

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA**

**A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO
CONTEXTO ESCOLAR: A VEZ E A VOZ DA INFÂNCIA**

JULIANE KARLA FREITAS KARLSSON

Manaus – AM

2012

JULIANE KARLA FREITAS KARLSSON

**A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO
CONTEXTO ESCOLAR: A VEZ E A VOZ DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada para a banca examinadora do Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob orientação da Professora Dra Iolete Ribeiro da Silva.

Manaus – AM

2012

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Karlsson, Juliane Karla Freitas

K18v A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância / Juliane Karla Freitas Karlsson. - Manaus: UFAM, 2012.

140 f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Amazonas, 2012.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Iolete Ribeiro da Silva

1. Psicologia infantil 2. Psicologia educacional 3. Educação de crianças I. Silva, Iolete Ribeiro da (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 159.922.74:37.062(043.2)

Juliane Karla Freitas Karlsson

“A visão das crianças sobre sua participação em contexto escolar: A vez e a voz da infância.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de Processos Psicológicos e Saúde.

Aprovada em 01 de 11 de 2012.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dr.ª. Iolete Ribeiro

Universidade Federal do Amazonas - AM



Prof. Dr. Manoel do Carmo da Silva Campos

Universidade Estadual do Amazonas - AM



Prof.ª. Dr.ª. Michelle de Freitas Bissoli

Universidade Federal do Amazonas - AM

DEDICATÓRIA

O presente trabalho é dedicado ao meu esposo Börje Karlsson e às múltiplas experiências desde que o conheci. Com ele, aprendi que a grande lição é se adaptar aonde quer que se vá. Mas, esta adaptação implica em lutas, reafirmações e construção de novos olhares. Nesta parceria chegamos ao Amazonas e aqui trilhamos novos caminhos. Amor, respeito, compreensão, discussões e muito estímulo me possibilitaram viver intensamente esta pesquisa como um mergulho profundo cheio de crises. Porém, como a sábia filosofia chinesa expressa: a crise é um momento único de mudanças (oportunidades). Com certeza mudei e espero contribuir de alguma forma com este trabalho para novas mudanças. Obrigada, Mozinho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha Orientadora Dra Iolete Ribeiro que, em um momento meu de indecisão, me acolheu como sua orientanda. Como amiga e mentora vivemos intensas aventuras, desbravamos caminhos e chegamos aqui. Mas, estamos ainda no meio do caminho, por isso há muito que fazer. Por toda confiança, respeito, entusiasmo e oportunidades, meu Muito Obrigada!!!

Agradeço também aos amigos que me ajudaram a percorrer esta trilha tortuosa de fazer pesquisa no Amazonas: Herbert Santana, Bárbara Alencar, Fernanda Priscilla, Nedir Melo, Andreia Vale, Juliana Paiva, Phillip Klauvin, Ione Moreno, Isabel Wittmann, Angela Cabrerisso, Tânia Leal; agradeço pelas dicas, reflexões, cooperações que possibilitaram pensar no ignorado, rever o já dito, mudar posturas e crescer convivendo com um grupo rico e multiplicador das análises do trabalho. Sem vocês, o que seria de mim?

Agradeço ao trio parada dura que se formou no mestrado, eu, Cristina Carneiro e Leide Mangueira. Amigas das horas certas nos momentos incertos. Obrigada meninas por todos os cafés e conversas que se estenderam para além dos muros da instituição.

E por fim, mas não por último, não posso esquecer onde tudo começou... Meus pais, que mesmo à distância sempre torceram e acreditaram em mim. Formamos assim uma grande família!!!

Escutar é uma difícil lição que nos transforma. Neste percurso biográfico, falar com a criança não é um favor, mas uma prática que permite nosso desenvolvimento humano. Nesta imersão cultural, é escutando que aprendemos a falar com elas. Esta práxis altera símbolos e signos que estabelecem como natural o poder do adulto em detrimento aos direitos das crianças.

(Inspirado em Paulo Freire e Vygotsky)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como um grupo de crianças dos 1º e 5º anos de uma escola pública municipal de Manaus concebem e exercem a sua participação neste espaço. Considera-se que a participação infantil nos espaços públicos está cada vez mais nas pautas de discussão, tendo em vista a luta para a efetivação dos direitos sociais já respaldados em várias instâncias nacionais e internacionais. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa, pautada pela triangulação de métodos que enfatizam a construção dialética da compreensão do fenômeno, através da combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, instrumentos e outras áreas do conhecimento. Por isso, a partir da observação participante com o registro sistemático em diário de campo, percebemos ao longo dos meses a ausência efetiva dos direitos das crianças de participar dos processos decisórios da gestão das atividades desenvolvidas no contexto escolar, devido às relações de poder estabelecidas, que condicionam a submissão da criança à hierarquia institucional. Nos 10 grupos focais realizados com pequenas turmas, possibilitamos um local no qual as crianças pudessem expressar suas ideias e sentimentos através da fala e dos desenhos sobre como participam da escola. Constatamos que elas em sua grande maioria, não se veem como sujeitos de direito nesse espaço e ainda propõem como solução para as “crianças problemas” o mesmo sistema punitivo da escola, reproduzindo uma cultura de vigiar e punir. Através das oficinas de fotografias digital e artesanal criamos um desvio metodológico no qual o “objeto da pesquisa”, i.e, as crianças, passou a pesquisar e subverter a sua participação na escola ao clicar o que mais gostavam do local. Todos os procedimentos nos ajudaram a comparar, analisar e interpretar as ações e falas das crianças sobre a sua participação no contexto escolar, através da psicologia histórico-cultural (que pensa a dimensão social do psiquismo humano) e pela pedagogia crítica (que entende a escola como um espaço de luta cujo fim deve ser a emancipação dos sujeitos). Concluímos que a escola está muito distante de contribuir para a formação subjetiva autônoma das crianças e, atualmente, a grande preocupação delas não é viver o presente, nem questionar o sistema escolar, mas esperar um futuro melhor, num tempo-espaço que justifica o estado atual das coisas. Assim, quando elas crescerem serão alguém; hoje não são ninguém, só estudantes.

Palavras-Chave: Participação Infantil. Significados e Sentidos. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Crítica.

ABSTRACT

This research aims to investigate how a group of children understand and execute their participation in a public primary school in Manaus. Considering that this kind of participation in public spaces has been discussed more and more by researchers fighting for the rights of children. Therefore, we performed a qualitative and interpretative research, based on the triangulation of methods which emphasizes a dialectic construction to understand the phenomena, through the combination and crossing of multiple points of view, instruments, and other areas of knowledge. Thus, starting with participant observation and a systematic record in a field diary, we perceived, as months went by, a lack of children participation in school due to the established power relations that submit them to a strict institutional hierarchy. In ten small focus groups, we created a space where the children could express their ideas and feelings, through dialogue and drawings, about how they see their participation in school. We found out that almost all of those children didn't see themselves as having rights at school; and they even proposed the use of punitive and controlling systems (similar to those employed by the school itself) to deal with "problem children". Through digital and artisanal photography workshops, we created a mechanism for the children to play and modify their participation at school; by shooting pictures of what they liked the most in the school environment. All procedures have been helpful to allow us to compare, analyze, and interpret their actions and speech about children participation in the institutional context. Employing historic-cultural psychology and critical pedagogy we concluded that the school is too far removed from contributing to the subjective autonomy of the children. Nowadays, their biggest concern is not to live the present day, nor to question the school system, but only to hope for a better future when they will grow up and, finally, be considered "someone". Today they are "no one", just mere students.

Keywords: Children Participation. Semantics and Meaning. Historic-cultural Psychology. Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

Lista de Siglas	10
Lista de Figuras	11
Primeiras Palavras	13
Introdução	14
CAPÍTULO 1 - Percurso da Pesquisa.....	18
CAPÍTULO 2 - O Cotidiano Escolar: O Espaço Entre Atos	50
CAPÍTULO 3 - Lá e de Volta, Outra Vez: O Retorno à Fotografia	67
CAPÍTULO 4 - Quando Eu Crescer, Eu Vou Ser... ..	93
CAPÍTULO 5 – Devolvendo Resultados: Uma Síntese dos Procedimentos	110
Considerações Finais	120
Referências.....	126
APÊNDICES.....	133
Apêndice 01	134
Apêndice 02	135
Apêndice 03	137
Apêndice 04	138
ANEXOS	139

Lista de Siglas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Lista de Figuras

Figura 1. Valores e Atitudes.....	24
Figura 2. A Escola.....	33
Figura 3. 1º ano na escola.....	33
Figura 4. Espelho.....	40
Figura 5. Confeccionando câmeras.....	41
Figura 6. Laboratório.....	42
Figura 7. Câmera escura.....	43
Figura 8. Fotograma.....	43
Figura 9. Olhares.....	44
Figura 10. Espaço.....	45
Figura 11. Espaço Privado.....	46
Figura 12. Entrada e saída.....	53
Figura 13. Liberdade.....	65
Figura 14. Tecnologia.....	65
Figura 15. Escolhas.....	66
Figura 16. Sala de aula.....	66
Figura 17. Existência.....	69
Figura 18. Eu.....	69
Figura 19. Pinturas.....	71
Figura 20. Alternativa.....	72
Figura 21. Velocidade.....	73
Figura 22. Travessia.....	73
Figura 23. Perigo.....	74
Figura 24. Poder.....	75
Figura 25. Vedação.....	78
Figura 26. O primeiro.....	78
Figura 27. Receios.....	80
Figura 28. Planta da cabana.....	82
Figura 29. Pra começar.....	83
Figura 30. Círculo.....	84
Figura 31. Câmera escura.....	84
Figura 32. Puxadinho.....	85
Figura 33. Revelação.....	86
Figura 34. Felicidade.....	86
Figura 35. Primeiros Resultados.....	87
Figura 36. Equipe.....	87
Figura 37. Pinholinha.....	88
Figura 38. Surpresa.....	90
Figura 39. Diversão.....	90
Figura 40. Nós.....	91
Figura 41. Bairro.....	93
Figura 42. Símbolos.....	96
Figura 43. Amigos.....	106
Figura 44. Amigas.....	107
Figura 45. Ser bem vindo.....	107

Figura 46. Brincar	108
Figura 47. Troféus.....	108
Figura 48. Driblando o sistema.....	109
Figura 49. Nossa voz.....	111
Figura 50. Nossa vez.....	112
Figura 51. A turma	117
Figura 52. Juntos.....	117
Figura 53. Estamos aqui.....	118
Figura 54. Em campo.....	118

Primeiras Palavras

Ao tecer considerações acerca do que vi, vivi, ouvi (e por vezes falei) percebo o cotidiano escolar como um espaço prenhe de tensões, disputas, atos velados e outros revelados. Percebo, antes de tudo, como eu mesma me posiciono neste cotidiano dinâmico marcado por consensos e dissensos que mostram a especificidade de uma escola pública municipal em Manaus.

Uma primeira reflexão origina-se deste lugar que ocupo ao me inserir na escola, não como professora, mas pesquisadora-professora: que lugar é esse dentro do cotidiano escolar ao qual já estava acostumada? E como devo me comportar? De que forma, sendo professora, não exercerei esta função? Como calar diante do observado?

Ao mesmo tempo, compreendo que ao observar sou observada. Numa relação caracterizada pelo desejo de ser aceita e de aceitar os detalhes de ser pesquisadora sob outro olhar. Neste sentido, viver este outro olhar marca o “olhar estrangeiro” que precisamos ter ao entrar no campo, da mesma forma, o campo também me olha como a “estrangeira”.

É importante frisar que, mesmo sendo professora, sou de outra região e este é o primeiro grande impacto que sinto ao entrar num lugar comum, que deixa de ser comum. Então, muita coisa é novidade: pessoas, lugares, jeitos de ser; e entre coincidências e dissidências vou reorganizando meu olhar e “vestindo” este outro momento de pesquisadora-professora; adulta e criança, aquela que busca entender os atos corriqueiros e inusitados. Muitas vezes me assustando com a minha própria prática de professora, pois, ao olhar este outro momento, vou me despindo aos poucos, me reconhecendo, numa análise profunda que reconhece os limites e possibilidades de ser na escola.

Esta pesquisa, portanto, abre um espaço singular de encontros e despedidas, a análise reflete quem sou eu, em permanente construção, caracteriza o que me afeta e constitui, entre descobertas, descartes e reafirmações. Por isso, a análise é permeada pela não neutralidade, mas pela rigorosidade, ética, consistência e amorosidade que requer este tipo de trabalho.

Começaremos, então, a conversar sobre o primeiro olhar e aonde eu fui parar com estas observações e, nesse diálogo único, esperamos ter uma boa conversa.

Introdução

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública municipal de Manaus, durante o ano de 2012, com todos os alunos¹ do turno da tarde dos primeiros e quintos anos do ensino fundamental que aceitaram participar deste trabalho ao longo de 9 meses. Nosso enfoque foi “*A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: A vez e a voz da infância*”; com o objetivo de compreender como as crianças concebem e exercem sua participação na escola, questionando os laços de dependência da criança em relação ao adulto. Esta relação estabelece como natural a não participação infantil nos processos decisórios, quando se trata na realidade de uma construção social, que varia de acordo com a classe social na qual a criança se encontra (KRAMER, 2002).

Nessa medida, é importante salientar que, desde o processo de abertura democrática, na década de 1980, a escola começa a ser compreendida sob este prisma participativo. Todavia, de que forma se viabiliza a participação das crianças nas tomadas de decisões na escola? Ao questionar este processo, partimos da compreensão do conceito de participação como as formas pelas quais os sujeitos aceitam, aderem, reivindicam ou silenciam diante das práticas cotidianas da escola (FREIRE, 2011; LAZZARETTI DE SOUZA *et al.*, 2010; MARQUES, 2008).

Consideramos que, para realizar uma pesquisa desta natureza, é importante compreender o que é participação na escola, da escola e com a escola. Aspectos essenciais para o processo formativo de cidadãos críticos e criativos que relacionam-se fundamentalmente com os conceitos e pré-conceitos sobre: democracia, liberdade, respeito, responsabilidade, ética, consciência, desenvolvimento, cultura e história.

Ao mesmo tempo, observamos que há uma intensa mobilização de segmentos populacionais até então marginalizados, como: a luta feminista, a luta do movimento negro e indígena, o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais) que exigem a participação em nossa sociedade. E, recentemente, apesar das crianças não estarem diretamente engajadas numa luta política e social mais ampla, seus pontos de vista começam a ser cada vez mais considerados por pesquisadores e outros

¹ O turno da tarde tem cerca de 127 estudantes matriculados nos primeiros e quintos anos, deste total participaram 61 alunos.

profissionais mobilizados pelo direito à democracia plena e pela compreensão da possibilidade expressiva de pensamento e ação destes sujeitos (VIÑALES, 2011; KRAMER, 2002; JENKS, 2001; ONU, 1989).

As recentes pesquisas desenvolvidas, tanto pela psicologia social (e.g. SOUZA, 2010; PENA OCHOA, 2010; PIRES e BRANCO, 2007; entre outros), quanto por estudos sociais da infância (SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2004; JENKS, 2001; QVORTRUP, 1999) começam, paulatinamente, a dar visibilidade a esta parcela populacional, indicando que a frequência de estudos tende a ser ‘sobre’ e não ‘com’ as crianças, seus desejos e perspectivas em questão.

Nesse sentido, podemos afirmar que a psicologia libera suas algemas do positivismo lançando-se a novas perspectivas interacionistas, sócio-interacionistas e histórico-críticas. Esses movimentos indicam a evolução de um campo que se transformou, por exemplo, através das contribuições de Lane (2006) e Baró (citado por MARTINS, 2003), que ao falarem em processo grupal, diferenciam a abordagem psicológica, remetendo ao fato que o próprio grupo é uma experiência histórica que constitui a nossa subjetividade.

Por outro lado, a pedagogia também se interroga acerca da participação inspirada pelas ideias de Freire (2011, 2009, 2005, 2002) e a necessidade do diálogo democrático, assim como pela teoria pedagógica de McLaren (1999) e Giroux (1997). Essas teorias tecem críticas a reprodutibilidade da cultura dominante que exclui as crianças de participar efetivamente na escola e reconstrói o papel deste espaço e dos sujeitos por um eixo de possibilidades criadas pelo coletivo empoderado. Nesse ponto, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia crítica se encontram, ao refletirem sobre como o sujeito pode transformar o espaço em que vive pelo uso da palavra.

Desta forma, a pesquisa tem como um dos seus aportes a definição contemporânea acerca dos direitos fundamentais da criança, salvaguardado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 20 de novembro de 1989. Esta afirma, em seu artigo 12º, o direito delas em expressar livremente seu pensamento sobre as questões que lhes dizem respeito e as afetam e de

ter consideradas suas opiniões, sendo uma das justificativas que apontamos para demonstrar a relevância do trabalho proposto: *A Participação Infantil nas Escolas*.²

Além disso, utilizamos a perspectiva da psicologia histórico-cultural, cujo principal teórico é Vygotsky (2008, 1989), que pensa a dimensão social do psiquismo humano a partir da abordagem psicossocial. Essa abordagem visa compreender o percurso biográfico do sujeito, assim como as formas do exercício deste papel social que precisa ser estimulado pelos contextos vivenciados na escola.

Numa perspectiva vygotskiana, as crianças, pela zona de desenvolvimento proximal, passam a ter domínio e manejo conscientes dos usos dos instrumentos culturais, através das atividades cotidianas e conteúdos, atribuindo significados que desenvolvem os sentidos do conhecimento escolar pela análise do dia-a-dia (MOLL, 1996). Torna-se fundamental entender como se dá o processo de formação do sujeito em suas diferentes fases do ciclo vital, em especial a infância, de maneira que cada vez mais possamos garantir o direito de participação delas.

Dentro deste mesmo caminho, as contribuições da pedagogia crítica, que tem como principais teóricos Paulo Freire (2002), McLaren (1999), Giroux (1997), reconhecem a educação como uma ação que envolve a dimensão política, social, cujo fim deveria levar à liberdade. Nessa medida, a escola enquanto espaço educativo deve promover a liberdade. Todavia, ao desperdiçarmos as oportunidades de questionar a escola vigente, sua postura conservadora, a reprodução das desigualdades pelo falso discurso democrático, onde impera o autoritarismo e são negadas as possibilidades deste espaço, negligenciamos a nossa oportunidade de exercermos o pedagógico como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

É nessa interface da psicologia histórico-cultural e da pedagogia crítica que compreendemos o papel da escola e da participação infantil. A escola é um espaço que visa ao desenvolvimento humano através da educação. Esta educação, conforme Moll (1996), caracteriza a expressão histórica e cultural do crescimento humano do qual o sujeito emerge, sendo uma atividade cultural, essencialmente humana.

Partindo desta premissa, a pesquisa trabalha também com os conceitos culturais da infância e da escola. Considerando que, historicamente, a infância é um fenômeno cultural da modernidade, onde até o século XII a criança era retratada pela

² A própria declaração da Assembléia Geral da ONU mostra a evolução da compreensão internacional acerca dos direitos da criança, desde a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança em 1924 (LIGA DAS NAÇÕES, 1924).

arte como um adulto em miniatura; somente por volta do século XIII é que surgem alguns tipos de crianças sob uma visão mais próxima da nossa perspectiva moderna. De qualquer maneira, a ideia de infância é resultado de uma transformação cultural, e hoje mais efetivamente pela ideia da criança em seu estatuto social. Por isso, indagamos de que forma os contextos culturais exercem influência sobre a percepção desta infância e da participação da criança na escola na região norte do Brasil (ARIÈS, 1981).

Assim, a relevância social desta proposta de pesquisa é contribuir para reconhecer e ampliar a construção da participação das crianças na escola e em outros espaços públicos, tendo em vista as demandas de pesquisas relacionadas com esta área, especificamente na região norte do Brasil. Colaborar para a valorização e compreensão da infância e da criança, para a reflexão sobre as mudanças necessárias e possíveis do espaço escolar através da promoção de lugares que permitam a expressividade dos sentidos e significados infantis. Favorecer transformações das práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento humano, a partir das quais este sujeito seja entendido em sua concretude material e historicamente construída.

Com esta perspectiva, delimitamos como objetivo geral: compreender como as crianças concebem e exercem a participação nas escolas. E como específicos: observar como ocorre a participação da criança nos processos decisórios da gestão das atividades desenvolvidas no contexto escolar; identificar a partir das conversas com as crianças como estas interpretam a sua participação nas escolas, e como esta participação contribui para sua formação subjetiva; comparar as ações observadas e as falas das crianças sobre a sua participação no contexto escolar e analisar as relações de poder construídas no ambiente escolar que podem favorecer a participação infantil.

CAPÍTULO 1 - Percurso da Pesquisa...

A metodologia aqui apresentada utilizou a triangulação de métodos (MINAYO, 2005, 1999), por entender que a especificidade do universo infantil requer uma abrangência maior de instrumentos para possibilitar uma maneira mais adequada de compreensão dos objetivos pretendidos. A abordagem por triangulação de métodos implicou em interpretar dialeticamente questões objetivas (a participação das crianças na escola pública) e subjetivas (como estas crianças concebem e exercem sua participação).

Para tanto, a análise dos consensos e conflitos apresentados por elas, assim como as contradições entre a fala e ação sobre como se efetiva a participação, exigiu uma maior interação do pesquisador com estes sujeitos, dentro do nosso recorte de tempo e espaço. Conforme Thurmond (2001) e Jick (1979), o uso da triangulação de métodos aumenta a confiança nos dados da pesquisa, pois cria formas inovadoras para entender o fenômeno, revelando achados únicos, integrando teorias e clareando o entendimento do problema.

Além disso, a pesquisa com crianças remete a algumas questões a mais que se impõem ao pesquisador, pois implica em alguns desafios. Como me aproximar destas crianças, qual a linguagem mais adequada? Quais estratégias deverão ser utilizadas para que o pesquisador seja aceito pelo grupo? Como a criança pensa e por que pensa desta maneira? Entretanto, apesar dos desafios apresentados, as várias abordagens psicológicas partem da premissa de que existe um universo infantil a ser explorado, compreendido e interpretado (SOUZA, 2010).

Nesse sentido, em busca deste universo infantil, a metodologia vivenciada se embasou em uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa, que possibilitou um caminho e instrumental adequados para a abordagem da realidade pretendida, ou seja, as crianças de 6 a 14 anos em seu contexto escolar. O método implicou em uma atitude constante de ir e vir do pesquisador, num processo dialético que delineia um trajeto intrinsecamente inacabado e permanente (MINAYO, 1999).

Este trajeto, tendo em vista a dialética, trabalhou com as diferenças metodológicas presentes numa investigação científica, através da integração dos diferentes procedimentos utilizados para a conjunção de todas as informações recebidas e

produção de um conhecimento integral que expressou a unidade do objeto de estudo. Os procedimentos incluíram: observação participante, grupo focal e a fotografia, aplicados durante o tempo necessário para nossa integração com as crianças. Nos procedimentos de grupo focal e fotografia realizamos sorteios para a composição dos grupos, que detalharemos ao longo do texto.

O tempo planejado inicialmente para a pesquisa, de fato, se mostrou insuficiente para nossa proposta metodológica. O que nos revelou como a pesquisa com crianças necessita de uma imersão profunda no campo, conjugada com o auxílio de diferentes teorias (psicologia histórico-cultural, pedagogia crítica) e aportes legais (leis, convenções e tratados nacionais e internacionais). Além do grupo de pesquisadores, num trabalho coletivo, para permitir a relação de aproximação e distanciamento neste tipo de trabalho. O que significou também tecermos críticas sobre as nossas próprias práticas.

A quantidade de alunos escolhida representou a preocupação central da pesquisa com a ética que envolve estudar seres humanos. Nesse caso, compreendemos que o processo de interação com as crianças exige mais que a presença delas no projeto, ou seja, requer o estabelecimento fundamental de confiança. Por isso, delimitamos inicialmente este universo a 20 sujeitos que quisessem participar e tivessem a autorização prévia de seus responsáveis.

Entretanto, devido à grande vontade de participação expressa por elas em colaborar com a pesquisa, e após analisarmos os impactos advindos deste possível aumento, percebemos que esta inclusão significativa contemplava o respeito ao direito de ser ouvidas e consideradas em seus desejos (independentemente da idade), o que alterou o nosso escopo de 20 para 61 crianças envolvidas no projeto.

Além disso, todos os dados coletados foram observados, refletidos e analisados através de um olhar cuidadoso, desenvolvido pelo coletivo de pesquisadores³ que nos auxiliaram a perceber os pontos de saturação e inusitados revelados pela nossa ida ao campo com as crianças. Esta equipe foi imprescindível para o aprofundamento dos procedimentos realizados, pois, durante nossas discussões, percorremos o caminho

³ Coletivo formado por cinco pessoas, entre mestrandos e graduandos integrantes do Laboratório de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação, conforme sugerido pela professora orientadora. Posteriormente, integraram-se ao coletivo dois profissionais de fotografia durante a terceira fase da coleta de dados.

epistemológico exigente que envolve a pesquisa com diferentes enfoques e o necessário diálogo entre eles.

Neste aspecto, concordamos com Samaja (1992), ao expor que as polêmicas metodológicas e epistemológicas, ocasionadas pela confrontação dos métodos, não retira as muitas vantagens oferecidas pela triangulação, que reflete a totalidade dos elementos em sua estrutura e sequência dinâmica. Assim, mais do que avaliar o que é a participação, quantidade de sujeitos participantes, buscamos compreender como é que se dá esta participação e de que forma pode ser aperfeiçoada.

A consciência desta atitude constante de ir e vir, esmiuçando a realidade histórica concreta, numa “descrição densa” - conforme Geertz (1989) expõe - caracteriza uma postura que adota a perspectiva integral do processo investigativo, permitindo ao pesquisador conjugar a quantidade na qualidade e a qualidade na quantidade. Na interpretação/compreensão do tecido discursivo, nossa pesquisa buscou observar toda complexidade e singularidade para trabalhar com elas de forma participativa.

Desta forma, refletir coletivamente nos ajudou a compreender e analisar os contextos históricos e culturais das crianças que frequentavam uma escola pública municipal em Manaus (bairro Alvorada) e a aprimorar os instrumentos utilizados na construção dos dados coletados. É importante salientar que o aumento no número de participantes não diminuiu a qualidade, apenas acrescentou à pesquisa outra dimensão. Esta participação serviu para entendermos o desejo latente das crianças em vivenciar um novo espaço-tempo democraticamente.

Participantes da Pesquisa

Pela natureza qualitativa desta pesquisa, não houve o caráter de amostragem dos seus participantes, pois o que se procurou evidenciar foram os sentidos e significados atribuídos por estes sujeitos à participação nos processos decisórios das atividades escolares.

Nesse sentido, a pesquisa contou com a participação de estudantes dos 1º e 5º anos do Ensino fundamental, o que corresponde a alunos da antiga alfabetização e 4ª série, num total de 61 integrantes. Esta modificação na nomenclatura das séries é recomendada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005.

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa Escola Pública Municipal em Manaus, durante o período diurno, com autorização prévia da direção. Esta escola situa-se na Estrada dos Franceses, s/n, Alvorada 01. A escola possui 13 salas de aulas, 01 refeitório, 01 cozinha, 03 depósitos, 01 sala de coordenação, 01 diretoria, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 sala de multi-meios, 01 sala de leitura, 01 sala de informática e 01 sala de dança. Pela manhã, é frequentada por 418 alunos e, à tarde, por 430.

As atividades desenvolvidas para a coleta de dados, exigiram quantidades diferentes de crianças de acordo com cada procedimento utilizado. A análise dos dados foi nas dependências do Laboratório de Aprendizagem localizado na Faculdade de Psicologia, Bloco X, mini-campus, na sede da Universidade Federal do Amazonas.

Instrumento de coleta de dados

Nossa pesquisa de cunho qualitativo articulou uma compreensão mais dinâmica, integrada e operativa do campo social visando ao aprimoramento das relações entre os sujeitos histórico-culturais. Entendemos a ciência como um campo sem neutralidade e objetividade preconizada outrora. Partimos do pressuposto de que a confiabilidade de uma ciência não está no rigor positivo do seu pensamento, mas na contribuição de sua prática. Na procura por conhecimentos coletivos que promovam o ser humano não apenas em seu saber; mas pelo desejo e ação em prol da igualdade, justiça, liberdade, criticidade, criatividade, a partir da qual cada um assume a corresponsabilidade e solidariedade enquanto elementos indispensáveis a uma efetiva participação histórico-cultural (BRANDÃO, 2006).

Nessa dimensão a pesquisa utilizou diversos instrumentos que possibilitaram diferentes fontes para uma maior compreensão do fenômeno em estudo. O que incluiu desde a observação participante, o diário de campo, o registro das informações em áudio, o uso de fotografia digital e artesanal, desenhos, *clips* musicais e a realização de 10 grupos focais com os participantes da pesquisa.

A pesquisa cujos sujeitos são crianças assume como essencial a compreensão dos sentidos e significados vivenciados por elas, o que só pode ser feito quando o pesquisador participa ativamente do processo social que interroga: *a participação das*

crianças no contexto escolar. Quais as perspectivas destes sujeitos? Dentro deste questionamento surgem outras demandas sobre as práticas sociais que possibilitam tal participação, evidenciando-se a institucionalização da infância e a separação entre adultos e crianças (PIRES e BRANCO, 2007).

Procedimentos para a coleta de dados

As técnicas de coleta de dados utilizadas estão discriminadas a seguir.

1. Observação Participante

Este tipo de procedimento serviu para a nossa inserção no campo. Observamos como e de que forma a escola possibilitou ou não a participação das crianças na tomada de decisões em relação às atividades desenvolvidas de maneira autônoma. As observações foram realizadas em dias e horários alternados, nos meses de fevereiro e março, sem data marcada, para tentarmos apreender as dinâmicas que ocorreram nestes intervalos. Utilizar esta estratégia foi bem interessante, pois de certa forma estabeleceu o elemento surpresa que saiu um pouco da lógica da escola, dos seus tempos e espaços regulados, cronometrados.

A cada dia percebíamos as rotinas: hora da entrada, da atividade, da merenda, da educação física, do banheiro, hora de ficar calado e sentado, hora da saída, hora de ficar com outros funcionários da escola e algumas outras vezes hora de sair mais cedo, quando a professora não podia dar aula.

***P⁴**:- Hoje, eu saio às 16:30. [a professora sai mais cedo por causa do curso que faz pela prefeitura]*

As crianças que estavam ao meu lado, comentam:

***Cçs**:- Hoje, a gente vai sair mais cedo! [sorrisos]*

***P**:- Pessoal organize seu material, porque hoje nós teremos vovó Rufina, depois, a gente volta para a sala e logo após o lanche, vamos assistir ao filme de Pinóquio. [**Observação participante, 5º ano**]*

⁴ As letras utilizadas nos diálogos significam: P- professor, Cç- criança, J- Juliane (pesquisadora), AD- assistente de direção, PEF- professor de educação física, D- diretora, M- mãe.

Estar em campo é ir construindo a compreensão deste lugar, dos seus arredores. Neste momento até o trajeto para a escola se tornou um espaço de observação e interação com as crianças e pais. Numa tarde, durante este percurso, encontrei com um aluno do 1º ano da sala para onde eu iria. Paramos para atravessar a rua e ele olhou para mim; eu aproveitei e o cumprimentei. A mãe dele ficou desconfiada e ele disse:

Cç:- Ela é da minha escola.

J:- Eu hoje vou para a sua sala.

Cç:- De novo.

A mãe ficou curiosa e perguntou:

M:- Ficam duas pessoas na sala?

J:- Não, só de vez em quando.

M:- Como assim?

J:- Eu sou pesquisadora da UFAM, da Universidade Federal, e vim fazer uma pesquisa na escola. Algumas vezes eu fico na sala, mas é uma exceção.

[Observação participante]

Nesta conversa casual percebemos como a escola, às vezes, é um espaço distante para os pais. Como os muros dividem mais do que à primeira vista, pois a curiosidade da mãe refletia o desconhecimento do que acontecia dentro da escola. Concordamos com Ribeiro *et al* (2006) e Cruz (1997), quando relatam que os pais muitas vezes apresentam um comportamento submisso às determinações da escola, tendo dificuldades de se posicionarem criticamente por não perceberem sua força coletiva para modificar o funcionamento da instituição. Questionamos então: Quais as informações que os pais recebem? Será que os pais souberam, durante a reunião, da pesquisa que estava sendo realizada? Aquela mãe teria ido ou não a reunião? Se, se... São essas reflexões que marcam a dinâmica institucional e nossas dúvidas.

Esta dinâmica também se configurava pelas categorias espaço-tempo que não são abstratas, ao contrário, são definidas por um cenário planejado onde sujeitos intervêm diretamente no processo de ensino-aprendizagem, através de uma arquitetura escolar que por si só já é um tipo de discurso. O espaço institui, em sua materialidade, formas de ser, agir, um sistema de valores como: ordem, disciplina e vigilância, que constituem este lugar estimulando aprendizagens sensorial, motora, política que se revelam pelos símbolos estéticos, culturais e ideológicos para a sua devida e correta utilização. Esta maneira de utilizar o espaço também foi observada pelas imagens e

frases pintadas nos corredores, paredes e teto da escola (FRAGO e ESCOLANO, 2001). Imagens estas, observadas cotidianamente pelas crianças e clicadas por elas durante o procedimento da fotografia digital⁵, como expõe a Figura 1.



Figura 1. Valores e Atitudes.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas Crianças, 2012.

Além disso, utilizamos um roteiro semi-dirigido no qual analisamos os tipos de participação, quem decidia as atividades, de que maneira as atividades permitiram ou não uma maior autonomia das crianças, se houveram espaços de trocas e de mudanças nos trabalhos a partir das sugestões das crianças. Por várias vezes escutamos a definição das atividades e do acontecia na escola, sem que as crianças fossem consultadas. Na rotina diária a professora pegava o livro e falava:

P:- Abram na página 15.

Cç:- Professora, pode copiar?

P:- Não.

A aluna se aproxima da professora e pergunta:

Cç:- Posso ler?

P:- Pode. [Observação participante, 5º ano]

Ou, em outros momentos...

P:- São 14:15 até as 15h a tarefa deve estar encerrada e vamos parar a conversa. [Observação participante, 5º ano]

Em um outro dia...

P:- Quem não terminar a tempo, vai ficar comigo após a aula, eu não vou dar aula à noite, posso ficar o

⁵ Todos os títulos das imagens foram selecionados pela pesquisadora, devido à dinâmica dos procedimentos realizados em campo que não possibilitaram um outro momento para solicitar das crianças estes títulos.

tempo que for necessário. [Observação participante, 5º ano]

Como é o tempo da escola? É um tempo ritualizado, caracterizado por rotinas que criam hábitos e cristalizam formas de ser e estar no mundo. Neste tempo, percebemos como as crianças são condicionadas ao desejo adulto. Este tempo e espaço da sala de aula, da escola, possuem papéis e processos definidos nos quais transitam alunos, professores, funcionários, pais. Como uma fotografia que retrata uma sala fixa, com professores e alunos indistintos, demarcando identidades e posições constantes tanto no espaço geográfico quanto no relacional (ESTEBAN, 2006).

Esta demarcação da escola indica regras de conduta que não devem ser questionadas e, na construção da compreensão do cotidiano escolar, nossas observações não se restringiram apenas à sala de aula, mas ocorreram em quase todos os espaços da escola nos quais as crianças estavam. O uso do roteiro possibilitou olhar tanto os aspectos específicos que envolveram os objetivos do trabalho, quanto a compreensão de outros aspectos não definidos que surgiram e foram fundamentais para o entendimento da dinâmica local, de nós mesmos enquanto pesquisadores e professores. Este cuidado respaldou-se nas pesquisas realizadas com crianças que nos ajudaram a entender a necessidade de estarmos abertos ao inusitado, vendo e ouvindo o que não se esperava.

Cç:- Meu pai caiu da moto.

J:- Foi?

Cç:- Foi.

Cç:- Ele estava bêbado. [Outra criança fala]

Cç:- Meu pai vive bebendo, eu estava dormindo, quando minha avó me acordou e me contou. Eu fiquei nervosa, mas minha prima me acalmou.

Cç:- Ele estava com a moto do meu tio. Ela ficou toda quebrada.

J:- E seu pai se machucou?

Cç:- Sim, ele ficou com o olho roxo e a lanterna da moto ficou num buraco. A moto é da minha avó, ela não pode dirigir. [Observação participante, 1º ano]

Nossa postura na pesquisa refletiu a dimensão política que decorre do ato de escutar, em que aquele que escuta é movido pelo desejo de mudança da situação atual da infância. Nesta dimensão saber escutar é imprescindível para transformarmos a fala

autoritária e a nossa presunção de ser portadores da verdade. No trabalho com o outro e especificamente com as crianças aprendemos a escutar, escutando. Ao mesmo tempo em que entendemos a difícil lição de ter que mudar o discurso por ter ouvido o outro, em seu direito de ser, de falar e ouvir numa atitude democrática e solidária que desmitifica o eterno hoje ou amanhã pela problematização do tempo presente (CRUZ, 2010; FREIRE, 2002).

Esta ação-reflexão implicou em estarmos atentos aos aspectos éticos envolvidos nas relações sociais e culturais expressas por tradições e costumes do grupo. Assim como, em analisarmos durante todos os procedimentos os significados e sentidos verbalizados pelos sujeitos; a forma como apreenderam a totalidade das circunstâncias e as categorias de pensamento desenvolvidas (QUEIROZ *et al.*, 2007).

Contudo, acrescentamos que, numa pesquisa qualitativa, a rigorosidade também passa pela reflexão dos nossos pensamentos e ações neste percurso. Como integrantes da pesquisa éramos “objeto” de análise do grupo; aquele que observou também foi observado e interrogado.

AD:- Como essa menina observa! Qual o tema da sua pesquisa? [fala a assistente da direção]

J: - A participação infantil na escola, o projeto foi entregue a Maria [diretora da escola].

A assistente sorri e diz:

AD:- Eu já fiz uma pesquisa assim, com outra professora. Eu já sei o que você vai pesquisar. Quais são os teóricos que você vai ler e como eu já acompanhei uma turma do 1ª ao 5ª ano, eu já sei de todo processo, mas não vou ficar aqui para não atrapalhar, vai ser bom para você observar.

[Observação participante]

E como nosso “objeto” eram as crianças, planejamos um período de dois meses para começarmos a quebrar as resistências e desconfianças delas e dos adultos. Por compreendermos os diversos e diferentes sentimentos que envolviam aceitar alguém que não participava dos quadros da escola, sabíamos da importância das relações que foram construídas paulatinamente. Nosso cuidado foi essencial para criar laços de confiança e respeito com todos os envolvidos. Assim, crianças e adultos revelaram curiosidades e expectativas diante do projeto. Durante esta trajetória, por muito tempo, éramos reconhecidos pela maioria dos adultos da escola como “estagiários”.

P:- Você não é estagiária?

*J:- Não, eu sou pesquisadora da UFAM, do mestrado.
[Percebo que ela fica contrariada]*

P:- Não sei para que estes meninos ficam na escola, sem professor. Ficam sendo jogados de um lado para outro. [Observação participante]

Neste caminho observamos a dinâmica da escola e como a lei educacional era vivenciada. Essa lei explicita a obrigatoriedade da permanência na escola pelos alunos. Porém, quantas vezes as crianças ficam sem o professor? E, quais as soluções encontradas pela escola para seguir a Lei de Diretrizes e Bases educacionais (BRASIL, Lei 9394/96) que dispõe, nos artigos 12º e 34º, tanto sobre a obrigação do cumprimento dos dias eletivos e horas-aula estabelecidas, quanto sobre a efetiva permanência em sala de aula por pelo menos quatro horas (BRZEZINSKI, 2001)?

Como relatou a professora: “Não sei para que estes meninos ficam na escola, sem professor. Ficam sendo jogados de um lado para outro”. Respondeu as nossas dúvidas e levantou outras sobre como melhorar a qualidade da educação diante do aumento do conteúdo e da dificuldade em planejar, pensar e modificar a gestão. Conforme mencionado por outra professora:

*P:- Até o planejamento geral a gente não faz mais.
[Observação participante, devolutiva, professores]*

Então, diante deste cenário, como a escola pode aperfeiçoar a qualidade da gestão? Como estreitar mais as relações com as famílias? A quem cabe o trabalho de ficar com as crianças na ausência dos professores? Esta realidade impõe à instituição rearranjos, os famosos “jeitinhos brasileiros”, que contornam a lei e ferem os direitos das crianças de ter qualidade educacional. Ao mesmo tempo, os discursos das professoras expressaram a indignação pela forma como era reorganizado o tempo escolar.

No final, são as crianças as maiores prejudicadas por não terem acesso a uma educação crítica, criativa, emancipadora. Uma educação que busque o diálogo dentro das especificidades do desenvolvimento do sujeito, respeitando a dignidade de ser pessoa e favorecendo a emancipação das crianças. Pela criação de espaços que constituam a escola como uma comunidade democrática que vise à preparação para a

convivência democrática e permita a participação no cotidiano pelo exercício da autonomia (PUIG ROVIRA, 2000).

Autonomia que significa a liberdade do sujeito em tomar suas próprias decisões, a partir de uma ação-reflexão que se paute tanto em suas especificidades de desenvolvimento, quanto na construção histórica e cultural que vive. Para Freire (2002), o respeito à autonomia e à dignidade da criança é um imperativo ético e não um favor que concedemos a quem queremos.

Para Vygotsky (1989), a autonomia exige o domínio da conduta estabelecido pela criança no desenvolvimento dos seus processos superiores. Parte do pressuposto segundo o qual, toda alteração provocada pelo homem sobre a natureza também altera a natureza do homem. Desta forma, compreendemos o desenvolvimento da autonomia através da educação participativa, pautada pelo diálogo e pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), enquanto um direito da criança.

Todavia, diante dos problemas da escola, esta autonomia é negada a estes sujeitos. Cabe apenas aos adultos decidir sobre o que se faz, como se faz e a quem se deve obedecer. Neste cenário, observamos as crianças “jogadas” devido à ausência dos professores. E lembramos a estética da favela com seus “puxadinhos” que ampliam as casas no caos estabelecido pelas circunstâncias, pegando aquilo que se encontra pelo caminho, que pode ser usado para aumentar o barraco (JACQUES, 2001).

Por exemplo, num certo dia, ao chegarmos na escola e nos depararmos com a ausência de alguns professores, vivenciamos a divisão do trabalho resultante para os “disponíveis”:

AD: - *Você vai para onde hoje?*

J: - *Vou ficar no 1º ano, qual é o problema?*

AD: - *Hoje, estamos sem 6 professoras na escola.*

J: - *Tudo bem, eu posso ficar com a turma,*

AD: - *Se você precisar de qualquer coisa, me avisa.*

J: - *Tá certo. [Observação participante]*

Colaborar com a escola, neste caso, não atrapalhou os nossos objetivos iniciais, apenas favoreceu um espaço de maior interação com as crianças. Entretanto, foi necessária atenção redobrada para não assumir a postura de professora e permitir um dia diferente para as crianças.

*J:- Vamos pessoal, hoje eu estou com vocês.
Quando chegamos à sala, as crianças escolhem seus lugares e perguntam:*

Cçs:- O que vamos fazer hoje?

J:- Vamos sentar em círculo e decidir. Vamos, todos façam um círculo e sentem no chão. O que vocês querem fazer? Vamos votar, a maioria decide.

[Observação participante, 1º ano]

Além disso, nosso tempo na escola durou bem mais do que o previsto pelo cronograma inicial e, permanecendo tanto tempo em campo, realizamos diferentes trabalhos com as crianças; até que passamos a ser “pesquisadores da UFAM”. Assim, registramos os 2 meses iniciais no diário, contudo nos re-apropriamos deste instrumento ao anotarmos os demais procedimentos nele. Esta atividade é essencial para abordagem qualitativa. Permanecer escrevendo no diário significou registrar as nossas impressões, avaliações, discussões e as informações coletadas informalmente, o que permitiu realizar as mudanças necessárias em nossa metodologia (QUEIROZ *et al.*, 2007; MINAYO, 1999).

Nossa decisão em continuar o diário caracterizou o olhar engajado em tentar compreendermos as nuances do cotidiano escolar, além de favorecer o exercício da escrita. Estar em campo foi um momento intenso e o registro das considerações, essencial. Ao reler o escrito, resgatamos elementos esquecidos da nossa memória e revemos o texto que transformou-se nas aventuras e desventuras do processo de análise e burilamento dos dados observados.

Enfim, com o primeiro procedimento, observamos uma forte estrutura hierárquica que normatiza e naturaliza espaços e lugares, tempos e modos de ser criança, negligenciando o direito destas em participar da gestão das atividades desenvolvidas pela instituição. Todavia, concordamos com Minayo (1999) ao enfatizar que o perfil da qualidade dos informantes tem a ver com a forma como foi recebido o pesquisador, sua capacidade de empatia que colabora para a sua inserção no grupo, numa relação dialética de identificação e diferenciação para realizar o trabalho e o cuidado para sair do campo, outro momento crucial.

No trabalho de campo o pesquisador é menos observado pela sua pesquisa e mais observado pelo tipo de comportamento que desenvolve neste espaço, sendo este aspecto fundamental. Portanto, a observação participante é primordial para a pesquisa

qualitativa com crianças. Consideramos que esta etapa deve se prolongar durante todos os procedimentos realizados, pois serve para esclarecer dúvidas e encontrar novos dados. Exige que o pesquisador se interrogue o tempo todo sobre o que, como e porque observar, para que este consiga entrar, permanecer e sair do campo com legitimidade e legalidade. Por isso, todas as relações desenvolvidas na escola (direção, professores, funcionários, crianças e pais) fazem parte do trabalho da observação participante.

2. Grupo focal

Nosso segundo procedimento foi a realização de grupos focais durante os meses de abril e maio. Escolhemos esta técnica para estimular a rede de interações, a criação de um campo interativo próprio ao grupo que, embora focado em um tema, ofereceu a possibilidade para *insights* e trocas em um processo comunicativo flexível entre os participantes (GATTI, 2005).

Com este procedimento nossos objetivos foram: identificar como as crianças interpretam sua participação na escola e de que forma esta participação contribui para sua subjetividade; comparar ações e falas; e criar e ampliar o espaço do diálogo através da formação de pequenos grupos (4 a 8 crianças no máximo), por 1 hora, no auditório. Além disso, todas as conversas foram gravadas, com a autorização prévia das crianças.

A maioria dos grupos tinha 6 integrantes, entre meninos e meninas (tentamos equilibrar as quantidades) e apenas em 2 grupos as quantidades diferiram. O total de participantes ficou condicionado ao contexto (quem foi para a aula no dia que fizemos os grupos, as atividades da escola e as negociações com os professores e crianças). Para a composição destes grupos todos os integrantes foram sorteados, a única condição era ter a autorização dos pais nos TCLEs (termo de consentimento livre e esclarecido).

As crianças estavam entusiasmadas em participar e em saber quando começaríamos e o que seria trabalhado. Nos dias em que recolhemos os TCLEs um aluno falou:

Cç: - E o sorteio?

J:- Eu vou olhar quem trouxe o papel, mas a minha professora falou que quando alguém faltar, eu posso substituir por aquele que já está autorizado a participar.

Cç:- Eu não vou faltar nenhum dia, até se eu morrer a minha alma vai vir. [Todos riem.]

[Observação participante, 5º ano]

Assim como os alunos, também estávamos ansiosos para começar esta fase da pesquisa. Em todos os grupos explicamos que seria necessário usar um gravador.

Todavia, antes de iniciarmos as gravações mostramos como o aparelho funcionava e porque todos não poderiam falar ao mesmo tempo. Este fato incitou a curiosidade das crianças menores que solicitavam ouvir o que tinha sido gravado, sendo prontamente atendidas. Elas sorriam ao ouvir suas vozes, o que serviu também para criar um clima mais descontraído.

Outro cuidado foi com a qualidade da gravação, aspecto muito importante que estava ligado ao lugar em que foi desenvolvida a atividade. Nosso espaço de trabalho⁶, embora fosse bom, algumas vezes ficou um pouco comprometido nos dias em que as atividades coincidiram com outros eventos realizados do lado de fora da sala (no pátio da escola). Mesmo assim, as crianças não foram influenciadas por isso.

Entretanto, o cuidado excessivo em garantir a clareza das gravações devido aos ruídos externos da sala (e, outras vezes, as falas simultâneas das crianças) evidenciou dois aspectos importantes: primeiro, uma característica pessoal de ser detalhista e de certa forma controladora e, segundo, a diminuição das oportunidades para as crianças expressarem seu pensamento com liberdade. Foi necessária uma revisão da postura de mediação, também observada pelo auxiliar de pesquisa, para retomar a discussão e reorganizar a atividade.

Além disso, trabalhar com crianças de diferentes idades (entre 6 a 14 anos) exigiu um cuidado extra em relação ao tempo para cada grupo. Por isso, o grupo focal não se restringiu apenas à discussão. Utilizamos como elemento desencadeador dois cliques musicais previamente escolhidos (“Criança não trabalha, criança dá trabalho”,

⁶ A estrutura do espaço: sala multimídia, comportando cerca de 50 pessoas, refrigerada por dois condicionadores de ar, com 12 lâmpadas (mas apenas 9 funcionais). Essa iluminação não chegou a comprometer as atividades. O piso era liso, de cimento queimado. Paredes em branco (50%), azul (40%), amarelo (10%). A porta tinha dupla entrada e durante as atividades permaneceu fechada.

para os alunos dos 1º anos e “Estudo errado”, para os alunos dos 5º anos), seguido por conversas sobre o que mais gostavam nas músicas e assim inserimos questionamentos sobre o cotidiano delas na escola. As conversas (posterior ao clipe) com as crianças menores geralmente duravam cerca de 25 minutos. Já com os maiores, após a resistência inicial, as conversas duraram cerca de 40 minutos.

O segundo momento foi de desenhar a escola que elas sonhavam (momento que se revelou muito interessante), principalmente com as crianças menores que ficaram ainda mais desinibidas. Em alguns grupos as crianças enquanto desenhavam também cantavam.

Cçs: - *O homem tem defeitos, amar só quem perdoar, um homem me me di, me di, di magoar.*

J: - *Que música é essa?* [pergunta para o auxiliar, admirada e com a voz baixa]

Cçs: - *A mulheeer que tem defeitoss, amarr, só quem perdoarr, um homem me fez defeitos, me di, me di, magoar. [inaudível] perdoa, perdoa, eu quero te amar, perdoa, perdoa, eu quero te amarr, menti, menti, sai fora vai pra lá, menti, menti, sai fora, vai pra lá.*

J: - *Eu nunca escutei esta música*

Cçs: - *Você me traiiiuuuu. Não vai darrr.*

Rosa Pink: - *É bom, née?*

J: - *É bommm. [Grupo focal, 1º ano]*

A música abriu outros tipos de diálogos e permitiu entendermos um pouco mais como era o cotidiano das crianças fora da escola. O que nos levou para outros caminhos e considerações.

Usar o desenho é ter um procedimento complementar ao processo de coleta de informações. Consideramos seu valor heurístico para a investigação com crianças. Sua produção à luz da perspectiva histórico-cultural considera tanto o processo de desenhar, as condições da sua produção, as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos (pesquisador e crianças) quanto o produto final. Nossa análise dos desenhos, buscou entender através das conversas com as crianças, o sentido que elas atribuíam as suas produções e obter informações significativas sobre o contexto que elas vivenciavam na escola e com suas famílias (NATIVIDADE *et al.*, 2008).

Um fato interessante foi que muitas crianças não conseguiram desenhar outra escola, revelando em suas imagens e falas a escola vivida (a arquitetura da escola, a quantidade das salas, a quadra, a direção, ...), conforme Figuras 2 e 3.

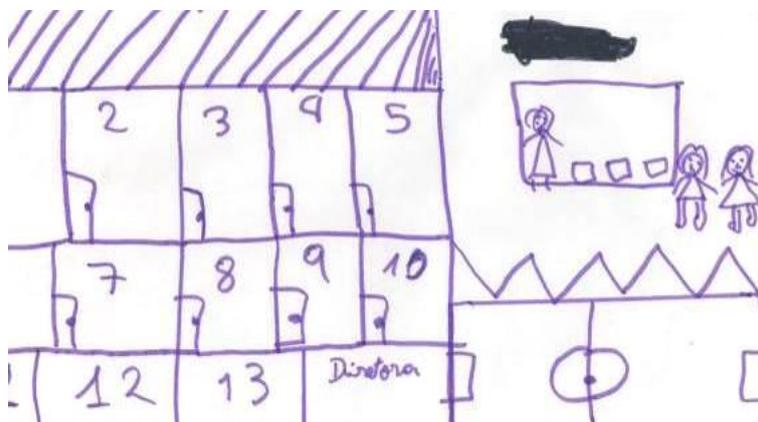


Figura 2. A Escola.

Fonte: Pesquisa de Campo, desenho de aluno do 5º ano, 2012.



Figura 3. 1º ano na escola.

Fonte: Pesquisa de Campo, desenho de aluno do 1º ano, 2012.

Nas conversas com as crianças sobre seus desenhos (estas conversas também foram gravadas), percebíamos como a escola tornou-se um espaço que privilegia a falta de imaginação e prioriza o ensino conteudista em detrimento de uma educação crítica e emancipadora.

J: - *E como é a escola que você gostaria de ter?*

[breve silêncio]

Adriana: - *Ter as salas.*

[silêncio]

J: - *Você consegue imaginar uma outra escola? Não consegue.*

Adriana: - *Agora, não. [Grupo focal, 5º ano]*

“Agora não”. A fala da criança nos inquietou e começamos a pensar sobre este presente e como a escola, muitas vezes, retira direitos fundamentais destes sujeitos? Esta instituição molda à criança em seu projeto de tornar-se gente num futuro incerto, e nega para estes sujeitos o direito de ser tratados, agora, com dignidade. As crianças não são inferiores ao adulto, apenas diferentes (RIZINNI e KAUFMAN, 2008; DALLARI e KORCZAK, 1986).

Com os grupos focais buscamos compreender como as crianças entendiam sua participação na gestão das atividades na escola e de que forma suas ações-reflexões favoreciam esta situação. Percebemos que, de uma forma geral, há o silenciamento delas diante da autoridade dos adultos.

Adriana:- *A professora fala, eu não reclamo nada não.*

J:- *É?*

Toti:- *Se reclamar nós vamos para a diretoria. [Grupo focal, 5º ano]*

Em outro grupo.

J:- *É? Ai, eu tenho uma dúvida agora, quando a gente não faz as coisas na sala de aula o que é que acontece com a gente?*

Cinderela:- *Vai ficar de castigo.*

J:- *É Cinderela, vocês ficam de castigo? E o que é que vocês acham disso?*

Rapunzel:- *Bommm, se a gente não fizer tarefa a professora dá zero pra gente. [Grupo focal, 1º ano]*

Ao mesmo tempo, ao realizarmos os grupos focais, possibilitamos o uso da linguagem como espaço interativo, onde os discursos e enunciados encontram-se em processo de transformação constante. Nesta interação, os sujeitos do discurso agem e reagem no grupo e sobre a própria linguagem através dos contextos socioculturais e históricos específicos, permitindo que o grupo em si já represente uma experiência cultural (SILVA, 2012).

Neste contexto, estar na escola, na pesquisa de campo com crianças, também favoreceu a nossa própria transformação. Esta ação-reflexão, possibilitou reorganizarmos as estratégias inicialmente planejadas para trabalhar com os alunos dos 1º anos. Neste procedimento, percebemos como nossa ideia inicial para favorecer o reconhecimento da identidade secreta pelos grupos a partir de uma cor, ou seja, cada criança poderia escolher uma cor da sua preferência, não funcionou. Nossa

preocupação em facilitar a identidade secreta, não fez sentido para elas. A lógica foi nossa e não delas e a participação das crianças nos ensinou como elas são criativas para burlar regras sem sentido. Assim, num dos primeiros grupos, foi dito:

J:- Agora, a gente vai entrar no reino encantado das cores, então, a gente vai virar uma cor. A cor que a gente mais gosta.

Cç:- Eu vou ser uma tasa.

J:- Tu vai ser o que?

Cç:- Uma tasa.

J:- Uma, uma taça?

Cç:- Uma tasa.

J:- Taça, uma cor?

*Cç:- Ela vai fazer uma casa. [outra criança fala]
[Grupo focal, 1º ano]*

Apesar das crianças tentarem escolher qual identidade assumir, na urgência de aproveitar ao máximo o tempo disponível com elas, suas sugestões acabaram sendo inicialmente desconsideradas, até perceber que direcionar a escolha não era necessário. É incrível perceber como, por sermos adultos, ignoramos as iniciativas das crianças; e isto foi de encontro ao nosso objetivo: a participação das crianças com autonomia. Esta situação nos levou a refletir sobre a condição da infância, onde, mesmo com a existência dos marcos legais, das nossas leituras, ser criança e viver a infância de forma participativa não é nada fácil.

Nossa cultura adultocêntrica atravessa nossas ações e apenas revendo, refazendo, refletindo, discutindo, analisando, podemos constatar como na modernidade as crianças foram pensadas e reguladas a partir de um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes a elas (PIRES, 2007).

Em cada grupo observamos as peculiaridades e aspectos comuns apresentados pelas crianças ao longo de 1 hora de conversas, músicas, desenhos. Um dos grupos, no entanto, durou apenas cerca de 40 minutos, dado que as crianças foram liberadas por apenas 30 (apesar do acordo prévio do horário para a realização deste encontro), ficando as mesmas sem a possibilidade de realizar os desenhos. A professora deste grupo também havia informado erroneamente o horário de encerramento da sessão. A resistência explícita em liberar os alunos da sala de aula pela professora significou fazer um acordo com as crianças onde negociamos 10 minutos do horário de recreio.

Realizar tantos grupos focais significou muitas negociações que se pautaram tanto pelo cuidado, respeito em tentar entendermos a dinâmica da escola, com seu conteúdo extenso e intenso, quanto pela nossa necessidade em continuarmos a coleta com a parte final das fotografias. Contudo, sentimos a pressão do curto tempo estipulado pelas professoras para a realização dos grupos focais. A preocupação em não extrapolar os horários ocasionou a solicitação para que as crianças fossem mais rápidas nos desenhos e mais uma vez o olhar atento do auxiliar serviu para repensarmos estratégias e também refletirmos sobre posturas institucionalizadas em mim. Porém, como e de que maneira flexibilizaria mais este tempo?

Na escola há tempo para tudo e o mesmo foi dito muitas vezes pelas crianças. O tempo da escola e a ênfase no estudo vão assumindo outras percepções à medida que o tempo passa, aspecto observado nas diferentes respostas dos 1º anos e os dos 5º anos. Eles relatavam:

Azul: - *Eu acho que eu tenho muito trabalho.*

J: - *É azul, tem muito trabalho?*

Azul: - *Bastante.*

Vermelho: - *Eu acho que tem muito trabalho na escola.*

J: - *É vermelho, tem muito trabalho na escola?*

Laranja: - *Tem.*

J: - *É laranja, tem muito trabalho?*

Rosa: - *Também acho. [Grupo focal, 1º ano]*

Após alguns anos na escola...

Kelly: - *Primeiro estudar, depois brinca. [Grupo focal, 5º ano]*

Neste tipo de infância que tipo de criança a escola promove? Pensar sobre a participação das crianças, nessa medida, é entender que suas subjetividades não se conformam apenas à escola, elas participam de outros cenários históricos-culturais-sociais que favorecem esta construção em processo, a qual nunca está acabada, mas se faz continuamente (PRATA, 2005). Porém, enfatizamos que agora é o tempo da escola trabalhar com as crianças e não apenas para elas.

Mesmo com as resistências da escola, as crianças sabem o que querem e como querem. E apesar do pouco espaço, as crianças recriam o lugar e lhes dão novos significados.

Anayr:- *Eu gosto de ficar no banheiro, porque a gente tem mais privacidade de conversar coisas de meninas, porque às vezes, lá no recreio a gente quer conversar e os meninos ficam se metendo no meio, ficam dando a opinião deles sem a gente permitir, dizendo coisas erradas que às vezes ofende a gente.*
[Grupo focal, 5º ano]

Concordamos com Kitzinger (citado por GATTI, 2005), quando expõe que a técnica do grupo focal possibilitou clarear ações, posturas, linguagens, encorajando uma diversidade de comunicações em grupo, que ajudam a identificar as normas deste coletivo. Além de oferecer *insights* sobre a relação entre o funcionamento do grupo e processos sociais na articulação das informações (sobre o que se permite falar e o que se censura).

A análise deste material exigiu: primeiro, a discussão entre a pesquisadora e o auxiliar, logo após o término dos grupos e as nossas anotações; segundo, a organização da quantidade de dados levantados, sendo as gravações escutadas várias vezes e as transcrições analisadas em conjunto com o coletivo de pesquisadores (durante nossas discussões indicávamos os assuntos comuns, que se repetiam e de que maneira se repetiam nos grupos, e os assuntos inusitados que suscitavam novas reflexões); terceiro, a expressão das falas (a entonação da fala das crianças) que constituiu um excelente material para a buscarmos os sentidos da participação para elas na escola (GATTI, 2005).

Com esta técnica, percebemos através das conversas e desenhos uma participação subordinada ao sistema; onde muitas vezes às crianças não conseguiam imaginar outra escola. Neste espaço, todos os grupos também solicitavam a ida ao banheiro e beber água, aspecto que foi prontamente atendido antes de iniciarmos ou voltarmos para as salas. O que evidenciou uma necessidade real das crianças, que tanto durante as nossas observações, quanto na realização dos grupos focais, se confirmaram como sendo um direito negado às crianças devido à estrutura institucional. Analogamente, as crianças dos primeiros anos também sempre pediam um tempinho para brincar.

Além disso, a rotina da escola não estimulava a resolução dos problemas entre as crianças, diante dos conflitos, elas propunham o mesmo sistema punitivo aplicado pela instituição, pois não se percebiam com competência para tentar resolvê-los.

J: - *Como é que vocês resolvem?*

Adriana: - *Briga?*

J: - *Tipo briga.*

Alex: - *A gente fala pra professora, pra diretora.*
[Grupo focal, 5º ano]

Esta ação favorece a construção de uma subjetividade heterônoma. E, embora algumas crianças consigam tecer críticas a este espaço escolar, ainda assim, tem uma participação conformada ao sistema.

Adriana: - *Quando a professora fala, a gente fica resmungando.* [a criança não consegue fazer críticas aos adultos]

J: - *Resmungando?*

Adriana: - *Resmungando.*

J: - *Mas, a gente tem o direito de reclamar?*

Helena: - *Não!*

Toti: - *Algumas coisas.* **[Grupo focal, 5º ano]**

A realização dos grupos focais serviu para confirmarmos alguns dados: identificamos como as crianças interpretam sua participação conformada ao sistema institucional e de que forma esta participação contribui para uma subjetividade sem criticidade, criatividade e autonomia através da comparação entre as ações e falas delas nos diálogos vivenciados em grupos. Além disso, outros dados também apareceram (o sentido do banheiro para as crianças, o uso da farda, as mensagens pintadas nas paredes da escola, etc.), indicando que o caminho trilhado estava correto para a nossa triangulação do material coletado, respaldada pelos referenciais teóricos e aportes legais, em conjunto com as análises realizadas pelo coletivo de pesquisadores que constituímos durante a pesquisa (MINAYO, 1999).

3. Fotografia

Finalmente chegamos ao terceiro procedimento utilizado na pesquisa, ao longo dos meses de junho, julho, agosto, setembro e outubro, realizamos as oficinas de

fotografia⁷, a continuação das transcrições dos grupos focais, a triangulação dos procedimentos pelo grupo de pesquisa e devolutiva dos resultados ao campo.

A nossa escolha em trabalhar com a fotografia respaldou-se tanto nas diferentes áreas do conhecimento (Antropologia Visual, Comunicação Social, Psicologia, Educação e Sociologia) que investem cada vez mais na questão da imagem como recurso metodológico, quanto pelo registro poderoso e restrito das ações temporais e acontecimentos reais que a imagem possibilita (MAURENTE e TITTONI, 2007; LOIZOS, 2008).

Além disso, após quatro meses na escola (e devido à própria dinâmica deste espaço) percebemos que usar outros instrumentos ajudaria em uma análise mais profunda da realidade (ZAN, 2010). Compreendemos também que esta fase era ainda mais inusitada que as demais. Como as crianças, nós também aprenderíamos com elas como fazer, porque e quando. Para esta etapa, decidimos trabalhar com a fotografia digital e artesanal.

Com a fotografia digital, trabalhamos com 61 alunos durante uma tarde. Nossa proposta foi dividi-los em pequenos grupos de meninas e meninos, separados com no máximo 6 crianças por equipe. Cada grupo recebeu 1 câmera para fotografar o que mais gostava da escola por um período que poderia ser de até 30 minutos. Estes grupos seriam acompanhados por adultos⁸ que não interviriam neste momento, apenas se as crianças solicitassem sua ajuda.

A prática de entregar uma câmera fotográfica a sujeitos que experienciam uma situação a ser analisada nos permitiu observar uma série de escolhas sobre temas, o foco das crianças, as diferenças entre os gêneros, etc. Comprovando assim que a fotografia se constrói independente do artefato utilizado, seja este digital ou artesanal (MAURENTE e TITTONI, 2007). Contudo, cada artefato impõe suas especificidades. A câmera digital, por exemplo, nos faz crer que estamos escolhendo livremente o que fotografar, mas, na realidade somente pode ser fotografado o fotografável, estamos presos ao programa do aparelho e nesse caso ao que ele nos proporciona, nossa escolha é programada (FLUSSER, 2002).

⁷ É importante salientar que o trabalho com a fotografia não ocorreu no prazo planejado, sendo afetado pelo recesso escolar, as novas negociações para o retorno à escola e pela compra de materiais específicos não disponíveis em Manaus (fato este que explicamos no transcórre do texto).

⁸ Grupo de amigos da pesquisadora e o fotógrafo voluntário que cedeu algumas das câmeras.

Embora não seja possível fotografar processos, os recursos da fotografia são praticamente inesgotáveis, pois a imaginação do aparelho e de quem fotografa é quase infinita. Desta forma, as imagens são fontes informativas na medida em que o sujeito revela o sentido único e/ou coletivo pela multiplicidade de pontos de vista que uma mesma imagem reflete, conforme a Figura 4 expõe (FLUSSER, 2002).



Figura 4. Espelho.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas Crianças, 2012.

Desta maneira, com uma multiplicidade de pontos de vista concluímos o primeiro momento, mas precisávamos também trabalhar com a técnica da fotografia artesanal. Esta técnica permite construir outras formas de capturar e vivenciar a produção da imagem e marca uma diferença fundamental neste processo, pois reverte à relação caçador-imagem, aspecto comum com a fotografia digital, na qual ao dispararmos os cliques das câmeras, apreendemos o “real” pela máquina digital. Com este tipo de máquina não estamos submetidos aos condicionamentos externos, suas lentes servem como um filtro que favorecem a captura do “real”, sem interferências, assim estamos caçando imagens.

Todavia, com a fotografia artesanal é necessário pensar sobre o contexto, entender a importância da luz, do tempo de exposição da foto pela abertura do buraco da agulha (*pinhole*), assim vivenciamos uma experiência de aprender fazendo, refazendo e trabalhando em conjunto para produzir imagens com objetos feitos de lata, depósitos de filmes negativos. Esta produção exigiu a confecção das latas pelas crianças, conforme a Figura 5.



Figura 5. Confeccionando câmeras.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

De qualquer forma, as técnicas de fotografias utilizadas nos permitiram ver outros aspectos de uma mesma realidade, sendo um instrumento que contribuiu educacionalmente para enxergarmos melhor o mundo. Entretanto, a câmera digital tem influência direta sobre a maneira como olhamos as coisas, o que implica em como compreendemos as realizações humanas e suas interferências no desenvolvimento do sujeito. Vivemos imersos por uma miscelânea de elementos visuais que repercutem na cultura, política, na nossa história. A técnica fotográfica cooperou para entendermos também a vida contemporânea urbana (AVANCINI, 2011; LOIZOS, 2008).

Com a fotografia artesanal lidamos também com as nossas frustrações, ansiedades e a descrença inicial das crianças em construir uma câmera deste tipo. Câmera feita a partir de um objeto vedado a luz, na qual se insere um papel fotográfico num quarto escuro (laboratório de fotografia) e captura a imagem pela relação tempo-luz-objeto-sujeito. Nesta relação nosso corpo se torna parte do aparelho fotográfico, não contamos mais com a “neutralidade” das lentes da câmera digital.

Ser parte da máquina fotográfica requer ficar parado, segurando as latinhas com cuidado, sem nos mexermos. Caso contrário, a foto sai borrada. É preciso fazer isso em segundos que demandam mais tempo ao voltarmos para o laboratório (Figura

6), revelar as fotos nos químicos e descobrir o que saiu na imagem. Foram necessárias muitas idas e vindas ao laboratório.



Figura 6. Laboratório.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Neste processo, percebemos que não seria possível trabalhar com todas as crianças e que seria necessário mais tempo do que o previsto para tentarmos obter alguma imagem. Esta mudança no tempo de trabalho exigiu limitarmos a quantidade de crianças a 12 participantes, no primeiro grupo. Ainda assim, achávamos que após obtermos a imagem, poderíamos incluir mais crianças. Contudo, no segundo grupo só trabalhamos com 4 alunos maiores. Esta foi uma das decisões mais difíceis da pesquisa (as crianças também foram sorteadas), no total participaram desta técnica 16 crianças em momentos diferentes.

A fotografia artesanal requer outra lógica de dedicação, na qual precisamos nos adaptar às condicionalidades do contexto. Esta adaptação significou ampliar as técnicas de trabalho com a imagem: câmera escura, fotograma e *pinhole* (vide Figuras 7, 8 e 9). Adaptação que serviu para repensar o nosso trabalho e a possibilidade de compreensão para a formação da imagem. Reestruturamos assim nossa metodologia,

pela vivência com as crianças sobre as aventuras e desventuras de produzirmos a *pinhole*.



Figura 7. Câmera escura.
Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.



Figura 8. Fotograma.
Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Esta mudança implicou em repensar os objetivos planejados inicialmente, a partir de uma análise criteriosa sobre o que fazer, como fazer e porque fazer tal ampliação. Desta forma, continuamos com os nossos objetivos gerais vinculados à fotografia: analisar as relações de poder construídos no ambiente escolar que podiam favorecer a participação infantil e subverter a lógica objeto-pesquisador. E, ampliamos os específicos voltados para cada tipo de técnica fotográfica (digital ou artesanal).

Com a fotografia digital nosso objetivo foi o de criar um desvio metodológico, no qual as decisões da atividade foram tomadas pelo coletivo das crianças pelo olhar dos sujeitos participantes. Já com a fotografia artesanal tínhamos como objetivos: trabalhar o processo de formação da imagem pelo olho, construir o aparelho fotográfico e compreender a importância da luz para a formação da imagem em conjunto com as crianças favorecendo a ZDP e o diálogo.

A imagem, enquanto desvio metodológico, significou uma transformação na relação adulto-criança. Com este trabalho as decisões foram tomadas por elas, pelo coletivo das crianças, seus olhares; como sujeitos pesquisadores do campo escolar. Este instrumento representou o recorte de um contexto, aguçou a observação delas sobre o seu espaço e lugar, ampliando os conhecimentos sobre o fenômeno da participação em questão, além de ser um rico instrumento na coleta de dados para a pesquisa.



Figura 9. Olhares.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Nossa experiência de fato foi única, marcada por muitos sentimentos, desejos, significados e sentidos. A cada fotografia as crianças expressaram um saber, uma reflexão, que comprimiu a foto a contingência marcada pela existência do outro, do objeto, para que aquela imagem possa existir. No instante em que se clica, ao mesmo

tempo em que eternizamos o momento, nos damos conta que ele jamais voltará, conforme Figura 10.



Figura 10. Espaço.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos crianças, 2012.

Esta existência da fotografia marcada pelo paradoxo que fixa a presença (viva) e ao mesmo tempo sua ausência (morte), nos lembra as exigências da infância e contradições. Como uma “morte e vida Severina”, ora as crianças são olhadas como frágeis e portanto não podem decidir, e ora são vistas como adultas que precisam trabalhar e resolver seus problemas.

Nesta dimensão influenciada pelo tempo-espaço e pelas formas como as crianças são olhadas, nos admiramos com o potencial delas em resolver seus problemas sem causar problemas porque abrimos um espaço. E, começamos a pensar sobre as formas como a escola, com suas hierarquias, vive suas contradições, na qual há o discurso comum pelo bem estar da criança e seus direitos, ao mesmo tempo que este espaço nega os direitos delas em participar e decidir.

Esta ação institucional se estabelece por uma ideia quase imutável que assume como natural a condição da criança em ser ninguém, sendo apenas alguém quando crescer e sair da escola, como um conceito inquestionável. Contudo, percebemos como as crianças sem o devido exercício dos seus direitos, tornam-se adultos “adaptados” ao sistema.

Assim, durante a nossa inserção no campo, buscamos criar possibilidades de diálogos nos quais as crianças participantes decidissem e refletissem sobre o cotidiano

da/na/com a escola, mesmo que por breves momentos. Com a imagem tentamos democratizar mais o uso do espaço escolar, não apenas pela tradução da imagem, mas principalmente pela construção dela com as crianças em ação, reflexão e interação.

Esta tradução implicou em compreender os contextos e sujeitos que compuseram a imagem. O que elas clicaram? Por quê? As diferenças estabelecidas em cada foto caracterizaram as diversas percepções das crianças sobre a participação na escola, o que elas mais gostam e o que é menos suportável olhar (das mais de 300 fotos tiradas pelas crianças, apenas duas foram do espaço do banheiro; uma delas mostrada na Figura 11).

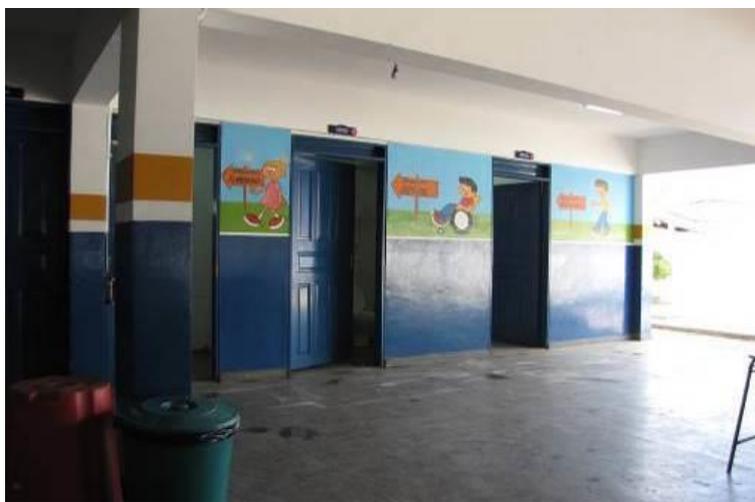


Figura 11. Espaço Privado.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Entendemos a fotografia como um tipo de conhecimento histórico-cultural que detalha o tempo e o lugar, marca permanências e mudanças. Por isso, na fotografia não há espaços para ingenuidades, ela carrega uma intenção, um peso semântico cuja evidência visual não pode ser ignorada pela pesquisa (LOIZOS, 2008). Esta evidência nos revelou o que as crianças mais gostavam da escola: os amigos, irmãos, eles mesmos; pela quantidade de fotos tiradas. Assim como, redefiniu o uso dos espaços e lugares na instituição, durante a técnica da fotografia digital e artesanal, momento no qual eles reverteram não apenas a relação pesquisador-pesquisado, como também a criança-adulto.

A análise do material coletado também foi diferenciada, de acordo com o tipo de técnica fotográfica. Com a fotografia digital, analisamos a quantidade de fotos tiradas pelas crianças dentro da temática (o que eu mais gosto na escola) e com a

fotografia artesanal, observamos o potencial de participação das crianças quando elas são incluídas na gestão das atividades, indicando sua autonomia e o nosso compromisso em colaborar para trabalharmos juntos. Ou seja, trabalhando em conjunto, com a ZDP e o diálogo democrático, abrimos um canal de comunicação com as crianças que favoreceu um espaço de participação democrática com elas.

Desta forma, estabelecemos, com a fotografia digital e artesanal, outro olhar das crianças no espaço cotidiano. O uso destas técnicas serviu para constatar o desejo delas em desfazer fronteiras e transformar a rotina do lugar que ocupam na escola, reconstruindo a hierarquia institucional. Todavia, apenas polarizaram o poder, entre aqueles que podem e não podem. Mas, naquelas tardes as crianças foram vistas pelos adultos e sua existência, enquanto sujeitos de direito, não pôde ser negada.

Assim, com as oficinas de fotografia, analisamos as transformações nas relações de poder pela construção de um espaço que favoreceu a participação infantil e subvertermos a lógica objeto-pesquisador através da fotografia digital. Com esta fotografia criamos um desvio metodológico, pelo olhar das crianças, que nos possibilitou rever com outros olhos as imagens capturadas por elas. E, com a fotografia artesanal trabalhamos o processo de formação da imagem pelo olho, construímos o aparelho fotográfico e compreendemos a importância da luz para a formação da imagem em conjunto com as crianças favorecendo a ZDP e o diálogo.

Procedimentos para a Análise dos Dados

A organização e processamento dos dados são uma das etapas mais complexas da pesquisa. Para que esta fase ocorra com coerência, a mesma precisa estar intimamente articulada pelo suporte metodológico e interdisciplinar que requer uma proposta triangular, onde se efetive um cuidadoso trabalho analítico, compreensivo e interpretativo (MINAYO, 2005).

Este suporte metodológico indica tanto os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, quanto as interações no campo estabelecidas pela aplicação dos procedimentos interdisciplinares para posterior triangulação dos dados com o objetivo de aprofundá-los, interpretá-los e compreendê-los, à luz da perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia crítica. Com este aprofundamento pudemos observar os pontos de saturação e os aspectos inusitados dos dados levantados.

Nesse sentido, foi importante ter alguns requisitos que avaliaram a qualidade do material coletado, isto é, o tempo tomado e como foi realizada a coleta ao longo dos 9 meses pautados pelo desenho do estudo planejado; discussões efetivadas pelo coletivo de pesquisadores; as modificações necessárias ao longo das atividades e os objetivos que nortearam nosso olhar. Como entramos, de que maneira trabalhamos, porque redefinimos algumas propostas, como e porque analisamos o coletado da forma que fizemos. Este rigor na pesquisa permitiu a reflexão dos dados em múltiplas dimensões da realidade estudada (MINAYO, 2005; THURMOND, 2001; JICK, 1979).

Em seguida, foi necessária a elaboração de estruturas de análise que mostraram pontos de convergências e divergências dos dados levantados. A interpretação qualitativa/quantitativa dos dados, fundamentada tanto nas rotinas e laços culturais (nos indicando como ocorria a dinâmica da escola e as interações adultos-criança e criança-criança) quanto nas rupturas (que evidenciaram as diferentes opiniões acerca de determinado tema), nos levou a entender *como as crianças concebem e exercem a participação na escola*.

Assim, os procedimentos de análise dos dados foram sistematizados através da interpretação de sentidos obtidos pela observação participante, grupos focais e o trabalho com a fotografia, pautados pela descrição no diário de campo, análise e interpretação pelo grupo de pesquisadores, cujo foco centrou-se no aspecto cultural e histórico vivido com as crianças através do múltiplos diálogos e as possibilidades desta participação autônoma.

Cuidados Éticos

As questões éticas que envolveram os sujeitos na pesquisa foram um aspecto extremamente importante, pois entendemos o cuidado e o respeito como posturas norteadoras de qualquer prática de investigação que aborde seres humanos. Esta postura ética da pesquisa também implicou no compromisso político que dimensiona a criança enquanto um sujeito participativo, sujeito da história e produtor de cultura, cujo desejo de ser reconhecida significou o dever de não expor indevidamente as crianças ao devolvermos os resultados do trabalho. Contudo, aliado a este cuidado

adicional, coube a pesquisadora não compactuar com situações de risco que a escola poderia estar submetendo a criança (KRAMER, 2002).

Com essas dimensões, analisamos os riscos e benefícios da pesquisa, medidas com cautela e paciência pela investigadora, apoiado tanto pelo suporte do referencial teórico que norteia a pesquisa, como pelas observações e compreensão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Respaldados pela combinação que a pesquisa social exige, proximidade e distanciamento, entre o objetivo e subjetivo inerente em uma pesquisa qualitativa. Assim, a partir das particularidades implicadas em pesquisas com crianças, foi realizada uma análise que respaldou esta pesquisa em fundamentos éticos, com respeito à dignidade humana e concluiu-se que em relação a:

1. Riscos: esta investigação não acarretou nenhum risco para a saúde física e/ou psíquica dos sujeitos ou dano pessoal.

2. Benefícios: o benefício da colaboração com a investigação residiu em ampliar os espaços de participação infantil nas decisões das atividades proposta pela escola, incentivando a cultura do diálogo que visa à emancipação do sujeito numa perspectiva cidadã, de forma que a escola seja um espaço de alegria, conforme Snyders (1988). Nesta participação os sujeitos constroem e reconstroem os sentidos e significados deste espaço educativo.

Em todas as etapas previstas, as ações foram de total responsabilidade da investigadora que observou as prerrogativas epistemológicas e metodológicas necessárias para atingir os objetivos da pesquisa. Compreendemos que os cuidados éticos envolvem também a forma como estruturamos a apresentação dos resultados obtidos pela triangulação dos dados descrita nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 2 - O Cotidiano Escolar: O Espaço Entre Atos

A construção da compreensão sobre o cotidiano escolar significou percorremos o trajeto que nos levou à escola desde o primeiro dia. Nesse caso, começamos a nos indagar sobre este acesso. Como ele ocorria? Por que ocorria desta forma? E de que maneira esta entrada na escola já servia para conformar as crianças numa lógica heterônoma, de pouco diálogo e que estimulava a participação submissa delas?

Assim, um aspecto corriqueiro do cotidiano, a entrada do turno na escola, passou a mobilizar as nossas reflexões e nos levou a questionar: ter acesso à escola é fácil? Para uma quase unanimidade esta resposta seria óbvia, como um “sim”. Mas, no caso desta pesquisa, ela se desdobra nas idas e vindas, conhecimentos, hábitos, ritos e passagens necessárias para chegar à escola e lá permanecer. Esta é uma primeira consideração que será esmiuçada ao longo do texto, porém, sua presença desde o começo indica um dos fios condutores que embasam algumas observações sobre a pesquisa em questão.

Observações permeadas por dúvidas que não cessam com a saída do campo. Por ser pesquisadora e professora continuo a perguntar: O que é a escola? Como ela se constitui? De que forma se organiza? Que tipos de relações ali ocorrem? Como o aluno é visto e se vê? Como se dá a participação infantil nesse espaço? E, embora pareçam até mesmo repetitivas algumas questões, o que devemos inquirir é: Por que ainda precisamos fazer e fazemos as mesmas perguntas? Por que outras questões precisam ser feitas e de que forma vamos lidar com os novos tempos na escola? Por que, como e para que são as palavras fundamentais que tentaremos levantar com este texto, que não busca respostas, mas suscita novas dúvidas.

Nossas indagações refletem as ideias tecidas por um grupo, feitas por muitas mãos, pensamentos, discussões e nessa medida compreendemos que a *construção do cotidiano escolar* indica a forma como a escola se organiza, reflete os tipos de interações que ocorrem, mostra a configuração do espaço com suas linhas e formas, corredores e portas que abrem e fecham os locais de convivência, revelam mais que oculta o tipo de educação, disciplina, sujeito que pretendemos formar, a partir do olhar e da fala deste aluno.

Ao tentarmos entrar no espaço escolar, surgiram muitas inquietações (entre elas, como ocorria a entrada do turno da tarde na escola). O horário de aulas em Manaus começava às 13h e às 12:50 é permitido o acesso das crianças. Assim, logo nos primeiros dias, sinto as imposições de um sistema que se equilibrava numa corda bamba, pois, ao ter acesso à escola antes deste horário sou abordada por uma aluna do outro lado da grade:

Cç: - *Posso entrar também?*

J: - *Não, porque ainda não está na hora.*

Cç: - *Posso entrar? Preciso ir ao banheiro. [outra criança fala comigo]*

J: - *Só um minuto que vou saber. [Falo com o uma pessoa na secretaria e ele diz que pode. Quando digo para ela entrar, outras querem vir juntas]*

J: - *Só pode uma de cada vez. [Observação participante, 1º ano]*

Esta primeira observação volta a nossa pergunta inicial: *ter acesso à escola é fácil?* Contudo, esta não é uma resposta óbvia como parece e, assim, continuam as observações. Percebo que a formação da fila antes de entrar na escola revelava um tipo de ordem desse espaço, indicava as formas como se tem acesso para diferentes grupos (professores, pais, alunos...). Nesse aspecto, concordamos com Lacerda (2010), ao colocar que é a partir do lado de fora da escola, que começa a se configurar o lado de dentro.

Todavia, e até pela minha atuação em escola pública, reconheço que o acesso à escola antes do horário é difícil, por uma questão estrutural que envolve o horário das pessoas no trabalho. Por isso, concordamos com Morin (2005) ao nos alertar sobre a necessidade de entender o problema da organização que a ciência clássica em si não nos responde. O que implica romper com os determinismos e limitações e perceber que ordem, desordem e organização não são excludentes, mas dialogam em seus antagonismos. Contudo, em que medida as respostas da escola aos seus problemas de organização evidenciam o uso da ciência clássica? Do isto ou aquilo, do certo ou errado? Numa visão dicotômica que negligencia a complexidade das redes cotidianas tecidas na e pela escola (FERRAÇO, 2007)?

Reconhecer a organização não significa reconhecer o problema da organização. Embora todas as escolas possuam uma organização até mesmo familiar para quem um dia já teve a oportunidade de frequentá-las, cada escola apresenta

soluções a esses problemas e esse é o eixo que nos mobiliza. De que forma as crianças são ouvidas e levadas em consideração na organização e convivência deste espaço? Quem definia esta estrutura e por quê?

Conduzida pela problemática e ainda no primeiro dia de ida ao campo, aguardo o acesso aos outros espaços da escola, porque existe uma corrente de plástico que não pode ser ultrapassada (porque “lá” é a área dos funcionários e a diretora está descansando). Surgiram mais indagações: Quais são as normas que institucionalizam este lugar? Nessa hora, também me questionei, até que ponto estou institucionalizada ao falar para as crianças que só pode entrar uma de cada vez, de onde vem esta fala?

Esta inquietação que desvia de certa forma o meu olhar sobre o “objeto” da pesquisa, me tornou “objeto”, me inseriu num novo espaço, no qual estou na/com a pesquisa também, perscrutando a mim mesma. Nesse sentido, Ferrazo (2007) e Morin (2005) expõem que por estarmos incluídos, mergulhados por este cotidiano, somos pesquisadores de nós mesmos. Com esta compreensão, ao invés de indagarmos o que significa isto, questionamos também qual o sentido de tal situação para nós e seu por que.

Apesar dos muitos dilemas que este trabalho produziu/produz, prossegui com as observações, com o diário de campo na mão. A entrada na escola é sempre observada por um adulto, o portão é estreito e não permite o acesso em grupos, no máximo duas crianças por vez; e, na tão esperada hora de entrar, pais, avós, crianças esperam ao sol e/ou chuva a oportunidade do acesso. Ao conversarmos sobre a entrada as crianças expuseram ideias para mudar este cenário.

J:- (...) Mas, a gente poderia modificar de alguma outra forma essa entrada?

Alex:- Deixando passar os mais velhos.

J:- O Alex tá dando uma ideia de dar o que, Alex?

Alex:- De passar os mais velhos.

J:- Os mais velhos entram primeiro e em segundo o último ano.

Toti:- Tá errado.

J:- Por que que tá errado Toti?

Toti:- Porque tem que entrar primeiro os pequenos.

J:- Os pequenos tem que entrar primeiro?

Toti:- É, eles sofrem mais, quando eles estão na fila.

Adriana:- As pessoas derrubam nós, às vezes, derruba eles.

J: - Aaaa, então nesse caso os pequenos seriam os que deveriam entrar primeiro? Mas, ... Diz Toti.

Toti: - Na hora da saída também, porque eu acho que o certo era sair uma sala por, éé, sair uma sala e depois sair outra.

J: - Sim.

Toti: - Porque sai todo mundo junto e na hora de sair fica tudo imprensado aí

J: - Sim.

Alex: - Empurrando também. [**Grupo focal, 5º ano**]

As crianças através das suas falas interpretam e dão sentido ao cotidiano vivenciado por elas. Podemos observar pelos diálogos o sentimento que contradiz a aparente obviedade sobre ser fácil entrar na escola, ao relatarem “os pequenos sofrem mais na fila”. Indagamo-nos sobre uma ordem que traz mais desencanto do que alegria de entrar na escola. O desencanto revelado pela Figura 12 (a única foto tirada pelas crianças da entrada da escola).



Figura 12. Entrada e saída.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Entretanto, mesmo com as queixas das crianças, fiquei impressionada com a fila formada no pátio. Tem muita ordem ao considerarmos que nenhum adulto estava presente nessa hora. Olhei com admiração para os muitos alunos que permaneciam em fila e isto me levou a outras dúvidas. Como, apesar dos empurrões e possíveis quedas ocasionadas por poucos que aproveitam a ausência do adulto, esta fila ainda existia?

Cç: - A fila muito bagunqueira. Que bate.

J:- E como é que a gente resolve isso, da bagunça da fila? Como? O que é que a gente faz?

Cç:- A gente ajeita a fila.

Cç:- Ficar na fila quietinho. [Grupo focal, devolutiva, 1º ano]

Minha dúvida inicial sobre a existência da fila é respondida pelas crianças. O que nos mostrou como elas resolvem os problemas enfrentados na entrada da escola.

Todavia, esta disposição perfilada, aparentemente submissa, me inquietou. Pensei em qual momento o corpo foi submetido a este tipo de docilidade e nessa hora lembro-me de Foucault (2007), ao afirmar que em qualquer sociedade o corpo é alvo de limitações, proibições ou obrigações. Entretanto, no século XVIII ocorre uma transformação nessas técnicas e surge o aumento no nível de controle destes corpos, a escala de controle é a grande novidade.

Controle que vai além dos cuidados com o corpo, trata-se de refinar este controle ao nível do detalhe, da mecânica, em que gestos, atitudes, movimentos impõem uma sujeição constante. Numa relação docilidade-utilidade através dos processos disciplinares, das novas disciplinas que exercem e ditam o ritmo e o tempo das crianças na escola. Nesta rotina, em uma das muitas conversas, durante os grupos focais, surgiu este diálogo:

J:- (...), e o que é que tinha mais na música?

Homem choque:- Lápis, que criança não trabalha.

J:- Mas, criança não trabalha?

Rei:- Trabalha.

J:- Trabalha aonde, Rei?

Rei e Super homem:- Na escola.

J:- Trabalha na escola e o coelhinho acha o que? Fala Rei, tu tava querendo falar.

Rei:- É, é porque quando a gente vai pra sala, a gente chega, depois se senta e a professora passa tarefa pra nós.

Super homem:- E fica quieto. [Grupo focal, 1º ano]

“Ficar quieto”, “sentar em seu lugar”, “fazer a tarefa dentro da escola” não são apenas vivenciados pelas crianças, mas também pelos pais. Todos devem entender desde a entrada qual é o seu lugar e o que pode ou não ser feito no espaço escolar. Ao olhar para uma mãe (a única mãe que se encontrava nesta área do pátio) que parecia estar calma, já que não falava exaltada, escutei:

M:- Minha filha está sem saber para onde ir.

[a diretora fala para a mãe]

D:- Aqui não é o seu lugar, nós vamos resolver isso.

[Observação participante]

A mãe foi retirada de lá, acompanhada pela diretora. No pátio ficam apenas crianças, professores e funcionários da escola. Observei, já nos primeiros dias de retorno à escola, o estabelecimento de limites visíveis e invisíveis que marcavam os espaços onde cada um devia ficar e porque; embora nem sempre eu entendesse este por que. Todavia, quem impõe estes limites sobre o acesso a determinadas áreas da escola? Ao mesmo tempo, pela cultura escolar posso levantar algumas hipóteses, porém, não tenho como saber quem os definiu ou por que isto ocorre.

Todavia, mais uma vez, dada a minha atuação profissional, busquei uma explicação para esta situação. Na minha opinião, o problema de espaço na escola é um fato determinante, mas algo me inquietava, pois apesar de entender que o espaço é pequeno, por que restringir o acesso dos pais? Que ordem é essa da escola? Nessa ordem, há desordem? E qual seria o problema da desordem para a escola? Este aspecto foi essencial para nós, já que a compreensão da ordem escolar requer compreender os sentidos e significados atribuídos à desordem que influencia as interações dos sujeitos (LACERDA, 2010; MORIN, 2005).

Assim, desde o início das observações, pensei: o que o não movimento da grande maioria me revela? Outro fato que me chamou muita atenção foi a grande diferença de comportamento entre as crianças de Manaus e Recife⁹. Para mim, as crianças em Manaus eram ainda bem tranquilas comparadas ao nível de violência ao qual eu já estava habituada em Recife. Durante o horário da entrada na escola, olhei, atordoada para este momento: as crianças dispostas no pátio, numa sessão de empurrões e de brincadeiras nas quais muitas crianças podiam e até se machucavam.

J:- Como é a entrada da nossa escola?

Cç:- É dos portões de ferro. [sorriso das demais crianças]

Cç:- Quando a gente entra, a gente fica numa fila e a gente tem que ficar lá até chamarem. Até o professor chegar e ele mandar a gente entrar.

⁹ A pesquisadora em questão é professora, com diversos anos de experiência, na rede municipal da cidade de Recife - PE.

Cç:- Nós entra e nós já pensa que hoje, que hoje tem mais um dia de estudo.

Cç:- É muito ruim porque todo mundo fica se imprensando.

Cç:- Quando a gente entra, a gente começa a se empurrar na porta e a gente se imprensa.

Cç:- Quando a gente tá na fila lá fora, esperando a mulher abrir o portão, aí fica tudo uma bagunça.

[Grupo focal, devolutiva, 5º ano]

Neste cenário (confirmado meses depois pelas crianças), o tumulto estava formado. Na ordem da fila eu só conseguia olhar para o relógio e constatar quanto tempo ainda restaria para finalmente aparecerem os adultos. Dez minutos transcorreram intermináveis para mim, pois fiquei aflita ao ver a situação das crianças. Quinze minutos e muitos alunos sem professor. Mas, por que para mim o adulto conseguiria acalmar a situação? Que calma é essa pela qual eu ansiava? Por que as próprias crianças não poderiam organizar o uso desse espaço? Entre as minhas considerações, sou interrompida por uma funcionária que me olha e diz:

F:- Hoje, estamos sem seis professoras na escola.

[Observação participante]

A ausência dos professores explicou o tempo que as crianças ficaram sem a supervisão dos adultos. O fato dos pais e/ou responsáveis não poderem entrar, evitava dar maiores explicações a esta dinâmica diária que envolvia a gestão da escola. Paralelamente a essa percepção, nos questionamos: De que maneira os alunos criam resistências? Como eles se reorganizam? Como as subjetividades deles se estruturam diante das grades e muros, visíveis e invisíveis da escola?

Contudo, percebemos o impacto da estrutura nas crianças. Elas compreendem de diferentes formas e atribuem significados e sentidos aos lugares vivenciados na instituição. Estes lugares revelaram concepções de criança, infância, democracia, autonomia. Ao olhar para a construção destas subjetividades, olhamos o que contribuiu ou limitou a possibilidade da participação infantil na escola. Quais são as oportunidades da vivência democrática?

Por isso, o momento da fila mostrou muito da dinâmica escolar. É um espaço no qual as crianças passavam algum tempo a sós e observamos como elas resolviam as dificuldades da entrada. Percebi uma admiração mútua (minha e das crianças), quando sentei no banco e esperei as professoras. Não estamos acostumados a ter

adulto no lugar das crianças, mas, ironicamente cada vez mais há crianças vivenciando o lugar do adulto.

Assim, ao sentar no banco que ficava nesta área do pátio, onde as crianças esperavam na fila para ir para as salas, lembrei que no dia anterior uma criança falou:

Cç: - *Sai daí, é meu lugar.*

Hoje, olho para ele e falo:

J: - *Posso sentar ali?*

Cç: - *Pode.*

[Algumas crianças me veem e vem falar comigo]

Um menino que estava sentado ao meu lado diz:

Cç: - *Morreu três pessoas lá perto da minha casa.*

J: - *Foi? Como?*

Cç: - *Um cara numa moto, bateu no carro e matou a criança.*

J: - *Ahhh.*

Cç: - *Matou a mãe e o pai.*

J: - *Você viu?*

Cç: - *Não, meu pai foi lá e me contou.*

J: - *A criança estava aonde?*

Cç: - *Na barriga da mãe, o cara da moto veio e bateeeeu direto na cabeça da mulher. Ele vai para o inferno, o pai, mãe e o filho vão para o céu.*

J: - *Como você sabe que ele vai para o inferno?*

Cç: - *Porque ele bateu.*

J: - *Ahhh.*

Outra criança chega e diz:

Cç: - *Eu vi.*

J: - *Você viu?*

Cç: - *Quando eu cheguei da igreja.*

Cç: - *Você ficou com medo?* [outra criança]

Cç: - *Não, eu fiquei com medo de ter pesadelo.*

J: - *Você sonhou.*

Cç: - *Não.*

O menino que iniciou a conversa comigo sobre o acidente disse:

Cç: - *Eu sonhei que eu morri. O carro bateu beeem aqui no meu coração.*

J: - *Foi sonho ou pesadelo?*

Cç: - *Pesadelo.*

Cç: - *Tinha dois caras, sem máscaras e uma metralha lá na frente. Eles iam assaltar.* [Outra criança]

J: - *Foi?*

Cç: - *Siiiiim. [Observação participante, 1º ano]*

Mesmo com os muros e grades que cercavam o espaço escolar, esta conversa expõe a violência da cidade que invadia o lugar seguro que a escola quer representar.

As notícias foram trocadas por quem viu, ouviu e se espalhavam entre as crianças na entrada do turno; porém na rotina da sala não havia espaço para falar sobre as tragédias vividas por elas. Questionei-me sobre qual o sentido de silenciá-las sobre o seu cotidiano. Que voz é privilegiada na escola? A quem cabe o direito da fala? As professoras evitam este tipo de assunto e iniciam a tarde agradecendo a Deus por mais um dia:

*P:- Está na hora de rezar, para agradecer a Deus, pela professora, amigos, escola, ensino...
[Observação participante, 1º ano]*

Em seguida, a professora cantava algumas músicas e os alunos acompanhavam sentados. A hora de “balançar o esqueleto” reinicia com uma música sobre Deus. Perguntei a mim mesma sobre a distância prática entre uma escola laica e uma confessional, já que estamos numa instituição pública. Mas, entendo este hábito em muitas escolas públicas, já que há uma errônea associação de causalidade entre religião e bom comportamento. De certa forma, ao longo de sua história a escola sempre esteve preocupada com a educação moral das crianças. Questionei-me: Qual a diferença nos dias atuais?

Um primeiro aspecto que precisa ser levantado é a própria formação histórica do Estado brasileiro. Uma segunda consideração é a influência religiosa na educação ao longo dos tempos e um terceiro elemento é a criação da escola pública e laica. Dentro desses três eixos de discussão, percebemos o poder da religião judaico-cristã na escola. O que culmina na forte influência cultural de associar educação moral aos dogmas religiosos, cristalizando valores tidos como certos para ser alguém bom. Todavia, esta ritualização no cotidiano escolar fragiliza a construção da moral pelo sujeito.

Segundo La Taille (2006), o desenvolvimento moral requer o exercício da razão e da afetividade, o que não condiz com a ênfase na religião, já que no âmbito religioso deve-se acreditar pela fé e não pela razão, o que não permite o espaço da crítica, da dúvida, da contestação. Prioriza-se, desta maneira, uma educação pública dogmatizada que cerceia o desenvolvimento moral. Com o passado colonialista e cristão, nossas primeiras instituições educacionais foram confessionais e a cultura escolar está atravessada por esta realidade até os dias atuais. Não é incomum começar o dia de trabalho na escola com uma oração.

Esta escola seguiu a regra e além disso, em suas paredes foram pintadas ao longo dos corredores frases bíblicas, para lembrar diariamente aos alunos a obediência cega que se deve ter em relação à disciplina escolar. Esta priorização da religião cristã também era expressa em outras atividades da escola, como na hora da contação de histórias, momento onde todas as crianças ficavam reunidas no pátio e escutavam uma professora caracterizada de vovó. Nesses momentos, as professores reforçavam esta prática, como podemos constatar nesta fala da professora:

P:- Boa tarde pessoal, a gente hoje vai apresentar a história de chapeuzinho vermelho. Quem conhece?

Cç:- Eu.

P:- Quem já leu?

Cç:- Eu.

P:- Pois é, esta história fala sobre a importância da obediência, mas antes vocês vão ver um vídeo sobre uma passagem bíblica que fala sobre isso.

[Observação participante]

Ocorreu um problema para passar o vídeo e quando finalmente assistimos, aparecem dois palhacinhos que recitavam: Efésios- Cap. 6, versículo 1 (mandamento como promessa) sobre o dever de se honrar pai e mãe.

P:- A palavra do dia hoje é obediência.

[Observação participante]

Durante a contação, a formação em filas também era feita, quando as crianças tentavam modificar esta disposição, escutavam:

P:- Pode se afastarem, não precisa ficar tão perto, vamos, para trás. [Observação participante]

Assim como era redobrada a vigilância com os alunos.

P:- Oi, oi, boa tarde, vovó Rufina já está chegando, mas vocês precisam fazer silêncio e hoje vai ser bem rápido. [Observação participante]

Enquanto esperávamos, todos conversavam, mas de repente uma outra professora diz:

P:- Boa tarde, o que está acontecendo agora?

Cçs:- Chovendo.

P:- A chuva é boa?

Cçs:- Éé... [Algumas crianças]

Outras crianças

Cçs: - Não.

P:- A chuva é boa ou não é?

Cçs:- É boa.

P:- A professora ... não está podendo falar muito, mas o pessoal que está daquele lado, vem para cá. Eu vou chamar o pessoal que está conversando, para cantar aqui na frente. Olha só, tem dois alunos aqui que são exemplos, levanta aí.

[As crianças levantaram]

P:- Eles estavam se batendo um no outro, vamos aplaudir o que eles fizeram.

[Os dois meninos olham para o chão. As crianças aplaudem]

P:- Eiii, eu pensei que ninguém fosse aplaudir. A gente não aplaude o errado.

Uma criança ao meu lado comenta com a amiga:

Cç:- Mas, ela disse para gente aplaudir.

[Na mesma hora, eu estava pensando nisso]

P:- Vamos aplaudir de novo?

[Algumas crianças aplaudem, outras não]

P:- Eu pensei que vocês tinham entendido.

[Observação participante]

Algumas crianças começavam a vaiar baixo. E, tudo terminou com a diretora enfatizando a importância da obediência. A vigilância também se redobrou para que todos respeitem este momento. Quem não se comportava era retirado do lugar, a diretora falava com a professora, que reclamava com a criança e a mandava ficar em outra sala, algumas vezes sozinha.

A obediência associada às práticas religiosas está misturada também à vivência das crianças fora da escola, assim como seu acesso ao texto bíblico. A bíblia nesse caso é um símbolo poderoso. Numa situação corriqueira em que os laços de reconhecimento e aceitação entre as crianças e minha presença se estabeleciam, ao longo das observações, uma criança me indagou:

Cç:- É a bíblia?

J:- O que?

Cç:- A bíblia?

J:- Não, é a minha agenda, é aonde eu anoto os meus compromissos. **[Observação participante, 5º ano]**

Fiquei perplexa ao perceber a rápida associação da minha agenda com a bíblia e devo confessar que após este comentário da criança, concordo com ela, minha agenda parecia uma bíblia, vista apenas pela capa.

E por falar em aparências, a minha inserção nas salas de aula também foi envolvida por uma capa de mistério sobre quem eu era, porque eu estava ali para as crianças e até mesmo para algumas professoras, mesmo após ter conversado com a diretora e de ter repassado o meu projeto para a escola.

P:- Como deve lhe apresentar; professora, psicóloga, estagiária?

J:- Como Juliane.

Quando sento, algumas alunas se apresentam para mim e perguntam:

Cç:- Quem é você, você é professora?

J:- Não.

Cç:- É ajudante da professora?

J:- Talvez.

Cç:- Talvez, talvez. [elas ficam repetindo]
[Observação participante, 1º ano]

[Em outra sala, a professora pergunta]

P:- Você é estagiária?

J:- Não, sou pesquisadora da UFAM.

P:- Você estuda lá?

J:- Sim, no mestrado.

[Contudo, entre os alunos maiores há preocupação em relação a minha presença na sala e não curiosidade, como entre as crianças menores]

Cç:- Você é do teatro?

J:- Não, eu vim observar vocês. [Na mesma hora, uma expressão de preocupação transpareceu.]

J:- Só observar, eu não vou falar para ninguém.

[Observação participante, 5º ano]

Esta sensação de ser mais um adulto vigilante se prolongou durante as observações, aspecto que só foi quebrado num momento em que fiquei a sós com as crianças, devido a uma saída de emergência da escola pela professora, eu “assumi” a sala durante este último horário das 16h às 17h.

J:- Eu posso falar como eu me sinto, toda vez que eu estou com vocês?

T:- Pode. [Todos respondem]

J:- Eu me sinto como se eu fosse uma espiã que vem olhar vocês aqui, para falar de vocês para a direção, coordenação, para os pais de vocês.

Um aluno olhou para mim e disse:

Cç:- Eu pensei que fosse espiã.

J:- Não, eu não sou. Eu sou uma estudante da universidade que está observando o que é ser criança na escola. [Observação participante, 5º ano]

Finalmente a capa de mistério que envolvia a minha presença na escola começou a ser desfeita. Observei um clima mais descontraído na sala quando a professora saiu, pois, ao longo de muitos dias de observação um clima de silêncio opressor durante as aulas me levou à exaustão. Por que tanto silêncio mesmo sem a professora em sala?

Então, em outro dia no qual a professora se ausentou, os alunos começaram a brincar (o que até me admirou). Uma aluna olha para mim e diz:

Cç:- Agora pode escrever tudo.

[Na hora fiquei sem entender direito]

Cç:- Tá filmando. [outro aluno fala]

[Algumas meninas estavam filmando]

J:- Por que vocês filmam?

Cçs:- Para a professora.

J:- Mas, vocês filmam porque querem ou porque ela pediu?

Cç:- Porque ela pediu.

[Fico impressionada com esta informação e o "sistema de vigiar e punir" se amplia e compreendo agora o que a menina falou para mim antes, de certa forma será que eu ainda era vista como a "espiã" ou finalmente eles poderiam me mostrar como era o dia-a-dia?]

[Observação participante, 5º ano]

A minha dúvida inicial sobre o comportamento das crianças, por que os alunos permaneciam calados e realizando as atividades, mesmo sem professor em sala, começava a ser esclarecida. Um sistema de vigilância (que me lembrou o *big brother*, devido ao uso dos aparelhos celulares para filmar) envolvia o cotidiano escolar das crianças. Contudo, durante os grupos focais surgiram outras maneiras usadas para exercer o controle e garantir o bom comportamento do grupo na ausência do professor.

J:- Mas, porque que essas pessoas ficam anotando o nome de vocês? Eu tô sem entender esse contexto, assim. Fala Messi.

Messi:- *Ééé, a professora sai e ela manda eles assinarem o nome, daí tem gente que quer assinar,*

né, daí tem vez que a gente não tá fazendo nada, eles ficam assinando.

J:- *Como é? Fala Gleyciane.*

Gleyciane:- *É, assim, às vezes as pessoas tá com raiva de outra, a pessoa não tá fazendo nada, aí anota o nome, desconta toda raiva no nosso nome e depois a professora deixa a gente sem merenda, e a gente não pode mais assim, ela fala assim que as vezes, que nunca mais eu vou acreditar mais em ti, essas coisas que ela fala.*

J:- *Sobre isso que ela falou, o que é que vocês acham?*

Messi:- *Ele fica anotando o nome dos outros, quando ele fica anotando e passa pra outra pessoa, ele diz que vai bater nas pessoas que não é para anotar o nome dele.*

J:- *Aa, quer dizer que quem anota, fala Jonny.*

Jonny:- *Quer fazer, eles pensam que eles podem fazer o que eles quiser. [Grupo Focal, 5º ano]*

Assim, os tipos de dispositivos usados: filmagem, escrever o nome de quem bagunça, comentar com a professora quem está saindo da regra, não garantiam o bom comportamento pelo relato das próprias crianças. Desta forma, as crianças não conseguem exercer o controle de sua conduta, ou seja, a esperada disciplina pelo sistema escolar, porque a cultura dominante institucional subordina esta disciplina a um sistema de delação entre as crianças e vigilância pelo adulto.

Esta prática não estimula a auto regulação preconizada por Vygotsky (1998) e nem a autorreflexão enfatizada por Freire (2011, 2002). Para ambos os autores somente uma educação mediada pelo diálogo crítico permite o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Neste tipo de educação que observamos, a escola promove apenas a construção de uma subjetividade heterônoma.

Mas, para construir outro tipo de subjetividade, a escola precisa refletir a respeito da gestão democrática. Conforme Souza (2009), há pouca clareza sobre o que significa esta gestão, por isso se perpetuam formas autoritárias pela própria educação escolar. Numa relação que ao invés de educar para o diálogo e a autonomia, educa a favor do autoritarismo. A escola atua para controlar as crianças pela submissão sobre o que julga correto e discrimina autoritariamente atos que considera subversivos.

Desta forma, as crianças não se tornam competentes para tentar resolver os problemas, além de terem reforçadas a sensação de insegurança pela ausência repetitiva do professor. Durante as aulas surgiam muitas brigas e injustiças eram

cometidas entre aquelas crianças que deduravam os colegas e quem de fato bagunçava, além das ameaças por parte dos que realmente bagunçavam, ou seja, este hábito de ter “informantes” na sala de aula apenas acirrava as brigas entre os grupos e gêneros.

Jonny: - Não é preciso, porque as pessoas bagunçam e colocam a culpa em nois, e a gente não tem que ir no lugar delas. [ir para a direção]

Jonny: - Aí, ela sai da sala assim, aí ela fica lá pra fora, aí ela vai pra lá com as outras professoras, ela fica conversando lá, algumas vezes assim rola briga lá dentro, aí as pessoas começam.

Neymar: - Tem um bocado de porrada lá dentro.

Neymar: - Parece MMA. [Grupo focal, 5º ano]

Por esta perspectiva, a única coisa que permitia um pouco mais de tranquilidade era a presença do professor. Porém, uma educação baseada no controle e vigilância dos corpos não permite a construção de uma criança autônoma. Apenas reforça a ausência de direitos, de ser visto e tratados como sujeitos, sendo cerceados em sua liberdade e na construção de uma cidadania que trabalhe com as diversidades. Esta relação enfatiza a estrutura hierárquica da escola e as crianças, mesmo quando se sentiam desrespeitadas, entendiam que muitas vezes não adiantava reclamar ou só falavam a respeito entre elas mesmas, pois sabiam que o pior ainda poderia sobrar para elas.

J: - Com educação, mas a gente sempre é tratado com respeito na escola?

Toti: - Muitas vezes, não.

J: - Muitas vezes, não. Vocês podem me dar um exemplo, de quando não?

Adriana: - Os coleguinhas, às vezes não respeita a gente. [Grupo focal, 5º ano]

Mas, a escola é um espaço de contradições e entre desencantos também há encantos. Certos espaços são valorizados e desejados pelas crianças, conforme exemplificado pelas Figuras 13, 14, 15 e 16. Elas explicitaram o que queriam modificar deste cotidiano:

- a) Ter cobertura na quadra e mais atividades neste espaço.

Messi: - O meu colega, ele tava dizendo que queria, queria ter a quadra como ele tá falando igual daquele outro colégio, tudo coberto, tipo colocar uma proteção assim pra não jogarem pedra de lá. [Grupo focal, 5º ano]



Figura 13. Liberdade.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

b) Poder jogar videogame e ir mais ao laboratório de informática

Messi: - Teria vídeo game, e só esporte.

Paulo: - Teria uma informática, tinha um momento só para a biblioteca. [Grupo focal, 5º ano]

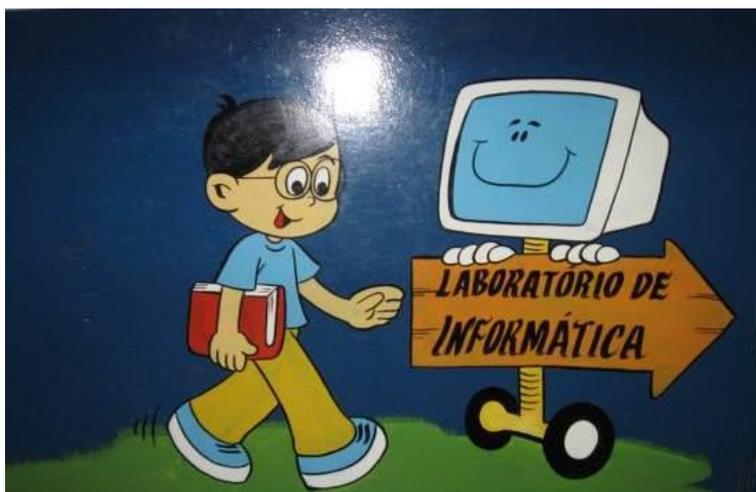


Figura 14. Tecnologia.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

c) Acesso à biblioteca.

Cç:- Biblioteca.

Cç:- Biblioteca.

Cç:- Biblioteca. [Grupo focal, devolutiva, 1º ano]



Figura 15. Escolhas.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

d) E passar menos tempo em sala de aula...

Kelly:- Muito tempo de estudar, quando a gente tá fazendo educação física, a gente fica intertido, aí a gente pensa que a hora passa voando. [Grupo focal, 5º ano]



Figura 16. Sala de aula.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

CAPÍTULO 3 - Lá e de Volta, Outra Vez:

O Retorno à Fotografia

“Mas tinham que avançar sempre, mesmo muito depois de começarem a morrer de vontade de ver o sol e o céu e de ansiarem pelo vento em seus rostos. (J.R.R. Tolkien)

Uma das etapas que mais encantou a nossa proposta metodológica revelou-se um período bem trabalhoso, pois, dentro das expectativas de cronograma, quase nada saiu como planejado. Por isso é apropriada esta passagem d'O Hobbit. Paralelo a essa ideia que expressa as idas e vindas para realizarmos esta atividade, constatamos durante a nossa busca por referenciais teóricos que o uso da fotografia em psicologia ocorre desde os seus primórdios, no século XIX, período no qual a psicologia é reconhecida enquanto ciência (NEIVA-SILVA e KOLLER, 2002; JUSTO e VASCONCELOS, 2009).

As imagens que antes eram capturadas via câmera escura¹⁰ serviam para relacionar a anatomia cerebral à inteligência. O uso da fotografia, segundo Neiva-Silva e Koller (2002), modificou-se ao longo do tempo, sendo identificadas pelos autores quatro funções principais de acordo com os diferentes métodos adotados: registro, modelo, *feedback* e autofotografia. Porém, apesar da fotografia ser usada pela pesquisa psicológica há mais de 100 anos, observa-se que ainda hoje é pouco utilizada.

A ausência de um uso mais efetivo deste instrumento, aliada a nossa distância geográfica do centro econômico do país, explica as dificuldades encontradas e como realizamos nosso percurso. Desta forma, a terceira parte dos procedimentos para a coleta de dados foi cheia de surpresas: algumas boas, outras nem tanto assim. Mas, como parte do trabalho por vezes laborioso de mergulhar no campo, deparamo-nos com aspectos que fugiram ao controle. Como a lição que, lida na teoria, precisou ser vivenciada na prática, sobre a humildade da espera, esperançosa, para que quase tudo desse certo.

¹⁰ Câmera escura: espaço vedado à luz onde se projetam imagens invertidas, através de um pequeno orifício feito em um dos lados.

Concordamos com Justo e Vasconcelos (2009), ao exporem que a inserção da fotografia na pesquisa qualitativa envolve processos muito diferentes dos conhecidos pela psicologia em suas origens, tendo em vista que hoje busca-se dar vazão à subjetividade dos participantes. Desta forma, este instrumento representou o recorte de um contexto pelo olhar dos sujeitos da pesquisa, aguçou a observação das crianças sobre as possibilidades de participar na escola e ampliou a nossa compreensão sobre a constituição da subjetividade delas.

Esta participação mostrou como podemos criar espaços e vivenciar um trabalho em cooperação com as crianças. Serviu para reverter a relação quase natural do conceito de criança frágil, que precisa ser disciplinada; e o conceito de escola com suas hierarquias e estruturas inquestionáveis. Neste espaço, houve o diálogo freiriano e a interação preconizada por Vygotsky, com sua zona desenvolvimento proximal.

Nosso olhar pautou-se por uma educação emancipadora, e esta foi a principal mensagem expressa pela técnica fotográfica: viabilizar formas de transformar a educação observada em campo. Contudo, como Freire (2005) expõe, quando a transformação desta relação é ingênua, apenas se modifica quem está oprimindo. Observamos como no uso da fotografia a “invasão” das crianças na escola, ao mesmo tempo que significou uma reapropriação do espaço, também indicou a submissão dos adultos a uma situação inusitada, que fugia ao controle disciplinar cotidiano.

Assim, as imagens em sua linguagem polissêmica e heterogênea, permitiram a conjugação dos dados observados pelas crianças com os dados acumulados, aprofundaram a análise dos sentidos atribuídos por elas sobre o que mais gostavam da escola, como participaram deste procedimento e porque participaram assim, pela ausência e presença do que foi fotografado (JOLY, 2003). Significados e sentidos fotográficos expõem um saber, uma reflexão, comprimem a foto a uma contingência marcada pela existência do outro, do objeto, para que aquela possa existir. Ao mesmo tempo, este procedimento democratizou a experiência delas pela tradução da imagem coletivamente, através do diálogo entre os sujeitos e a foto em si (BARTHES, 1984).

Entretanto, nossa contingência e exigência foram delineadas durante o trajeto de iniciar este terceiro momento de coleta dos dados, conforme planejado no escopo da pesquisa. Neste caminho focamos finalizar com a questão da imagem, como um desvio metodológico, pois a fotografia enquanto artefato cultural revela uma interpretação da realidade: a possibilidade de resgatar histórias de vida, onde cada foto representa uma realidade impregnada de influências ideológicas, técnicas,

entrelaçadas pela subjetividade do fotógrafo e de quem a contempla no tempo e espaço (vide Figuras 17 e 18).



Figura 17. Existência.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.



Figura 18. Eu.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Neste desvio, o passado é lido pelos olhos do presente e serve, desta forma, para mudar a maneira de olhar, permitindo a possibilidade de compreender o tempo de maneira não linear. Como uma narrativa interrompida, a fotografia resgata a memória e reconstrói a história pelos novos significados de quem a olha, de quem clica (KRAMER, 2002; SONTAG, 2004). Nessa medida, consegue-se reter uma

situação para depois resignificá-la, pensando nesta imagem clicada, pensando sobre como é a participação infantil na escola e como esta poderia ser.

As imagens revelaram de que forma as crianças interpretavam sua realidade pela intencionalidade exposta em cada foto. No qual a intenção da fotografia, seja ela estética, política, epistemológica, passou pelo crivo da conceituação, deliberação, escolhas; como um ato dialógico com a cultura circundante. Este ato indicou que as fotografias são imagens de conceitos e os conceitos são transcódificados em cenas. E, embora as fotos não capturem os processos, o ato fotográfico consegue driblar as condições culturais e realizar cenas jamais vistas, tornando-as “informativas” (FLUSSER, 2002).

O uso da imagem também dialogou interativamente com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia crítica. Ao interpretarmos o signo, a foto culturalmente construída pelas crianças, nos revelou que o maior desejo delas é serem vista na escola. Desfazendo uma ideia muito observada nesta instituição, sobre o controle dos corpos, em sua rigidez, e alterando outra ideia (usada em tempos remotos na França, mas ainda hoje vivenciada na escola) na qual as crianças deveriam ser fixas como as imagens, se comportando adequadamente, sem se mexer ou falar (JOLY, 2003).

Esta imagem fotográfica utilizada na pesquisa serviu para dar visibilidade à criança dentro deste espaço. Transformou o lugar fixo, quase imutável estabelecido pela hierarquia institucional. Se para Platão a imagem engana, concordamos com Aristóteles ao expor que a imagem leva ao conhecimento, servindo para a visualização do fenômeno da participação das crianças. As imagens produzidas por elas, nos ajudaram a observar e interpretar este signo fotográfico, interpretando este mundo histórico-cultural, pelo diálogo entre nós e o mundo das crianças (JOLY, 2003).

Com estes objetivos em mente, seguimos com a parte fotográfica que envolveu amigos e profissionais da área que auxiliaram nesta empreitada. Com câmeras na mão e ideias originais sobre a importância da imagem, navegamos por momentos prazerosos e receosos. A composição deste grupo de amigos significou um ato compartilhado em prol da pesquisa. Para a participação das crianças de maneira autônoma, todos forneceram suas máquinas, corpos e tempos para vivenciarmos o ato de clicar pelas mãos e olhares das crianças (a Figura 19 exemplifica esse olhar).



Figura 19. Pinturas.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Esta autonomia é constituída num processo mediado tanto pelos instrumentos (objetos sociais criados pelo homem com um fim determinado), quanto pelos signos (instrumentos psicológicos), através da cooperação entre adultos e crianças pelo diálogo democrático. Estes instrumentos, signos e a possibilidade do diálogo são construções históricas e culturais da humanidade que aumentam a capacidade do sujeito para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o sujeito é capaz de controlar sua ação intencionalmente, de forma voluntária, não imposta (OLIVEIRA, 1997; FREIRE, 2002).

Assim, iniciamos o trabalho com a imagem, estimulando a ZDP vygotskiana e o diálogo democrático freiriano, transformando o lugar que as crianças ocupavam na escola, embora por breves momentos. Durante uma tarde trabalhamos em equipes compostas por no máximo 20 alunos, distribuídos em grupos menores e acompanhados por um adulto. Combinamos com elas que poderiam tirar fotos do que quisessem, mas, seguindo a temática dada: *o que eu mais gosto na escola*. A ordem dos grupos foi previamente acordada com as professoras e a mudança de comportamento delas, nos impressionou. Percebemos como a fotografia, enquanto uma nova escrita sobre o mundo, reescreveu nossa relação com o cotidiano da escola.

Conforme delineado, as crianças receberam as máquinas e já desde este momento, deixaram transparecer a surpresa por poderem ter acesso às câmeras sem o controle de ninguém. Esta ausência de controle indicou uma postura de autorreflexão e reflexão com as crianças sobre o uso das máquinas e do espaço fotografável. Uma autorreflexão que se fosse vivenciada pela escola, levaria as crianças ao

aprofundamento da sua tomada de consciência sobre seu tempo e espaço, transformando esta relação institucional e com o mundo, de espectadoras para autoras. Elas escreveriam sua história, da biologia para biografia (FREIRE, 2011).

Desta forma, no primeiro grupo, as meninas mais bem comportadas tiraram suas fotos e rapidamente finalizaram o trabalho, como se estivessem nos dando a resposta esperada pelo adulto. Ao questioná-las se gostariam de tirar mais fotos, elas ficaram surpresas e perguntaram:

Cç: - Podemos?

J: - Sim. [Observação participante, 5º ano]

Esta permissão transformou as meninas, nos levando a pensar nas diferenças culturais entre os gêneros, pois, numa sociedade patriarcal apesar das muitas mudanças ocorridas nos últimos tempos em relação ao ser mulher e homem, ainda assim percebemos a “submissão feminina” e o “desbravar aventureiro masculino”. Meninas e meninos começaram a se apropriar do espaço escolar, a deixar fluir ideias e vontades, numa clara imagem de escolhas e decisões, tomadas de acordo com as convergências e divergências de cada grupo; quem iria tirar a foto e quanto tempo cada uma ficaria com a máquina. Percebemos o prazer que as crianças sentiram por ter o direito da escolha (vide Figura 20).



Figura 20. Alternativa.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Entretanto, os nossos limites estavam, como sempre, vinculados ao tempo e neste procedimento a quantidade de máquinas disponíveis: uma por grupo. É importante salientar que dividimos os grupos por gêneros como parâmetro para o nosso olhar posterior para ressignificação das imagens. Parâmetro que mostrou a pressa masculina evidenciada em muitas fotos sem foco e o olhar mais calmo feminino, como mostra a diferença entre as Figuras 21 e 22.



Figura 21. Velocidade.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.



Figura 22. Travessia.

Fonte: Fotografado pelas crianças, 2012.

Assim, durante aquela tarde ensolarada, a energia das crianças ultrapassou muros, grades e portas. Cada corredor, espaço, pintura ou troféu foi foco de olhares e curiosidade das crianças. Nenhum espaço, nem ninguém, passou despercebido ao olhar antenado delas. A fotografia revelou-se como uma nova narrativa de vivência escolar, uma narrativa figurada que marcou aquele cotidiano, ampliou o olhar das crianças sobre a escola, redefinindo outros ângulos da materialidade física e social (SOUZA e LOPES, 2002).

As crianças invadiram e ocuparam a escola numa liberdade sem igual. Liberdade esta não vista desde que atravessamos os muros da instituição. E, apesar de nossos receios sobre a integridade das crianças e máquinas fotográficas, já que elas corriam alucinadas pelas rampas e até mesmo em espaços proibidos (como a área lateral da escola, Figura 23), todos acabaram sãos e salvos, crianças e máquinas. Neste momento percebemos como uma educação voltada para emancipação reconfigura lugares e imprime a liberdade. Se a educação é uma atividade sócio-histórica determinada, cabe à escola repensar formas para atingir esta liberdade através do desenvolvimento da autonomia mediada pela colaboração com os adultos e entre pares (FREIRE, 2011; MOLL, 1996).



Figura 23. Perigo.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Nossa proposta de atividade mostrou para todos que algo estava sendo realizado pelas crianças. Elas romperam as fronteiras do território escolar numa ruptura da utilização do espaço. Uma onda frenética revelou o segredo da atividade, ao entrarem nas salas, uma mensagem foi repassada sobre ser possível interromper a

aula e tirar fotos. Sentimos a força do desejo coletivo das crianças potencializado pelas câmeras fotográficas nas mãos. Desejo concretizado através do ato de clicar, protegido pela separação física que a máquina proporciona entre clicar e ser clicado. Numa clara reconfiguração das relações de poder estabelecidas pela escola, nesta tarde ela tinha outra hierarquia (Figura 24).

Esta hierarquia, observada antes pelos corpos conformados nos lugares, foram alteradas pelos olhares das crianças, pelo processo de tomada das decisões, que implicou em identificar quais fotos iriam tirar (problema), acompanhar a ação (clicar a imagem), controlar e decidir os resultados da foto tirada, indicando que a participação exige ir além da tomada de decisões, significa percorrer todo o processo democrático (SOUZA, 2009).



Figura 24. Poder.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Durante esta dinâmica, percebemos os olhares de admiração e surpresa das crianças e de alguns adultos, assim como a indignação e reprovação de algumas professoras ao terem suas salas invadidas. Entre as muitas idas e vindas com as crianças, os humores afloraram num determinado momento. Percebi o olhar de uma professora quando elas entraram numa sala e perguntei a elas:

J:- Vocês pediram para entrar na sala?

P:- Não! [com um "olhar indignado" da professora]

J:- Mas, o que foi que eu falei pra vocês?

Cç:- Podemos entrar?

P:- Pode. [Observação participante, 5º ano]

Ao longo da atividade, algumas vezes as crianças solicitavam nossa ajuda para negociar o uso da câmera pelo grupo. Até mesmo um aluno “problema”, muito recomendado por sua professora, participou sem maiores dificuldades; embora ele não tenha ficado em seu grupo original e sim, em dupla. Ao final de cada grupo, reuni as crianças e pedi para elas avaliarem a atividade. Todas adoraram.

A avaliação significou outra oportunidade de participação das crianças. Ao levarmos em consideração as opiniões delas e usarmos o diálogo como ensino interativo estimulamos a ZDP, prática quase inexistente nas rotinas da escola. (MOLL,1996). Como Freire (2002) coloca, educar é um ato de abertura ao mundo, esta abertura significa disponibilidade ao risco e nega o projeto de ser gente, assume o direito delas de ser alguém hoje.

Contudo, este foi apenas o ponto inicial para o fechamento da terceira fase, que exigiu muitas idas e vindas para sua continuidade. Num tempo e espaço que fugiu da nossa vontade. O que suscitou saber lidar com as contingências do cotidiano dinâmico e inesperado, com a inexistência em Manaus do material necessário¹¹ e a procura angustiada por saber onde comprá-lo.

Quando tudo parecia finalmente correr tranquilamente, ele vem de São Paulo e para lá retorna; tendo que ser reenviado com urgência para Manaus alguns dias depois. Neste ínterim passou-se quase um mês: um mês de espera pela encomenda que estava “em trânsito”. Vimos nossas ideias ficarem no limbo, completamente sem direção sobre qual era a localização exata do produto esperado. Aguardamos, compreendendo as imposições que a ousada ida ao campo remete. Esta espera ficou como uma imagem fragmentada, dividida em atos.

Todavia, sabíamos da importância desta fase, pois o uso da fotografia em pesquisas expressa a captura de um momento pelo olhar do pesquisador-criança, que representa por imagens o encontro daquele que observa e do que é observado e vice-versa. Esse momento reflete o paradoxo que Barthes (1984) menciona: embora a fotografia se reproduza ao infinito, a situação só ocorre uma vez, sendo irrepetível aquele momento.

Durante este intervalo, entramos em contato com a direção da escola, explicando o que aconteceu e solicitamos a diretora que explicasse aos professores as mudanças. Quando retornamos ao campo, no dia 09/08/2012, foi explicado aos

¹¹ Material fotográfico: revelador, interruptor, fixador e papel fotossensível.

professores, às crianças e à direção o porquê de nossa atividade não poder ser realizada naquela semana. Percebi que nem todos os professores sabiam dos motivos da nossa ausência ou da transferência e data da atividade. Esta ida à escola foi fundamental para indicar o nosso compromisso com as crianças e o nosso respeito por todos. Muitas crianças, ao me reencontrarem, perguntaram:

Cçs: - *Por que a senhora sumiu?*

J: - *Porque estava esperando um material de São Paulo.*

Cç: - *Quando a senhora vai voltar?*

J: - *Na próxima semana, na quarta.*

Cç: - *Senti sua falta.*

J: - *Eu também.*

Cç: - *Tiaaa. [Observação participante, 1º e 5º anos]*

Ao mesmo tempo, este reencontro com a escola mostrou um outro espaço (novos brinquedos e outros funcionários da limpeza) e levantou outras dúvidas. Como nesta dinâmica escolar muitas vezes os professores não se dão conta das grandes mudanças que ocorrem? Parece que quando você está participando deste sistema como professor(a), você é sugado pelo fluxo ininterrupto de fazer e mostrar produção. Os sentidos ficam entorpecidos e perdem-se os significados da função da escola. Vivemos a escola ou apenas passamos grande parte desta vivência anestesiados pela eterna cobrança dos conteúdos?

Mas, não temos a pretensão de aprofundar esta questão, nosso olhar voltou-se para a segunda parte do trabalho com a fotografia. Ainda precisávamos montar o laboratório fotográfico. Finalmente a tão esperada quarta-feira chega e decidimos ir à escola cedo para organizá-lo (Figuras 25 e 26). Ao entrarmos na escola, carregados de sacolas, uma funcionária pergunta:

F: - *Está de mudança?*

J: - *Não. É apenas para a atividade de hoje.*

[Observação participante]



Figura 25. Vedação.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.



Figura 26. O primeiro.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Começamos a montar o laboratório e percebemos que faltava uma placa de vidro para fazer o positivo das fotos. Saímos para comprá-la e voltamos às 12h45 para

continuar a organização. Às 13h avisamos as professoras que tudo estava pronto e por volta das 13:50 sorteamos as crianças que iriam participar desta atividade. Nesta hora algumas crianças questionaram:

Cç: - *Por que tem que ser sorteio?*

J: - *Porque a gente não pode trabalhar com 61 crianças nesta atividade.*

Cç: - *61?*

J: - *Sim. Há 61 crianças participando do projeto.*

Cç: - *Aaaaah. [um pouco de frustração, por ser sorteio] [Observação participante, 5º ano]*

Ao iniciar o processo de confecção das latas para as câmeras *pinhole*, começamos a perceber que levaríamos mais tempo do que o esperado. Este tempo reflete o processo de construção da imagem, no qual adentramos, fazendo parte do ato fotográfico, do mais simples ao mais complexo. Onde a simplicidade da fixação da imagem sob uma superfície sensível torna-se um dos caminhos mais acessíveis à pedagogia imagética (GOVEIA, 2006).

Entretanto, para obtenção desta imagem foi preciso fazer muitos testes e por isso decidimos montar primeiro uma lata-teste, em seguida explicamos às crianças como iríamos tirar fotos com as latas. Nesta hora, os maiores demonstraram surpresas.

Cç: - *Foto na lata?*

J: - *Sim. Nós vamos cobrir as latas internamente. Lá está o laboratório com os químicos e depois vamos tirar as fotos.*

Cç: - *Como assim, foto na lata? [Observação participante, 5º ano]*

Todo o procedimento foi repassado aos poucos para as 12 crianças que estavam conosco. Solicitamos a elas que ficassem em círculos e entregamos as latas para que as decorassem por fora, enquanto o nosso fotógrafo (Phillip Klauvin) confeccionava a primeira lata-teste. Neste grupo, foi necessária uma intervenção sobre o respeito ao trabalho em grupo; pois, durante a decoração das latas, uma criança riu desdenhosamente da outra quando esta tentou colar seu desenho e percebeu que ficou maior do que deveria.

J: - *A gente só aprende errando. Você gostaria que as pessoas rissem de você, quando você errar?*

[A criança balançou a cabeça, sinalizando que não]

[Observação participante, 5º ano]

No momento de colocar o papel fotográfico na lata, apagamos as luzes e uma criança do primeiro ano exclamou:

Cç:- Parece um sonho!

[Risos das demais] ***[Observação participante, 1º ano]***

Mas, a grande questão não foi a montagem da lata e sim a nossa falsa impressão da ausência de luz na sala laboratório, aspecto fundamental para poder abrir o papel fotográfico e inserir na lata. Ainda na fase teste, saímos para tirar a primeira foto e para nossa surpresa o dia ensolarado tornou-se chuvoso, isto nos trouxe ainda mais preocupações. Tudo interfere neste procedimento, sabíamos que este tipo de atividade envolvia muitas tentativas e erros e logo no primeiro teste, tudo queimou (Figura 27).

Cç:- Vai pegar fogo?

J:- Não, vai ficar tudo preto. [Observação participante, 1º ano]



Figura 27. Receios.

Fonte: Fotografado pelos pesquisadores, 2012

Realizamos mais testes para entender o que estava acontecendo e quando levávamos as crianças para lanchar, o fotógrafo falou:

F: - Olha para o teto. Está vazando luz pelo teto.

J: - Como assim? [Observação participante]

Apagamos as luzes e ao acendermos a luz vermelha pudemos perceber a luz que se espalhava pelo forro de PVC da sala (ainda na tentativa, ao apagarmos a luz para tentar revelar o papel, uma das crianças ao ver minha tristeza ficou abraçada comigo até acendermos as luzes). Neste dia, o que foi revelado foi apenas a necessidade de mais testes e ajuda de outros fotógrafos.

Conscientes desta necessidade e ao sabermos de um evento em comemoração pelo dia da fotografia, nos encontramos no Largo São Sebastião, no dia 18/08/2012 à noite, para conversarmos com os únicos fotógrafos da cidade que já realizaram a técnica *pinhole* (Alexandre Fonseca e Ione Moreno). Após conversarmos, a Ione gentilmente se dispôs a nos ajudar.

Resolvido este problema, precisamos novamente comprar o papel fotográfico e os produtos químicos. Ao entrar em contato com o fornecedor que havíamos usado, descobrimos que o papel não estava em estoque e a reposição só chegaria em três meses! Ficamos um pouco desesperados, mas felizmente o segundo fornecedor, que contatamos durante a procura inicial pelos materiais, ainda possuía o papel e os químicos.

Com o novo material finalmente em mãos, compusemos um grupo maior para ajudar a montar o laboratório e, na quarta-feira 30/08/2012, retornamos à escola. Nesta etapa nosso olhar se voltou para a vedação total de todos os possíveis buracos por onde a luz pudesse entrar e utilizamos 15m² de lona preta para confeccionarmos uma “cabana” escura. Assim, chegamos à escola às 8:45, esperamos até as 9h para poder ter acesso ao auditório, já que uma professora estava usando-o. Para esta montagem contamos com a ajuda da arquiteta Isabel Wittmann e, à medida que íamos pensando na cabana, aproveitamos cadeiras, quadro móvel, fita *silver tape* e parede, como representado nas Figura 28 e 32.



Figura 28. Planta da cabana.

Fonte: Pesquisa de Campo, representação do laboratório, 2012.

Mas, ainda tínhamos muitas latas para preparar e devido ao tempo que isto requeria, decidimos montá-las logo; sem pausa para descanso. Porém, nossa ideia de uso da imagem incluiu organizar outras latas para que as crianças entendessem como se projetava a imagem de maneira invertida e isto significou fazer a técnica da câmera escura.

Por volta das 14:30 chegou a fotógrafa Ione Moreno trazendo, conforme combinado, mais latas para fazermos fotos de tamanhos variados. Ao longo da tarde realizamos vários experimentos para obtermos a mistura adequada da água com os químicos e conseguimos revelar as fotos. Nosso primeiro teste foi com a técnica do fotograma¹² e constatamos que o laboratório estava pronto para começarmos a tirar fotos.

Às 16h fomos buscar as crianças para conversarmos em círculo (Figura 29). Neste momento, mostramos às crianças uma máquina com filme, em seguida elas tiraram fotos com a máquina digital. Enquanto isso, os fotógrafos continuavam tentando tirar fotos com a lata e ao final do dia, Ione se apresentou às crianças. Apesar dos nossos esforços, este dia foi apenas de arrumação, testes, experimentos.

¹² Fotograma: registro de objetos gravados pela incidência da luz em papel fotossensível, sem o uso de máquina fotográfica, lentes ou filme.



Figura 29. Pra começar.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Como já previsto para esta etapa, solicitamos à direção não permitir o acesso ao auditório por causa do laboratório. Ainda estávamos na expectativa de conseguirmos fazer as fotos em lata. Além disso, a Ione pediu para aumentar a cabana e deixar carregadas as câmeras menores. Isso significou chegar cedo na escola e continuar a brincadeira de ampliar o laboratório. Retornamos à escola, eu e a arquiteta Isabel, e após 2:30 de trabalho ampliamos o espaço e em seguida carregamos as “pinholinhas”.

Ao pensar nesta atividade com a imagem, entendemos as perguntas feitas pela Ione sobre de quantos dias duraria a oficina, pois esta técnica requer tempo, espaço, pessoas, diversas tentativas e luz. A “foto-grafia” é a escrita da luz. Nossos esforços se voltavam para a captura desta luz e, à medida que as horas passavam, era preciso tentar diferentes segundos de abertura da lata para conseguirmos alguma imagem.

Todavia, entre uma preocupação e outra, percebemos que as demais crianças que não foram sorteadas também estavam preocupadas em participar. Às 12:45, ao sair da sala fui abordada por alguns alunos que questionavam:

Cç:- Professora, eu vou vir?

J:- Estamos fazendo o máximo para que o maior número possível de crianças participem, mas eu não posso garantir isso.

Cç:- Professora é hoje?

J:- Estamos tentando.

[Observação participante, 5º ano]

Infelizmente, só pudemos trabalhar com um grupo de 12 crianças, 6 de cada ano envolvido na pesquisa. Porém, é importante ressaltar que ampliamos as técnicas que utilizamos com as crianças. Decidimos usar também a câmera escura e o fotograma, além da *pinhole*¹³, para que as elas compreendessem o processo de formação da imagem pelos olhos e como a câmera torna-se uma extensão desse olhar.



Figura 30. Círculo.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.



Figura 31. Câmera escura.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

¹³ *Pinhole*: câmera fotográfica artesanal construída com materiais de diferentes formas e tamanhos vedada à passagem de luz. Em um dos lados é feito um pequeno buraco que em seguida é coberto com uma fita preta, dentro deste espaço insere-se o papel fotossensível.

Às 13h, rapidamente nos dirigimos as sala para buscá-los e explicamos novamente porque apenas 12 alunos poderiam participar nesta etapa. Levamos este grupo para o laboratório e sentados em círculo, iniciamos a explanação sobre o processo de captura da imagem com os olhos e para que eles entendessem este processo, usamos a câmera escura, como apresenta Figuras 30 e 31.



Figura 32. Puxadinho.

Fonte: Pesquisa de Campo, representação do laboratório, 2012

Mostramos também o laboratório (vide Figura 32) e como deveríamos entrar e sair deste espaço devido à frágil estrutura de sustentação, fitas, cadeiras e uma coluna feita de bancos.

Com a colaboração da escola, que cedeu uma câmera, fizemos pequenas filmagens. Depois deste momento, iniciamos o trabalho com a fotografia em lata. Cada grupo com 3 crianças teve acesso ao laboratório para revelarem suas fotos, conforme Figuras 33 e 34.



Figura 33. Revelação.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.



Figura 34. Felicidade.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Após uma tarde quase toda com muitas tentativas, conseguimos duas fotos, uma com a imagem de um carro e outra de uma sacola plástica que estava no muro de entrada da escola. Terminamos o dia com o fotograma (Figura 35), onde as crianças realizaram a revelação, interrupção e a fixação da imagem sobre o papel.

Entretanto, durante as revelações constatamos a nossa expectativa pela imagem nítida, imagem produzida via câmeras digitais. Percebemos o quanto o nosso olhar está acostumado a objetividade das lentes que neutralizam as interferências do ambiente. Construir a *pinhole* significa desconstruir nosso olhar viciado. A apreensão do “real” pela câmera artesanal, implica em olhar o mundo por outros pontos de vista. Nos insere num espaço-tempo onde resgatamos a imaginação e a liberdade criativa

proporcionada pelas diversas experiências exigidas por este aparelho (GOVEIA, 2006).



Figura 35. Primeiros Resultados.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Nesta relação, outras imagens se formaram: a imagem de um grupo de crianças empolgadas em vivenciar a experimentação, o inusitado, como exposto nas Figuras 36 e 37. E, mesmo no intervalo do lanche (20 minutos), após 5 minutos já havia criança batendo na porta e pedindo para voltar. O mesmo ocorreu às 16:30, hora em que decidimos encerrar a atividade e liberar as crianças.



Figura 36. Equipe.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.



Figura 37. Pinholinha.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

J:- Pronto pessoal, vocês já podem voltar para a sala.

Cçs:- Sala? Nãoo. [Observação participante]

Sem crianças no laboratório, o grupo decidiu voltar na segunda-feira para tentar viabilizar a técnica, só que desta vez trabalharíamos com no máximo 6 crianças do 5º ano, o que foi modificado para 4 crianças no final. Estávamos condicionados à múltiplos fatores e mais uma vez nosso limite era o transcorrer do dia, da incidência dos raios luminosos e a quantidade de tentativas para revelar.

Todavia, definindo este tempo adequado de abertura da câmera, poderíamos trabalhar com os menores. Mais uma vez, contamos com compreensão da escola e o auditório ficou fechado até o nosso próximo retorno. Porém, para que isto fosse garantido, a chave do auditório deixou seu lugar original e passou a ocupar outro lugar, conhecido por poucos, como um segredo selado pela relação de confiança e respeito, entre o trabalho do nosso olhar estrangeiro e o olhar daqueles que reconheciam nosso esforço.

Todas as nossas idas e vindas para viabilizarmos esta técnica nos remetem a pensar sobre os significados e sentidos da *pinhole*. Concordamos com Goveia (2006), ao expor que a *pinhole* subverte esse olhar em extensão que a câmera digital oferece. Este artefato artesanal nos insere na caixa preta de Flusser e cada fotógrafo passa a fazer parte do ato fotográfico. A câmera deixa de ser uma parte do processo de produção da fotografia e torna-se o que a determina; modificando a relação homem-máquina vinculada ao consumo de bens cada vez mais modernos. Desconstruindo o mito da fotografia como a representação objetiva da realidade.

Com esta condicionalidade em mente, retornamos à escola dia 03/09/2012, para realizarmos a parte final da oficina. Ao chegarmos à escola, fomos abordados pelos funcionários da direção e conversamos sobre a oficina. Encontramos também a diretora que perguntou:

D:- Você levou a chave?

J:- Não. A chave ficou escondida na gaveta da pedagoga.

D:- Aaaah. Tudo bem. [Observação participante]

Finalmente, quando entramos no laboratório, vimos parte da nossa cabana caída. Onde achávamos que ela poderia ceder, não cedeu. Assim, com a fita *silver tape* em mãos, levantamos nosso laboratório e deixamos tudo em ordem para continuarmos o trabalho. Nesta reorganização, quando pegamos o revelador que havia ficado guardado em um balde, observamos que ele estava preto e contatamos nossa fotógrafa Ione.

J:- Ione, está tudo preto.

I:- Eita, o revelador oxidou.

J:- E agora?

I:- Joga este fora e quando eu chegar eu preparo o outro.

J:- O outro, em pó, precisa ser feito com água quente.

I:- Então coloca a água pra ferver.

J:- Tá certo. Até daqui há pouco. [Observação participante]

Com o laboratório quase pronto fomos para as salas sortear 4 crianças (2 meninas e 2 meninos) dos 5º anos, enquanto Bárbara e Ione chegavam. Neste momento, conversamos com as crianças sobre os procedimentos que iríamos realizar e sobre o significado de tirar fotografias utilizando está técnica artesanal. Iniciamos a atividade com a câmera escura e partimos com nossas latas carregadas para capturarmos as imagens, ou melhor, ser capturados pelas condicionalidades do contexto. Neste dia, conseguimos mais imagens, mas não conseguimos trabalhar com as crianças menores.

Na primeira revelação, perguntei às crianças:

J:- E aí, é possível tirar fotografias em lata?

Cçs:- Siiimm. [Observação participante, 5º ano]

Durante as revelações, ficamos cada vez mais empolgados com o que aparecia nas fotos: um carro, o contorno dos nossos corpos, o muro da escola (Figuras 38 e 39).



Figura 38. Surpresa.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.



Figura 39. Diversão.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Todavia, finalizamos o trabalho às 16h, pois o sol já estava se pondo, indicando que o nosso tempo tinha acabado. Ao voltarmos para o laboratório e encerrar a atividade, o seguinte diálogo ocorreu:

J:- Pessoal, muito obrigada pelo trabalho de hoje. Agora, vocês já podem voltar para a sala.
Cçs:- Agora? [Observação participante]

Um sinal de desapontamento das crianças, por voltar ao cotidiano já conhecido, ficou na expressão de seus rostos. Porém, nesta tarde lidamos melhor com as incertezas que a *pinhole* nos proporcionou e com a aventura que significou esperar o que o contexto nos mostrava (Figura 40).



Figura 40. Nós.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Este contexto nos fez olhar o invisível que passa despercebido aos nossos olhos acostumados com o real marcado pela objetividade diária. Subverteu a nossa racionalidade, nos permitiu ir ao encontro deste outro inusitado, esquecido num mundo pautado por um olhar desacostumado à magia de ser livre. Além disso, através das técnicas fotográficas utilizadas, possibilitamos o uso do espaço da escola, construindo um outro em colaboração com as crianças, portanto, a participação delas foi garantida. E, no final este era o momento que buscávamos atingir pelos espaços de observação, grupos focais e imagens que conseguimos criar, favorecendo um outro cenário e uma nova vivência escolar.

Uma vivência que, como Vygostsky (1998) expõe, deve favorecer o processo interpessoal (social) ao processo intrapessoal, pelos estágios de internalização através da ZDP, onde a resolução de problemas pelas crianças se dê em colaboração com os adultos. Desta forma, o aprendizado é um processo essencialmente social, pautado pelo diálogo e as diversas funções da linguagem para a instrução e desenvolvimento

mediado. Neste ponto, o diálogo, encontramos a força da pedagogia crítica de Freire e o elemento conector (ZDP) para refazermos à escola.

Esta nova construção histórica e social do espaço e do lugar da criança na escola requer compreendermos o que cotidiano institucional está proporcionando para a constituição das subjetividades delas? A partir do direito à fala dos alunos e do dever dos adultos em escutá-los, percebemos que proporcionar o diálogo democrático mobiliza a nossa transformação, pois passamos a enxergar os desejos e receios delas. O imperativo das mudanças que viabilizem pensar a infância com seus direitos nos espaços públicos. Precisamos saber o que elas pensam e porque pensam desta forma. Esta é a proposta do capítulo a seguir.

Cç:- Porque os professores não tem a mesma compreensão que os nossos familiares. Porque eles não tem tempo disso, porque, às vezes, eles não conhecem muito a gente, nossas opiniões sobre a gente. [Grupo Focal, devolutiva, 5° ano]

CAPÍTULO 4 - Quando Eu Crescer, Eu Vou Ser ...

Este capítulo se propõe a pensar sobre o que significa ser criança e viver a infância na região norte do Brasil e de que forma este sujeito constrói sua participação numa dada escola. Para tanto, desde o início compreendemos a necessidade de rever conceitos históricos e culturais sobre esta fase para tecermos os fios que nos possibilitaram observar a criança na região periférica da cidade de Manaus, bairro Alvorada¹⁴, como expõe Figura 41.



Figura 41. Bairro.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Nesta medida, concordamos com Ariès (1981), quando afirma que o conceito de infância é uma construção da modernidade, um fato cultural, tendo em vista que ao longo dos séculos esta era quase inexistente na sociedade, sendo considerada um breve período, logo desfeito e esquecido. Por não se pensar sobre a sua existência, também não se retratava a infância.

Contudo, mesmo com a visibilidade deste período nos dias atuais, ao debruçarmos nosso olhar sobre a região norte, observamos os desafios gigantescos do

¹⁴ Bairro Alvorada: também conhecido como “Cidade das Palhas” é localizado na zona centro-oeste de Manaus, sua história é marcada por conquistas realizadas pela sua própria comunidade. Apesar de ter um grande centro comercial, o bairro convive com a falta de áreas de lazer, iluminação adequada e falta de saneamento adequado de esgotos. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/57757044/historia-dos-bairros>> acesso em 08/09/12

lugar que repercutem na baixa qualidade de vida destes sujeitos. Aproximadamente 2,3 milhões de crianças com menos de sete anos de idade vivem nesta região, onde de cada dez residências, sete possuem uma criança nesta faixa etária. Manaus (local da nossa pesquisa), com todo seu crescimento, apresenta enormes contrastes. Com um desenvolvimento econômico marcado por políticas de colonização insatisfatórias, precárias condições do meio rural, concentração de atividades econômicas e equipamentos (IPEA, 2012; IBGE, 2010; TEIXEIRA, 2004).

Com alguns dados em mãos, passamos a nos questionar sobre que visão as crianças têm sobre si mesmas numa cidade com quase dois milhões de habitantes. Configurando-se como um dos municípios que mais cresceram nos últimos dez anos, devido a migrações, altas taxas de natalidade, passando do nono para o sétimo lugar como município mais populoso (IPEA, 2012; IBGE, 2010).

Uma cidade com inadequada rede de abastecimento de água, deficiente transporte público e elevado custo de vida. Manaus constitui-se por pessoas de diversas regiões, diferente etnias, na qual se aglutinam indígenas e não indígenas. Estas migrações impactam a vida da cidade e revelam a nova versão dos preconceitos vivenciados pelas crianças.

J:- Certo, e Ronaldinho, você é novato aqui na escola. O que é que você acha dessa escola?

Ronaldinho:- Eu achei que era legal. Aí, quando eu fui para a sala o Guilherme me chamava de haitiano.

J:- De que?

Ronaldinho:- Haitiano.

J:- Haitiano? E aí, você conseguiu falar com alguém este assunto?

Ronaldinho:- Não deixei passar, aí depois me falaram aí, aí.

J:- Você deixou passar. Anayr?

Anayr:- Aconteceu como o Ronaldinho falou, aconteceu a mesma coisa comigo, porque ele, o Dedé brigou com um menino lá embaixo chamando o mesmo nome haitiano, o outro menino que era da minha cor. [Grupo focal, 5º ano]

E, diante deste cenário também questionamos: Como esta falta e/ou inadequado acesso aos direitos ao longo dos anos influencia a cultura de participação da cidade? Quem pode participar? Nesta hora percebemos como nosso passado colonial (que durante três séculos ignorou todas as mazelas e tragédias sofridas

também pelas crianças, impostas por adultos autoritários) é reapresentado às crianças pelas próprias crianças que perpetuam na contemporaneidade símbolos da escravidão que identifica quem é melhor ou pior pela cor da pele (DEL PRIORI, 2010).

Será que os professores, a escola conseguem perceber este discurso? E, se percebem, o que fazem? De fato a violência dos discursos dominantes enterra as vozes dos marginalizados, que aceitam, deixam passar e se submetem a uma velha visão de mundo. Mas, se muita coisa é velada a nossa visão, cabe aos educadores forjar um novo discurso que possibilite às crianças questionarem estas vozes, estas memórias para que possam ver ou ter uma outra visão do mundo e da possibilidade de transformar esta realidade (MCLAREN, 1999).

A escola é um espaço que visa o desenvolvimento humano através da educação. Enquanto atividade cabe à escola fazer emergir o sujeito histórico e cultural. Para tanto, o ensino só é efetivo quando o professor não implanta os conteúdos como uma educação bancária, mas cria espaços que favorecem as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam (MOLL, 1996; VEER e VALSINER, 1991).

A educação como uma práxis deve voltar-se para entender como o sujeito torna-se humano através das suas especificidades, como este sujeito se distingue dos demais. Para Vygotsky, precisamos analisar as origens sociais e as bases culturais do desenvolvimento individual, pois, o desenvolvimento de processos superiores nas crianças ocorre pela imersão cultural nas práticas das sociedades, adquirindo símbolos e instrumentos tecnológicos desta sociedade e da educação em suas variadas formas (VYGOTSKY, 1989, 2008; REGO, 2003; MOLL, 1996).

Entretanto, na escola ainda persiste, infelizmente, uma cultura autoritária. Cultura que se constrói também pela arquitetura escolar que revela silenciosamente e de forma imperceptível, mas poderosa, determinadas funções culturais e pedagógicas, expostas no plano didático. Este plano define diversos aspectos do conteúdo da educação formal, utilizados como realidade ou como símbolo de um planejamento do espaço que guardam, em si, como se considera a criança (Figura 42) e o professor (FRAGO E ESCOLANO, 2001).



Figura 42. Símbolos.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Nesta instituição tradicional, caracterizada como maquinaria governamental, que surgiu a partir do século XVI, o direito à fala foi estruturado hierarquicamente por um modelo onde apenas o adulto tem o direito a falar e quando a criança fala, é uma concessão, um privilégio.

P:- Esta leitura tem tudo a ver com a gente. O que é ser cidadão? Todo cidadão tem direitos e deveres. Qual o dever de vocês? Se vocês vem para a escola e não trazem seus livros, vocês estão cumprindo seus deveres?

Cçs:- Não.

P:- Se eu me atrasasse, faltasse e vocês não tivessem aula direito, eu estava cumprindo o meu dever?

Cçs:- Não.

P:- Todo mundo tem direitos e deveres, mas a gente tem mais deveres. [Observação participante, 5º ano]

Desde então existe uma ilusão, uma ficção sobre a condição, que naturaliza a escola, tal como naturaliza a condição de ser criança. Para ambas condições o questionamento sobre o seu estatuto natural torna-se muitas vezes impensável. Neste caso, a origem da palavra infância (do latim: *infans,ántis*¹⁵), que significa aquele que não fala, se aplica a dinâmica instituída na escola. Esta instituição nasce com uma intencionalidade, portanto não é natural e nem eterna como parece diante da normalidade da ida às escolas atuais. Este espaço, tal como a criança, participa de uma

¹⁵ Termo retirado do texto: Castro, Maria. “A infância e a aquisição da linguagem”, 2005. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/09.shtml>> acesso em 12/10/12

construção social moderna que deve ser questionada e revista (VARELA e ALVEREZ-URIA, 1992).

A criança enquanto sujeito ativo precisa consolidar seu lugar social, político. Como descrito, ela não existe desde sempre, antes é fruto das mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, no seu cotidiano e da institucionalização por intermédio da escola. Então, ser criança na contemporaneidade implica compreender a particularidade da infância em relação ao mundo adulto (COHN, 2009).

Vygotsky (2008, 1989), ao compreender a dimensão da atividade educacional, contribui com o conceito de ZDP (Zona de desenvolvimento proximal), como o elemento conector para que esta reflexão e ação seja fundante para a prática pedagógica. Esta prática enfatizada por Freire (2011, 2009, 2005, 2002), exige a participação efetiva das crianças enquanto sujeitos de direitos. De acordo com o ECA em seus artigos 3º, 4º, 5º e 6º, as crianças tem direito à liberdade, proteção e são pessoas em desenvolvimento (BRASIL, Lei 8069/90).

Contudo, conforme Moreira (2011), as ações destinadas às crianças, tais como a educação, são pautadas hoje em dia pelo conflito entre liberdade e proteção. As vozes infantis neste contexto, geralmente são excluídas. As crianças são percebidas unidimensionalmente, sendo vistas como um recipiente que precisa ser preenchido, além da não vinculação entre o conhecimento e saber como algo subjetivo. A participação dos alunos enquanto sujeitos de saber tende a ser negado ou ignorado, assim como qualquer conhecimento construído por eles (MOREIRA, 2011; PENA OCHOA, 2010).

A ideia de uma infância fragilizada, baseada numa compreensão desenvolvimentista linear, justifica o direito dos adultos em limitar a participação política destes sujeitos na escola. Desta forma, constrói-se uma participação passiva ao invés de ativa, cuja disciplina pauta-se na tradição da hierarquia escolar que desconsidera o que a criança fala e sente devido à imaturidade das suas opiniões. Esta escola sempre pensa para e pela criança e nunca com a criança.

Cç: - *Posso ir no banheiro?*

P: - *A hora já passou e é perigoso ir só. [Observação participante, 1º ano]*

Azul: - *Às vezes ela não deixa.*

J:- Às vezes ela não deixa e como é que a gente se sente quando a gente quer ir no banheiro e está apertado e a professora não deixa?

Azul:-Aí, quando a gente fica apertado, às vezes ela deixa. [Grupo focal, 1º ano]

P:- Amanhã será a reunião com os pais, vocês não devem vir para a escola.

P:- Se vocês vir, irão atrapalhar as aulas das outras turmas. [Observação participante, 5º ano]

As crianças cientes de seus lugares seguem a ordem instituída pela escola. Um lugar que marca o corpo inerte (CERTEAU, 2012). Entretanto, observamos que mesmo ocupando este lugar, a criança desde o primeiro ano expressou com clareza suas opiniões.

Cç:- Estou com as mãos congelando por causa do ar condicionado.

J:- Você já falou para a professora?

Cç:- Não posso falar. Ela vai reclamar. [Observação participante, 1º ano]

Assim, como o adulto é visto nesta relação? Como alguém que pode reclamar, o que cabe à criança? Mesmo com a existência dos diversos marcos legais internacionais e nacionais que garantem os direitos destes sujeitos, tais como: a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959); a Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989); a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990); estes não são vivenciados por elas. Muitas vezes, nem mesmo o direito de ser chamadas como querem é respeitado, conforme observado durante uma aula de educação física.

P:- Alguém deixou de ser chamado?

Cç:- Eu.

P:- Qual o seu nome?

Cç:- Ester.

P:- Seu nome completo?

Cç:- Joana Ester...

P:- Eu chamei seu nome, Joana. Toda vez que alguém chamar seu nome, você tem que responder. [Observação participante, 1º ano]

Neste cotidiano, ter que responder era uma das muitas rotinas estabelecidas pela escola, todavia esta precisa se preocupar com as perguntas. A rotina da instituição imprime a eterna cobrança de dar a resposta adequada para o adulto, a resposta certa. As professoras enfatizavam em suas falas o tipo de comportamento esperado.

P:- Vocês devem se preocupar em copiar a atividade, depois, vocês respondem. Eu estou aqui para ajudá-los a responder, pois às vezes vocês perdem tempo tentando resolver algo que não entendem, e eu estou aqui para ajudar. Vocês vão ler juntos, compreender juntos e responder juntos. A minha função é ser mediador... [Observação participante, 5º ano]

Contudo, concordamos com Rego (2003) ao expor que a escola atual não deve se restringir apenas à transmissão de conteúdo. Mas, ensinar o aluno a pensar, refletir cada vez mais de maneira autônoma, para apropriação e elaboração do conhecimento e não apenas a cópia dos conteúdos.

Este modelo não permite uma educação emancipadora, como preconiza Freire (2011, 2009, 2005, 2002), e muito menos possibilita que a escola cumpra seu papel histórico-cultural de promover avanços no desenvolvimento do aluno. Desenvolvimento que visa superar tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano, quanto o caráter originalmente verbalista que o conhecimento científico assume para a criança nos anos iniciais da escolarização (REGO, 2003).

Porém, desde os primeiros anos as crianças são tolhidas a pensar de forma menos abstrata. Elas devem responder ao sistema e nesta dinâmica entendem qual resposta dar ao adulto e como deve ser o tempo na escola.

J:- E o que é que vocês acham desse trabalho de vir para a escola e ficar sentado?

Rosa Choque:- Fica legaaal.

Amarelo:- Legal, a gente brinca, faz a casinha feliz, tarefinha.

Verde:- Fica quieto.

Vermelho:- Aaaah, gente estuda postila, faz tarefinha, a gente vai lá embaixo lanchaaaar. [Grupo focal, 1º ano]

Porém, que tempo é esse e como deve ser utilizado? O que lembra outro discurso muito comum (o discurso de que todos são iguais), que justifica a rotina de

copiar, ler, compreender e responder juntos. A partir de um regime no qual a liberdade se estabelece pelo cumprimento da lei instituída, seja esta a de Deus e/ou do Estado, esta liberdade reforça estereótipos que rotulam e separam quem é normal e anormal (PEY In: BELTRÃO, 2000).

PEF:- *Tia, tem uns bem danadinhos. [Profa. de educação física]*

[A professora se aproxima para explicar]

P:- *É porque tem uns que é a primeira vez na escola, outros só tem 5 anos.*

A PEF olhando para uma criança, diz:

PEF:- *Parece que ela tem déficit de atenção.*

P:- *Eu tenho três crianças especiais, uma com lábio leporino, outra com estrabismo e dificuldade de coordenação e a outra... [infelizmente não consegui ouvir]. [Observação participante, 1º ano]*

Assim, para que serve este tipo de liberdade que não enxerga as especificidades das crianças? Especificidades ignoradas também pela professora de educação física. Questionamos: Qual era a coordenação motora esperada de crianças que em sua maioria frequentam a escola pela primeira vez? Que ritmo é esse imposto maciçamente e como elas se sentem?

PEF:- *Tem que fazer só.*

[A criança não conseguia andar na linha e sempre que voltava, ficava fora da fila ela e uma outra amiga]

PEF:- *Que coisa difícil ficar na fila. Como é o teu nome?*

Cç:- *Débora.*

PEF:- *Tem que ficar na fila!*

PEF:- *Vamos parar com a bagunça! [Observação participante, 1º ano]*

Este fato nos leva a pensar como uma norma federal na qual todos são iguais perante a lei em seu Art.5º/ cap. I (BRASIL, 1988); serve para nivelar os alunos em uma uniformidade idealizada e passa a ser utilizada para restringir o direito à diferença e legitimar o professor falar e o aluno obedecer. Aspecto paradoxal este do direito da fala, pois logo nos primeiros contatos com a escola, uma professora diz:

P:- *Estou acompanhando minha turma desde o primeiro ano e eles tem muito o que falar. [Observação participante, 5º ano]*

Em outro momento, esta mesma professora ao falar do bom comportamento das crianças, esclareceu:

P:- *A turma é boa, eles estão comigo desde a alfa e eu posso sair despreocupada. Se a gente trabalha desde o começo a disciplina, a criança, a gente molda como a gente quer. [Observação participante, 5º ano]*

Nesta modelagem quem perde o que ao longo da sua formação? Quais os princípios teóricos que balizam esta ação? Ao analisarmos esta fala da professora: “a criança a gente molda”, nos deparamos com uma construção cultural do que significa ser criança do século XVI. Século em que a criança era vista em sua maleabilidade infantil, portanto, este sujeito era passível de ser modelado, sua fragilidade (mais tarde, imaturidade) justificava a necessidade de tutela, rudeza, sendo então necessária a sua civilização, por isso, deveria ser canalizada e disciplinada (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992; ARIÈS, 1981).

Mas, apesar dos lugares ocupados pelas crianças na escola, este lugar é um espaço praticado, existencial, assim como a existência é espacial. Nesta existência há ambiguidades e contradições que desfazem a estabilidade da escola. Estes espaços fazem e se refazem pela ação dos sujeitos, pela palavra quando falada que ao pensar sobre os seus lugares estranham o seu próprio espaço, produz história e modifica o ambiente (CERTEAU, 2012).

Gabe:- *Porque é assim para dividir, porque os meninos tomam a maior parte quando jogam futebol, as meninas não podem nem brincar, aí lá tem as mesas para a gente sentar, mas quando a gente está lá, eles vão perturbar a gente e tomam o espaço da gente.*

J:- *Então, seria para dividir o espaço. E Fred, qual seria a sugestão?*

Fred:- *Ela tá certa, porque às vezes os meninos eles tem aquele tamanhão e eles só querem ficar aqui, eles ficam chutando aquelas latas grandes e acabam pegando na cabeça das pessoas, das meninas que tá passando lá. [Grupo focal, 5º ano]*

No tempo em que ficamos na escola, abrimos um espaço, o espaço da fala, do diálogo, dos confrontos e das propostas para melhorar o cotidiano. Contudo, sabemos que o que fizemos ainda é muito pouco e que a educação se faz em suas idas e vindas.

Como Freire (2011) expõe, a palavra existe na relação com o seu significado real e revela os desafios de uma situação concreta. Desafio que deve ser desvelado pelo oprimido, indagando a si mesmo sobre a realidade circundante, tecendo respostas e formulando novas perguntas sobre sua existência. A liberdade não chegará pelo acaso do destino, mas pela práxis que busca conhecer e reconhecer a necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005).

Esta luta requer entender que até mesmo os adultos acatavam o sistema hierárquico. As decisões eram tomadas de cima para baixo e cabe apenas segui-las, ou como uma professora mesmo mencionou (no diálogo abaixo) “acompanhar o ritmo da direção”. Nessa relação, os professores estão presos num currículo oculto de vigiar e punir, examinar e julgar.

P:- O método foi escolhido pela diretora, é Casinha Feliz.

Em outro momento, escuto:

J:- Que evento é esse?

P:- Ah, faz parte do Projeto Vovó Rufina, Viver e Conviver.

J:- Vocês planejaram?

P:- Foi a direção pedagógica, a Maria não para, nem 20 minutos para almoçar direito, quando a gente chega já está tudo planejado, cronometrado. E a gente tem que entrar no ritmo, para dar conta.

[Observação participante, 1º ano]

Todavia, como mudar se até mesmo os adultos estão no ritmo da escola para dar conta da quantidade de atividades organizadas pela escola? Como libertar-se sem dúvida? Percebemos, na fala das professoras, discursos que também se afinavam com uma resposta ideal sobre o papel do professor: ser mediador. Porém, esta palavra assumiu outra lógica que cerceia a liberdade de pensamento, pois não se permite na escola o exercício crítico. Esta ação refletiu nas demais soluções que as crianças utilizavam em sala de aula quando a professora perguntava:

P:- Alguém tem dúvida?

Cç:- Não.

P:- É fácil trabalhar numeração romana. [Observação participante, 5º ano]

E, mesmo quando a criança ousava perguntar, a professora falava:

P:- Porque você não sabe?

Cç:- Eu não sei.

P:- Deve ser feito como eu falei. [Observação participante, 5º ano]

O modelo é sempre o adulto que não permite um espaço para outras formas de fazer, outras formas de dizer. Nesta rotina cultivada dia-a-dia, quantas vezes as crianças tem o direito de expor suas ideias sobre o que realmente pensam, sonham e desejam? O direito de errar? Ao mesmo tempo, elas se utilizavam de estratégias que refaziam as regras do uso do tempo e espaço na escola, numa liberdade gazeteira das práticas que redirecionam quem fala e quem faz o que, como expõe Certeau (2012). Nesta liberdade as crianças encontravam brechas entre os intervalos das atividades e imitavam o professor.

Cç:- Sssshhh. [para pedir silêncio para a turma]

P:- Vamos parar a brincadeira. [Observação participante, 5º ano]

Outro aluno perguntou:

Cç:- Professora é para escrever?

P:- Não, é para copiar.

Cç:- Tá vendo, vocês nem me avisam o que é para fazer. [Observação participante, 5º ano]

Imitar o professor para resistir ou se acomodar ao sistema foi o que observamos com a rotina da escola. Entretanto, na busca obstinada pela resposta adequada, muitas vezes os adultos agiram de maneira adversa ao seu próprio discurso, como percebemos na saída da sala para as apresentações das crianças. Naquela tarde, escutei duas professoras que comentavam:

P:- Oi Barbie, hoje ninguém dá aula.

[A outra professora concorda com a cabeça]

[Observação participante]

Neste momento, tornou-se mais nítida a ideia sobre o que é aula nesta escola. Sair da sala significa não dar aula, seria então um momento de descanso? Qual a mensagem repassada para as crianças com este tipo de discurso? Até que ponto todos estes eventos representam espaços de tensão e descontrole da ordem instituída nas

salas? Contudo, neste espaço a disciplina era sempre umas das questões centrais, ou melhor, a ideia sobre o que é disciplina. A diretora falava:

D:- Vocês sabem que hoje a gente vai ter duas apresentações, e vocês tem que se comportar. Quem é comportado aqui, levanta a mão!

Uma criança levanta a mão. A diretora reclama com quem está conversando e diz:

D:- O aluno que estiver conversando, o amigo do lado vai apontar assim, que as professoras estão de olho, tá certo?

Cçs:- Tá. [Observação participante]

Nesta lógica de delação que tipo de subjetividade estamos estimulando nas crianças? Qual o conceito de democracia que estamos forjando? Como se constrói a qualidade/quantidade da participação infantil no cotidiano escolar pautado por estas vivências? Diante das nossas dúvidas, tínhamos uma certeza, nossa inserção no campo deveria ser cuidadosa, para estabelecermos uma relação de confiança que se construiu aos poucos entre nós e a escola, estávamos nos conhecendo e nos redescobrimo.

Ao mesmo tempo, entrar no campo exigiu a árdua tarefa de permanecer em silêncio e observar os detalhes, as repetições, os inusitados durante os primeiros meses. Como um corpo que vai se desvencilhando da voz e marca sua presença pelas observações e anotações diárias, as aproximações fluíam pela curiosidade natural a respeito do que tanto era escrito. Numa destas conversas, uma criança do primeiro ano perguntou:

Cç:- O que você está fazendo?

J:- Escrevendo.

Cç:- O que é isso?

J:- É a minha tarefa, tá vindo desde que eu cheguei aqui, eu escrevo muito.

Cç:- Eu também tenho um diário.

J:- Quem deu?

Cç:- Minha mãe. [Observação participante, 1º ano]

Nesta dinâmica que permitiu a fala ao outro, a curiosidade infantil aflorou e admiramos a capacidade da criança em perceber os contextos e criticá-los. Entretanto, em seu papel acrítico, a escola vai incutindo maneiras de ser aluno que se distanciam das possibilidades criativas de ser criança e viver a infância. Esta instituição reproduziu a relação opressor (adulto) e oprimido (criança), não permitindo um

desenvolvimento autônomo, pautado pelo respeito a heterogeneidade dos grupos e indivíduos. O respeito é essencial para o sujeito histórico, para a criança não tornar-se uma cópia do modelo de comportamento adulto passivo (REGO, 2003).

Mas, mesmo com todas as adversidades estabelecidas por uma rígida estrutura hierárquica, tentamos compreender o que estava acontecendo com este cotidiano escolar e de que forma as crianças reinventavam possibilidades de participação para a gestão das atividades na escola. Quais são os ruídos que produziam através das suas microresistências, o que gerava microliberdades (CERTEAU, 2012)? O espaço da regra quebrada, desfeita, foi observado com espanto na intensa dinâmica da sala, na qual o professor “tarefeiro” não se dava conta das práticas das crianças, como comer fora da hora instituída.

Todavia, mesmo com as microresistências, percebemos que de forma geral a grande preocupação das crianças não era questionar a falta dos seus direitos à participação. Elas não se preocupavam com o presente, suas apreensões se voltam para o futuro. Nesta escola, as crianças pensavam sobre o que eles vão ser quando crescer. Paralela a esta preocupação estava a ideia quase natural de não ser ninguém agora, este presente era esquecido pelo anseio de um futuro promissor.

Jonny: - *Porque sem estudo a gente não pode ter nada.*
J: - *Jonny, sem estudo e hoje em dia vocês já são alguém?*
Cçs: - *não.*
J: - *Nãoo, vocês não são alguém? Por que é*
Gleyciane: - *Porque somos apenas estudantes.*
Messi: - *Pra ser alguém na vida.*
J: - *Pra ser alguém na vida tem que vir pro colégio?*
[Grupo focal, 5º ano]

A escola, nesse sentido, não proporcionava a vivência dos direitos da infância pela criança, seus tempos e espaços são todos ocupados com as atividades escolares educativas, não havia lugar para o brincar. A brincadeira, aliás, era algo que vem depois do estudo para muitas crianças conscientes da importância deste futuro.

J: - *Ele gosta mais de brincar do que estudar, e o que vocês acham disso da brincadeira e do estudo, como é que vocês pensam isso? Oii Kelly, tá dizendo que prefere?*
Kelly: - *Estudar do que brincar.*
J: - *É?*
Kelly: - *Primeiro estudar, depois brinca.*

J: - Primeiro estudar, depois brinca. Ander?

Ander: - E porque estudar é uma obrigação que os pais tem que mandar a gente fazer, porque se a gente não estudar, a gente não vamos saber o que nós vamos fazer no futuro. **[Grupo focal, 5º ano]**

E, em busca de um futuro promissor, os direitos vão sendo paulatinamente negados. A escola foi vista como a redentora dos problemas futuros, já que sem estudo a gente não é nada.

Jonny: - Porque sem estudo a gente não pode ter nada. **[Grupo focal, 5º ano]**

Embora, as crianças também sentissem o peso da escola em seus próprios corpos, no final elas esqueciam o seu presente para ter um futuro melhor. Hoje é o dia de pensar em estudar para ter um futuro maravilhoso.

Ursula: - Pensa em estudar.

Tina: - Pensa emmmm estudar pra ter um futuro maravilhoso. **[Grupo focal, 5º ano]**

Mas, se a escola ainda perpetua um sistema opressor, o que faz as crianças resistirem a este sistema? O que elas mais gostavam na escola¹⁶ (Figuras 43 a 48)?



Figura 43. Amigos.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

¹⁶ Todas as perguntas desta parte do texto foram os resultados da triangulação dos dados obtidos pelos procedimentos aplicados no campo com as crianças: observações participantes, grupos focais e fotografias.



Figura 44. Amigas.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

O que elas esperavam desta instituição?



Figura 45. Ser bem vindo.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Qual o espaço de que elas mais gostavam e onde ainda é possível participar mais livremente?



Figura 46. Brincar.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

E o que elas esperavam do futuro?



Figura 47. Troféus.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

E como elas refaziam a escola?



Figura 48. Driblando o sistema.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Neste caso, a imagem vale mais que mil palavras.... Mas, por compreendermos a invisibilidade da criança neste espaço em relação aos seus direitos à participação, e ao mesmo tempo entendermos a importância da escola, nossa inserção no campo procurou demonstrar outras formas de incluir a criança na gestão das atividades. Assim, num trabalho em conjunto com elas devolvemos os resultados à instituição; procedimento detalhado a seguir.

CAPÍTULO 5 – Devolvendo Resultados: Uma Síntese dos Procedimentos

Esta parte da pesquisa, embora estivesse em nossos planos desde o começo, se mostrou bastante difícil e exigiu um cuidado redobrado sobre como apresentar os resultados à escola. Desde o início sabíamos que esta ação implicava em nosso compromisso político com o campo e todos os envolvidos ao longo dos 9 meses. Ao pensarmos sobre esta parte, lembramos da arte de entrar e sair dos espaços sem causar danos. Após ter observado, conversado, estabelecido amizades, escutado, era o momento de falar um pouco dos nossos objetivos, o que nos motivou, apresentar sugestões, ouvir as opiniões do campo.

Para isso, alguns cuidados eram essenciais, e entre eles, primeiro: apresentar os resultados às crianças e ouvir delas suas considerações e consentimento sobre o que elaboramos, segundo: mostrar nossa devolutiva aos adultos da escola e terceiro criar um momento com as crianças para que elas olhassem as fotos tiradas e escolhessem 40 fotografias para mostrarmos à escola. Concordamos com Cruz (citado por SOUZA, 2010) ao expor que as crianças são competentes para expressar suas percepções e sentimentos, assegurando que o que elas vivenciam possa ser considerado, ampliando a possibilidade de que as nossas decisões sejam relevantes e adequadas.

O momento da devolutiva é uma tarefa complexa, mas necessária e, conforme Minayo (2005), comunicar resultados é bem mais difícil do que apenas descrevê-los, difundi-los. Comunicar resultados significa se submeter as críticas que o campo faz e tem o direito de fazer. Numa relação direta de quem olhou, observou, pesquisou e passa agora a ser olhado, observado.

Esta etapa indicou o quanto a entrada no campo tem que ser muito respeitosa; caso contrário, como estabelecer este espaço? O espaço da devolutiva amorosa que assumiu o risco de expor o nosso olhar e de aceitar as respostas advindas do campo? Neste caso, esta finalização do trabalho de campo assumiu um sentido diferente das críticas da academia, porém sem ser de menor valor.

Contudo, esta etapa foi fundamental dentro da nossa perspectiva da participação das crianças no espaço escolar. O que exigiu também pensar em como

apresentar os resultados acumulados durante todo este trabalho para crianças com faixas etárias diferentes, sem prejudicá-las e nem omitir os dados. Devido à nossas limitações de tempo, e por compreendermos que as crianças ficam mais à vontade em grupo, apresentamos nosso material para os grupos dos primeiros e quintos anos, separadamente. Todavia, entramos em contato prévio com a direção e professores, explicamos como seria esta etapa e só depois conversamos com as crianças.

Assim, conforme planejado com a escola, começamos a devolutiva com as crianças, levamos primeiro o grupo dos 1º anos para o auditório (18 crianças entre meninos e meninas), e em seguida o grupo dos 5º anos (15 crianças). Esta quantidade de crianças foi reflexo de um feriado prolongado e também pela não permissão dada por uma professora do 5º ano, para que todos os alunos participassem deste momento.

Nesta hora, falamos sobre nossas conclusões da pesquisa, e explicamos porque estávamos ali. Entretanto, já tínhamos em mente que não conseguiríamos apresentar todos os 25 slides da devolutiva para os menores. Com eles expusemos mais as fotografias e algumas perguntas dos slides (que foram gravadas), também aproveitamos e tiramos outras fotos com a autorização prévia delas (crianças dos 1º e 5º anos), vide Figuras 49 e 50.



Figura 49. Nossa voz.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.



Figura 50. Nossa vez.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelos pesquisadores, 2012.

Esta ação, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, entende que o desenvolvimento humano ocorre pela imersão nas práticas culturais, num processo constante, desde a infância. Nesse caso, a escola, enquanto um espaço destinado a organização social da instrução, torna-se especialmente relevante, pois visa ao desenvolvimento dos processos superiores em colaboração com os adultos. Através da zona de desenvolvimento proximal, a escola favorece o desenvolvimento destes processos em conjunto com os símbolos e instrumentos socialmente fornecidos as crianças (REGO, 2003; MOLL, 1996).

A devolutiva revelou-se um momento rico para a próprio fechamento da pesquisa, pois serviu para confirmarmos dados já levantados e encontrarmos outros. O momento de serem consultadas respeitosamente sobre seu consentimento foi relevante para as crianças, que perceberam o quanto a fala delas era importante para nós. Durante este encontro, ao perguntarmos para elas o que achavam sobre ser criança, ouvimos:

Cç:- Criançaaaa, eu não sei não.

Cç:- É ser um bom momento.

Cç:- Ser criança é para ser um bom menino e estudar muito.

Cç:- Ser criança é ser boa criança.

Cç:- Ser criança é para ser educada.

Cç:- Ser criança ganhar muito presente e amor.

Cç:- É ser um bom aluno. [Grupo focal, devolutiva, 1º ano]

Dos maiores, escutamos:

Cç: - *Uma fase beeeem complicada e às vezes bem divertida. E assim que a gente aprende muitas coisasssss com os professores, com os nossos pais, porque um dia a gente quer voltar atrás e não vai dar, porque a gente já vai ser de maior.*

Cç: - *Ser criança é brincar, se divertir e o mais importante, estudar.*

Cç: - *É uma fase que nós tem que brincar, aproveitar tudo que nós tem, que dá. Quando nós crescer, nós não vamos ter nem essa oportunidade, todus que nós tem na infância. [Grupo focal, devolutiva, 5º ano]*

Estes grupos focais confirmaram, como ao longo do tempo a permanência deles numa escola opressora acaba por silenciá-los. Ao contrário dos menores que queriam falar, com os maiores sentimos uma maior dificuldade em sua participação, inicialmente. O que nos levou a refletir sobre como o sistema simbólico desenvolvido pela escola restringe a comunicação entre os grupos e não aprimoram as interações sociais numa perspectiva emancipadora do sujeito. Estas crianças conformam-se ao sistema, já desde o 1º ano.

J: - *Deixa eu perguntar, criança pode brincar?*

Cç: - *É para estudar.*

Cç: - *Não pode. Pra ficar muito inteligente.*

Cç: - *Eu não quero brincar porque eu tenho que ser muito inteligente. [Grupo focal, devolutiva, 1º ano]*

Numa ideia que justifica a ausência do direito à participação, como um signo compartilhado por este grupo cultural que desenvolve formas de perceber e atuar na realidade, estabelecendo uma mediação submissa entre o sujeito e o mundo. Seus direitos tornam-se deveres, na maioria das vezes, e os direitos, privilégios (OLIVEIRA, 1997).

Cç: - *Direito de estudar, de brincar e de ter todos os seus momentos.*

Cç: - *A gente tem direito a saúde, né, que antes não tinha, a educação boa e de qualidade, alimentação também na escola, só.*

Cç: - *Estudar, crescer, ser alguém na vida. E ir fazer faculdade, essas coisas. [Grupo focal, devolutiva, 5º ano]*

A escola com esta estrutura, hierarquiza modelos de poder, sobre quem pode fazer e porquê. Como expõe Foucault (2007), o espaço escolar é uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar e recompensar os bem adaptados ao sistema. Cria-se um espaço útil, que define normas e regras, formas de sentar, andar e se comunicar. As crianças percebem esta organização e relatam:

J:- Quem pode decidir as atividades e por que?

Cç:- A professora, porque ela que tá ensinando nós.

Cç:- A diretora e as professoras que elas ajeitam a sala tudinho, arrumadinho pra nós ter um, umm...

Cç:- A professora, porque ela tem mais experiência que a gente e a gente vem para escola pra aprender, não vem pra mandar. [Grupo focal, devolutiva, 5º ano]

Criar este espaço de discussão e deliberação serviu para apontar caminhos para a escola repensar suas práticas, o direito da criança em participar dos processos decisórios da gestão. Todavia, sabemos que esta é uma gota num oceano da dinâmica escolar, pois para a escola repensar suas práticas, é necessário o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer como afirma Freire (2002).

Esta práxis não é de forma alguma impossível. Ao contrário, nossa ideia com a devolutiva foi mostrar formas possíveis de transformar o eixo das decisões dos adultos para a inclusão das crianças. Se a escola é um espaço que visa ao desenvolvimento humano, conforme Moll (1996) expressa, é imprescindível novas práticas culturais que priorizem a formação de espaços colegiados, no qual seja dado a todos o direito de falar e participar da construção de espaço escolar, público e com qualidade.

Esta qualidade passa pela consideração sobre o que as crianças pensam, como pensam e porque pensam desta forma a escola. Assim, com esta perspectiva em mente, consultamos às crianças sobre quais fotos gostariam de mostrar à escola. Esta atividade consistiu em levarmos os grupos separadamente por gênero e ano escolar para que escolhessem 10 fotos (total de 40 fotos) para posteriormente ser expostas na escola.

Porém, ao apresentarmos a devolutiva aos adultos, durante 1h, e expormos o direito das crianças à participação na escola, ouvimos em momentos diferentes da nossa conversa:

P1:- *Mas, não dá pra deixar as crianças livres assim.*

P2:- *Éeeee, a gente aqui não para de se mexer, imagino as crianças na sala. Quando um aluno meu se mexe, eu falo fica quieto menino.*

P3:- *Eu sou conteudísta.*

P4:- *Somos os mais qualificados para trabalhar com as crianças. [Observação participante, devolutiva, professores dos 1° e 5° anos]*

Esta forma de perceber os direitos das crianças, expresso na fala da professora 1, respalda-se numa compreensão de desenvolvimento linear da criança, no qual pressupõe a maturação como uma pré-condição do aprendizado, aspecto criticado pela psicologia histórico-cultural e pedagogia crítica (FREIRE, 2011, 2002; MACLAREN, 1999; VYGOTSKY, 1998; GIROUX, 1997). Neste caso, ser livre é um status que se adquire apenas quando se tornam adultos. Contudo, restringir esta liberdade significa tolher a participação autônoma das crianças na escola.

Além disso, esta etapa representou a síntese dos três procedimentos utilizados no campo: observação participante, grupo focal e fotografia. Nossa devolutiva envolveu todas as crianças que participaram do projeto por um período de uma hora, ao longo de dois dias. Tempo no qual percebemos o interesse das crianças em participar mais, com mais espontaneidade devido a sensação de confiança reforçada ao mostrarmos que tudo o que foi falado permanecia sendo o nosso segredo.

Neste espaço as crianças compreenderam que havia o lugar do diálogo, das reclamações e da forma como elas percebem a vivência na escola.

J:- *A gente consegue reclamar na escola?*

Cç:- *Não.*

Cç:- *Não pode reclamar na escola, porque na escola a gente aprende a estudar.*

Cç:- *É porque agora, eles acham que a gente não tem direito a falar nada e eles acham que é falta de respeito a gente falar. [Grupo focal, devolutiva, 5° ano]*

Todavia, apesar de alguns perceberem seus direitos negados, o sistema escolar é muito maior do que eles, para que sozinhos consigam modificar a situação atual. Adicionalmente, como a grande maioria não percebe este sistema, a escola contribui para uma subjetividade passiva das crianças ao longo dos anos. Não cabe a eles

reclamar, como dito por alguns: “*Na escola a gente aprende a estudar*” ou “... a professora, porque ela tem mais experiência que a gente; e a gente vem para escola pra aprender, não vem pra mandar”. Explica o tipo de lugar da criança na escola e sua compreensão de participação neste espaço, elas estão lá para obedecerem.

Ao mesmo tempo, durante nossa devolutiva com os professores, as lembranças deles sobre seu tempo na escola, explicam e muito sobre a forma como ensinam e compreendem a participação das crianças.

P:- Porque na minha época de criança, eu tinha 1h de recreio, mas a minha professora era bem rígida e eu aprendi assim. Eu brincava de tomar banho no rio, subia em árvore...

J:- Era bom ter 1h de intervalo?

P:- Era, mas a minha professora era linha dura. [Observação participante, devolutiva, professores dos 1° e 5° anos]

A compreensão de como deve ser o tempo na escola, foi mais uma vez reforçada, quando ao descermos para a área da merenda observamos novas grades no espaço para a brincadeira.

J:- Por que está com grade?

Cç:- A gente não pode brincar.

J:- Por que?

Cç:- Só pode em dia de educação física. [Observação participante, devolutiva, 5° ano]

Contudo, compreendemos que a qualidade escolar vai além das restrições do espaço e da ênfase nos conteúdos, passa também pela consideração sobre o que as crianças pensam, como pensam e porque pensam. Desta forma, é essencial criar uma gestão colegiada para que todos possam ser vistos e reconhecidos como sujeitos de direitos.

Com esta compreensão, consultamos as crianças sobre quais fotos gostariam de mostrar à escola. Conforme já levantado pela triangulação dos procedimentos, a maioria das fotografias escolhidas foram deles mesmos, amigos, irmãos e (para minha surpresa) da pesquisadora que os ouviu (vide Figuras de 51 a 54). Entretanto, houve uma diferença bem clara entre as escolhas das meninas dos 5° anos. Estes meninos, ao contrário dos demais grupos também selecionaram fotos com a direção e alguns professores.



Figura 51. A turma.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.



Figura 52. Juntos.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Como Barthes (1984) expõe, embora a fotografia não seja uma animação (no sentido técnico), ela é algo que me anima, me mobiliza e nesta relação a foto me anima e eu a animo, lhe dou vida e sentido. Portanto, é esta atração, chamada por Barthes de animação que me faz escolher entre esta ou aquela foto.



Figura 53. Estamos aqui.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.



Figura 54. Em campo.

Fonte: Pesquisa de Campo, fotografada pelas crianças, 2012.

Entretanto, após a nossa devolutiva com os professores, percebemos que para uma professora mais resistente, mostrar nosso projeto serviu para que ela reafirmasse suas ideias sobre ser mais intransigente com as saídas das crianças da sala. Assim, uma turma do 5º ano não foi liberada para este segundo e último encontro. Ao entrarmos na sala e indagarmos sobre este momento, escutamos:

P:- Agora? Não vai dá, eu vou dar conteúdo para os alunos. Vamos combinar outro dia? (Observação Participante, devolutiva, professora 5º ano)

J:- Sim, pode ser.

Porém, por motivos pessoais não foi possível voltar à escola, o tempo de fato tinha acabado para ida ao campo e na memória ficou a expressão de frustração de uma criança, quando saí da sala naquele dia. Entretanto, para as trinta e oito crianças que participaram, este momento foi bem descontraído, todos riam ao ver as fotos e ao poderem decidir juntos o que eles queriam. Também falavam abertamente sobre o que lhes vinha à cabeça.

Todo o nosso trabalho de campo se pautou pela perspectiva de participação das crianças na escola pública dentro de uma proposta mais dialógica e integrada com elas. Mesmo considerando que o aprendizado das crianças e a construção da sua subjetividade começa antes da escola, não podemos negar a importância do aprendizado escolar e do seu papel em promover algo novo para as crianças.

Para isso, entendemos a importância da zona de desenvolvimento proximal e o uso do diálogo como elementos indispensáveis para a formação do espaço colaborativo entre adultos e crianças, entre elas. Tal parceria possibilita aos alunos pensar e criticar o espaço institucional pelo uso criativo e autônomo dos instrumentos e símbolos construídos ao longo da história e cultura da humanidade. Esta educação que visa ao desenvolvimento do sujeito possibilita formas mais participativas na gestão das atividades da escola e sua consequente transformação (FREIRE, 2011; REGO, 2003; VYGOTSKY, 1998; MOLL, 1996).

Todavia, também compreendemos que entre o nosso desejo de mudança e a mudança em si, existe um caminho árduo a ser percorrido. Este caminho implica em modificações culturais, num processo de apropriação e reapropriação dos conceitos de democracia, cidadania, liberdade. Nossa pouca experiência democrática, em termos plenos de democracia no Brasil, foi vivenciada por nós pelos entraves e resistências encontradas no campo. Contudo, salientamos que não é a fase adulta que nos habilita a viver a participação democrática, mas sim, sua vivência ao longo dos anos e neste caso, a escola assume um papel de relevância.

Esta discussão é longa e o nosso espaço limitado, por isso a seguir faremos nossas considerações finais que, antes de mais nada, indicam outras possibilidades de continuarmos nossas reflexões.

Considerações Finais

E agora? Considerações Finais? Não, apenas mais algumas reflexões, pois com tudo que vivenciamos ao longo da pesquisa sabemos que o nosso limite é o tempo-espaço. Mas, entendemos também que há sempre novos espaços, tempos e pessoas para compartilharmos nossas inquietações. Inquietações sobre os direitos das crianças a participação, e em nosso caso, a participação na escola.

Conforme Cruz (citado por SOUZA, 2010), para compreendermos melhor a realidade escolar, precisamos exercer a escuta das crianças sobre suas experiências. Portanto, se o desenvolvimento humano ocorre em processo, a infância é um período que nos indica de que forma estamos contribuindo para as bases de uma formação autônoma através do trabalho desenvolvido neste espaço.

Espaço privilegiado para o estudo do pensamento humano, já que são locais destinados para transformá-lo, através da organização social da instrução. Entretanto, como modificar a escola, ou melhor, os profissionais envolvidos na tarefa educativa? Concordamos com Freire (2011) e Vygotsky (1988) quando enfatizam a zona de desenvolvimento proximal e o diálogo como os caminhos possíveis para fomentar esta nova escola.

Ao mesmo tempo, compreendemos os limites deste trabalho, por isso, desde já esclarecemos que esta parte sinaliza novos “recomeços”. Não há final quando estamos comprometidos politicamente para a visualização e efetiva participação das crianças enquanto sujeitos de direito e pessoas em desenvolvimento (MOREIRA In: RASERA *et al.*, 2011).

Para concretizarmos esta participação é necessário modificar a percepção que ainda existe da infância. Conforme vivenciamos em campo, ela ainda é vista em sua natureza frágil, que precisa ser moldada, disciplinada, uma prática do século XVI. Embora o mito de ser criança como algo natural já tenha caído por terra, de acordo com recentes pesquisas (ROSEMBERG e MARIANO, 2010; FROTA, 2007; JENKS, 2001; ARIÈS, 1981).

A visualização da criança em seu estatuto social depende da conjunção de esforços da sociedade, dos aparatos legais, assim como do número de pesquisas desenvolvidas com elas e da transformação cultural e histórica que naturaliza formas e

tempos de viver a infância. Neste trajeto é fundamental entender os aspectos conjunturais que envolvem a vivência da criança (história, cultura, região geográfica, economia, política, ...) para uma atuação mais efetiva em prol da participação infantil.

Isto significa compreender que para trabalhar com elas precisamos, enquanto pesquisadores, nos expor e perceber nossas próprias resistências durante o percurso metodológico da pesquisa. Como adulta muitas vezes desejei encontrar respostas que mostravam o “meu” sentido e significado da escola, da infância, da participação. Todavia, as crianças tem formas de pensar, sentir, participar e revelar o seu universo de forma singular.

Em minha ânsia de permitir a fala esperada nos grupos focais, deparei-me com especificidades que fugiram da lógica estabelecida pela minha expectativa. Elas, quando se sentiam mais confiantes com o espaço que criamos, expressavam claramente como e o que elas queriam com o tempo e espaço da escola.

Homem-choque: - *A gente pode brincar de esconde-esconde?*

J: - *Aaah, se vocês podem brincar de esconde-esconde?*

Homem-choque: - *Rapidinho.*

J: - *Pode assim que terminar de desenhar.*

Homem-choque: - *Obaaa!!!*

Coelhinha: - *Obaaa!!!*

Super-homem: - *Eu já terminei o meu.*

Rei: - *Eu já termineiii.*

Coelhinha: - *Eu já terminei.*

J: - *Tá certo, então tá certo. [Grupo focal, 1º ano]*

A escola torna-se um espaço de tarefas e cumprimento de prazos e, como observado e relatado por elas, o mais importante é estudar. Entretanto, sempre há o desejo latente da brincadeira, contudo este desejo muitas vezes é desconsiderado pela escola. Porém, a brincadeira tem uma clara função pedagógica ao permitir o uso da imaginação pelas crianças, criando uma ZDP que a relaciona com o significado de determinado objeto ou situação, desvinculando-a da situação concreta. Esta situação imaginária possibilita a criança compreender o mundo vivido em interação com adultos e outras crianças (VYGOTSKY, 1998; OLIVEIRA, 1997; MOLL, 1996; CARVALHO 2008).

Apesar desta compreensão sobre a maneira diferente da criança se expressar, percebi a minha aflição durante muitos momentos no campo. As crianças expressaram seus desejos, suas ideias, vivenciando-as nos espaços que criamos. Por isso, é preciso

reconhecer nossas limitações, enfrentá-las e mergulhar naquilo que o campo nos dá; além de perceber o convite único que significa participar do universo infantil. Este mergulho profundo em águas turvas revelou quem somos quando estamos na escola como professoras e como as crianças se sentem.

J:- Atividade que mais passa e como é que vocês se sentem com tanta atividade?

Toti:- Sufocado.

Adriana:- Dor de cabeça.

Eliana:- Dói nossas mãos

Alex:- A cabeça da gente explode, às vezes. [Grupo focal, 5º ano]

Esta explosão de significados e sentidos nos fez refletir sobre como cada criança, a partir das suas histórias, culturas, vai produzindo formas de lidar com as mais diversas situações na escola. Contudo, as situações vivenciadas por elas na instituição atual não favorecem a construção de subjetividades autônomas. Para Freire (2011, 2005, 2002) e Vygotsky (1998), esta singularidade se constitui mediada pela cultura, no processo intersubjetivo para o intrasubjetivo entre os sujeitos, através do diálogo crítico sobre a realidade experimentada.

Portanto, com todos os procedimentos utilizados, o diálogo foi fundamental. Nestas conversas, rever o já dito nos mostrou o lugar adulto que precisamos romper para entender o que elas falam. Por isso é imprescindível proporcionar o uso dos espaços e tempos decididos pelo coletivo. A escola precisa analisar suas práticas, observar mais as políticas educacionais e se questionar sobre como atender aos direitos das crianças à participação. Esta postura exige o compromisso com o sistema público de ensino, com reverter hábitos e atitudes seculares e favorecer a construção da autonomia pelo uso do diálogo crítico e criativo como caminho para a cidadania.

A democracia do espaço colegiado não implica em falta de conflitos, mas em assumir estes conflitos e negociá-los juntos, com todos que participam do espaço e tempos escolares. Revertendo conceitos e ideias sobre ordem, desordem, organização, direitos à fala (FREIRE, 2011, 2002; MORIN, 2005; PUIG ROVIRA, 2000). Neste item, sobre que voz é mais privilegiada, me surpreendi ao fazer as transcrições com quantas vezes cortava o pensamento da criança, daquela fala que fluía nos grupos focais; e fiquei me questionando, por quê?

Super-homem:- Eu comiii.

J:- Agora, vê só, vamos fazer de conta que alguém aqui vai ser a diretora. [Grupo focal, 1º ano]

Entretanto, não lamentamos nossas descobertas. Neste tempo vivenciamos o lugar do adulto e o dever de ouvir as crianças. Nesta relação nos transformamos e percebemos a dimensão política, cultural, emancipadora que é possível e urgente à escola proporcionar. Porém, também sentimos a dor da breve despedida e desejo de permanecer e ainda voltar ao campo, reencontrar as crianças que do olhar desconfiado passaram ao abraço e sorriso largo da confiança, respeito e amizades estabelecidas.

Esta abertura junto às crianças foi o grande diferencial para compreendermos de que forma a subjetividade delas estava sendo conformada ao sistema escolar autoritário. Conseguimos assim ultrapassar muros, grades, portas e entramos, mergulhamos profundamente, num tempo exigente sobre como trabalhar com elas. Ao ouvi-las, sentimos uma grande satisfação e o desejo imenso de mexer, transformar e permitir os direitos desta infância muitas vezes esquecidos nas regiões longínquas do norte, do Brasil.

Como Freire (2011, 2002) expõe, o exercício da autoridade é uma conquista amorosa que requer refletir criticamente sobre a prática, perceber a cultura local, ter curiosidade, reconhecer a autonomia das crianças para vivenciarmos a democracia como um saber, que deve ser uma conquista de todos. Esta democracia participativa implica num trabalho cooperativo entre adultos e crianças, que em conjunto estimulam o desenvolvimento proximal delas sobre como, porque, para que participar da gestão das atividades desenvolvidas na escola, permitindo no presente esta construção autônoma para o exercício pleno da cidadania assumida sozinha pela criança amanhã, num desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1998).

A pesquisa com crianças numa perspectiva de participação, subsidiada pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia crítica, nos mostrou a enorme contribuição das crianças em relação a nossa pequena parcela de contribuição. Ouvir os relatos delas sobre suas experiências na escola nos fez compreender o que Freire (2002) sabiamente coloca: o valor de escutar e o potencial transformador desta ação e reflexão para qualquer espaço educativo. Nesta práxis, já não somos mais os mesmos.

Estar em campo demarcou muitas aventuras, reconhecimento de ruas, casas, pessoas e novas inquietações. Sabemos da urgência de viver a infância e o direito de ser realmente criança, pois num mundo incerto, como nós, os adultos podemos garantir este futuro? Nesta dimensão é imprescindível que a dúvida se instale e que os

adultos saíam das suas zonas de conforto para poder enxergar esta criança e permitir que ela exerça seu lugar histórico, político, cultural, econômico, geográfico.

Ao longo das nossas observações e ao reler as propostas iniciais da pesquisa, percorremos fronteiras e na realização do trabalho vivenciamos a dor e a delícia de escutar como a criança compreende e exerce a participação na escola. Neste breve tempo nos assustamos com o que a escola está fazendo com elas. O desprezo ao presente e a ilusão de um futuro certo, aliada ao nosso discurso meritocrático, no qual as responsabilizamos diretamente pelos seus fracassos ou sucessos, cerceando o desenvolvimento autônomo e crítico sobre a conjuntura em que estamos, não possibilita e nem de longe favorece uma infância participativa, cidadã.

Percebemos a criança que se cobra, que nega os seus desejos e que tem receio de dar a resposta errada e nos alegramos com as pequenas microresistências que se insinuavam pelas quebras das rotinas. O lanche na hora indevida, as conversas e pensamentos no banheiro, o ato de ver a si mesmos como o que eles mais gostam na escola, a ocupação dos espaços pelas crianças quando se trabalha com elas e não para elas. Invadimos a escola e as crianças ocuparam o espaço que lhes cabe como direito.

Por não pararmos para ouvir e considerar as opiniões delas, erramos mais que acertamos. Esquecemos a infância e negligenciamos o direito de ser criança. No intuito de garantir o futuro, estamos favorecendo a construção de uma subjetividade ansiosa, heterônoma, pouco criativa, modelada para obedecer e não criticar. Estamos construindo para a manutenção de um sistema vigilante e opressor. Será este o papel da escola?

Este sistema construído ao longo dos séculos é refinado ao nível do detalhe sobre como controlar corpos e mentes. Isto significou a organização do espaço escolar serial, enfileirado em espaços individuais, permitiu controlar o lugar de cada um e instituir uma novo tempo de aprendizagem, tempo que não deve ser ocioso para o aluno e deve ser usado pelo professor para classificar crianças singulares em uma “fôrma” única. Vigiar e punir pelo estabelecimento de regras é uma técnica de poder e uma forma de saber (FOUCAULT, 2007).

Todavia, as crianças expressam em suas antidisciplinas que há algo muito errado nas instituições, mas com práticas arcaicas da escola nos recusamos a sair do passado. Reinventamos a eterna disciplina castradora de sonhos. Até quando iremos usurpar os direitos da criança? E, como um até logo, descobrimos que a pesquisa com elas é um ato de integrar-se e entregar-se a outro mundo, no qual você resgata a sua

própria infância e, caso esta tenha sido boa, você se sente um adulto mais feliz por ter sido criança. Ao mesmo tempo que entendemos que ser criança é uma construção história-política-cultural e econômica, não sendo algo natural, mas vivenciado de múltiplas maneiras, por isso não há infância, mas infâncias e diferentes formas de ser criança (ROSEMBERG e MARIANO, 2010; FROTA, 2007; JENKS, 2001; ARIÈS, 1981).

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AVANCINI, Atílio. The photographic image of everyday life: meaning and information in journalism. Universidade de São Paulo, **Brazilian Journalism Research**. v. 7, 1, 2011. Disponível em: <<http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/305/286>> acesso em 19/08/12.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. 9ª Ed. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danili R. (orgs). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Ideias et Letras. Aparecida: São Paulo, 2006. p.21-54.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> acesso em 09/06/12
- BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente**, 1990. ECA. Brasília, DF:
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf> acesso em 18/11/2012.
- BRZEZINSKI, Iria. (org). **LDB interpretada: Diversos Olhares se entrecruzam**. 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARVALHO, Levindo Diniz. **INFÂNCIA, BRINCADEIRA E CULTURA**. 31ª RA ANPED, GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>> acesso em 09/01/2012
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 18º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Representação de Escola e Trajetória Escolar**. Psicol. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365641997000100006&lng=en&nrm=iso> acesso em 09/10/ 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100006>
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvir Crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a pesquisa**. 1ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janusz. **O Direito da Criança ao respeito**. V. 28. São Paulo: SUMMUS, 1986.

DEL PRIORI, Mary (org). **História da criança no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200002> acesso em 09/10/2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, Abril, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000100005&lng=en&nrm=iso> acesso em 03/07/2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 14ª Ed. Ver Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: o nascimento das prisões. 34ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FRAGO, Antonio Vinão e ESCALANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abril, 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>> acesso em 08/12/11

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GOVEIA, Fábio. **A imagem pelo furo da agulha**: breves pensamentos sobre *pinhole*. Revista STUDIUM, n°24. Outono, 2006. UNICAMP. ISSN 1519-4388. Disponível em: <<http://www.studium.iar.unicamp.br/24/06.html>> acesso em 04/11/2011.

IBGE, **Censo Brasil**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&id_pagina=1> acesso em 21/03/12.

IPEA. **Situação Social nos Estados- Amazonas**. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=13185&Itemid=9> acesso em 21/03/12.

JACQUES, Paola Berenstein. **Estética das favelas**. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/02.013/883>> acesso em 09/10/12.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. Universidade do Porto. No 17. PORTO, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>> acesso em 28/10/11.

JICK, Todd D. **Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action**. Administrative Science Quarterly, Vol. 24, No. 4, Qualitative Methodology. (Dec., 1979), pp. 602-611. Disponível em: <http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses_fs_2010/course_docsem_fs_2010/Literature/22_Jick_Mixing_qualitative_and_quantitative_methods.pdf> acesso em 02/11/11.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 2003.

JUSTO, Joana Sanches e VASCONCELOS, Mário Sérgio. Pensando a Fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. ISSN 1808-4281. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ. Ano 9, N.3. p. 760-774, 2º semestre, 2009. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a13.pdf>> acesso em 23/05/12.

KRAMER, S. A autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> acesso em 25/10/11.

KOLLER, Sílvia Helena e NEIVA_SILVA, Lucas. O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. **Estudos da Psicologia**, 2002, 7(2) 237-250. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a05v07n2.pdf>> acesso em 23/05/12.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000100015&lng=en&nrm=iso> acesso em 03/07/2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100015>

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. 6a reimpr. da 22a. (Coleção primeiros passos ; 39). ISBN 85-11-01039-4. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAZZARETTI DE SOUZA, Ana Paula *et al.* Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Rev. Psicol. Latinoam.**, Bogotá, v. 28, n. 2, Dezembro, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179447242010000200003&lng=en&nrm=iso> acesso em 09/01/12.

LA TAILLE, Yves. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIGA DAS NAÇÕES. Geneva Declaration of the Rights of the Child of 1924 (Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças). League of Nations, 1924. Disponível em: <<http://www1.umn.edu/humanrts/instree/childrights.html>> acesso 04/03/2011.

LOIZOS, Peter. Video, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7º Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação e Sociedade**, 29 (102), pp.55-78, 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87314211004#>> acesso em 22/03/12.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822003000100011&lng=en&nrm=iso> acesso em 30/11/11. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000100011>

MAURENTE, Vanessa; TITTONI, Jaqueline. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, Dezembro, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300006> acesso em 19/08/2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000300006>

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª Ed. HUCITEC. Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Crianças e Adolescentes: sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento. In: RASERA, CASTRO, STRALEN (orgs). **Psicologia Social: ética, participação política e inclusão social**. Curitiba: CRV, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. / tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. 82º. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin e ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, 1(1):9-18, janeiro-junho, 2008. Unisinos. Disponível em: <<http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/41.pdf>> acesso em 30/03/12.

OLIVEIRA, Marta Koll de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Scipione. São Paulo, 1997.

ONU. Assembleia Geral. **Convenção sobre os direitos da criança**. ONU, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> acesso em 21/02/12.

ONU. Assembléia Geral. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Resolução 1386 (XIV), de 20 de Novembro, 1959. Disponível em: <<http://childrensrighsportal.org/childrens-rights-history/references-on-child-rights/declaration-rights-child/>> acesso em 21/02/12.

PENA OCHOA, Mónica. Hacia Una Recuperacion De La Subjetividad En El Proceso De Conocer En El Contexto Escolar: La Pregunta Por El Saber En Niños Y Niñas De Educacion Basica Chilena. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 36, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052010000200011&lng=es&nrm=iso> acesso em 29/09/11. doi: 10.4067/S0718-07052010000200011

PIRES, Sergio Fernandes Senna. **Protagonismo infantil e a promoção da cultura de paz: um estudo construtivista**. (Tese) Brasília, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3264> acesso em 20/10/11.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=en&nrm=iso> acesso em 29/09/2011. doi: 10.1590/S0103-863X2007000300002

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, Abril, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000100009&lng=en&nrm=iso> acesso em 28/06/ 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009>

PUIG ROVIRA, Josep Ma. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dezembro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200005> acesso em 20/10/2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200005>

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; ALVES e SOUZA, Ângela Maria; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA PESQUISA QUALITATIVA: CONCEITOS E APLICAÇÕES NA ÁREA DA SAÚDE. **Revista de Enfermagem UERJ**. abr/jun; 15(2):276-83, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>> acesso em 28/10/11.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. Seminário Crescer na Europa: Horizontes actuais dos Estudos sobre a Infância e Juventude** (mimeo.), 1999. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf> acesso em 30/10/11.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de Escola: cultura escolar e a constituição de singularidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2006000300009> acesso em 24/07/ 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300009>

RIZINNI, Irene. KAUFMAN, Natalie Henever. **Entre a Garantia de Direitos Humanos e a Realidade de Vida das Crianças e dos Adolescentes em Âmbito Internacional**. Saúde e direitos humanos / Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, Núcleo de Estudo em

Direitos Humanos e Saúde Helena Besserman (NEDH). – Ano 4, n.4 (2007). – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. Anual ISSN: 1808-1592. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br/publicacoes/artigos>> acesso em 12/05/12.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, Dezembro, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003&lng=en&nrm=iso> acesso em 05/01/2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.

SAMAJA, Juan. La Combinacion de Metodos: Pasos para una Comprension Dialectica del Trabajo Interdisciplinario. **Educ Med Salud**, Vol. 26, No. 1, 1992. Disponível em: <<http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/10432.pdf>> acesso em 02/11/11.

SILVA, Márcia Cabral da. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 43, Março, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000100012> acesso em 29/04/2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100012>

SNYDERS, George. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole LTDA, 1988.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto & TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology**. Amesterdã, 16-20 Agosto, 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf> acesso em 30/10/11.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. 1ª edição. Editora Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, Dezembro, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300007> acesso em 28/06/2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a pesquisa**. 1ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, Julho, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200004&lng=en&nrm=iso> acesso em 15/11/2011. doi: 10.1590/S0100-15742002000200004

TEIXEIRA, Pery. (Coord). **Ser Criança na Amazônia: uma análise das condições de desenvolvimento infantil na região norte do Brasil**. UNICEF, 2004. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/ser_crianca_amazonia.pdf> acesso em 16/01/12.

THURMOND, Verônica A. **The point of triangulation**. Disponível em: <<http://www.ruralhealth.utas.edu.au/gr/resources/docs/the-point-of-triangulation.pdf>> acesso em 14/12/11.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/38561304/Varela-Julia-Alvarez-Uria-Fern>> acesso em 22/01/12.

VEER, René Van der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1991.

VINÁLES, Ana Teresa Rojas. **Participación de los niños, niñas y adolescentes en la educación. (Comparación de dos localidades)**. Julho, 2011. Disponível em: <<http://www.cdia.org.py/gfx/publicaciones/Participaci%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>> acesso em 21/02/12.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª Ed. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100010> acesso em 24 /05/2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000100010>

APÊNDICES

Apêndice 01

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Faculdade de Psicologia – FAPSI
Laboratório de Pesquisa em Psicologia do
Desenvolvimento Humano e Educação

Termo de Anuência: Gestor Escolar

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a realização da pesquisa: **“A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliane Karla de Freitas, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Autorizamos a realização dessa pesquisa no âmbito desta unidade escolar, no que se refere à aplicação de grupo focal e oficina de fotografia com alunos do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, que forem estudantes desta unidade e apresentem interesse em participar da pesquisa.

A autorização concedida será para participar de reuniões referentes ao grupo focal, a serem realizadas em sala de aula, com a participação dos alunos do 1º e 5º anos (em momentos separados), mediante a autorização prévia dos pais e/ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos.

Por esta razão, a escola concede uma sala de aula para a realização do grupo focal e da oficina de fotografia, assim como a utilização do espaço escolar para o desenvolvimento de oficinas que forem necessárias para a captura das imagens, prevista na pesquisa durante o período necessário.

Manaus, 10 de Novembro de 2011.

Diretora da Escola

Apêndice 02



Universidade Federal do Amazonas - UFAM
 Faculdade de Psicologia - FAPSI
 LABORATÓRIO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
 HUMANO E EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -Pais ou responsáveis dos alunos

Convidamos o (a) Sr (a) a autorizar seu (a) filho (a), ou menor sob sua responsabilidade, a participar da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora JULIANE KARLA DE FREITAS sob a orientação da Professora Dra. IOLETE RIBEIRO DA SILVA. A pesquisa intitulada: **A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância** tendo como **objetivo geral:** Compreender como as crianças concebem e exercem a participação nas escolas e **objetivos específicos:** Observar como ocorre a participação da criança nos processos decisórios da gestão das atividades desenvolvidas no contexto escolar; Identificar a partir das conversas com as crianças como estas interpretam a sua participação nas escolas, e como esta participação contribui para sua formação subjetiva; Comparar as ações observadas e as falas das crianças sobre a sua participação no contexto escolar; Analisar as relações de poder construídas no ambiente escolar que podem favorecer a participação infantil, com a finalidade de subsidiar as futuras intervenções na escola.

Precisamos da opinião de seu (sua) filho (a) sobre questões relacionadas ao estudo. Para isso solicitamos sua autorização para que seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade participe do grupo focal referente ao tema da participação na escola onde será solicitado o uso de um gravador de voz, e de uma oficina de fotografia para o registro de imagens sobre o tema trabalhado.

Não existem respostas certas ou erradas e não há desconfortos ou riscos psicológicos na participação das atividades propostas. Os resultados serão divulgados através de relatórios, e possíveis apresentações orais pela pesquisadora, mantendo o sigilo sobre os participantes.

Caso concorde com a participação de seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade na pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo. Destacamos que a participação é livre e voluntária. Caso o/a aluno ou seu responsável decida deixar de participar na pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo sem prejuízos.

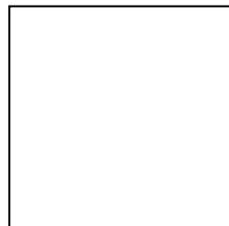
Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones (92) 3213-8666 ou (92) 8245-4765, sua orientadora Professora Iolete Ribeiro pelos telefones (92) 9306-4681, (92) 9602-4557, (92) 9306-5042 ou (92) 8235-7650, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Pós Graduação em Psicologia, Av. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3.000 – Manaus-AM.

69.077-000. Ou com o Comitê de Ética em Pesquisa telefone: (92) 3305-5130 (R. Teresina, 495, Adrianópolis).

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento assinada e irei guardar.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

ou



Impressão do dedo polegar
caso não saiba assinar

Data

Pesquisadora Responsável

Data

Apêndice 03

Roteiro do Grupo Focal:

- 1) Qual o espaço que você mais gosta na escola, por que?
- 2) Como você gostaria que fosse a sua escola, por que?
- 3) Você gostaria de ter mais horas de brincadeira com seus amigos, por que?
- 4) O que você mais gosta durante a aula, por que?
- 5) Você acha que a criança tem direito a falar o que pensa, em que momentos e por que?
- 6) O que é ser criança para você?
- 7) Quem mais participa das atividades: meninas ou meninos?
- 8) Quem mais propõe as atividades: meninas ou meninos?
- 9) Quem reclama mais e por que?
- 10) Quem a professora escuta mais e por que?

Tópicos:

Participação – Infância – Escola

Apêndice 04

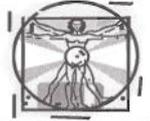
Roteiro Semi-Dirigido Para a Observação Participante

- 1) Interação das crianças na escola.
- 2) Espaços de promoção do desenvolvimento da autonomia
- 3) Propostas das atividades.
- 4) Interação entre meninos e meninas.
- 5) Reflexão crítica sobre a prática de participação das crianças

Tópicos:

Participação - Infância - Gênero - Escola

ANEXOS



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0487.0.115.000-11, intitulado: **A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: A VEZ E A VOZ DA INFÂNCIA**, tendo como Pesquisador Responsável Juliane Karla de Freitas.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 14 de dezembro 2012.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM