

## OLHAR CUIDADOSO: UMA PESQUISA VISUAL COM CRIANÇAS

CAREFUL SEEING:  
A VISUAL RESEARCH PROJECT WITH CHILDREN

Wendy Luttrell<sup>1</sup> 

**RESUMO:** Este artigo se baseia em um projeto etnográfico visual longitudinal com crianças de comunidades pobres e da classe trabalhadora em Worcester, Massachusetts, aos quais foram dadas câmeras descartáveis para que fotografassem as vidas de suas famílias, escolas e comunidades. A pesquisa interessava-se por considerar quais eram os possíveis papéis exercidos por gênero, raça, etnia e classe, bem como pelo status de imigrantes, na forma como jovens (de 10, 12, 16 e 18 anos) representavam suas vidas. Foca-se no poder de suas contranarrativas de cuidado, que questionam as representações dominantes a eles impostas e apresentam o cuidado como bem social necessário à sociedade civil de um modo que não pode ser subestimado.

**Palavras-chave:** Crianças. Etnografia. Fotografia. Cuidado.

**ABSTRACT:** This paper is based on a longitudinal visual ethnographic project with children growing up in poor and working-class communities in Worcester, Massachusetts, who were given disposable cameras to photograph their family, school, and community lives. The research was interested in considering what role, if any, gender, race, ethnicity, class, and immigrant status would have in how the young people (at ages 10, 12, 16, and 18) would represent their lives. The focus is on the power of their counter-narratives of care, which questioned the dominant representations imposed on them, and presented care as a social good that is necessary to civic society in a way that cannot be understated.

**Keywords:** Children. Ethnography. Photography. Care.

---

1. City University of New York – The Graduate Center – New York (NY), United States of America.

\*Autora correspondente: [wluttrell@gc.cuny.edu](mailto:wluttrell@gc.cuny.edu)

Número temático organizado por: Gilka Girardello, Adriana Hoffmann e Inês Vitorino Sampaio

♦ Este artigo é a tradução para o Português de “Careful seeing: a visual research project with children” feita por Gilka Girardello.

## Introdução

“Imagine que você tem um(a) primo(a) da sua idade que está se mudando para a cidade e virá estudar na sua escola. Faça fotos de sua casa, sua escola e sua comunidade que possam ajudá-lo(a) a saber o que esperar.”

Com a proposta acima, iniciei uma pesquisa com crianças, em um projeto longitudinal de etnografia visual intitulado “Children Framing Childhoods” (crianças fotografando infâncias) (<http://www.childrenframingchildhoods.com/>). O projeto colocou câmeras nas mãos de um grupo diversificado de crianças de 10 anos de idade em uma escola pública de Worcester, cidade predominantemente de classe trabalhadora em Massachusetts, Estados Unidos. A escola, Park Central School (PCS), era um microcosmo da diversidade racial, étnica e linguística da região de New England. Em razão da chegada de imigrantes, a população estudantil da escola varia de um ano ao outro, à medida que as famílias circulam pela cidade atrás de trabalho e moradia barata. Noventa e dois por cento dos estudantes da PCS têm direito a receber almoço gratuito ou a preço reduzido, o que, em termos coloquiais, significa que ela atende a famílias “de baixa renda” e “trabalhadores pobres”. De acordo com a escola, 37% dos alunos são brancos, 10% são negros, 18% asiáticos e 35% hispânicos. Um terço dos estudantes fala outra língua em casa que não o inglês.

No início deste projeto, em 2003, eu estava interessada no papel que teriam as dimensões de gênero, raça, etnicidade e classe, bem como da condição de imigrantes, no modo como as crianças representariam suas vidas. Eu imaginava que suas fotos me transportariam a suas salas de aula e suas casas, mas o que aprendi foi muito além das expectativas e compreensões que eu tinha sobre “o que mais importa” para eles (outra sugestão de foto que fizemos).

Eu optara pelo uso da fotografia na pesquisa por vários motivos, mas, principalmente, pela mobilidade e a portabilidade das câmeras, que permitiam acesso aos espaços geográficos e emocionais do mundo da vida das crianças – uma chance de ver através de seus olhos, ainda que em breves relances. Já tendo aprendido sobre o poder das imagens geradas pelos jovens para expressar o que pode ser visível, mas não é facilmente dizível (LUTTRELL, 2013), eu previa que a fotografia pudesse oferecer *insights* específicos. Trinta e seis crianças receberam câmeras descartáveis (uma tecnologia hoje antiga, com capacidade para 27 fotos) para fotografar suas vidas ao longo de quatro dias. Depois de ouvirem a proposta inicial (anteriormente citada), as crianças trocaram ideias e fizeram ainda outras propostas, que incluíam as seguintes: “O que você faz depois da aula e nos fins de semana?”; “Do que você mais gosta?”; “Onde você se sente à vontade?”; “Quem você admira?”; “Onde você se sente respeitado(a)?”; “O que preocupa você?”<sup>1</sup> Depois que as fotos foram reveladas, entrevistamos (eu ou uma assistente) cada uma das crianças, para ouvi-las falar sobre suas imagens, os motivos de as terem escolhido, que fotos gostariam de ter tirado mas não conseguiram e quais elas gostariam de mostrar aos colegas, professores e a um público mais amplo. A seguir, as crianças se reuniram em grupos de seis, para discutir as fotos umas das outras sem supervisão adulta – estratégia que proporcionou uma janela única para os modos particulares como as crianças usaram suas câmeras e fotos para assumir identidades, buscando status e dignidade. Por fim, reunimo-nos em grande um grupo para planejar uma exposição pública das obras<sup>2</sup>. Seguimos o mesmo processo quando as crianças estavam com 12 anos e propusemos a cada uma: “tire fotos do que mais importa para você.”

Meu projeto adaptou práticas de “foto-descrição” e “foto-evocação” usadas por muitos pesquisadores nas duas décadas anteriores (CLARK-IBANEZ, 2004; CLARK, 1999; COOKE; HESSE, 2007; KAPLAN, 2013; LUTTRELL; CHALFEN, 2010; MITCHELL, 2011; ORELLANA, 1999; PROSSER; BURKE, 2007; THOMPSON, 2008; TINKLER, 2008; YATES, 2010). Eu desejava ampliar a prática de “dar câmeras às crianças” em contextos de pesquisa, em uma linha de análise mais crítica e criativa. Meu objetivo era, ao mesmo tempo, alavancar o conhecimento das crianças<sup>3</sup> e sua produção de sentido, mas também questionar e até mesmo retrainar as lentes e os olhares dos “pesquisadores” e “educadores” (quase sempre brancos, de origem anglo-saxônica, de classe média e evasivos em relação à etnicidade). Embora a pesquisa visual tenha a *promessa*, a *possibilidade* de interromper ou suspender tais olhares, isso não necessariamente acontece.

Os princípios dos estudos críticos da infância fundamentaram o projeto. A pesquisa nos estudos críticos da infância busca iluminar as forças sociais e institucionais que constroem a liberdade e a imaginação das crianças, desvalorizando sua agência, suas intenções e suas subjetividades. Busca também privilegiar e ampliar as perspectivas e experiências das próprias crianças, tratando-as como atores sociais competentes, independentemente de onde “se encaixam” nos discursos de desenvolvimento (ADLER; ADLER, 1986; AMBERT, 1986; WAKSLER, 1986; ALANEN, 1988; THORNE, 1987, 1993; JAMES; PROUT, 1990; JENKS, 1992; QVORTRUP *et al.*, 1994). Essa abordagem se apoia em métodos e práticas inovadores, que tentam evitar que a voz adulta se sobreponha às experiências e perspectivas das crianças, a fim de que elas sejam ouvidas de novos modos. Ao mesmo tempo, uma perspectiva crítica sobre a infância não assume uma voz ou um olhar essencialista “da criança”, reconhecendo os significados contingentes da infância (ARIÈS, 1962; STEPHENS, 1995), inclusive quem deve ser considerado criança, quando esse status começa e termina, além da gritante desigualdade de condições, de tratamento e de experiência entre diferentes grupos de crianças<sup>4</sup>. Por exemplo, a globalização e as influências neoliberais na educação recalcularam as identidades e o valor das crianças em termos de suas performance e produtividade, medidas pelo escore em testes, e reduzindo os contornos da aprendizagem a “habilidades” e disposições específicas (DEVINE; LUTTRELL, 2013; SONU; BENSON, 2016). O discurso de que o valor da criança é atribuído condicionalmente (não inerentemente), a partir de sua habilidade no desempenho escolar, é algo que pretendi problematizar neste projeto.

Minha pesquisa estendeu a prática de “dar câmeras às crianças” ao longo do tempo e do espaço, convidando os participantes a tirar fotografias (e, mais tarde, fazer vídeos) aos seus 10, 12, 16 e 18 anos de idade, bem como a interpretar e fazer curadoria das próprias fotos e das fotos dos colegas. A pesquisa gerou um extenso arquivo audiovisual: 2.036 fotografias; 65 horas de gravações em vídeo e áudio de entrevistas individuais e em pequenos grupos, *voice threads*<sup>5</sup> e dezoito vídeo-diários produzidos por um subconjunto de participantes entre 16 e 18 anos.

Segui uma linha de análise voltada a preservar a multiplicidade e os sentidos co-construídos que emergem nos locais de produção, no conteúdo imagético e nas situações de apreciação<sup>6</sup>. Passei a chamar essa prática de um “ver colaborativo”, abrindo espaço tanto para “ver” como para “ouvir” as imagens. O “ver colaborativo” combina dimensão epistemológica, protocolos metodológicos e processo analítico criativo baseado nas artes (FONTAINE; LUTTRELL, 2015; RESTLER; LUTTRELL, 2018; LICO; LUTTRELL; LUTTRELL, 2010, 2016, 2020; ver também <http://www.childrenframingchildhoods.com/>). O “ver colaborativo” convida à reflexividade, sendo alimentado pelas questões: “De quem é esse modo de ver?”; “Em que contexto?”; “Com que grau de poder, autoridade e controle?”; “Com que objetivo?”; e “Com que consequências?”

Como prática, o “ver colaborativo” leva em consideração os limites daquilo que os pesquisadores adultos conseguem conhecer sobre imagens, experiências e mundos da vida dos jovens, defendendo uma “necessidade de saber mais”. O “ver colaborativo” resiste a qualquer orientação única para a análise da produção de imagens pelas crianças, seja como experiência estética, seja como atividade sociocultural, seja como processo de desenvolvimento cognitivo, para citar três perspectivas comuns (SHARPLES *et al.*, 2003). Como processo interpretativo, o “ver colaborativo” se deixa conduzir pelas crianças, buscando descobrir e colocar em foco as conexões que elas percebem entre suas próprias imagens e as dos outros, em diferentes contextos e ao longo do tempo, gerando descobertas individuais e coletivas. Por meio de diálogos contínuos entre crianças, pesquisadores e outros espectadores (incluindo professores participantes de oficinas com quem compartilhei o arquivo audiovisual da pesquisa), o processo colaborativo de ver chama atenção para as contingências do ver; o fato de que estamos posicionados para ver e sermos vistos de múltiplas formas, por meio de posições interseccionais de poder, privilégio e status.

De fato, muitas vezes é difícil distinguir entre as intenções das próprias crianças, ou as leituras que elas fazem de suas fotografias, e as dos pesquisadores adultos que buscam representá-las (PIPER; FRANKHAM, 2007). Nos dois casos, a prática é perpassada por uma forma de “adultismo” (mesmo que, às vezes, involuntário). Existe uma questão insistente e difícil de responder quando pesquisadores adultos entregam câmeras às crianças: “Que imaginário de infância e de pessoa é colocado em foco, a partir de que perspectiva e com que propósito em mente?”

Usei as ferramentas do “ver colaborativo” para questionar modos de ver habituais ou visualidades hegemônicas (nesse caso, *modos de ver deficitários e preconceituosos*, que ignoram os recursos das crianças pobres, negras e de classe trabalhadora, suas famílias e comunidades, culpando-as pelo estado de suas escolas e, muitas vezes, resultando em tentativas excessivas de controlar e punir os estudantes) (GARCÍA; GUERRA, 2004; VALENCIA, 2010; WEINER, 2003; SHALABY, 2017; TUCK, 2009). Neste artigo, levo em consideração imaginários alternativos de infância, especificamente o da “criança na escola”, os quais são trazidos ao foco pelos relatos e fotos produzidos pelas crianças, bem como as identidades múltiplas que elas tentaram apresentar (TINKLER, 2008).

## “Ela me Ajuda a ser uma Criança”: O Trabalho de Ver o Amor

Aos 10 anos de idade, Gabriel tirou várias fotografias para expressar seu amor e sua admiração pela mãe. Ele fez uma foto dela na cozinha, louvando sua “criatividade na comida”, apontando os *cupcakes* que ela havia assado e decorado para vender em uma feira na escola. Ele descreveu seu prato favorito: “Carne branca sem osso e com bastante pimenta. Adoro pimenta!” O menino prosseguiu, contando que ajudava sua mãe na cozinha: “Eu fiz asinha de frango com aquela coisa que deixa macia, botei vinho e ficou uma delícia. Aprendi esse truque com a minha mãe.”

Gabriel pegou a foto, acariciou-a e refletiu:

Por isso é que eu amo muito a minha mãe, porque ela me ajuda um monte. Ela me ajuda na lição de casa e principalmente me ajuda a ser uma criança. Tem aquelas regras de sempre das mães: arruma teu quarto, faz a tua cama. Mas eu gosto quando ela fala assim, é legal.

Depois de uma pausa, ele acrescentou: “Eu amo tanto a minha mãe que parece que eu vou explodir.”

A “criatividade com comida” da mãe de Gabriel, os “truques” culinários que ela lhe ensina e a ajuda com as lições de casa não têm a ver simplesmente com a (re)produção de uma criança de forma instrumental (ou seja, uma criança “pronta para a escola”), mas com uma criança que é expressivamente amorosa e voltada às necessidades dos outros. Chama atenção o fato de que Gabriel vê sua mãe como alguém que o ajuda a “ser uma criança” (não a “tornar-se adulto”) e que ele aprecia “as regras de sempre das mães: arruma teu quarto, faz a tua cama” – mencionadas como se fossem relações comumente compartilhadas entre mãe e filho. De fato, como disse Gabriel ao explicar mais tarde o que havia em uma foto de seu quarto: “ela me ajuda, aí eu ajudo ela também a arrumar.”

As múltiplas observações das fotos de Gabriel revelam muito sobre suas reivindicações de identidade. Ao falar com a entrevistadora sobre uma foto que ele havia tirado em sua igreja, Gabriel olhou diretamente para a câmera de vídeo. Erguendo a mão que segurava a foto, ele falou com sua mãe através da lente: “Mãe, eu fiz essa foto para você, desculpa que ficou borrada.” Ele então virou-se novamente para a entrevistadora e explicou que tinha tirado a foto “porque é muito importante pra ela”. Mais tarde, na conversa com os colegas em um pequeno grupo, Gabriel contou que tinha feito a foto da igreja porque é lá que ele “encontra os meninos mais velhos”, que o convidam para suas atividades, apesar de ele “estar só no quinto ano”. Do mesmo modo, quando o grupo olhou junto para a foto da mãe de Gabriel na cozinha, recebeu elogios dos colegas pelos *cupcakes* da mãe (“Eles acabaram rápido.”). Os olhos de Gabriel brilharam quando todas as crianças de seu grupo concordaram que os bolinhos da mãe dele eram “os melhores”, o que garantiu a ele um lugar valioso na cultura da escola. Essas múltiplas observações são importantes, porque iluminam os mundos sociais habitados pelas crianças, mundos nos quais elas buscam estabelecer múltiplas identidades, seja como filhos amorosos, seja como colegas populares, seja como estudantes valorizados pela participação de suas mães no cotidiano escolar. Esse padrão de múltiplas identidades, especialmente o de ser crianças “que ajudam”, que “cuidam” e “são bem cuidadas”, foi encontrado em muitos dos relatos e imagens das crianças.

## “Eu Não Sou mais Assim”: Vendo Novas Identidades e Versões do Tempo

Oito anos mais tarde, aos 18 anos de idade, Gabriel (que agora preferia o pseudônimo de Juan)<sup>7</sup> estava cursando uma escola técnica, para aprender a ser soldador. Eu havia conseguido localizar 26 dos 36 participantes da pesquisa de anos antes, e os convidei a participar de uma fase posterior do projeto. Nesta fase, pedi que os jovens refletissem sobre as fotos que haviam tirado quando crianças e falassem sobre como eles e suas vidas tinham mudado. Eles também foram convidados a tirar novas fotos (com o tema: “O que é a coisa mais importante em sua vida?”) e a fazer vídeo-diários. Todos os jovens concordaram em ser entrevistados sobre as fotos que tinham feito na infância, apesar de quatro não terem devolvido seus termos de consentimento, não participando, assim, das entrevistas. Desses 22, dezoito se dispuseram a participar da produção de fotos e vídeo-diários. Meu interesse era acompanhar as versões que os jovens faziam de seu “desenvolvimento”, suas mudanças ao longo do tempo, assim como as múltiplas identidades que expressariam; mais uma vez, o que aprendi foi além do previsto.

Juan riu ao olhar as fotos que havia tirado quando criança, dizendo, em um tom levemente embaraçado: “O que é que eu tinha na cabeça naquele tempo? Eu devia me achar o tal.” Ele lembrou como adorava passar tempo com “os meninos mais velhos”, que aceitavam sua companhia na igreja, e como gostaria de adotar o estilo deles. Nas suas palavras: “Eu perguntava: ‘ei, por que vocês usam camiseta branca embaixo da camisa, e tal?’; ‘Porque é estilo *gangsta*’, eles diziam. Eu queria ser igual a eles.”

Gabriel/Juan não conseguiu participar da etapa de produção de fotos e vídeo-diário, porque estava sem tempo. Além do curso técnico, trabalhava em dois empregos e, nos fins de semana, ajudava a mãe a pagar as contas, explicando: “Minha mãe e minha irmã dependem de mim.” Todos os que não participaram, como Juan, explicaram que não tinham tempo. Essa dimensão do tempo – suas limitações e sua distribuição desigual – foi um aviso prévio de algo que viria a se tornar um assunto central para todos os participantes.

Ao fim da entrevista, perguntei a Juan se havia alguma coisa que ele gostaria de me dizer ou perguntar. Ele respondeu:

Você valorizou a gente e nos deu atenção. Foi bom, e eu tinha alguns problemas, a minha atitude, porque, quando eu ficava com raiva, eu criava confusão com todo mundo. As pessoas falavam mal de mim. Mas, sabe, o tempo passa. Hoje não sou mais assim.

Quando reflito sobre as palavras e as representações de Gabriel e, depois, sobre as de Juan, sua infância e suas múltiplas identidades, vejo que elas são um esforço dele, não meu, para fazer boa figura. Creio que o apreço de Juan por minha “atenção” (não apenas a ele, mas a “nós”) fala de algo bastante profundo: ele está reconhecendo o significado do olhar respeitoso (*regard*), a oportunidade de ser visto como sujeito de um valor. Esse olhar afetoso – essa forma de *cuidado*, que envolve a oportunidade de ser *visto* – é o modo como ele representou sua mãe, como quem diz: “eu vejo você”, “eu valorizo você.” O modo de ver de Gabriel/Juan desafiava diretamente os modos de ver dominantes nas escolas e nas instituições de controle social, que passam a seguinte mensagem: “Estou de olho em você; vigiando você; medindo você; entendendo qual é a sua jogada.” No caso das mães pobres, como as mães dos jovens desta pesquisa, prevalece nas escolas a noção de que, “se elas não são vistas, então provavelmente elas não cuidam de seus filhos”. O modo como Gabriel/Juan usou sua câmera para mostrar a si mesmo como uma criança “bem cuidada” e para estabelecer seu pertencimento e suas “boas qualidades” (“as pessoas falavam mal de mim”) era também uma reivindicação de dignidade.

## Re-Vendo o Cuidado

As crianças neste projeto usaram suas câmeras para tornar visível o trabalho invisível do cuidado amoroso; para expressar múltiplas identidades ao longo do tempo; e para demonstrar a dignidade e a qualidade de suas famílias e delas mesmas (refutando os discursos dominantes de que eram “ruins”, desestruturadas ou problemáticas). Elas se esforçaram muito para representar a si mesmas como crianças “cuidadas” e “bem cuidadas”. Fizeram isso de formas que poderiam ser facilmente mal-interpretadas por observadores adultos. Ao fazer fotos de seus lares (entendidos como lugares de resistência, na linha do conceito de *homeplaces* de bel hooks [1990]) e de objetos valiosos para elas, as crianças enfatizaram um olhar respeitoso para consigo mesmas e seus laços familiares.

Elas fotografaram presentes e recordações (incluindo fotos de família que as ligavam a seu passado, a parentes distantes e a pessoas amadas próximas e ausentes). Fotos como essas documentaram os atos de apresentação das próprias crianças, atos que, em si mesmos, representam formas cruciais de cuidado: honrar relacionamentos, recontar histórias e manter laços familiares, mesmo diante de consideráveis desafios. Nas discussões em pequenos grupos, falar sobre esses objetos preciosos eram, para as crianças, oportunidades de negociar os símbolos de valor que as uniam – e mesmo de chegar a acordos sobre eles. Por exemplo, as crianças tiraram muitas fotos de telas de TV e *videogames*.

A abundância dessas imagens muitas vezes inquietava alguns observadores adultos, que as viam através de uma lente avaliativa sobre o uso apropriado das telas pelas crianças. Ao falar sobre as fotos que haviam tirado dessas telas, as crianças pareciam conscientes de tais preocupações adultas e encontravam meios de se defender delas, sugerindo que aquelas fotos eram evidências de cuidado. Todavia, mais importante do que “possuir” coisas (como grandes telas de TV, *videogames* e acesso a canais de TV a cabo), era mostrar que elas podiam participar da cultura de seus pares. As crianças usaram suas câmeras e responderam às imagens umas das outras como formas tanto de manter quanto de rejeitar diferenças sociais entre elas mesmas e seus colegas. De fato, independentemente de seu acesso pessoal a bens de consumo, as crianças buscaram mostrar seus conhecimentos e *expertise*, reivindicando, assim, seu “pertencimento” à escola (PUGH, 2002).

Objetos queridos eram sinais de cuidado para as crianças – de que elas recebiam cuidados e também os tomavam. Outras fotos enfatizavam aquilo que passei a chamar de *coreografias de cuidado* – fotografar suas mães, avós ou tias na cozinha, “alimentando a família”<sup>8</sup>, ou seu próprio e intenso papel como cuidadores (incluindo tarefas de rotina, como limpar, lavar, fazer compras; supervisionar irmãos e primos mais novos, bem como parentes idosos ou doentes; e, quando adolescentes, assumir trabalhos remunerados para ajudar no orçamento da família). As crianças falaram sobre seu trabalho de cuidado como fonte recíproca e importante de olhar a si mesmas com respeito.

O trabalho de cuidado das crianças se estendeu, conscientemente, até a escola, à medida que elas documentaram signos de cuidado – cartazes exibindo as regras escolares (presença, prontidão, segurança, respeito e responsabilidade), imagens de professores “legais” e “carinhosos” e seus grupos de colegas, em que eles “cuidavam” uns dos outros. Na paisagem racialmente complexa daquela escola, eram as crianças negras, asiáticas e hispânicas as que especificamente associavam o cuidado carinhoso dos professores às dimensões éticas e morais de pertencimento: essas crianças destacavam como era importante que os professores *as escutassem, acreditassem nelas e em suas boas qualidades*. Essas mesmas crianças eram explícitas ao falar de seu sentimento de vulnerabilidade e se preocupavam com brigas e violência, comunicando incerteza e ansiedade sobre sua segurança, bem como o desejo de não ser percebidas como “aqueles que se metem em brigas”, “que não são legais”. Ouvi esses detalhes ligados ao cuidado como respostas tocantes aos discursos racializados dominantes, nos quais as crianças não brancas, como Gabriel/Juan, têm sistematicamente negado o status de “criança inocente”, que é automaticamente garantido às crianças brancas.

As “contranarrativas de cuidado” das crianças (LUTTRELL, 2012, 2013) oferecem uma visão de desenvolvimento na qual o cuidado – em casa e na escola – é mais multidirecional do que unidirecional, mais colaborativo do que competitivo, mais social do que individual. Considero que as fotos e os relatos das crianças estão embebidos da noção de que o cuidado é mais do que um trabalho, mais do que um dever, mais do que uma obrigação, apesar de ser também todas essas coisas. O cuidado é um bem social; é algo necessário a uma sociedade cidadã, de uma forma que não pode ser minimizada.

Preparar uma criança “cuidadosa” envolve uma dimensão de humanidade que tem sido silenciada pelas políticas educacionais neoliberais e por uma cultura de resultados que estimula o desempenho, na qual domina uma concepção de criança produtiva, livre de receios e preocupações. O modo como as crianças nesta pesquisa retrataram o cuidado contrapõe-se à ideia de escola como lugar de medição, padronização e resultados, onde professores e estudantes são reduzidos a “dados” (RESTLER, 2017; VINSON; ROSS, 2003; TAUBMAN, 2009), deixando de lado os desejos de familiares, professores e das próprias crianças de ser cuidadosos e atentos aos outros. As contranarrativas das

crianças também reposicionam a relação entre a casa e a escola como algo que não visa apenas promover o sucesso escolar (MOLL *et al.*, 1992), mas como meio de elevar o trabalho e a dimensão moral do cuidado em uma sociedade democrática.

Em uma sociedade na qual o cuidar é desvalorizado; na qual classe, gênero e preconceitos raciais fazem parte das noções e das expectativas culturais sobre quem faz o trabalho do cuidado; na qual ele é cronicamente invisível, insuficientemente pago e relegado às margens e às sombras (desempenhado principalmente por mulheres imigrantes não brancas); e na qual o cuidado, em si, é frequentemente limitado, negado e rescindido onde é mais dolorosamente necessário, considero que a visão de cuidado das crianças seja nada menos do que revolucionária.

## Pesquisa Visual Cuidadosa

Quero também defender a ideia de que olhar com afeto, consideração e cuidado seja central para um processo de pesquisa – neste caso, uma pesquisa visual – que seja cuidadoso. Essa abordagem se fundamenta em “olhar atentamente” as fotos feitas pelas crianças, como diria o sociólogo Howard Becker. Como ele aconselha: “não fite fixamente, porque assim estaria deixando de olhar; olhe ativamente [...] nomeie tudo o que vê na foto e tome notas” (BECKER, 1986, p. 232). Ele também sugere estratégias para identificar “as emoções e o clima que uma imagem evoca”, encorajando o observador a se envolver em:

[...] um período de fantasia, contando a si mesmo uma história sobre as pessoas e coisas que aparecem na foto. A história não precisa ser verdadeira, é apenas um recurso para externalizar e deixar claros para você mesmo a emoção e o clima evocados pela imagem, pois ambos são parte do que ela diz (BECKER, 1986, p. 232).

Enquanto o foco de Becker está em “ver” as imagens, a historiadora Tina Campt escreve sobre modos de “escutar” as imagens, entrando em sintonia com suas frequências de “afeto e impacto”. Para ela, “escutar” fotografias vai além de um escrutínio visual: “É um conjunto de ver, sentir, deixar-se afetar, contatar e emocionar, que vai além da distância entre a visão e o observador” (CAMPT, 2017, p. 42).

Essa abordagem tão cheia de cuidado me faz lembrar os primeiros escritos da botânica feminista Barbara McClintock sobre os processos de “conhecer” intimamente suas plantas e o prazer que ela sentia naquilo (KELLER, 1983, p. 601). Minha própria imersão no processo de conhecer as fotografias é semelhante ao que dizia McClintock, e me esforcei para encontrar formas adequadas de comunicar os sentimentos das crianças enquanto elas olhavam para as fotos que haviam feito – a ternura com que Gabriel acariciava a beirada da foto que havia tirado da mãe; o suspiro na voz dele ao falar de seu amor explosivo por ela; meus próprios sentimentos ao *olhar para o olhar dele*.

Não posso dizer que tenha encontrado a linguagem adequada e os meios de representação visual capazes de comunicar tais camadas de sentido e afeto geradas e co-construídas pela relação entre nós – as crianças, eu e outros espectadores (<http://www.childrenframingchildhoods.com/>). É por isso que concluo com uma provocação e um chamado a elevarmos o poder do amor, do cuidado, da conexão, da relacionalidade e do olhar respeitoso, a fim de transformar aquilo que é valorizado e que é alcançado na pesquisa e no empreendimento educacional em sentido amplo.

## Notas

1. Ver Luttrell (2010) para uma discussão completa, incluindo as questões éticas e de consentimento.
2. As entrevistas individuais foram gravadas em áudio e vídeo; as conversas em grupos foram gravadas em áudio e depois transcritas.
3. N. T. Nesta nota, a autora explica que, no original em inglês, usou os termos kids, crianças e jovens de forma intercambiável no artigo, bem como outros detalhes do uso desses termos e de outros correlatos pelos participantes. Na tradução, de modo geral, optou-se por “crianças” para designar os participantes com até 12 anos de idade e por “jovens” para os demais.
4. Todas essas questões estão no cerne dos debates sobre a universalidade dos “direitos das crianças” em um contexto de desigualdade global.
5. O software VoiceThread permite que os usuários façam o upload de fotos e criem comentários e histórias em texto e áudio no interior de uma rede colaborativa segura. Esses voice threads digitais foram criados por jovens entre 16 e 18 anos de idade.
6. Ver Gillian Rose (2007) para uma descrição desses três lugares de produção de sentido em análises visuais.
7. Gabriel não foi o único jovem a optar por um novo nome.
8. Adotei o clássico estudo de M. DeVault (1991) sobre o trabalho doméstico feminino, para analisar os múltiplos sentidos que as crianças atribuíram a suas fotos.

## REFERÊNCIAS

ADLER, P.; ADLER, P. Introduction. *In*: ADLER, P.; ADLER, P. (eds.). **Sociological Studies of Child Development**, 1986, p. 3-9, v. 1.

ALANEN, L. Rethinking childhood. **Acta Sociologica**, London, v. 31, n. 1, p. 53–67, 1988. <https://doi.org/10.1177/000169938803100105>

AMBERT, A. M. Sociology of sociology: The place of children in North American sociology. *In*: ADLER, P.; ADLER, P. (eds.). **Sociological Studies of Child Development**, 1986, p. 11–31, v. 1.

BECKER, H. **Doing things differently**: Selected papers. Evanston: Northwestern University Press, 1986.

CAMPT, T. M. **Listening to images**. Durham: Duke University Press, 2017.

CLARK, C. D. The autodriven interview: a photographic viewfinder into children's experiences. **Visual Sociology**, Philadelphia, v. 14, n. 1, p. 39-50, 1999. <https://doi.org/10.1080/14725869908583801>

CLARK-IBANEZ, M. Framing the social world with photo-elicitation interviews. **American Behavioral Scientist**, Thousand Oaks, v. 47, n. 12, p. 1507-1527, 2004. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>

COOKE, T.; HESSE, E. What the camera sees and from whose perspective: fun methodological in engaging children in enlightening adults. **Childhood**, London, v. 14, n. 1, p. 29-45, 2007. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>

DEVAULT, M. **Feeding the family**: the social organization of caring as gendered work. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

DEVINE, D.; LUTTRELL, W. Children and value – education in neo-liberal times. **Children & Society**, Oxford, v. 27, n. 4, p. 241-244, 2013. (Special Issue: The “valuing” of children in education in neo-liberal times – Global perspectives; local practices.) <https://doi.org/10.1111/chso.12038>

FONTAINE, C.; LUTTRELL, W. Re-centering the role of care in young people’s multimodal literacies: a collaborative seeing approach. *In*: HAMILTON, M. *et al* (org.). **Negotiating spaces for literacy learning**: multimodality and governmentality. London: Bloomsbury Books. 2015, p. 43-56.

GARCÍA, S. B.; GUERRA, P. L. Deconstructing deficit thinking: working with educators to create more equitable learning environments. **Education and Urban Society**, Beverly Hills, v. 36, n. 2, p. 150–68, 2004. <https://doi.org/10.1177/0013124503261322>

HOOKS, B. Homeplace (a site of resistance). *In*: RITCHIE, J.; RONALD, K. (orgs.). **Available means**: an anthology of women’s rhetoric(s). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1990, p. 383-390.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 1990.

JENKS, C. **The sociology of childhood**: essential readings. Batsford: London and Gregg Revivals, 1992.

KAPLAN, E. B. **‘We live in the shadow:’** inner-city kids tell their stories through photographs. Philadelphia: Temple, 2013.

KELLER, E. F. **A feeling for the organism**: the life and work of Barbara McClintock. New York: W. H. Freeman, 1983.

LUTTRELL W. A camera is a big responsibility: a lens for analyzing children’s visual voices. **Visual Studies**, Philadelphia, v. 25, n. 3, p. 224-237, 2010. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523274>

LUTTRELL, W. Making boys’ care worlds visible. **Boyhood Studies**, New York, v. 6, n. 1-2, p. 185-201, 2012. <https://doi.org/10.3149/thy.0601.186>

LUTTRELL, W. Children’s counter-narratives of care: towards educational justice. **Children & Society**, Oxford, v. 27, n. 4, p. 295-308, 2013. <https://doi.org/10.1111/chso.12033>

LUTTRELL, W. Children framing childhoods and looking back. *In*: MOSS, J.; PINI, B. (eds.). **Visual research methods in education research**. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2016, p. 172-178.

- LUTTRELL, W. **Children framing childhoods: working-class kids' visions of care**. Bristol: Policy Press, 2020.
- LUTTRELL, W.; CHALFEN, R. Hearing voices: an introduction to dilemmas in visual research. **Visual Studies**, Philadelphia, v. 25, n. 3, p. 197-200, 2010. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523270>
- MITCHELL, C. **Doing visual research**. London: SAGE Publications Ltd., 2011.
- MOLL, L. C. *et al.* Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, Columbus, v. 31, n. 2, p. 132-41, 1992. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- ORELLANA, M. F. Space and place in an urban landscape: learning from children's views of their social world. **Visual Sociology**, Philadelphia, v. 14, p. 73-89, 1999. <https://doi.org/10.1080/14725869908583803>
- PIPER, H.; FRANKHAM, J. Seeing voices and hearing pictures: image as discourse and the framing of image-based research. **Discourse Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 28, n. 3, p. 373-387, 2007. <https://doi.org/10.1080/01596300701458954>
- PROSSER, J.; BURKE, C. Childlike perspectives through image-based educational research. *In*: KNOWLES, J. G.; COLE, A. (eds.). **Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples and issues**. London: SAGE Publications Ltd., 2007.
- PUGH, A. **Longing and belonging: parents, children, and consumer culture**. Berkeley: University of California Press, 2009.
- QVORTRUP, J. *et al.* **Childhood matters: social theory, practice, and politics**. Brookfield: Avebury, 1994.
- RESTLER, V. G. **Re-visualizing care: teachers' invisible labor in neoliberal times**. 2017. Dissertation (PhD in Philosophy) – Graduation Faculty in Urban Education, City University of New York, 2017.
- RESTLER, V.; LUTTRELL, W. Gaze interrupted: Speaking back to stigma with visual research. *In*: ALDRED, P. *et al* (orgs.). **The SAGE handbook of youth work practice**. London/Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018, p. 454-470.
- ROSE, G. **Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials**. Los Angeles: SAGE, 2012.
- SHALABY, C. **Troublemakers: lessons in freedom from young children at school**. New York: The New Press, 2017.
- SHARPLES, M. *et al.* Children as photographers: an analysis of children's photographic behavior and intentions at three age levels. **Visual Communication**, London/Thousand Oaks, v. 2, n. 3, p. 303-330, 2003. <https://doi.org/10.1177/14703572030023004>
- SONU, D.; BENSON, J. The quasi-human child: how normative conceptions of childhood enabled neoliberal school reform in the united states. **Curriculum Inquiry**, New York, v. 46, n. 3, p. 230-247, 2016. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1168259>

TAUBMAN, P. **Teaching by numbers**: deconstructing the discourse of standards and accountability in education. New York: Routledge, 2009.

THOMPSON, P. (org.). **Doing visual research with children and young people**. London: Routledge, 2008.

THORNE, B. Re-visioning women and social change: where are the children? **Gender & Society**, Newbury Park, v. 1, n. 1, p. 85-109, 1987. <https://doi.org/10.1177/089124387001001005>

THORNE, B. **Gender play**: girls and boys in school. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

TINKLER, P. A fragmented picture: reflections on the photographic practices of young people. **Visual Studies**, Philadelphia, v. 23, n. 3, p. 255-266, 2008. <https://doi.org/10.1080/14725860802489916>

TUCK, E. Suspending damage: A letter to communities. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 79, n. 3, p. 409-428, 2009. <https://doi.org/10.17763/haer.79.3.n0016675661t3n15>

VINSON, K. D.; ROSS, E. W. **Image and education**: teaching in the face of the new disciplinarity. New York: Peter Lang, 2003.

WAKSLER, F. Studying children: phenomenological insights. **Human Studies**, Dordrecht, v. 9, n. 1, p. 71-82, 1986.

WEINER, L. Why is classroom management so vexing to urban teachers? **Theory Into Practice**, Columbus, v. 42, n. 4, p. 305-312, 2003. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204\\_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_7)

YATES, L. The story they want to tell, and the visual story as evidence: young people, research authority and research purposes in the education and health domains. **Visual Studies**, Philadelphia, v. 25, n. 3, p. 280-291, 2010. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523281>

---

Recebido: 06 Jan. 2020

Aceito: 10 Jul. 2020

**Editoras Associadas:**

Adriana Laplane e Lucia Reily