

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



DIANA LAURENT LEMOS

**MANIFESTAÇÕES INFANTIS NA ESCOLA ATRAVÉS DA
LINGUAGEM FOTOGRÁFICA: EXPERIÊNCIAS DE
CONHECIMENTO E APRENDIZADO**

MONOGRAFIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rio de Janeiro, Setembro de 2017.

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO



DIANA LAURENT LEMOS

MANIFESTAÇÕES INFANTIS NA ESCOLA ATRAVÉS DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA: EXPERIÊNCIAS DE CONHECIMENTO E APRENDIZADO

Monografia

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil e Perspectivas para o trabalho em creches e pré-escolas.

Orientadora: Denise Sampaio Gusmão

Rio de Janeiro, Setembro de 2017.

*A todos aqueles que estão abertos ao infinito de possibilidades que é trabalhar
com crianças.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, pela paciência, carinho e por criar um caminho livre para a minha criação;

A Inez Laurent, por ler todos meus trabalhos com olhar crítico, por tecer os mais sinceros elogios de mãe e por todo apoio incondicional;

A Henrique Kleinberger, pela força, companhia silenciosa e interrupções muito bem vindas;

A meu pai Felipe Lemos, pelo orgulho que sei que sente;

À diretoria e coordenação da escola em que trabalho por, além de autorizar minha pesquisa, me mostrar quão incrível é o mundo da Educação Infantil;

A todas colegas de profissão, por compartilharem seus saberes;

A todos meus alunos, por serem os melhores professores;

A minha colega Florença, pelas bobadeiras, risadas e parceria durante a pós;

As minhas professoras e professor da Pós, por todos ensinamentos;

Ao Spotify, por todas playlists de concentração;

A minha amiga Renata, por me mostrar que eu ia amar a Educação Infantil e dividir tudo que tinha sobre a pós;

A meu amigo Bruno, pelo incentivo final que eu precisava;

A minha amiga Cecília, pela indicação, amizade e correções acadêmicas muito bem vindas;

e a mim, por acreditar que eu conseguiria criar algo como essa monografia.

“Precisamos de um professor (educador) que seja às vezes o diretor, às vezes o cenógrafo, às vezes o homem que sobe e desce a cortina, e às vezes o “ponto” [...] que dispensa a maquiagem e é até mesmo o público – o público que assiste, às vezes aplaude, às vezes permanece em silêncio, tomado pela emoção”. Lóris Malaguzzi

RESUMO

Esta monografia apresenta uma pesquisa com crianças, que, através de fotografias e conversas, evidenciaram alguns aspectos da escola na qual estão inseridas. Através da perspectiva na qual as crianças são sujeitos ativos, produtores de cultura e portadores de direitos e de voz, o objetivo deste trabalho foi realizar uma experiência na qual as crianças também fossem pesquisadoras para, dessa forma, evidenciar suas manifestações. Verificou-se que elas são potentes, produtoras de cultura e dominam a lógica da instituição. A produção também configurou-se como uma experiência, pois produziu estranhamentos e encantamentos que permitiram uma reflexão sobre a própria prática da pesquisadora/professora/autora. Como resultado pode-se perceber que atitudes que permitem uma escuta responsável da infância podem gerar mudanças importantes dentro da Educação Infantil.

Palavras-chave: Manifestações infantis. Fotografia. Interações. Escola.

ABSTRACT

This paper presents a research with children, who, through photographs and conversations, highlighted some aspects of their school. Through the perspective in which children are active subjects, producers of culture and bearers of rights and voice, the purpose of this work was to carry out an experiment in which children were also researchers, in order to point out their demonstrations. They have been found to be potent, culture-producing, and dominate the logic of the institution. The production was also configured as an experiment, as it produced enchantment as some awkwardness, which allowed some thinking about the practice of the researcher / teacher / author. As a result, we could conclude that attitudes that allow responsible listening of childhood can generate important changes within Early Childhood Education.

KEY WORDS: Children's demonstrations. Photograph. Interactions. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. INFÂNCIAS	10
1.1. Breve histórico	10
1.2 Criança é sujeito, sujeito tem voz.....	11
2. COM A FOTO E A PALAVRA, AS CRIANÇAS.	16
2.1 Fotografia e partilha.....	18
3. PESQUISADORA SUJEITO DA EXPERIÊNCIA – ENTRE ESTRANHAMENTOS E ENCANTAMENTOS	29
3.1. Estranhamentos e encantamentos.....	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

Introdução

Dentre tantos assuntos que me tocaram durante a especialização em Educação Infantil, a descoberta do valor das cem linguagens da criança foi a que mais me maravilhou. Acredito que um trabalho de conclusão de curso deve deixar marcas no aluno que está em formação e a monografia que lhes apresento foi um trabalho que me afetou não apenas como aluna, mas também como professora. Precisei assumir papel de professora-pesquisadora e refletir sobre minha própria prática, sobre a instituição e cotidiano escolar no qual estou inserida.

Longe da pretensão de aproximar o presente trabalho com o de William A. Corsaro (2005), mas o desejo foi trazer uma pesquisa com crianças, e não apenas sobre elas: esperava realizar um trabalho no qual a principal tarefa era permitir as manifestações infantis e escutá-las de forma responsável.

Não se trata de tomar as suas falas como verdades ou mentiras, ou mesmo enaltecer um suposto saber infantil, mas sim entendê-las enquanto enunciados que supõem singularidades. (SILVEIRA, 2004, p. 2)

Ao invés de investigar os adultos e suas práticas dentro das escolas, decidi investigar como as crianças estão e o que elas tinham para dizer sobre a instituição. Voltar uma pesquisa para o sujeito com o qual tanto nos preocupamos é um exercício que exige delicadeza e atenção.

Saber como as crianças vêm a escola, talvez possa nos ajudar na tarefa de pensarmos em melhorias nas instituições ou em uma nova forma de atendimento, organizado para que as crianças pequenas, possam ser mais felizes e atendidas a partir de um processo educativo de qualidade. (SILVEIRA, 2004, p. 6)

O primeiro capítulo, intitulado “Infâncias”, traz um breve histórico sobre como a sociedade concebeu e concebe a infância, desde a Idade Média até os dias de hoje. Há uma reflexão sobre como é um conceito mutável e de domínio público, ou seja, muitas esferas sociais falam sobre o assunto. Discorro sobre como tal fato gera uma “cacofonia” e como, em meio a todos esses ruídos, as crianças são pouco escutadas. Então, ao refletir sobre as cem linguagens da criança através da perspectiva de Loris Malaguzzi, apresento a pesquisa de campo dessa monografia.

Início o segundo capítulo refletindo sobre a importância de escutar a criança dentro de seu contexto e explico sobre a escolha da fotografia como

metodologia de pesquisa. Apresento a escola e relato como a vivência no campo ocorreu, então passo a palavra às crianças, ou seja, trago os dados coletados e todos os sentimentos e pensamentos que surgiram durante o processo.

A análise dos dados colhidos em campo através da bibliografia desta monografia ocorre no terceiro capítulo, intitulado “Pesquisadora Sujeito Da Experiência – Entre Estranhamentos e Encantamentos”. Neste momento reflito sobre as reações que a pesquisa gerou na escola e, articulando com os estudos da área, teço algumas ideias sobre as manifestações infantis que se apresentaram durante o trabalho e trago minhas conclusões.

Durante a presente monografia houve esforço para “dar visibilidade à criança contemplando suas formas de expressão e significação do mundo” e “incluí-las como copensadoras sobre as instituições de educação infantil” (Barbosa, Maia, Roncarati, 2013, p. 228) e é o resultado desse movimento que vos apresento a seguir.

1. INFÂNCIAS

1.1. Breve histórico

Durante minha trajetória na descoberta da Educação Infantil o que mais me tocou foi uma revelação que hoje me parece óbvia: que as crianças são sujeitos ativos, produtores de cultura e portadores de direitos e de voz. Ora, hoje escrevendo, sinto que configura um grande absurdo pensar sobre infância através de premissas que não essas, mas é necessário apontar que a concepção de infância é um conceito que acompanha as mudanças sociais e, como tudo que é histórico, foi construído e desconstruído através de estudos e, algumas vezes, até por lutas, logo não é um conceito tão simples quanto parece.

São muitos os discursos que se repetem sobre a temática da educação e trabalhando como professora na educação infantil é corriqueiro escutar de conhecidos alguns comentários de senso comum que explicitam essas visões também sobre a infância: “as crianças são o futuro, não é?”, “criança é tudo de bom, todas inocentes” ou ainda o contrário “as crianças hoje em dia são terríveis, não respeitam nada”. Se nem os pais estão a salvo de falas acusatórias, que os responsabilizam pela “total falta de educação de hoje em dia”, que dirá os professores “que só pensam em férias” ou que tem trabalho fácil porque “trabalhar com criança deve ser muito bom, vocês só brincam”. Todas essas frases que citei foram falas que escutei ao longo não só de minha trajetória como professora de educação infantil, mas também em minha vida.

Tais afirmações confirmam o que estudos da infância revelam: como sociedade ocidental, o pensamento sobre a infância – e a educação desta – está presente em nosso repertório social, mas nem sempre da mesma maneira; “A criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época” (FARIA, 1997, p. 15).

Na Idade Média, como descreve Sonimar Carvalho Faria (1997), não existia um sentimento em relação a infância que diferenciava a criança do adulto. Ela era considerada um adulto de pequeno tamanho e, devido a baixa expectativa de vida, a infância era vista apenas como um estado de transição, logo não

existia instituição ou tratamento especial para estes indivíduos. “Para a sociedade medieval, o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto” (FARIA, 1997, p.17). Mais tarde, na Idade Moderna, alterações sociais atreladas ao desenvolvimento incipiente do capitalismo e da cristianização de costumes conferiram uma importância à criança: esta tornou-se fonte de alegria para suas famílias, sua alma tinha valor e sua morte era encarada com dor e seriedade. A infância era frágil e demandava cuidados físicos e a educação, tanto familiar quanto institucionalizada, apresentou-se como forma de transformar os pequenos paparicados em pessoas honradas e racionais. Vale destacar, assim como Faria (1997) faz, que todas essas mudanças se aplicavam a nobreza. A plebe, por sua vez, manteve as práticas em relação as suas crianças como na Idade Média. Com a Revolução Industrial e a consolidação de uma sociedade capitalista, a criança ganha papel social e é inserida nessa organização, visto que precisa de cuidados e escolarização para que seja preparada para uma atuação futura segundo esses valores:

A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar e proteger. Esta concepção de infância escamoteia e trata como um fato natural a subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade. (FARIA, 1997, p.23).

Percebemos então, através dessa breve contextualização histórica, que a maneira que a sociedade concebe suas crianças influencia diretamente em como ela a trata e vice-versa. Também vale notar que o conceito de infância em um determinado momento histórico pode se aplicar para crianças de uma classe social em detrimento a outras, o que nos faz perceber e não existe apenas uma “infância” e sim “infâncias”. Discursos críticos e generalizantes, como os que foram apresentados aqui e que estão presentes no imaginário coletivo, não levam em conta toda a complexidade que “ser criança” acarreta.

1.2 Criança é sujeito, sujeito tem voz.

Ao longo desta especialização, entrei em contato com vários autores que contribuíram para um novo paradigma de infância. O filósofo Walter Benjamin, os estudos de Ariés, a sociologia da infância de Corsaro, trataram de olhar a

criança através de uma lente que as colocava em lugar de destaque. Hoje tanto os estudos quanto as legislações convergem para uma criança que é sujeito: sujeito de direitos, produzida e produtora de cultura. Um ser histórico que não está apenas em construção, mas sim em um processo dialógico de descobertas e formação, tanto fora quanto dentro da instituição escolar.

Ao mesmo tempo, discursos e narrativas que apontam para a invisibilidade das crianças (PENA, CASTRO E SOUZA, 2014, p.2) dentro do universo escolar foram comuns tanto em artigos quanto em desabafos ao longo das aulas de minha pós-graduação. Relatos que apresentavam desde rotinas organizadas de forma mecânica que determinam o momento exato em que as crianças devem beber água, mesmo sem vontade, até alguns mais impressionantes que denunciavam abusos verbais recorrentes dentro de uma sala de aula. Eram narrativas que traziam a escola e explicitavam como as crianças não são tratadas como este ser de direitos que as teorias defendem ser; eram histórias de ameaças e autoritarismo que calavam as vozes dos infantes dentro dessas instituições.

Os casos me tocaram e impressionaram tanto por me fazerem refletir sobre minha própria prática quanto por denunciarem que a infância continua subjulgada ao domínio do maior. Esse movimento é reflexo de uma sociedade centrada no adulto (ROCHA, 1997) e por mais que artigos, legislações e práticas pedagógicas sejam criadas a partir de uma visão que valoriza a infância, a probabilidade dessa infância ter sido escutada durante a elaboração destes documentos é muito baixa. É a visão do adulto que estuda, constrói, interpreta e define a criança, que, por sua vez, é “muito pouco ouvida” (BARBOSA, MAIA, RONCARATI, 2013, p. 241).

O que observamos ao longo da história é que as discussões acerca da infância têm acontecido diante de uma perspectiva adultocentrada, negando à criança falar sobre si mesma, as suas expectativas, os seus desejos, interesses e formas de ver o mundo que a cerca. O que sabemos da e sobre a criança é o que foi contado pelos adultos e não pela visão da própria criança. Isto não inviabiliza ou desmerece a importância dos estudos realizados segundo esta visão adultocentrada, porém, ratifica a necessidade de perceber a criança a partir de uma outra perspectiva, a dela mesma.” (ESCARIÃO, 2010, p. 23).

Perceber a criança a partir de sua própria visão pode ajudar a diminuir as tensões e silêncios que existem não apenas nas salas de aula, mas em toda

a sociedade. Só que, por mais que esteja intimamente ligada com a cultura em que está inserida, a lógica que rege a infância é *sui generis*: a forma de encarar a realidade, o outro, a natureza e os fenômenos que as cercam é totalmente única e alheia ao pleno entedimento adulto. Ser criança permite um viver do espaço e do tempo de forma diferente do adulto (CAMÕES, TOLEDO, RONCARATI, 2013). Então como articular as diferentes maneiras de interpretar e viver o mundo de modo dialógico e relevante para os estudos sobre infância e educação infantil? Acredito que podemos começar exatamente pela escola.

Segundo Camões, Toledo e Roncarati (2013, p. 265), “o espaço escolar é uma dimensão fundamental na educação infantil, em virtude de suas especificidades”. A escola é palco de diversas interações, apesar de sua rotina organizada. Dentro da instituição a diversidade e a complexidade dos acontecimentos interativos (CORSARO, 2005) são infinitas, sendo uma das principais a convivência entre adultos e crianças.

Este convívio diferencia-se da vivência das crianças com os seus familiares por serem adultos que – idealmente – estudaram a infância e são professoras e professores, logo estão capacitados para lidar com as possíveis questões que permeiam essa fase da vida da melhor maneira possível. Assim, ressaltando novamente o idealismo da afirmação, é na escola que podemos encontrar a harmonia e o espaço para um diálogo entre crianças potentes e adultos interessados no que elas tem para dizer.

Tendo tudo isso em vista, entendo que há uma cacofonia constituída por: discursos de senso comum sobre a infância e a educação; teorias da pedagogia e da sociologia da infância; uma sociedade centrada no adulto e seu trabalho assalariado; crianças que são sujeitos de direitos; relatos sobre abusos de poder perante as crianças, destituindo-as desses direitos; a manutenção da necessidade e do valor da instituição escolar.

Essa cacofonia articula ruídos que precisam ser escutados e polidos para que possamos apreciar uma sinfonia que soe bem não apenas a nossos ouvidos (como as teorias soam), mas que também possa ser executada por uma orquestra responsável e talentosa (práxis). Ou seja, uma melodia que traga a voz das crianças em primeiro plano, acompanhada por músicos que respeitam e dão suporte para que os cantores possam alcançar tons cada vez mais desafiadores.

E foi essa cacofonia que me moveu em direção a presente pesquisa. Foi em meio a todos esses ruídos que decidi aceitar o convite de Barbosa, Maia e Roncarati (2013, p. 228) e incluir a criança nesse processo de pensar a escola, anfiteatro que abriga todos os músicos, cantores e maestros dessa possível sinfonia:

Incluí-las como copensadoras sobre as instituições de educação infantil pode representar um salto no que tange à qualidade das práticas educativas, pois assim estaremos pensando sobre as crianças e práticas com elas, dialogando com suas expressões e manifestações – reconhecendo a importância delas como ensinadoras sobre si mesmas para nós, adultos.” (BARBOSA, MAIA e RONCARATI, 2013, p. 228).

Dessa forma, o diálogo com manifestações infantis configura-se como um dos instrumentos que pode ajudar a compor uma música que possa acalmar os anseios que acompanham os estudos e as práticas da educação infantil.

Para pensar sobre manifestações infantis a teoria de Loris Malaguzzi das “cem linguagens das crianças” é crucial.

(...)A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e se maravilhar
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe
de descobrir o mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove. (...)
(MALAGUZZI, 2000 apud KINNEY E WHARTON, 2009, p. 25).

As maneiras com que a criança encara e desvenda o mundo são infinitas: através do toque, do cheiro, do movimento, da fala, da grafia, da experimentação... A infância permite manifestações que o mundo adulto tende a ignorar ou desqualificar por não apresentarem a racionalidade cientificista, dura e linear que tornou-se a maneira de expressar “a verdade” (como se só existisse uma) através da história. “A expressão infantil não se resume à fala: ela é afetiva, emocional e de corpo inteiro.”(BARBOSA, MAIA, RONCARATI,

2013, p. 231). Algumas vezes são demonstrações delicadas e discretas, que podem passar despercebidas por um olhar que usa os antolhos de uma rotina de obrigações mecanizada. Em outros momentos são tão potentes e incômodas que logo são silenciadas e ignoradas por uma escuta que venera a mudez.

Para dialogar com estas questões, tomei o artigo de Daniela Guimarães (2011), “As manifestações infantis e as práticas pedagógicas”, como base para minha atuação no campo de pesquisa. Como meu campo foi a própria escola em que trabalho, considere-me pesquisadora da própria prática e me esforcei para que as palavras da autora fizessem parte de meu cotidiano mas admito que nem sempre isso foi possível.

No movimento de compreendermos a criança como alteridade, ou seja, aquela que altera, surpreende, desinstala as convicções dos adultos é fundamental considerarmos a escuta como eixo do trabalho cotidiano. O contato com a bibliografia italiana indica-nos a escuta como postura fundamental no sentido de dar visibilidade às crianças, e às manifestações de suas cem linguagens (dramatizações, movimentos, gestos, falas, construções com objetos, etc.). Isso acontece à medida que a criança pode colocar-se de modo criativo na realidade compartilhada, sendo acolhida como sujeito que intervém e transforma essa realidade. (GUIMARÃES, 2011, p. 49).

Ter a escuta como eixo do trabalho foi um complexo exercício, visto que muitas vezes tive que lutar contra o impulso de ser a protagonista em uma interação. Dar visibilidade às crianças e as suas manifestações foi um desafio, pois frequentemente me pegava obedecendo e impondo um roteiro de vida escolar que não fazia sentido para elas. Também percebi que aos poucos, se as crianças sentiam que havia genuíno espaço para sua fala, era possível tramar caminhos juntos: “(...) o sentido é construído *com* o outro” (GUSMÃO & JOBIM E SOUZA, 2008, p. 25).

Como o objetivo aqui foi realizar uma pesquisa com as crianças, não apenas sobre elas, numa perspectiva dialógica que construísse um sentido para a escola em que estamos inseridos, para possibilitar que a criança fosse co-autora e protagonista dessa pesquisa, foi necessário encontrar uma forma em que ela pudesse se colocar de modo criativo, relevante e autônomo para páginas de uma produção acadêmica. A fotografia e a conversa foram essas formas.

2. COM A FOTO E A PALAVRA, AS CRIANÇAS.

A academia defende que devemos partir daquilo que as crianças fazem e conhecem para pensarmos em nossas práticas pedagógicas (KRAMER, 2003). Portanto, nada mais justo do que buscá-las para obter respostas relevantes em relação às suas necessidades e realmente escutar o que elas tem a dizer a respeito da escola. Esse foi um dos principais objetivos da pesquisa: descobrir o que as crianças pensam sobre a instituição e possibilitar espaço para o exercício de suas expressões. Outro objetivo, que está intimamente ligado ao primeiro, foi me abrir genuinamente, como professora e pesquisadora, à escuta das crianças, descobrir o e construir junto a elas uma visão da nossa instituição. Entendo que o olhar do adulto muitas vezes traz significados determinantes para os discursos da criança, então, o esforço aqui foi de estar aberta para a riqueza do inesperado que é escutar uma criança, visto que as manifestações infantis são infinitas, surpreendentes, alteram e desistalam nossas convicções (GUIMARÃES, 2011).

A pesquisa ocorreu em três momentos: o primeiro foi convidar alguns alunos para fotografar o que eles achavam mais importante na escola. Na verdade as convidei para participar de uma pesquisa sobre a escola pois, queria saber o que eles pensavam sobre ela. Emprestei uma câmera fotográfica para que elas fotografassem o que quisessem lá dentro: podia ser um lugar, uma pessoa, um objeto... desde que eles achassem que era algo que não podia faltar dentro da instituição. Disse a verdade sem tentar simplificar (CORSARO, 2005) e as reações que tive das crianças foram sempre positivas, principalmente quando eu mostrava que poderiam escolher entre duas câmeras de verdade para realizar o que eu estava propondo. Para enriquecer a experiência, também, fiz algumas perguntas relacionadas à escola e aos seus atores, que aparecem ao longo de cada relato.

Importante destacar que minha orientadora teve grande influência na escolha da fotografia como uma das expressões a serem exercidas pelas crianças durante a pesquisa. “A fotografia é uma forma de linguagem que possibilita diversas interpretações e compõe, junto com as narrativas, uma forma de se contar a história desse lugar”. (GUSMÃO E JOBIM E SOUZA, 2008, p. 25). As fotos que um indivíduo tira permite desvendarmos o que ele

enxerga e pensa sobre o lugar em que está inserido. Além de oferecer meios para que as crianças capturem imagens da escola, é uma das formas através da qual podemos começar a descobrir o que elas pensam sobre a instituição e refletir sobre caminhos e alternativas dentro desta (SILVEIRA, 2004).

Por mais que as fotografias mostrem imagens concretas de objetos, lugares ou pessoas, elas também explicitam uma imaterialidade crucial ao trazerem consigo emoções, hábitos e significados de contextos específicos (LOPES, 1998). É exatamente esse aspecto impalpável que torna a fotografia uma fonte de informação valiosa sobre um lugar: as diversas possibilidades de leitura ampliam o que podemos entender sobre a configuração de um espaço e seus sujeitos. “Sequências de fotografias que se interligam constroem um texto-imagem e também nos instigam a transformar em palavras a história que revelam, lendo o dito e o não dito, percebendo o visível e o invisível” (LOPES, 1998, p.75).

Visto que “as fotos revelam escolhas diante de um universo infinito de imagens possíveis” (GUSMÃO & JOBIM E SOUZA, 2008, p.25), o segundo momento desta pesquisa foi possibilitar a escuta dessas cenas capturadas. De acordo com Gusmão & Jobim e Souza (2008, p. 25), “a foto traz grafada a subjetividade do fotógrafo”, então, para que essas fotos pudessem evidenciar o sujeito por trás da câmera - e não ficassem a mercê apenas de meu olhar adulto -, a análise dessas por seus autores era de suma importância. Durante essa devolução fiz algumas perguntas sobre as fotografias e ampliei para um pequeno bate-papo sobre a escola, tentando manter mais uma vez a escuta ativa.

(...)O ato de escutar vai muito além de escutar a voz, as manifestações corporais ou, mesmo, as comunicações afetivas das crianças. Escutar uma criança no contexto educativo é escutar toda a rede de complexidades na qual ela está inserida e que a constitui. É ter o cuidado atencioso de buscar compreender seus atos e suas manifestações, a fim de responder a eles adequadamente. (BARBOSA, MAIA, RONCARATI, 2013, p. 235).

O terceiro momento foi a compilação e análise desses dados recolhidos, que é o resultado que vos apresento. A pesquisa foi realizada com seis alunos, entre três e cinco anos de idade de uma escola que atende apenas a educação infantil. A instituição se localiza em bairro nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro

e atende famílias de classe alta. Em sua proposta pedagógica se coloca como espaço construtivista e afirma conceber a criança como ser ativo, que constrói conhecimentos sobre si e o mundo, tendo a missão de formar crianças criativas, independentes, felizes e curiosas.

2.1 Fotografia e partilha

Todas as fotos foram nomeadas por seus autores com exceção de V. que não quis dar nome as imagens. As fotografias que apresentam iniciais (S. e J.P) como título representam o nome próprio das crianças, que não utilizei durante a pesquisa para manter suas identidades sob sigilo.

S. – Três anos

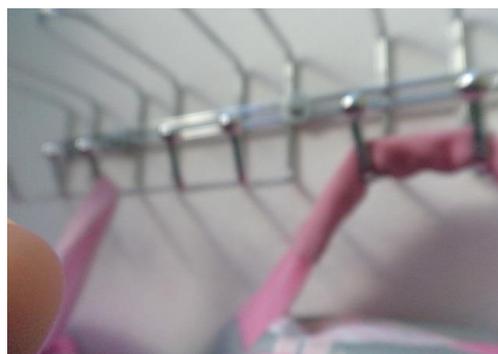
Era momento de chegada no pátio central, encontrei S., que havia sido minha aluna no ano passado, e a convidei para participar da pesquisa. S. ia fazer quatro anos em poucos meses e, por conhecê-la, imaginava que essa seria uma experiência que ela poderia gostar de ter. Expliquei e perguntei se ela gostaria de tirar fotos com uma câmera. De cara ela disse que não sabia tirar fotos com câmeras mas, após mostrar como funcionava, ela saiu tirando diversas fotos, não parecendo se importar com o que estava capturando.

Figura 1: As mochilas.



(Foto de Diana)

Figura 2: S.



(Foto de S.)

Mais colegas começaram a chegar e logo todos estavam em volta de S., curiosos para entender o que a amiga estava fazendo. Ela apenas dizia

enquanto batia fotos: “depois vai ser a sua vez, H.”, planejando compartilhar a câmera com seus colegas no futuro.

Figura 3: Compartilhando a experiência.



(Foto de Diana)

Figura 4: Mão



(Foto de S.)

A professora da turma os chamou e todos foram a seu encontro, inclusive S., que me devolveu a câmera com pressa, respondendo afirmativamente quando perguntei se ela queria continuar depois. No dia seguinte, ao encontrá-la na entrada da escola, vem ao meu encontro com um olhar animado, mas não fala nada. Nos cumprimentamos e pergunto “o que você quer?”, já esperando uma resposta. “Quero tirar mais fotos, mas não sei tirar fotos com câmera, só com o celular”. Falei que as fotos dela tinham ficado ótimas, que iríamos ver juntas depois, e ela pareceu animada.

No nosso segundo encontro, mostrei tanto as fotos que ela havia tirado quanto as que eu tinha tirado dela, e eu gostaria de ter capturado a sua cara de satisfação. “Eu estava com meu vestido de Branca de Neve! Olha a H. e a M. também estavam comigo!”. Perguntei sobre a motivação para ter tirado as fotos e S. afirmou que ama tirar fotos das mochilas dos amigos e, também, que queria mostrar suas mãos para suas amigas, que afirmou serem as pessoas que ela encontra quando vem pra escola. Quando questionei quem eram as pessoas mais importantes na escola, S. respondeu dizendo o nome de suas professoras, pois elas eram adultas. A seguir transcrevo o diálogo que sucedeu:

D: *E as crianças?*

S: *Eu sou a mais alta da escola.*

D: *E você não acha que você é importante?*

S: *Sou! Mas são as professoras, porque elas são muito grandes e adultas e porque elas são igual a você!*

D: *Eu sou importante?*

S: *Sim!*

D: *E você?*

S: *Eu não!*

D: *É sim!*

S: *Sim, sim, mas meus amigos também, não é?*

D: *Claro!*

S: *Então tá bom!*

Ao escrever este diálogo percebo que deixei de lado o roteiro que tinha pensado, falei o que pensei e gostei do resultado. Entendo que, neste momento, interferi e mudei a resposta da entrevistada mas, não achei produtivo S. não se achar importante dentro da escola.

V. – Quatro anos

V. é uma menina de quatro anos que almoça diariamente na escola, então, sempre nos encontramos no pátio pós almoço. Decidi convidá-la para participar da pesquisa e expliquei como iria funcionar, ela logo topou. Dessa vez direcionei a atividade e perguntei qual a coisa mais importante na escola, mas, a menina pareceu ignorar minha pergunta e saiu disparando fotos de tudo que estava a sua volta. Após parecer satisfeita com as fotos que tinha tirado no pátio ela ia me devolver a câmera e, eu perguntei se ela queria tirar foto de mais alguma coisa, ela pediu para ir até o pátio da frente, durante o caminho tirou mais fotos.

Ouvimos sua professora chamar sua turma para subir e, com pressa, V. me devolveu a câmera e falou: “Depois a gente continua, tá?”. Ao responder positivamente a sua pergunta, em um momento mais tranquilo quando passei em sua sala a convidei para tirar mais algumas fotos. Dessa vez ela aceitou a proposta e pareceu refletir antes de escolher seus “disparos”. Então, quando perguntei “o que você acha mais importante na escola?” ela logo respondeu: “minha sala”. Essa resposta me surpreendeu, visto que eu esperava ouvir que era o pátio. Então, continuei: “E o que mais? O que não pode faltar quando

“você vem para a escola?” e, mais uma vez fui surpreendida por sua resposta: “as fantasias”!

Figura 5



(Foto de V.)

Figura 6: Fantasias Em Foco



(Foto de Diana)

Ao perguntar se queria tirar mais fotos ou se tinha mais alguma coisa que ela gostava muito, V. desencadeou em um “tour” pela escola, tirando foto de todos os pátios e dos locais onde costuma brincar, como o tanque de areia e o brinquedo com escorregador. Os mesmos locais que já havia tirado da primeira vez. Ao voltar pra sala, parecia muito satisfeita consigo e fez questão de incentivar sua melhor amiga para também participar da atividade.

Figura 7



(Foto de V.)

Figura 8



(Foto de V.)

Quando chamei V. para mostrar as fotos que tinha tirado, era um momento livre no pátio e, seu irmão gêmeo e sua amiga M. quiseram acompanhá-la. Acabou sendo um momento bastante divertido, no qual os três falaram sobre as fotos que ela havia tirado. Frases como: “Olha aqui é no pátio!

O escorrega! hora do almoço! A Rê e o T. lá em cima.” apareceram. Perguntei qual era a coisa que V. mais esperava quando chegava na escola e ela apontou para a foto do pátio: “Eu espero o parquinho, o pátio quer dizer” e seus companheiros afirmaram que era lá que eles brincavam. Os dois convidados saíram da sala em que estávamos, em direção ao próprio chamando V. Pedi para ela ficar, conversar um pouco mais comigo e dar um nome para suas fotos mas, ela afirmou que não queria e disse “Miau! Tchau!”, que eu apenas pude responder com “Tchau, gatinha!”. V. gostou e repetiu “Miau! Tchau”.

G. – Quatro anos

Pelas abordagens anteriores terem sido mais tumultuadas do que esperado, pelo fato de não poder dialogar com tranquilidade com a criança que estava tirando fotos, combinei com minha colega, professora de uma turma de B4 (crianças que fazem quatro anos até março de 2018), um horário no qual eu pudesse convidar alguns de seus alunos para participar da pesquisa. Então, no horário combinado entrei na sala, contei o que queria fazer e perguntei se alguém gostaria de participar. Apenas um menino levantou a mão e logo após explicar a proposta para ele, G. me informou que teríamos que descer. Crente que ele iria tirar foto do pátio, caminha até a cozinha e bate foto do lanche e da cozinheira da escola. Apenas pergunto se ele gostaria de tirar foto de mais alguma coisa e ele dirige-se ao banheiro, onde toma seu tempo enquadrando os mais diversos ângulos desse espaço, que eu nunca pensei que seria escolhido para fotografia. Após isso ele afirmou que já queria voltar para sala e me entrega a câmera como se tivesse feito uma atividade corriqueira, me deixando sem palavras.

Figura 9: Cozinha



(Foto de G.)

Figura 10: Bastidores do Lanche



(Foto de Diana)

Figura 11: Banheiro

(Foto de G.)

Figura 12: O Inesperado

(Foto de Diana)

Figura 13: Banheiro Banheiro

(Foto de G.)

Figura 14: Pesquisadores em foco

(Foto de Diana)

Convidei G. durante um momento de pátio para ver as fotos que tinha tirado e, ele me acompanhou tranquilo. Quando mostrei o resultado para G. e perguntei quais nomes ele gostaria de dar para suas fotos, foi bastante objetivo e ao responder sobre a motivação para tirá-las disse “*porque sim*”. Até tentei engajar outra conversa, perguntando “o que você mais gosta de fazer na escola”, mas a resposta foi “*nada, quero sair agora*” e para o pátio ele voltou. Interpretei essa interação como uma derrota, mas, depois encarei os fatos como pesquisadora e percebi que eu deveria estar aberta para esse tipo de reação afinal, as crianças podem e devem nos interpelar com seus desejos e não. Deparei-me com minha expectativa de um comportamento de “obediência” das crianças e foi importante rever e refletir sobre isso.

B. – Cinco anos

Já em uma turma de Pré A (crianças que fazem cinco anos até março de 2018) encontrei uma resistência dos meninos perante a proposta. B. só aceitou participar depois que a professora de sala insistiu, mesmo eu falando que não era necessário: “Só assim pra esses meninos participarem”. Após explicar a proposta, B. não me deu muita atenção. Simplesmente foi encontrar seus colegas no pátio e por lá tirou suas fotos. Fotografou seus amigos brincando e o brinquedo que tinha levado de casa.

Figura 15: Hulk Buster



(Foto de B.)

Figura 16: Brinquedos objetos de valor



(Foto de Diana)

Figura 17: J.P



(Foto de B.)

Figura 18: A Importância dos Amigos



(Foto de Diana)

Após poucos minutos com a câmera, me devolveu e disse que já tinha terminado a atividade e, voltou a brincar. Mais tarde, quando seu colega T. estava tirando fotos, ele fez questão de aparecer em todas, inclusive pedindo para segurar a câmera novamente. Quando o convidei para ver as fotos que tinha tirado, ele logo começou a descrevê-las, me contando sobre o brinquedo que aparecia na imagem: *“esse é meu! Esse é o boneco do meu irmão!”*, entre outros detalhes sobre o personagem de um jogo que ele adora. Perguntei sobre a outra foto aqui apresentada e porque ele a tinha tirado. Ele afirmou que foi porque ele é *“o melhor amigo do mundo”*.

Aos poucos fui fazendo mais perguntas e nossa conversa fluiu de uma forma que eu não esperava. B. me contou sobre seu irmão mais velho, suas brincadeiras e sobre como sentia saudades de seus brinquedos enquanto estava na escola. Quando perguntei a ele quem encontrava na instituição, logo nomeou seus melhores amigos e afirmou *“eles fazem piadas pra minha cara”* e afirmou que as pessoas mais importantes na escola eram seus amigos, que o faziam rir. Realmente, nada melhor do que isso.

T. – cinco anos

Aqui gostaria de transcrever o nosso diálogo, visto que tenho receio de que se não o fizer, posso não *“transbordar a poesia”* (GUSMÃO & JOBIM E SOUZA, 2008, p.28) que a interação gerou:

D: Qual é a coisa mais importante na escola?

T: Os sorrisos.

D: Sorrisos? Que sorrisos?

T: O seu, dos amigos também.

D: Então vamos tirar fotos?

T: Sim, tem que ser lá no pátio.

Após este diálogo, fomos juntos para o pátio onde seus amigos brincam e T. passa por todos pedindo para sorrirem. A atividade foi transformada em brincadeira e, T. demonstrou enorme prazer em estar capturando os momentos de alegria de seus colegas. Perguntei se ele desejava ir para outro lugar, que respondeu: *“Mas tá todo mundo aqui”* e, continuou a disparar fotos das

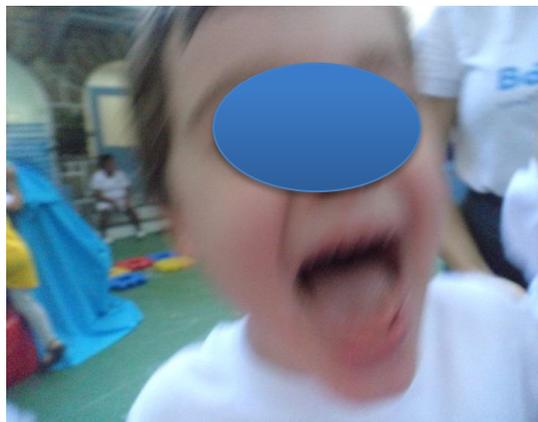
brincadeiras de seus amigos. O momento do pátio acaba e todos são chamados para o trem e T. me entrega a câmera, parecendo estar satisfeito com o que acabou de realizar.

Figura 19: Tudo vira brincadeira.



(Foto de Diana)

Figura 20: B.



(Foto de T.)

Gostaria de destacar que essa interação me tocou profundamente pois, primeiramente eu tentei interpretar o que ele tinha me dito sobre os sorrisos. Pensei: “ele falou de sorrisos, pois dei uma câmera e normalmente quando alguém pede para tirar uma foto fala-se ‘sorria’”. Então, percebi que eu estava submetendo o discurso dele a minha racionalidade adulta, linear. Fazendo exatamente o que eu não queria.

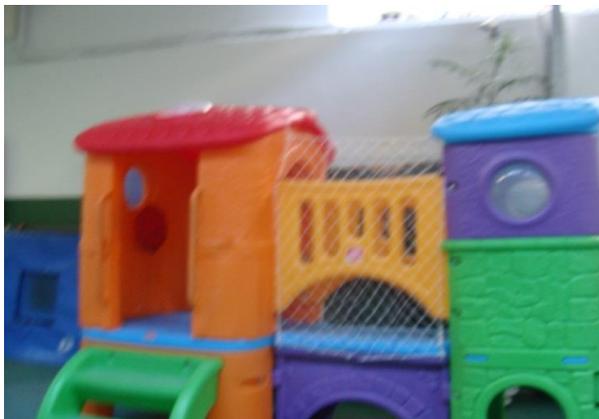
Quando chamei T. para mostrar as fotos, afirmou que fotografou seus amigos no pátio porque ele queria: “ué!” Me contou que gosta de encontrar seus amigos na escola para brincar e quando perguntei sobre o que as professoras fazem dentro da escola ele respondeu: *“Elas mandam nas crianças quando as crianças tão aqui e quando a criança tá em casa a mamãe que manda quando tá em casa”*. Depois, disse que sua professora tinha chegado e pediu para ir encontrá-la.

O. – cinco anos

O. também é do Pré A e, ao participar da pesquisa, já demonstrou ser mais objetiva que seus colegas. A criança foi enfática ao dizer que o pátio era o lugar mais importante, mas, notou: “meus colegas não estão aqui, então tá

diferente”. Após suas fotos, mostrando os “lugares de brincar”, como ela os chamou, pediu para encontrar seus amigos e também os fotografou brincando.

Figura 21: Brinquedoteca



(Foto de O.)

Figura 22: Importância relativa



(Foto de Diana)

Figura 23: Casa Dos Poderes



(Foto de O.)

Figura 24: Eu amo areia



(Foto de O.)

Figura 25: Melhores Amigas do Mundo



(Foto de O.)

Figura 26: Importância imperativa



(Foto de Diana)

Ao ver as fotos, O. pareceu orgulhosa de sua produção e divertiu-se ao nomeá-las. Conversamos sobre a escola e, ela afirmou que o que mais espera é o pátio pois, ama correr, pular e brincar e que pessoa mais importante lá dentro era a A.L., pois era a diretora. Depois dessa resposta objetiva e inesperada, perguntei quanto tempo ela fica na escola e sua resposta me deixou muito feliz: *“Não sei. Acho que é pouco. Queria muito, queria morar na escola de tão maneiro. Eu queria sabe o quê? Tomar um banho muito cheiroso pra todo mundo desmaiar e a escola ser toda minha! Eu ia desenhar tudo só pra mim, meu papai e minha mamãe. Ia ler toda hora, varias vezes, brincar a hora que eu quiser.”*

3. PESQUISADORA SUJEITO DA EXPERIÊNCIA – ENTRE ESTRANHAMENTOS E ENCANTAMENTOS

Ao escrever sobre a pesquisa de campo percebi que usei palavras como “surpreendeu”, “impressionou” e “inesperado” diversas vezes. Na verdade minha orientadora notou isso antes do que eu e quando ela apontou o fato entendi que essa monografia configurou-se como uma experiência para mim. As autoras Gusmão & Jobim e Souza (2008) em diálogo com Larossa(1998) refletem sobre a importância do pesquisador se ver como sujeito da experiência.

Isto significa dizer, que embora haja o reconhecimento de que os conceitos teóricos que o pesquisador carrega consigo estejam sempre presentes na orientação do seu olhar sobre o objeto de pesquisa, estes não devem impedir o encontro com o enigma, com a surpresa, com o inesperado. O *sujeito da experiência* é aquele que se deixa afetar pelo encontro com o outro, buscando não só compreendê-lo, mas também aprender com ele. (GUSMÃO & JOBIM e SOUZA, 2008, p.25).

Com certeza fui amplamente afetada pelas respostas das crianças que participaram da pesquisa e o material coletado proporcionou análises inusitadas, questionamentos um tanto incômodos e principalmente muito aprendizado para a presente escritora. Agora trago alguns dos encantamentos e estranhamentos que o campo proporcionou, junto da análise desses fatos através das lentes dos autores que são referência bibliográfica do trabalho.

3.1 Estranhamentos e encantamentos

Gostaria de iniciar apresentando algumas reações que me inquietaram, manifestações por parte dos adultos presentes na escola, mesmo que eles não sejam o foco dessa pesquisa. Acredito que ao explicitar alguns desses discursos, podemos evidenciar alguns dos estranhamentos que estão intimamente ligados à questão das manifestações infantis dentro da escola.

Foi curioso perceber o espanto de minhas colegas de trabalho sempre que viam uma criança com a câmera na mão. “Tinha que ser de verdade.” uma delas disse, referindo-se ao fato de que o objeto que o aluno estava segurando era uma máquina fotográfica “de verdade”. Quando expliquei que era para

minha monografia ela logo explicou “ah, achei que era a novidade da semana, nunca se sabe com esses pais hoje em dia...” falando sobre o dia no qual os alunos podem trazer um brinquedo de casa para a escola. Outras perguntavam se a câmera era minha e, afirmavam que eu era corajosa de emprestar para os alunos. Ainda ouvi “piadas” sobre “trabalho infantil”, visto que as crianças estavam tirando fotos para mim. Também encontrei palavras de encorajamento, dizendo que era um trabalho interessante, necessário e que até queriam ler quando estivesse pronto.

Claramente ter a criança em um lugar diferente, afastado de sua turma, com um objeto de valor que convencionalmente não é destinado ao público infantil, gera dúvidas. Mas, o que pululou em minha mente foi o teor desses questionamentos: será que era o perigo de quebrar a máquina que preocupava os adultos? Era a curiosidade para ver o que é que aquelas crianças conseguiam fazer?

Pela classe social que a escola atende, provavelmente são crianças que já manuseiam aparatos eletrônicos como “tablets” e telefones logo, entendem perfeitamente o que é ter nas mãos um eletrônico frágil. Imagino que esse não seria o problema. Sem entrar em profundas análises, visto que este não é o objeto do presente trabalho, acredito que essas manifestações apenas demonstraram como não estamos acostumados com a possibilidade de ter o olhar da criança em destaque, mesmo dentro da escola. Talvez, “olhar o mundo através dos olhos de uma criança” não seja uma prática realizada com frequência, mesmo a frase sendo um bordão inspirador no imaginário social.

Antes de mais nada acredito válido ressaltar que um de meus principais encantamentos foi como as “fotografias produzidas pelas crianças colocam em foco a criança produtora de cultura” (GUSMÃO & JOBIM E SOUZA, 2008, p. 30). A metodologia permitiu que elas se colocassem frente a sua realidade de forma criativa e autônoma, visto que escolheram o que elas acreditavam ser importante na escola para fotografar.

Elas fotografam aquilo que visualizam como criança, com sua estatura de criança, diferente da dos adultos. Suas imagens demonstram outras dimensões e perspectivas dos objetos, dos adultos, das paisagens, dimensões essas que nos revelam alguns indícios da maneira pela qual as crianças vêem o mundo que as cercam. (SILVEIRA, 2004, pág 6).

Foi um exercício que deu visibilidade às crianças, que falaram com propriedade e demonstraram sua plena capacidade de pensar o seu mundo. Como por exemplo O., que percebeu que a escola tem uma hierarquia na qual a diretora é figura de suma importância, ou T., que em sua percepção trouxe os adultos como “aqueles que mandam nas crianças”. As manifestações infantis, que são o cerne desse trabalho, evidenciaram um assunto sério relacionado à presença do adulto em seu cotidiano e, apesar deste não ser o foco da pesquisa, não pude deixar de descrever brevemente sobre esta situação que se apresentou.

Em um primeiro momento, me assustou que nenhum deles tirou foto de sua professora objetivamente, apenas uma apareceu quando V. falou que sua sala era importante. O fato das professoras não terem aparecido espontaneamente nos discursos das crianças me deixou curiosa e admito que levei um tempo para me afastar do lugar de docente e encarar esse dado apenas como pesquisadora, e não com a preocupação pessoal de uma profissional da educação. Foi por isso que nas conversas com as crianças perguntei sobre quem era a pessoa mais importante dentro da escola e sobre o que as professoras fazem lá dentro. Os professores são personagens que estão presentes no imaginário comum sobre o que é essencial dentro de uma escola, mas estavam invisíveis nas fotos e discursos espontâneos das crianças que participaram da pesquisa.

Com exceção das fotos de G. (que se focaram em locais cruciais para o funcionamento da instituição), as manifestações e fotos apresentadas, e muitas outras que não pude inserir nesse trabalho, nos mostraram amigos, brinquedos, espaços de brincadeira livre e interações entre pares. As fotos, que são o material de exposição da pesquisa, remetem à lugares “de brincar” e os adultos estão ausentes destes. Corsaro (2005) já havia percebido que os adultos restringem seu contato com as crianças à áreas específicas da pré-escola e raramente entram “nas casas de boneca, nas caixas de areia, nas barras de escalada ou no trepa-trepa” (p. 448). Ou seja, se “a instituição de educação infantil é um espaço privilegiado de interações entre pares, sejam eles crianças ou adultos” (BARBOSA, MAIA, RONCARATI, 2013, p. 239), devemos voltar nossa atenção para as interações que são mais importantes para a criança e ousar ir um pouco além e

[...]indagar sobre a presença dos adultos no mundo das crianças e dos jovens e sobre a qualidade dessa presença, o que ela ensina, produz, omite ou distorce nas crianças, nos jovens e em seus modos de ver, compreender, sentir e julgar o mundo, as pessoas, os atos. (KRAMER, 2013, p. 320).

Por estar escrevendo uma monografia, entendo que - sobre esse assunto - não posso ir além. O que fica são os questionamentos gerados pelo olhar crítico sobre os dados coletados em campo pelas crianças e um movimento meu que buscou atender ao que Barbosa, Maia, Roncarati (2013) afirmam ser preciso: “tornar a criança visível, ou seja, reconhecê-la em sua presença única dentro das instituições e das práticas cotidianas. E também, mais do que ‘dar voz’ à criança, escutá-la e responder a ela de forma responsável” (p. 228).

Outro fato que me encantou foi perceber o domínio que as crianças possuem sobre o espaço físico da sua escola. Quando estavam com a câmera na mão transitavam pelos corredores, escadas e cômodos com autonomia; sabiam exatamente como chegar nos lugares que desejavam, quem encontrariam e o que acontecia lá. Sabiam que, enquanto estivessem comigo e segurando aquela máquina, podiam ir para qualquer ambiente. Como por exemplo G., que foi até a cozinha, local onde as crianças não entram nunca e ao banheiro, lugar que, de acordo com as regras da escola, elas vão apenas acompanhadas nessa idade. Ou ainda O., que foi até o pátio e afirmou que este estava diferente por seus pares não estarem lá brincando e logo foi para o espaço onde seus colegas estavam brincando.

Esses movimentos me fizeram perceber que “os espaços, os objetos e os sujeitos são carregados de sentidos e significações que vão sendo compreendidos e compartilhados pelos diferentes sujeitos em processo de interação” (CAMÕES, TOLEDO, RONCARATI, 2013, p. 269). Ou seja, a criança percebe que sua presença faz diferença dentro da escola e “neste cenário, considera-se a criança como sujeito social, com idéias e movimentos que contribuem na organização da vida coletiva, protagonista de relacionamentos de troca com adultos e outras crianças.”(GUIMARÃES, 2011, p. 49). Dentro da percepção que enxerga a escola como espaço de interação aberto para as ressignificações de seus atores, o que é importante para a criança precisa ter visibilidade para que práticas pedagógicas relevantes

possam tomar forma e a construção destas no dia a dia é, como afirma Guimarães (2011, p. 49), um dos desafios mais importantes da educação infantil hoje.

Concluo essa análise destacando que, durante a pesquisa, as crianças evidenciaram basicamente que a escola é local de encontro de pares e demonstraram valorizar, entre fotos e discursos, os amigos, as brincadeiras, os brinquedos e os momentos livres. Tais evidências, por mais que pareçam óbvias a um primeiro olhar, me encantaram exatamente por sua simplicidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por serem “instituições vivas e dinâmicas, humanizadas pelos sentimentos e encontros pessoais que nelas ocorrem” (BARBOSA, MAIA, RONCARATI, 2013, p.231), infinitos residem no universo de uma escola. Cada manifestação presente nesse trabalho possui inesgotáveis possibilidades de interpretações, podendo ser analisada por diversos ângulos; tal fato torna necessário termos atenção frente a cada detalhe, olhar aguçado para as sutilezas das manifestações infantis e escuta responsável para o que as crianças tem para falar. É dessa forma que podemos começar a pavimentar o caminho para uma educação dialógica que permite a comunhão não apenas entre pares (criança com criança), mas também entre os díspares (criança e adulto).

Barbosa, Maia e Roncarati (2013) afirmam que “escutar uma criança no contexto educativo é escutar toda a rede de complexidades na qual ela está inserida e que a constitui” (p. 235). Por trás de cada fotografia ou discurso existe uma trama profunda, formada não apenas pelo que a criança vê e captura, mas também pela sua história de vida dentro e fora da instituição. Mesmo tendo em vista que as crianças que participaram dessa pesquisa não representam todas as vozes de todas as crianças de dentro da escola, o que elas revelaram foi crucial para que pudesse, no mínimo, iniciar um processo de reflexão sobre minha prática docente e minha instituição:

O olhar das crianças e suas formas de perceber, criar e se inserir na cultura são provocadores e reveladores de questões importantes para a construção do trabalho cotidiano e para a reflexão a respeito dele. Os seus desejos e interesses também orientam as práticas pedagógicas nos espaços de educação infantil.(TIRIBA, BARBOSA E SANTOS, 2013, p.289).

Trabalhar com educação infantil é estar intimamente ligado com a formação humana e esta pressupõe relação dialógica (PENA, CASTRO & SOUZA, 2014), ou seja, uma relação em que os atores possuam voz e escuta, reconhecendo-se mutuamente como sujeitos e construtores desta. Se “ser plural é o que singulariza o ser humano” (KRAMER, 2013, p. 311), quanto mais discursos, desenhos, movimentos, brincadeiras, danças e manifestações sendo percebidas com responsabilidade e valorizadas, melhor. “É importante garantir modos eficazes de apoiar as crianças a comunicar seus pontos de vista e, para

nós, aprender as muitas maneiras diferentes de as ‘escutar’” (KINNEY E WHARTON, 2009, p. 23).

A literatura e a academia nos incentivam a valorizar o que vem da criança, ver com ela “o mundo no detalhe e no avesso” (BENJAMIN 1987 apud BARBOSA, MAIA & RONCARATI, 2013, p. 240) e trazer “delicadeza” para reflexões (GUSMÃO & JOBIM e SOUZA, 2008). Atitudes que permitem uma escuta responsável da infância podem gerar mudanças nos paradigmas que mantém a Educação Infantil refém de práticas que não condizem com essa criança potente, capaz e criativa que sabe sobre si e o mundo que vive. São essas atitudes que acredito serem de grande importância para aqueles que lidam, como eu, com o ensino dos pequenos e que desejo e espero tomar ao longo de minha trajetória como professora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sílvia Néli; MAIA, Marta Nídia; RONCARATI, Mariana. "Ela aproveita para andar aqui": as crianças e as instituições de educação infantil. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia et al. (Org.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In: Educ. SOci, Campinas, vol 26, n. 91, p. 443 – 464, Maio/Ago. 2005.

ESCARIÃO, Andréia Dutra. **O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil**. In: CAMPÊLO, Maria da Conceição Miranda. Sinais e sentidos em educação: Políticas educacionais e psicologia da educação. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4844/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro(org.). **Educação Infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR, 2011, p. 49-54.

GUSMÃO, Denise & JOBIM e SOUZA, Solange. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. In: **Psicologia & Sociedade**; 20. ed. Especial: 24-31, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/sstaht>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

KINNEY, Linda & WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Capítulo 1. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, Sonia. Livro; Torta de Amoras; Xerazade. In: Kramer, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

KRAMER, Sonia. **Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber**. IN: KRAMER, NUNES e CARVALHO, Educação Infantil: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: J. Larrosa & N. De Lara (Eds.), **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19 (jan/fev/mar/abr), 2002, p. 20-28.

LOPES, Ana Elizabete. Fotografias: As artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. **Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa**. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 12-23.

PENA, Alexandra; CASTRO, Liana; SOUZA, Marina Castro e. **“Quem falar vai sentar no chão frio!” – coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber**. ENDIPE, 2014.

ROCHA, Eloísa Candal. Infância e pedagogia. In: **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, v.15, p. 21-33, jul./dez.1997.

SILVEIRA, Debora de Barros. **A Escola na visão das crianças**. Trabalho apresentado no GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG. Novembro de 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/p074.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

TIRIBA, Léa, BARBOSA, Silvia Néli, SANTOS, Núbia. O cotidiano da Educação Infantil: buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sonia et al. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.