

pesquisa-intervenção
na infância e juventude

Lucia Rabello de Castro
Vera Lopes Besset
(orgs.)

COLEÇÃO INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO CONTEMPORÂNEO

1. **Crianças e jovens na construção da cultura** | Lucia Rabello de Castro (org.)
2. **Adolescência: reflexões psicanalíticas** | Marta Rezende Cardoso (org.)
3. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade** | Jane Correa, Alina Spinillo e Selma Leitão
4. **Mostrando a real** | Lucia Rabello de Castro, Jane Correa e colaboradores
5. **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais** | Lucia Rabello de Castro e Jane Correa (orgs.)
6. **Pesquisa – intervenção na infância e juventude** | Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs)

Coordenadora | Lucia Rabello de Castro (UFRJ)

Conselho Editorial | Adelma Gonçalves Pimentel (UFPA) | Alina Galvão Spinillo (UFPE) | Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos (UFBA) | Ângela de Alencar Araripe Pinheiro (UFC) | Débora Dalbosco Dell'Aglio (UFRGS) | Helerina Aparecida Novo (UFES) | Maria Clotilde Rossetti Ferreira (USP-Ribeirão Preto) | Solange Jobim e Souza (PUC-Rio) | Teresa Cristina O. Cordeiro Carreteiro (UFF) | Vera Regina Röhnelt Ramires (UNISINOS-RS)

PESQUISA – INTERVENÇÃO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Consultores Ad-Hoc deste volume | Cleci Maraschin (UFRGS) | Francisco Teixeira Portugal (UFRJ) | Glacy Gorski (UFCG) | Ilka Franco Ferrari (PUC-MG) | Leny Sato (USP) | Márcia Mota (UFJF) | Maria Cristina Smith Menandro (UFES) | Paulo Rogério Meira Menandro (UFES)

Supervisão editorial | Amana Rocha Mattos (UFRJ) | Renata Alves de Paula Monteiro (UFRJ)

Apoio editorial | Andréa Ferreira (NIPIAC – UFRJ)

Revisão | Maria da Conceição Golçalves do Couto Netto

Capa e projeto gráfico | Bruna Benvegnu

CIP – Brasil Catalogação na Fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros – RJ

P564 Pesquisa-intervenção na infância e juventude / Lucia Rabello de Castro, Vera Lopes Besset (organizadoras). – Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

– (Infância e adolescência no contemporâneo; 6)

664p.

il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85936-68-6

1. Psicologia social. 2. Juventude – Aspectos sociais.
3. Infância - Aspectos sociais. I. Castro, Lucia Rabello de, 1951-. II. Besset, Vera Lopes, 1947-. III. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. IV. Série.

CDD: 302

CDU: 316.6

Sumário

Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos, 09
Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset

Cotidiano e transformação social

A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais, 15
Francisco Teixeira Portugal

Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens, 21
Lucia Rabello de Castro

Pesquisa e intervenção junto a adolescentes: experiências que ensinam, 43
Jorge Castellá Sarriera e Sheila Gonçalves Câmara

Juventude e vida cotidiana:
perspectiva da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, 62
Maria de Fátima Quintal de Freitas

Psicanálise e adolescência

A ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção, 87
Ilka Franco Ferrari

Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise, 94
Vera Lopes Besset, Luciana Gageiro Coutinho e Ruth Helena Pinto Cohen

O mal-estar na educação e a *Conversação* como metodologia de pesquisa:
intervenção em Psicanálise e Educação, 113
Ana Lydia Santiago

O caso Z: uma identidade ameaçada, 132
Marta Rezende Cardoso, Helena Carneiro Aguiar e Barbara Paraiso Garcia da Rosa

A pesquisa-intervenção em um ambulatório de adolescente:
de que mal-estar se trata?, 147
Susane Vasconcelos Zanotti

Juventudes e sociedade

Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio, 171

Leny Sato

A pesquisa-intervenção e a emergência dos atores sociais:
considerações a partir da experiência de jovens rurais, 179

Marco Aurélio Máximo Prado, Maurício Möller de Oliveira e Otacílio de Oliveira Junior

A pesquisa-intervenção com adolescentes:

oficina como contexto narrativo sobre igualdade e diferença, 205

Jaileila Araújo Menezes, Lílian Rocha Arcoverde e Suzana Santos Libardi

Construindo caminhos de protagonismo socioambiental com adolescentes, 224

Maria Inês Gasparetto Higuchi

Juventude: técnica e território, 244

Maria Aparecida Tardin Cassab e Clarice Cassab

Desenvolvimento cognitivo

A pesquisa-intervenção no âmbito da
psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, 269

Márcia da Motta

A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita, 274

Jane Correa

Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo:
princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada, 294

Alina Galvão Spinillo e Síntria Labres Lautert

Favorecendo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral:
teoria e evidências empíricas, 322

Julie E. Dockrell, Morag Stuart e Diane King

Contextos sociais e diversidade cultural

Contextos e diversidade:

considerações sobre alguns pontos de interesse metodológico, 347

Paulo Rogério Meira Menandro e Maria Cristina Smith Menandro

Uma metodologia para pesquisas com adolescentes em situação de rua:
investigando o passado, presente e futuro, 356

Débora Dalbosco Dell'Aglio e Lene Lima Santos

A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias, 387

Catarina Almeida Tomás

Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa, 409

Maria Ignez Costa Moreira

Revisão do horizonte belo:

o ponto de vista de crianças e adolescentes de Belo Horizonte, 433

Eline Maria Fernandes Rennó

Instituições e coletivos

Pesquisa-intervenção em debate, 459

Cleci Maraschin

O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção, 465

Virginia Kastrup

Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção, 490

Solange Jobim e Souza e Raquel Gonçalves Salgado

Contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa-intervenção nas TVs comunitárias, 514

Luciana Lobo Miranda

Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação, 532

Marisa Lopes da Rocha e Anna Paula Uziel

Abordagens clínicas

Pesquisa-intervenção e seus efeitos transformadores, 559

Glacy Gonzales Gorski

O risco e a possibilidade: ser adolescente em contextos brasileiros, 567

Ana Cecília de Sousa Bastos, Mirela Figueiredo Iriart, Miriã Alves Ramos de Alcântara, Feizi Milani e José Eduardo Ferreira Santos

Pesquisa-intervenção na clínica psicológica da infância e da adolescência, 587

Vera Regina Röhnelt Ramires e Sílvia Pereira da Cruz Benetti

A palestra é sobre o quê?

Falando para/com jovens sobre relacionamentos amorosos, 614

Jacqueline Cavalcanti Chaves

Sobre os autores, 641

Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção

Solange Jobim e Souza e Raquel Gonçalves Salgado

Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos.

MIKHAIL BAKHTIN

Introdução

Refletir sobre a produção da cultura e da subjetividade nos dias atuais exige um olhar crítico sobre os múltiplos atravessamentos dos fluxos de imagens que invadem os espaços públicos e privados dos sujeitos contemporâneos, especialmente daqueles que habitam as grandes metrópoles. As janelas virtuais abrem para uma infinidade de espaços interativos onde os sujeitos experimentam o espaço e o tempo em uma ampla variedade de formas de linguagem. Nesse contexto, se indagar sobre o modo como o uso das tecnologias interfere no campo das relações humanas, estabelecendo novos padrões de interatividade e de linguagem pautados pela experiência de adultos e crianças com os meios de comunicação de massa, é um dos grandes desafios para a pesquisa em ciências humanas, e em especial para a psicologia do desenvolvimento e da educação. Na medida em que o uso das novas tecnologias e a experiência com os meios de comunicação de massa redimensionam a própria concepção de conhecimento e dos modos de aprender e ensinar, torna-se fundamental que a pesquisa nesta área ofereça os necessários subsídios para se rediscutir o papel da educação no mundo atual, criando novas estratégias de intervir no campo social.

Ao conversarmos com as crianças sobre assuntos de seus interesses, percebemos o quanto o conteúdo de suas conversas é atravessado pelo que

circula na cultura de massa. Embora a quantidade de informações disponível nos surpreenda pela velocidade e aparência de diversidade, cada vez mais nos damos conta que saber filtrar informações e fazer distinções requer uma mudança de comportamento e de atitude em relação à cultura de massa. A quantidade não se transforma em qualidade sem uma intervenção nesse processo. Uma relação crítica com a mídia não é algo dado no ponto de partida, mas requer uma tomada de consciência sobre o modo como a cultura do consumo e a sociedade da informação operam na produção da subjetividade de adultos e crianças. Nesse sentido, o papel do pesquisador, como mediador do debate sobre este tema, pode fazer uma grande diferença na construção de estratégias metodológicas que subsidiem os profissionais voltados para o trabalho com crianças e jovens a enfrentarem os desafios que são colocados pela sociedade da informação e pela cultura de massa (Salgado; Pereira; Jobim e Souza, 2005).

Quando nos referimos à ética das imagens, estamos enfatizando o lugar que deve ser ocupado pela ação política, ou seja, a ação responsável do sujeito como experiência sensível no mundo, instaurando modos de intervenção crítica à racionalidade técnica, imperativo dos modos de produção cultural no capitalismo avançado.

Para Bakhtin (2003), a ética não se constitui de princípios abstratos, mas é o padrão dos atos reais que cada um de nós executa na vida. Portanto, quando trazemos como questão o tema da ética das imagens, partimos do pressuposto teórico, presente na obra de Bakhtin, de que falar de “ética” é investigar o sentido do mundo, um sentido que é percebido como problemático, pois depende de uma construção permanente dos sujeitos históricos. Esta construção nunca é conclusiva, mas envolve transformação e devir. Em seu texto “Arte e Responsabilidade”, Bakhtin não separa a ética da estética. Deste modo, o autor analisa, por um lado, a criação estética e, por outro, o ato único e singular do homem no mundo, definido como ética. Para o autor, estes dois acontecimentos são diferentes, porém, mutuamente implicados, e se indaga:

“O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa está também vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua, mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais

no instante em que é dada voz ao renascimento e à vida. Embora não possamos precisar se essa atitude de Matheus, no desenlace de seu faz-de-conta, aparece exclusivamente como resposta à minha presença, podemos admitir, na esteira das reflexões de Bakhtin (2003), que essa presença, representante de um outro olhar e de uma outra postura valorativa, tenha tido uma participação significativa em sua realização.

Cabe destacar que não nos restam dúvidas de que também a própria presença da câmera altera a narrativa e o enredo do faz-de-conta de Matheus, mas o que enfatizamos aqui é o fato de que a sua presença muda, ou seja, o simples uso da câmara como instrumento de registro da situação lúdica em processo, sem o estabelecimento de uma relação dialógica com a criança, não provocaria o mesmo texto. Entendemos que aqui reside o diferencial entre uma pesquisa em ciências humanas, em que a presença da imagem técnica é tida como uma importante estratégia metodológica para captar todas as informações e sentidos que escapam dos outros instrumentos de pesquisa, como é o caso do gravador e dos registros escritos das observações de campo, permitindo ao pesquisador uma certa garantia no tocante à precisão no ato de coleta de dados, e a abordagem metodológica que aqui se coloca em discussão, que, embora também se utilize da câmara de vídeo como recurso metodológico, não se preocupa tanto com a eficácia que esta permite em termos de captura dos dados, mas se detém em compreender como, na interação entre o pesquisador, sua câmara e a criança, se estabelece uma mediação instaurada pela linguagem imagética – ainda que na sua condição virtual – que este aparelho audiovisual processa. Essa mediação intensificada pela presença do pesquisador, não como alguém que apenas filma a situação, mas que nela também intervém, questionando, surpreendendo-se e participando da produção discursiva na condição de audiência, como o outro-interlocutor que altera o discurso do autor/locutor com sua presença e a partir do conjunto de representações que cada sujeito lança ao outro no ato da enunciação (Salgado, 2005).

Brincando com a navalha negra, Matheus assume e alterna três papéis distintos: o de vilão, que aparece como o protagonista da história e, por isso, pode ser considerado como o herói; o de vítima, aquele que sofre as ações violentas do herói, e o de autor, aquele que conta a história de um lugar diferente daquele ocupado pelo herói, dando-lhe acabamento e sentido.

Minha intervenção, na condição de quem observa, filma e se engaja na brincadeira da criança, ainda que como aquele que pergunta para poder entendê-la, participa da composição do enredo do faz-de-conta de Matheus. As perguntas e as reações que manifesto no desenrolar da brincadeira provocam

O aparecimento de um outro lugar também assumido pelo menino, que é o de narrador, daquele que fala sobre o acontecimento. É desse lugar que Matheus pode conferir ao seu próprio faz-de-conta o que Bakhtin (2003) denomina de acabamento estético ao atribuir sentido e valor à história que cria e ao herói que assume. É, portanto, desse lugar que ele se constitui como autor.

Colocando-se na posição de autor, fenda que se abre a partir da interlocução que estabelecemos ao longo da brincadeira, Matheus, em uma relação alteritária com seu próprio faz-de-conta, fala sobre a história que lhe dá fundamento e seu papel de herói como se fosse um outro. Isso aparece claramente quando, mediante minha pergunta a respeito do que está brincando, Matheus responde: A navalha negra. Sua resposta mais se assemelha ao título de uma história. Ele responde minha pergunta, anunciando o tema da história de seu faz-de-conta, o que reitera a postura autoral que assume. Além disso, confere à sua história tom, forma e sentido. Ainda nessa posição, Matheus agrega à navalha atributos, de modo a acentuar seu poder destrutivo e, por conseguinte, a ação violenta que o herói pode empreender com ela: *É uma navalha muito negra, que é muito afiada*. Na verdade, a navalha negra, como Matheus enfatiza, do lugar de autor, representa muito mais do que um simples acessório utilizado pelo herói. Ela é a peça-chave que constitui a identidade do herói, uma vez que, estando em suas mãos, o torna poderoso e capaz de realizar seus feitos. Ao dar vida a essa imagem, materializando-a na figura do herói com a navalha negra, Matheus coloca-se fora do acontecimento de seu faz-de-conta e, assim, confere-lhe acabamento estético.

Um outro aspecto significativo é a construção de sentidos presente no diálogo com Matheus, que se realiza nas antecipações feitas por cada um de nós a partir das imagens ou visões tecidas sobre o outro. Nesse processo dialógico, essas imagens e visões alteram-se e outros sentidos são construídos mediante os enunciados e as reações que vêm do outro. O tom violento da história e a crueldade das ações do herói não são elementos fortuitos. Podemos afirmar que esses sentidos se constituem na interface da criança com os textos que ela ouve como espectadora de desenhos animados, em que as ações violentas são cruciais no enredo da vida dos heróis. Mas não apenas isso. Nos dias de hoje, a violência é, sem dúvida alguma, um tema cada vez mais presente na vida social das crianças. A convivência com atos violentos, situações marcadas pela violência, discursos que justificam a violência como forma de se defender contra ela, todas estas situações têm fornecido elementos significativos que incrementam a imaginação da criança, fazendo-se presentes em suas brincadeiras e jogos. Tais elementos também constituem os valores

e, por que não dizer, as identidades das crianças no mundo contemporâneo. Embora esta afirmação possa soar como uma generalização, o que se pretende salientar é o fato notório de as crianças hoje estarem convivendo com o mundo de violência, seja participando de situações reais de violência, como é o caso das crianças que estão envolvidas, ainda que indiretamente, com o tráfico de drogas e a violência policial nos grandes centros urbanos das cidades brasileiras, seja como audiência de textos midiáticos que trazem a violência como temática central ou que são permeados por ela, como é o caso de alguns filmes, desenhos animados, novelas, que hoje circulam na televisão, no cinema, nos jogos de videogame etc. Por essa razão, além de esses discursos midiáticos se apresentarem como imagens técnicas que atravessam nosso cotidiano, constituem imagens sociais da vida cotidiana, das relações humanas e, mais especificamente, consistem em referências simbólicas que circunscrevem os modos como as crianças interagem com o mundo, com o outro adulto e o outro-criança.

Não é nossa intenção, portanto, discutir se as crianças estão mais violentas que outrora ou não. O que se coloca como questão é admitir e compreender como a violência aparece, na cultura contemporânea, como uma categoria social que nos mobiliza a repensar e a rever as representações construídas historicamente em torno da infância e, sobretudo, a respeito das fronteiras que tradicionalmente as separam do universo simbólico adulto. Muito mais do que assumir uma postura saudosista, que visa a resgatar uma imagem de infância congelada no tempo, da qual a violência está apartada, busca-se compreender os sentidos que as crianças, histórica e socialmente situadas, constroem e atribuem à violência como um fenômeno que também faz parte de suas vidas.

Afirmar, pois, que Matheus é uma criança violenta porque brinca de navalha negra seria banalizar a complexidade do processo cultural e subjetivo que se desenrola no ato de brincar e na interlocução estabelecida com o pesquisador, um outro, adulto, portador de um olhar diverso. É na ênfase da alteridade aberta pela presença e participação do pesquisador no decorrer da brincadeira que a questão da violência de Matheus passa a assumir outros contornos. A criança, ao ter a violência como tema de suas brincadeiras, contrapõe-se a uma representação da infância como tempo da vida humana marcado pela ideia de "menoridade", que tem a fragilidade como uma de suas principais características, assim como desafia seu próprio medo. Nesse sentido, a navalha negra, muito negra, afiada que corta pessoas, representa, no contexto dessa interlocução, signo de poder assumido por Matheus, na tentativa de se colocar como alguém que, longe de

ser definido como frágil ou inocente, é capaz de desafiar seus próprios fantasmas e medos. Ser destemido é um dos principais valores que Matheus assume no faz-de-conta, na relação que estabelece comigo e na própria vida diante dos outros, adultos e crianças, com quem convive e que têm a violência como uma de suas marcas.

Como já comentamos anteriormente, a presença do vídeo no processo de pesquisa provoca o desencadeamento de debates junto às crianças sobre as atividades realizadas no decorrer desse processo, incluindo aí as brincadeiras. Apresentamos, então, às crianças e às professoras, além das cenas do faz-de-conta de Matheus, uma seqüência de brincadeiras em que as crianças aparecem perseguindo umas as outras, representando situações de tiroteio, enfim, atuando com violência enquanto brincam. Assim sendo, as imagens da história de Matheus aqui discutidas aparecem como pretexto, e não como o texto principal, do diálogo tecido pelas crianças após terem assistido ao vídeo. Nesse diálogo, as crianças não falam sobre a história de Matheus em seus detalhes, mas trazem, a partir dela e de outras, valores e sentidos a respeito da violência na vida e na esfera lúdica.

Iago: Eu adoro luta!

Raquel: Você adora luta, Iago? Por quê?

Iago: É. Eu adoro coisa radical, como lutar, atirar, umas coisas, pular um em cima do outro, lutar, bater. Eu gosto de andar de skate, bicicleta, pegar onda. Eu gosto dessas coisas radical.

Raquel: E você faz essas coisas radicais?

Iago: Não, meu pai não deixa. Eu vou crescer e vou continuar gostando dessas coisas.

Raquel: Mas, você... Olha só! Você é criança, certo? Quantos anos você tem? (Iago mostra com a mão sua idade) Cinco anos. Você acha que uma criança de cinco anos consegue fazer coisa radical, surfar, lutar, dar tiro? Você acha que...

Iago: Com pistola de mentira, aquelas que têm...

Eu me lembro de uma espingarda antiga, que ela era assim, oh! Uma espingarda de brinquedo desse tamanho assim, que meu primo me deu. Aí, ela tinha um buraco mais longo do que aquele que puxa assim pra carregar. Aí, ela tinha um buraco um pouquinho longo, tinha uma cordinha amarrada embaixo, com uma, uma... aqueles trocinho preto, uma rolha, aí que botava num buraquinho. Aí, você puxava assim e atirava, aí a argolinha saía.

Raquel: É, mas olha só! Você disse que gostava de lutar. Olha só! Vocês não

acham que isso é uma coisa violenta?

Iago: Não! É engraçado! Quando a rolha tem que matar a pessoa, ela estala as bolinhas dentro, aí finge que matou, todo mundo acredita, aí quando a pessoa vive, assusta todo mundo, aí é engraçado.

Vale destacar como o vídeo, no qual aparecem brincadeiras que revelam práticas de atos violentos, suscita questões que nos fazem refletir sobre como as crianças se posicionam, o que pensam e como significam a violência em suas vidas e nas relações com o outro.

A riqueza do diálogo acima está na forma como este desnuda as tensões entre as vozes sociais adultas, representadas por modos recorrentes como os adultos interpretam e avaliam as brincadeiras que trazem como tema a violência, e as respostas e contestações das crianças à visão adulta sobre a presença da violência em suas vidas. Sem dúvida, minha participação no diálogo, como porta-voz dos discursos adultos, traz como valor a infância como um mundo totalmente apartado e livre da violência. Em torno desse tema, Iago e eu vamos tecendo argumentos e contra-argumentos que nos conduzem aos sentidos que o brincar e o ser criança assumem no mundo contemporâneo. Mesmo diante de minha insistência em olhar para sua experiência, aos cinco anos de idade, como distante e refratária a qualquer tipo de violência ou *coisa radical* e em definir suas brincadeiras com lutas e armas como violentas, Iago, como porta-voz de uma geração de crianças que convivem com cenas ou atos de violência no cotidiano, ressalta e justifica seu apreço por *coisas radicais*, que trazem como valores a aventura e o desafio ao medo e à fragilidade. Além disso, ele atesta e testemunha que a experiência de uma criança de cinco anos no mundo contemporâneo, onde convivemos com a violência na mídia e na vida, enfrentando perigos e criando alternativas para lidar com ameaças cotidianas, impostas pelo ritmo acelerado de nosso dia-a-dia e pela violência urbana nas grandes cidades, não pode estar livre de desafios, aventuras e situações violentas, ainda que tudo isso só possa ser vivido no espaço da brincadeira.

Fazer coisas radicais, ainda que proibidas na vida real de uma criança de cinco anos, passa a ser totalmente permitido e possível na brincadeira. É nesse universo também que a morte vira comédia, porque *finge que matou, todo mundo acredita, aí quando a pessoa vive, assusta todo mundo*; e a arma, ao invés de matar, diverte, porque ilude e brinca com a seriedade da vida, fazendo com que aquilo que na vida cotidiana é trágico, seja mágico ou *engraçado* na brincadeira. Com esses argumentos, cuja semântica advém da linguagem lúdica, Iago desconstrói o caráter violento que o discurso adulto insiste em atribuir às brincadeiras de

crianças com armas e lutas. Como Jones (2002) afirma, o que interessa às crianças não são as armas propriamente ditas, mas sim o poder das armas imaginárias. A espingarda antiga, com uma rolha que finge atirar quando as bolinhas de dentro estalam, é a arma de brinquedo de Iago cujo poder imaginário – fazer de conta que matou e assim assustar – é o que lhe dá prazer.

Na verdade, a questão que aqui se coloca é o fato de não podermos tratar da violência em si, como algo abstrato, mas sim como um acontecimento cujos sentidos transformam-se em função dos contextos em que se realiza e das intenções que o mobiliza. Garantir a brincadeira como espaço onde os objetos, as pessoas, as atitudes, os valores e os acontecimentos ganham outros sentidos, que jamais seguem o mesmo fluxo da vida cotidiana, parece ser a intenção de Iago ao defender a posição de que o que é violento na vida não tem a obrigação de ser violento na brincadeira.

Considerações sobre a pesquisa intervenção como crítica da cultura e produção de conhecimento sobre a infância

Conjugar a alteridade com o estranhamento – eis o desafio que permeia a relação do pesquisador com a realidade que pretende conhecer. Isso implica aventurar-se no mundo alheio. Essa tarefa estende-se, nesse caso, à compreensão, partilhada por crianças e adultos, sobre as experiências vividas no contexto de pesquisa.

A compreensão envolve transformações de pontos de vista, valores e produção de sentidos diversos, não estabelecidos de antemão. É ativa porque remete e provoca uma resposta. Nessa lógica, não há ouvinte que também não se constitua como locutor. Assim, compreender não significa, diz Bakhtin (2003), eximir-se de juízos de valor, na procura de absorver e interpretar o outro em sua totalidade, mas se embrenhar em um diálogo tenso, em que verdades e sentidos não residem em um único pólo da relação, mas se constroem entre enunciados que se alteram reciprocamente.

As relações entre crianças e adultos na cultura contemporânea, postas em discussão, não se limitam as que se dão no interior da família, da escola ou outros espaços sociais, mas também remetem àquelas vividas no contexto da pesquisa propriamente dito. Por isso, não são raros os momentos em que o adulto, na condição de pesquisador, esforça-se por olhar para seus atos e discursos como acontecimentos vivos, que se transformam diante da criança. Da mesma forma, as experiências das crianças são confrontadas e alteradas por nossa presença, em atos e palavras. A

recusa de colocar-se fora da relação com a criança, sem, com isso, deixar de olhar lá de um outro lugar e permitir-se ser olhado por ela, a partir do lugar que ocupa, ou que define essa perspectiva metodológica que conjuga produção de conhecimento e intervenção.

Salientamos, também, aqui um modo de pesquisar a infância e seu universo lúdico em que o pesquisador se posiciona como interlocutor na relação com a criança, não apenas para compreender o que ela faz ou diz, mas para aproximar-se de seus valores, de sua cultura e dos modos como ela traduz os signos de seu tempo e os transformam em fantasias, medos, desafios, heróis, ogros e brinquedos. É também nesse universo que as crianças, ao criarem narrativas, vêem-se como autores e personagens das histórias que inventam e deparam-se, no espelho refletido por essas histórias, com a imagem dos heróis e vilões que constroem para suas próprias vidas. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e crescem, das promessas e mal-estar dessa mesma cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos, de nosso consolo e tragédia, de nossa presença e silêncio, de nossas certezas e fraquezas.

Fazer da experiência lúdica um espaço de diálogo entre crianças e adultos abre a possibilidade de participarmos da vida da criança e de sua cultura como um outro que traz experiências, histórias, visões e valores distintos e, por ocupar um outro lugar social e olhar para a vida sob outras perspectivas, apresenta modos diversos de interpretar e lidar com a cultura contemporânea. Por outro lado, ao olharmos para a criança e compreendermos como, em sua linguagem lúdica responde aos apelos de sua época e dialoga com o mundo em que vive, tecendo com os signos de sua cultura o mosaico de suas identidades, estamos também olhando para nós, adultos, para os projetos, expectativas, metas e fronteiras que edificamos na relação com a criança. Não podemos escapar do fato de que em cada olhar, palavra, silêncio, cobiça, desejo, alegria e sofrimento de uma criança estão as marcas de nossa presença adulta.

Referências

- AMORIM, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora.
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. (1998). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo:

UNESP/ Hucitec.

_. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENJAMIN, W. (1987). *Obras Escolhidas*. Rua de Mão Única. vol. 2. São Paulo: Brasiliense.

_. (1996). *Obras Escolhidas*. Magia e Técnica, Arte e Política. vol. 1. São Paulo: Brasiliense.

DAMATTA, R. (1997). *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco.

FUSSER, V. (1998). *Ensaio sobre a fotografia*. Para uma filosofia da técnica. Lisboa, Relógio D' Água.

JOBIM E SOUZA, S.; RABELLO DE CASTRO, L. (1997/1998) Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: *Psicologia Clínica*. vol. 9. Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. pp.83-116.

JOBIM E SOUZA, S. (1996). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus.

_. (1998). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da *infância*. In: Kramer, S. Leite, M. I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, Papirus.

_. (2003) Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: Freitas et alli. *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.

JONES, G. (2002). *Killing monsters: Why children need fantasy, superheroes, and make-believe violence*. New York: Basic Books.

LARROSA, J. (1999). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

LEVY, P. (1999). *O que é virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34.

PASOLINI, P. P. (1983). *As últimas palavras do herege*. Entrevistas com Jean Duflot. São Paulo: Brasiliense.

SALGADO, R. G. (2005). *Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SALGADO, R.; PEREIRA, R. R.; JOBIM E SOUZA, S. (2005). Pela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cadernos Cedes*, vol. 25, n. 65. jan./abr. pp.9-24.

de se fazer indagações sobre o papel que crianças e adultos ocupam como autores e responsáveis por estas transformações na história e na cultura.

Indagações sobre o futuro da imaginação

“...Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” Esta pergunta de Walter Benjamin (1996, p.115) nos faz refletir sobre a interferência dos aparatos tecnológicos, acarretando uma fratura na compreensão dos modos de criação da cultura. Este autor nos faz pensar sobre a dificuldade, cada vez maior, em nos reconhecermos como participantes ativos das transformações mais amplas de nossa época. Isso porque a proliferação vertiginosa das imagens técnicas acarreta uma predisposição da sociedade para um comportamento mágico, ou seja, passamos a viver uma experiência repleta de objetos sem história e sem sujeito. A banalização dos usos da imagem é correlata a uma padronização dos modos de ver, dificultando, ou até mesmo impedindo, a manifestação de uma experiência sensível e singular. A abundância de estímulos visuais dificulta decifrar as imagens em seus significados, fazendo de nossa experiência no mundo um amontoado de estilhaços de imagens desconexas que invadem as retinas como choques.

As imagens, ao invés de serem mapas que nos orientam a transitar no mundo, acabam incorporando a função de cercar a liberdade da visão condicionando os modos de ver em determinadas direções e fazendo do olhar algo intermitente, fluídico, evanescente, enfim, esvaziado do sentido narrativo que agrega histórias que merecem permanecer como experiências de memória transmitidas através das gerações.

José Saramago, na epígrafe de seu livro *Ensaio sobre a cegueira*, nos dá uma pista. Faz-se necessário uma intervenção nos modos de ver, ampliando as possibilidades do olhar em outras e novas direções: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Re-aprender a olhar reparando no mundo, eis uma questão fundamental para o homem contemporâneo. Neste momento, nos indagamos sobre as possibilidades de liberdade de expressão e de criação em uma sociedade cada vez mais programada e controlada pela tecnologia. Esta questão nos leva a uma outra correlata: “como vincular a experiência passada da humanidade à história dos modos atuais de criar o mundo e a nós mesmos através das tecnologias, sem, contudo, perder o vínculo com a liberdade de expressão e o compromisso político com a atividade crítica?”

A pesquisa como intervenção nos modos de ver

Na tentativa de encontrar respostas para a questão colocada anteriormente, destacamos dois aspectos que consideramos fundamentais: o primeiro aspecto diz respeito ao fato de que a experiência com as imagens técnicas está sendo incorporada como hábito, ou seja, o efeito da cultura da imagem se revela no comportamento das pessoas e é assumido de modo natural, sem muitas indagações ou questionamentos; o segundo aspecto é como criar estratégias que permitam o estranhamento desta postura e intervir nesse processo de modo consciente, construindo os conceitos e estratégias metodológicas para desenvolvermos uma atitude crítica sobre o modo como a cultura da imagem penetra e transforma nossa experiência subjetiva no mundo.

Em síntese, temos a própria experiência disseminada entre as pessoas como resultado da cultura de uma época; entretanto, faz-se necessário buscar uma compreensão destas transformações, construindo conceitos que nos permitam uma tomada de consciência dos acontecimentos contemporâneos. Este último aspecto se refere ao espaço que deve ser preenchido pelo trabalho da pesquisa em ciências humanas que, através do uso da imagem técnica, pode abrir fronteiras para explorarmos com mais profundidade a cultura da imagem e as novas experiências subjetivas. Pesquisar é um processo de desencantamento e de encantamento simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da sua interação simbólica com o mundo e no mundo. Os meios simbólicos não cessam de alimentar a compreensão que construímos das experiências contemporâneas, criando sempre novas possibilidades de interpretação de uma realidade em permanente mutação.

Nesse sentido, apostamos que a pesquisa em ciências humanas, em especial a área da psicologia do desenvolvimento e da educação, pode se beneficiar do uso das imagens técnicas como instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual. Se, por um lado, podemos afirmar que os usos da videogravação, da fotografia e da Internet vêm ganhando um espaço cada vez maior na vida social, consolidando práticas culturais e criando novos hábitos, por outro, no campo da pesquisa, embora ganhando crescente credibilidade, as discussões metodológicas sobre o uso destes aparatos técnicos são ainda muito insipientes. Vale sublinhar que os modos de produção de conhecimento não podem permanecer indiferentes às práticas sociais e culturais cotidianas. De fato, o que se observa é que estas práticas começam a exigir a criação de estratégias de investigação condizentes

com a experiência do sujeito contemporâneo de ver e de ser visto através da mediação de instrumentos técnicos.

Chegamos então a formulação da pesquisa como forma de intervenção nas práticas sociais, envolvendo os modos de ser e os “fazeres” inscritos no cotidiano de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos. As estratégias metodológicas de tal abordagem investigativa focalizam o uso que o próprio pesquisador faz das imagens quando ele utiliza a videogravação como instrumento de mediação com o campo da pesquisa. Isso implica colocar em foco necessariamente, a interação do pesquisador com os aparatos tecnológicos e os sujeitos da pesquisa. A intenção metacognitiva, explicitada desde o início pelo pesquisador, revela o propósito de se criar situações objetivas em que os sujeitos tenham a oportunidade de exercer uma tomada de consciência sobre o seu olhar e sobre os seus modos de representar a experiência de estar no mundo a partir do que lhe é oferecido pelos artefatos culturais de sua época (Jobim e Souza, 2003). Destacamos a seguir os conceitos teóricos, tomados da obra de Mikhail Bakhtin, e utilizados como referências para a construção metodológica do que, no âmbito das investigações do Grupo Interdisciplinar da Subjetividade - GIPS, temos definido como uma *educação ética e estética do olhar*.

Dialogismo e alteridade como estratégias teórico-metodológicas

Analisar e compreender a cultura infantil contemporânea implica olhar para os modos como nós, adultos, representamos a infância e com ela nos relacionamos, além de compreender como as crianças se apropriam e respondem aos discursos e produções culturais que carregam essas representações. Esse é o propósito que perseguimos ao olhar para a cultura lúdica infantil como um espaço social aberto à composição e realização de histórias, brincadeiras e jogos em que as crianças estão construindo valores, conhecimentos e identidades a partir de constantes diálogos com a cultura midiática global. Cabe ressaltar que aqui pretendemos dar visibilidade às relações tecidas entre crianças e adultos que tenham como pano de fundo as interfaces com as narrativas midiáticas e se caracterizem por modos como cada um desses sujeitos negocia sentidos e experiências, mapeando fronteiras entre os mundos infantil e adulto e desenhando outras imagens da infância e da vida adulta na cultura contemporânea. Essa tarefa, entretanto, não se esgota como alvo de investigação, mas abre fendas para a construção de relações, tecidas no âmbito do próprio processo de pesquisa, que são instauradoras do diálogo entre as gerações.

Apresentar-se como um outro na relação com a criança e, ao mesmo tempo, assumir a criança como um outro no ato de pesquisar e compreender suas palavras, gestos, olhares e experiências são desafios que se traduzem tanto na postura assumida no processo de pesquisa quanto na relação com o conhecimento constituído, ou seja, os textos produzidos pelo pesquisador a partir do ato de pesquisar. Como Mikhail Bakhtin (2003) afirma, compreender é responder e, portanto, julgar. É envolver-se com as palavras e atos alheios, e ter as próprias respostas a estes atos também avaliadas, julgadas e, portanto, alteradas. Não há sentidos que se desnudam fora da relação com o outro e no silêncio ou conceitos que se constituem em uma atitude solitária de tradução da vida em teoria. A compreensão, nessa perspectiva, nos remete a um diálogo tenso, em que a escuta e a resposta dos sujeitos envolvidos se alternam, enquanto pontos de vista e valores se confrontam e se transformam. É assim que, ao nos propormos a uma compreensão das facetas da infância contemporânea, construímos relações com as crianças, em que perguntas, respostas e visões contrastantes fazem parte das negociações de sentidos sobre as experiências de crianças e adultos na contemporaneidade. Dessas relações, é impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam. Conceitos, valores e pontos de vista, advindos de lugares sociais e perspectivas etárias diferentes, transformam-se mutuamente.

A tarefa de investigar e pesquisar não se esgota em si mesma, mas assume uma dimensão ética em que conhecimento e intervenção se conjugam, de modo a fazer da investigação um ato também educativo, instaurador de transformações nas formas de olhar e definir a própria experiência e a do outro. Intervir significa criar condições para que crianças e adultos se distanciem de suas experiências na relação com a cultura midiática e reflitam sobre elas a partir do olhar alheio e, assim, possam libertar-se de verdades que se apresentam como absolutas ao vislumbrarem outras perspectivas e sentidos possíveis para a compreensão dessas experiências e dos discursos midiáticos que as atravessam.

O dialogismo e a alteridade, tal como Bakhtin (2003; 1995) os compreende e define, não são conceitos apenas restritos ao trabalho de análise dos discursos entre sujeitos, mas permitem também a construção de um modo de se relacionar com o outro, compreendê-lo e produzir conhecimento sobre as relações e experiências que se constituem no ato e no contexto da pesquisa. O próprio ato de investigar já nobilita uma relação de alteridade, estabelecida entre o pesquisador e a realidade ou outros sujeitos a conhecer, aberta à diversidade de lugares e de pontos de vistas assumidos, que se encontram e se confrontam na trajetória da construção do conhecimento (Amorim, 2001). E, pois, na esfera dos

discursos, tecidos nas relações sociais, que encontros e desencontros de valores e visões de mundo acontecem e abrem possibilidades para o conhecimento da vida social e da experiência subjetiva. Pesquisar o humano e suas interfaces com a vida social e cultural não remete a um ato de cognição e discurso sob a exclusividade daquele que se propõe a conhecer. O sujeito, objeto do conhecimento, não se coloca como “coisa muda” (Bakhtin, 2003), mas como alguém que também fala e responde, alterando o curso dos acontecimentos no decorrer da pesquisa. Nessa relação, o diálogo é inesgotável e não aparece somente nas interlocuções estabelecidas no processo de pesquisa, mas atravessa os discursos tecidos no ato de compreender e nas diversas experiências e relações que dão vida a esse processo.

Não há expressão humana em um mundo mudo, que não se dirija a outro discurso ou sujeito, cujo direito de réplica participa da construção da resposta presumida pelo locutor, afetando seu enunciado. Desse modo, o dialogismo e, para Bakhtin, o princípio que norteia a vida discursiva e marca sua presença em todo e qualquer enunciado. Todavia, não se reduz à comunicação interpessoal, entre locutores e ouvintes, mas pressupõe também relações com enunciados anteriores, ditos por outros em épocas, gerações e contextos diversos.

O dialogismo afeta o discurso por fora e por dentro. Não apenas constitui os elos entre os interlocutores, como também participa da vida interna do discurso ao orquestrar as vozes sociais que o compõem. Pontos de vista, posições e perspectivas sociais dão o tom ao objeto do discurso, que se define como o “querer-dizer” do locutor e o lugar onde suas emoções, valores e visões de mundo se cruzam com pontos de vista, posições e perspectivas sociais de outros discursos.

Ao estarem presentes na vida discursiva, o dialogismo e a alteridade não deixam de atravessar as relações humanas. No encontro com o discurso do outro, também nos defrontamos com sua presença, olhar e valores, que participam e alteram nossa vida subjetiva. Esse olhar que vem de um outro lugar, de uma consciência que transcende o eu, diz respeito à exotopia, movimento instaurado pela relação alteritária entre subjetividades e discursos. Nessa relação, o outro é sempre aquele que olha, contempla e interpreta um dado acontecimento na vida de uma posição que só ele, por estar em um outro lugar, pode ocupar. Assim, o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por uma teoria; sai da condição de objeto ou informante para ser visto como um sujeito de fato, autor de um

palavras, palavras que se confrontam com as do pesquisador, refratando-a e exigindo a produção de sentidos compartilhados. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método positivista em ciências humanas. As palavras do pesquisador e da criança fazem parte da vida, das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. A perspectiva dialógica traz, assim, para o processo de pesquisa, seja no campo ou no texto, a diversidade de vozes sociais em torno de um objeto a ser estudado, que compõe cada acontecimento e experiência construída na relação com o outro (Amorim, 2001).

Na pesquisa com crianças, o dialogismo e a alteridade, como posturas e princípios metodológicos, fazem do pesquisador, na condição de adulto, um outro por excelência. Por outro lado, a criança também se apresenta como o outro do adulto, cuja presença inquieta seu olhar e saberes. Nesse percurso, a compreensão da criança não é movida pela pretensão de esgotá-la, mas se consolida como um ato que assume a permanente produção de sentidos nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no próprio processo de pesquisa.

A ciência e as práticas educativas, com vistas à administração da infância, têm sido responsáveis por uma imagem da infância que congela a criança, sem se deter naquilo que nela há de enigmático e surpreendente (Jobim e Souza, 1996; Larrosa, 1999). A isso podemos agregar o fato de, no interior desses discursos, as vozes adultas serem soberanas, já que são forjadas fora da relação e do diálogo com a criança.

Investir nessa “contra-imagem”, no âmbito da pesquisa, significa abrir espaços, cada vez maiores, para o diálogo entre adultos e crianças, deixado para trás na história dos conhecimentos produzidos sobre a infância (Jobim e Souza, 1996; 1998; 2003; Castro & Jobim e Souza, 1997). Trata-se, pois, de assumir os diálogos entre crianças e adultos, no processo de pesquisa, como espaços onde se faz possível ouvir as vozes que foram ou estão emudecidas, mas que de fato participam da produção de conhecimento sobre as experiências construídas por esses sujeitos na cultura contemporânea.

Diante da experiência cultural contemporânea, marcada pelo consumo e pela informação, observamos que os tradicionais lugares e papéis sociais antes assumidos pelos adultos – sua autoridade, saber e experiências – têm sido desafiados pelo lugar social outorgado às crianças pela mídia no contexto do capitalismo avançado. A sobrevivência do diálogo entre crianças e adultos, mais do que uma postura metodológica de pesquisa consiste em um princípio educativo, uma forma de se relacionar com o outro, que envolve encontros

e confrontos de conhecimentos, valores e experiências. Nessa interlocução, sentidos sobre a infância e a vida adulta são construídos e negociados, assim como fronteiras entre esses mundos são devastadas e demarcadas. Desse diálogo, nem o adulto nem a criança saem ilesos porque ambos são transformados.

Fazer da pesquisa um espaço onde as relações entre crianças e adultos se definem, também, pela construção de modos de lidar e participar, de forma crítica. A cultura contemporânea traz à tona um duplo propósito: *investigativo*, ao se propor a refletir e compreender os impactos da cultura midiática na construção de valores e identidades das crianças; e *educativo*, por considerar as crianças não apenas como informantes de dados que, mais tarde, serão tomados, em uma atitude solitária, como objetos de análise pelo pesquisador, mas como sujeitos que, no processo de pesquisa, aprendem, constroem conhecimentos e refletem sobre si próprios e as práticas culturais que permeiam suas vidas cotidianas. A pesquisa-intervenção tem a intencionalidade de provocar mudanças no modo como a criança, mas não apenas ela, lida com as imagens técnicas na vida cotidiana. Dito de outro modo, a pesquisa-intervenção pretende instaurar outras possibilidades discursivas entre o pesquisador e a criança, permitindo um distanciamento por parte de ambos dos hábitos irrefletidos presentes no cotidiano, para instaurar uma atitude reflexiva e questionadora sobre suas experiências com o mundo da imagem técnica. Em síntese, a pesquisa-intervenção é também educativa quando, pautada na abordagem filosófica de Bakhtin, se propõem a investir no enfrentamento de conflitos que se abrem para uma reflexão crítica sobre o mundo da imagem técnica a partir de outras perspectivas de análise possíveis. Seu viés educativo ainda se acentua quando permite re-significar atitudes que se revelam na vida mais amplamente envolvendo as crianças, os professores, os pais, enfim, os diferentes atores sociais que interagem cotidianamente com as experiências das crianças no mundo atual. Para Bakhtin (2003), estudar o discurso em si mesmo, apartado da vida social, é algo inútil, ou seja, compreender a infância fora da relação com o adulto, ainda que seja no processo de pesquisa, consiste em acumular teorias sobre a criança que nada dizem sobre os sentidos, conhecimentos e modos de perceber e lidar com o mundo, construídos por ela nas relações que estabelece com os outros.

Tecnologia e produção de conhecimento:

modos de compreender e intervir na cultura infantil contemporânea

Em uma pesquisa desenvolvida junto a crianças de cinco a seis anos de duas turmas de recreação infantil, realizamos oficinas que se caracterizam

como espaços de debate e reflexão sobre mídia televisiva. Com a participação indispensável e efetiva das professoras que atuam nessas turmas no processo de partilha e construção de conhecimentos e experiências, nessas oficinas, planejamos, produzimos e avaliamos, com as crianças, programas televisivos de gêneros diversos (Salgado, 2005).

Por considerarmos o lúdico como atividade e espaço propícios para a emergência do diálogo entre a criança e o adulto-pesquisador, com a câmera de vídeo digital, filmamos, no decorrer da pesquisa de campo, diversas situações das crianças brincando, sozinhas ou em grupos, na sala de aula ou no pátio. Brincadeiras e jogos, em que as crianças trazem temas, como o desafio ao medo e à visão adulta da fragilidade e inocência infantis e a demonstração de autonomia e poder, muito próximos aos discursos dos desenhos animados contemporâneos, são selecionados, de modo a compor uma edição de imagens que é posta em discussão na turma. Marcados por uma relação alteritária entre crianças e adultos, esses momentos de discussão consistem em ricas experiências de negociação de sentidos, no que se refere aos modos como esses sujeitos significam a cultura de seu tempo, configuram seus lugares e papéis sociais e se definem mutuamente na relação com o outro e no confronto de visões, pontos de vista e experiências diversas.

A presença da tecnologia na pesquisa, como é o caso da câmera de vídeo digital, não se define apenas como um instrumental útil para a coleta de dados, mas, principalmente, como meio que instaura outras linguagens e formas de se relacionar com a experiência subjetiva e alheia. Antes de ser uma rica forma de registro, a câmera de vídeo no decorrer do trabalho de campo, se caracteriza como o meio pelo qual as crianças constroem conhecimentos sobre identidades e valores que se constituem nas interfaces com os discursos presentes na mídia. É nesse sentido que a gravação em vídeo funciona tanto como registro das brincadeiras quanto como mecanismo desencadeador de reflexões, entre crianças e adultos, sobre as experiências transformadas em imagens.

O uso do vídeo, nessa perspectiva, permite um estranhamento, que diz respeito ao distanciamento em relação ao que se demonstra como evidência. Da Matta (1997), ao tratar da pesquisa etnográfica, propõe o estranhamento do que é familiar como um movimento que insere, nas práticas naturalizadas do cotidiano, o elemento exótico, o diverso, aquilo que até então não foi pensado. Ao enfatizarmos o uso do vídeo na pesquisa com as crianças, nos apropriamos desse movimento de estranhamento como uma forma de abrir espaços para o distanciamento crítico em relação aos discursos, valores e experiências que as imagens revelam. Ao entrar em contato com a sua imagem no vídeo, a criança

pode ver-se como um outro e distanciar-se de suas atitudes, falas, olhares, emoções e discursos, instaurando consigo própria uma relação de alteridade. É óbvio que esse distanciamento não se desencadeia pela pura e simples presença do vídeo, mas principalmente pelo diálogo entre crianças e adultos que o olhar e o debate sobre as imagens gravadas potencializam.

Ainda que as crianças, ao assistirem ao vídeo das brincadeiras, não tragam em seus comentários elementos específicos do faz-de-conta relatado e discutido neste artigo, o que se destaca é a forma como o material vídeogravado re-apresenta às crianças suas experiências lúdicas, permitindo que elas se posicionem sobre o vívido para além de sua condição factual, posto que produzem sentidos que remetem a uma reflexão, à sua maneira, sobre o que cada experiência traduzida em imagem traz em comum, que, no caso dos exemplos aqui apresentados e discutidos mais adiante, é o tema da violência. É claro que essa reflexão, para além do vídeo produzido, foi desencadeada pelo debate que se estabeleceu ao longo desta investigação entre as crianças e os adultos – professoras e pesquisadoras. Nesse sentido, nosso propósito em devolver as imagens produzidas no contexto da pesquisa às crianças e às professoras é compartilhar os sentidos gerados por cada sujeito, a partir dos lugares sociais que ocupam nesse contexto, sem restringir esse material ao olhar do pesquisador, como este fosse a única fonte de significação dos enunciados produzidos no decorrer da investigação. O material vídeogravado, portanto, consiste em um dos textos a partir do qual outros textos são tecidos no âmbito da pesquisa.

Mais do que construir um “saber fazer” ou uma competência técnica no campo da produção de mídia, a proposta é abrir espaços propícios a reflexões sobre as relações que crianças e adultos estabelecem com as narrativas presentes nos programas de TV, não apenas na condição de espectadores, mas também como produtores. Não nos resta dúvida de que outros conhecimentos, distintos daqueles produzidos quando atuamos como audiência ou público, são construídos quando participamos dos bastidores de um programa, seja em sua idealização ou realização. Os diversos modos de conhecer e lidar com diferentes momentos da experiência com a mídia – incluindo aí o planejamento e a recepção dos programas produzidos, cuja característica principal passa a ser a avaliação de seus processos de produção – são aspectos-chave da abordagem metodológica em questão. Trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa que se define no cruzamento de dois vetores: a produção de conhecimento sobre a relação entre infância e mídia e a intervenção nas experiências construídas por crianças e adultos na cultura contemporânea. Nosso objetivo ao investir em uma metodologia de pesquisa intervenção, incentivando a produção de uma

relação ética com as imagens técnicas na pesquisa com a infância, é problematizar a experiência de crianças e adultos em um mundo controlado pela mídia e a cultura do consumo e abrir caminhos para enfrentarmos os desafios colocados para a educação no mundo atual.

Pesquisando com as crianças a cultura lúdica contemporânea

O conhecimento, construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre o mundo, remete a uma reflexão no mundo, da qual participam muitas consciências (Bakhtin, 2003). Da mesma forma que o conhecimento é provocado por uma pergunta, não pode se constituir na ausência de resposta. Não há, para Bakhtin, uma resposta que não gere uma nova pergunta. Perguntas e respostas compõem a engrenagem que movimenta a construção do sentido e do conhecimento na pesquisa.

Nos diálogos com as crianças, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores que se desnudam no encontro com o outro fazem da pesquisa um processo vivo de construção de conhecimento e sentidos sobre os modos de perceber e significar a cultura contemporânea. Insistimos no fato de que a relação alteritária entre crianças e adultos não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro. O adulto-pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, se posiciona como um outro, que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças.

Vimos que, em Bakhtin, o que dá vida e movimento ao discurso e às experiências subjetivas e culturais são as relações de alteridade entre a presença do outro, como valores e visões de mundo, e a resposta provocada por essa presença. No confronto de olhares, lugares sociais, valores e palavras, o outro não aparece como inimigo a ser vencido, mas como presença inevitável para a sobrevivência do diálogo que suscita a resposta, a contestação ou o protesto. Assim, interessa-nos olhar para as brincadeiras das crianças como espaços em que esses confrontos também não se esgotam ao não descartarem as relações alteritárias que põem em movimento experiências culturais e subjetivas. Como Bakhtin (2003; 1998; 1995) afirma, as linguagens também carregam diferenças etárias, visto que cada geração tem seu próprio vocabulário e seus

acentos particulares. Com isso, o autor não se refere apenas às palavras usadas pelas crianças, mas às intenções, pontos de vista, valores e visões de mundo que constituem essas palavras, como respostas às palavras alheias que povoam sua vida subjetiva, dentre as quais estão os discursos adultos, que circulam na família, na escola, na cultura da mídia e atravessam suas brincadeiras, trazendo concepções de infância, modos de se relacionar com as crianças e expectativas em relação a elas. Assim, como um espaço dialógico por excelência, a brincadeira abre-se para as tensões entre vozes que carregam visões e valores sobre a infância, cujos representantes são os adultos, e as respostas das crianças a essas vozes.

Trazemos à tona a brincadeira de Matheus, um dos meninos participante das oficinas, com uma navalha negra – denominação por ele atribuída a uma faca de brinquedo, sua arma lúdica –, que traz a violência como temática principal, pondo em prova o medo e protestando contra a visão adulta da fragilidade infantil.

As crianças estão brincando na sala de aula enquanto são filmadas. Aproximo-me dos meninos, Gustavo e Caio que, sentados a uma mesa, próximos à cozinha das bonecas, brincam juntos, e de Matheus que, em pé diante da cozinha, mexe nos brinquedos que estão sobre a pia.

De repente, Matheus aproxima-se de Gustavo, segura sua cabeça, e passa-lhe batom. Gustavo levanta-se imediatamente da mesa e, com uma faca de brinquedo, dá em Matheus várias estocadas como forma de revidar a brincadeira. Além disso, aproxima-se de Matheus e, com a mesma faca, finge cortar seu pescoço.

Matheus monta uma faca com peças de *Lego* que encontra na cozinha e começa a brincar com ela, dando estocadas no ar. Nesse instante, Gustavo já não mais está no local. Matheus, então, aproveita para pegar a faca de brinquedo que Gustavo estava usando para transformá-la em sua “navalha negra”.

Alternando os papéis de vilão e vítima em seu faz-de-conta, Matheus, com a *navalha negra*, corta o próprio pescoço, fazendo com que a cabeça caia no chão (cena que ele representa ao movimentar o pescoço como se a cabeça estivesse caindo). Mudando de posição e assumindo o lugar do assassino, ordena à vítima para que pegue a cabeça de volta. Nesse momento, Matheus pega a cabeça e coloca-a de volta ao corpo.

Fico atenta à performance de Matheus com sua navalha negra. Assustada e perplexa com as cenas de violência, à medida que filmo sua brincadeira, vou indagando cada movimento que o menino realiza.

Raquel: Você está brincando de quê?

Matheus: A navalha negra.

Raquel: E o que é uma navalha negra?

Matheus: É uma navalha muito negra, que é afiada mesmo.

Raquel: Mas, que é isso?! Mas pra que serve isso? (Pergunto assustada ao ver Matheus cortando o próprio pescoço com a faca de brinquedo).

Matheus: É uma navalha muito negra, que é muito afiada.

Matheus: Isso aqui? (Dirige-se para mim, olhando para a câmera). É pra cortar a pessoa.

Raquel: O que você fez, Matheus?! O que você fez agora?! (Fico cada vez mais apreensiva com o que vejo, principalmente nesse momento em que Matheus movimenta a cabeça como se estivesse separada do corpo).

Matheus: Tirei a cabeça.

As estocadas que Matheus recebe de Gustavo com a faca de brinquedo desencadeiam nele fantasias, que vão dar origem ao seu faz-de-conta com a navalha negra. Ao invés de perseguir Gustavo para revidar as estocadas, quando se apropria da faca, Matheus opta por investir em uma atividade muito mais excitante, que é a criação de um mundo lúdico onde ele aparece, ao mesmo tempo, como autor, personagem, vilão, vítima e herói e é capaz de lidar com o medo, angústias, conflitos, desejos e realidades que participam de sua vida.

Uma arena de tensões entre o discurso adulto sobre a incompatibilidade da violência com a experiência infantil e as contestações da criança a esse discurso é o que representa o faz-de-conta de Matheus com a navalha negra. Essas tensões ganham visibilidade no momento em que me assusto e fico perplexa diante dos atos violentos de Matheus com sua arma lúdica, pois à medida que ele percebe e interpreta minha reação, agrega à brincadeira mais crueldade, no sentido de desafiar a visão que tenho sobre ele, criança, na realização desses atos. As atitudes de perplexidade e espanto revelam meu juízo de valor em relação à sua navalha negra e, por sua vez, meu repúdio ao vê-lo brincando com ela. A navalha negra e a decapitação representam, no faz-de-conta de Matheus, sua contra-palavra ao medo e aos discursos adultos de inocência e fragilidade atribuídas à infância, materializados em meus gestos de espanto e perplexidade.

Todavia, não é apenas minha postura de repúdio aos atos violentos de Matheus que se confronta com sua destreza em realizá-los, mas também, por outro lado, suas atitudes modificam-se ao confrontar-se com minhas reações. Podemos cogitar, assim, que o fato de devolver a cabeça ao corpo como forma de reverter o ato violento de decapitação tenha sido uma forma de dar um desfecho a história que escape da violência e, até mesmo, se contraponha a esta,