

3 Os passos e os percursos

3.1 Reflexões teórico- metodológicas

É durante o período de permanência do pesquisador no campo que os aportes teóricos que constituem a base teórica da pesquisa são postos à prova. Foi na interação da pesquisadora com a globalidade das experiências vividas e imaginadas pelas crianças que emergiram recorrências, discrepâncias e ambigüidades que tensionaram as escolhas, as decisões prévias e a flexibilidade da pesquisadora.

À medida que o investigador observa e captura, registra e analisa cenas e situações, depoimentos e relatos, sempre que possível considerando os seus contextos, vão emergindo sentidos com certa regularidade e, também, eventualmente, aspectos que até então não tinham sido pensados. È o material coletado que exige do investigador movimentos de aproximações e de distanciamentos para ser possível identificar os grupamentos de estruturas recorrentes, carregadas de sentido, que se configuram em categorias.

Essa estruturação da empiria em categorias foi se constituindo ao longo do processo de interação com o campo e, assim que foram configuradas como tal, elas passaram a funcionar como se fossem trilhas de acesso e de visibilidade sobre as relações que as próprias categorias estabeleciam entre si, sobre a articulação delas com os sentidos, sem negar as contradições e as ambigüidades existentes.

Deste modo, nessa movimentação composta de aproximações e de distanciamentos, os procedimentos metodológicos da pesquisa são questionados pelos aportes teóricos previamente pensados, e vice-versa, no afã de atender à complexidade do campo. As categorias elencadas também vão sendo questionadas de modo a verificar se as mesmas são adequadas para acolher e permitir analisar o material coletado de forma integral, sem qualquer tipo de corte, restrição ou omissão de modo a fazer com que a empiria venha a caíber nas categorias já pensadas.

Passada a fase inicial de conhecimento mútuo, em que se tornou possível identificar uma configuração do campo, foi se tornando necessária uma revisão na

base teórica definida inicialmente e, também, a inclusão de algumas alternativas metodológicas diante de alguns aspectos que emergiram pela sua força, abrangência e complexidade. Esses aspectos estão tratados nos capítulos que se seguem, em que apresento cada uma das categorias elencadas com as abordagens teóricas prevalentes, em cada caso.

É importante ressaltar que foram estabelecidas *a priori* algumas concepções sustentadoras deste estudo das quais ele não poderia se desviar, em quaisquer circunstâncias, sob o risco de invalidar a pesquisa em si, na sua totalidade. E uma concepção de base, sobre a qual procurei operar como um pilar de sustentação inegociável, referia-se a uma concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e participativo, que se caracteriza pelo que é, desde que nasce, e não pelo que lhe falta sob a ótica do senso comum e do mundo adulto.

Uma característica comum a pesquisas como esta implica que ela aconteça onde exista e seja legitimado um espaço garantido de encontro entre sujeitos, e, nestes casos, os instrumentos metodológicos de costume são a observação e a entrevista, individuais e coletivas, reconhecidos os seus limites e as suas possibilidades.

No entanto, em geral, a riqueza do campo sugere que seja mantido um certo cuidado para não escapar do que e de como se busca conhecer, ainda com maior apuro quando as crianças são entendidas como os sujeitos da pesquisa e se deseja garantir sua autoria e protagonismo numa circunstância em que elas e o pesquisador precisam se dar a conhecer mutuamente. Assim, como buscava conhecer a relação que as crianças estabelecem com as notícias da televisão, precisei destacar certos aspectos em detrimento de outros, não por serem menos importantes, mas para apurar o foco no meu objeto de estudo.

Deste modo, julguei prudente explicitar alguns pontos-chave que busquei manter vivos nesta pesquisa, tal como foram defendidos por Maria Thereza Freitas (2003), citados aqui na ordem proposta pela autora: 1. A necessidade de a fonte de dados ser o contexto onde cada uma das crianças vive, como um sujeito particular único, diferenciado dos outros, e, ao mesmo tempo, entender o lugar delas como parte de uma totalidade social; 2. a importância de buscar conhecer os fenômenos daquela determinada realidade social em sua complexidade, em sua totalidade; 3. a ênfase da coleta dos dados estar centrada na compreensão pautada na descrição, incluindo-se aí os modos de relação entre cada criança e seu grupo, sua comunidade

escolar, com a professora e vice-versa; 4. a garantia do meu lugar como pesquisadora sendo parte da investigação, capacitada a estabelecer relações intersubjetivas com os sujeitos da pesquisa, sem poder perder de vista o meu lugar sócio-histórico, diferenciado e exotópico; 5. tomar a situação de pesquisa como um espaço de compreensão e de reflexão para os sujeitos da minha pesquisa e também para mim, como pesquisadora, onde a profundidade do conhecimento deveria valer mais do que sua precisão, e da qual eu não precisaria esperar nenhum “efeito conclusivo”, no sentido de alcançar verdades fechadas ou definitivas.

Nesse viés, trabalhamos com situações de entrevistas, tendo como objetivo a mútua compreensão, ativa e responsiva, entre mim e as crianças, em pares ou em pequenos grupos, atendendo às minhas demandas e também às deles, buscando sempre valorizar e resguardar a interação e os espaços de diálogo, garantindo a enunciação de cada um, bem como a alternância dos sujeitos falantes, para que todos – eles e eu – fôssemos tanto ouvintes como locutores.

Vale destacar que o trabalho acadêmico sustentado nos princípios da alteridade funciona em sentidos simultâneos e desafiadores. Neste caso, em primeiro lugar, eu desejava me permitir conhecer e ser vista pelas crianças sob o olhar alteritário delas em relação as imagens de criança a elas impostas pelo mundo adulto. A professora, a jornalista e a pesquisadora que vivem em mim também tensionaram uma à outra de forma alteritária, o que, além das vertigens que provocou em muitas situações, exigiu-me revisar as prioridades e os caminhos.

Minha vida como professora, jornalista e, agora, pesquisadora, mantinha-se pautada no preceito bakhtiniano de que para haver compreensão (1988, p. 132), precisaria haver pelo menos duas consciências em diálogo, opondo ao interlocutor sua contrapalavra nesse processo dialético de construção de sentidos, e essa conduta facilitava a defesa das entrevistas em pares, sempre que possível, e também das chamadas entrevistas narrativas.

E, nesse processo de construção de sentidos na escola, é importante chamar atenção para o elevado teor de complexidade que envolve a relação do professor com seus alunos, além da presença de um outro, o pesquisador, na sala de aula. Hoje, há uma série de estudos pertinentes e oportunos sobre esse tipo de circunstância e relação que, inegavelmente, permeia toda a pesquisa, assim como deixa marcas sobre ela.

Um elemento totalmente imprevisto na pesquisa e que a enriqueceu significativamente, foi proposta, por parte das crianças, a criação de um telejornal, encampado pela professora e no qual, diferentemente dos jornais escolares feitos até então, as notícias não estariam referenciadas na comunidade escolar, mas na mídia (em especial na mídia impressa), para numa etapa seguinte serem transformadas ou adaptadas para a televisão, tal como foi proposto pela professora regente da turma.

Todo esse processo foi planejado e encaminhado pela professora. Grande parte dele foi filmada por duas câmeras com microfones (de mão e um *boom*) para tornar possível que as crianças se vissem e escutassem suas vozes na televisão, etapa em que colaborei ativamente com os recursos técnicos necessários, tanto para tornar possível atender ao desejo das crianças, quanto para obter o registro audiovisual de uma atividade muito enriquecedora para este estudo.

Essa filmagem resultou em mais de duas horas de gravação feitas por duas câmeras, uma Super VHS da escola e outra, Betacam, que foi levada por mim e operada por dois profissionais da MULTIRIO (Empresa Municipal de Múltiplos Meios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro) desde a fase de planejamento coletivo da tarefa até o final da gravação.

No entanto, apesar do reconhecimento e de terem sido considerados aqui todos os procedimentos, inclusive a produção do telejornal, vale insistir que essa pesquisa tenha se sustentado basicamente na coleta de dados feita no meu caderno de campo, onde foram feitos os registros diários do que considerei significativo para o estudo, onde procurei registrar a interação das crianças comigo, entre elas, delas com a professora e com outras crianças e adultos da escola.

Eventualmente me utilizei de um audiogravador, muito mais para me permitir interagir “inteira” em certas ocasiões, sem a preocupação de escrever e de registrar, do que por ter a pretensão de que a audiogravação pudesse captar a globalidade do que ali acontecia. Havia em mim a certeza de que os recortes que aconteciam no percurso imprimiriam as minhas marcas como pesquisadora em relação estreita com o campo, além da impossibilidade assumida de ser possível capturar tudo.

Acho importante dizer que a professora mostrava se esforçar para, de alguma forma, ela e suas crianças virem a contribuir para os meus estudos. Assim, por mais cuidado que eu tenha tido, ainda que sem qualquer intenção de passar em

branco pelo grupo, percebi a imagem da professora sobre um outro, pesquisador, que exigiu dela um tipo de esforço no sentido de atender às expectativas do que eu estaria buscando naquele espaço. Ainda assim, a minha interação com ela e com as crianças se deu sem problemas e, aos poucos, ela pôde perceber que ouvir as crianças era importante para mim, muito mais do que encontrá-las caladas, organizadas em suas mesas, porém silenciosas e desmotivadas.

Resta informar que as alternativas metodológicas utilizadas foram devidamente autorizadas pelos responsáveis e pela equipe da escola, e em nenhuma situação foram introduzidas antes mesmo de terem sido apresentadas às crianças para que entendessem os encaminhamentos, as razões para tais procedimentos sempre acompanhadas de um acordo tácito em que elas poderiam decidir não se deixar gravar ou filmar, ainda que com autorização dos adultos. Essas questões relativas à ética na pesquisa com crianças estão tratadas mais à frente, neste capítulo. Ainda que o uso do audiogravador tenha acontecido pouquíssimas vezes, e as crianças pareceram não se interessar nem expressar qualquer curiosidade em relação a ele. O encontro com o gravador portátil suscitava nelas um tipo de lembrança e de desejo que as levava a me pedir, com insistência, para que eu levasse uma máquina fotográfica digital, para dar “para eles se verem na máquina! Gravador é chato porque não tem cara, só a voz da gente. A minha boca está aqui, ó, eu falo tudo de novo!” (JH, mo, 7 anos). E pediam: “Tia, gosto mais daquele outro seu gravador digital, gravador não, aquele de fotos que a gente se vê. Traz tia, deixa eu mesmo usar? Deixa, deixa tia.”(VS, mo, 6 anos; LS, ma, 7 anos)

Um outro dado relevante e que me causou um relativo desconforto se referia ao fato de as crianças me chamarem de “tia”. Nunca, em quase 20 anos de magistério, meus alunos me chamaram de outra forma que não fosse o meu nome. No entanto, diante de uma relação já estabelecida com os adultos da escola, em que todos eram assim tratados, não me opus e busquei não expor o meu desconforto.

Aconteceu, ainda, de as crianças fazerem algumas atividades gráficas sobre o que gostavam, ou não, de ver na televisão, também sobre seleção de notícias do jornal impresso para ser possível montar o telejornal. Nesses casos, eu procurava escutar as crianças enquanto faziam a atividade e, em algum momento posterior, em pequenos grupos, eu buscava conversar com elas, retomar a atividade e a circunstância em que ela aconteceu.

Em trabalhos desta natureza, em que o registro no caderno de campo do pesquisador é a fonte por excelência da coleta de dados e da geração do material de análise, alguns cuidados precisam ser tomados de modo a garantir a personalidade do pesquisador no seu estudo, sem, no entanto, que ele se confunda com o campo, para ser possível fazer as aproximações e os distanciamentos necessários não só para a realização do estudo mas, também, para a validação do mesmo.

Estabeleci para mim, desde o início da pesquisa de campo, alguns procedimentos que me permitiriam minimizar os riscos de direcionamento, para ser possível identificar os aspectos subjetivos e para conhecer aspectos gerais e sistêmicos de funcionamento do grupo, que, no percurso, às vezes até em um único dia, se montou e se remontou em diferentes configurações, em contextos variados.

Nesse sentido, precisava reconhecer e lidar com a necessidade de buscar as formas possíveis de validar as minhas escutas, leituras e interpretações, na medida em que o processo interpretativo de captação dos sentidos funcionava a partir dos meus recortes e registros e, desse modo, como pesquisadora, era também um instrumento importante na investigação. Assim, para ser possível conhecer de que modo as notícias da televisão deixavam suas marcas naquelas diferentes crianças que compunham o grupo, eu precisava buscar as confirmações possíveis de que as interpretações estabelecidas atendiam ao ponto de vista delas, e não aos meus nem aos da professora, o que não era uma tarefa simples.

Decidi então trabalhar com métodos de triangulação, usados em pesquisas qualitativas realizadas com crianças, em que o pesquisador pode contrastar materiais impressos (trabalhos gráficos) produzidos pelas crianças com seus próprios depoimentos registrados no caderno de campo, conversas, fichas documentais disponíveis na escola e as videograções, por exemplo. Esse trabalho foi feito e está indicado no capítulo referente à análise do campo. No entanto, sempre que foi possível, procurei incluir as crianças nessa triangulação, na qual, em pequenos grupos, procurávamos conversar, rever e ouvir delas algumas informações sobre critérios utilizados por elas para a seleção e o recorte de algumas notícias em detrimento de outras. Essas triangulações se deram a partir de decisão metodológica que permitia que eu me colocasse como instância mediadora numa das pontas do triângulo, na outra as crianças em pequenos grupos e na terceira, trabalhos, fatos, histórias contadas, preferências e experiências. Ou seja, nessa terceira ponta poderiam estar trabalhos gráficos ou audiovisuais como o telejornal,

um determinado episódio de certo programa de televisão e, com frequência, algumas notícias veiculadas pelo telejornal ou o próprio, como um formato específico de programa.

Assim, nesse mecanismo de depuração do processo interpretativo, também a videogravação do telejornal foi a elas apresentada de modo a se verem, se escutarem e participarem da edição desse material na escola. Foi levado para a escola um computador com editor de imagens, com possibilidades gráficas e de inserção de sonorização; nesse momento, a participação das crianças foi determinante para perceber como se viam, as imagens que tinham de si, das outras crianças do seu grupo e, em especial, como entendiam a produção das notícias dos telejornais.

Na última etapa de visionamento, em que o vídeo foi apresentado a elas já editado, segundo os critérios estabelecidos por eles, em grande parte feito na escola em dias anteriores, sempre com a participação deles, também procurei filmar esse visionamento para que eles pudessem, ainda, ver como reagiram ao verem a si mesmos depois dos reajustes propostos. Esse telejornal, em sua forma final, ficou com duração aproximada de 15 minutos.

Depois de editado com a co-participação das crianças, o vídeo foi entregue a elas, em cópias em DVD para cada uma, também para a escola e para professora.

3.2

Lukacs

A pesquisadora e as narrativas infantis

Narrar ou Descrever? foi o título dado por Lukacs a um ensaio escrito por ele, traduzido e publicado no Brasil pela editora Civilização Brasileira em 1964. A partir desse ensaio, em que o húngaro Lukacs defende a sua concepção de narrativa, estabelecendo um contraponto com a concepção de Benjamim expressa no texto *O Narrador*, o filósofo Leandro Konder escreveu, em 2002, um artigo intitulado *A Narrativa em Lukacs e em Benjamim*. Embora fossem contemporâneos, à época em que os textos foram publicados originalmente, os dois não tomaram conhecimento um do outro. Para Konder, a afinidade de ambos era evidente, embora existisse uma diferença clara na abordagem do tema, por cada um deles.

Para Lukacs, a defesa da descrição sobre a narrativa implicava uma cumplicidade com o existente, como se a realidade fosse sempre aquilo que ela é no

momento em que é descrita, legitimando-o (o existente). Já a narrativa estimularia a compreensão da realidade em permanente transformação, “num movimento incessante em que engendra o novo”. (Konder, 2002) E, assim, Lukacs comparou a atitude de quem descreve e de quem narra como se o primeiro fosse um observador contemplativo do mundo, enquanto o segundo, o narrador, se expressasse como quem vive os acontecimentos.

É o mesmo Konder que ressalta o olhar diferenciado de Benjamim ao resgatar as origens remotas das narrativas, em que identifica o ato de narrar como a “expressão de um trabalho artesanal que se realiza sobre a matéria-prima da experiência”. (Konder, 2002) Assim, iniciando com os marinheiros viajantes, passando pelos camponeses e chegando aos artesãos, a arte de narrar foi assim se aprimorando de modo a mobilizar o “contador de histórias por inteiro”, de forma que mãos e gestos, expressões e movimentos ajudassem a sustentar o fluxo do que era dito exemplarmente. Talvez se justifique na forma como a sociedade foi se remontando a preocupação de Benjamim com o declínio da narrativa, como indica Konder. Segundo ele, no lugar das velhas histórias, “sempre surpreendentes e renováveis, as mudanças do mundo estivessem propondo sua substituição por informações e notícias que só seriam capazes de suscitar interesse enquanto eram novas”.(2002, p.3)

Deste modo, ao defender a importância de as crianças criarem, contarem e ouvirem histórias encantadas, relatos de situações reais e imaginadas e que o fizessem, sempre, por inteiro, eu pretendia estimular a narratividade das crianças, sujeitos da pesquisa e, assim, compreender o que as aproximava e/ou afastava do jornalismo informativo produzido e veiculado nos telejornais.

É possível afirmar que, mesmo antes da minha entrada no campo, como uma estudiosa do tema, eu vinha observando crianças de escolas públicas municipais cariocas em interação criativa com os expressivos avanços tecnológicos a que têm acesso, em geral com o audiovisual, por meio da televisão, mas também com a internet e com os celulares. De alguma forma, parecia estar havendo uma relativa ampliação dos espaços de narrativas, agora com sons, imagens, cores, movimentos e interatividade e, com o acesso gradativo aos meios de produção audiovisual, supostamente estaria se tornando possível construir e reconstruir o “era uma vez”, os casos e as histórias em diferentes suportes e linguagens.

Como pesquisadora, estudar as crianças a partir de suas narrativas implicava a possibilidade de compreender e de partilhar a rede de significação simbólica que as unia, sem igualá-las. Essa rede de significações, tecida na linguagem se sustentava nas enunciações e narrativas e, por isso, ouvi-las e registrá-las tornou-se imperioso para conhecer o(s) modo(s) como as crianças são/estão no mundo. Era preciso levar em conta, na análise das narrativas delas que a televisão tem a possibilidade de criar e de transformar as práticas sociais que “falam” da sociedade, como também de constituir saberes acerca desta mesma sociedade. Além do fato de que, hoje em dia, parecer ser a televisão o lugar de onde as crianças retiram o que sabem e o que lhes é oferecido para compreender o cotidiano e a vida. Deste modo, as narrativas das crianças sobre as notícias da televisão constituíram-se no principal material empírico deste estudo. Mesmo assim, alguns questionamentos não podiam ser evitados, e as suas possíveis respostas estão apresentadas ao longo deste texto, como por exemplo: até que ponto, se pode garantir a autoria e o protagonismo infantil, considerando-se que há recortes, registro e análise que são de responsabilidade do pesquisador? Mesmo não havendo direcionamento, quais são os limites de interferência do pesquisador que não se faz isento, omissos, despercebidos? Em que medida essas questões podem vir a se constituir em um problema?

Trabalhar a partir das narrativas das crianças implica aceitar certa dimensão de incerteza, na medida em que não se pode supor que o mundo infantil esteja de tal modo organizado e planejado pelos adultos para que nele não caibam mudanças, que dele não se esperem propostas de transformação que, tudo indica, seriam ameaçadoras e desestabilizadoras da visão adultocêntrica da estrutura de mundo que lhes interessa manter (Larrosa & Lara, RJ: 1998, p.75-76).

O trabalho com as narrativas orais das crianças, transmutadas em linguagem escrita, alternativa escolhida por mim, visava me colocar no lugar de um adulto diferenciado, um outro – adulto, numa circunstância específica, aquela de quem deseja reformatar a discussão entre o conhecimento e a alteridade do mundo infantil. Assim, precisava capturar com meus olhos, ouvidos e mãos suas falas, expressões de sentimentos, intervenções e pausas para que as mesmas pudessem valer como questionamentos sobre o mundo de que faço parte, o dos adultos. Não havia, portanto, possibilidade de as crianças do meu universo de pesquisa dirigirem

seus olhares e suas falas a um gravador ou a uma câmera de videogravação, como uma escolha metodológica, diante de uma intenção de captar e de reproduzir tudo.

Neste estudo, estava certa da minha intenção de estar disponível para observá-los e interagir com eles, como também, e ainda com maior interesse, de ser observada e questionada por eles para compreendê-los melhor. Assim, supunha que, ao ser notada e aceita por eles como um outro (adulto), estaria sendo permitido a eles que me devolvessem algumas dessas imagens “que colocamos sobre eles para classificá-los, para excluí-los, para proteger-nos de suas presenças às vezes incômodas, para enquadrá-los institucionalmente em casa e na escola, para submetê-los as nossas práticas” (Sarmiento) e, com isso, reduzir as possibilidades de emergirem surpresas que podem vir a ser vertiginosas ou ameaçadoras para o adulto.

Fazer uma pesquisa com crianças que se sustenta, especialmente, nas narrativas delas se justifica pela importância que o ato de contar histórias têm para a conformação dos fenômenos sociais. A narrativa como uma prática discursiva funciona não apenas como uma forma de investigação, mas como uma alternativa muito produtiva de coleta de dados nas Ciências Sociais, nos dias de hoje.

A entrevista narrativa, tal como é chamada por alguns estudiosos de metodologias (Bauer e Gaskell, 2000), de que se servem as pesquisas qualitativas é uma alternativa de geração de dados que têm infinitos ganhos e alguns problemas epistemológicos que, como dizem seus autores (idem, p. 91), têm o tamanho e a dimensão “do que as narrativas nos contam”.

Há duas críticas semelhantes porém diferentes que recaem sobre o uso das “entrevistas narrativas” (EN). Uma delas se refere às expectativas e hipóteses levantadas pelo narrador/informante em função do que ele supõe que o pesquisador deseje ouvir, o que, de fato, pode ocorrer, mas que não é uma prerrogativa exclusiva das entrevistas narrativas. Outra crítica comum se refere ao risco de o pesquisador direcionar e influenciar o universo pesquisado de modo a escutar o que, de antemão, esperava ouvir.

Ciente dos riscos e com atenção permanente para evitar que os mesmos viessem a ocorrer, eu não criei nenhuma estratégia que pudesse mascarar o meu interesse em interagir com as crianças, em dialogar e até mesmo em me expor, dependendo da situação, dando o meu ponto de vista pessoal sobre alguma coisa. O que me preocupava e do que precisava fugir, era do risco de uso da EN como uma

variação estratégica para o antigo esquema de perguntas e respostas, que, num momento posterior, pudessem vir a ser avaliadas segundo critérios de certo ou errado, verdadeiro ou falso, etc., o que não atenderia a esta pesquisa.

Por mais se evidenciasse uma tendência de as crianças buscarem agradar à pesquisadora, não acredito que isso tenha se refletido nas interações que estabeleceram com seus amigos, com a professora nem em contato direto comigo. O uso das EN foi alimentado sempre pelo interesse de conhecê-las, de compreendê-las melhor sem julgá-las nem confrontá-las em relação às suas próprias narrativas, nem em relação à dos amigos.

Como também não supunha que contradições, ambigüidades, tensões e conflitos infantis fossem ficar à margem de suas narrativas, não me cabia resolvê-los nem tampouco verificar seu teor descritivo em relação a fatos supostamente reais, ficcionais ou imaginários.

3.3

Questões éticas que envolvem as relações entre crianças, a pesquisadora e o professor

Já explicito o meu desconforto em relação a ser tratada pelas crianças como sendo “tia” e a flexibilização necessária diante do carinho, da aproximação sem reservas e, sobretudo, da confiança das crianças e da equipe da escola em relação a mim. Não tenho dúvida de que essa relação foi construída de modo parceiro e interativo na convivência que estabelecemos durante todo o ano letivo. Muitas questões se impuseram aqui como desafios a serem enfrentados em que a maioria delas dizia respeito ao espaço delimitado, por um lado, pela garantia à autoria e ao protagonismo infantil e, por outro, pela necessidade de não expor as crianças em nenhuma instância, fosse na escola, na família, nas comunidades em que vivem e nos diferentes espaços que este estudo puder alcançar.

É extremamente delicado e difícil encontrar um ponto de equilíbrio que satisfaça tanto a valorização das vozes e das narrativas infantis, quanto ter que protegê-las diante do uso que pode vir a ser feito do que dizem e do que são. O meu modo próprio de ser e de lidar com crianças, não me permitiria criar nem propor a elas que se dessem outros nomes, diferentes do que têm. Assim, optei por fracionar na menor parte possível o nome de cada uma das crianças usando as letras iniciais do primeiro e segundo nomes, ou do nome e do sobrenome, identificando-as por

apenas duas letras maiúsculas, seguidas de uma pequena sigla indicativa quanto ao gênero – “mo” para os meninos e “ma” para as meninas –, seguida da idade em julho de 2007.

Ainda assim, preciso deixar aqui registrado o quanto este texto se ilumina e se robustece ao incluir os dados do campo e, ao mesmo tempo, o quanto ele se torna desinteressante e, até mesmo, enfadonho quando, no lugar dos nomes pelos quais são chamadas as crianças, aparecem duas letras maiúsculas, uma sigla formada por duas letras minúsculas e um número, como por exemplo: VS, mo, 6 anos.

Um outro ajuste que resolvi fazer se refere à transcrição das suas falas com erros de português. No afã de ser o mais fiel possível às falas e aos depoimentos infantis, anotei o que pude com as circunstâncias, cenas e situações tal como eram ditas e expressas pelas crianças. No entanto, com frequência, nas situações em que eu devolvia a eles o que tinham dito, por exemplo, durante as atividades gráficas desenvolvidas pela professora, ou durante uma brincadeira, tanto eu ficava constrangida de expor uns aos outros ao ler para elas textos com erros, quanto até mesmo a professora se apropriava disso com crítica e se mostrava insegura de vir a ser avaliada pelos eventuais erros cometidos por seus alunos. Vou exemplificar com uma expressão muito típica desse grupo, usada para se referir a um grupo de pessoas reunidas em que ao menos uma das crianças estivesse incluída: “nós tudo fomos embora, nós tudo tava com fome, etc.” Eventualmente, eles usam o termo a gente com o verbo, em geral, com uma concordância errada: “a gente fumo” ou “a gente comiam depressa para não pegarem tasco” (referindo-se a ter que dar no lanche pedaços de bolo Ana Maria para os meninos de outras turmas). Algumas outras palavras eram usadas com frequência pelas crianças como “fulano”, “bertrano”, “sicrano” e “pobrema”, para referirem-se a “fulano”, “beltrano”, “sicrano” e “problema”.

Escutei inúmeras vezes as crianças se expressando de forma incorreta, o que pode ser reconhecido menos como erro, mais como variação dialetal, sem que houvesse qualquer intervenção de adultos. No entanto, ao entenderem o funcionamento dos meus registros para análise posterior, sem que nada houvesse que impedisse a leitura dos depoimentos deles, a professora, e também as crianças começaram a se mostrar inseguras em relação à possibilidade de virem a ser corrigidas pela professora ou ainda serem motivo de deboche. Por isso, decidi corrigir minimamente na transcrição escrita seus textos orais, sempre com a

preocupação de preservar as falas originais, sem, no entanto, oferecer, especialmente para as instituições escolares, elementos para crítica sobre aspectos que não são estáticos e que, ao final deste estudo, já poderiam estar reestruturados se consideramos a idade e a turma em que se encontram: o primeiro dos nove anos que compõem o ciclo de formação.

Uma outra questão que precisa ser explicitada e que influenciou a minha decisão de substituir os nomes das crianças pelas suas iniciais se deve à importância do local de moradia como elemento diferenciador, muito valorizado e utilizado com muito peso na identificação do grupo. Decidi, nesse caso, revelar a localização da escola pública municipal na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e, em cada caso, poder me referir livremente às comunidades próximas onde as crianças moram por ter entendido que, desse modo, o estudo seria mais produtivo para compreender as crianças, seus medos, suas expectativas e parcerias eventuais em função da comunidade de que são parte.

Assim, à guisa de conclusão deste item, gostaria de informar que a minha pesquisa teve seu projeto analisado e autorizado para sua consecução pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (anexo 1). Assim que cheguei à escola, foi expedida para cada um dos responsáveis por cada criança uma autorização para a participação da mesma na pesquisa, na qual se incluía o direito de uso de imagem em fotografias e em gravação audiovisual, além da voz, em caso de audiogravação (anexo 2). Ainda assim, as crianças sempre foram consultadas em relação ao seu desejo, de não serem filmadas, gravadas ou fotografadas, mesmo com a autorização de seus responsáveis. No caso do telejornal e da proposta de gravação, edição, etc., houve duas crianças que foram autorizadas a participar da atividade desde que não fossem filmadas “dando notícias, para que não aparecessem na televisão”.

De todo modo, cada criança recebeu uma cópia gravada da última forma da filmagem do telejornal que também entregue para o acervo da escola e será usada por mim apenas em atividades de natureza acadêmica.

Ainda que possam parecer simples, as escolhas teórico-metodológicas que dizem respeito à geração de dados, às análises feitas partir das recorrências e discrepâncias, regularidades e descontinuidades encontradas, os sentidos, as redes de significações e algumas decisões são desafios que fazem parte das atribuições do pesquisador. Mesmo que sejam feitas todas as ressalvas possíveis, não se pode

negar que cada pesquisa expressa tanto a competência, a habilidade e as fragilidades do pesquisador, em diferentes níveis e nuances, quanto, também, o amálgama que resulta numa cor, tessitura e personalidade próprias a cada estudo.

As expectativas, as hipóteses e os percursos que se cumpriram, ou não, integram esse relato assim como o registro de todos os tipos de dados analisados, das narrativas às fichas de matrícula, alguns desenhos, cenários e depoimentos.

Em pesquisas desta natureza com crianças é desejável que o pesquisador se exponha e que se ponha à prova, também, quanto às suas interpretações, à construção de sentidos e de categorias que vêm emergir, pondo-se disponível para expor seu olhar sobre as crianças e vê-lo questionado e legitimado por elas, também. Assim, quando o pesquisador devolve a elas, de modo estimulante, algumas de suas escolhas, atitudes e argumentos, respeitosamente, elas se mostram valorizadas, respeitadas e aptas a rever e/ou validar as mesmas. Deste modo, tanto nas atividades mimeografadas oferecidas pela professora, quanto em situações em que foram feitas audiografações, representações gráficas ou videografações, como no caso do telejornal, as crianças puderam se ver, se ouvir, refazer opiniões e depoimentos, criticarem-se a si e aos outros. Com isso, também a pesquisa tem a oportunidade de se reestruturar e se validar ao permitir contrastar “perspectivas, métodos, dados e teorias como forma de depurar o processo interpretativo”. (Corsaro, 2003 in Borba, p.90)

Uma estratégia que funcionou muito bem durante toda a minha permanência no campo consistiu em observar e, sobretudo, conversar com as crianças sobre suas vidas, as coisas que gostam de fazer quando não estão na escola, suas brincadeiras prediletas, seus medos e desejos, etc., o que foi criando o vínculo e a confiança necessários para o fluir suave e continuado da pesquisa. Como sujeitos da minha pesquisa, elas ajudaram na triangulação desejada entre os conceitos teóricos e as metodologias, o meu olhar e a minha análise, postos à prova, sempre que possível, ao ouvi-las e ao me propor a dialogar sobre a minha forma de conhecê-las e de compreendê-las.

3.4 A escola e a turma

A escolha da escola e de uma determinada turma foi norteada pelo desejo de trabalhar com um grupo em fase inicial de sistematização da leitura e da escrita (6-7 anos), freqüentando essa escola pela primeira vez para cumprir uma nova etapa que dura, no mínimo, 9 anos e que configura a Educação Fundamental. Essa turma e escola específicas foram indicadas pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) por representarem um universo variado de alunos integrado num mesmo grupo – alguns oriundos de creches e pré-escolas públicas e particulares; outros, muito pobres, oriundos de favelas próximas com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento Social (IDS) muito baixos, como Rio das Pedras (Jacarepaguá) e Terreirão (Recreio dos Bandeirantes). Há outras crianças que moram em bairros menores, que ficam dentro da área de abrangência de um bairro extenso da zona oeste, que se chama Jacarepaguá, como: Gardênia Azul, Merck, Taquara, Freguesia, Tirol e outros.

A escola fica situada dentro de um condomínio de classe média-alta, na mesma Zona Oeste da cidade, num bairro que em uma de suas extremidades faz fronteira com Jacarepaguá. Fazem parte desta turma, ainda, filhos de trabalhadores do condomínio, como: porteiros, faxineiros, eletricitas, biscateiros, etc.

O tempo de permanência no campo foi de aproximadamente oitenta horas, divididas em dois dias fixos semanais; minha estada na escola se iniciava com a chegada das crianças às 7h30, e se encerrava às 10h, em geral, quando estivesse terminado o tempo de recreio a elas destinado. Alguns dias, fui à escola para acompanhar atividades das crianças com a professora em horários excepcionais, como, por exemplo, nos horários planejados para produção, gravação, visionamento e edição do telejornal, realizado pelas crianças.

A pesquisa de campo teve início nos primeiros dias de aula, ainda em fevereiro de 2007, e foi concluída nos primeiros dias de novembro de 2007. Ela aconteceu, mais ou menos, dentro do tempo previsto, devido a uma licença médica solicitada pela professora. Essa licença, que se iniciou nos últimos dias de outubro, acabou gerando uma dissolução do grupo, por ter sido necessário dividir a turma em outras três salas de aulas da escola.

Quadro sinóptico da Turma (20 Crianças⁷)

Gênero		
10 meninos		10 meninas
Idades em 2007		
16 crianças com 7 anos nascidas em 2000	2 crianças com 6 anos nascidas em 2001	2 crianças com 8 anos nascidas em 1999
Religiões informadas		
2 famílias deixaram em branco	12 famílias são Católicas Apostólicas Romanas	6 famílias são Evangélicas
Pai: profissão e escolaridade		
2 crianças não conhecem o pai	3 famílias não informaram	
2 pais são operadores de máquinas	1 pai tem ensino superior	
1 é pedreiro	6 têm 1º grau completo	
1 é eletricista	3 não concluíram o 1º grau	
2 estão desempregados	3 têm o 2º grau completo	
2 motoboys	4 não concluíram o 2º grau	
3 são comerciantes e/ou vendedores autônomos		
3 são vigilantes		
4 são jardineiros, auxiliares de serviços gerais de condomínios, etc.		
Mãe: profissão e escolaridade		
As 20 crianças conhecem e vivem com a mãe	10 mães têm 1º grau completo	
1 mãe trabalha como professora de 5ª /8ª	4 mães não concluíram o 1º grau	
1 trabalha como explicadora onde mora		
2 são vendedoras	4 têm o 2º grau completo	
2 são garçonetes		
6 são do lar, não trabalham fora de casa	Todas as que iniciaram o 2º Grau o completaram	
8 trabalham como domésticas e/ou diaristas em casas de família		
Residência das crianças e responsáveis		

⁷ Dados obtidos nas fichas informativas de cada aluno, que são atualizadas anualmente pelos seus responsáveis. Essas ficam arquivadas na secretaria da escola e que foram disponibilizadas pela direção para esta pesquisa .

Comunidades de baixa renda (Terreirão, Morro do Banco) 7 crianças	Condomínios da Barra da Tijuca (onde pais trabalham) 5 crianças	Adjacências (Gardênia, Anil, etc.) 8 crianças
<i>Acesso a tecnologia em casa</i>		
Todos têm pelo menos um telefone celular	3 crianças têm um computador	4 crianças têm 1 TV 4 têm 2 TVs 10 têm 3 TVs
7 crianças citam o uso do rádio ao falar em notícias		

3.5 Minha entrada no campo

Antes da chegada à sala de aula escolhida por mim juntamente com a direção, houve um contato bastante produtivo com a professora indicada para o caso. Desde o primeiro momento, ela se mostrou segura, acolhedora, sem exageros e, de certo modo, deixou até transparecer um pequeno orgulho, ou uma ponta de vaidade por ter sido a professora indicada pela direção para a pesquisa. Essa minha percepção se deu apenas no nosso segundo encontro, na mesma semana, quando a reencontrei com os demais professores da escola, no dia em que participavam de um centro de estudos. Naquele dia, anterior ao de início das aulas, fui apresentada pelo grupo gestor da escola aos professores e funcionários. A diretora me deu “cinco ou dez minutinhos” para que eu me apresentasse e explicasse para o grupo os motivos da minha estada na escola por um período semelhante ao ano letivo. Naquele momento, de modo resumido, expliquei os objetivos da minha pesquisa, que exigiam uma aproximação planejada com as crianças, uma busca de escuta e de compreensão de suas narrativas, brincadeiras, conversas, etc. Ao ser resumido, o objeto da pesquisa se restringiu à questão “crianças e televisão, o que vêem, sobre o que falam, etc.”, mas sem qualquer outro direcionamento. Assim que citei a palavra televisão, vi os professores se reposicionarem nas cadeiras. Estabeleceu-se um clima que parecia um misto de curiosidade com crítica, que gerou um ruído imediato, além de uma chuva de perguntas sobre a minha pesquisa, sobre como pesquisar este tema na escola. Algo assim: “não trabalhamos com televisão dentro da sala de aula! Como você vai pesquisar? Não estimulamos que os alunos fiquem colados na televisão! Poderia ser mais produtivo você trabalhar com vídeos e

televisão na sala de leitura da escola!; Bem, para mim, é melhor ficar colado na televisão do que na rua, se metendo em encrenca!; Lá em casa, televisão é proibido, só nos fins de semana”; etc. Diante de tamanha curiosidade e da necessidade expressa de os professores dizerem como cada um vê e pensa a sua relação e também de suas crianças com a televisão e, ao mesmo tempo, do relógio que corria num espaço destinado a planejamento e organizações para o ano letivo que se iniciaria dias depois, acabei fazendo uma proposta que foi aceita pela direção e pelos professores. Me dispus a estar na escola num dia próximo, em que o grupo também lá estaria (para organizar a sala de aula), de modo a favorecer o acesso e contato para aqueles que desejassem conversar, saber mais sobre a pesquisa e o que eu pretendia estudar.

Assim, nesse dia combinado, ainda na mesma semana, estava eu na escola, nos dois turnos, por duas horas na parte da manhã e pelo mesmo período à tarde, me dispondo assim para aproximações, contatos, para conhecer e ser mais bem conhecida, certa de que essa conduta favoreceria a minha relação e meus deslocamentos pela escola. Todos os que passaram por mim falaram comigo, acenaram ou me beijaram e se encaminharam para fazer as tarefas do dia. A professora da sala de aula onde aconteceria a pesquisa trouxe “dois amigos” para eu conhecer: o professor de Educação Física da escola e uma professora de turma correspondente à dela, mas com crianças um pouco mais velhas. Todos começavam o ano com a expectativa de como seria a vivência do sistema de ciclos nas escolas municipais, agora como uma exigência da Secretaria Municipal de Educação.

No dia 5 de fevereiro de 2007, lá estávamos nós, antes mesmo do carnaval, para dar início ao ano letivo e, com ele, à minha pesquisa. Já na sala de aula da turma 1103, naquele mesmo dia, as crianças me vasculharam por todos os ângulos possíveis, não sem pequenos comentários, e um deles me soou interessante: “Tia, você trabalha na televisão?”

As crianças também pareceram estranhar a minha presença ali, silenciosa, sentada numa cadeira e mesa a elas destinadas, fazendo anotações. Diante da movimentação delas ao meu redor, a professora pediu a eles, com rigor, que fizessem silêncio, para que me deixassem em paz e, também, “para poderem aprender”. Dizia ela: “Silêncio, meninos e meninas. Essa conversa atrapalha muito, e assim vocês não vão aprender nada!”, enquanto distribuía atividades mimeografadas. Nesse primeiro dia, percebi a alegria das crianças com os

reencontros mútuos, também com os espaços familiares, a alegria de brincar e de conversar, enquanto estavam no refeitório e no pátio, na hora do recreio. Pouco depois, as aulas seriam interrompidas para o carnaval, para serem retomadas em seguida.

3.6 Registro e análise de materiais empíricos:

A produção do material empírico se fez por meio de entrevistas coletivas e, em alguns casos, individuais, registradas em um caderno de campo manuscrito que ia sendo repassado, no mesmo dia, como um texto digital para o computador. Essa rotina teve a intenção de minimizar a eventual perda de informações, já que, por maior que seja o cuidado, é certo que sempre algo se perde, em especial nas situações em que eu era parte da/na interlocução com as crianças.

Em alguns momentos, usei uma máquina fotográfica para registrar cenas ou situações que julguei interessantes e, se dependesse das crianças, a usaria diariamente, porque, na opinião delas, fazer pesquisa na sala de aula implicava no uso freqüente de máquina fotográfica para registro das situações escolares rotineiras: “Tia, me tira na sua máquina, porque eu estou lendo livrinho” (ML, ma, 7 anos); “Tia Inês, tia , olha pra mim, tira uma foto de mim aqui comendo meu Ana Maria [bolo] delicioso” (TS, ma ,7 anos). E também recebi uma crítica explícita: “Nunca vi pesquisa sem fotografia. Quando teve aqui outra mulher pra estudar o mangue preto (vegetação de uma lagoa próxima), era foto da gente direto. Tia, tira foto da gente, puxa, tira para a sua pesquisa!” (YC, mo, 7 anos).

Durante a pesquisa, foi desenvolvida pela professora uma atividade muito especial, por solicitação das crianças, já no segundo semestre letivo. Ela está registrada aqui, neste momento, para explicar como e por que foi introduzida na pesquisa duas câmeras de filmagem que resultaram em algumas horas de gravação.

Nesse percurso, também procurei conversar com as crianças, sempre que possível, sobre suas vidas – o que faziam quando não estavam na escola, suas brincadeiras favoritas, suas famílias, seus medos, suas raivas, preferências, etc. –, buscando escapar das situações que se assemelham à aplicação de um questionário oral para que, gradativamente, fosse se estabelecendo uma relação de confiança que permitisse uma interlocução livre, sem julgamentos de qualquer natureza de minha

parte. Essas situações que nomeei aqui de interlocução livre são chamadas por alguns estudiosos de metodologias de pesquisas qualitativas como uma modalidade das entrevistas narrativas (EN), que não me parece uma nomenclatura de todo inadequada, mais pela valorização das narrativas do que pelos aspectos que caracterizam as entrevistas. Também tive acesso à ficha informativa de todas as crianças para as observações e os registros necessários.

Muitas vezes, em sala de aula, as atividades mimeografadas propostas pela professora deram origem a diálogos muito interessantes entre eles, deles comigo ou com a professora, e algumas dessas atividades gráficas foram fotocopiadas em xerox, e, nas minhas cópias, fiz o registro de suas falas, seus comentários e suas narrativas.

A análise qualitativa do material produzido no trabalho de campo foi feita na forma clássica, da empiria aos conceitos teóricos em sucessivos movimentos de ida e volta, com a ajuda de um *software* que auxilia a análise de dados não numéricos e não estruturados (NUD*IST 4.0).

Uma das estratégias adotadas durante o tempo em que estive com as crianças consistia em conversar informalmente sobre o que gostavam de brincar e sobre suas relações sociais, e essa prática ajudou muito, tanto na construção de conhecimentos mútuos sobre e para a pesquisa quanto no processo interpretativo. As crianças demonstraram gostar de falar de si, de contar histórias de suas vidas, de falar sobre suas práticas sociais e culturais e, neste percurso, eram expressos seus valores, significados e expectativas. Suponho que tenha sido o meu interesse em ouvi-las, demonstrado em atitudes cotidianas e simples, que tenha feito com que, gradativamente, de forma espontânea, elas se aproximassem e me oferecessem explicações sobre condutas, escolhas e preferências, me mantendo informada sobre pessoas e casos que envolviam sua família e, também, sobre o modo de pensar diante de determinadas situações. Essa atitude oportunizou o acesso a uma miríade de aspectos importantes que me ajudaram a questionar, rever ou validar certas hipóteses e interpretações.

Com esse objetivo, foram feitas, ainda, três sessões de visionamento com edição do material de filmagem do telejornal em que, ao se verem na tela da televisão, puderam estabelecer um olhar alteritário sobre si em que, mais uma vez, os seus depoimentos contribuíram para validar ou para exigir redirecionamento das minhas interpretações.

As entrevistas aconteceram sem um ritual preestabelecido, de modo informal, em pequenos grupos, pelo menos com um par de crianças, e sempre se iniciavam a partir de assuntos pendentes entre nós, entre elas ou delas com os acontecimentos a sua volta. O audiogravador foi utilizado em poucas situações e não tinha um significado expressivo para esse grupo. Ele era usado como um recurso para me atender, para me ajudar, e nem todas as crianças demonstraram interesse para se ouvir. Algumas delas riam ao identificar suas vozes e, em regra, pediam para que eu levasse máquina fotográfica digital para a pesquisa. Esse desejo reiterado das crianças em relação ao registro de suas imagens em fotografias não me permitiu descartar a hipótese de que o meu interesse sobre programas de televisão tivesse contribuído, de alguma forma, para essa valorização expressiva da imagem sobre o som, representada pela suposta preferência da máquina fotográfica no lugar do audiogravador, o que deixo aqui relatado apenas como uma possibilidade.