



Sobre sujeitos e objetos de pesquisa: memórias de uma comunicóloga no campo da Educação¹

Sarah Nery Siqueira CHAVES²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

RESUMO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre os procedimentos de pesquisa no campo da Comunicação a partir da leitura de referenciais teóricos do campo da Educação. A relação desigual entre pesquisadores e pesquisados é destacada na análise, que enfatiza o contexto da pesquisa em ciências humanas e sociais como um encontro entre sujeitos, problematizando assim a noção de objeto. Para tanto, resgata mnemonicamente pesquisas anteriores da Comunicação promovendo uma ressignificação destas à luz novo campo. A questão da alteridade destaca-se como fio condutor dos diferentes enunciados envolvidos na narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: comunicação; educação; métodos; sujeitos; alteridade

PENSANDO NA INTERFACE

“Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”

*Mikhail Bakhtin
Metodologia das Ciências Humanas*

Pensar na interface dos campos da Comunicação e da Educação é mergulhar num vasto oceano de possibilidades epistemológicas, já que, interdisciplinares, ambos seriam *campos de abrangência* por possuírem “tendências ‘avassaladoras’ sobre variadíssimos aspectos do mundo social e físico” (BRAGA; CALAZANZ, 2001, p.56). Sobre a mesma amplitude, acredita-se que “interrogar a educação e as mídias significa, por um jogo de espelhos, analisar uma sociedade inteira” (GONNET, 2004, p.15). Ainda assim (ou talvez por isso mesmo), decidi aventurar-me nesse interstício ao ingressar no doutorado em Educação após 14 anos atuando no campo da Comunicação. É com o frescor do estranhamento inicial (tão fundamental para a produção do conhecimento)

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UNICAP: Recife, 2011.

² Jornalista, doutoranda em Educação (UERJ/PROPED), Mestre em Comunicação e Cultura (ECO/UFRJ). E-mail: sarah.nery@terra.com.br



provocado pelos primeiros estudos neste local fronteiriço que gostaria de compartilhar algumas reflexões neste trabalho.

Em especial, o que me motivou a pensar nessa interface foi a constatação da recorrente “demonização” da cultura da mídia por uma grande parcela da crítica que, em geral, associa-se também a um tipo de “sacralização” de outras culturas consideradas superiores, constatação esta já feita na década de 1970 por Umberto Eco ao analisar esse tipo de pensamento da cultura em “níveis” (ECO, 2006), debate que permanece nos dias de hoje apesar dos avanços em direção aos hibridismos e à “circularidade da cultura” (GINSBURG, 1987), inspirados nos Estudos Culturais e nas leituras de Bakhtin. Ao velho impasse “apocalípticos *versus* integrados” (que também persiste), chamava-me atenção o também recorrente apelo ao campo da Educação como um potencial redentor dos 'malefícios' da mídia. Ao contrário desse pensamento dicotomizado, a crítica que Martín-Barbero faz em *Os Exercícios do Ver* (2004) sobre o que ele chama de “mal-olhado intelectual”, ou seja, o pessimismo crônico com o qual analisam-se as mídias (semelhante ao que Eco também já falava em relação aos “homens de cultura”), procura sensibilizar esses intelectuais aos desafios culturais que a mídia coloca. Ele pergunta: enquanto a crítica às mídias estiver reduzida à simples queixa, quais políticas de comunicação serão possíveis? E quais políticas educativas? Nenhuma, diz ele, já que “a escola – que nos ensina a ler – não teria nada a fazer aqui” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 23).

Foi precisamente esse comentário de Martín-Barbero (e todo o capítulo “Disseminação do saber e novos modos de ver/ler” dessa obra) o que me levou ao doutorado em Educação, a fim de investigar as contribuições mútuas que cada um dos campos poderia oferecer ao outro, e também interessada em procurar pistas que pudessem render a comunicação midiática desse limbo intelectual. Encontrei-me num grupo de pesquisa³ que buscava justamente investigar a tensão entre a cultura escrita (considerada superior por essa linha de pensamento supracitada) e a imagem técnica (condenada platonicamente ao mundo do engano e da ilusão) no ambiente escolar, chegando atualmente ao complexo processo instalado pela cibercultura e as chamadas mídias pós-massivas – que invariavelmente bagunçam muitas dessas categorias –, especialmente no

³ Infância, Juventude, Educação e Cultura, sob orientação de Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (PROPED/UERJ).



que concerne aos processos de ensino-aprendizagem. Estes estudos mais recentes nos apontam que os usos das tecnologias digitais podem ser mediadores dos processos de ensinar e de aprender e afetam a constituição das subjetividades das gerações nativas digitais, incidindo sobre a maneira pela qual os novos sujeitos culturais se relacionam com a leitura, com o conhecimento e com a cultura (OSWALD, 2010a; OSWALD, 2010b).

Surpreendeu-me encontrar na Educação muitas continuidades e afinidades teóricas com os estudos da Comunicação, certamente pela interdisciplinaridade com que ambos abordam seus temas fazendo uso dos campos da Antropologia, Sociologia, Psicologia, dentre outros. Foram, no entanto, as reflexões sobre o método das ciências humanas que mais impactaram positivamente a recém-ingressa e sobre as quais darei destaque na presente reflexão, a fim de compartilhar algumas das contribuições de autores mais próximos do campo da Educação, que talvez não tenhamos muito acesso no campo da Comunicação. Na realidade, a discussão metodológica para além das normas técnicas e das relevâncias científicas não apareceu em destaque em nenhum momento da minha formação em Comunicação, o que vejo hoje como a fonte de muitos de meus questionamentos e dúvidas no momento da escrita da dissertação. Também por isso, não tenho a pretensão de discorrer aqui com autoridade sobre questões metodológicas, já que pelos motivos citados, não é uma área de domínio. Minha proposta é realmente compartilhar algumas descobertas recentes que o campo da Educação me trouxe para pensar “objetos” da Comunicação. Pois que os primeiros textos lidos sobre o método das ciências humanas me fizeram resgatar mnemonicamente meu “objeto de pesquisa” do mestrado e me revelaram uma obviedade incômoda já sentida naquela época, mas sobre a qual não tive subsídios teóricos para suportar: meu *objeto*, na realidade, era um *sujeito*⁴.

Pode parecer realmente óbvia e irrisória esta constatação, mas no piloto automático da vida acadêmica, vamos “recortando” nossos “objetos” e selecionando nossos

⁴ Segundo a definição de Charlot (2000, p. 33 e 51 apud DAYRELL, 2003), “o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 42-43)



“referenciais” muitas vezes sem refletir sobre as relações de poder e desigualdade que existem entre quem escreve e quem é escrito. Foucault já observava que o discurso é uma “violência que fazemos às coisas, uma prática que lhes impomos em todo caso” (FOUCAULT, 1996, p. 53). Em busca do almejado “distanciamento crítico”, nos afastamos tanto de nossos “objetos” ao ponto deles mesmos não serem encontrados no texto - apenas o pesquisador está lá, com sua voz e sua escrita. O(s) sujeito(s) analisado(s) torna(m)-se, de fato, um objeto à disposição do olhar científico do pesquisador. Herança dos procedimentos das ciências exatas, tal postura metodológica deve ser constantemente repensada nas ciências humanas e sociais, como propuseram dois importantes pensadores: Vygotsky (“Problemas de método”, 1991) e Bakhtin (“Metodologia das Ciências Humanas”, 2003), cujos textos sobre método foram analisados por Maria Teresa de Assunção Freitas (2010) para pensar a pesquisa de abordagem histórico-cultural. Ela resume essa mudança de perspectiva:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ou dele [...]. Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem. [...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se dessa maneira toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos (FREITAS 2002 apud FREITAS 2010, p. 17)

No caso de minha pesquisa de mestrado (CHAVES, 2007), meu objeto-sujeito chamava-se Regina Maria Barreto Casé, mais conhecida como a atriz e apresentadora Regina Casé. Ou seja, tratava-se/trata-se de um sujeito vivo e atuante, que encaixa-se perfeitamente na descrição de Bakhtin para o objeto das ciências humanas que seria “o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003 apud FREITAS, 2010, p. 17). O questionamento então ficou sendo: como o pesquisador deve posicionar-se frente a um pesquisado que está vivo no momento da pesquisa? Ele necessariamente deve conversar com ele? Não necessariamente, fundamentou-me minha orientadora na época, com razão. De fato, se todo mundo que estuda Rubem Fonseca tivesse que conversar com ele, não haveria pesquisas sobre este recluso escritor, certo? Sim, há muitos caminhos para se alcançar os objetivos da pesquisa como, no caso de criadores como Regina Casé ou Rubem Fonseca, a própria criação, por exemplo. Assim eu faria a pesquisa sobre



Regina Casé: analisando seus programas televisivos a partir de *Programa Legal* (1991) até *Central da Periferia* (2006), nos quais ela aparece como apresentadora.

Foi então que um grande paradoxo se instaurou especialmente no momento da escrita da dissertação, mas antes de apresentá-lo vou ter que contar um pouco sobre o percurso da pesquisa, prometendo ser breve. Para compreender melhor meu “objeto”, assisti não só aos programas propostos – de 1991 a 2006 –, mas ao que veio antes deles, como a fase *Asdrúbal Trouxe o Trombone* e *TV Pirata*, além de ler quase tudo o que ia encontrando sobre Regina Casé na imprensa. Fui percebendo então a construção (consciente ou inconsciente, apesar de apostar na hipótese de uma construção intencional e estratégica) de uma *persona* que Regina Casé criava para ela mesma ao longo de sua carreira, baseada em frases e declarações que ela repetia literalmente e incansavelmente ao longo dos aproximadamente 15 anos pesquisados: essa personagem tem “cara de pobre, pé de pobre e mão de pobre” (declaração tão repetida que acabou virando o título da dissertação); é neta de nordestinos (dado também repetido tanto quanto a frase anterior, sendo que ela também se autotranscrevia como “cabeça-chata” por isso, mesmo sendo carioca); e que em ambientes de “pobre e favelado” e em “países de terceiro mundo” se passa como nativa⁵. Essas e muitas outras falas de Regina Casé especialmente relacionadas aos personagens subalternos de sua vida (a casa da sua empregada, onde ela passou “milhares de fins-de-semana”; os mendigos de Copacabana, para quem sua avó recomendava que ela olhasse e conversasse com eles etc.) refletem e justificam a escolha dos personagens anônimos e infraordinários (PEREC, 1989) de seus programas. “Quase tudo que tenho de bom em mim veio de um nordestino pobre ou de um preto favelado. Eu não tenho gratidão, tenho dívida⁶”, conta ela.

Junto a essas constatações – que envolvem o terreno arenoso da memória de nossa pesquisada –, uma das questões centrais da pesquisa se tornou *o ato de narrar* (e aí nos aproximamos mais um pouco de nosso paradoxo). Pois Regina Casé escolhe intencionalmente ao longo de sua carreira como apresentadora narrar apenas os aspectos positivos e alegres dos seus personagens, normalmente esquecidos da grande mídia ou lembrados apenas em momentos de tragédia - quando o barraco caiu, quando se envolvem com a criminalidade – ou então apresentados em papéis subalternos e

⁵ MONTEAGUDO, Clarissa. “Tenho cara de pobre”. *Isto É Gente*. 19/09/2005.

⁶ Idem



estigmatizados em telenovelas (aquela clássica empregada negra), apesar de sabermos o quanto a luta do movimento negro já avançou com a questão (ainda que os personagens negros bem-sucedidos sejam tão exceção que se tornam polêmicos quando aparecem...). Enfim. Até *Central da Periferia* (2006), essas questões estavam subentendidas na trajetória de Regina, que na realidade sempre misturou e relativizou ricos e pobres em suas narrativas, muitas vezes invertendo carnavalescamente esses papéis. Mas a partir de *Mercadão de Sucessos* (2005), que foi um embrião de *Central da Periferia*, e especificamente neste último, essa escolha se tornou uma *política afirmativa* assumida por ela e seus companheiros de muitos desses programas: Hermano Vianna e Guel Arraes.

Sendo assim, observamos inicialmente que: 1) narrar pressupõe escolhas para a construção do sentido; 2) essas escolhas são parciais, portanto, não dão conta da complexidade do narrado (a favela não é só alegria, da mesma forma que não é só tragédia); 3) quem narra? Observem que essas três questões também podem ser levadas para o campo da pesquisa. Especialmente relacionado à terceira questão, interessou-me investigar como os sujeitos-personagens de Regina Casé estavam sendo representados em seus programas e se eles realmente haviam conseguido um lugar de fala na esfera midiática por intermédio desses produtos diferenciados. Instigada pelo texto *Can the subaltern speak?* (SPIVAK, 1988), perguntei-me a mesma coisa em relação aos anônimos de Regina Casé, procurando sua voz nessas narrativas. Quem fala aí? Ao final da pesquisa, “constata-se” que o direito de fala é da própria Regina Casé, que possui a câmera, o microfone e a edição, que é a estrela central de seus projetos, e que, por meio desses aparatos que detêm, capta e veicula em rede nacional (via a hegemônica emissora de televisão) lindos fragmentos de imagens e vozes de seus personagens para justificar a sua própria teoria de um “Brasil Legal”. Enquanto isso, vai paralelamente construindo e justificando a sua imagem pessoal como a de uma “porta-voz” dos pobres alegres, alegando ser esta a sua missão⁷.

Onde está o paradoxo? Ele aparece no momento em que, imbuída de minhas convicções sobre a impossibilidade de narrar o Outro - tendo Certeau (2002), Todorov (2003), Greenblatt (1996), Pratt (1999) e outros teóricos como “escudo” -, encontro-me tendo

⁷ REGINA Casé: *Miss Brasil Legal*. junho/julho 2006. **Revista Oi**. Disponível em: http://www.revistaoui.com.br/nova/regina_case.asp Acesso em: 16/08/06



que promover exatamente o mesmo em relação ao meu Outro da pesquisa: Regina Casé. Se acusei-a de ser a autoridade de fala do discurso televisivo sobre o subalterno que permanece sem voz e ausente em suas representações, percebi-me, não sem dor, executando os mesmos procedimentos em relação à apresentadora, ou seja, escolhendo os dados para compor a minha própria narrativa sobre ela, e o pior: sem tê-la dado sequer a oportunidade de falar por conta própria, sem as mediações dos produtos, de responder às minhas inquisições, de fazer o que tanto prezamos em nossos estudos de Paulo Freire a Bakhtin: dialogar.

O terror dessa constatação apareceu ainda no processo de escrita e tive que usar a introdução do trabalho como um *mea culpa* (a mim mesma e a ela), informando aos leitores que Regina Casé não poderia ser encontrada nas páginas seguintes, assim como os sujeitos periféricos desta estavam verdadeiramente ausentes em seus programas. E que tanto seu trabalho (de pretensões documentais) quanto o meu (de pretensões científicas) não passavam de ficção (Foucault e Barthes me ajudaram nesse ponto), tanto quanto uma obra literária de Clarice Lispector, a quem também tive que recorrer (ao narrador e à Macabéa de *A hora da estrela*, 1977) para justificar as angústias do ato de narrar: “se essa história não existe, passará a existir” (LISPECTOR, 1998, p.11).

Se o conhecimento adquirido ao longo do curso de mestrado apontou, particularmente, para os perigos e excessos do discurso, para a inconveniente redução do real à representação, para a impossibilidade de fala do Outro nessa esfera institucionalizada, como utilizar essa mesma ferramenta – o discurso – para “provar” essas “verdades” pessoais e perecíveis? (...) Para além de mim mesma, meu discurso comete uma violência para com meu “objeto”, Regina Casé, cuja complexidade e amplitude não cabem na página escrita e no olhar de uma pessoa sobre seu trabalho. (CHAVES, 2007, p. 10)

Fico muito aliviada por ler a palavra “objeto” escrita entre aspas nessa introdução. Pois é justamente nesse aspecto que o texto de Maria Teresa Freitas me interpela, hoje, a repensar minha pesquisa (passada e futura) quando traz à luz o dialogismo bakhtiniano nesse contexto, cujo processo compreensivo “supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente”. (FREITAS 2003 apud FREITAS 2010, p. 17) Freitas está defendendo com isso o que ela e outros autores denominaram “pesquisa-intervenção”, cuja complexidade não caberá neste pequeno trabalho. No entanto, as questões apresentadas sobre a relação pesquisador-pesquisado extrapolam tal proposta, mostrando-se relevantes para pensar o papel dos instrumentos metodológicos



na investigação humana, que, ela nos faz lembrar, trata-se de “um encontro entre sujeitos”.

O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que, não sendo coisa mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no decorrer da pesquisa (FREITAS, op. cit., p. 17).

Freitas revela questões que acontecem em todo processo de pesquisa, especialmente nas áreas humanas e sociais (mas, arriscaria afirmar, também nas exatas, só que em apenas uma via), e nossas pretensões científico-epistemológicas não nos permitem enxergar ou assumir. No caso de minha dissertação sobre Regina Casé, tive a oportunidade e até o privilégio de ser alterada pelo meu objeto-sujeito, que passou a fazer parte de minha visão de mundo e a influenciar o meu olhar dali por diante. No entanto, privei-a de ser afetada pelo mesmo processo de pesquisa no momento em que optei por um discurso monológico, cabendo a ela apenas a leitura do trabalho pronto, fechado (se é que chegou a isso). Apesar de acreditar que a “voz” de minha pesquisada pudesse ser ouvida a partir das declarações que fazia em seus programas ou em entrevistas, o verdadeiro diálogo não aconteceu. Foi uma pesquisa “asséptica”, sem contato e troca entre os sujeitos envolvidos, forjando assim uma falsa “objetividade” que sabemos ser ilusória, especialmente ao tentar-se *objetivar sujeitos*.

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interaje dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do processo de pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. (FREITAS, 2010, p. 17)

Maria Teresa Freitas, assim como Lúcia Rabello de Castro e outras autoras trazidas pelo campo da Educação (Rita Ribes Pereira; Solange Jobim e Souza; Maria Luiza Oswald, para citar algumas) propõem a fundamental mudança entre estudar *sobre* e estudar *com*, denunciando assim a desigualdade estrutural que normalmente existe entre pesquisador e pesquisado (CASTRO, 2008). No caso das autoras citadas, seus focos de estudo são as crianças e os jovens, personagens igualmente invisibilizados e inferiorizados de nossos cotidianos adultocêntricos (e que, não por acaso, também foram protagonistas de



programas de Regina Casé⁸). Partindo da constatação de que “crianças e jovens não são apenas diferentes do adulto pesquisador”, mas também “ocupam posições de sujeitos na sociedade e na cultura estruturalmente desiguais em relação aos adultos” (CASTRO, idem, p. 21), observa-se o quanto os estudos envolvendo esses públicos como pesquisados podem aumentar ainda mais as relações autoritárias de poder no contexto da pesquisa. Para pesquisar *com* crianças, e não *sobre* crianças, é preciso considerar que elas são sujeitos de fala e de pensamento, e portanto merecem ser ouvidas e levadas em consideração a partir de uma perspectiva não-discriminatória (SOUZA, 2008). Avançando ainda mais nessa problemática, discute-se que o pesquisador não tem que “dar voz” a esses sujeitos, pois isso eles já têm. Deveriam, na realidade, “dar ouvidos”.

A proposta de “dar voz” a sujeitos silenciados pelo *status quo* também foi central na pesquisa sobre Regina Casé, já que aparece como um dos objetivos principais de seus programas. Da mesma forma, problematizou-se na pesquisa a contradição entre querer “dar voz” e posicionar-se como “porta-voz” desses sujeitos, algo que Souza também aponta como indício da crença na incapacidade desses sujeitos de serem porta-vozes de seus próprios desejos e direitos (SOUZA, op. cit., p. 10). No caso de Regina Casé e outros detentores privilegiados do direito de fala, ao invés de optar-se pela democratização dos meios de produção de discursos para que estes personagens marginalizados produzam suas próprias narrativas (como faz o Grupo Cultural AfroReggae⁹, por exemplo, que capacita moradores de favela para a produção audiovisual e, a partir daí, são produzidos seus próprios discursos), opta-se, na melhor das hipóteses, pela produção de narrativas próprias em homenagem a esses Outros. Ou seja, opta-se pela produção *sobre* eles e não *com* eles.

Da mesma forma, a temática da *alteridade* e do *dialogismo* são centrais nessas duas discussões – da pesquisa que trago à memória e também nos debates metodológicos das ciências humanas e sociais, onde, no segundo caso, ambos os conceitos são tomados como princípios epistemológicos fundamentais (PEREIRA; SALGADO; SOUZA,

⁸ As séries (independentes, mas sequenciais) *Adolescentes* (2004), *Novos Velhos* (2004) e *Crianças* (2005) foram veiculadas primeiro no *Fantástico* e depois no canal Futura. Nelas, Regina Casé faz um tipo de mapeamento dos comportamentos dessas faixas etárias nos tempos atuais, também revelando sua invisibilidade social. Os temas e a maneira de abordagem parecem desmistificar, revelar ou clarear a visão de mundo desses adolescentes, velhos e crianças. (CHAVES, 2007, p. 58)

⁹ De quem Regina Casé é madrinha, por sinal.



2009). Aparentemente simples segundo a definição do Aurélio¹⁰ (“caráter ou qualidade do que é outro”), a questão da alteridade é de enorme abrangência e complexidade, envolvendo há anos as disciplinas da Antropologia, da História, da Educação, da Psicologia e além, sem qualquer perspectiva conclusiva, já que os encontros com o outro acontecem de maneiras infinitamente distintas a cada segundo em todo o planeta. Em minha pesquisa de mestrado, por exemplo, filiei-me às teorias etnográficas e históricas, nas quais o Outro (em letra maiúscula) instaura um corte diferenciador em relação ao Eu – a alteridade – que acaba por configurar uma relação de poder: o Eu é o detentor do poder; o Outro é diferente *comparado ao* Eu (CHAVES, op. cit., p. 95).

Já as autoras da Educação parecem lidar com o outro (em letra minúscula) no contexto da pesquisa ressaltando que (grifo nosso) “a alteridade aqui não se limita à *consciência da existência do outro*, nem tampouco se reduz ao *diferente*, mas comporta também o *estranhamento* e o *pertencimento*. O outro é o lugar da *incompletude* e da *provisoriedade*” (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, op.cit., p. 1023). Sempre inspiradas nos estudos de Bakhtin (2003), essas autoras procuram pensar a postura de *orientar-se para o outro*, a fim de compreender o enunciado de outrem, processo entre sujeitos que inicia-se com “um movimento de *identificação com o outro*, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico. Isto é, ao tomar distância, *se coloca fora do outro*, o que confere ao pesquisador, um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o.” (FREITAS, op. cit., p. 17) Ou seja, elas procuram explicitar o movimento de aproximação e distanciamento que existe entre pesquisador e pesquisado, quando, ao aproximarem-se, os sujeitos se interpenetram, transformado-se inevitavelmente com esse encontro, e ao distanciarem-se, constroem sentidos para essa experiência.

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa, portanto, buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. Nessa abordagem teórica, o outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias,

¹⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaturélio: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008



que o encontro com o outro proporciona. (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, op.cit., p. 1023)

O maravilhamento e o sublime do encontro com o outro não costumam ser facilmente transpostos em palavras, muito menos em conceitos. A vida extrapola o espaço da pesquisa e é à primeira que devemos reverenciar com nossas intervenções acadêmicas: a que(m) servem nossas pesquisas? A necessidade de questionarmo-nos constantemente em relação ao nosso posicionamento enquanto pesquisadores frente aos nossos “objetos” (que se revelam tudo menos isso) tão vivos e tão complexos quanto nós, com tanta capacidade de produzir sentidos quanto nossas pretensões científicas não nos permitem acreditar, é o que devemos ter em mente a fim de encontrar a relevância de nossas ciências e, de forma indissociável, da própria vida.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001
- CASTRO, Lucia Rabello de. **Conhecer, transformar(-se) e aprender**: pesquisando com crianças e jovens. In: _____ & BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008, p.21-42.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002
- CHAVES, Sarah Nery Siqueira. **“Tenho cara de pobre”**: Regina Casé e a periferia na TV. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007, 110f
- DAYRELL, Juez. **O jovem como sujeito social**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/out/nov/dez, 2003
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2006
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “Discutindo sentidos da palavra *intervenção* na pesquisa de abordagem histórico-cultural”. Em: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “Discutindo sentidos da palavra ‘intervenção’ na pesquisa de abordagem histórico-cultural”. In: _____ & RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**. Juiz de Fora/BH: Editora da UFJF, p. 13-24
- GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987



- GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004
- GREENBLATT, Stephen. **Possessões Maravilhosas**. São Paulo: Edusp, 1996
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Crianças e adolescentes**: construção histórica e social das concepções de proteção, direitos e participação. Texto publicado nos ANAIS do Encontro “Criança e Adolescente: Direitos e Sexualidade” promovido pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) e pelo Instituto WCF – Brasil, em novembro de 2008, São Paulo.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (1977)
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Os Exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora Senac SP, 2004
- OSWALD, Maria Luiza. **A relação do jovem com a imagem**: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena. Por que ler? Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2010, p. 193-216
- OSWALD, Maria Luiza; FERREIRA, Helenice Mirabello Cassino; SILVA, Ana Carolina Pereira da. **Práticas culturais juvenis**: máscaras contemporâneas. Revista FAEEBA, v. 33, p. 215-228, 2010
- PEREC, Georges. **L'infra-ordinaire**. Paris: Seuil, 1989
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM E SOUZA, Solange. **Pesquisador e criança**: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set/dez. 2009
- PRATT, Marie Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. São Paulo: EDUSC, 1999
- SPIVAK, Gayatri. “Can the subaltern speak?”. In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (orgs). **Marxism and the interpretation of culture**. London: MacMillan Education, 1988
- TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2003