

# O CONSUMO NOS ENREDOS FOTOGRÁFICOS DO COTIDIANO ESCOLAR: A RELAÇÃO CRIANÇA E MÍDIA NA CONTEMPORANEIDADE

Alissom **Brum**<sup>1</sup>  
Saraí **Schmidt**<sup>2</sup>

Se vivemos em um mundo visual, no qual somos bombardeados por ícones novos a cada dia, se as diferentes culturas impõem umas às outras verdadeiras “guerras” visuais, e se as guerras verdadeiras passam a ter o visual de meras brincadeiras – como “olhar” somente para as palavras? A antropologia tem que instaurar o treino da comunicação visual; do contrário, esse mundo da visualidade terminará por invadir e ofuscar o mundo dos que estiverem apenas entre linhas e letras. (Achutti, 1997: 28).

## Introdução

De todas as rotinas que vamos alicerçando ao longa da vida, a escola passa a ser para muitas crianças uma das primeiras responsabilidades, assim como o primeiro ambiente de convívio coletivo diário. Seja no período da manhã, da tarde ou da noite, a escola abre suas portas para receber inúmeros sujeitos que vão, aos poucos, habitando seu leito. Pode-se dizer que a escola é um local que se faz presente na constituição de nosso ser, fomentando a construção de inúmeros saberes. Talvez seja impossível definir a escola de hoje em um único sentido, pois, em uma singular interpretação, não contemplamos a diversidade em que ela está inserida, ou seja, as múltiplas e diferentes identidades que coabitam a escola contemporânea. Diferentes modos de ser aluno, professor, funcionário, família, comunidade, em seus contextos e particularidades, denotam um cenário heterogêneo e de muitas outras significações. É nesse sentido que este estudo destaca a concepção de Steinberg e Kincheloe (2001) de que a escola e as infâncias que a habitam se estabelecem e se reconfiguram a partir de questões culturais, sociais e históricas:

A mudança na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformou drasticamente a infância. O “gênio” da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue voltar. Textos recentes, tanto na imprensa popular quanto na escolar, falam em “perda da infância”, “crianças crescendo muito rápido” e “terror das crianças no isolamento dos lares e comunidade fragmentados”. (Steinberg; Kincheloe, 2001:13).

---

<sup>1</sup> Universidade Feevale, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Feevale, Brasil.

Consequentemente, neste cenário de tão poucas certezas, estamos impelidos a repensar quem somos e como estamos no mundo. Ademais, estamos inseridos em um contexto cultural que tem estreitado sua relação com a esfera midiática e no qual a publicidade e as novas estratégias de marketing instaram um consumo muito além do tangível, o que implica um conjunto de subjetividades e valores que tendem a deixar esse contexto ainda mais conflituoso. (Costa; Momo, 2009).

Conforme destaca Martins (2014: 34):

Uma certa coalescência social massificou a sociedade; o consumo e o consumismo costuraram novos modos de ser em diferentes lugares do mundo. Uma visão social relativamente descomprometida com estruturas sociais rígidas acabou dando lugar à busca sociológica pós-personiana e refletindo-se numa sociologia aberta à subjetividade, ao momento e às formas sociais.

A escola, sendo uma instituição social, mostra-se como um campo propenso à observação e à reflexão, pois, muito mais que um local de ensino, se transforma em um palco para os enredos do cotidiano escolar. Em seus corredores, pátios e salas, desencadeiam-se verdadeiros dramas e crises existenciais, e o sujeito criança é repensado constantemente. A escola abarca uma infinidade de identidades, que são questionadas rotineiramente. Da mesma forma, pensar a escola como local restrito a ensinamentos formais delimitados por um currículo disciplinar passa a ser ingenuidade, uma vez que uma gama de pedagogias é posta em prática, incluindo-se a educação provinda da própria mídia. Giroux apud Steinberg e Kincheloe (2001: 14) advertem:

Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. Acreditamos que nosso trabalho como educadores exige que examinemos ambas, pedagogia cultural e escolar, se quisermos dar sentido ao processo educacional ao final do século XX.

A presente pesquisa tem como objetivo principal articular discussões que cingem as noções de mídia, educação e consumo. A assiduidade da mídia nas dinâmicas do cotidiano escolar tem se configurado como central no debate da contemporaneidade. Em nosso tempo, a mídia propaga-se de forma potente e onipresente, adentrando em lares e instituições de forma a instaurar uma pedagogia da mídia. Nesse contexto, tais

operações emergem por meio da sociedade de consumo, constituída e ramificada pela própria mídia.

As argumentações metodológicas da pesquisa serão compostas segundo as diretivas da antropologia visual, buscando-se ferramentas da fotoetnografia (Achutti, 1997) para compreender como a interferência midiática intercorre no ambiente escolar. Esclarecemos que o percurso metodológico foi construído em etapas. Primeiramente, houve a execução do trabalho de campo, no qual o etnógrafo, sustentado por técnicas de pesquisa originárias da antropologia, busca unir seu olhar investigativo a técnicas de captação de imagem. O contexto dessa prática foi a escola pública de ensino fundamental Eugênio Nelson Ritzel, localizada em um ponto periférico da cidade de Novo Hamburgo. As observações, aliadas às produções das fotografias, ocorreram no período de quatro dias. A etapa seguinte foi exibir os resultados a um grupo de alunos com o objetivo de discutir o que as imagens revelam e compreender o que os estudantes entendem e percebem da mídia. A partir dos comentários e interpretações que emergiram desse momento, foi realizada a análise das fotografias e do seu processo de produção, contrapondo-se esses registros com os demais documentos provenientes do trabalho etnográfico: observações no diário de campo, captações de áudios e entrevistas.

Percebemos que as crianças da escola observada, enquanto sujeitos ativos de uma sociedade de consumidores, passam a constituir-se como imagens, e a escola passa a ser um território de trocas e negociações de signos. Nesse sentido, “parece que a escola, centrada em pedagogias da escrita e da oralidade, aos poucos se constitui como mais um lugar onde operam pedagogias visuais, ensinando sobre imagens desejáveis”. (Costa; Momo, 2009: 8). Também Sarlo (2013: 131) adverte que “a escola, empobrecida material e simbolicamente, não sabe como fazer para que sua oferta seja mais atraente do que a da cultura audiovisual”.

As discussões e problematizações deste estudo estão divididas em três seções constitutivas: *Fotoetnografia: a imagem como instrumento científico*; *Quando um olhar se encontra com outros olhares*; e *Cenas do cotidiano escolar*.

### **Fotoetnografia: a imagem como instrumento científico**

A ascensão da imagem fotográfica permitiu-nos estabelecer muito mais que um novo olhar sobre o mundo e nossas vidas. Ela nos impõe uma maneira própria e única de

ver, sendo dona de seus próprios princípios, conceitos, técnicas e condutas. Conforme Sontag (2004: 13), a linguagem fotográfica educa-nos para “um novo código visual”, um sistema que modifica nossa postura e nossas relações com aquilo que nos constitui e está em nossa volta. Nossa visão passa a estar imbricada a esses preceitos; mesmo sem estarmos amparados pelo aparato fotográfico, vemos os momentos, enxergamos pessoas e coisas em uma perspectiva amplamente visual. Desse modo, é notável que esse sistema comunicacional estabelece uma “gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver”. (Sontag, 2004: 13).

De fato, vivemos o tempo das visualidades, da ascensão da imagem fotográfica em suas múltiplas utilidades, tornando-se um meio de expressão utilizado por todos. Contudo, ao mesmo tempo que esse recurso instaura uma linguagem universal, poucos, realmente, se comunicam por meio dela de modo efetivo. Somos interpelados rotineiramente por fotografias desprovidas de sentido, que pouco intrigam, revelam e fazem pensar. É na perspectiva dessas ponderações e na constante reflexão sobre o papel das imagens que a Sociologia e a Antropologia ampliam suas metodologias para as práticas fotográficas, possibilitando que suas ciências percorram tanto o verbal, quanto o visual.

Constituída essencialmente por métodos que buscam conhecer e interpretar as complexas sociedades e seus diferentes povos, a Antropologia foi precursora no uso de imagens em suas expedições científicas, valendo-se do recurso e de suas técnicas para o arquivamento visual das diferentes culturas.

Ao refletirmos sobre a história da humanidade e sobre os contextos pelos quais emergimos e nos tornamos indivíduos atuantes do meio social, percebemos que a essência da Antropologia sempre foi intrínseca aos nossos pensamentos e à constituição de nossos olhares, pois somos seres de constante confronto e reflexão sobre nossas existências. Ou seja, a antropologia, em parte, surge da necessidade de nos autodefinirmos, assim como de elucidarmos o nosso próximo, uma vez que somos sujeitos inseridos em uma determinada cultura, pela qual estabelecemos e construímos nossas identidades. Nessa necessidade de explicar o estranho, o desconhecido, a antropologia, por muito tempo, passou a realizar um relato um tanto distante das realidades estudadas. No entanto, conforme Achutti (1997), logo se abriu espaço para um novo fazer antropológico, no qual

passam a ter importância os elementos que serão buscados na existência concreta dos povos estudados. Agora a pretensão não está mais na elaboração de amplos e genéricos modelos explicativos generalizáveis a toda humanidade, e sim o contrário, se quer buscar existências particulares e suas lógicas de funcionamento. (Achutti, 1997: 23).

O pesquisador propõe um fazer investigativo definido pelas vivências e pelas experiências de conhecer aqueles que busca desvendar e de com eles se relacionar. É nesta proximidade, nesta troca de olhares, em que não só se enxerga, mas também se é visto, que residem as complexas e notórias possibilidades interpretativas de uma nova etnografia. Achutti (1997: 12) expande os processos que norteiam as práticas etnográficas, propondo uma fotoetnografia, método investigativo que se caracteriza pelo uso predominante de imagens, “através de um exercício de uma antropologia visual utilizando a técnica fotográfica”.

A fotografia, aliada ao trabalho etnográfico, propõe uma abordagem diferente em relação aos seus aspectos estruturais, dentro de um campo científico tão almejado e legitimado como a antropologia. Desse modo, as imagens passam a unir-se a um instrumento já intrínseco ao fazer científico do pesquisador, que é a linguagem verbal, não buscando ser uma mera ilustração, muito menos um anexo desprovido de atenção. Portanto, fotografia e texto passam a ser dois objetos constituidores de sentidos, que são percebidos de maneiras singulares, da mesma forma que dialogam, apresentam ponderações e argumentações únicas.

Ao mesmo tempo, o Antropólogo reitera que o fazer fotográfico na construção da pesquisa parte como uma extensão de outras tantas técnicas que norteiam a notória e já referida etnografia. Portanto, a fotoetnografia cunhada por Achutti (1997) não anula os demais procedimentos e condutas que guiam e embasam o trabalho de campo, pois não é só com a câmera fotográfica que se observam os indivíduos e seus contextos, mas também por meio das anotações no diário de bordo, da condução de entrevistas, da gravação dos diálogos e outros tantos modos de conservar e documentar os diferentes manifestos. É nesse sentido que “o olhar fotográfico é uma das formas do olhar etnográfico; assim como o antropólogo, o fotógrafo busca uma espécie de *revelação* da vida do outro”. (Achutti, 1997: 47, grifo do autor).

Essa proposta metodológica agrupa a já habitual linguagem verbal em consonância com os discursos visuais. Ambos os textos são construídos dentro do sistema linguístico pertinente, pois se constituem de códigos individuais, mas que, na argumentação científica, passam a complementar-se, no intuito de formar uma única obra.

Observa-se que pesquisas etnográficas mais recentes não têm apenas o *corpus* de suas investigações como centro das reflexões, mas a própria prática do pesquisador em campo passa a ser discutida no texto. Certamente, o compartilhamento dessas vivências, em seus desafios, erros e acertos, tem colaborado para grandes avanços da disciplina, assim como para a formação de futuros etnógrafos. Ademais, um discurso etnográfico não pode estabelecer-se de interpretações conclusivas sobre as realidades estudadas, sendo que as incertezas e os problemas habilitam outros pontos de vista e qualificam ainda mais a construção científica. Afinal, nenhuma realidade se constitui de certezas e de um pragmatismo sistemático pleno, pois nem tudo é perfeito e nem tudo é um caos. (Achutti, 1997).

É nessa perspectiva que discussões sobre a prática fotográfica também se qualificam dentro do texto. É notória a problematização do papel das imagens na interpretação dos contextos observados. O instante de uma fotografia provém de uma escolha, decisão que implica, a todo tempo, que o pesquisador enquadre seu olhar. Há de questionar-se se a fotografia, de fato, expõe o que vimos e percebemos de determinada situação, uma vez que uma gama de questões técnicas norteia a construção dessas mensagens.

Em vista disso, à medida que a fotografia se constitui como uma linguagem própria, portadora de seus devidos códigos e signos, seu processo de produção define-se de modo único e particular. Dessa maneira, entender o sistema comunicacional na obra de um fotógrafo é ler a mensagem de sua criação a partir de um conjunto de elementos contidos no quadro. Portanto, é compreender os limites de um enquadramento, a organização de uma composição e a atmosfera da iluminação, pois, assim como determinadas sílabas formam uma palavra e estas palavras formam uma mensagem, os delineamentos estéticos contidos na imagem contiguamente terão um significado. Logo, é indispensável, para a produção de uma fotoetnografia, que o pesquisador domine a escrita visual.

Contudo, é importante lembrar que toda fotografia, independentemente de suas intenções, motivações, estética e técnica, busca lançar um olhar sobre determinada realidade. Assim, o olhar fotográfico precisa estar aliado à visão antropológica, de forma que os dois modos de ver se complementem e possibilitem a construção de uma narrativa apropriada, “com suas interrogações e formas específicas de olhar o *outro*”. (Achutti, 1997: 37, grifo do autor).

Ao apontar a câmera para os diversos acontecimentos que afloram do trabalho de campo, com o intuito de captar ações e procedimentos corriqueiros, o fotógrafo pesquisador propõe a elaboração de uma interpretação a respeito da cultura observada mediante sua narrativa fotográfica. Por sua vez, este trabalho com imagens precisa conciliar “a qualidade *sígnica*, estética e poética da imagem fotográfica, com a qualidade ‘*conteudista*’ específica do trabalho antropológico”. (Achutti, 1997: 38, grifo do autor). Duas categorias de apreciação e análise passam a embasar o trabalho do etnógrafo, tanto na explanação verbal, quanto na expressão visual frente aos contextos investigados. Conforme o autor, “dois níveis de abordagem da realidade [...], como uma forma de melhor saber e saber dizer, para melhor ‘*fazer pensar através das imagens*’”. (Achutti, 1997: 38, grifo do autor).

### **Quando um olhar se encontra com outros olhares**

Durante os quatro dias na escola, foi possível captar inúmeras fotografias – ao todo, mais de seis mil imagens. A cada vinda da escola, o conjunto de imagens resultantes daquele dia era analisado, contrapondo-se os registros visuais com os registros textuais do diário de campo, bem como com os áudios provenientes das entrevistas com alguns alunos e professores. Conforme destacam Rocha e Eckert (2008: 1):

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois, a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador(a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente às técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, às entrevistas não-diretivas, etc.

A partir desse conjunto de informações provenientes do trabalho de campo, foram selecionadas as imagens que possibilitavam realizar uma discussão a respeito do tema da pesquisa, mas não foram descartadas as fotos que não exibiam o foco das discussões, pois elas também se constituíam como revelação sobre o cotidiano escolar. Na somatória dos quatro dias, foram selecionadas 999 fotos. Vejamos a relação na tabela a seguir:

<b>Relação dos dias fotografados e das fotografias produzidas e selecionadas</b>			
<b>Data da produção</b>	<b>Turno fotografado</b>	<b>Total de fotos produzidas</b>	<b>Total de fotos selecionadas</b>
16/04/2018	Manhã e tarde	2.538	543
17/04/2018	Manhã e tarde	1.658	178
18/04/2018	Tarde	1.196	145
19/04/2018	Manhã	1.138	133
Quatro dias	Seis turnos	6.530 fotos	999 fotos

**Tabela 01** – Dias fotografados e fotografia produzidas  
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme proposto em nosso sistema metodológico, mostramos as fotos selecionadas a um grupo de alunos, com o objetivo de discutir o que as imagens revelavam e compreender o que os estudantes entendiam e percebiam sobre mídia. O grupo foi formado por 10 alunos, entre meninos e meninas, da faixa etária de 10 anos.



**Foto 01** – Estudantes tendo contato com as fotografias selecionadas  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Alisson – Quem tem aquelas caixas de sapato cheias de fotos em casa?

Menino – Eu tenho uma mala cheia de fotos.

Alisson – Qual o objetivo de a gente olhar essas fotos?

Menina – Relembrar.

Alisson – A proposta da atividade de hoje é justamente a gente fazer isso. A gente relembrar. Junto com vocês, hoje vai ser uma forma de eu relembrar o que eu fiz aqui na escola não só por meio do meu olhar, mas do olhar de vocês. Então, da mesma forma que vocês têm em casa uma caixa de fotos, aqui tem uma caixa com as fotos que eu produzi aqui na escola.

(Diálogo extraído do exame das fotografias).

Com o objetivo de tornar esse bate-papo fotográfico mais lúdico, uma vez que estamos lidando com crianças, decidimos não projetar as fotos, mas entregá-las em sua forma impressa, para que os alunos pudessem manuseá-las e trocá-las entre si. Esse momento foi precedido de uma dinâmica em que, inicialmente, se perguntou aos alunos se em suas casas possuíam fotografias impressas. Todos responderam que sim. Em seguida, perguntou-se o que essas fotografias mostravam, e muitos se referiram a datas comemorativas, como as festas de aniversário. Por fim, questionou-se onde estas fotografias impressas eram guardadas; uma menina logo respondeu: “eu tenho uma mala cheia de fotos”. Em seguida, os alunos comentaram que elas serviam para relembrar. Pediu-se que os alunos formassem um círculo, e foram-lhes entregues as fotos impressas em uma caixa de sapato, retomando-se a ideia de relembrarmos a escola a partir das imagens que produzidas.

As discussões que cercaram esse momento possibilitaram elencarmos as fotografias que selecionaríamos como foco das argumentações e problematizações deste estudo. Optamos por considerar essas imagens como cenas do cotidiano escolar, e são estas cenas que, em seguida, vamos revelar. Segundo as orientações de Silva (2009: 171):

Cenas de componentes tão inextricáveis impõem que a etnografia se torne o relato de um percurso. Dados e informações sobre a sociedade observada devem estar organizados no texto ao longo de uma espinha dorsal, o percurso do etnógrafo. Somente essa linha aglutinadora do material colhido poderá torná-lo legível. Trata-se de pensar a etnografia como o relato de uma experiência conflituosa de um observador, condição para o entendimento do que foi observado.

Com o objetivo de promover o entendimento do que foi vivenciado durante o percurso etnográfico, o relato a seguir exhibe, muito além de evidências que demonstram os reflexos de uma cultura consumista no território escolar, muitas das subjetividades que emergiram ao olharmos para a escola por meio de imagens.

### **Cenas do cotidiano escolar**

Alisson – Alguém lembra de mim aqui na escola algumas semanas atrás?  
Alunos – Sim, tu ficas passando, assim, meio passando pelas salas, tirando fotos.  
Alisson – E por que eu estava fotografando a escola?  
Alunos – Para conhecer mais a gente.  
(Diálogo extraído dos exames das fotografias).

Como disse o fotógrafo Henri Cartier-Bresson, “um fotógrafo não deve correr, mas caminhar, infatigável: assim, pode apreender o que lhe é oferecido nas calçadas, nas esquinas, na vida”. (Cartier-Bresson, 2015: 34). A valer, é com este olhar atento e alerta que foi viável captar as existências que permeavam e constituíam o cotidiano da escola Eugênio. Ademais, através da câmera fotográfica, pude estabelecer um olhar mais observador e acolhedor, abrigando as múltiplas luzes e tons que constituíam cada expressão e ação. Desse modo, assim como me respondeu o aluno na epígrafe inicial, a produção dessas imagens permitiu-me conhecer melhor aquela escola e seus alunos.

Foi nessa contagiante vontade de conhecer que estabeleci uma atitude de prontidão – estava sempre pronto para enquadrar, compor e clicar os acontecimentos em questão. Bresson traça um paralelo entre a técnica fotográfica e os instantes, refletindo

sobre o quanto “somos passivos diante de um mundo em movimento e nosso único instante de criação tem 1/25 de segundos, quando apertamos o disparador, o instante de suspensão em que o cutelo cai”. (Cartier-Bresson, 2015: 34). Realmente, esse aparato permite transpor e exibir inúmeras vidas mediante sua habilidade de interpretar as luzes e concretizá-las em uma imagem fixa e palpável.



**Foto 02** – Aluno corre de pés descalços pelo pátio da escola  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Foi em 1/640 segundos, com uma abertura 2.8, em uma distância focal de 95mm, que foi possível captar uma das imagens mais emblemáticas e significativas, a nossover. Ela foi concebida nesses momentos de extrema diligência e envolvimento, pois foi em uma ação rápida, em um contexto onde as luzes e o ambiente compunham a foto, dando ainda mais sentido ao registro. Essa imagem mostra um aluno de pés descalços, correndo em direção ao areião, espaço que alunos denominam como o favorito da escola. É nesse cenário que ocorre o recreio e se desenvolve a maioria das ações; afinal, é um ambiente onde as crianças estão livres para brincar, ser espontâneas, sem estarem, de certa forma, sob o olhar e direcionamento dos professores. Como nos lembra a estrofe da música *Infância*, samba composto pelos artistas Reinaldo e Ferrugem: “*Descalço e sem camisa ia eu por aí / No tempo de moleque só andava assim / O sol a pino e a gente a correr no quintal / Novó dizia: "cuidado, menino, faz mal!"*”.

Essa foto remete-nos à infância dos pés no chão, quando o brincar não tinha barreiras, lugares definidos, e tampouco se necessitava de calçados. Um momento nostálgico, que nos faz traçar um contraponto com os modos de ser criança nos dias atuais, em que pouco é permitido aos sujeitos infantis – a liberdade de brincar, de cair e levantar, de se sujar. Claro que há vários fatores que cingem este contexto, como o próprio entendimento da infância e a posição que ela ocupa em nosso leito social, sendo caracterizada como um período em que os indivíduos precisam de extremo cuidado e atenção. Contudo, o zelo e a proteção têm privado as crianças de suas autodescobertas, transformando esse momento da vida, muitas vezes, em um extremo controle e supervisão. Em suma, pensar a infância contemporânea é imergir em uma concepção histórica que teve seus diversos movimentos ao longo dos anos. Os pesquisadores Steinberge Kincheloe (2001: 12) dissertam sobre a “era da criança protegida” e reforçam o entendimento de que:

A infância é uma construção da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas. O apogeu da infância tradicional durou aproximadamente de 1850 a 1950. Durante este período, protegidas do mundo adulto, as crianças foram retiradas das fábricas e colocadas em escolas.



**Foto 03 e 04** – Singularidades da infância  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Mesmo que as crianças que habitam a escola estejam inseridas nas circunstâncias dessa infância contemporânea – período marcado pelo apogeu das tecnologias e consumo, pois, em um mundo perigoso, brincar ao ar livre já não é mais uma opção –, certas singularidades permitem-nos perceber e apreender crianças ainda dispostas a tirar os calçados e correr rumo às mais diversas brincadeiras. De certo modo,

uma revelação simples, mas que nos possibilitam conhecer melhor as infâncias que permeiam aquela escola e que a ela dão vida.

Do nascer do sol à chegada da lua, a escola abriga múltiplas infâncias, cada qual com suas vivências e dramas. Em uma visão limitada, a palavra *drama* pode parecer um tanto pessimista, principalmente quando nos referimos a crianças. Contudo, ao lançarmos um olhar fotográfico para este espaço e refletirmos sobre nossa própria trajetória enquanto crianças que um dia foram alunos, passamos a reconhecer no outro e em nós mesmos um período de constantes confrontos.

A escola, sendo um local de diversas realidades e de diferentes pessoas, promove um período de intensas comparações, em que rotineiramente se rotulam os divergentes. É na escola que, muitas vezes, passamos a sofrer preconceitos, assim como realizamos determinadas discriminações. Reconhece-se que esse espaço pode abrigar infinitas alegrias, mas, com certeza, também pode despertar muitas tristezas.

Ao dedicar-se, durante alguns dias, um olhar atento a esse espaço, com o objetivo de construir uma narrativa fotográfica que exibisse as práticas da rotina escolar e suas possíveis inter-relações com o consumo e os artefatos midiáticos, foi possível perceber não apenas as intervenções da mídia e de uma cultura consumista, mas determinadas particularidades e situações que revelam certa poesia sobre o dia a dia da escola.

Acontecimentos vistos, por vezes, como banais, como a chegada na escola no início de todas as manhãs, quando o sol ainda está nascendo, aos poucos, iluminando a entrada de inúmeros sujeitos por seus portões, mostram-se como cenas expressivas e de um simbolismo imenso para se pensar a rotina escolar. Ao dedicar-se um tempo para olhar esse eventual episódio, foi possível fotografar um pai que todas as manhãs levava o filho no colo, assim como uma mãe que transportava os dois filhos com sua bicicleta. Também foi possível revelar, nessa sequência de fotografias, um grupo de alunos que, com seus radinhos em frente ao portão, levavam uma trilha sonora ao início das manhãs.



**Foto 05** – Momentos do cotidiano escolar  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Na escola, foram presenciados momentos de muita convivência e relação, mas, em determinados momentos, captou-se a existência da solidão. Testemunharam-se diferentes modos de viver a infância; em alguns detalhes, podiam-se notar as desigualdades que estavam em circulação. Fotografias que muitas vezes possibilitavam uma série de reflexões, que se estendiam além da escola, instauravam inquietações quanto a outras tantas condições sociais. Referimo-nos a situações de miséria, sendo possível perceber, em muitas das crianças que habitavam a escola, um contexto de intensa pobreza. Essas realidades mostravam-se nas imagens como um estado de fragilidade – na calça furada e no tênis descascado, existia uma criança que passava a negociar sua identidade e estilo de vida com outras tantas.



**Foto 06** – Sobre o estado de fragilidade  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Voltar à escola com o objetivo de revelá-la por meio da fotografia nos fez perceber o quanto a vida anda acelerada, em um ritmo em que já não é possível ver o Outro, com um olhar humilde e de atenção. Deixamos de contemplar tantas perspectivas da vida, direcionando esforços para um único sentido e passando a ver, de certo modo, a vida sobre um singular plano. Já não percebemos as múltiplas camadas, não reconhecemos os variados ângulos, não buscamos outros enquadramentos, não construímos novas composições. Na prática, tornamo-nos a geração do olhar limitado, excludente e egoísta.

Para embarcar na desafiadora tarefa de transpor a vida escolar em conjunto de fotografias, foi preciso semear um novo olhar para tornarmos-nos mais próximos, reconhecendo, assim, não apenas o visível, mas o subjetivo. O mote da pesquisa sempre foi o guia de nosso olhar, mas buscamos não limitar esta experiência a registros que apenas exibissem a presença da mídia e do consumo e tentamos apreciar e fotografar o que torna aquela escola única em suas práticas e ações diárias.

Promover essa documentação da vivência escolar possibilitou-nos, por vezes, um sentimento experimentado anos atrás, como alunos no início de sua trajetória escolar, nervosos e ansiosos com o primeiro dia na escola. Havia o temor da reação dos estudantes e professores com a presença do fotógrafo pesquisador; afinal, era um estranho fotografando e investigando suas ações diárias. Por vezes, o fotógrafo sentiu-

seum intruso, percebendo reações, escutando comentários, que o faziam constantemente refletir sobre sua prática enquanto indivíduo, acadêmico e fotógrafo.

Às vezes, as crianças, intrigadas com a presença do fotógrafo pesquisador, questionavam-no porque ele as estava fotografando. Esta rotineira pergunta o fez imergir em muitas reflexões, buscando a construção de um entendimento e de possíveis respostas. Afinal, ele as estava fotografando porque elas constituem a escola; sem elas, a escola não existiria, tampouco teria sentido. Foi fotografando as crianças em suas rotinas escolares que se tornou possível revelar aquela instituição em todas as suas cores e nuances.

Contudo, este percurso fotográfico marcou-se por muitos desafios, principalmente no que se refere ao envolvimento na produção das fotografias. Constantemente refletindo sobre sua atuação, o fotógrafo e pesquisador pôde perceber certo condicionamento em seu olhar. Isto talvez porque antes mesmo de ir até a escola, já havia consumido pela mídia e seu próprio ciclo social, uma imagem sobre a escola Eugênio. Ele sabia que era uma escola de intensas fragilidades, vivendo, de certa forma, às margens de nossa sociedade. Estava ciente de que a escola e seus alunos estavam inseridos em um cenário de evidente miséria, sob a suposição, ainda, de ser perigoso e violento. Portanto, ao chegar à escola, o fotógrafo pesquisador notou que sua visão perante ela estava calcada nesta imagem, um tanto caótica e homogênea.

Inicialmente, com um olhar amedrontado perante a realidade que achava que conhecia, sem de fato conhecer, muitas vezes o fotógrafo pesquisador quis ver apenas a violência, a pobreza, o feio. Contudo, à medida que sua presença na escola se alongava e se tornava mais íntima, ele percebeu que seu olhar e seus condicionamentos culturais começaram a entrar em conflito. Sentia que, mesmo olhando e fotografando, não estava de fato vendo aquela escola em todas as suas possibilidades; sentia que via aquilo que queria ver e que lhe interessava olhar. Uma vez, andou pela escola em busca das mais instigantes e amedrontadoras violências, sem as encontrar, da mesma forma que a pobreza e a miséria não se caracterizavam como algo pleno e sem contrapontos.

Este entendimento frágil que ele tinha sobre a escola o fez perceber um sentido ideológico na constituição das imagens, que era necessário largar certas convicções e pontos de vista para permitir-se conhecer as amplas e diversas pessoas, assim como as dinâmicas que regiam o cotidiano da Eugenio. Ele buscou, então, cultivar um novo

olhar perante a escola, o que transformou sua estadia naquele território, bem como seu relacionamento e envolvimento com os alunos e professores. Ele passou a querer ver a escola em todos os seus sentidos, e não apenas nas perspectivas de uma imagem propagada pela mídia e por indivíduos que não pertencem àquele local, não vivem aquelas circunstâncias e, portanto, não percebem os outros ângulos e planos para enxergar aquele contexto.

Vamos, no decorrer do tempo, adestrando nosso olhar para certo ideal contemplativo, ou seja, olhamos tudo, mas apenas vemos e dedicamos atenção para aquilo que nos interessa, que nos contagia, que nos mobiliza. De certa forma, esse ideal está calcado sobre as concepções de um sucesso amplamente difundido por uma cultura consumista.

Essas questões fizeram-nos perceber que, ao mesmo tempo que vivemos o tempo das visualidades, nossas existências estão, cada vez mais, marcadas pelo não ver, o que vem a ser contraditório. Nesse sentido, questionamo-nos: sobre quais olhares a escola contemporânea está erguida e representada em nossos tempos?

Parte dos anseios que antecederam a trajetória fotográfica pela escola era conseguir captar imagens espontâneas para que expressassem a natureza real dos momentos que constituíam aquela realidade. Sabia-se que a presença do fotógrafo pesquisador já seria o suficiente para suscitar estranhamentos e interrogações, ainda mais acompanhado da máquina fotográfica, um instrumento que, além de chamar atenção, pode causar constrangimento e preocupação, pois, mesmo a escola sendo um espaço constituído e caracterizado pela coletividade, ela abriga suas individualidades e intimidades. Assim, envolto nessas inquietações, o fotógrafo pesquisador embarcou em seu primeiro dia no itinerário fotoetnográfico.

Naquela manhã fria do dia 16 de abril, o fotógrafo pesquisador passou pelos portões da escola com o coração acelerado, já observando os múltiplos olhares que se debruçavam sobre ele. Por alguns instantes, a timidez tomou conta, deixando-o receoso de tirar a câmera da mochila, tomá-la nas mãos e utilizá-la sob a mediação do olhar. Algumas crianças aproximaram-se e em seguida questionaram: “você é um novo profe?”. Este questionamento inaugurou o diário de campo, sendo aquela pergunta e o desenrolar do acontecimento as primeiras anotações.

Ser indagado pelas crianças motivou o fotógrafo pesquisador a apresentar-se e a explicar sua presença. Assim que falou que era fotógrafo, perguntaram-lhe onde estava a câmera, pedindo para vê-la e manuseá-la. Contudo, quando o fotógrafo pesquisador iniciou suas andanças, captando os primeiros registros, tal receptividade, em alguns, passou a virar desconfiança. “Será que ele é do jornal ou da polícia?” ou “ele está fotografando as coisas erradas para mostrar para a diretora” foram os primeiros comentários ouvidos.

Algumas crianças, além de fugirem, se esconderem ou se desviarem do enquadramento, restringiam suas ações a atitudes performatizadas, exibindo as mais variadas poses e trejeitos para a câmera fotográfica. Falas como “tio, fotografa minha amiga, ela quer sair na revista” e “tio, eu quero ser modelo, sabia?” apontaram os primeiros indícios de uma intervenção midiática naquele território.

O grupo de crianças que constitui a amostragem das fotografias reforçou essa primeira impressão, demonstrando uma preocupação constante em encontrar-se nas fotografias e não em refletir sobre o conteúdo expresso pelas imagens. Dizeres como “a única foto em que estava eu, eu estava de costas”, “eu estou procurando uma foto em que eu apareça”, “eu não apareci em nenhuma foto” e “vê se eu estou aí” apontam o hedonismo e a individualização como características marcantes dessa geração. Por outro lado, exhibe a importância do “ser visto” e do protagonismo que pouco exercemos diante da massividade dos meios de comunicação. O fato é que não estar na foto significa tanto quanto estar, um sentimento de ser esquecido, não lembrado.

Entre os vários locais que o fotógrafo pesquisador percorreu na escola, ele pôde descobrir e revelar as mais variadas composições e perspectivas fotográficas. Vale destacar que nem sempre sua presença nesses vários ambientes se mostrou de forma agradável e com fácil aceitação. Houve um momento que o impactou profundamente: de longe, observou um menino cabisbaixo, de expressão triste; o fotógrafo pesquisador não sabia motivo de tal contexto, mas decidiu fotografar e fez alguns cliques. Contudo, ao aproximar-se, o menino percebeu sua atitude e bravamente deixou ecoar: “se fotografar, eu te mato”. Logo ele, o fotógrafo pesquisador, que temia ser intrusivo nas individualidades e intimidades, se deixou levar pelo esteticismo de um sofrimento alheio. Sem dúvida, a prática da pesquisa etnográfica, muito mais que refletir sobre o

objeto de estudo, possibilita-nos fazer o exame constante de nossas práticas enquanto pesquisadores.

Vitória<sup>3</sup> – O que vocês reconheceram aí nessas fotos?  
Menino – Está todo mundo brincando.  
Vitória – O que aparecia bastante?  
Menino – Crianças.  
Vitória – Crianças. O que mais?  
Menino – Todinho.  
Menino – Coisa de comer.  
Menino – Mochila, estojo.  
Menino – Computador.  
Vitória – E os lugares da escola?  
Menino – O areião na pracinha.  
Menina – Na sala do primeiro ano.  
Menina – Na sala da informática.  
Menino – Na quadra.  
(Diálogo extraído do exame das fotografias).

Na busca por variados ângulos e descoberta dos múltiplos acontecimentos que sucedem ao mesmo tempo, o composto de fotografias revela os diversos âmbitos que estruturam a escola Eugênio. Dentre eles, o refeitório foi um dos primeiros locais que o fotógrafo pesquisador pôde visitar e fotografar. De imediato, observou as ambivalências que constituem aquele espaço. Lanches oferecidos pela escola sob as diretrizes de uma alimentação saudável, contrastados com os lanches trazidos de casa. Ademais, esse momento revela, no teor das subjetividades, a angústia da distinção e da comparação. O aluno que leva a merenda, lanche esse identificado e publicizado por suas marcas, ordena-se em uma classificação social diferenciada em relação àqueles que comem a refeição oferecida pela escola. Em outras palavras, levar o lanche, bem como consumir determinadas marcas, é uma forma de estratificação e distinção social.

---

<sup>3</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de estudos em Comunicação, Educação e Cultura, auxiliou no trabalho com os estudantes.



**Foto 07** – O lanche como forma de distinção social  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

As marcas constituem um cenário midiático ostensivo e avassalador na territorialidade escolar. Não importa o espaçom a situação, os símbolos e os nomes de grandes corporações fazem-se presentes, comunicam as mais variadas mensagens e despertam inúmeros desejos.

Menino – Olha o estojo da Nike ali, ó.  
Eu tenho uma camisa, um tênis e uma bermuda da Nike.  
Tudo o que eu tenho é da Nike, tá, “sora”?  
(Diálogo extraído do exame das fotografias).

Ao adentrar no território escolar, observa-se que a mídia ultrapassa os muros que delimitam suas fronteiras, estando naturalmente incorporada nas atitudes, nos vestuários e nos objetos carregados pelos alunos. Ao lançarmos o olhar para essas questões, torna-se possível ver o quanto esse ambiente de ensino está constituído em um emaranhado de artefatos midiáticos, exibidos sob as mais diferentes óticas do consumo. São marcas estampadas sobre camisetas, calças, bermudas, tênis, chinelos. “O fato é que as crianças têm claras preferências de marca, reconhecem quais são *cool*, passam a cobiçá-las e

ficam atentas a seus anúncios. A geração atual de jovens é [...] a mais consciente no que se refere à identificação por marcas”. (Schor, 2009: 21).

A fluidez das identidades é uma característica dos jovens contemporâneos, e a mídia, enquanto portadora de múltiplas representações, tem fomentado as provisoriiedades nos modos de viver. Mais ainda, tem possibilitado uma ampla comercialização do Ser, associando valores a produtos, personagens e marcas, fato que tem estimulado a efemeridade em nossas condutas e comportamentos. Conseqüentemente, é possível constatar o quanto o consumo tem sido caminho para a construção de inúmeros personagens que constituem a vida escolar.

Não foi só a motoneta que se tornou “um must”, mas também os trajes especialmente desenhados, indispensáveis para qualquer um que deseje apresentar em público a sua nova “identidade de piloto de motoneta” – como uma jaqueta de couro da Dolce & Gabana, um tênis vermelho de cano alto da Adidas, um capacete prateado da Gucci ou óculos de sol ao estilo atlético com lentes amarelas da Jill Sander. (Bauman, 2005: 91).

Além do mais, as crianças são convocadas cada vez mais cedo a consumir, pois, para uma sociedade de consumidores, quem não consome não se enquadra no sistema capitalista, não possui os atributos ou as qualidades para relacionar-se com os outros, já que “só jogadores ávidos e ricos teriam a permissão de permanecer no jogo do consumo” (Bauman, 2008: 11). Os pesquisadores Steinberg e Kincheloe (200: 43) salientam que, “em nome de uma cultura comum, a cultura infantil ignora experiências de desigualdades econômicas e vivências das operações sofridas por muitas crianças”.



**Foto 08** – Quem não consome não entra no jogo  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Essa lógica demonstra uma profunda fragilidade, impulsionando muitos sofrimentos e tristezas. Crianças em situações de vulnerabilidade e pobreza vivem a angústia da comparação e do constante querer sem poder ter. Ao ligar a televisão, a criança passa a ser apresentada a um ideal de sucesso, a um estilo de vida altamente consumível, que, inevitavelmente, é confrontado com sua própria realidade. A mídia, via comunicação massiva, propõe o desejo do consumo sem distinção de classe social. Uma criança pobre deseja tanto quanto uma criança rica, aprecia os mesmos ídolos e identifica-se com determinadas marcas. “Para os pobres da sociedade de consumidores, não adotar o modelo de vida consumista significa o estigma e a exclusão, enquanto abraçá-lo denuncia mais a pobreza do que impede a chegada dela”. (Bauman, 2008: 176).

Ao olharmos para a escola contemporânea, principalmente para as crianças que constituem esse espaço, temos evidenciada a cultura consumista. Tudo, hoje, está envolto em rituais de consumo, e com a infância não é diferente. É possível traçar um paralelo entre os indivíduos e a própria mídia; por meio da indústria cultural e dos anseios que norteiam as práticas consumistas, percebemos o quanto somos ligados aos valores e aos padrões disseminados por diferentes artefatos do momento. (Costa; Momo, 2009). É possível observar, nas dinâmicas escolares, uma gama de personagens

animados, celebridades e marcas expostas em roupas e objetos, como uma forma de identificação e ostentação.

A incrível relevância assumida pela marca como identificação de produtos é um resultado previsível da enorme exposição dos jovens aos anúncios publicitários. As empresas dispõem milhões de dólares para criar associações positivas de marca para seus produtos, conectando-os a imagens valorizadas, sentimentos e sensibilidades. (Schor, 2009: 21).



**Foto 09** – Personagens estampam as mochilas  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

À medida que nossas existências passam a ser ancoradas em uma cultura do consumo, nossas constituições, enquanto indivíduos atuantes do meio social, passam a ser incessantemente fabricadas e alteradas sob essa lógica; estilos e personalidades deixam de ser uma concepção do indivíduo, tornando-se objetos negociáveis e compráveis em uma espécie de vitrine de identidades projetada pela mídia. Para Bauman (2005: 91), se “[...] você tem dinheiro suficiente para adquirir a parafernália obrigatória. Está à sua espera nas lojas um traje que vai transformá-lo imediatamente no personagem que você quer ser”. Em vista disso, olhar para os alunos que frequentam a escola é, de certa forma, presenciar “um cenário pós-moderno – do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, da tecnologia, dentre tantas

outras dimensões”. (Costa; Momo, 2009: 4). É nessa acepção que Hall (2006: 13), ao estudar e propor três níveis de construções identitárias, alerta que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.



**Foto 10** – Brincadeiras

Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Alisson – Oi, amigo! Do que está brincando?

Aluno – Brincando de luta contra o Robocop, o robô.

Ele quer destruir o povo Inca.

Alisson – Quem você é deles?

Aluno – Sou o Power Ranger.

Alisson – E esse outro ali é quem?

Aluno – Esse aqui é o João Pedro, se ele quiser brincar. E ele me deu um chute na cara, aí eu joguei longe.

Alisson – E por que você escolheu brincar disso?

Aluno – Porque eu gosto de brincar de luta, de Super-Herói.

Alisson – E se você pudesse ser um Super-Herói, qual seria?

Aluno – Um Power Ranger.

Aluno 2 – Eu queria ser um...

Aluno – Ele sempre, ele tem que ser de ferro.

(Entrevista realizado com a criança da imagem).

Costa e Momo (2009) relacionam o ambiente pedagógico aos estudos do Francês Debord, pois, em suas investigações, a escola se mostrou como um palco onde se desencadeiam inúmeros espetáculos da vida escolar. Os alunos vão à escola não apenas para estudar, mas para serem prontamente consumidos enquanto indivíduos altamente midiáticos. As autoras refletem sobre o quanto esse território de ensino vem se tornando um aparato da própria mídia, constituindo-se como um espaço de visibilidades e de visualidades, pois, assim como a mídia, nos produzimos para sermos imagem. “Esse funcionamento da escola como um palco está relacionado com as condições culturais do mundo de hoje, um mundo cada vez mais espetacularizado e povoado por imagens”. (Costa; Momo, 2009: 8). Além disso, constata-se, nas mais singelas brincadeiras e falas, uma pedagogia da mídia posta em prática em diferentes atitudes, principalmente na segmentação do gênero, demonstrando claramente o que é ser homem e mulher em nossa sociedade.



**Foto 11** – Brincando de Casinha  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Alisson – Oi, amigas! Do que estão brincando?  
Alunas – De casinha.  
Alisson – E por que vocês escolheram brincar de casinha?  
Aluna – É porque a profe deixa.

Aluna 2 – É porque é muito legal, daí aprende a arrumar a casinha.  
Aluna 3 – É porque é muito legal brincar de casinha, parece que a gente está numa casinha de verdade.  
Alisson – E por que vocês não brincam ali com os meninos?  
Alunas – Não.  
Aluna – É porque a gente tem vergonha.  
Alisson – Por que vocês não jogam um jogo ali com os meninos? Ou por que vocês não convidam os meninos para virem brincar de casinha com vocês?  
Alunas – Não.  
Aluna – Porque eu já convidei um colega meu, e ele não quis.  
Alisson – Por que ele não quis?  
Aluna – Porque é coisa de menina, não é coisa de menino.  
Aluna 2 – É por estar separado.  
Alisson – O que é coisa de menino e o que é coisa de menina?  
Aluna – Às vezes todo mundo brinca ali.  
Aluna – É porque nós temos vergonha.  
Alisson – O que é brincadeira de menino, o que é brincadeira de menina?  
Aluna – Brinca de boneca.  
Aluna 2 – Brinca de boneca, de casinha.  
Aluna 3 – Mas os guris não brincam de boneca, de casinha.  
Alisson – E o que é brincadeira de menino?  
Aluna – É brincar de carrinho.  
Aluna 2 – De carrinho, jogar bola.  
Professora – E vocês não jogam bola, no pátio também, de futebol?  
Aluna – Só com as gurias, os guris jogam outra.  
Professora – Mas tem gente que joga com os guris lá.  
Aluna – Só com os guris.  
Professora – É só eles quererem.  
Alisson – E se os guris quiserem brincar de casinha, pode ou não pode?  
Alunas – Pode.  
Aluna 2 – Mas os guris têm vergonha.  
Alisson – E se as gurias quiserem brincar ali com o jogo dos meninos, pode?  
Alunas – Pode.  
Aluna – Mas só eu que não, eu tenho vergonha.  
Aluna 2 – Eu também.  
Aluna 3 – Eu também.  
Aluna 4 – Eu também.  
Aluna 5 – Eu também.  
(Entrevista realizada com as alunas da imagem).

As crianças negociam rotineiramente seus modos de ser e estar com aquilo que é ofertado pela mídia, inserindo um valor em um produto ou em um sujeito. Ademais, nesse arsenal de construções identitárias que compõem as inúmeras telinhas e páginas de revistas, as masculinidades e as feminilidades são trabalhadas constantemente pela mídia, que em seus discursos passa a traçar estereótipos de meninos e meninas. Com isso, o espanto diminui quando as crianças passam a distinguir qual a brincadeira adequada a cada um dos gêneros; afinal de contas, esses ensinamentos são pautas constantes de novelas, filmes e desenhos. De fato,

é surpreendente, dadas todas as análises do masculino/feminino e as reconceituações que tiveram lugar há poucas décadas, a cultura infantil poder persistir como diferenciadora dos gêneros como o faz. Ainda mais, considerando que a análise do sexo na cultura popular avança e confirma importantes reflexões do gênero dentro das construções da mídia, a cultura infantil continua a promover papéis delineados do masculino/feminino. (Steinberg; Kincheloe, 2001: 45).

Andando pelos corredores da escola, é possível observar o quanto os meninos estão se espelhando nos super-heróis, buscando imitar sua força, assim como sua agressividade. Já as meninas, mesmo com todo um movimento buscando desmistificar o universo das princesas e repensar o papel da mulher na sociedade, ainda estão ligadas aos contos de fada, brincando de casinha e de mamãe e filhinha.



**Foto 12** – Brincando de carrinho  
Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Alisson – Do que vocês estão brincando?  
Aluno – Estou brincando de carrinho.  
Alisson – Você aceitaria brincar de boneca com suas colegas?  
Aluno – Eu não sou menina!  
Alisson – Menino não pode?  
Aluno – Porque é puto.  
Alisson – Do que menino pode brincar?  
Aluno – De carro.  
Alisson – E menina pode brincar do quê?  
Aluno – De boneca.  
Alisson – Menina pode brincar de carrinho com vocês?

Aluno – Não!  
Alisson – Por que não?  
Aluno – Por que é viado.  
(Entrevista realizada com os alunos da imagem).

Constata-se que a escola, em suas sistemáticas e lógicas de funcionamento, acaba, por vezes, conduzindo a um ideal de menino e menina, valendo-se da oposição e distinção dos gêneros: fila de menino e menina, armário azul para os brinquedos dos meninos e rosa para os brinquedos das meninas, atividades físicas separadas por sexo, livros com conteúdos direcionados ao feminino e outros ao masculino. O fato é que a escola, constituída por uma cultura do consumo e atrelada aos ensinamentos médicos, tem exercido um papel regulador na formação dos alunos, orientando, subjetivamente, para uma norma sexual. Para Louro (2000: 43), os currículos escolares estão voltados para construções hegemônicas de gênero e sexualidade. “Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão”.



**Foto 13** – Leituras

Fonte: Foto do autor, Novo Hamburgo (2018).

Alisson – O menino pode pegar um livro assim?  
Aluna – Não. É de menina, não pode.

Ali – O que é um livro de menino?  
Aluno – É de trabalhador, pedreiro.  
Ali – O que é um livro de menina?  
Aluno – Princesa, cinderela também.  
(Entrevista realizada com os alunos da imagem).

Costa e Momo (2009) salientam, em seus estudos, o quanto os sujeitos infantis estão atrelados a objetos, constatação que elas puderam observar e comprovar no próprio cotidiano escolar. Para as autoras, as crianças estão vivendo o “tempo dos objetos”, em que o real sentido dessa relação reside no significado envolto nos produtos midiáticos. Contudo, além dos artefatos culturais facilmente reconhecíveis, como estojos, mochilas, cadernos e brinquedos, é preciso reconhecer a própria infância como um objeto comercializável.

A comercialização da infância é dirigida por um grande número de fatores, subjacentes aos quais há uma espécie de instinto avassalador que denomino “Juggernaut”, para fazer menção à divindade védica caracterizada pela extrema audácia, efetividade e alcance, na medida que subjuga tudo que está no seu caminho. (Schor, 2009: 15).

Basta ligar a televisão ou, mais recentemente, assistir a alguns *youtubers* mirins para reconhecer os ícones que movimentam as crianças e definem modos de viver a infância na contemporaneidade. Muitos dos objetos carregados pelos alunos exibem a imagem desses ídolos, e as crianças passam a incorporar a representação desses personagens em seu dia a dia. Segundo Costa e Momo (2009), “na medida em que esses ícones se caracterizam pela provisoriedade, instantaneidade e efemeridade, as crianças que compõem suas vidas, de algum modo, entremeadas com esses ícones também acabam inventando um modo de viver provisório, fugaz, instantâneo e efêmero”. (Costa; Momo, 2009: 4-5).

## Considerações

Vivemos em uma sociedade onde o consumo nos modifica constantemente, indo desde nossos objetos e vestuários até nossos pensamentos e comportamentos. Essa discussão é cada vez mais essencial, pois só com ela será possível construir um olhar crítico perante essa realidade. Torna-se imprescindível, ainda, que os comunicadores reflitam sobre essas questões desde o período de suas formações, uma vez que

publicitários, jornalistas e marqueteiros não são apenas profissionais da área, mas também constituidores de pedagogias culturais. Nas palavras de Steinberg e Kincheloe (2001: 16):

A cultura infantil é, a princípio, a pedagogia do prazer, e como tal não pode ser simplesmente contradita por nos exilar, e às nossas crianças, do seu convívio. Devem ser criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação da identidade e desejo.

A experiência etnográfica oportunizou a construção de novos olhares sobre a escola Eugênio Nelson Ritzel, bem como sobre as infâncias que constituem esse território. A prática etnográfica, ancorada na perspectiva fotográfica, possibilitou revelar aspectos que transcenderam o debate central do estudo, trazendo para reflexão e discussão as subjetividades que desafiaram a atuação do fotógrafo pesquisador. Sem dúvida, a grande relevância da fotoetnografia está no constante desafio de observar e ser observado, de questionar e ser questionado, de buscar entender e de ser entendido, ou seja, um relato que, embora científico, não se caracteriza pela exatidão na apresentação dos resultados, mas os apresenta concomitantemente com os confrontos e obstáculos que regeram as descobertas da investigação, tornando-se, por vezes, uma etnografia do próprio etnógrafo.

Larrosa diz que, “ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (2010: 195). De fato, os resultados desta pesquisa, ao evidenciarem a necessidade de olharmos para os diversos alunos que circundam o território da escola como sujeitos constitutivos de uma origem social, cultural e histórica, mostram-nos o quanto as infâncias se reconfiguram no cenário midiático atual, aliado às novas lógicas de consumo e publicidade.

## **Referências**

- ACHUTTI, Luis Eduardo R. *Fotoetnografia*, Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul. /dez. 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas Desperdiçadas*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vidas Para Consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARTIER-BRESSON, Henri. *Ver é um todo: entrevistas e conversas*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

COSTA, Marisa V.; MOMO, Mariangela. Crianças que vão à escola no início do século XXI - elementos para se pensar uma infância pós-moderna. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009. *Anais eletrônicos...* Caxambu-MG: Anped, 2009.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira (Org.). *Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, José de S. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

ROCHA, Ana Luiza C. da; ECKERT, Cornelia. "Etnografia: saberes e práticas". *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 9, n. 31, mar. 2008,

SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, Arte e Videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora. UFRJ. 2013.

SCHOR, Juliet B. *Nascidos para Comprar – Uma Leitura Essencial para Orientarmos Nossas Crianças na Era do Consumismo*, São Paulo: Ed. Gente, 2009.

SILVA, Hélio R. S. A Situação Etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 172-188, 2009.

SONTAG, Susan. O mundo-imagem. In: \_\_\_\_\_. *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STEINBERG, S.R.; KINCHELOE J.L. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Recebido 09 de setembro 2018

Aprovado 15 de dezembro 2018