grade e mostrar a distância física? Ou ainda a distância fabricada a partir da máxima “não pode mais”?

As fotos (3 e 4), que retratam o mesmo espaço da escola e foram produzidas por crianças do 4º ano, parecem assumir o sentido da fotografia como marca de uma ausência: o parquinho como presença de uma ausência: a infância. Parece interessante pensar a ambivalência presente no fato de, embora o parquinho estivesse ali, existia um paradoxo de estar presente, mas não poder, ou não dever, ser utilizada. Como assinala Santaella não há dúvida de que uma das mais perturbadoras contradições a se aninhar no seio da fotografia está na convivência dos termos opostos – presença e ausência – que nela se realiza. (Santaella, 2008: 128)

O modo como produziram as imagens, me permitiram perceber a questão da ambivalência presente na tensão entre o autorizado e o subvertido. Embora eu estivesse no comando, dando orientação, mesmo assim, de repente, um menino resolvera tirar uma foto em dia de chuva, contrariando a minha orientação. Logo outros trataram de acessar lugares que me pareciam impossíveis, como, por exemplo, pular a cerca. Ou seja, eles encontravam possibilidades de driblar o estabelecido.

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar, em cada período, um tipo de habilidade específica (Kohan, 2003).

Para além da leitura feita naquela ocasião, recorro novamente a Certeau, que permite reforçar a compreensão das maneiras de fazer das crianças, quando afirma que muitas das práticas cotidianas são do tipo táticas, constituindo-se em “[...] vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’ [...], pequeno sucessos, artes de dar golpe, astúcias de ‘caçadores’, mobilidades de mão-de-obra, simulações polimorfos [...]” (Certeau, 2004: 47).

Exemplos dessas práticas aconteceram em vários momentos, como na situação em que o menino propôs: *a gente pula a cerca ali*. Ele parecia estar mostrando que mesmo existindo barreiras, era possível superá-las. Apesar de toda a rede de vigilância, há mecanismos que não se conformam. Entretanto, além de inúmeras questões que as crianças sinalizam, estas pareciam ter a clara noção do que *pode* e do que *não pode*, apesar de demonstrarem vontade de transgredir tais regras. Por exemplo: pular a cerca era aceitável para elas, mas não para a professora/pesquisadora. O fato desta ser adulta, faz com que se torne uma representante da ordem oficial, tornando mais difícil o descumprimento das regras.

Interessante pensar que poder sempre se dá na relação. O poder, como aponta Stoppino, é exercido na relação com o outro ou supõe essa relação. As falas das crianças parecem sugerir a ocupação de um lugar inferior, em que o exercício do poder legitimado está com o outro. Claro que isso não pode ser equacionado de modo definitivo, já que ninguém está totalmente submetido, de modo a dicotomizar quem tem um poder absolutizado e quem não tem poder algum.

Diante dessas imagens, e de tantas outras produzidas pelas crianças, busco a reflexão de Certeau sobre as caminhadas, para perceber como elas criaram, recriaram, transformaram o espaço por elas praticado. Como afirma Certeau:

[...] se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um local por onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto as faz ser como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais [...] Da mesma forma, o caminhante transforma em outra coisa cada significativa espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas algumas somente das possibilidades fixadas pela ordem construída (vai somente por aqui, mas não por lá), do outro aumenta o número dos possíveis (por exemplo,

criando atalhos ou desvios) e o dos interditos (por exemplo, ele se proíbe de ir por caminhos considerados lícitos ou obrigatórios). Seleciona portanto (Certeau, 2004: 177-178).

## 6. Considerações finais sobre Imagens e Cotidianos nos olhares das/os alunas/os

Além da multiplicidade de indagações que a pesquisa com os dois cotidianos escolares estudados me suscitaram, foi possível perceber que várias das situações vividas e das cenas capturadas apontavam inúmeras possibilidades de reflexão e diálogo com vários teóricos. Nem todas foram possíveis dadas as limitações de tempo, na época, para seu aprofundamento e também as minhas próprias limitações do ponto de vista da interlocução com esses teóricos. Muitas questões me eram novas e seguirão comigo num processo contínuo de busca de outras compreensões.

Uns e outros, porém, nos modos de fazer as fotografias, como sujeitos da pesquisa, mostraram diferentes maneiras de olhar. Percebi que eles pareciam adotar um olhar livre e explorador, na medida em que planejaram individualmente as cenas capturadas, revelando também, no seu jeito de fotografar, um olhar afetivo tanto em relação ao espaço quanto em relação aos outros praticantes do cotidiano de suas escolas. Na condição de fotógrafos, eles agiram mostrando aspectos que transcendem os significados institucionais e funcionais do lugar. Era o lugar habitado ou focado sob o olhar e interesses de seus habitantes que prevalecia.

Na escola brasileira, cada aluna/o produziu 3 fotografias, totalizando 171 imagens. Em 60 fotos o destaque dos registros foi (foram) os diferentes sujeitos, na maioria delas, ou seja, em 111 fotos a ênfase foi nos espaços da escola, sendo que em 50 fotos registraram os espaços em momentos em que estes não estavam habitados.

Um outro aspecto que seus registros permitiram perceber diz respeito à fotografia em si. Eles mostraram, a partir das cenas reveladas, como alguns elementos *invisíveis* ou invisibilizados no cotidiano se tornaram *visíveis* a partir das imagens produzidas. Na escola portuguesa, por exemplo, alguns alunos fotografaram a fachada da entrada de escola e durante a apresentação das suas produções para a turma, a professora ficou surpresa e disse “É muito engraçado porque essa fotografia mostra não só o nome da escola, mas também que aqueles dois ares condicionados que ali estão ficam extremamente maus”, na foto, Bárbara tinha a intensão de retratar o painel de azulejos com o nome da escola.

As fotos permitiram também perceber que o *mesmo*, ou seja, aquilo que várias/os alunas/os fotografaram, assumiu sentido de algo *único*, singular, para cada um dos sujeitos praticantes. Os espaços mais fotografados foram: os jardins 21 fotos, a quadra 15, a biblioteca e o parquinho com 10 fotos cada, sendo enquadrados de diferentes ângulos, proximidade/distanciamento evidenciando por vezes um detalhe em outras a dimensão de uma cena completa. O banheiro serve para exemplificar diferentes intencionalidade nos registros produzidos, foram feitas apenas duas fotos deste espaço uma por um grupo de meninas “que se fotografaram” no banheiro e a outra por um aluno que tirou a foto do vaso sanitário, além destas duas imagens vários alunos manifestaram vontade de fotografar o banheiro, geralmente eram convencidos pelos colegas a não fazê-la. Essa fala evidencia a preocupação de que essa foto poderia mostrar como o espaço era mal cuidado “Não tira do banheiro, não pode. Porque vai arruinar a escola.”

As fotografias produzidas me permitiram perceber que eles me apresentavam suas escolas partindo de marcas que faziam sentido para eles, como por exemplo a aluna que voltou a sala que estudou quando era pequena e fez uma foto e me disse da saudade que tinha da professora e dos colegas daquela época.

A partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa, percebi que a escola, mesmo sendo um lugar marcado pela regulação e pelo controle, também é um espaço onde seus praticantes encontram, através de suas astúcias, outras formas de vivê-la e senti-la.

Ao acompanhar as crianças, aprendi também que, mesmo nos espaços formais, as crianças se valeram de astúcias e, sempre que podiam, rompiam com algumas regras, fosse porque estavam acompanhadas da pesquisadora ou, mais do que isso, por fazerem uso de uma autonomia a ser experimentada. Dessa forma, como já mencionei, transpuseram limites, como, por exemplo, o de ir a espaços não permitidos. As/os alunas/os escolhiam o que fotografar registrando os diferentes espaços da escola. Houve quem explorasse lugares interditados, houve quem preferisse registros mais “óbvios”. Mas os lugares eram significativos para quem os escolhia.

Ao longo da pesquisa experimentei diferentes possibilidades de organizar os registros das/os alunas/os, mas percebi que nenhuma forma de ordená-los daria conta das múltiplas lógicas presentes. A dificuldade em ordenar o material empírico revela uma mudança na concepção epistemológica presente nos passos da pesquisa. A tessitura de uma pesquisa zigzagueante, que não tem uma certa linearidade, aos poucos foi mostrando a multiplicidade de olhares para a escola.

Lembro que algumas vezes classifiquei determinadas fotografias como sendo fotos do espaço, embora lá também estivessem seus praticantes, o que apontava a dificuldade de enquadrá-las neste ou naquele rótulo, tornando possível perceber que nenhuma classificação é exaustiva, pois não dá conta da riqueza das relações estabelecidas e da complexidade do cotidiano. As fotos sempre excediam qualquer tentativa de classificação e convidavam a jogar com elas em novas composições.

A pesquisa permitiu perceber, em maior ou menor medida, resistências das crianças a serem colonizadas pela escola. É reconhecido que elas chegam trazendo outros modos de ser/estar no mundo e vão sendo impactadas pela escola. As crianças vão incorporando coisas, vão deixando outras tantas para trás, vão, ao mesmo tempo, contestando, subvertendo, apesar da existência de todo um aparato modelador. A escola tenta formatar e elas resistem de

alguma maneira, mas também se deixam formatar de certa forma. Em outras palavras, a escola funciona como em espaço colonizador onde existem brechas e momentos emancipatórios. Pude perceber isso a partir do que as crianças podiam e mais especificamente o não podiam fazer, com ir ao parquinho, entrar na sala dos professores, acessar espaços fora do horário estabelecido, mas que por estarem com a pesquisadoras ou por estarem momentaneamente no lugar de parceiros da pesquisa. Em outras situações foram perceptíveis por parte das crianças táticas para aproveitar os espaços de liberdade gerados, como quando estivemos juntos fora do espaço escolar e também quando o gravador estava deligado. Não só a produção das imagens, mas em nossas conversas me permitiram perceber que as crianças agem com lógicas próprias e seus modos de fazer me fazem pensar nas táticas dos praticantes descritas por Certeau.

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é que a produção das imagens fotográficas foi acompanhada por diálogos que assumiam, às vezes, tom de crítica e outras, de negociação. Além das falas, o riso também esteve presente, manifestando-se em diferentes matizes.

Vale destacar ainda que, no momento da recepção das fotografias produzidas, foi possível perceber os diferentes sentidos que as fotos evocaram nos diferentes espectadores, evidenciando o caráter polissêmico das imagens produzidas para quem as produziu e para aqueles que as contemplaram. Assim, observei que as fotos assumiam sentidos diferenciados quando eram produzidas e quando eram vistas, inclusive por quem as produzira, mostrando que tanto as imagens como os sujeitos também são capazes de assumir múltiplos significados. Além de múltiplos significados, quando viram as fotos já não eram as mesmas pessoas. Esse aspecto também pôde ser constatado no meu próprio olhar para essas imagens das quais fiz leituras diferenciadas ao longo do trabalho.

Para além de imagens fotográficas e de diálogos produzidos, tais fazeres apresentaram aspectos da complexidade da vida cotidiana da escola, incluindo movimentos ambíguos: ordem/desordem, controle/descontrole, valorização – crítica, mostrando a escola como um espaço de tensão entre diferentes lógicas e saberes.

Para por um ponto por enquanto... convidamos Zanela a nos ajudar na reflexão sobre o nosso olhar e sobre as possibilidades de olhares para a escola trazido pelas/os alunas/os.

Nossos olhares, pois, foram e estão sendo educados e, se queremos transcender as restrições que os modelam, é preciso refletir sobre outras possibilidades de educação para além das que cotidianamente somos sujeitos e sujeitos, possibilidades essas que nos permitem reinventar nossos modos de ver, de ouvir, de sentir, de pensar, de viver e conviver (Zanela, 2006: 143).

## 7. Referências bibliográficas

- Achutti, L. E. R. (1997). *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca.
- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Em I. B. Oliveira, N. Alves ALVES (orgs.), *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes* (pp.15-38). Petrópolis: DP et Alii.
- Caputo, S. C. (2020). Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças. *Interfaces Científicas*, 8(3), 83-98. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p83-98>
- Cardarello, A. et al. (2006). Nos bastidores de um vídeo etnográfico. Em B. Feldman-Bianco, M. L. Leite (orgs), *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais* (pp. 269-287). 5.ed. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Certeau, M. (2004). *A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer*. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ed. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, A. S. (2019). Consentimento e assentimento. Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* (pp. 62-65). 1ed. Rio de Janeiro: ANPED.
- Coutinho, A. S. (2016). Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, 19(1), 762-773. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i3.5426>
- Da Ros, S. Z. et al. (2006) O ensinar e aprender, a pesquisa e a “sociedade da imagem”: apontamentos. Em S. Z. Da Ros et al. (Org), *Imagens: intervenção e pesquisa* (pp. 101-117). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC.
- Delgado, A. C. C., Müller, F.. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 351-360.
- Dornelles, L., Fernandes, N. (2015). Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: Nuances Luso-Brasileiras Acerca dos Desafios Éticos e Metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 65-78.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. (Tese de Doutorado não Publicada). Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Ferraço, C. E. (2008). Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. Em I. B. Oliveira, N. Alves (orgs.), *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes* (pp. 101-117). Rio de Janeiro: DP&A.

- Flusser, V. (2002). *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Galano, A. M. (2006). Iniciação à pesquisa com imagens. Em B. Feldman-Bianco, M. L. M. Leite (Orgs.), *Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais* (pp. 173-193). Campinas, SP: Papyrus.
- Jobim e Souza, S., Castro, L. R. (2008). Pesquisando com Crianças: Subjetividade Infantil, Dialogismo e Gênero Discursivo. Em S. H. V. Cruz (Org.), *A Criança Fala: A Escuta de Crianças em Pesquisas* (pp. 52-78). São Paulo: Cortez.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kossoy, B. (2005). Fotografia e memória: reconstrução através da fotografia. Em E. Samin (Org.), *O fotográfico* (pp. 39-45). 2 ed. São Paulo: Hucitec.
- Kramer, S. (2002). Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 41-59, julho.
- Leite, M. L. M. (2006). Texto visual e texto verbal. Em B. Feldman-Bianco, M. L. M. Leite (orgs), *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais* (pp. 37-49). 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Pais, J. M. (2003). *Vida cotidiana: Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, R. M. R. (2015). Por uma Ética da Responsividade: Exposição de Princípios para a Pesquisa com Crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 50-64, jan/abr.
- Porto Alegre, M. S. (1998). Reflexões sobre a iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. Em B. Feldman-Bianco, M. L. M. Leite (Orgs.), *Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais* (pp. 75-112). Campinas, SP: Papyrus.
- Porto, C. L., Rizzini, I. (2017): Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos, *Sociedad e Infancias*, 1, 299-320. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55929>
- Prado, P. D. (2002). Quer brincar comigo?: pesquisa brincadeira e educação infantil. Em A. L. Goulart De Faria, Z. de B. Fabri Demartini, P. Dias Prado (orgs), *Por uma cultura da infância* (pp. 93-111). São Paulo: Autores Associados.
- Prout, A, James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems". Em A. James, A. Prout (eds), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). London: Falmer Press.
- Samain, E. (1998). Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. Em B. Feldman-Bianco, M. L. M. Leite (Orgs.), *Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais* (pp. 51-62). Campinas, SP: Papyrus.
- Santaella, L., Nöth, W. (2008). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.
- Sarmiento, M. J. (2000). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *Cadernos do Noroeste*. Série Sociologia. 13(2). Braga: IEC/Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais. Em L. L. Torres, J.A. Palhares (Org), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197-218). V. N. Famalicão: Húmus.
- Silveira, D. B. (2004). A escola na visão das crianças. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, M.G., Brasil, 27 (em linha). <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/p074.pdf>.
- Sontag, S. (2004). *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Stoppino, M. (1886). Poder. Em N. Bobbio, N. Mastteucci, G., Pasquino, *Dicionário de Política* (pp. 933-943). 2 ed. Brasília: Editora da UNB.
- Zanella, A. V. (2006). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. Em S. Z. Da Ros et al. (Org), *Imagens: intervenção e pesquisa* (pp. 139-150). Florianópolis: Editora da UFSC.

