

Escutar as crianças na escola de Ensino Fundamental: a fotografia como recurso metodológico¹

Thais Ciardella²; Claudia Valentina Galian³

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

Resumo. Empreende-se um diálogo com pesquisadores que discutem a especificidade da infância (Sarmiento, 2005, 2011; Corsaro, 2009), sustentando a defesa da escuta das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fotografia é considerada aqui como instrumento metodológico capaz de convidar as crianças a elaborar, investigar e criar representações acerca de suas experiências escolares (Gobbi, 2011). Esse estudo resultou na compreensão de possíveis significados atribuídos pelas crianças às experiências escolares, bem como na identificação dos tempos e espaços criados por elas para viverem suas infâncias na escola.

Palavras chave: Pesquisa com crianças; fotografias; Ensino Fundamental.

[es] Escuchar a los niños em la escuela primaria: la fotografía como recurso metodológico

Resumen. Se realiza un diálogo con investigadores que discuten la especificidad de la infancia (Sarmiento, 2005, 2011; Corsaro, 2009), apoyando la defensa de escuchar a los niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria. La fotografía se considera aquí como una herramienta metodológica capaz de invitar a los niños y niñas a elaborar, investigar y crear representaciones sobre sus experiencias escolares (Gobbi, 2011). Este estudio se centra en la comprensión de los posibles significados atribuidos por los niños y niñas a las experiencias escolares, así como en la identificación de los tiempos y espacios creados por ellos y ellas para vivir su infancia en la escuela.

Palabras clave: Investigación con niños; fotografías; escuela primaria.

[en] Listening to Children in Elementary School: the Photography as a methodological Tool

Abstract. A dialogue is undertaken with researchers who discuss the specificity of childhood (Sarmiento 2005, 2011; Corsaro, 2009) supporting the defense of listening to children in the early years of elementary school. Photography is considered here as a methodological tool capable of inviting children to elaborate, investigate and create representations about their school experiences (Gobbi, 2011). This study resulted in the understanding of possible meanings attributed by children to school experiences, as well as in the identification of times and spaces created by them to live their childhoods at school.

Keywords: Research with children; pictures; elementary school.

Sumario. 1. Introdução. 2. “Porque tem escola pública que é lixo - essa não é lixo”: entrada no campo de pesquisa e a aceitação de um adulto atípico. 3. “Legal! Vamos fotografar toda a escola. Um pouco de todos os lugares!”: a fotografia como possibilidade de escuta das crianças. 4. Considerações finais. 5. Referências bibliográficas.

Cómo citar: Ciardella, T., Galian, C. V. (2021): Escutar as crianças na escola de Ensino Fundamental: a fotografia como recurso metodológico, *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 89-103.

1. Introdução

Os estudos sobre e com as crianças vêm anunciando, como princípio, a preocupação atual com as condições, as possibilidades e as potencialidades de valorizar a infância na escola de Ensino Fundamental. É o que revelam Quinteiro e Carvalho (2007), por exemplo, que, ao contextualizarem sua produção teórica, apontam que as escolas e os pesquisa-

¹ Financiamento: CAPES. Este texto se baseia em uma pesquisa desenvolvida no Brasil, em nível de Mestrado defendido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2019.

² Faculdade de Educação da Universidad de São Paulo/ ISE Vera Cruz (Brasil).
E-mail: thaciardella@gmail.com

³ Faculdade de Educação da Universidad de São Paulo.
E-mail: claudiavalentina@usp.br

dores em educação precisam reunir esforços para conhecer a criança-aluno⁴ dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que seja possível exercitar, na escola, os direitos fundamentais da criança: brincar, participar e aprender⁵. Partindo de tal defesa teórica, preocupamo-nos em assegurar visibilidade à infância no Ensino Fundamental buscando formas de aprofundar a escuta das crianças acerca das experiências que vivenciam em seus cotidianos escolares.

Este texto se baseia em uma pesquisa desenvolvida no Brasil, em nível de Mestrado defendido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2019. Nela, buscamos compreender a forma pela qual as crianças representam as suas experiências escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciardella, 2019), considerando que a ampliação desta etapa de oito para nove anos, no Brasil, prevê modificações curriculares, a fim de garantir o direito à educação com qualidade social às múltiplas infâncias e adolescências dos alunos (Brasil, 2010). Privilegiamos as crianças como sujeitos centrais, por concordarmos com Sarmento (2011) quando afirma que a ressignificação dos processos de aprendizagem, na escola depende do entendimento da especificidade da infância e do entendimento da criança como sujeito.

É nesse sentido que nos propomos, neste artigo, a descrever os métodos de investigação que possibilitaram o conhecimento e a valorização da infância e da criança na pesquisa antes mencionada. Nela, elegemos a fotografia como instrumento metodológico capaz de convidar as crianças a elaborar, investigar e criar representações acerca de suas experiências escolares.

As fotografias produzidas pelas crianças participantes convidaram à aproximação do campo de estudos da análise de imagens (Serrano e Zurdo, 2012), na atenção de suas possibilidades para a investigação social. Para Serrano (2008) – principal representante da Tradição Espanhola de Pesquisa Social Qualitativa no que tange à análise de imagens – na sociedade contemporânea as tecnologias visuais passaram a se sobressair em relação às outras formas de comunicação, constituindo-se como um dos marcos fundamentais da sociedade pós-moderna. Entende-se, portanto, as imagens produzidas como práticas culturais (Serrano e Zurdo, 2012) que carregam os valores daqueles que as criam e/ou as consomem. Gobbi (2012), pesquisadora brasileira, parte de estudos sobre sociologia da imagem (Kossoy, 2001; Martins, 2008) para utilizar fotografias produzidas por crianças e afirma que as imagens produzidas se revelam resultado de um rico processo de criação, envolvendo posicionamento crítico diante do contexto a ser fotografado, constituindo atividade capaz de tornar visível a alteridade das crianças, ou seja, a afirmação de que elas interpretam a realidade da qual fazem parte, construindo suas próprias culturas.

Na pesquisa de que trata o artigo, analisamos as imagens e os discursos das crianças sobre as imagens, com vistas a reconhecer a criação (ou não) de condições favoráveis à aprendizagem na escola, ou as condições para o desenvolvimento de uma “relação com o saber” (Charlot, 2000). Levamos em conta as articulações entre infância e escola, bem como os direitos da criança nessa instituição (Brasil, 1990; Quinteiro e Carvalho, 2007). Nosso objetivo é, portanto, destacar algumas das implicações metodológicas envolvidas nesse processo, ocupando-nos do fortalecimento do campo da pesquisa com crianças, em atenção ao desafio de efetivamente viabilizar a sua escuta como sujeitos da pesquisa.

Privilegiamos, para tanto, a expressão de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especificamente do 1º, 2º e 5º anos, conferindo centralidade às fotografias do ambiente escolar que foram convidadas a registrar, bem como às suas impressões sobre essas imagens. A escolha de trabalharmos com fotografias dos três grupos (1º, 2º e 5º anos) foi amparada pela hipótese de que os dados construídos pelas crianças permitiriam o acesso à experiência de estar na escola em três momentos distintos do Ensino Fundamental.⁶

Corsaro (2009: 85-86), pesquisador norte-americano, referência em estudos com crianças, assume que para acessar as produções infantis o pesquisador deve “dispender muito tempo observando e participando de aspectos micro ou corriqueiros da vida diária daqueles que estão sendo focalizados no grupo”, para que seja possível coletar dados variáveis e consistentes, a serem analisados de maneira contextualizada, ou seja, “de forma a descrever com sucesso o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores”. Nesse sentido, com o apoio desse e dos outros referenciais adotados, consideramos momentos principais a serem apresentados neste artigo (1) a entrada no campo de pesquisa e a aceitação do adulto pesquisador pelo grupo de crianças e (2) a construção dos dados.⁷

2. “Porque tem escola pública que é lixo - essa não é lixo”: entrada no campo de pesquisa e a aceitação de um adulto atípico⁸

No Brasil, o contexto de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos evidencia uma preocupação com a infância na escola que nem sempre existiu, estimulando a produção de investigações como a que focalizamos neste artigo.

⁴ A expressão sublinha a necessidade de não se perder de vista a criança subsumida pelo papel de aluno.

⁵ Os direitos de brincar e de participar estão garantidos no Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). O mesmo documento garante o direito à educação e o acesso à escola no Artigo 53, embora nele não se encontre a palavra “aprender”.

⁶ O Ensino Fundamental é desenvolvido em nove anos, dando-se o ingresso das crianças aos 6 anos de idade. À Educação Infantil, primeira etapa da escolarização, segue-se o Ensino Fundamental e, como etapa final, o Ensino Médio. Essas três etapas constituem a educação básica no Brasil.

⁷ Optamos pela expressão “construção dos dados”, em vez de “coleta de dados”, conforme adotado em Corsaro (2009), por compreendermos que os dados da pesquisa não estão prontos para serem coletados, mas serão construídos em uma parceria pesquisador-crianças.

⁸ Ser um “adulto atípico” significa, para Corsaro (2009: 94), um adulto “menos poderoso”, com quem as crianças realmente podem dividir seus olhares, suas formas de entender e agir no mundo.

Esse estudo especificamente buscou contribuir com elementos sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, para além do 1º ano, sobre o qual a produção acadêmica tem incidido preferencialmente (Motta, 2010; Marega, 2010).

Gimeno Sacristán (2005: 12-13) aponta que durante o século XX foi naturalizada a imagem das crianças excessivamente escolarizadas, com percursos organizados pelos adultos. Nessa construção, foram sendo diminuídas as fronteiras entre a criança e o aluno, de modo que a criança escolarizada não fosse tomada como objeto de estudo. Portanto, a escola de Ensino Fundamental afastou a infância das crianças ali presentes a partir da inserção de regras que colocam prioritariamente o adulto e sua forma de organização das ações, dos tempos e dos espaços como modelos. Analisando o currículo, o mesmo autor insiste que a escola, na forma tradicional, não considera em sua organização tempo e espaço para a escuta das ações e das vozes das crianças (que são, nesse caso, também alunos). Para ele, o século XX é marcado por um desequilíbrio no peso conferido aos professores, aos conhecimentos, às demandas sociais mais amplas e aos alunos, o que é entendido como “manifestação de uma longa história de desigualdade de poder refletido na desigual presença dos discursos dos professores e alunos” (Gimeno Sacristán, 2005: 16).

O que destacamos com o apoio das ideias desse autor é que a escola constrói uma maneira específica de olhar para as crianças que precisa ser objeto de reflexão, pois que o aluno é uma categoria criada pela sociedade moderna, sendo necessário compreender o processo no qual “a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância”. Isso implica discutir a infância dos alunos, tomá-la efetivamente como objeto de estudo.⁹ Gimeno Sacristán (2005: 18) ressalta ainda que “as ideias de dignidade humana e de educação estão intimamente ligadas à necessidade de escolaridade e à condição de menores como alunos que estão fazendo uso de nada menos do que um direito”. Esse direito é entendido mais como o resultado de um processo civilizatório do que como a garantia de um espaço de cuidado para a infância, porque esta, ao ter sido referenciada com base no olhar do adulto, é organizada na escola a partir de ideias que vêm mais do “senso comum do que de teorias”:

Existe uma bagagem imensa de ideias implícitas e explícitas, procedentes de uma longa tradição herdada de raízes muito profundas, a partir das quais entendemos quem são as crianças, o que espera-se delas, como devem se comportar e como devemos agir com elas, qual é o seu destino, o papel dos pais em seu cuidado, como evoluem, etc. [...] cada um de nós, em todas as culturas, dispomos de um *saber* sobre os menores, alguns modelos definidos, embora variáveis, de *saber fazer* e desenvolver com elas determinados sentimentos. [...] É com essa bagagem que nos guiamos, assim como os pais, os professores e os adultos em geral (Gimeno Sacristán, 2005: 62-63).

Diante desses modelos fortemente arraigados a que se refere o autor, enfatizamos que a escuta das crianças objetiva evitar essas “interpretações aligeiradas” sobre a infância, advindas do senso comum, acreditando que “[se] não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer do seu espaço e de seu tempo” (Lobo, 2012: 75). São essas formas de dizer da sua experiência na escola, da infância na escola de Ensino Fundamental, que constituíram o cerne do desenvolvimento metodológico da pesquisa.

Somado a isso, sublinhamos o reconhecimento da infância como categoria social do tipo geracional e da criança como sujeito (Sarmiento, 2005), ideias que representam conquistas do ainda jovem campo teórico da sociologia da infância¹⁰. Essa perspectiva concebe a infância como

[...] objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005: 364).

Charlot (1979: 119), com base em outro conjunto de referenciais teóricos, também reforça a necessidade de superar uma visão de criança construída pela pedagogia tradicional, que insiste na “falta de acabamento da criança” e estabelece julgamentos com vistas ao que se espera que ela chegue a se tornar. Como enfatiza o autor, “nem mesmo se compara a criança a um adulto, mas a um Homem Ideal que o próprio adulto não é”.

A sociologia da infância lança o desafio epistemológico de assumir a “peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam” (Sarmiento, 2011: 28), valorizando a pesquisa com crianças, que depende inteiramente da valorização da condição infantil. Constitui desafio metodológico, portanto, “ouvir” essas vozes que, pela própria condição infantil, se expressam em linguagens diferentes das dos adultos.

⁹ Reconhecemos, no entanto, que, ao falar sobre o aluno escolarizado, estamos tratando de uma parcela das crianças e de uma entre as muitas maneiras de se viver a infância.

¹⁰ Nascimento, em relatório de pesquisa onde analisa a interface entre sociologia da infância e grupos de pesquisa brasileiros, afirma que o campo de estudos da sociologia da infância, no Brasil, “encontra-se em fase de constituição de sua identidade e de fortalecimento e divulgação de concepções teóricas-metodológicas” (Nascimento, 2013: 137).

James e Prout (2007), também pesquisadores da sociologia da infância, rejeitam a ideia de que a infância se constitua de maneira universal em todas as sociedades, tendo relação direta apenas com aspectos biológicos, e defendem a infância como resultante de discursos sociais e contextualizados historicamente – portanto, são variados os discursos e as compreensões da infância.

Na pesquisa da qual tratamos neste artigo, compreender a infância significou contextualizar as políticas públicas educacionais elaboradas pelos adultos para o Ensino Fundamental e as condições reais de implementação que influenciaram na organização e no desenvolvimento do currículo proposto para a experiência dessas crianças na escola. Dessa maneira, afirmamos que a pesquisa com crianças não acontece de forma desconectada do “mundo dos adultos”, pois concebe as crianças como partícipes do mundo social, mesmo diante das tentativas empreendidas por esses de não fazer valer suas vozes.

Consideramos fazer sentido, portanto, assumir que as crianças são capazes de caracterizar a escola e as práticas docentes e discentes, com base em imagens por elas produzidas e em diálogos com seus pares e com a pesquisadora, revelando suas visões sobre infância e escola de Ensino Fundamental. Encontramos apoio em outras investigações que apostaram nesse caminho e que apontam os desafios que a pesquisa com crianças coloca para os pesquisadores “adultos”.

Nesse sentido, no livro *A escola vista pelas crianças*, são reunidas experiências de escuta que permitem afirmar a competência das crianças para comunicar o que veem e pensam sobre o cotidiano no qual vivem, dada sua sensibilidade em relação aos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008). Sua autora ressalta a necessidade da escuta das vozes das crianças para reconstruir o conhecimento acerca da infância na escola.

Entendemos que defender a aproximação das crianças, conferindo poder aos processos de escuta, significa assumir que as pesquisas são perpassadas pelo entendimento da complexidade da infância, impondo aos pesquisadores desafios em torno das escolhas metodológicas, sintetizados na questão a seguir: “como observar as vivências infantis, tão complexas, procurando captar não as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas, mas o ‘olhar’ das próprias crianças?” (Demartini, 2011: 11).

Na busca por ouvir as crianças, a pesquisa desenvolvida assumiu característica de tipo qualitativo, que “se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar” (André, 2006: 37). Ludke e André (1986: 13), baseando-se em Bogdan e Biklen, afirmam que esse tipo de estudo “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Na ampla variedade de formas de encarar a pesquisa qualitativa, nos aproximamos dos princípios que norteiam os estudos microetnográficos (Sancho Gil e Hernández-Hernández, 2016). Segundo os autores, podem ser considerados estudos microetnográficos aqueles que não estabelecem relação direta com o campo de pesquisa por um período superior a seis meses, mas que seguem princípios sustentados pelos estudos etnográficos. Entre os princípios citados, destacam-se quatro:

[...] o foco no estudo de uma formação cultural e a sua manutenção; a utilização de múltiplos métodos e a geração de ricas e diversas formas de dados – entrevistas, observações, diários de campo, fotografias, documentos e relatos; o reconhecimento do pesquisador como principal instrumento da pesquisa. Desde o início, o relato da experiência do pesquisador faz parte da pesquisa; a importância outorgada aos relatos das perspectivas e formas de compreensão dos participantes (Sancho Gil e Hernández-Hernández, 2016: 22).

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada no município de São Paulo, Brasil. Trata-se de uma escola municipal que atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental 1 e 2.¹¹ Por ocasião do desenvolvimento da pesquisa, a educação em tempo integral¹² encontrava-se implementada nos seis anos iniciais do Ensino Fundamental – esse é, aliás, o fator que a comunidade de pais estabelece como definidor para o sucesso nos parâmetros de qualidade da educação, que seriam expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).¹³

As crianças também expressam suas opiniões sobre a qualidade da escola, aparentemente apoiando-se, para isso, no que ouvem de familiares e em comparações com outras escolas onde já estiveram:

Guilherme, 5º ano: [...] Porque tem escola pública que é lixo; essa não é lixo.

Pamela, 5º ano: Onde eu estudava era lixo.

Pesquisadora: Por quê?

Pamela: Briga. Guerra. Zona. Perto de lá, nossa Senhora! Perto de lá, aqui é o paraíso.¹⁴

Ciente dos altos índices de desempenho nas avaliações externas, na visão da coordenadora da escola, atualmente, um dos principais desafios pedagógicos da escola é a formação dos professores para que consigam superar as repre-

¹¹ No Brasil, o Ensino Fundamental é dividido em duas etapas: anos iniciais (do 1º ao 5º) e anos finais (do 6º ao 9º).

¹² Escolas que participam do Programa São Paulo Integral, da rede pública municipal de São Paulo.

¹³ O IDEB é o instrumento de política pública brasileira que busca, via informações do censo escolar e de avaliações externas, averiguar o desempenho das escolas públicas.

¹⁴ Transcrições das declarações feitas nas saídas fotográficas e nas rodas de conversa.

sentenças muito tradicionais que possuem de criança, aula, ensino e aprendizagem – os documentos da escola citam a necessidade de “valorizar o caráter lúdico”, mas sem indicação de reflexões mais aprofundadas. Certamente a conversa com a coordenadora dessa unidade acrescentou dados importantes à discussão iniciada, mas foi preciso traçar um panorama mais geral em relação ao lugar de fala dos adultos, para não fugir ou descuidar do objetivo de escutar as crianças. Vale destacar, no entanto, que a demanda formativa anunciada por ela é alvo das produções fotográficas das crianças, como veremos na sequência.

A pesquisa contou com um roteiro inicial que previu visitas de observação nas salas de aula, saídas para fotografar a escola e rodas de conversa sobre as fotografias. No total, a imersão na escola durou aproximadamente um semestre, com idas a campo em uma frequência de duas a três vezes por semana.

Após o consentimento dos adultos envolvidos com o trabalho da escola, iniciamos a observação e fizemos o convite às crianças para participarem da pesquisa. O caminho desenvolvido no período na escola produziu diversos tipos de informação, reconhecidas e registradas no diário de campo, nos documentos da escola, nas fotografias tiradas pelas crianças e nas rodas de conversa. As conversas que aconteceram durante as saídas fotográficas foram transcritas, pois, enquanto fotografavam, as crianças puderam falar sobre seu cotidiano, suas representações sobre a escola e a experiência de escolarização.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008: 25), ao realizar estudos com crianças, atentam para a tomada de decisões éticas, que devem ser a base de toda investigação e que também orientaram nossa pesquisa:

- a) Consentimento informado da criança: diz respeito à necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação, bem como garantir uma oportunidade real e legítima para que a criança se negue a tomar parte em tal processo (Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, 2001), não apenas no início do processo, mas em qualquer altura ao longo do mesmo (Flewitt, 2005; Greig e Taylor, 2001);
- b) Consentimento informado dos pais ou responsáveis pela criança;
- c) Dar por terminada qualquer sessão em que seja visível algum tipo de desconforto na criança;
- d) Terminar qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, no sentido de promover sua autoestima;
- e) Garantir a privacidade da criança no que concerne à sua imagem física e psicológica;
- f) Garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação.

Para as turmas de 1º e 2º anos, como explicação acerca dos objetivos da pesquisa, apontamos a necessidade de a pesquisadora, que atuava profissionalmente na Educação Infantil, conhecer a escola de Ensino Fundamental, para que soubesse como e o que aprendem e fazem as crianças de 6 a 10 anos na escola. Para as crianças de 5º ano, acrescentou-se que as fotografias seriam discutidas na Universidade, para traçar considerações sobre a escola de Ensino Fundamental. Assim, reforçamos que precisávamos da ajuda delas para sabermos mais sobre a escola de Ensino Fundamental.

Antes das saídas fotográficas, usamos livros de literatura infantil cujas temáticas se aproximavam da experiência que propúnhamos. Para as crianças de 1º e 2º anos, foi feita a leitura do livro de literatura infantil *Vó, para de fotografar!*, de Ilan Brenman, cuja personagem principal é uma avó que fotografa a neta em diferentes situações. Para as crianças de 5º ano, foi feita a leitura do conto *A máquina fotográfica*, que narra o dia em que o personagem Nicolau leva uma máquina fotográfica para a escola.¹⁵ Nossa hipótese, validada ao longo da pesquisa, era de que, a partir da leitura, os grupos construiriam perguntas sobre as saídas fotográficas.

Além de construir perguntas, as crianças nomearam a proposta como “Dia de fotografar”, termo validado por toda a escola, inclusive pelos adultos, mostrando que, de uma maneira ou de outra, a proposta “circulou” entre as crianças dos diferentes grupos, sem que formalmente isso fosse liderado pelos adultos.

Em campo, pudemos esclarecer as dúvidas das crianças e, com isso, reforçar que participariam como e se quisessem, sem que sua participação fosse avaliada pela pesquisadora. De fato, nos três grupos, houve crianças que optaram por não participar das saídas fotográficas. Outras crianças que quiseram participar, mas não tinham a autorização de divulgação de imagem concedida pelos responsáveis, o fizeram construindo desenhos, oferecendo ideias aos parceiros sobre o que fotografar e olhando o material construído. Para compor a roda de conversa, também discutimos antecipadamente com as crianças as questões que seriam lançadas e nos certificamos de que apenas participariam do sorteio¹⁶ aquelas que quisessem – no 2º ano, por exemplo, elas acordaram que a escolha por “uni-duni-tê” seria a mais rápida e justa. E assim foi feito, até escolherem três crianças. Em cada um dos outros dois grupos, sorteamos mais três.

Para realizar cada uma das rodas de conversa – três no total, uma com cada turma participante da pesquisa –, revelamos de 30 a 35 imagens entre as fotografadas. O critério para a seleção dessas imagens foi a variedade de espaços ou de foco, para que suscitasse falas das crianças sobre diferentes momentos e ambientes escolares fotografados. Destacamos nas rodas as seguintes perguntas:

¹⁵ Esse conto pertence à coletânea *O pequeno Nicolau no recreio*, de Sempé e Goscinny.

¹⁶ Como não seria possível contar com todas as crianças que saíram para fotografar a escola nas rodas de conversa, precisamos sortear os que participariam.

- Quais fotografias contam histórias sobre o que vocês, crianças, vivem na escola durante o Ensino Fundamental?
- Quais mudanças vocês percebem, em vocês, nos outros colegas e na escola durante o Ensino Fundamental?
- O que vocês aprendem aqui na escola? E em quais situações?
- Como acham que vão ser os próximos anos do Ensino Fundamental?

Tabela 1. Constituição dos grupos.

Grupo	1º ano	2º ano	5º ano
Crianças no grupo	28	31	33
Idade das crianças	6 – 7 anos	7 – 8 anos	10 – 11 anos
Participaram das saídas fotográficas	15	13	9

Durante a saída, anotações exemplificam o desafio de fortalecer o vínculo das crianças com a pesquisa, em um ambiente em que, para fazer as atividades escolares, elas usualmente recebem orientações “tarefeiras” – ou seja, indicações do que devem fazer, sem que sejam discutidas as tarefas em si. Na turma de 1º ano, a professora assim nos apresentou ao grupo:

Ela vai vir aqui, observar tudo o que vocês fazem, anotar tudo. Mas ela vai ficar observando. Observando. Não é para pedir ajuda, não é para atrapalhar ela em nada. É para deixar ela fazer o trabalho dela. E depois, um dia, ela vai falar para vocês tirarem fotos da escola. E antes ela vai ler um livro que explica como é para tirar as fotos. Mas isso depois ela explica direito.

Esse contexto revela um desafio que se impõe na pesquisa empírica no ambiente escolar: anular a postura privilegiada em relação às crianças e assumir o duplo desafio anunciado por Redin (2009: 116):

Como desenvolver um olhar pesquisador, fazer parte de um grupo, sem invadir sua cultura, mantendo um distanciamento necessário e ao mesmo tempo uma aproximação sensível para capturar momentos significativos que possam ajudar a ressignificar nosso entendimento sobre a infância e suas culturas?

Em todos os momentos tentamos, estrategicamente, nos afastar das outras “adultas” – tanto nos momentos da aula quanto do recreio. Com o passar dos dias, ao perceber isso, uma das crianças estendeu um convite à pesquisadora: “Você quer merendar com a gente? Pergunta pra tia¹⁷ se pode”. Interpretamos que, ao nos submeterem às mesmas regras a que estão sujeitas, demonstravam sua aceitação da nossa presença, entendendo-nos como um adulto atípico (Corsaro, 2009), mais próximo delas do que dos demais adultos da escola. Essa decisão também significou problematizar o distanciamento tão presente nas relações de pesquisa entre crianças e adultos e reestabelecer o lugar das crianças (Wyness, 2012).

Descer para o pátio com elas nos momentos de refeição e de intervalo foi o que favoreceu a atribuição pelos grupos desse lugar diferenciado que buscávamos. Em um desses trajetos sala-pátio, Nicolas, 1º ano, começa a descer a escada pelo corrimão: “Não pode descer pelo corrimão, tia, mas eu vou descer rapidinho para você ver. Não tem ninguém vindo, olha, rapidinho”. O interesse em nos mostrar o que fazem quando os adultos não estão por perto ficou muito evidente, assim como o de revelar os combinados que fazem entre eles e que funcionam mesmo sem a aprovação dos adultos:

Nícolas, 1º ano: Tia, posso te chamar de tia?

Pesquisadora: Pode.

Nícolas: E você vai ver que às vezes eu chamo o Lucas de bunda suja. Mas é só de brincadeira.

Pesquisadora: E ele gosta?

Nícolas: Ele gosta. Ele sabe que é brincadeira, tia. [*E sai andando – depois, volta e continua*]. Mas tia, a Prô não gosta que chame ele de bunda suja, então não conta pra ela não tá?

No intervalo e nas saídas para fotografar, as crianças estavam supostamente em vantagem – a pesquisadora era a única adulta e, além disso, desconhecia as regras válidas no espaço. Mesmo assim, como adulta, sentíamos-nos responsáveis pelas crianças e precisávamos equilibrar a autoridade conferida a um adulto com o cuidado com elas, ou seja, sem sermos displicentes. As crianças, com o tempo, compreenderam isso:

Pedro, 1º ano: Thiago, vamos brincar de “bala de canhão”?

Thiago, 1º ano: Bora!

¹⁷ Nesse caso, ela se refere à auxiliar de vida escolar, profissional responsável pelas refeições e por cuidar das crianças durante o intervalo.

Pesquisadora: Bala de canhão?
 Helena, 1º ano: É. Uma brincadeira bobinha deles.
 É só um correr atrás do outro. Daí, antes de correr, fala
 “bala de canhão”, aí corre.
[A “adrenalina” parece ser correr na arquibancada]
 Pesquisadora: Eu achei meio perigoso. Vai que vocês escorregam e caem arquibancada abaixo?
[Os dois riem.]
 Helena: A tia não deixa brincar. Eles sabem que não pode.
[Os dois riem.]
 Pesquisadora: Não pode! Então vocês queriam que eu levasse bronca da tia, né?
 Pedro: Não, você é legal. A gente não quer que ninguém brigue com você não.

Dentro da sala de aula, as crianças também demonstravam confiança ao dividir conosco suas histórias. Buscamos, a todo momento, não interferir com nossa visão de mundo ao conversar com as crianças, para que fosse possível acessar a riqueza das construções divididas entre elas. No entanto, principalmente em sala de aula, eram diferentes as tentativas, por parte das adultas, de que emitíssemos julgamentos ou avaliações sobre o trabalho pedagógico por elas desenvolvido. É o que exemplificamos com a conversa abaixo:

Professora: Camila, não é verdade que você não sabia nada quando chegou aqui no 2º ano? Conta para a professora [a pesquisadora]. Mostra pra ela o que você já sabe... Mostra, vai lá, mostra seu caderno. Olha só. Fala para ela. O que você aprendeu de Matemática esse ano? *[Silêncio]*. Fala pra ela. Ela está muito boa, já faz conta de cabeça!
 Camila: É. Mas eu ainda uso os dedos.

Os momentos na sala de aula representam, naquele espaço, o papel assumido pelo adulto como condutor do conhecimento e como avaliador do comportamento das crianças. No entanto, buscamos a todo momento evitar esse papel. No 2º ano, por exemplo, os meninos faziam uma brincadeira de dobrar a folha de papel e soltar um “estralinho”, fazendo o maior barulho. No fundo da sala, sempre víamos quem era o autor do “estralinho”, mas, mesmo quando a professora nos perguntava, guardávamos o segredo. Em uma das situações, inclusive, a professora “puniu” indevidamente uma das crianças – não nos manifestamos inclusive porque nos pareceu que “enganar” a professora é um jogo do grupo.

Ainda no grupo de 2º ano, em uma das ocasiões, sentamos perto de um grupo de meninas que cochichavam entre elas e trocavam bilhetes, mesmo após a professora ter pedido para que parassem. Quando a professora virava as costas, os bilhetes das meninas (e os “estralinhos” dos meninos) continuavam. A professora, então, pediu para que as meninas lhe entregassem o bilhete. Elas entregaram, a professora leu, rasgou e jogou no lixo. Enquanto isso, os meninos disseram que elas tinham mais bilhetes e uma das meninas rapidamente coloca um outro bilhete no meio do caderno da pesquisadora e pede para que o guarde. Quando tocou o sinal do intervalo, devolvemos o bilhete, exatamente da mesma maneira que estava: “Graças a Deus que você guardou! É um bilhete muito perigoso” (Ana Beatriz, 2º ano).

Mantivemos a mesma postura durante as saídas fotográficas. Nesses momentos, as crianças também eram as maiores conhecedoras do espaço e, por isso, se sentiram no dever de “nos guiar” e ir contando coisas sobre a escola que não teríamos como saber sem elas. Para as crianças do 1º ano, isso significou, dividir conosco as lendas que existiam naquele espaço:

Luany, 1º ano: Aqui na escola tem um lugar que é assustador. Parece tipo assim um breu... Vem, vem, vamos lá, vou mostrar para vocês. [...] É por aqui. Nessa porta. Minha irmã que me contou que aqui mora uma aranha gigantesca. Ninguém nunca entrou aqui. Ninguém nunca se ousou a entrar. Minha irmã me contou que é uma lenda. Aqui, à noite, aqui dentro mora uma aranha.

Tanto a narrativa quanto a afirmação de que uma criança mais velha conhecia essa história, chamaram a atenção dos colegas, que decidiram, inclusive, fotografar o buraco da maçaneta, para ver se existia alguma aranha atrás da porta. Ao fotografarem, viram que atrás da porta só existia uma cadeira.

Para as crianças do 5º ano, fotografar significou nos colocar como adultas que deveriam ser informadas sobre a má conservação dos espaços da escola. Acreditamos que nos atribuíram essa missão, pois compreenderam que levaríamos esses dados para a “Universidade” e, na visão deles, essa “denúncia” poderia ter alguma consequência em relação a tomadas de decisões que favorecessem melhorias para os alunos, na escola:

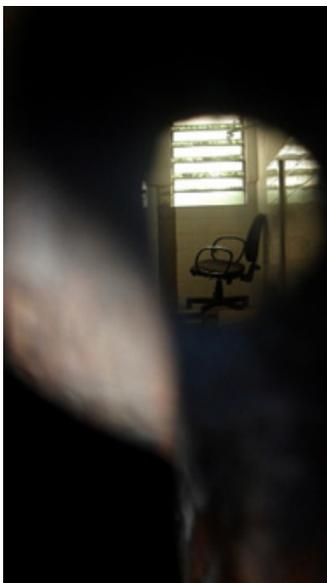
Isabela, 5º ano: A gente também tem que fotografar o banheiro. É uma vergonha, meu pai. Tem que fotografar.
 Giovanni, 5º ano: A gente tem que fotografar tudo que está quebrado!!! Para você ver como é. E mostrar lá na sua faculdade. A escola está quebrada, falida! A gente sabe cada espaço da escola que está quebrado.
 Pamela, 5º ano: Cala a boca, Giovanni. Você nem sabe o que é uma escola quebrada. A escola que eu *tava* é umas dez vezes pior que essa. Essa a gente tem que agradecer que está em pé.

Giovani: Coisas quebradas, coisas perigosas para o 1º ano, coisas que mostram a falta de educação do 8º ano! Do 9º ano!

Isabela: Você vai ver. Nós vamos te mostrar tudo, tudo.

Sua professora da faculdade não vai gostar nada, nada.

Figura 1. “Esconderijo da aranha”, criança do 1º ano.



Conforme demonstramos, conseguimos acessar dados muito particulares sobre o que as crianças fazem “por trás dos adultos” e, até mesmo, algumas impressões que circulam entre elas sobre os adultos da escola:

Pesquisadora: Na sua avaliação, esta é uma escola preparada para receber os alunos e ensinar?

Giovani, 5º ano: Não 100% preparada.

Isabela, 5º ano: Digamos assim... 50% preparada.

Pesquisadora: E o que falta para ser 100% preparada? Isabela: Os adultos serem mais... terem mais... respeito com as crianças. Com a gente.

Pamela, 5º ano: Todos, né, Isabela? E você ser mais educada com os adultos também.

Isabela: Ela está dizendo isso porque eu quase que retruquei a diretora.

Pesquisadora: Por quê?

Isabela: Porque eu faltei e eu esqueci de... É que assim, eu tive dentista. E meu pai me levou. E eu faltei. Daí eu tive que trazer atestado. Mas eu esqueci. Daí eu falei que eu esqueci. Mas ela – ela que eu falo é a professora de artes –, ela não acreditou e me mandou para a diretora. Porque ela tava substituindo a prof.

Isabela. Daí isso foi ontem. Antes de ontem, sei lá. Daí sorte que a diretora ligou pro meu pai e ele falou que era verdade, que eu tava no dentista.

Pesquisadora: Mas vocês não se sentem respeitadas pelos adultos aqui da escola?

Isabela: Não, né? Adulto que nem acredita em mim.

Pesquisadora: Mas é só a diretora?

Pamela: Todas elas. As tias da cozinha, então... Deus que me livre. Elas ficam: “Vai repetir? Vai ficar gorda!”

Isabela: E se a gente não coloca o prato, então?! “Caramba, meu, tem que colocar o prato”. [Todos riem].

O número de vezes em que a pesquisadora foi fotografada pelas crianças também comprova a ideia de que as crianças se sentiam, no mínimo, curiosas pela presença de outro adulto na escola. Outra pista oferecida por elas era o vínculo construído nas saídas fotográficas, expresso também quando solicitavam para fotografá-los: “Tia, tira uma fotinha minha aqui na brinquedoteca [...]. Assim é uma boa, né, tia?” (Bruno, 2º ano).

Os dados apresentados demonstram que as crianças, de maneira geral, aceitaram a presença da pesquisadora e que, portanto, foi possível a postura de adulto atípico. No entanto, mesmo assim, a atividade que estávamos propondo (fotografar a escola), aparentemente por ser proposta adultos, foi considerada pelas crianças como mais uma “lição”:

Pesquisadora: Mas quando vocês estão brincando? Agora, por exemplo, vocês estão brincando ou fazendo lição? [Estávamos em momento de roda de conversa sobre as fotografias]

Vitória, 2º ano: Fazendo lição.

Pesquisadora: Qual lição?

Vitória: De falar das fotografias.
 Pesquisadora: E por que é lição?
 Bruno, 2º ano: Porque você falou!

Compreendemos que o vínculo pesquisadora-crianças fortaleceu o engajamento delas na pesquisa e possibilitou construirmos dados que permitissem problematizar a institucionalização da infância (Sarmento, 2011) e a relação entre escola e saber construída naquele espaço (Charlot, 2000).

3. “Legal! Vamos fotografar toda a escola. Um pouco de todos os lugares!”: a fotografia como possibilidade de escuta das crianças

A intenção de usar o ato de fotografar como um convite para que as crianças produzissem dados sobre a escola e sobre a infância que vivenciam na escola esteve, sobretudo, como já dito, relacionada à tentativa de obter um melhor acesso às culturas infantis. Consideramos que essa abordagem metodológica propõe a abertura das crianças para um conhecimento que elas já possuem (fotografar), colocando-as em uma situação potente perante o adulto, visto que, conforme contam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), as entrevistas tradicionais tendem a expor as crianças a uma tentativa de gerar as respostas desejadas pelos adultos.

Além disso, oferecer às crianças um instrumento usualmente controlado pelos adultos (a máquina fotográfica) significa atestar a confiança do adulto em questão depositada nelas: “Encarar as crianças como competentes para o manuseio de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (Soares, Sarmento e Tomas, 2005: 60). Gobbi (2012) também fortalece os argumentos em torno do uso da fotografia como recurso para o pesquisador compreender as representações construídas pelas crianças acerca das infâncias que vivenciam. Para a autora, as fotografias oferecem dados sobre as relações que se dão dentro da escola e sobre outros aspectos relacionados ao currículo e às práticas pedagógicas. Em nossa leitura, isso significa considerar que as fotografias produzidas em ambiente escolar possibilitam o encontro de diferentes vozes que compõem o currículo, representando, assim, aspectos da realidade. Para essa autora:

[...] as fotografias das crianças educam aos adultos/as no que tange às imagens, sobre formas de ver das crianças pequenas. Essas imagens subvertem nossa compreensão por vezes naturalizada, apresentando-nos oportunidades de entrar em contato com questionamentos, estranhando o que é tido como natural, provocando a atenção dos olhares, colocando-os na obrigação de revolver-se saindo do lugar que se encontram, buscando novas formas de ver (Gobbi, 2012: 27).

A decisão de oferecer máquinas para as crianças significou inseri-las como coparticipantes na construção dos dados de pesquisa, o que valoriza o direito de participação das crianças e a busca de vias para efetivá-lo. É nesse sentido que destacamos, a seguir, as saídas fotográficas.

Nos três grupos, agrupamos seis crianças por vez, compreendendo que, assim, seria possível acompanhar melhor as decisões envolvidas no processo de fotografar. Cada grupo permaneceu com uma máquina digital por dupla, todas as máquinas com funções semelhantes. Cada dupla escolheu a sua, mas, em todos os grupos, existiram trocas de câmeras entre as crianças, impossibilitando registrar com precisão a autoria das fotografias.

As crianças, de maneira geral, compreenderam que deveriam fotografar os espaços da escola e, estando nesses espaços, enquanto fotografavam, contavam sobre suas experiências escolares. Após as saídas fotográficas, as crianças listaram o que foi fotografado, de maneira coletiva, sabendo que algumas das fotografias seriam reveladas para a roda de conversa. Para apresentar as fotografias produzidas, foi construída a tabela abaixo, selecionando o que as crianças escolheram para fotografar e a quantidade de cliques que investiram:

Tabela 2. Quantidade de fotografias produzidas pelas crianças de 1º, 2º e 5º anos.

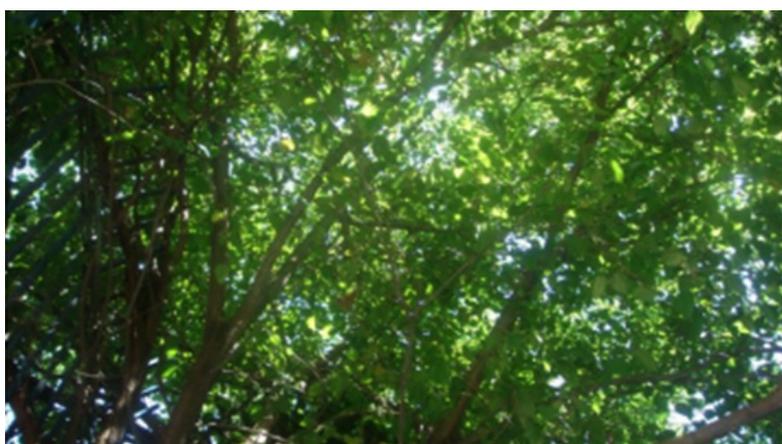
Fotografamos... ¹⁸	1º ano	2º ano	5º ano
Amigos – Amizade	-	12	2
Árvores	7	11	6
Banheiros	7	-	25
Brinquedoteca	116	68	17
Caderno	206	-	-
Cartazes do corredor	-	63	-
Céu	-	7	-
Coisas que poderiam melhorar	-	-	69

¹⁸ Optou-se por manter, aqui, a nomenclatura designada pelas crianças.

Fotografamos... ¹⁸	1º ano	2º ano	5º ano
Diretoria	23	-	-
Esconderijo da aranha	15	-	-
Espaço entre a quadra e o parquinho	15	-	-
Espaço atrás da quadra	15	4	24
Falta de educação	-	-	18
Janelas	-	23	-
Laboratório entre aspas	-	-	8
Lições	-	44	3
Parquinho	98	41	37
Pátio de refeições	36	8	4
Palco	3	2	1
Pinha	-	14	-
Portas	13	-	-
Quadra	52	31	11
Rua	-	10	-
Sala de aula do grupo	36	12	26
Sala de aula de outros grupos	-	-	2
Sala de Artes	-	9	-
Sala de Informática	3	-	-
Sala de leitura	-	21	3
Sala dos professores	1	-	-
Secretaria	2	-	1
Selfies	5	15	8
Total	661	395	265

Os números permitem traçar algumas considerações sobre as escolhas que as crianças fizeram no momento de fotografar e de contarem sobre as próprias fotografias. Nos três grupos, para além dos espaços fotografados (quadra, brinquedoteca, sala de aula etc.), as crianças fotografaram relações internas, próprias da vivência deles na escola: amizade, falta de educação, aspectos ligados à relação delas com as crianças com deficiência, acontecimentos relacionados a estar na escola – fazer lição, coisas que poderiam melhorar e relações entre a escola e o espaço externo – rua, prédios vizinhos e árvores.

Figura 2. “Árvore que nasce na calçada da escolar”, criança do 2º ano.



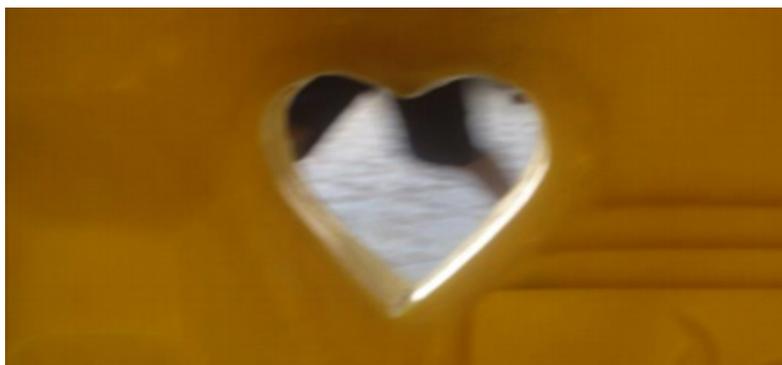
Fotografar os espaços, portanto, trouxe para a roda de conversa dados sobre as práticas discentes ali ancoradas (ou seja, o que subjetivamente fotografam em cada espaço da escola) e sobre como as crianças fotografam (ou seja, quais escolhas estéticas envolvidas no ato de fotografar).

A relação com o espaço emergiu como eixo norteador, ou seja, as crianças se organizaram para que os espaços da escola fossem registrados. No 1º ano, uma das crianças do grupo interpretou que a maior parte dos espaços da escola deveriam ser registrados: “Legal! Vamos fotografar toda a escola. Um pouco de todos os lugares!”. Pareceram investir mais cliques nos espaços que mais frequentam ou que atribuem mais sentido: brinquedoteca, parquinho, quadra,

sala de aula e pátio de refeições. Optamos por não reproduzir literalmente as fotografias formais dos espaços da escola, dando destaque àquelas que oferecem elementos para interpretar o que as crianças contam através das fotografias.

No momento de fotografar, as crianças do 1º ano optaram por fotografar cada objeto que compõe o lugar (em vez de fotos, como as do 2º ou do 5º ano, que enquadram todo o espaço). Dessa forma, a quantidade de fotografias produzidas pelas crianças de 1º ano é bem maior. Ao fotografarem o mesmo espaço, elas investiram cliques em cada detalhe do parque, separadamente, produzindo maior riqueza de detalhes. Cada um dos brinquedos que compõem o parque é fotografado em diferentes ângulos. Em um dos ensaios do 1º ano, por exemplo, foi possível identificar 22 fotos seguidas da casinha, como se fotografar a casinha ou fotografar o que acontece no parque, a partir do buraco da casinha, tivesse se tornado um enredo de brincadeira:

Figura 3. “Casinha”, crianças do 1º ano.



Fotografar detalhes dos espaços foi, portanto, uma estratégia que as crianças do 1º ano, de maneira geral, sustentaram sem declarar. Durante a visita à quadra, à brinquedoteca ou à sala da aula, foi possível identificarmos longas investidas em enquadrar objetos e não o espaço como um todo. Como dito, as fotografias das crianças do 2º e do 5º anos, parecem obedecer a uma relação mais direta com as histórias que representam. Giovanni, 5º ano, por exemplo, ao fotografar o laboratório de ciências da escola, conta sobre suas expectativas de usá-lo mais vezes, ao longo dos próximos anos.

Entre as fotos da brinquedoteca, outra característica está presente. Talvez por não conhecerem a função do *zoom*, nas fotografias do 1º ano, o mesmo objeto é fotografado várias vezes, logo após a aproximação do fotógrafo:

Figuras 4 e 5. “Piscina de bolinhas”, criança do 1º ano.



A maneira de fotografar dá indícios sobre a própria situação da criança de 1º ano na escola: recém-chegadas, precisavam de uma aproximação maior com o espaço, olhar mais de perto. Não foi incomum não saberem nomear, durante o percurso, onde estávamos ou para onde iríamos. Também usavam os dedos para numerar espaços que já haviam sido fotografados, na tentativa, talvez, de não esquecerem nenhum. Na sala de aula, os mesmos indícios: cada detalhe foi fotografado (lousa, relógio, mesa da professora). Esses menores detalhes passaram despercebidos para as crianças do 2º e 5º anos, talvez já acostumadas com a escola. Os cadernos dos alunos, por exemplo, receberam 206 cliques das crianças de 1º ano (uma das crianças fotografa todas as capas de caderno do grupo; outra criança fotografa todas as atividades do próprio caderno); no 2º ano, as capas não foram fotografadas nenhuma vez, sendo escolhidas apenas algumas “lições” para serem fotografadas. No 5º ano, apenas os cartazes da parede são fotografados e classificados como “lições”. O caderno, portanto, nos parece ser um elemento cujo significado afetivo não se sustenta com o passar dos anos escolares.

Portas, quadras e corredores também foram fotografados pelo 1º ano, sugerindo curiosidade pelos deslocamentos e pelas portas, sempre trancadas. Mesmo encontrando as portas fechadas, elas parecem ser, para as crianças, características da escola de Ensino Fundamental e, por isso, merecem ser fotografadas. Como estratégia para “conhecer o espaço”, as crianças posicionam a câmera no buraco da fechadura ou no vão ao final da porta. Já entre as crianças do 2º e 5º anos, as barreiras de acesso aos lugares impediram a realização de algumas fotos – ao verem os espaços trancados, desistiam de fotografá-lo.

Entre as crianças do 1º ano, o próprio fato de estar em uma escola diferente (já que acabaram de deixar a Educação Infantil) e poder fotografá-la gerou um clima de “brincadeira” durante toda a atividade. Já no 2º ano, durante a saída fotográfica, Bruno explica como enxerga o que as crianças vivem no Ensino Fundamental: “Como é? É chato. A gente só estuda”. Carol diz que é mentira e que eles brincam muito também, mas que têm que saber a hora de brincar e a hora de estudar. Essa diferença entre “brincar” e “estudar” é muito apontada durante toda a fala das crianças de 2º ano. Questionadas sobre como estudam naquela escola, as crianças respondem: “Fazendo lição. Lição do caderno, lição da lousa, lição do ditado”.

Pesquisadora: E o que vocês aprendem?

Vitória, 2º ano: A fazer lição.

Pesquisadora: Vocês conseguem mostrar em fotos o que vocês aprendem aqui na escola?

Bruno, 2º ano: É só tirar foto da lição.

Pesquisadora: E em todos os outros espaços da escola, o que vocês fazem? O que vocês aprendem?

Vitória: Na aula de informática, os jogos de informática. Na aula de artes, os jogos de artes. Ops, os desenhos, quero dizer. E na aula de leitura, os livros de leitura.

Pesquisadora: E na quadra? No parque?

Bruno: Na quadra a gente aprende também uns jogos. De esporte. Mas a gente inventa umas coisas também.

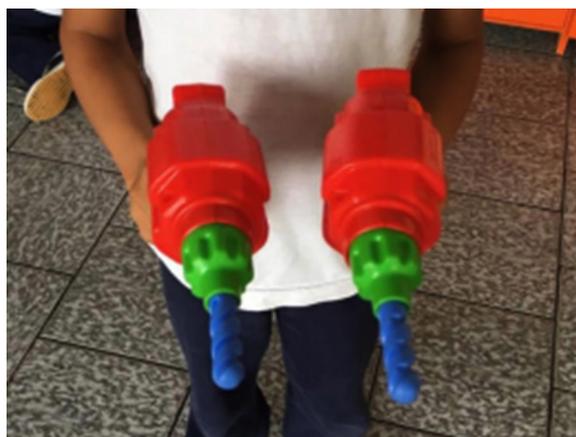
Pesquisadora: E vocês conseguem fotografar o que vocês aprendem e o que vocês inventam?

Bruno: Bora lá.

Essas afirmações apontam para uma concepção reduzida de aprendizagem e de alfabetização, mais relacionada à construção de comportamentos adequados do que a uma relação com o saber de ordem conceitual, atribuindo pouco valor ao processo de alfabetização em sua amplitude e ao próprio processo de escolarização. As declarações das crianças sugerem que o conteúdo que se aprende é visto como algo pronto e a elas disponibilizado. Apesar disso, Bruno tentou nos animar, dizendo que as crianças “inventam” algumas coisas. Durante todo o trajeto, tentamos reconhecer essas “invenções”. Por isso, retomamos, ao entrar nos espaços, a pergunta: “o que vocês aprendem e inventam aqui?”.

A quadra e a brinquedoteca foram os espaços onde aparecem mais “invenções”: para além do espaço, fotografam as brincadeiras que acontecem ali: “Olha só, eu tô igual aquele menino que entrou na escola e ficou atacando todo mundo! Tira foto aí pra colocar no seu jornal”.

Figura 6. “Metralhadora”, criança do 2º ano.



Na semana em que o 2º ano saiu para fotografar, a escola tinha acabado de vivenciar uma exposição aberta para os pais, o que fez com que muitos trabalhos estivessem visíveis em diferentes espaços. Assim, Vitória fotografou um grande painel de desenhos, demonstrando apego a esse mural. Explicou que todas as vezes que a professora lia um livro para a turma, faziam um desenho da capa do livro. Ela parou e, em seguida, fotografou os desenhos que produziu e os desenhos dos amigos. Referindo-se aos desenhos, contou sobre os momentos de leitura em sala, os livros cuja leitura mais gostaram de escutar e aqueles que mais gostaram de desenhar. Assim, resgatou pontos importantes sobre a construção do percurso com a leitura: os critérios para escolha dos livros, o significado que atribui para “levar livros para casa” e a expectativa que depositou naquele momento, de “conseguir ler livros grandes”.

Também no 5º ano a decisão de fotografar o espaço esteve relacionada, em um dos grupos, com a discussão sobre as situações de aprendizagem. Em um dado momento, as crianças, ao compararem a escola pública com a escola particular, afirmaram que na escola particular as crianças aprendem mais por conta do espaço e dos recursos presentes e que, na escola pública, o espaço é marcado por “coisas quebradas, sujas e perigosas”. Na palavra de um deles, isso desmotiva a aprendizagem. Suas fotografias mostram vidros quebrados, buracos nas paredes e no chão, pichações, ferros que precisam ser soldados, carteiras amontoadas... A quadra e o banheiro foram os espaços mais criticados pelo grupo.

As crianças do 5º ano também fotografaram outros lugares tradicionais da escola – a própria sala de aula, a quadra, a brinquedoteca, o parquinho, o pátio de refeições. A diferença foi que, ao fotografar esses lugares, contaram histórias sobre o que já viveram na escola, caracterizando esse momento de transição entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Uma dupla pediu para ir à sala do 1º ano e para serem fotografados ali. Outra pediu para serem fotografados no balanço do parque: “Faz tempo que eu não balanço” (criança do 5º ano).

Para além dos usos tradicionais dos espaços da escola, que são fotografados por todos os grupos, destaca-se neste trabalho as fotos que demonstram visões mais particulares das crianças, relacionadas às vivências aí experienciadas. As fotografias mostraram que, dentro da escola, elas desenvolvem diferentes relações consigo, com os outros e com o saber (Charlot, 2000), e que as perceberam e apontaram como constituintes da sua experiência de estar na escola, tecendo considerações a partir das/com as linguagens infantis: falaram do tempo que já passaram no parque, das memórias que construíram sobre as aprendizagens dos anos anteriores e/ou das expectativas de aprendizagens em relação aos próximos momentos da escolarização.

Na perspectiva da relação com o saber (Charlot, 2000), esta pesquisa reconhece tanto a escola como mediadora das relações da criança com o mundo social adulto quanto olha para a sua atividade específica dentro deste espaço, buscando fortalecer as evidências de que uma valorização da infância poderá fortalecer as relações das crianças com a escola e com o saber. Consideramos, portanto, que a maior contribuição da escuta das crianças, aqui fomentada com o uso das fotografias, está no tempo presente e naquilo que elas “são” dentro da escola e na maneira como a percebem.

Sabemos que é preciso analisar as contribuições das crianças sem buscar “encaixar” na fala delas aquilo que o adulto procura, como bem destaca Muller (2007: 9). Nos atentamos, portanto, ao cuidado necessário ao pesquisador para que não sobreponha aos dados de pesquisa a centralidade da visão adulta sobre as formas de pensar os processos infantis. Portanto, a construção de instrumentos que validassem a escuta das crianças incidiu na compreensão de que essa ela é permeada por mensagens e posturas sutis e subjetivas, típicas da condição infantil e, dessa forma, as fotografias emergiram como interessante recurso metodológico, já que são atos comunicativos que podem revelar a capacidade das crianças de lidar com a realidade que as rodeia, formulando interpretações sobre a escola e a cultura escolar – mas o fazendo de modo distinto do adulto, usando linguagens típicas do universo da infância.

4. Considerações finais

Conforme afirmamos anteriormente, o fortalecimento dos estudos sobre a infância se expressa em grande medida na busca pela adaptação dos procedimentos metodológicos tradicionalmente usados em pesquisas qualitativas, de modo que as investigações sobre a escola e sobre a infância na escola possam ser valorizadas, por meio da atenção às produções das crianças, tomando-as como sujeitos competentes e críticos que são em relação aos aspectos que lhes dizem respeito.

A busca por métodos de investigação que, por um lado, reduzam tanto quanto possível a prevalência de um olhar adultocêntrico, e, por outro, possibilitem privilegiar a escuta a voz da criança – e conscientes de que esse objetivo requer a valorização das múltiplas linguagens infantis –, apresentamos os princípios éticos que embasaram a pesquisa com as crianças e a condução das saídas fotográficas, as justificativas para a escolha dos procedimentos metodológicos, além de pontos que se destacaram durante as saídas fotográficas e a roda de conversa, procedimentos entendidos como recursos para convidar as crianças a construir dados sobre a escola.

Concluimos que enfrentamos, pelo menos em parte, o principal desafio envolvido nas investigações com crianças: a superação da perspectiva adultocêntrica, ainda dominante, que privilegia pesquisas fundadas nas preocupações do adulto, sobretudo as relacionadas àquilo que a criança “virá a ser” após sua escolarização, o que, a nosso ver, desconsidera a escolarização (e o currículo em si) como um fenômeno vivenciado no presente, por crianças que precisam ser vistas por aquilo que são, considerando-as, crianças-alunos que são, apenas em suas condições transitórias e passageiras.

Nesse sentido, reitera-se que o método de investigação descrito neste artigo contribuiu com a afirmação da criança como sujeito social (Sarmento, 2005) – o que se expressou no interesse pelo modo de vida desses sujeitos e as construções históricas que caracterizam o espaço ocupado por elas (neste caso, a escola). As referências teóricas assumidas contribuíram para o cuidado no trato das sugestões das crianças desde o início das atividades desenvolvidas na pesquisa.

Ainda há muito por ser conquistado em termos de valorização das crianças e da infância, mas é nesse sentido que nos empenhamos em dialogar com a lógica infantil, problematizando os modos de olhar para as crianças e valorizando o que constroem sobre suas infâncias, sobre estarem na escola de Ensino Fundamental. Seus relatos sobre o que se passa dentro da escola, em termos de aquisição de recursos imprescindíveis para ampliar sua leitura de mundo, revelam uma certa distância entre a infância e os objetos de conhecimento escolar. Aqui, vale a análise crítica de Gimeno Sacristán (2005), ao apontar que a escola imprime nos alunos certos comportamentos em torno da aquisição de um saber que acabam sendo mais valorizados do que a própria relação dos sujeitos com o conhecimento. No entanto pela forma como nela se aprende, a escola cria um universo centrado em suas próprias práticas e não se configura como um espaço para as crianças estarem em experiência com o conhecimento, em diálogo com a maneira infantil de perceber o mundo. O que ressaltamos é que, contrariamente ao que a experiência escolar deveria significar, como oportunidade de ampliação do repertório cultural e das possibilidades do pensamento crítico e reflexivo, o “aprender nas escolas é uma forma de absorver o saber que, muitas vezes, somente se justifica em função dos próprios rituais aos quais se está submetido (Gimeno Sacristán, 2005: 161-162).

Finalizamos, portanto, reafirmando que a condição infantil exige pesquisas que tenham como objetivo compreender as crianças em diferentes contextos, entre eles, a criança-aluno da escola pública do Ensino Fundamental, fortalecendo o necessário movimento de, ao escutá-las, poder conduzir um trabalho pedagógico de modo a considerar o potencial da escola para cumprir sua função social, qual seja, valorizar o direito à educação com qualidade social e as múltiplas infâncias e adolescências dos alunos (Brasil, 2010).

5. Referências bibliográficas

- André, Marli E. D. A. (2006). A pesquisa no cotidiano escolar. Em I. Fazenda, *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 35-46). São Paulo: Cortez.
- Brasil (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos (em linha). http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.
- Ciardella, T. (2019) “As escolas são tudo igual – só muda as criança”: o ensino fundamental fotografado pelos alunos. Master’s Dissertation. School of Education. University of São Paulo (em linha). <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03102019-123443/pt-br.php>.
- Charlot, B. (1979). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. Em F., A. M. A. Carvalho (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Demartini, Z. B. F. (2011). Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. Em A. J. Martins Filho, P. D. Prado, *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 11-26). Campinas: Autores Associados, 2011.
- Formosinho, J. O. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gobbi, M. A. (2011). Num click: meninos e meninas nas fotografias. Em A. J. Martins Filho, P. D. Prado, P. D., *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 129-158). Campinas, SP: Autores Associados.
- James, A., Prout, A. (2007 [1a ed. 1997]). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London and New York: Routledge Falmer.
- Lobo, A. P. S. (2012). A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. Em M. C. S. Barbosa, A. C. C. Delgado (Eds.), *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos* (pp. 69-78). Porto Alegre, RS: Penso.
- Lopes, J. J.M., Mello, M. B. de (Org.) (2009). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel.
- Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marenga, A. (2010). *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Paraná: Universidade Estadual de Maringá.
- Motta, F. (2010). *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Faculdade de Educação. Programa de pós graduação em Educação.
- Muller, F. (2012). Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, 295-318, jan./abr. 2012.
- Nascimento, M. L. B. P. (2013). *Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz: relatório de pesquisa*. São Paulo: FEUSP.

- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Sancho Gil, J. M., Hernández-Hernández, F. (2016). *Professores na Incerteza: Aprender a Docência no Mundo Atual*. Porto Alegre: Penso.
- Quinteiro, J., Carvalho, D. (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. Doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Serrano, A. (2008). El análisis de materiales visuales en la investigación social: el caso de la publicidad. Em A. Gordo, A. Serrano, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 245-286). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Serrano, A. P. L., Zurdo, Á. A. (2012). Investigación social con materiales visuales. Em M. A. Arroyo Menendez, I. Sábada Rodríguez, *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp. 217-250). Madrid: Editorial Síntesis.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005 (em linha). <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>.
- Wyness, M. (2012). Children's participations and intergenerational dialogue: bringing adults back into the analysis. *Childhood*, October: 1-14 (em linha). <http://chd.sagepub.com/>

