

## 2

## Dialogismo e alteridade como estratégias metodológicas

### 2.1

### Dialogismo e alteridade na produção de conhecimento

Como pilares fundamentais desta pesquisa, o dialogismo e a alteridade, tal como Mikhail Bakhtin (1992, 1998) os compreende e define, não são conceitos restritos ao trabalho de análise, 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 mobiliza uma relação de alteridade, estabelecida entre o pesquisador e a realidade ou outros sujeitos a conhecer, aberta à diversidade de lugares e pontos de vista assumidos, que se encontram e confrontam na trajetória da construção do conhecimento (Amorim, 2001). É, 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 pesquisador). O sujeito, objeto do conhecimento, não se coloca como *coisa muda* (Bakhtin, 1992, p. 403), mas como um sujeito 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. Desse modo, o dialogismo e a alteridade fazem da busca pelo sentido, na pesquisa em ciências humanas, um acontecimento compartilhado, que sobrevive apenas na relação com o outro.

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa

sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade (Bakhtin, 1992, p. 386. Grifo do autor).

Para Bakhtin, o discurso está na produção da cultura e da vida social, na criação artística e na constituição da vida subjetiva. Como acontecimentos discursivos, todas essas esferas encontram na linguagem o motor que dinamiza sua existência. Não há linguagem sem a presença de um outro a quem o discurso se refere e responde, portanto, não há vida discursiva sem o diálogo que extrapola suas fronteiras e cria elos de conexão com a cultura e a experiência subjetiva. Nenhum enunciado, para Bakhtin, sobrevive no isolamento. Orientando-se para o passado, o que já foi dito, e para o futuro, a resposta que está por vir, cada enunciado se une a outros enunciados, compondo a cadeia da comunicação verbal, na qual o início e o fim do diálogo não se encontram definitivamente demarcados.

Bakhtin insiste, também, na impossibilidade de um locutor ser o primeiro ente a romper o silêncio do mundo. Não há o *Adão bíblico* (1992, p. 319), aquele que desvirgina o mundo com a enunciação da primeira palavra. Todos os enunciados são respostas a outros que já foram ditos e ainda serão ditos. Sua própria compreensão exige uma resposta, ou melhor, uma atitude responsiva ativa, que faz do interlocutor também um locutor. Assim, as fronteiras entre os enunciados se definem por essa alternância dos falantes, que, mesmo na posição de ouvintes, participam ativamente de sua construção. 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 é, 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, e com o próprio sistema da língua já existente.

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. O discurso não se dirige apenas ao seu objeto, mas também ao discurso tecido pelo outro sobre esse mesmo objeto. Participam, portanto, da composição do enunciado seu objeto, abraçado pelas intenções do locutor; o sistema da língua, território da palavra neutra; e os discursos alheios, oriundos de outros contextos e portadores de outras vozes, passadas ou futuras, que também dizem algo sobre o objeto em questão. Assim, configura-se a vida íntima da dialogia discursiva para Bakhtin.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (Bakhtin, 1998, p. 86).

Todo discurso extrapola a si mesmo na orientação para o seu objeto, que já vem julgado, iluminado e acentuado por discursos alheios. O diálogo tenso que caracteriza o discurso concreto o perturba por dentro, penetrando em todas as suas entranhas semânticas e estilísticas. É impossível, ressalta Bakhtin, em qualquer análise sobre os discursos da vida social, nos afastarmos dessa orientação exotópica (para além de si mesmo) que configura a realidade discursiva porque, ao fazê-lo, temos diante de nós um *cadáver nu* (1998, p. 99), sobre o qual nada sabemos e nada podemos dizer a respeito de suas origens e de seu destino.

Embora o dialogismo seja um acontecimento que marca a vida de todo discurso, há enunciados cujas intenções e propósitos sociais esforçam-se por calar as vozes alheias, sufocando sua natureza dialógica, tornando-o monológico. Ao tentar apagar a polifonia que constitui o discurso, o monologismo, na verdade, nega a própria realidade discursiva. O que define a condição dialógica ou monológica de um discurso são os modos como a palavra do outro é representada, como voz assimilada ou escondida, familiar ou estrangeira (Amorim, 2001).

Em sua trajetória, não há como o discurso esquivar-se do discurso que vem do outro. Sua origem já se apresenta como a réplica viva da palavra alheia. Entre o “já dito” e a resposta futura, a presença do outro, como voz, visão de mundo e

valor, no acontecimento discursivo é inevitável. Dialogismo e alteridade, assim, participam juntos da existência tensa e contraditória do discurso.

O discurso vivo está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (Bakhtin, 1998, p. 89. Grifo do autor).

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 de fora, de uma posição que só ele, por estar em um outro lugar, pode ocupar. Assumir 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 concreto, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e passa a fazer 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.

Confrontar-se com a palavra estrangeira que está sempre lá mas que às vezes tentamos evitar, dar-lhe voz e presença, permitir que essa palavra outra refrate a nossa, tal seria a arte dialógica (Amorim, 2001, p. 128).

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 na relação com a criança. 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 sentido nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no próprio processo de pesquisa. Como Larrosa (1999) destaca, 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. A isso podemos agregar o fato de, no interior desses discursos, as vozes adultas serem soberanas, uma vez que são forjadas fora da relação e do diálogo com a criança.

A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz! (Larrosa, 1999, p. 192).

Investir nessa “contra-imagem”, no âmbito da pesquisa, significa abrir espaços, cada vez maiores, para o diálogo com os adultos, deixado para trás na história dos conhecimentos produzidos sobre a infância, como veremos mais adiante. É nesse sentido que os diálogos entre crianças e adultos, como espaços onde se faz possível ouvir as vozes que foram ou estão emudecidas, são o eixo central desta pesquisa, voltada à produção de conhecimento sobre as experiências construídas por esses sujeitos na cultura contemporânea.

Diante de uma cultura infantil, em que os tradicionais lugares e papéis sociais assumidos pelos adultos – sua autoridade, saber e experiências – têm sido desafiados mediante o protagonismo infantil, a sobrevivência do diálogo entre crianças e adultos, mais do que uma postura metodológica, 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.

Mais do que tentar reforçar as fronteiras entre infância e vida adulta, e confinar as crianças, de forma segura, dentro delas, precisamos encarar o fato de que essas fronteiras estão cada vez mais sendo atravessadas e esfaceladas de várias maneiras. E mais do que deixar as crianças isoladas em seus encontros com o mundo “adulto” da mídia contemporânea, precisamos encontrar meios de prepará-las para lidar com ele, dele participar, e se necessário mudá-lo (Buckingham, 2000, p. 199. Grifos do autor)<sup>3</sup>.

Fazer da pesquisa um espaço onde as relações entre adultos e crianças se definem, também, pela construção de modos de lidar e participar, de forma crítica, da 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. Do mesmo modo que, para Bakhtin (1998), estudar o discurso em si mesmo, apartado da vida social, é algo absurdo, 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.

Além do dialogismo e da alteridade como princípios norteadores do processo de produção de conhecimento no contexto desta pesquisa, o conceito de signo aparece como uma outra grande contribuição teórica de Bakhtin (1995) para a compreensão das narrativas dos desenhos animados – com destaque para os modos como representam a criança e suas relações com os adultos – e daquelas tecidas nas brincadeiras das crianças e nas mais diversas experiências compartilhadas ao longo do trabalho de campo.

Não há, para Bakhtin, produção cultural que não se constitua como discurso e, assim, todo e qualquer produto cultural define-se como um signo. Por isso, embora o autor tenha dedicado grande parte de sua obra a análises de textos

---

<sup>3</sup> Citação traduzida por mim do original em inglês: *Rather than attempting to reinforce the boundaries between childhood and adulthood, and to confine children more securely within them, we need to face the fact that those boundaries are increasingly being crossed and blurred in all sorts of ways. And rather than leaving children isolated in their encounters with the “adult” world of the contemporary media, we need to find ways of preparing them to cope with it, to participate in it, and if necessary to change it.*

literários, como é o caso do romance, permite-nos estender suas considerações teóricas e metodológicas a enunciados que não se restringem à forma oral e escrita, como é o caso dos textos midiáticos. O signo, afirma Bakhtin, não representa apenas a realidade, tornando-se seu fragmento, mas também reflete e refrata uma outra realidade ao defini-la e dotá-la de sentido. É assim que todo signo, arena de tensões entre visões de mundo, se afirma como terreno para a ideologia, entendida, na perspectiva bakhtiniana, como vozes sociais, pontos de vista e valores que fazem das experiências culturais e subjetivas acontecimentos semióticos.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). (...) Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira (Bakhtin, 1995, p. 32-33).

Assim, compreendemos os desenhos animados como narrativas visuais permeadas por vozes sociais que expressam sentidos contraditórios e se materializam na conjugação de sons, falas, desenhos e movimentos. Como signos que trazem uma história e são produzidos socialmente, os desenhos animados são definidos por modos como cada época, cultura e contexto social imprimem-lhes suas visões de mundo, tendências e valores. Interessa-nos, nesta pesquisa, refletir sobre como os desenhos animados constituem-se como signos que refletem e refratam visões de infância e sua relação com o mundo adulto e como as crianças a estes respondem, em suas brincadeiras e jogos, tecendo outros signos.

## 2.2

### A pesquisa de campo

A pesquisa de campo tem início em março de 2002 e término em julho de 2003. É desenvolvida em duas turmas de recreação infantil<sup>4</sup> de uma das unidades do SESC, no município do Rio de Janeiro. As turmas são compostas por crianças

---

<sup>4</sup> O trabalho desenvolvido pelo SESC, com crianças de 3 a 6 anos, é denominado de recreação infantil e tem como propósito articular o trabalho pedagógico com a produção cultural e o lazer, por isso, o lúdico é considerado como o eixo principal das atividades pedagógicas.

na faixa etária de cinco a seis anos, sendo que a primeira com a qual trabalhamos conta com vinte e uma crianças, dentre as quais há seis meninos e quinze meninas, e a segunda, também, com vinte e uma crianças, sendo treze meninos e oito meninas. Em ambas as turmas, há muitas crianças cujos pais são porteiros de prédios e comerciários da região. No caso da primeira turma, a maioria das crianças já estudava nessa unidade desde os três anos de idade. Suzana é a professora efetiva das duas turmas e conta com o apoio de duas estagiárias, Gislene e Roberta, que dão suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido por ela. Gislene atua na primeira turma, no decorrer do ano letivo de 2002, e Roberta, na segunda, durante o ano letivo de 2003.

A pesquisa de campo já nasce com a característica de um trabalho em parceria. A presença de Rita, como pesquisadora e interlocutora, faz de cada reflexão, indagação e ação acontecimentos que se traduzem em uma produção de conhecimento, de fato, compartilhada. Embora as interfaces das crianças com os discursos televisivos apareçam como interesses comuns, os focos em relação a esses discursos são distintos. Enquanto Rita preocupa-se com os conhecimentos e as experiências que as crianças constroem em suas relações com os anúncios publicitários, as questões e objetivos, traçados por mim, delineiam-se a partir dos desenhos animados. Entre o comum e o diverso, fazemos do trabalho de pesquisa uma experiência em que o olhar, a opinião, o conhecimento e a presença do outro participam das idéias, perguntas e respostas tecidas, de modo singular, por cada uma de nós. Nessa experiência, dialogismo e alteridade, muito mais do que conceitos, se materializam em uma oportunidade ímpar de construir conhecimentos que, ao se constituírem na mediação com o outro, trazem as marcas do encontro do coletivo com o singular, recusando-se a ter um proprietário único e exclusivo.

Desse trabalho em parceria e da construção compartilhada de conhecimentos e experiências, as professoras, principalmente Suzana, também participam. A acolhida calorosa de nossas propostas de trabalho e pesquisa e o envolvimento constante na criação, desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas fazem de Suzana co-autora e participante indispensável de muitas idéias, reflexões e conhecimentos que dão corpo a este trabalho. Sua presença se expressa nas idéias e propostas, postas em prática nas atividades que se desenrolam ao longo de toda a trajetória construída com as crianças. Nesse

sentido, quando tratamos da alteridade provocada pela presença adulta na relação com as crianças, estamos, também, nos referindo às intervenções de Suzana, muitas vezes, indispensáveis para a instauração de limites necessários à escuta atenta do outro e à sobrevivência do diálogo. Não são raros os momentos em que a autoridade assumida por Suzana na relação com as crianças, longe de se confundir com autoritarismo ou ameaça, representa a segurança e a garantia de realização das atividades propostas. Esse lugar de professora e autoridade, ocupado por Suzana, as crianças reconhecem e valorizam. É também desse lugar que ela se envolve com nossas indagações, trazendo novas questões e embarcando na aventura de perguntar, aprender e desafiar tanto as crianças quanto as visões e os saberes dos quais nós, adultos, somos representantes.

São essas relações, tecidas por crianças, professoras e pesquisadoras, que imprimem no texto de pesquisa a marca coletiva do “nós”. Neste texto e contexto, a presença da primeira pessoa do plural não tem a carga semântica de uma teoria universalizante, como aponta Amorim (2001), mas representa a conjugação da experiência singular do “eu” com o trabalho coletivo do “nós”.

A realização de oficinas com as crianças sobre a televisão é a principal característica do trabalho de campo. Nessas oficinas, definidas como espaços de debate e reflexão sobre a mídia televisiva, dos quais participam crianças, professoras e pesquisadoras, são criadas atividades em que programas televisivos são avaliados e produzidos. Nessas atividades, as crianças são, também, convidadas a refletir e falar sobre suas relações cotidianas com a televisão a partir de desenhos, feitos por elas, sobre os programas televisivos que gostam e não gostam de assistir. Como e quando assistem à televisão, quais são seus programas prediletos e os que não lhes agradam, assim como as razões de suas predileções e desgostos são algumas das questões exploradas junto às crianças nesse debate. Dos programas televisivos mais cobiçados, os desenhos animados têm destaque reconhecido.

Nas oficinas, tivemos, também, a oportunidade de assistir, com as crianças, desenhos animados que representam a criança como herói e protagonista, tais como *Pokémon*, *Digimon*, *As Meninas Superpoderosas*, *Jimmy Neutron* e *Yugioh*<sup>5</sup>. Alguns desses desenhos animados são, inclusive, apontados pelas

---

<sup>5</sup> O filme de animação *Jimmy Neutron – O menino gênio* e um dos episódios de *Yugioh* foram trabalhados apenas com as crianças da turma do ano letivo de 2003.

crianças como seus programas prediletos, como é o caso de *Pokémon* e *As Meninas Superpoderosas*. Vale ressaltar que não apenas assistimos aos desenhos animados, mas nos dedicamos a refletir e debater sobre suas histórias e personagens. O poder e a autonomia que as crianças manifestam, suas relações com os adultos, os lugares e papéis sociais assumidos por crianças e adultos nas histórias e na “vida real” são as principais questões levantadas por nós nesse debate<sup>6</sup>. Em vários momentos, as crianças, nesses diálogos, levantam novas questões, conferindo outros desdobramentos ao debate iniciado por nós, adultos, como é o caso da polêmica em torno da existência ou não de crianças com poder, desencadeada a partir do filme *Jimmy Neutron – O menino gênio* e do episódio *Oh, Dynamo*, de *As Meninas Superpoderosas*, discutida mais adiante.

O planejamento e a produção de programas televisivos, como um programa de auditório, anúncios publicitários e animações, aparecem como atividades significativas das oficinas<sup>7</sup>. A idéia de produzirmos um programa de auditório advém do fato de as crianças apontarem esse tipo de programa como um dos mais assistidos. O processo de produção inicia-se com a definição das atrações e dos papéis a serem assumidos por cada um, como apresentador, cantores, dançarinos, platéia etc. Caçador de *alligator*, médico, entregador de pizza, bailarinas e cantores são as principais atrações eleitas pelas crianças. Um dia após o ensaio, elas já estão prontas para o grande evento. Munidas de fantasias, uniformes de times de futebol – roupas, na maioria das vezes, trazidas de casa – e CDs, as crianças chegam equipadas e preparadas para dar início ao programa de auditório, que se desenrola conforme o planejamento feito por elas próprias. Nós, adultos, ficamos responsáveis pela parte técnica. Rita, com a câmera de vídeo, assume a filmagem de todo o evento; Suzana atua como DJ, sendo responsável pelas músicas de cada uma das atrações – a maioria delas escolhida pelas crianças –; e

---

<sup>6</sup> A unidade do SESC/Rio de Janeiro, onde foi realizada a pesquisa, conta com uma sala de vídeo, ampla e equipada com televisão, videocassete, livros infantis, fantasias e enormes almofadas, utilizadas pelas crianças para se sentar ou deitar enquanto assistiam à TV. Era essa sala que normalmente freqüentávamos quando realizávamos atividades relacionadas à videogravação e para assistir filmes, desenhos animados ou vídeos das atividades gravadas durante as oficinas.

<sup>7</sup> Esses programas foram produzidos apenas com as crianças da turma do ano letivo de 2002. Devido ao fato de termos trabalhado com a turma do ano seguinte apenas durante o primeiro semestre letivo (de abril a julho de 2003), não tivemos tempo hábil para nos dedicarmos à produção desses mesmos programas, de modo que as oficinas foram mais direcionadas para o trabalho com os desenhos animados e suas relações com brincadeiras e jogos. Entretanto, houve atividades que também foram filmadas, como o teatro a partir da história sobre as aventuras de Jimmy Neutron no Rio de Janeiro, criada pelas próprias crianças, e o programa de televisão em que as crianças deixaram recados para pessoas de todo o mundo que, supostamente, nos assistiam.

eu assumo o posto de contra-regra, auxiliando os apresentadores no momento de anunciar as atrações. A presença de signos midiáticos durante o programa é marcante, principalmente de músicas e danças da cultura popular, como pagode e *funk*. Personagens de novelas e filmes também marcam sua presença, como é o caso de Jade e Sahid, protagonistas da novela *O Clone*<sup>8</sup>, interpretados por um casal de crianças, e Batman, que aparece como o super-herói na cena de uma história, dramatizada pelas crianças, cujo enredo é o resgate de uma donzela das mãos de um pirata malvado. Após assistirem ao vídeo do programa, as crianças, como forma de avaliar o processo de produção, desenham as cenas prediletas e as que, segundo elas, poderiam ser melhoradas. Em seguida, cada desenho é comentado pela turma.

A produção de duas animações é outra atividade de grande importância nas oficinas. A primeira delas, nascida do relato do sonho de um dos meninos da turma, permite às crianças ter os primeiros contatos com a técnica da animação ao mergulharem no processo de elaboração dos desenhos para compor as cenas principais da história. Além disso, é também essa animação que, devido à sua forma bidimensional, dá margem a críticas que desencadeiam na proposta e realização de uma outra animação, produzida com bonecos de massinha e a partir de uma história sobre dinossauros, construída coletivamente pelas crianças. Detalhes sobre o processo de produção das animações e os modos como as crianças alternam os papéis de autor e personagem e constroem a identidade do herói, nas histórias que criam, serão comentados e analisados mais adiante.

As vozes dos pais, embora não tão frequentes, também participam do diálogo construído no processo de pesquisa. Por admitirmos ser importante o envolvimento dos pais das crianças com o trabalho desenvolvido e conhecer suas visões sobre a presença da mídia televisiva na vida de seus filhos, organizamos, juntamente com Suzana, dois encontros com esses propósitos. No primeiro, apresentamos os projetos de pesquisa e a proposta de trabalho com as oficinas. Já, no segundo encontro, além da apresentação e comentários sobre as atividades realizadas, os pais falam sobre as relações de seus filhos com a televisão<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Novela de grande sucesso, veiculada pela Rede Globo de Televisão, no horário das 21 horas, em 2002.

<sup>9</sup> Esses encontros com os pais das crianças foram realizados apenas durante o trabalho desenvolvido com a turma do ano letivo de 2002. O fato de o trabalho com a turma de 2003 ter sido realizado em apenas três meses, um período bem mais curto do que o anterior, dificultou a

Preocupamo-nos, também, em providenciar cópias de filmagens feitas durante o trabalho de campo para que circulem nas famílias, de modo a permitir-lhes o acompanhamento das atividades desenvolvidas com as crianças.

As mediações com a tecnologia, também, ganham destaque no trabalho de campo. Aparatos eletrônicos, como o gravador, a câmera fotográfica digital e a câmera de vídeo, entram em cena não apenas como formas de registro e coleta de dados, mas também como meios discursivos com os quais as crianças e nós, adultos, interagimos e nos comunicamos.

Diante do gravador, aparato presente em grande parte de nossas conversas e debates, as crianças revelam total desconhecimento, identificando-o com uma máquina fotográfica ou um rádio. É provável que isso se deva ao fato desse aparelho não estar entre as atuais tecnologias que fazem parte do cotidiano das crianças. Ao mostrarmos à turma a função do gravador de registrar nossas vozes e tudo que é dito ao longo de nossas conversas, o entusiasmo por ouvir a gravação toma conta das crianças. Passamos, então, a ter como prática, no decorrer do trabalho de campo, ouvir a gravação dos diálogos, debates e, até mesmo, das histórias criadas coletivamente – no caso do processo de produção das animações – como forma de retomar falas e contextos que dão sentido às atividades realizadas nas oficinas.



Figura 1 - Compenetrados, crianças e adultos assistem a uma das sagas de *As Meninas Superpoderosas* (à esquerda) e às aventuras do menino gênio, *Jimmy Neutron* (à direita).

---

organização de encontros mais sistemáticos com os pais. Entretanto, não deixamos de manter as famílias informadas a respeito do trabalho, através da circulação das fitas de vídeo com a filmagem das atividades realizadas nas oficinas.

Além do gravador, a câmera fotográfica digital e a câmera de vídeo também despertam a atenção e a curiosidade das crianças. A primeira, por exemplo, aparece como uma grande novidade para elas, que chegam a denominá-la de filmadora por causa da tela em que são projetadas as imagens. São capturados pela lente da câmera fotográfica digital momentos em que as crianças assistem aos desenhos animados, como podemos ver acima.

O uso da câmera de vídeo também é freqüente no trabalho de campo, sobretudo quando realizamos atividades em que a filmagem consiste em elemento indispensável para sua avaliação, como é o caso do programa de auditório e dos anúncios publicitários. Situações em que as crianças exploram esse aparelho, filmando a si próprias, também estão presentes nas oficinas. Com a câmera digital, usada no trabalho com a turma do ano letivo de 2003, exploramos com mais detalhes o processo de filmagem por causa dos dispositivos que esta oferece, como o zoom e a mini-tela a ela acoplada, que permite a visualização da imagem durante e após a filmagem, podendo funcionar como câmera e televisão. Acionar o zoom, para aproximar e afastar a imagem, é o que mais chama a atenção das crianças quando focalizam suas imagens prediletas – objetos, pessoas ou, até mesmo, um cantinho da sala.

Por considerarmos o lúdico como atividade e espaço propícios para a emergência da dialogia entre a criança e o adulto-pesquisador, diversos momentos das crianças brincando, sozinhas ou em grupos, na sala de aula ou no pátio, são também filmados. 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 por mim selecionados, de modo a compor uma edição de imagens que, posteriormente, é posta em discussão na turma. No debate, recuperamos juntos, crianças e adultos, o contexto e os sentidos que originam as brincadeiras, assim como lhes atribuímos outros sentidos ao analisá-las e discuti-las. Temas, como violência e sexualidade, são suscitados, em um desses momentos de reflexão e debate sobre o vídeo de suas brincadeiras, pelas próprias crianças, que expressam seus valores e os modos como definem a experiência da infância na cultura contemporânea. Marcados por uma relação alteritária entre crianças e adultos, esses debates 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.

### 2.3

#### **A construção de uma perspectiva metodológica de intervenção**

Como comentamos antes, a tecnologia, no contexto desta pesquisa, não se define apenas como uma série de instrumentos úteis para a coleta de dados, mas como meios que instauram outras linguagens e formas de se relacionar com a própria experiência e a alheia. Assim se delinea a presença da câmera de vídeo no decorrer do trabalho de campo, que, antes de ser uma rica forma de registro, se caracteriza como o meio pelo qual as crianças constroem conhecimentos sobre identidades e valores que se constituem nas interfaces com os discursos midiáticos, expressos na linguagem audiovisual. É nesse sentido que a videogravação funciona tanto como registro das brincadeiras e atividades quanto como mecanismo disparador de reflexões, entre crianças e adultos, sobre as experiências transformadas em imagens. Dentre essas experiências, estão incluídos os programas produzidos nas oficinas, como os anúncios publicitários, o programa de auditório e as animações. O ato de assistir, em vídeo, o que foi produzido coletivamente traz a oportunidade de reconstituir o processo e avaliá-lo, abrindo brechas para outras idéias e propostas.

O uso do vídeo, nessa perspectiva, permite um estranhamento, que diz respeito ao distanciamento em relação ao que se demonstra como evidência. DaMatta (1997), ao tratar da pesquisa etnográfica, nos convida a pensar no estranhamento do 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 com as outras crianças e os outros-adultos que ele potencializa. Assim, a conjugação da alteridade com o estranhamento, presente na relação que o pesquisador estabelece com a realidade na qual mergulha ao desviar-se de seu porto-seguro para aventurar-se no mundo alheio, estende-se, neste caso, à compreensão, partilhada por crianças e adultos, sobre as experiências vividas no contexto da pesquisa.

Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência (Amorim, 2001, p. 26).

A diferença de posição, provocada pelo estranhamento e o distanciamento, é, para Bakhtin, condição para a compreensão dialógica, que se realiza no confronto de perspectivas e vozes e não na fusão em uma única visão (Amorim, 2001). O outro – cultura, texto ou sujeito – a ser compreendido, visto de um outro lugar, não é assimilado ao ponto de se confundir com a perspectiva daquele que busca compreendê-lo. A compreensão envolve transformações de pontos de vista, valores e produção de sentidos outros, 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 (1992), 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, porém se constroem entre enunciados que se alteram reciprocamente.

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato global. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos da inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). 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 (Bakhtin, 1992, p. 382).

Em Bakhtin, o pesquisador nas ciências humanas, ao compreender, não está fora do diálogo com a realidade sobre a qual se debruça. Ele não está apartado do mundo que observa e analisa, posto que sua observação e análise são atos e discursos que compõem esse mesmo mundo. O objeto das ciências humanas é, portanto, a relação e o diálogo entre sujeitos, cujos valores, pontos de vista e sentidos se encontram e transformam-se mutuamente. Como já afirmamos, nessa perspectiva metodológica pautada na dialogia entre pesquisador e realidade investigada, não há lugar para a produção de um conhecimento em torno de uma coisa muda, inerte ou abstrata, de um conhecimento que se cristaliza e estabiliza como dogma. Todavia, o diálogo, como salienta Bakhtin, não se limita às relações estabelecidas no processo de pesquisa, mas pode, também, expressar-se em seu texto, na medida em que a diferença das vozes que dão vida a esse processo, ao invés de ser apagada, é realçada na alternância dos sujeitos envolvidos nesse processo, em função dos lugares sociais que ocupam.

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a “coisa muda”. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser conhecido e percebido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser “dialógico” (Bakhtin, 1992, p. 403. Grifos do autor).

A pesquisa em ciências humanas, assim, define-se como um acontecimento no mundo e que se efetiva entre sujeitos. 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, 1992). 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. 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. É essa relação que se desenrola no diálogo com Daniel, apresentado a seguir.

Ao falar sobre seu programa de TV predileto, Daniel revela os sentidos que a violência tem para sua vida. Diante de suas palavras, minhas palavras não se calam, fazendo do diálogo um espaço que se abre ao confronto de pontos de vista, valores e experiências.

Raquel: *Daniel, você disse que gostava de ver “Tela Quente”<sup>10</sup>. Qual é o filme do “Tela Quente” que você gosta de ver?*

Daniel: *É, de guerra.*

Raquel: *Filme de guerra?! Você gosta de ver filme de guerra, Daniel? Por quê?*

Daniel: *Guerra é bom de ver. Eu vejo um filme, mas eu fico com sono, dormindo. Aí, eu fui lá pra casa e depois voltei. Aí, quando, toda hora os menino quer tudo de mim. Aí, eu... eu, tudo que eu compro eles quer.*

Raquel: *Eu queria saber. Por que que guerra é bom de ver? Se guerra tem tanta morte, né? Tem gente ferida na guerra.*

Daniel: *Porque guerra, eu gosto de espada, de arma.*

Raquel: *Você gosta disso? Mas, você acha que a arma e a espada podem ferir, machucar uma pessoa?*

Daniel: *Mas isso são as arma.*

Raquel: *Então, as armas não machucam?*

Daniel: *Não. As armas só mata.*

Raquel: *Pior ainda, né?! A arma mata. Pior ainda. Você não acha que matar uma pessoa é uma coisa ruim?*

Daniel: *Eu não.*

Raquel: *Daniel, eu fico muito triste quando eu vejo essa guerra do Iraque e vejo um monte de criança ferida, sofrendo.*

Daniel: *Mas, tem criança, mas tem criança que é pobre. É, não tem mãe, não tem pai. Tão perdida.*

Raquel: *É verdade. Mas, você não acha que na guerra essas crianças não vão sofrer muito mais?*

Daniel: *Não. Mas, elas pode, não sabe, pode ir pro meio da rua, aí pode ter uma guerra, daí os cara atropela, e os cara dá um tiro lá e o carro atropelar.*

Raquel: *Então?! Aí é que tá, por isso é que eu acho que a arma, ela é ruim porque pode matar uma criança.*

Daniel: *Eu, eu, eu quero uma espada e uma arma.*

Raquel: *Mas, pra quê que você quer uma espada e uma arma, Daniel?*

Daniel: *Porque uma arma é igual um fuzil. Eu prefiro fuzil.*

Raquel: *Você prefere o fuzil? Mas pra quê que você vai querer isso?*

Menino: *Pra ele lutar, pra ele salvar todo mundo.*

<sup>10</sup> Sessão de filme, veiculada à noite, às segundas-feiras, pela Rede Globo de Televisão.

Daniel: *Não! Não! Pra eu se defender, pra o tiro não pe, pra eu não morrer. Aí, se o tiro dá, dá, se pegar em mim, aí eu morro. Mas eu tenho que pegar a arma e "Pow!"*

Constatar que Daniel tem preferência por filmes de guerra é o que menos interessa nesse diálogo. Uma experiência da infância, que traz a marca do convívio com a violência, instaurada pela presença do tráfico de drogas e da polícia, é o que aparece na fala de Daniel, menino morador do Morro do Borel, uma das favelas da cidade do Rio de Janeiro. Sobreviver nesse mundo e buscar modos de lidar com a violência são as razões que Daniel encontra para defender a guerra e o uso de armas, ainda que acarretem mortes. Por outro lado, há os meus argumentos de que guerra e armas só causam tragédia e dor: crianças feridas, pessoas mortas e gente sofrendo. São discursos que se recusam a ver no mundo da infância a face da violência e, muito menos, admitem o fato de a criança lidar com ela, ao ponto de justificá-la como forma de se defender de atos violentos alheios. Violência e infância são algumas das questões que atravessam esse diálogo. Entretanto, o que destacamos são as vozes sociais do adulto-pesquisador e da criança, que se confrontam ao falarem de experiências, lugares sociais e etários diversos. Cada sujeito, nessa relação, defende, ao seu modo, seus pontos de vista e valores, sem convencer o outro de suas razões ou calá-lo. Na arena social, instaurada por esse diálogo, criança e adulto são afetados pelas palavras que vêm do outro. Daniel, com suas convicções, revela a existência de uma outra infância, cujas condições sociais obrigam a conviver com a morte, a guerra, as armas, a perseguição, a injustiça e o sofrimento e a se defender de tudo isso. Trata-se de uma infância que escapa da aura idílica e do sentido de inocência presentes na infância que tenho em mente ao longo do diálogo. É impossível, para mim, manter intactos meus conceitos e valores sobre a infância após ter sido afetada pelos argumentos de Daniel. Por outro lado, a violência tratada como acontecimento banal e corriqueiro, tão em voga na vida e no universo midiático, pode ter sido abalada, para o menino, quando confrontada com sua face atroz e cruel que minhas palavras insistem em acentuar.

São relações, pautadas no dialogismo e na alteridade, que marcam a concepção e a metodologia da pesquisa com crianças aqui delineada. 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 do outro-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 olhá-la de um outro lugar e permitir-se ser olhado por ela, a partir do lugar que ocupa, é o que define essa perspectiva metodológica que conjuga produção de conhecimento e intervenção.

Eis aqui desafios metodológicos para a pesquisa com crianças e mídia na cultura contemporânea, que enfatizam o envolvimento do adulto-pesquisador com os processos comunicativos a serem analisados, como forma de propiciar outras formas de compreender e se posicionar diante da criança, seus valores e cultura. Esse envolvimento implica na sobrevivência do diálogo entre as gerações, tratado como acontecimento defasado nas cenas midiáticas e, a cada dia, mais raro nas cenas da vida cotidiana, assim como reitera sua importância ao trazê-lo para o contexto da pesquisa, não apenas como objeto de estudo, mas como espaço onde crianças e adultos constroem sentidos e conhecimentos sobre suas experiências e os lugares sociais que ocupam na cultura contemporânea.