

SILVIA FERNANDA DE MEDEIROS MACIEL

Retratos dos dias: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças

Recife
2012

SILVIA FERNANDA DE MEDEIROS MACIEL

Retratos dos dias: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração:
Psicologia Cognitiva

Orientador:
Prof. Dr. Luciano Rogério Lemos Meira

Recife
2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária, Divonete Tenório Ferraz Gominho - CRB4- 985

M152r	Maciel, Silvia Fernanda de Medeiros. Retratos dos dias : a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças / Silvia Fernanda de Medeiros Maciel. – Recife: O autor, 2012. 214 f. : il. ; 30 cm. Orientador: Prof. Dr. Luciano Rogério Lemos Meira Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012. Inclui bibliografia. 1. Psicologia cognitiva. 2. Crianças – Jogos. 3. Produção - Sentidos e sensações em crianças. 4. Narrativa. I. Meira, Luciano Rogério Lemos. (Orientador). II. Título. 150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2012-30)
-------	---

MACIEL, Silvia Fernanda de Medeiros. **Retratos dos dias**: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

APROVADO EM: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Luciano Rogério Lemos Meira

Instituição: UFPE

ASSINATURA: _____

Profª. Drª. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: UFPE

ASSINATURA: _____

Profª. Drª. Luciane de Conti

Instituição: UFPE

ASSINATURA: _____

Profª. Drª. Ana Karenina de Melo Arrais Amorim

Instituição: UFRN

ASSINATURA: _____

Profª. Drª. Pompéia Villachan-Lyra

Instituição: URFPE

ASSINATURA: _____

A Carlos, Heitor e Beatriz, sentidos da minha vida.
Por todos os nossos dias.
A nós!

AGRADECIMENTOS

Muitas e muitas vezes, ao longo do tempo de elaboração deste trabalho, parei o que estava fazendo – leituras, escrituras, transcrições, análises – para escrever e reescrever esses agradecimentos. Agradecer me confortava. Lembrava que não fiz nada sozinha, que muitos colaboraram criando sentidos para o que eu estava fazendo – principalmente, quando tudo parecia não fazer qualquer sentido.

Então, agradeço:

Primeiro e sempre, a **Carlos**, a **Heitor** e a **Beatriz**, pelo mundo que me dão todo dia e por estarem ao meu lado quando precisei me afastar para terminar esse jogo.

A **meus pais**, Socorro e Maciel, e a **meus irmãos**, Cadu e Ricardo, pelo amor, pelo suporte, pelas simples palavras, pela aprendizagem de toda a vida e pela certeza de que tenho com quem contar.

A **Luciano Meira**, pela indicação dos caminhos e pela orientação de como seguir por esses caminhos. Se não segui direitinho pela trilha indicada ou se me perdi no meio do percurso, certamente não foi por falta de bússola. Se fosse o caso de podermos voltar no tempo, eu gostaria de tê-lo, de novo, como meu orientador.

A **Marina Pinheiro**, pois foi por sua sugestão que procurei Luciano quando da minha seleção para o doutorado – talvez se não nos tivéssemos encontrado, a história que eu teria para contar aqui fosse bem diferente.

Ao **L.A.I.V.**, mais que um laboratório de análise interacional e videográfica, um lugar de histórias e de produção de sentidos, de aprendizagens e rupturas, de diversão e ação.

A todos os laivianos, de longe e de perto, com quem tive o prazer de compartilhar os sentidos da aprendizagem, em nossos encontros: **Ernani, Ana Cleide, Júlia, Pompéia, Izabelle, Felipe, Karina, Angélica, Robson, Flavia, Flora, Airma, Candy, Carol, Fabiana, Janaína, Matheus, Paulo André e Ana Paula**.

A **Ana Cleide** e a **Ernani**, para além do LAIV.

Aos colegas estudantes desse Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de conviver e aprender muito sobre a sutil delicadeza e a complexidade das relações humanas.

A Alina Spinillo, Glória Carvalho, Luciane De Conti, Sandra Ataíde, Rafaela Asfora, Maninha Maria Lyra, Selma Leitão, Síntria Lautert, Bruno Campello, Antonio Roazzi, Alessandro Nascimento e de novo a Luciano Meira, **professores deste Programa de Pós-Graduação**, pela aprendizagem que me foi possível no encontro com vocês nas disciplinas, e por me fazerem relembrar como e o quê faz, ou deixa de fazer, de alguém, um grande educador.

De novo a **Glória Carvalho** e agora também a **Benedito Medrado**, pela presença na qualificação, fundamental para as redefinições do traçado deste percurso.

A **Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine**, pelo secretariado indispensável na mediação de meus estudos com a burocracia acadêmica, ao longo desses pouco mais de quatro anos que estive em contato com vocês.

A dona **Helena**, pelo café, a água e a atenção, nos corredores dessa Pós.

A **Sandra Janquiê**, por ter aberto as portas de sua escola para que eu começasse a criar os protótipos desse trabalho, um bj. A **Rejane Maia** e a **Rosa Maia**, pelo apoio que me deram ao também me abrirem as portas de seu colégio para ensaios fotográficos e conversas que reconfiguraram essa pesquisa.

A **Rose, Ricardo, Pedro e Lucas**, pela pronta colaboração e pela amizade quando precisei de mais pilotos.

A **Fernando, Rucélia, Heloísa, Fernandinho, Fabiano, Danielle, Gabriel, Edilene, Carlinhos, Fabiana, Gabi, Carla, Dinho, Gezamares, Helena, Tainan, Geovana, Karina, Cássia e Sandro** pela colaboração, direta ou indireta, mas fundamental, para o andamento deste estudo.

A **Viridiana, Conceição, Cida, Karenina e Jeanne**, amigas que, mesmo a centenas de quilômetros de distância, sempre estiveram na torcida pelo término desse jogo.

A toda a equipe do **CBV**, pela oportunidade de partilharmos idéias e produzirmos sentidos no dia-a-dia da escola.

A Ricardo, meu irmão, pelo espaço a mim emprestado do **IFRN**, fundamental para chegar à reta final desse jogo de pesquisa. E a tia **Sissy**, por ter dividido casa-comida-e-roupa-lavada com a minha trupe, nos dias em que estive fazendo transcrições e análises em terras potiguaras.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE**, esta “casa onde reinam a ciência, o saber, o rigor e a invenção disciplinada”, como diria Barthes (2008, p.8), pela oportunidade oferecida.

Ao **CNPq** e à **CAPES**, pelo financiamento de minhas dúvidas nestes tempos de crise.

E, muito especialmente, a **todos os fotógrafos desta aventura** – aos que começaram jogando, mas desistiram do jogo, e aos que seguiram jogando comigo até o fim –, por confirmarem a importância das coisas simples da vida cotidiana, por demonstrarem como no dia-a-dia nascem os sentidos de sermos o que somos e principalmente, por demonstrarem que fazer pesquisa pode ser divertido.

“Eu não sei se alguma vez você já viu o mapa da cabeça de uma pessoa por dentro. Às vezes os médicos desenham mapas de outras partes suas e seu próprio mapa pode ser muito interessante. Mas eles nunca se metem a desenhar a mente de uma criança. Não só porque é muito confusa, mas porque ela fica girando sem parar. É cheia de linhas em zigue-zague, parecidas com os gráficos de temperatura. Provavelmente essas linhas são estradas da ilha.” (*Peter Pan*, J. M. Barrie, 1911, na tradução de Ana Maria Machado, 2006, p.14).

RESUMO

MACIEL, Silvia Fernanda de Medeiros. **Retratos dos dias: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças**. 2012. 214 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Este estudo faz uma reflexão acerca dos processos de produção de sentidos na vida diária de crianças, a partir do ponto de vista delas, entendendo que é nas relações corriqueiras do dia-a-dia e no fluir das ações cotidianas – com seus padrões de permanência e com suas rupturas – que os seres humanos elaboram suas histórias de vida e se constituem como sujeitos. A base teórica do trabalho se estabelece ancorada em discussões acerca das relações da psicologia com o uso da palavra e dos jogos de linguagem, da psicologia com a vida cotidiana e da psicologia com a fotografia. Como estratégia metodológica para a produção dos dados, foi elaborado um jogo de pesquisa baseado no uso de sondas culturais e na reflexão sobre o lúdico, os jogos e seus usos. Com ele, quatro crianças com idade entre 9 e 11 anos, foram orientadas a fotografar (e a desenhar) seu cotidiano e a depois falar sobre as imagens produzidas. De posse dos dados, foi realizada uma sistematização gráfica dos processos de produção de sentido dessas crianças, em função do local em que as fotografias foram feitas, de quem ou o quê aparece nas fotos e de como essas imagens são apresentadas – se de maneira mais literal, como em fotos de objetos ou de pessoas fazendo poses; ou se de maneira mais pragmática, retratando ações e relações. Esses padrões gráficos foram classificados em função da variedade de imagens (variado ou repetitivo) e em função do modo como a sequência fotográfica foi feita (descontínuo ou linear). A interpretação dos dados se deu em função da análise da relação entre as fotografias e a fala das crianças acerca dessas imagens. Os dados demonstram que, a despeito de todas as crianças situarem parte de suas fotografias nos espaços doméstico e escolar, há variação tanto no que elas fotografam, quanto no modo como o fazem. E essa variação, ao apontar para os diferentes modos de produção de sentidos em suas experiências cotidianas, sugere a possibilidade de estabelecimento de alguns padrões para a leitura desses processos de produção de sentidos que poderão contribuir tanto para novos estudos psicológicos nessa linha investigativa, quanto para a prática da psicologia na clínica e na escola.

PALAVRAS CHAVE:

produção de sentido – psicologia do cotidiano – narrativas do presente – jogo – crianças

ABSTRACT

MACIEL, Silvia Fernanda de Medeiros. **Retratos dos dias: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças**. 2012. 214 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

This study is a reflection on the processes of production of meaning in daily life of children, from their point of view, understanding that the relationship is trivial day-to-day and flow of everyday actions - with their patterns of residence and their breaks - that human beings develop their life stories and constitute themselves as subjects. The theoretical work is anchored down in discussions about the relationship of psychology with the use of the word and language games, of psychology to everyday life and psychology to photography. As a methodological strategy for the production of data, we developed a set of research based on the use of cultural probes and reflection on the play, the games and their uses. With him, four children aged between 9 and 11 years, were instructed to take pictures (and draw) their daily lives and then talk about the images produced. By having the data, we performed a systematic graphic production processes of meaning of these children, depending on the location where the photographs were taken, who or what appears in the photos and how these images are presented – is more literal, as in pictures of objects or people posing, or is more pragmatic, depicting actions and relations. These chart patterns were classified according to the variety of images (varying or repetitive) and depending on how the photo was made following (discontinuous or linear). The interpretation of the data was based on an analysis of the relationship between photographs and talking about these images of children. The data show that, in spite of all children situate their photographs in the home and school, there is much variation in what they shoot, as in the way they do. And this variation, by pointing to the different modes of production of meaning in their everyday experiences, suggests the possibility of setting some standards for reading the production processes of meaning that may contribute to both new psychological studies in this line of investigations, and for practice in clinical psychology and school.

KEYWORDS:

production of meaning - the psychology of everyday life - narratives of present moment - the game - children

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1. <i>Menina na piscina de plástico</i> . Fotografia de Joana	36
Foto 2. <i>As grades da escola</i> . Fotografia de Paulo	37
Foto 3. <i>Sala com piano e violão</i> . Fotografia de Rafael	37
Foto 4. Cartema de Aluísio Magalhães	38
Foto 5. <i>Sombra minha</i> . Fotografia de Mário de Andrade	38
Foto 6. <i>Gêmeas idênticas</i> . Fotografia de Diane Arbus	38
Foto 7. <i>O divã do consultório de Freud em Viena</i> . Fotografia de Edmund Engelman	40
Foto 8. <i>Véronique e o pato</i> . Fotografia de Evgen Bavcar	43
Foto 9. <i>Atenas, Grécia</i> . Fotografia de Henri Cartier-Bresson	44
Foto 10. As crianças que participam da pesquisa	51
Foto 11. <i>Criança que lutou na Guerra do Paraguai</i>	54
Foto 12. Caixas do <i>Dia-a-dia</i>	62
Foto 13. Conteúdo da caixa do <i>Dia-a-dia</i>	62
Foto 14. Kit entregue a idosos com a primeira sonda cultural	78
Foto 15. “Cuca Fresca”	81
Foto 16. “Nham Nhoc”	81
Foto 17. “Baú de Coisas Legais”	81-82
Foto 18. <i>Um homem está sentado nos degraus</i>	190

LISTA DE SEQUÊNCIAS FOTOGRÁFICAS

Sequência 1. Sequência de fotografias de Rafael	88
Sequência 2. Sequência de fotografias de Daniela	116
Sequência 3. Sequência de fotografias de Paulo	137
Sequência 4. Sequência de fotografias de Joana	163

LISTA DE FIGURAS

Fig.1. Triângulo de interpretação do fotográfico	34
Fig.2. Triângulo da situação comunicativa mínima	48
Fig.3. “A criança: aquela que é sempre vista de cima”	52
Fig.4. Ângulo de visão de crianças em desenhos animados	52
Fig. 5. Texto impresso no livreto do <i>Dia-a-dia</i>	63-64
Fig. 6. Dimensões do fotográfico	191
Fig. 7. Triângulo de interpretação de sentidos da pesquisa	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Tabela de distribuição da sequência de fotografias feitas por Rafael	109
Tabela 2. Tabela de distribuição da sequência de fotografias feitas por Daniela	130
Tabela 3. Tabela de distribuição da sequência de fotografias feitas por Paulo	155
Tabela 4. Tabela de distribuição da sequência de fotografias feitas por Joana	181
Tabela 5. Modelo de tabela para marcação do gráfico do fotografado	186
Tabela 6. Percentil de fotografias de cada caso estudado	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Gráfico do fotografado</i> de Rafael	112
Gráfico 2. <i>Gráfico do fotografado</i> de Daniela	133
Gráfico 3. <i>Gráfico do fotografado</i> de Paulo	157
Gráfico 4. <i>Gráfico do fotografado</i> de Joana	183
Gráfico 5. Comparação entre os <i>gráficos do fotografado</i> de Daniela e Paulo	197
Gráfico 6. Comparação entre os <i>gráficos do fotografado</i> de Rafael e Joana	197

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	16
1.1. Retratos dos dias: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças	16
2. PLANO TEÓRICO	20
2.1. Psicologia e linguagem: ação, contingência e sentido	20
2.2. Sobre a psicologia da vida cotidiana: narrativas do presente	27
2.3. Fotografar: uma forma de vida	32
2.3.1. Fotografia e os sentidos da vida cotidiana: uma estética e uma aprendizagem	35
3. PLANO METODOLÓGICO	47
3.1. Sobre estudos de caso e generalizações	47
3.2. Sobre os participantes da pesquisa: Crianças, sempre crianças!	50
3.3. Sobre o método: Vamos começar a brincadeira?	61
3.4. A justificativa do método:	
O porquê de um jogo de pesquisa ou, os jogos e seus usos	65
3.4.1. Sobre psicologia e fotografia	72
3.4.2. Sonda cultural: metodologia e diversão	77
4. PLANO INTERPRETATIVO	85
4.1. Cada caso é um caso	85
4.1.1. Retratos de Rafael	86
4.1.2. Retratos de Daniela	113
4.1.3. Retratos de Paulo	135
4.1.4. Retratos de Joana	160
4.2. Os primeiros sentidos	185
4.3. Novos sentidos possíveis	193
5. CONCLUSÕES	200
5.1. Contribuições deste estudo e novos caminhos de pesquisa	201
6. BIBLIOGRAFIA	207

1. APRESENTAÇÃO

1.1. Retratos dos dias: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças

Ao encarmos o dilema da pesquisa, levamos em conta que nossas inquietações não necessariamente precisam se caracterizar por “uma pergunta a ser respondida ao final da pesquisa” (González Rey, 2002, p.72), mas podem ser vistas como um processo de permanente construção de sentidos. Isso porque, os resultados (ou modos de dizer do mundo) nada mais são que momentos parciais, integrados à reflexão mais ampla, que passam a abrir novos caminhos para a produção de conhecimentos.

Em sendo assim, consideramos importante começar as reflexões desse estudo apontando para quatro pontos que inicialmente nos inquietavam e que precisam ficar claros.

Em primeiro lugar consideramos a necessidade de esclarecer do que trata nossa investigação. Este é um estudo sobre os sentidos da vida cotidiana de crianças, descrito a partir do ponto de vista de quatro crianças. Os dados desta pesquisa foram criados a partir de fotografias feitas por essas crianças e de nossas conversas com elas sobre suas produções.

Definido o que é o trabalho, destacamos e definimos que os fenômenos psicológicos por nós investigados são os processos de produção de sentidos – fenômenos amplos, não unicamente cognitivos, ligados aos usos que fazemos da linguagem e associados tanto às relações interpessoais, quanto às formas de funcionamento das pessoas em contextos contingenciais e emergentes.

Circunscrito o fenômeno investigado, esclarecemos que o método sobre como estudar os sentidos na vida cotidiana de crianças foi elaborado com base no uso das sondas culturais (instrumentos para a criação de dados, originários da área do *design* da interação, enviados ou entregues a sujeitos da pesquisa e, tempos depois, recolhidos para as análises). Entendemos que pedindo a crianças para fotografarem coisas significativas na sua vida diária, e depois ouvindo o que tinham a nos dizer sobre essas imagens, podemos usar os dados de um ato fotográfico-narrativo para alimentar um ato interpretativo de produção de sentidos.

E, por fim, esclarecemos que a contribuição deste estudo para a psicologia está no fato de que, com a nossa proposta metodológica, criamos uma oportunidade de construir um diálogo com crianças, a partir de uma estratégia lúdica de pesquisa, capaz de nos fazer produzir uma interpretação sobre os sentidos em suas vidas cotidianas.

Apresentados esses pontos primários, podemos agora definir nossos dois objetivos de pesquisa. O primeiro é o de aqui caracterizar como se dá o processo de produção de sentidos na vida cotidiana de crianças, procurando fazer uma reflexão acerca do mundo dessas crianças, descrevendo-o a partir da análise e da interpretação dos dados criados com uma sonda cultural. E o segundo, o de elaborar uma prática de produção de dados em psicologia capaz de contribuir para o engajamento de crianças na proposta de pesquisa, de maneira lúdica, através de um jogo de pesquisa.

Para iniciarmos então o diálogo sobre este trabalho, apresentamos a arquitetura argumentativa do nosso estudo, apontando os caminhos que trilhamos para atingir esses objetivos e como tecemos a escritura deste texto.

Organizamos nossas reflexões teóricas iniciais centradas na relação da psicologia com a linguagem, com a vida cotidiana e com a fotografia.

A partir de uma perspectiva pragmática, fundamentada nas discussões sobre os jogos de linguagem e o uso das palavras, construímos um entendimento da linguagem como ação que produz sentido e caracterizamos o sujeito humano como constituído numa experiência compartilhada e definida contingencialmente em um espaço intersubjetivo no qual emergem os sentidos. Seguimos para reflexões sobre a vida cotidiana – entendendo que é nas relações do dia-a-dia e no fluir das ações cotidianas, com seus padrões de permanência e com suas rupturas, que os seres humanos elaboram suas histórias de vida e se constituem como sujeitos – apresentando a relevância do tema para os estudos psicológicos e discutindo a possibilidade de interpretar a linguagem das ações cotidianas como narrativas do presente. Depois disso, passamos a falar da fotografia como uma estratégia de produção de sentidos, entendendo-a como ligada tanto ao ato que a faz ser quanto à palavra que a interpreta.

Definido o alicerce teórico do nosso estudo, apresentamos uma reflexão teórico-metodológica sobre a nossa proposta de produção de dados, tratando metodologia como um processo de construção de modelos capazes de descrever ou explicar algo, como uma forma de pensar sobre o mundo.

Para tanto, partimos de uma breve reflexão acerca dos estudos de caso e justificamos a escolha dessa estratégia investigativa no nosso estudo. Em seguida, apresentamos as quatro crianças participantes da pesquisa (Rafael, Daniela, Paulo e Joana¹, com idade entre 9 e 11

¹ Os nomes de todas as crianças participantes desta pesquisa são, evidentemente, fictícios.

anos) e estabelecemos uma reflexão sobre a infância e sobre como a psicologia e o mundo adulto têm se posicionado frente às crianças – aliamos-nos, então, a uma postura que busca dar a palavra aos pequenos e fazer uma escuta do que nos têm a dizer. Definidos os participantes da pesquisa, descrevemos o modo como os dados são criados: a partir de um jogo de pesquisa (chamado de *Dia-a-dia*), no qual as quatro crianças foram convidadas a fotografar (e a desenhar) seu cotidiano e depois conversaram conosco sobre as imagens produzidas. Justificamos a elaboração desse método em função de uma reflexão sobre os jogos e seus usos e em dados acerca da pertinência do uso das sondas culturais como estratégia lúdica para a produção de dados de pesquisas com crianças.

Nossa proposta foi, portanto, a de investigar, através de fotografias e conversas com crianças, como elas produzem sentidos acerca de seu cotidiano. Para tanto, não negligenciamos nosso papel como investigadores, visto considerarmos que nosso olhar interpretativo é fundamental para a construção dialógica desses sentidos.

Feitas essas considerações, seguimos para a interpretação dos dados produzidos com o nosso jogo de pesquisa.

Ao descrevemos nossos encontros com as crianças, quando conversamos sobre as imagens que produziram, e ao longo da apresentação desses dados, nos indagamos sobre os sentidos do cotidiano de cada uma delas, iniciando aí nossas interpretações sobre as imagens e as palavras a elas ligadas.

Passamos então a sistematizar os dados imagético-discursivos para traçar os padrões de produção de sentido das crianças em jogo. Classificamos as fotos em função do local em que foram feitas, de quem ou o quê aparece nelas, de quem fez as fotos (porque nem todas as fotos foram feitas pelas crianças) e de como essas imagens são apresentadas – se de forma mais pragmática (retratando ações e relações) ou literais (poses ou fotos de objetos e animais). Classificamos as sequências fotográficas de cada criança em função dos seus núcleos narrativos e transformamos em gráficos o que foi por elas fotografado.

A disposição dos dados nos gráficos nos permitiu estabelecer padrões. E os classificamos em função da variedade de imagens (variado ou repetitivo) e em função do modo como a sequência fotográfica foi feita (descontínuo ou linear). A linearidade ou a descontinuidade, e a variedade ou a repetição em relação às sequências fotográficas das crianças apontaram para os modos como elas produzem sentidos sobre seu dia-a-dia.

Os dados demonstram que, a despeito de todas as crianças situarem parte de suas fotografias nos espaços doméstico e escolar, houve variação tanto no que elas fotografam, quanto no modo como o fizeram. A interpretação dessa variação – ao apontar para as

diferentes experiências cotidianas, fundamentalmente ligadas aos grupos linguísticos dos quais as crianças fazem parte – sugere a possibilidade de estabelecimento de alguns padrões para a leitura desses processos de produção de sentidos.

Nosso interesse pela descrição da banalidade cotidiana se dá em função de que é no fluir transparente da vida que as pessoas se constituem como sujeitos. É na rotina das relações diárias, na consistência dos padrões de ação cotidianos, na permanência daí advinda (e em suas eventuais rupturas), que construímos e elaboramos nossas histórias de vida. E quando se trata de descrições dessa cotidianidade feitas por crianças, nosso interesse se amplia – em primeiro lugar, porque não temos notícia de outros estudos que privilegiem os processos de produção de sentidos da vida diária a partir do ponto de vista dos pequenos; e depois, porque consideramos que é no correr do dia-a-dia que as crianças começam a elaborar os primeiros sentidos de seu ser-no-mundo-com-outros, momento da ontogênese de identidades, valores, conceitos, momentos em que se constituem como sujeitos.

Diante disso, consideramos que o uso do modelo de estudo aqui proposto para investigar o ponto de vista de crianças sobre sua vida diária pode vir a contribuir para as reflexões que vêm se desenvolvendo sobre a infância no momento atual, bem como para a prática da psicologia na clínica e na escola.

2. PLANO TEÓRICO

2.1. Psicologia e linguagem: ação, contingência e sentido

O pressuposto chave para defendermos a relevância da questão da linguagem neste trabalho em particular (e nas pesquisas psicológicas de um modo geral) está no fato de que a análise de quaisquer dados de linguagem implica, necessariamente, numa tomada de posição sobre o que sejam: a própria linguagem, o fenômeno psicológico investigado e a relação entre ambos.

Consideramos de fundamental importância para este exercício acadêmico enfatizar que situamos nossas reflexões, acerca da linguagem e dos processos de produção de sentidos, a partir da perspectiva pragmática. Sendo assim, elegemos como noções fundamentais para nossos estudos, as de *uso das palavras* e de *jogos de linguagem* – propostas por Wittgenstein em suas *Investigações Filosóficas* (1958/1989). Daí podermos afirmar, já no início desta sessão que, para Wittgenstein, *sentido* é algo construído no trânsito dialógico² e *linguagem*, entendida como um conjunto de processos semióticos envolvidos nas atividades sócias, é ação necessariamente compartilhada com um outro – e neste caso, por exemplo, a função de representação seria somente uma dentre as tantas possibilidades da linguagem (Meira & Pinheiro, 2007).

Dito isto, façamos um breve retorno a nossa história recente, lembrando-nos que a chamada *virada linguística*, de meados do século XX, retirou os tradicionais problemas filosóficos do âmbito da consciência e de suas representações e passou a colocá-los no nível da linguagem (Ghiraldelli Jr., 2006) – fortemente influenciada por pensadores como Wittgenstein, com seu descrédito pela “linguagem privada”. Nesse momento, o modelo representacionista de mente cai e o ato de pensar passa a ser visto como “um fenômeno da vida que é exibido numa infindável variedade de tipos de comportamento no interior do fluxo da vida. Suas formas são aspectos de uma forma de vida, de uma cultura” (Hacker, 2000, p.61).

Antes da *virada*, nossa psicologia se configurava exclusivamente sob a égide positivismo cartesiano – perspectiva fincada no dualismo mente-corpo, sujeito-objeto, interno-externo, etc., e no representacionismo, segundo o qual a mente (ou o cérebro)

² “Wittgenstein, Sellars, Quine e Davidson insistiram na tese de que o sentido da palavra é seu uso” (Costa, 2008, p.231).

operaria com representações das coisas do mundo real e o sujeito da razão, observador do mundo exterior, representaria mentalmente e através da linguagem este mundo real e objetivo. Essa tradição filosófica, ao situar mente e corpo como duas entidades ontologicamente distintas, numa postura dicotômica radical, tentava uma explicação para a questão do significado perguntando como ideias internas poderiam representar objetos físicos e eventos externos.

Para Wittgenstein, no entanto, nosso funcionamento cognitivo não acontece numa dimensão representacional, “a mente não é um palco interior, nem aquilo que está na mente é protagonista de uma peça teatral privada” (Hacker, 2000, p.28.). Segundo ele, “a própria linguagem é o veículo do pensamento” (Wittgenstein, 1989, p.111, §329) e “pensar não é nenhum processo incorpóreo que empresta vida e sentido ao ato de falar” (Wittgenstein, 1989, p.113, §339).

Situando-nos neste lugar, é importante destacarmos a noção de “realismo corporificado” (Johnson & Rohrer, 2005), como uma perspectiva contemporânea, contrária ao representacionalismo e herdeira de Wittgenstein por influência de autores ligados tanto ao pragmatismo norte-americano (James, Dewey e mais recentemente Rorty), quanto à ciência cognitiva (de Maturana, Varela, entre outros). Essa nova perspectiva, ao rejeitar a idéia de cognição e linguagem como “representações simbólicas no interior da mente de um organismo que se referem a alguma coisa física em um mundo exterior” (Johnson & Rohrer, 2005, p.1), propõe uma reavaliação radical tanto da metafísica clássica quanto da epistemologia dualista e sugere que os termos *corpo* e *mente* sejam usados como modos de identificarmos aspectos das *interações* entre organismo e ambiente – para que, desse modo, cognição e linguagem possam ser entendidos como resultados de processos orgânicos³.

As considerações pós-positivistas wittgensteinianas, que influenciaram o surgimento das reflexões sobre o chamado “realismo corporificado”, influenciaram antes também a chamada “segunda revolução cognitiva”⁴ (Harré & Gillett, 1999), com a qual se instaurou o “turno interpretativo” (ou também chamado turno cultural ou discursivo) da psicologia.

³ Villachan-Lyra & Almeida (2011) vêm desenvolvendo estudos com crianças com alterações no desenvolvimento neurológico. Em seus trabalhos, consideram o corpo (e leia-se aí, inclusive, o cérebro) como fundamentalmente envolvido nos processos de produção de sentidos. As autoras demonstram, no entanto, que o funcionamento cognitivo/psicológico, a inserção e a construção das relações do sujeito (no caso específico, crianças com sequelas neurológicas) com o mundo, não podem ser reduzidas a uma compreensão de seu funcionamento neurológico – pelo contrário, buscam refletir sobre o lugar que sistema nervoso central ocupa no processo de compreensão de um sujeito situado e corporificado.

⁴ A revolução que a precedeu veio marcada pela metáfora computacional da mente, sobre a qual não nos debruçaremos neste estudo.

Essa revolução foi fortemente marcada por aquele Wittgenstein das *Investigações Filosóficas* que “argumentava que nós entendemos o comportamento de um indivíduo quando apreendemos os significados que estão informando a atividade daquela pessoa” (Harré & Gillett, 1999, p.23). Essa nova visão de ciência confrontava o modelo positivista de respostas absolutas acerca de uma realidade e propunha a *interpretação* ao falar em conhecimento – e nessa perspectiva, caminhamos no sentido de compreender que “a verdade é construída, e não encontrada” (Rorty, 2007, p.31).

Em psicologia, portanto, a segunda revolução se constituiu “inspirada na convicção de que o conceito central de uma psicologia humana é o *significado*, juntamente com os processos de transações envolvidos na construção do significado” (Bruner, 1997, p.39, grifo do autor).

Foi, portanto, Wittgenstein quem “feriu o coração da filosofia moderna” (Ghiraldelli Jr., 2006, p.130) – e, em consequência, o de sua herdeira, a psicologia – ao privilegiar a linguagem em suas investigações, ao querer saber sobre o usuário da linguagem (o sujeito que se envolve nos jogos linguísticos cotidianos e tem uma boa *performance* no uso das palavras), ao afirmar das circunstâncias de uso para o entendimento dessas palavras, ao propor que nosso pensamento é linguístico e que “o próprio uso da linguagem constituiria nossa forma de pensar.” (Meira & Pinheiro, 2007, p.101).

Para aquele professor de matemática austríaco, a linguagem só é entendida no âmbito das atividades humanas, onde seu uso é inventado – e foi a essas relações entre as palavras e suas circunstâncias que chamou de *jogos de linguagem*. Disse ele: “o termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de *uma forma de vida*” (Wittgenstein, 1989, p.18, §23, grifo nosso), parte de uma cultura. E por mais que Wittgenstein não tenha proposto uma definição específica para a noção de *formas de vida*, entendemo-las como práticas culturais, como “repertórios compartilhados” (Meira & Pinheiro, 2007, p.100) ao longo do tempo, por membros de comunidades distintas. Assim, “em virtude da participação na cultura, o significado é tornado *público e compartilhado*” (Bruner, 1997, p.23, grifos do autor).

Sendo os jogos de linguagem “a unidade de observação das investigações filosóficas de Wittgenstein” (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 130), somente no interior desses jogos poderíamos estudar os significados das palavras, porque “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 1989, p.28, §43) – ou, noutros termos, só se pode dizer do significado da palavra por seu uso nos jogos comunitários cotidianos.

Para Wittgenstein, portanto, *significado* se liga a *uso* na linguagem. E o uso que as pessoas fazem das palavras, os usos da linguagem em seus jogos cotidianos é o que estamos circunscrevendo como sendo os *processos de produção de sentidos*.

Importa fazermos esse esclarecimento, porque esse entendimento de *sentido* e de *significado como uso* esbarra em longas discussões teóricas em torno dos termos *sentido* e *significado*. Discussões essas recentemente trazidas à tona em dissertações e teses produzidas neste programa de pós-graduação em psicologia cognitiva⁵.

O que esses estudos indicam é que, muitas vezes, usamos os termos *significado* e *sentido* indiscriminadamente, apesar de a maioria dos autores os definirem como sendo diferentes um do outro. Contudo, a despeito de quaisquer diferenças conceituais, de um modo geral “a noção de sentido [é] concebida como algo que tem o *significado* como base e que surge durante o uso da palavra por sujeitos imersos em contextos específicos” (Leite, 2010, p.80, grifo da autora).

Por outro lado, apesar de haver um relativo consenso acerca das definições de significado e sentido, a definição de *produção de sentidos* muda em função das diversas perspectivas em que vem sendo estudada. Os teóricos discutidos por Leite (2010), por exemplo, apontam para a possibilidade de uma compreensão dos processos de produção de sentidos sob a perspectiva conversacional.

No caso deste trabalho, situamos nossa compreensão de *sentido*, como já dissemos, numa perspectiva wittgensteiniana, relacionada tanto ao uso que é feito das palavras, como à dinâmica subjacente a todo discurso e enunciação. Sendo assim, entendemos o uso como a dimensão fundamental para que haja sentido e não o contrário, o sentido como um acessório ou como algo oriundo do uso das palavras (Pinheiro & Meira, 2007).

Poderíamos dizer, portanto, inspirados em Echeverría (2007), que enquanto as palavras carregam significados, as pessoas produzem sentidos em suas relações com o outro. Em função dessa conclusão, entendemos ainda a *produção de sentidos* como uma ação que interfere na própria ontologia do sujeito (Echeverría, 2007), para além de ser uma atividade linguística e comunicativa, simplesmente. O processo de produção de sentidos é, portanto, um processo relacional, cotidiano – porque produzir sentido “é o que nos permite lidar com situações e fenômenos do dia-a-dia” (Spink, 2010, p.35) – e que se sustenta na linguagem.

Assim, no fim das contas

⁵ Entre os alunos de mestrado e doutorado ligados ao LAIV (Laboratório de Análise Interacional e Videografia), por exemplo, alguns trataram dos temas *significado*, *sentido* e *produção de sentidos* em suas dissertações e teses (a exemplo de Villachan-Lyra, 2007 e Leite, 2010).

De uma forma ou outra, todo mundo trabalha com produção de sentidos. Quem trabalha em clínica lida com produção de sentidos; quem trabalha em Psicologia Social [ou com quaisquer outras psicologias] também está procurando entender os sentidos. Os sentidos da vida cotidiana são o pão-pão queijo-queijo do psicólogo. Não só do psicólogo, mas do sociólogo também. Sentido não é, portanto, propriedade de um referencial teórico único: é a tarefa básica de todos os cientistas sociais. Só que cada disciplina e subdisciplina trabalha a produção de sentidos de uma forma específica. (Spink, 2010, p.34)

Então, repetimos, a questão do sentido, na perspectiva pragmática, liga-se ao *uso* que fazemos da linguagem em nossas experiências com outras pessoas – o sentido só se realiza no uso e através dele. Sendo assim, assumimos um posicionamento em relação à linguagem como sendo sempre *linguagem em uso*, onde o sentido é sempre dialógico (e não necessariamente interativo). Desse modo, “a inteligibilidade, ou a possibilidade de entendimento num dado campo intersubjetivo, emerge à luz de nossa participação em *jogos de linguagem* próprios a uma determinada cultura, ou *forma de vida*” (Meira & Pinheiro, 2007, p.100, grifos dos autores). Dessa maneira, os sentidos (de palavras, expressões, conversas, gestos, ações, etc.) emergem em função dos modos como dialogamos nos jogos de linguagem em que nos envolvemos.

Esses jogos são, em função de seu caráter plástico, maleáveis e sempre ambíguos; não possuem uma marca fixa ou identitária para sua definição – neste caso, portanto, “pode-se dizer que o conceito ‘jogo’ é um conceito com contornos imprecisos” (Wittgenstein, 1989, p. 40, §71). Não há, portanto, jogos literais, eles são todos sempre fundados em metáforas – e os processos metafóricos são, por sua natureza, ambíguos.

A despeito disso, como todo jogo, o jogo de linguagem também tem regras – aprendidas ora pela observação de como os outros jogam, ora por sua explicitação, ora por serem ferramentas do próprio jogo (Wittgenstein, 1989, p. 34, §54). Donde podemos concluir que esses jogos de linguagem têm um caráter social – servem para mais de uma pessoa – e são sempre emergentes e contingenciais. Assim, por exemplo, o nosso esforço por tentar manter a coerência neste texto de tese é nosso esforço para lembrar quais as regras do jogo que estamos jogando com a comunidade acadêmica.

Wittgenstein (1989, p.55, §120) nos adverte ainda de que quando falamos da linguagem, devemos falar da linguagem cotidiana, e sugere que devemos reconduzir as palavras para seu emprego cotidiano (Wittgenstein, 1989, p.55, §116), retirando-lhes a aura da metafísica e tematizando sobre a obviedade da vida diária. Os jogos de linguagem aos quais se referia são os das práticas cotidianas, que situam o sujeito no mundo social.

E essa linguagem (em suas variadas formas) – que não é transparente, não é óbvia e nem possui uma lógica previsível, que não têm um sentido próprio que lhe seja dado *a priori*, enfim, que “não tem nada de trivial” (Hacker, 2000, p.16) – nos molda, dá forma a nosso pensamento e preenche nossa vida (Hacker, 2000). Essa linguagem nossa de cada dia só *faz sentido* em um processo dialógico, em que os parceiros partilham significados no jogo linguístico.

Sendo assim, consideramos que todo discurso se liga às situações em que é produzido e diz de um tempo e de um lugar próprios – remetendo sempre a um contexto de elaboração que constantemente se reconfigura. Entendemos, enfim, que toda linguagem é ambígua. Ambiguidade que se espalha por todo cotidiano. Os sentidos, portanto, só são gerados nos usos que fazemos da linguagem em nossa vida diária – a linguagem de que tratamos pode ser lida como um meio pelo qual estabelecemos nossas relações no mundo e com o mundo. Daí, concluímos que são as nossas possibilidades comunicativas e não as (puras) palavras que produzem sentidos, afinal, “não podemos adivinhar como uma palavra funciona. Temos de ver seu emprego e aprender com isso” (Wittgenstein, 1989, §340).

Nossa linguagem é, portanto, histórica, e somos sujeitos regulados por nossas relações no mundo – relações semióticas e discursivas, nas quais os sentidos são compartilhados. Entendemos que “as origens do significado estão fundadas no espaço intersubjetivo contingencialmente formado entre um sujeito, um outro e um objeto comum, sobre o qual se fala” (Cornejo, 2008, p.171) e que “a compreensão da linguagem é produzida se e somente se existe uma experiência comum. Consequentemente, intersubjetividade é aqui definida como o espaço onde nós somos seres-no-mundo-com-outros” (Cornejo, 2008, p.174).

Entendendo desse jeito, “usar palavras é agir, dentro de contextos, com determinados objetivos. É fazer parte de uma ‘forma de vida’, estar inserido na vida social” (Bezerra Jr., 2001, p. 149). Então, linguagem implica em usos e formas de vida. Quando falamos em *usar* uma linguagem, falamos em encontrar vocabulários que gerem efeitos de subjetividade (afetos, identidade, redescrições do mundo) e quando situamos linguagem como *ação*, apontamos para seu elemento performativo e, então, podemos afirmar que “o eu humano é criado pelo uso de um vocabulário” (Rorty, 2007, p.31), que nós habitamos na linguagem, que ela “cria realidades” (Echeverría, 2007, p.35) e que “mudar nossa maneira de falar é mudar, para nossos propósitos, aquilo que somos” (Rorty, 2007, p.52).

Como herdeiro desse pensamento wittgensteiniano, Echeverría (2007, p. 25) afirma que hoje “está emergindo uma compreensão radicalmente nova dos seres humanos”, a qual chama de “ontologia da linguagem” – cujos três pilares fundamentais seriam: “o ser humano, a linguagem e a ação” (Echeverría, 2007, p.186). Diz ele que uma nova linguagem, influenciada tanto pelas mudanças permanentes que marcam a vida contemporânea quanto pela linguagem eletrônica, tem mudado a forma como convivemos e que “a predominância do ser está sendo substituída pela do vir-a-ser” (Echeverría, 2007, p.26).

Segundo ele, essa mudança surge atrelada à ruptura proporcionada pela virada linguística e pela emergência de uma perspectiva não-metafísica para observação dos fenômenos humanos em diversos campos – filosofia, antropologia, sociologia, linguística, psicologia e biologia. Especificamente no que diz respeito aos campos da filosofia e da biologia, Echeverría (2007) destaca os nomes de Nietzsche, Heidegger e Wittgenstein – o primeiro, com suas críticas à metafísica, o segundo com as críticas ao racionalismo cartesiano e o último, com a apresentação de sua nova noção de linguagem – e de Mayer e Maturana – que salientam ser a linguagem o que distingue a espécie humana das outras.

Nessa perspectiva, portanto, o termo *ontologia* não assume o sentido clássico de ser enquanto tal; sua *ontologia da linguagem* destaca três postulados que 1) interpretam a linguagem como geradora, 2) entendem os seres humanos como seres linguísticos e 3) afirmam que os humanos se criam a si mesmos na linguagem e através dela. Noutros termos, Echeverría (2007) assinala a linguagem como a chave para o entendimento dos fenômenos humanos.

No entanto, é fundamental destacar que essa visão, longe de ser reducionista e de restringir a complexidade humana à linguagem, tem clareza de que ela “não esgota a multidimensionalidade do fenômeno humano” (Echeverría, 2007, p.32) e reconhece, além da *linguagem*, o *corpo* e a *emoção* (Echeverría, 2007, p.32 e seguintes) como formando os três domínios primários da nossa existência. Os três, a despeito de serem autônomos, mantêm estreitas relações de coerência entre si e possibilitam-nos reconstruir os fenômenos de cada domínio através de qualquer outro.

Contudo, a despeito de serem três os domínios primários, a primazia da linguagem se dá porque “é precisamente através da linguagem que conferimos sentido a nossa existência e é também a partir da linguagem que nos é possível reconhecer a importância dos domínios existenciais não linguísticos” (Echeverría, 2007, p.32).

Portanto, o destaque dado ao domínio linguístico é função de que está nele a possibilidade de produção de sentidos, de compreensão e de entendimento. Mesmo quando

um dos outros dois domínios (o do corpo ou o da emoção) desponta com mais destaque, sua compreensão ou entendimento permanece no domínio da linguagem.

Mas a linguagem não é uma simples “ferramenta passiva que nos permite descrever como são as coisas” (Echeverría, 2007, p.35) ou que nos permita planejar seu uso. Importa salientarmos que “a forma como operamos na linguagem é o fator talvez mais importante para definir a forma como seremos vistos pelos outros e por nós mesmos” (Echeverría, 2007, p.35). Sob esta perspectiva, Echeverría (2007) se aproxima de Bruner (1997) ao entenderem, ambos, a linguagem como “*ação situada* em um cenário cultural” (Bruner, 1997 p.27) – o que Rorty chamaria talvez de *linguagem como ação contingente*.

A contingência da nossa linguagem e da nossa cultura nos coloca naquele lugar do sujeito que, diferentemente do artesão que sabe qual tarefa precisa executar – e consequentemente sabe que ferramentas usar ou inventar para fazê-la –, “é tipicamente incapaz de deixar claro exatamente o que quer fazer, antes de desenvolver a linguagem com que consegue fazê-lo” (Rorty, 2007, p.41). O novo vocabulário que precisamos criar para que fique claro o que precisa ser feito é contingente – e todas as novas metáforas que criamos se apoiam em outras velhas metáforas, como camadas que se sobrepõem e mudam constantemente. A criação do novo se dá em função de um entorno contingencial que o gera; não é aleatório, é efeito de acumulação, de redescrições elaboradas ao longo do tempo a partir de uma argamassa histórica – portanto, para haver inovação é preciso estabilidade.

Essas reelaborações e redescrições são possíveis em função do caráter de recursividade da nossa linguagem. E com essa possibilidade de a linguagem se voltar a si mesma, “emerge para os seres humanos o domínio do sentido” (Echeverría, 2007, p.189): a linguagem nos coloca diante do imperativo de conferirmos sentido a nossa existência cotidiana.

E nesse processo de emergência de sentidos – expressos de forma narrativa (Bruner, 1997) –, a nossa subjetividade é forjada em “uma trama de contingências” (Rorty, 2007, p. 71) e de quebras no fluir transparente do dia-a-dia (Echeverría, 2007, p.192 e seguintes).

2.2. Sobre a psicologia da vida cotidiana: narrativas do presente

O dia-a-dia, o cotidiano, o que é comum a todos os dias; o banal; o conjunto das pequenas coisas que fazemos de modo sucessivo, diariamente; o que nos permite manter a continuidade em nossas vidas e definir nossa identidade; a dimensão a qual todos

pertencemos. A vida, enfim, “com tudo que é insolvente e provisório”, como disse uma vez Carlos Pena Filho, em 1958, no soneto *A solidão e sua porta* (2004, p.58).

Em 1901, Freud, “um dos primeiros a utilizar a expressão ‘vida cotidiana’” (Emiliani, 2009, p.85), escreveu sobre nossos esquecimentos, nossos pequenos lapsos de fala, nossos corriqueiros atos falhos. Sua *Psicopatologia da vida cotidiana* situou o nosso dia-a-dia no entrecruzamento entre consciente e inconsciente e revelou essa vida diária como sendo, a um só tempo, familiar e estranha.

Para ilustrar esta obra e para resgatarmos a importância da dimensão cotidiana para nossa constituição como sujeitos, lembremo-nos somente daquele episódio clássico em que Freud narra um ato falho ocorrido com ele, quando conversava com um colega, numa viagem de trem. Na sua *Psicopatologia*, Freud descreve como se deu o processo que o levou ao esquecimento de um nome próprio – o do pintor renascentista italiano Signorelli – e associa este esquecimento ao nome de dois outros pintores, também italianos e da Renascença (Boltraffio e Botticelli), à região por onde passava em viagem quando ocorreu o fato (Bósnia e Herzegovina) e à cidade de Trafoi (onde anteriormente havia recebido a notícia do suicídio de um paciente, vítima de uma doença sexual).

O “simples” esquecimento de um nome, isso que acontece a muitos de nós, leva-o a construir toda uma teoria para “demonstrar que seu esquecimento tinha uma razão, não se tratando (...) de um mero acaso”, que surgira para “evitar os pensamentos inconscientes acerca de morte e sexualidade” (Martins, 1991, p.35). A análise então desenvolvida por Freud buscou demonstrar o quão aquele esquecimento – que por outros seria, talvez, deixado de lado – estava a serviço de mecanismos psíquicos inconscientes que atuam em nossa vida cotidiana.

Depois de Freud (e não necessariamente levando-o em conta), percorremos todo um século em que a psicologia parece ter se dedicado apenas “marginalmente à vida cotidiana por ter-se concentrado (...) de modo prioritário no indivíduo e em seus processos mentais, comportamentais e afetivos” (Emiliani, 2009, p.82). Hoje, vemos que há, na psicologia, uma grande indefinição em relação à noção de vida cotidiana, a ponto de se poder defini-la a partir dos mais diversos paradigmas, posicionamentos e modelos teóricos (Emiliani, 2009).

Foi nos anos 1980 que os estudos sobre vida cotidiana (*eveyday life*) invadiram a literatura psicológica, estudando processos mentais em situações fora de laboratório e passando a utilizar o termo ‘real’ como sinônimo de cotidiano. Contudo, apesar desse interesse, o ‘mundo real’ continuou impossível de ser definido porque a noção de cotidiano era individualizada, diferente para cada pessoa e, portanto, relativa, privada e “não analisável em sua múltipla variabilidade” (Emiliani, 2009, p.88).

Mas, a despeito dessa indefinição e desse pertencimento a territórios múltiplos (Emiliani, 2009; Willis, 1990; Heller, 2008; Certeau, 2009; Bruner, 1997), podemos afirmar ser a vida cotidiana a *vida compartilhada*. Compartilhada, porque a nossa vida com os outros se sustenta no fato de os nossos modos de construção da vida diária serem coletivos. No fato de cada um de nós, individualmente, se definir em função de determinações relacionais.

Em sendo assim, poderíamos afirmar que a vida diária é a *vida com*. Com o outro, com a linguagem, com a cultura. A vida compartilhada, na qual tornamo-nos o que somos. A vida, enfim, dependente “da partilha de significados e conceitos” (Bruner, 1997, p.23).

E essa *psicologia do cotidiano* da qual tratamos deve, portanto, se organizar tendo por base os processos de produção de sentidos que nos ligam ao mundo no qual estamos imersos.

E dentre os tantos territórios de estudo e pesquisa que produzem e utilizam significados e nos quais o cotidiano desponta como tema de interesse, destacamos a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller (Rossler, 2004; Heller, 2008) que traça um modelo de estrutura da vida cotidiana. Segundo ela, na vida diária estão os elementos básicos para a formação de cada indivíduo: a linguagem, os objetos e instrumentos culturais e os usos e costumes de cada sociedade (Rossler, 2004).

Em sua perspectiva, a vida cotidiana não existe sem imitação e é, a um só tempo, espontânea, baseada na probabilidade e no economicismo, heterogênea, pragmática, carregada de escolhas, única e irrepetível.

A característica dominante da vida cotidiana seria a da *espontaneidade*, definida pelo pensamento e pela ação sem reflexão consciente ou crítica (Rossler, 2004; Heller, 2008). Para Heller, diante da heterogeneidade da vida diária, não estabelecemos certezas absolutas, agimos em função das probabilidades, das possibilidades que ligam nossas ações a suas consequências. Agimos guiados, muitas vezes, por certos tons afetivos que nos fazem avaliar os outros e a comunidade. Por sua vez, por agirmos espontânea e probabilisticamente, agimos em função do economicismo, do menor dispêndio de tempo ou energia, para que se viabilize a continuidade da vida de todo dia. E essa economia se organiza em função de um tipo de pensamento ligado à ação, à realização de atividades: um pensamento pragmático.

Diante disso, podemos afirmar que, “pelo fato de o pensamento cotidiano ser essencialmente espontâneo, probabilístico, ‘econômico’ [e] pragmático, ele vem acompanhado de um certo sentimento de confiança que lhe serve de suporte” (Rossler, 2004, p.107) e que é fundamental para o desenvolvimento de nossas atividades.

Discussões dessa ordem, sobre o cotidiano, desenvolvidas por Heller (Rossler, 2004; Heller, 2009) se ampliam ainda em reflexões sobre processos de alienação na vida cotidiana,

entre outros temas. Contudo, neste estudo, não seguiremos esse caminho. Buscaremos, isto sim, fazer aproximações entre a caracterização da vida cotidiana feita por Heller, no que diz respeito a seus aspectos de espontaneidade e pragmatismo, com o que nos fala Echeverría (2007) acerca de transparência e ação.

Em primeiro lugar, vemos a vida cotidiana como a vida em *transparência*, que faz com que “nos movamos em sintonia com o mundo ao redor, sem nos determos a pensar nele” (Echeverría, 2007, p.193). Entendemos que o fluir transparente na vida, “a atividade não-reflexiva, não pensante, não deliberativa, a ação com limite mínimo de consciência [que] constitui a base e condição primária da ação humana” (Echeverría, 2007, p.192), refere-se àquela mesma idéia de espontaneidade, descrita por Heller como característica básica da vida cotidiana. E essas nossas ações diárias – estabelecidas na transparência da vida cotidiana, quando agimos espontaneamente – são fundamentais para nos constituirmos como sujeitos.

Entendemos, ainda, que somos seres em trânsito, em processo, que não possuímos propriedades fixas ou permanentes, que somos “seres que estão em permanente mudança” (Echeverría, 2007, p.202). E se somos mutáveis, também a vida cotidiana o é – e talvez este seja um dos motivos de ela ser até hoje uma questão. A estabilidade cotidiana se caracteriza por sua mobilidade, e assim, por sermos seres em trânsito constante, em nós, as coisas são, enquanto podem mudar.

Se o que há de fixo em nós é a nossa permanente possibilidade de mudança, se as mudanças são o resultado das nossas ações (cotidianas e não cotidianas) e se as ações nos constituem como sujeitos (ações que Heller chama de pragmáticas e Echeverría, de lingüísticas) – porque “ação humana é atividade mais *interpretação*” (Echeverría, 2007, p.211, grifo nosso) –, a ação humana implica em produção de sentidos.

Sobre isso, no sexto capítulo de sua *Ontologia da Linguagem*, Echeverría sugere que usemos o termo *atividade* quando pudermos circunscrever as ações a afirmações descritivas, do tipo: ‘estou caminhando’, ‘estou movendo meu braço em direção a’, etc.; e reserva o termo *ação* para afirmações semânticas, quando lhes imprimimos significados que fazem referência implícita a nossas inquietudes. A partir daí, e desenvolvendo toda uma reflexão em que relaciona ação humana e linguagem, Echeverría sustenta que

não há maneira de escapar da linguagem, não há saída possível. Os seres humanos vivemos presos na linguagem. E quando nos perguntamos o que é a ação, encontramos a linguagem por todas as partes. Existe uma circularidade hermenêutica entre a linguagem e a ação. A linguagem é ação mas, ao mesmo tempo, (...) *a ação é linguagem*. (Echeverría, 2007, p.203, grifos do autor).

Em sendo a ação uma “distinção linguística”, as interpretações que fazemos das coisas são obra nossa, de nossa vida em relação com outras pessoas. Assim, “se vemos com nossos olhos, observamos com nossas diferenças” (Echeverría, 2007, p. 204) e, desse jeito, os mundos são diferentes em função do modo como os enxergamos. E Echeverría exemplifica isso lembrando-nos que, a despeito de termos o mesmo aparato biológico que nossos antepassados para observarmos o firmamento, o que chamamos de estrelas em um universo infinito, para os antigos eram lâmpadas penduradas em um teto escuro ou buracos num teto através dos quais se podia observar a luz que havia para além dele. Desse modo, Echeverría descreve como os diferentes mundos nos são dados em função de nossas diferentes maneiras de percebê-los.

Essas diferenças linguísticas podem ser vistas, por exemplo, em um estudo como o nosso, porque, ao criarmos uma possibilidade de interpretação das atividades cotidianas, criamos a possibilidade de transformar atividade em ação e, assim, geramos uma oportunidade para que sentidos sejam produzidos – quer pelas crianças, quer por nossa interpretação.

Suponhamos que diante de uma fotografia, hipoteticamente feita por uma criança, vejamos um prato com restos de uma refeição; poderemos dizer, simplesmente olhando para a foto: ‘aqui alguém fez uma refeição’. Sim, como afirma Echeverría, esta é uma possível descrição de *atividade*, produzida a partir do que se vê nos limites daquele quadrilátero. Mas, estando tão somente diante desta imagem não poderemos elaborar nenhuma interpretação a seu respeito. Contudo, entraremos no campo da *ação* quando ouvirmos a criança que fotografou a cena dizer: ‘a gente estava almoçando antes de ir pra escola’, ou ‘no domingo, eu almoço sempre na casa da minha avó’, ou ainda ‘meus tios foram lá em casa jantar no dia do aniversário da minha mãe’. Estaremos encontrando um *significado* para a atividade de ‘fazer uma refeição’ e, portanto, estaremos “produzindo afirmações semânticas” (Echeverría, 2007, p.211). Neste caso, no caso deste estudo, a forma de a criança observar a ação, que ela mesma registrou, faz com que a ação tenha sentido.

Por outro lado, diante dessa mesma imagem, dessa ação retratada, a própria criança, como observadora, poderia apresentar diferentes respostas válidas, em função de quem fosse seu interlocutor. Assim, poderia dizer para nós, pesquisadores, ‘no domingo, eu almoço sempre na casa da minha avó’, e acrescentar para um colega da escola, ‘depois de comer aquela lasanha deliciosa da vovó, eu e meus primos ficamos brincando a tarde toda, foi muito legal’ ou dizer para a mãe ‘lembra, mãe, depois do almoço a gente foi jogar bola e a bola quebrou um vaso que tava na janela da cozinha’. Sem a narrativa fazendo ampliações à

imagem e sem situarmo-nos nesse diálogo com ela, nós não poderíamos alcançar o entorno contingencial da imagem, nem muitas de suas possibilidades interpretativas – isso porque “só ao compreender o papel da interpretação na especificação da ação, compreendemos o caráter profundamente linguístico da ação humana” (Echeverría, 2007, p.213).

Se, então, precisamos da palavra para interpretar a atividade e para gerar o significado das ações, as interpretações das ações cotidianas ganham sentido como narrativas. Neste caso, como *narrativas do presente*, porque se referem a um entorno temporal que agrega a cotidianidade, o tempo no qual transcorrem nossas vidas. Um tempo que não é só o momento agora – se assim o entendêssemos, o descartaríamos, por virar passado no segundo em que se aperta o botão da máquina fotográfica –, é o tempo em gerúndio, da continuidade, do entorno entre o antes, o depois e o ainda.

Ao caracterizarmos as interpretações do cotidiano como narrativas “construídas para dar sentido à experiência humana e organizá-la temporalmente” (De Conti & Sperb, 2009, p.119), estamos, necessariamente, nos remetendo a Bruner (1997, p. 48) quando fala que “uma outra característica crucial da narrativa (...) é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum” – portanto, com o cotidiano, a um só tempo, familiar e estranho.

Se pensarmos a nossa experiência cotidiana como sendo organizada em eventos sucessivos, que passam a ter significado quando de sua reconstrução em sequências narrativas, podemos concordar em afirmar que “o pensamento narrativo é um pensamento ‘do cotidiano’, da vida diária” (Emiliani, 2009, p.157). Noutros termos, entendemos o modo de pensar cotidiano como narrativo porque organiza e interpreta ações, estados e eventos humanos; organiza e interpreta formas de vida, demonstrando haver uma “gramática do tempo” (Emiliani, 2009, p. 158), direcionando e dando sentido à nossa história.

2.3. Fotografar: uma forma de vida

Echeverría nos lembra ainda que, se fomos limitados por nossa estrutura biológica e não somos capazes, por exemplo, de detectar certos sons ou imagens, “para poder observá-los”, nos esforçamos por trazê-los, “direta ou indiretamente, ao terreno de nossa experiência” (Echeverría, 2007, p. 204).

Foi assim, então, para “ampliar o alcance de nossas experiências e (...) permitir a nossos sentidos o que em circunstâncias normais não o poderiam” (Echeverría, 2007, p. 204),

que criamos, no século XVI, o microscópio e depois, no século seguinte, telescópio, como extensões da nossa visão; que criamos as tecnologias atuais, como extensões de nossas capacidades mnemônicas; que criamos os livros também como extensões da nossa memória e, mais ainda, da nossa imaginação – como disse certa vez o escritor argentino Jorge Luís Borges (1978). E criamos também a fotografia e o ato fotográfico, talvez como “uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo” (Souza & Lopes, 2002, p.62), um novo tipo de “olhar sobre a materialidade do mundo físico e social que antes não era possível” (Souza & Lopes, 2002, p.62).

Inspirando-nos nessas considerações e nas de Barthes (1984), passamos a entender a fotografia também como uma extensão do tempo, mais que apenas a extensão do nosso olhar ou de nossas lembranças. Isso porque “o que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorre uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. (...) é o Particular absoluto, a Contingência soberana.” (Barthes, 1984, p.13). Portanto, mais do que uma retina artificial, com esses desenhos produzidos pela luz ao se apertar um botão, temos o registro, não apenas da imaginação ou da memória e da história humana, mas de sua existência contingente e da inexorabilidade do tempo.

Com os recursos da tecnologia da imagem podemos construir o retrato histórico de um povo, de um tempo, de um lugar; com a fotografia, podemos registrar olhares que descrevem tanto *o que* se vê, quanto *o como* se vê; podemos retratar formas de vida. Nesse sentido, a fotografia pode se constituir como um recurso para interpretarmos os sentidos do humano. Sontag (2004) afirma que as fotos, ao ensinarem um novo código visual, “modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver” (Sontag, 2004, p.13).

Por outro lado, diz-se que “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada” (Sontag, 2004, p.14) – numa apropriação só aparente porque a foto, sendo “uma duplicata do mundo feita de imagens” (Sontag, 2004, p.34), não é o mundo em si, talvez seja apenas, em certos casos, um “mundo mais acessível” que a própria realidade⁶ – e, em sendo assim, com a

⁶ Sobre essa questão, Sontag (2004) discute se a realidade do mundo, duplicada em fotografias, geraria uma relação das pessoas com continuidades fragmentadas. Se esses pedaços do mundo, distribuídos, adquiridos e consumidos propiciariam possibilidades significativas de controle e poder em nossa sociedade – e não só poder sobre a coisa fotografada, mas sobre a informação partilhada. Diante dessas inquietações, ela sugere ser inadequado afirmar que nossa sociedade prefere imagens a coisas. Poderíamos dizer, isto sim, que não há uma complementaridade entre as noções de imagem e realidade, porque, se por um lado temos consciência de que dificilmente as imagens fotográficas são muito próximas de qualquer realidade (e cada dia menos próximas, com os recursos de alteração eletrônica de imagens), por outro, “a realidade passou cada vez mais a se parecer com aquilo que as câmeras mostram” (Sontag, 2004, p.177) – e eventos cotidianos às vezes são descritos como tendo sido tão reais que até “pareciam um filme”. A essa relação do duplo e da fragmentação dada pela fotografia, acrescentamos ainda a possibilidade de fazermos um paralelo com as reflexões psicanalíticas sobre a imagem no

fotografia estamos diante de um registro que aponta para a relação dialógica entre sujeito e mundo.

Por causa talvez dessa relação, “dizem, com razão, que a fotografia é uma arte social porque persegue objetivos cuja natureza social é evidente” (Gilson, 1984. p. 25). Dentre esses objetivos está o da conservação de fotografias com propósitos de investigação – quer seja, jornalística, histórica, médica, científica, etc. No entanto, a despeito dessa evidente função sociológica do ato fotográfico, ele se configura como sendo uma função psicológica – por ser “a obra de um indivíduo pessoalmente engajado em seu ato e em sua obra (...) essencialmente sua, a tal ponto que podemos nos perguntar se cada fotografia não está unida àquele que a fez por uma relação pessoal única” (Gilson, 1984. p. 25). E em sendo a fotografia de natureza psicológica, entendemo-la como dialógica.

A fotografia revela algo do sujeito que a fez, talvez sua subjetividade ou seus modos de ver e interpretar o mundo, talvez sua história ou seu modo de vida, talvez um momento fortuito ou outro inesquecível. A fotografia pode revelar formas de vida, porque essas “imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é real – são tão polissêmicas quanto as palavras” (Carnicel, 2002, p.43) e seus sentidos podem não ser evidentes a um primeiro olhar, precisam, muitas vezes, ser elaborados. A fotografia é um tipo de escrita do mundo, uma “narrativa figurada” (Souza & Lopes, 2002, p.62).

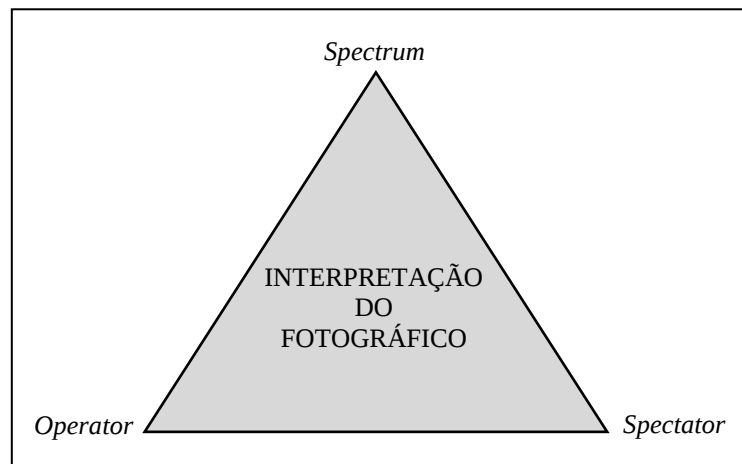


Fig.1. Triângulo de interpretação do fotográfico.

espelho, postas por Dolto (Dolto & Nasio, 2008). E não esqueçamos também que “a Fotografia pertence a essa classe de objetos folhados cujas duas folhas não podem ser separadas sem destruí-los: a vidraça e a paisagem, e por que não: o Bem e o Mal, o desejo e o seu objeto: dualidades que podemos conceber, mas não perceber” (Barthes, 1984, p.15).

Em sendo assim, a interpretação dos sentidos da imagem fotográfica pode exigir a análise de uma vasta gama de informações, que dizem respeito, necessariamente a três aspectos considerados por Barthes (1984): o fotógrafo (ou *operator*), o espectador (ou *spectator*) e o fotografado (ou *spectrum*). O espaço de interpretação do fotográfico (Fig.1) é o espaço intersubjetivo definido por *operator*, *spectator* e *spectrum*. E o *spectrum*, por sua vez, pode ser lido como algo da ordem da falta – porque dele esperamos a possibilidade de elaboração de um sentido nunca pleno ou exato.

Pensemos então nesses três vértices, relacionando-os ao ato fotográfico que hoje tem se configurado, em algumas circunstâncias, como “um rito social, uma proteção contra a ansiedade e um instrumento de poder” (Sontag, 2004, p.18). Para isso, vejamos os turistas (*operadores*), com uma câmera sempre posicionada entre si mesmos e tudo que é digno de uma foto – e Susan Sontag fala especialmente dos turistas alemães, japoneses e americanos que, submetidos ao imperativo do trabalho, atenuam sua angústia das férias tirando fotos, no que ela chama de “uma imitação amigável do trabalho” (2004, p.20). Ou pensemos nas fotografias (os *spectrums*) que acompanham a vida das famílias – tão imprescindíveis a ponto de se afirmar que “não tirar fotos dos filhos, sobretudo quando pequenos, é sinal de indiferença paterna” (Sontag, 2004, p.19) – ou ainda as milhares de fotos postadas e vistas (por *spectatores*) diariamente em redes sociais na internet, porque, afinal, “toda fotografia é feita para ser observada” (Carcinel, 2002).

E esse ato fotográfico não poucas vezes compulsivo, parece buscar, no excesso de imagens produzidas com as câmeras digitais, uma tentativa de preenchimento de um vazio que nos é constitutivo. Fotografar e manter uma câmera entre si mesmo e o mundo pode ser uma defesa contra o tempo, contra a rapidez das mudanças. Por outro lado, a fotografia, os tipos de fotografia e os modos de ver essas imagens são a revelação de um tempo, de uma cultura, de uma forma de vida.

2.3.1. Fotografia e os sentidos da vida cotidiana: uma estética e uma aprendizagem

Entendemos então que os diferentes modos de ver, e de revelar nossa visão em quadriláteros, nos fariam tanto de uma estética quanto de uma aprendizagem. De uma estética, principalmente quando nos referimos às nossas relações com os mundos ornamentados (Valsiner, 2008) – e aos “padrões que encontramos em nossas atividades”

(Valsiner, 2008, p.67) – e à busca deliberada pela forma – característica evidente da fotografia enquanto obra de arte, que se revela na escolha do enquadramento, da melhor luz, da composição da imagem, etc. E de uma aprendizagem, quando entendemos que o enquadrado na fotografia aponta para um recorte do mundo, escolhido de modo particular para ser registrado.

No que diz respeito à questão estética da fotografia, e apesar de considerarmos fundamental assinalarmos o caminho que trata da fotografia enquanto obra de arte, salientamos que não mergulharemos em análises que versem sobre o valor estético ou artístico das imagens retratadas pelas crianças sondadas neste estudo, visto que não pretendemos sair da ordem do fotográfico comum.

Assinalaremos, agora, tão somente, alguns pontos relativos à fotografia enquanto obra de arte para dizermos que essas considerações poderão vir a ser relevantes quando, por exemplo, sentindo-nos impactados, como *spectatores*, por algumas das imagens produzidas nesse estudo, venhamos a cogitar elaborar uma reflexão sobre o tema em estudos futuros.

Imagens como as das amigas de Joana tomando banho numa piscina inflável (Foto 1) – quando notamos a parede marcada pelo limo, o pano escuro no batente de um portal, a menina com o corpo parcialmente submerso, a linha curva da piscina tangenciando a marca angulosa das paredes. Imagens como as das linhas paralelas dos gradis da escola de Paulo (Foto 2) – sob um ângulo em que vemos também as telhas metálicas paralelas, inclinando-se numa perspectiva inesperada, fazendo um jogo de luz e sombra, de claro e escuro. Ou ainda imagens como a da natureza morta com piano e violão retratada por Rafael (Foto 3) – com a luz do dia entrando pela esquerda e banhando o ambiente e nos remetendo a cenas de estudos de pintura.



Foto 1. Menina na piscina de plástico.
Fotografia de Joana para o *Dia-a-dia*.



Foto 2. *As grades da escola.*
Fotografia de Paulo para o *Dia-a-dia*.



Foto 3. *Sala com piano e vilão.*
Fotografia de Rafael para o *Dia-a-dia*.

Diante disso, lembremos que ao se situar a fotografia enquanto obra de arte, seus estudiosos discutem, entre outros pontos, aspectos ligados às interferências feitas pelos fotógrafos nas suas imagens, de modo a transfigurarem o real fotografado e gerarem imagens poéticas novas ou inusitadas. Como é o caso dos cartemas, que abrem o campo do abstracionismo para o universo da fotografia. Nos cartemas (Foto 4), por exemplo, ao se replicar uma imagem, como módulo gerador numa composição por colagem até que a imagem-matriz “perca a sua significação original no abstracionismo do conjunto”, deparamo-nos com outra imagem, “de natureza caleidoscópica e enorme riqueza plástica” (Newton Jr., 2007), que não é mais a fotografia original, apesar de contê-la.

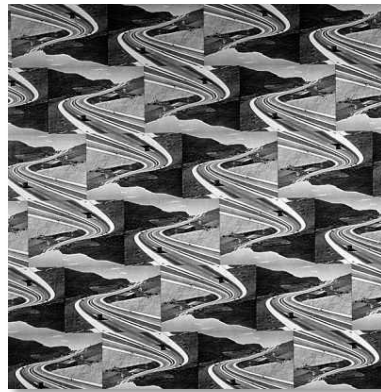


Foto 4. Cartema de Aloísio Magalhães, publicado no *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 17 abr. 1974. (imagem disponível em <http://www.fundaj.gov.br/docs/aloisio/alo5.html>)

Além dessa interferência deliberada na imagem pronta, a arte fotográfica traz à tona questões ligadas ao instante quando o fotógrafo, deliberadamente, “empenha-se na arte”, usando sua “extraordinária capacidade de ver, de transmitir fotograficamente (...) os elementos plásticos da paisagem [e] consolida, no texto, o olhar câmera” (Lopez, 1993) – como o fez Mário de Andrade (entre tantos outros), tornando-se fotógrafo numa viagem pelas regiões Norte e Nordeste do Brasil (Foto 5).



Foto 5. *Sombra minha*. Fotografia de Mário de Andrade, 1928. (Andrade, 1993)

Essa escolha deliberada pode ser vista, ainda, ao nos debruçarmos em imagens como as da fotógrafa Diane Arbus (Sontag, 2004), capaz de insinuar angústia e perversão pelo modo como nos coloca diante da estranheza do cotidiano com os retratos de pessoas “alegres, conformadas, triviais” (Sontag, 2004, p.49), quer sejam elas idosos em campos de nudismo, doentes mentais em sanatórios, anões posando em hotéis baratos, travestis ou crianças gêmeas, lado a lado, como numa imagem espelhada (Foto 6).



Foto 6. *Gêmeas idênticas*. Fotografia de Diane Arbus, 1967.
(Imagem disponível em: <http://diane-arbus-photography.com/>)

Nesse campo de investigação, há ainda o resgate das discussões históricas acerca dos embates ocorridos nos primórdios da fotografia, entre ela e a pintura – ocasião em que se discutia acerca da possibilidade de a primeira conquistar um lugar entre as artes – para dizer que, com o passar do tempo, ambas se influenciaram mutuamente. E que se a fotografia conduziu a pintura ao abandono das representações como cópias da realidade, a pintura, por sua vez, impeliu a fotografia para a busca de uma identidade própria – daí, o fato de que banimento da cor do retrato em branco-e-preto “significava afastar-se cada vez mais do verdadeiro na reprodução da imagem-matriz” (Paulino, 1993), possibilitando à fotografia atingir certo nível de abstração da realidade.

Ainda nesse campo, ressaltamos o paralelo que Barthes (1984) faz, não entre a fotografia e a pintura, mas entre ela e o teatro. Disse ele que “não é (...) pela Pintura que a Fotografia tem a ver com a arte, é pelo Teatro” (Barthes, 1984, p.52). Disse ainda que existe uma “relação original do teatro e do culto dos Mortos”, e que, “por mais viva que nos esforcemos para conceber [a fotografia], a Foto é como um teatro primitivo, como um Quadro Vivo, a figuração da face imóvel e pintada sob a qual vemos os mortos” (Barthes, 1984, p. 53 e 54).

Assim, a despeito da busca deliberada por uma imagem específica – quando crianças pedem que seus modelos posem para a foto, ou quando os grandes fotógrafos conseguem “ao mesmo tempo e em uma fração de segundos, reconhecer um fato e fazer a organização rigorosa das formas percebidas visualmente que dão sentido a este fato” (Cartier-Bresson, 2011) –, a fotografia continua sendo o registro de um tempo que já foi e das escolhas de uma pessoa.

As escolhas do que deve ser registrado quando se olha através do visor de uma câmara, dizem da visão de mundo do fotógrafo. Visão de mundo, como qualquer outra, constituída histórica e relacionalmente, e revelada por partículas avulsas e (aparentemente) descontínuas⁷ – não poucas vezes resgatadas de antigos álbuns de família, ou de pastas, caixas, gavetas, carteiras, envelopes amarelados ou aparelhos celulares, guardadas como tesouros nesses “pequenos refúgios” como películas (pequenas peles) que atestam nossa existência.

⁷ Curioso lembrar aqui da forma como são descritos os pensamentos do fotógrafo, personagem apresentado no livro *O fio da meada*, escrito para crianças por Roseana Murray (2002). Neste livro, a autora descreve para seus pequenos leitores, modos de pensamento de diferentes personagens, entre eles, um fotógrafo, descritos assim: “Ele só tem pensamentos rápidos e felizes. Quase todos pensamentos pequenos. A maioria dos retratos que tira são pequenos”, revelando recortes avulsos e descontínuos do mundo.

Exemplo disso são as fotografias do apartamento de Freud, em Viena, feitas em 1938, pelo fotógrafo Edmund Engelman (Burke, 2010), pouco antes de a família Freud (e de ele mesmo) partir de Viena, fugindo do nazismo. Engelman fotografou (usando somente luz natural para não se fazer notar pela Gestapo), nas vésperas da fuga dos Freud, os aposentos nos quais o criador da psicanálise viveu com sua família, fez consultas e escreveu sua obra, por 47 anos (Foto 7). Na ocasião das fotografias, feitas a pedido de um amigo e sem o conhecimento prévio de Freud, Engelman constatou que, apesar de a viagem dos Freud a Londres estar prestes a acontecer, o apartamento se mantinha organizado como se não houvesse preparação para a fuga e assim, sua “câmera cria uma ilusão. O que parecia estável e sólido estava se dissolvendo no ar. Engelman encenou uma recriação (...) de um mundo que estava sendo destruído” (Burke, 2010, p. 346). As fotografias de Engelman não são apenas o retrato histórico de um episódio específico, elas captam aqueles tempos, seus sentimentos e inquietações.



Foto 7. O divã do consultório de Freud em Viena. Fotografia de Edmund Engelman, 1938 (hoje no *Sigmund Freud Museum*, de Londres). (Imagem disponível no site da *Psychoanalytic Electronic Publishing*: www.pep-web.org. E em: <http://www.austrianinformation.org/september-october/2006/11/8/sigmund-freud-symposium.html>)

Dito isto, nossas reflexões deverão se encaminhar em busca de como a fotografia pode nos ajudar a compreender algo sobre a produção de sentidos na vida cotidiana, especificamente de crianças. Dizemos somente *ajudar*, porque “estritamente falando, nunca se compreende nada a partir de uma foto. (...) Fotos (...) nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia” (Sontag, 2004, p.33). Aceitando esses

convites para fantasiar, especular e deduzir, faremos leituras das imagens; mas para compreender e interpretar essas imagens, buscaremos a ligação entre elas e as palavras ditas sobre elas. Afinal de contas, “por trás da câmera fotográfica há um agente que, ao acionar o obturador, deixa aflorar toda uma bagagem cultural, seja em tom de denúncia, de agressividade e até mesmo de ingenuidade” (Carnicel, 2002, p. 53).

E consideramos que fotografias feitas por crianças podem, também, revelar (tanto quanto possível) coisas sobre elas mesmas e sobre o simples cotidiano do que lhes importa. Sua narrativa a partir e a respeito de imagens pode nos mostrar sua visão sobre o que elegem como importante no seu dia-a-dia, porque na verdade, “não importa para que se destina uma produção fotográfica – a imagem congelada sobre a superfície de papel será sempre resultado do assunto que o fotógrafo elegeu” (Carnicel, 2002, p.52). Qualquer foto é produto de uma escolha do fotógrafo, mas não é apenas a opção por algo que ele vê, é o foco em algo que lhe chama a atenção, em detrimento de outras coisas que passam despercebidas – e, a despeito de estas imagens serem sempre parciais, seletivas e limitadas a contingências de um momento específico, são o produto de algo que provoca uma “quebra”, como diria Echeverría (2007).

Entendemos que a natureza fragmentária da fotografia, em função da quebra que provoca no fluir da vida diária, pode nos conduzir à “recuperação de valores perdidos na invisibilidade do convívio cotidiano” (Humberto, 2000, p.41) – a informação visual pode abrir portas para novas reflexões “a partir de indicativos oferecidos por um momento real roubado ao tempo” (Humberto, 2000, p.41).

E assim, ao entendermos o fazer fotográfico como uma escolha, vemo-lo atravessado pela imprevisibilidade e pela surpresa, afinal, “o gesto essencial do *Operator* é o de surpreender alguma coisa ou alguém” (Barthes, 1984, p. 54). Apesar de poder haver um planejamento na escolha do recorte a ser feito, a escolha na fotografia aponta para o registro do emergente no cenário cotidiano. Desse modo, concordamos com Dubois (2009, p.162, grifos do autor) quando afirma que

(...) o princípio geral da imagem-ato (...) conduz logicamente a considerar que *qualquer fotografia é um golpe* (uma jogada), qualquer ato (de tomada ou de olhar para a imagem) é uma tentativa de ‘fazer uma jogada’ (dar um golpe) – exatamente como numa partida de xadrez (...). Eis o *jogo*. (...) A única questão é a da pertinência ou eficácia contingente. (...) a foto, em seu princípio, é da ordem do performativo – na acepção linguística do termo (quando dizer é fazer), bem como em seu significado artístico (a ‘performance’).

Nessa perspectiva pragmática, em sendo a fotografia uma jogada, entendemo-la como uma forma de vida, que faz parte dos diversos possíveis jogos de linguagem cotidianos. E se é um jogo, seus sentidos emergem no ato que a faz ser.

Assim, se por um lado a fotografia poderia ser analisada como “a visão de uma realidade reinterpretada” (Humberto, 2000, p.47), por outro, devemos sempre considerar que “toda foto é contingente (e por isso mesmo fora de sentido)”, que “a fotografia só pode significar (visar uma generalidade) assumindo uma máscara (...) que faz de uma face o produto de uma sociedade e de sua história” (Barthes, 1984, p.58).

A partir daí, ideias da descoberta do novo e da produção de sentidos, que emergem nos jogos de linguagem de nossas relações cotidianas, podem vir a ser discutidas. Para organizarmos essa reflexão, regatamos agora um breve relato acerca de um episódio vivido pelo arquiteto Le Corbusier (Gardiner, 1977), quando ele nos sugere estar atentos para as noções de olhar, observar e descobrir.

Gardiner (1977) conta-nos que o arquiteto, numa certa ocasião, abandonou sua Kodak, e passou a fazer seus registros por meio de desenhos e anotações, afirmando que o imediatismo fotográfico não lhe dava a possibilidade de sentir as proporções. Le Corbusier, ao declarar sua opção pelo desenho e sua recusa por fazer fotografias – e ele chamava a câmara fotográfica de “um instrumento para ociosos” (Gardiner, 1977, p.3) –, caracteriza seu processo de criação marcado pelo tempo do desenho, talvez pelo movimento da mão, a espessura do traço, a percepção do detalhe arquitetônico, em seu paulatino registro no papel. Nesse processo, Le Corbusier afirmava a necessidade de “deter-se, desenhar, manipular volumes, organizar a superfície” e dizia que “tudo isso significa primeiro *olhar*, depois *observar* e, afinal, quem sabe, *descobrir*” (Gardiner, 1977, p.39, grifos nossos). Para ele, a descoberta passava primeiramente pelo olhar.

Ao que parece, o processo corbusiano de descoberta (que aqui chamaremos de produção de sentido) do elemento arquitetônico estaria ligado a um *afeto* – a algo que lhe impingia uma emoção, que lhe provocava uma quebra no fluir transparente de seu olhar pelo mundo. Pensamos, no entanto, que a sequência olhar, observar, descobrir não seria prerrogativa do desenho arquitetônico de Le Corbusier, mas estaria presente também na criação fotográfica desse nosso estudo. Isso porque entendemos o afeto (o *afetar-se*) como o agente que faria emergir nas crianças o interesse pelo registro de uma cena – o retrato de um momento *sentido*.

Barthes (1984, p.39) falava que só se “interessava pela Fotografia por ‘sentimento’” que “queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida”; e dizia:

“vejo, sinto, portanto noto, olho e penso”. A fotografia surge, então, como uma marca, uma quebra no trânsito cotidiano do sujeito no mundo. Barthes parece sugerir, ao dizer que frente à fotografia ele vê e sente, portanto nota, olha e pensa, que a fotografia pode colocar o sujeito diante da necessidade de produzir um sentido (o pensar) que emerge de uma quebra (notar e olhar), possibilitada não só por uma condição física (ver), mas também pelo envolvimento afetivo com a situação (sentir).

Essas considerações de Barthes (1984) nos remetem, novamente, a Echeverría (2007) e suas reflexões sobre relação entre corpo, emoção e linguagem na constituição do humano. Entendemos aqui que o estar diante da fotografia pode ser visto como um momento em que esta relação se configura, visto que o processo de produção de sentido, ao qual Barthes se refere como “pensar”, “notar” e “olhar”, é um ato de linguagem; que, neste ato, a emoção se estabelece no que Barthes chama de “sentir” e que é através do corpo, do “ver”, que isto se torna possível.

Dito isto, consideramos a necessidade de uma pequena anotação em relação à questão do *ver*, em função do relato de Evgen Bavcar (Jardim & Carvalho, 2001), fotógrafo esloveno cego, quando fala da ligação entre imagem e linguagem, afirmando que o verbo, mesmo sendo cego, é capaz tornar as coisas visíveis ao criar imagens. “Fotografo o que imagino, (...) eu sou um pouco como Dom Quixote” (Bavcar, 2011), diz ele ao afirmar que é mais um *iconógrafo* que um fotógrafo.



Foto 8. *Véronique e o pato*, Evgen Bavcar. (Imagem disponível em: <http://www.zonezero.com/exposiciones/fotografos/bavcar/bavcar34.html>)

Ao fotografar o invisível, ao fotografar o que não vê, Bavcar demonstra que “a vidência do Fotógrafo não consiste em ‘ver’, mas em estar lá” (Barthes, 1984, p.76) – portanto é contingente a um tempo e a um lugar. Ou nas palavras de Henri Cartier-Bresson:

“fotografar (...) é colocar sob um mesmo alinhamento visual a cabeça, o olho e o coração. É uma forma de vida” (Cartier-Bresson, 2011).

Em se tendo, portanto, por base, esse entendimento de que fotografar é uma forma de vida,

vemos que (...) a *dimensão pragmática* aparece como incontornável ponto de fuga de qualquer perspectiva sobre a fotografia (...). Aqui vai se tratar de conceber esse ‘fotográfico’ como uma categoria que não é tanto estética, semiótica ou histórica quanto de imediato e fundamentalmente *epistêmica*, uma verdadeira categoria do pensamento, absolutamente singular e que introduz a uma relação específica com os signos, o tempo, o espaço, o real, o sujeito, o ser e o fazer. (Dubois, 2009, p.60).

O fotográfico, então, entendido em sua dimensão epistêmica, e porque não dizer, ontológica, aponta para uma gramática do olhar, para um conjunto de regras e para uma marca na linguagem – que fala tanto de escolhas contingentes de sujeitos imersos no cotidiano do mundo, como de processos de produção de sentidos desse cotidiano.

Atividade poética (entendida aqui no sentido grego de *poiésis*: ‘ação de fazer algo’), dependente da realidade, a fotografia pressupõe, como já dissemos, um sujeito implicado no ato fotográfico – e no nosso caso, o sujeito implicado na ação cotidiana, registrada no ato fotográfico. As fotos de nossa pesquisa, como registro e revelação de coisas, pessoas, tempos e lugares, podem nos colocar diante de processos de produção de sentidos sobre a aparente banalidade dos dias.



Foto 9. Atenas, Grécia, Henri Cartier-Bresson, 1953. (Imagem disponível em: http://www.henricartierbresson.org/pres/home_fr.htm)

É preciso que entendamos que o ato fotográfico é sempre um ato de intervenção porque “a simples presença da câmara fotográfica constitui uma intervenção” (Carnicel, 2002, p.44). E apesar de a câmara em si não ser nada além de uma ferramenta, um instrumento com a qual o fotógrafo cria formas e sentidos, e domina um instante a partir de um posto de observação, o ato fotográfico não é mera e passiva observação. É um ato de linguagem e como tal, não é simplesmente uma “ferramenta passiva” que usamos para descrever as coisas (Echeverría, 2007, p.35). Pelo contrário,

A câmara é (...) um caderno de desenho, um instrumento da intuição e da espontaneidade, o mestre do instante que, em termos visuais, questiona e decide ao mesmo tempo. Para “significar” o mundo, temos que nos sentir implicados no que cortamos através do visor. Essa atitude exige concentração, sensibilidade, senso de geometria. É (...) acima de tudo, um esquecimento de nós mesmos que nos faz chegar à simplicidade da expressão. (Cartier-Bresson, 2011).

E essa implicação no que se corta, no limite que se define pelo quadrilátero do visor, no que se eleger como relevante, implica nisso que Cartier-Bresson chama de *esquecimento de si mesmo*. Entendemos que o fotógrafo se esquece de si mesmo, porque projeta na imagem sua escolha de olhar para além de si mesmo. E quando vemos fotografias que as pessoas fazem de si mesmas, mirando a máquina em sua própria direção, essa ação parece-nos indicar alguma necessidade de que sejam vistas de um ângulo exterior – de poderem marcar na imagem o espelho de si mesma, de se verem como supõem que os outros a veriam.

Portanto, mais importante que o equipamento fotográfico, é “o desempenho do fotógrafo como agente que promove recortes na história” (Carnicel, 2002, p.44), o mais importante é o foco escolhido, o olho do fotógrafo, e não a reprodução final (mesmo desfocada) da imagem. Isso porque, como afirma Dubois (2009, p.15, grifos do autor):

(...) com a fotografia, não nos é possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser. A foto não é apenas imagem (...) é (...) algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima. A fotografia (...) como inseparável de toda a sua enunciação, como *experiência* de imagem, como objeto totalmente *pragmático* (...) implica de fato ontologicamente a questão do *sujeito*, e mais especificamente do *sujeito em processo*.

Entendendo desse modo, podemos discutir o caráter performativo e contingencial do ato fotográfico. Se elegermos como foco de reflexão o próprio ato – entendido nessa perspectiva pragmática que aponta para o fato de que o sentido não estaria nas fotografias *per si*, mas no entorno contingencial que a gerou –, poderíamos buscar uma interpretação da imagem, a partir do encontro entre o fotógrafo e o fotografado, no discurso acerca da imagem-

ato que liga o fotógrafo a um instante recortado do tempo. E foi, portanto, nessa perspectiva que construímos a possibilidade de interpretação das imagens dessa pesquisa, ligando-as ao ato que as fez ser, reconstruído na palavra de cada criança.

3. PLANO METODOLÓGICO

3.1. Sobre estudos de casos e generalização

Consideramos importante fazer uma breve reflexão sobre o método de pesquisa de estudo de casos, para que o entendimento que fazemos dessa estratégia investigativa seja explicitado e para que seu uso seja justificado em nossa pesquisa. Para isso falaremos sobre a natureza deste método, sua aplicabilidade e possibilidade de generalização (Alves-Mazzotti, 2006).

Antes de tudo, destacamos que estudos de caso não se caracterizam como tais somente por incluírem um reduzido número de sujeitos ou por estudarem uma unidade específica do que quer que seja (uma sala de aula, uma turma, uma pessoa, um sítio na internet, etc.). Para discutirmos seu uso como metodologia de pesquisa específica e dentre as outras tantas metodologias das ciências humanas, devemos considerar o conhecimento científico, de um modo geral, se desenvolvendo num processo de construção coletiva. Em sendo assim, os estudos de caso não podem se furtar ao debate acadêmico, nem podem ser tratados de maneira desconectada de outras discussões que venham ocorrendo na área. Mesmo porque, esse tipo de investigação precisa se balizar tanto em justificativas teórico-metodológicos, como em interpretações coerentes com essas escolhas.

Mas, a despeito das divergências entre autores acerca dos critérios mais adequados para se avaliar os estudos de caso (Alves-Mazzotti, 2006), há uma indicação consensual de que esses estudos dizem respeito a investigações relevantes de unidades específicas, definidas a partir de critérios preestabelecidos e que se valem de diversas fontes de dados, no intuito de criar uma visão ampla do fenômeno em questão.

Nossa escolha por usar ou não o método dos estudos de casos em nossos trabalhos, depende, em grande parte, de nossas perguntas de pesquisa (Yin, 2009). A opção pelos estudos de caso seria relevante, fundamentalmente, quando usássemos o “como” ou o “por que” em nossas questões; quando o “como” e o “por que” perguntam acerca de “um conjunto de eventos contemporâneos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2009, p.14).

Sendo assim, havemos de concordar que um estudo como o nosso, que quer realizar uma análise interpretativa de relatos da vida cotidiana de crianças, é favorecido pela estratégia dos estudos de caso. Isso porque, as análises das conversas entre pesquisadores e crianças, a

partir de fotografias, exigem a construção de uma teia interpretativa que leva à caracterização dos processos particulares de produção de sentidos. Nossos objetivos e questões, portanto, apontam para a relevância dos estudos de caso como sendo a estratégia que melhor se adéqua às nossas inquietações.

Essa escolha reflete nossa opção teórica, sustentada na possibilidade de investigarmos o caráter dinâmico e relacional constitutivo dos processos de produção de sentidos da vida diária. Se optamos por fazer uma análise das descrições feitas por crianças, consideramos que tanto mais verticais elas serão, quanto maior o detalhamento das análises dos dados de cada sujeito investigado. Além disso, o uso de sondas culturais (como veremos mais adiante) tem como prerrogativa um processo de produção de dados individual, autônomo e centrado no sujeito (Mattelmäki, 2006) – o que nos encaminha, mais uma vez, para a estratégia dos estudos de casos.

Outro argumento a favor de nesse estudo trabalharmos com os estudos de casos está em nossa proposta analítica que, ao querer verificar como o sentido é produzido no cotidiano, pretende fazê-lo inspirando-se no conceito de “situação comunicativa mínima” (Fig.2) proposto por Cornejo (2008) e definido como sendo o “espaço intersubjetivo contingencialmente formado entre um sujeito (S), um outro (O) e um objeto comum (R), sobre o qual se fala” (Cornejo, 2008, p.171).

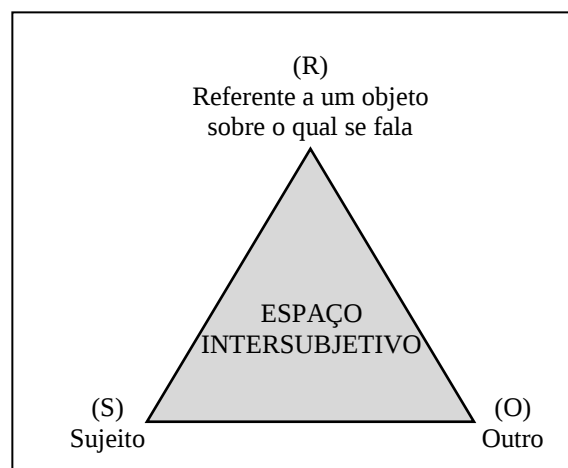


Fig. 2. Triângulo da situação comunicativa mínima.

No caso desse estudo, sujeitos (S) são cada uma das quatro crianças que participam do estudo; o outro (O) somos nós, pesquisadores que dialogamos com elas e o objeto comum sobre o qual fazemos referência (R) são as fotografias, os desenhos e os relatos do cotidiano infantil. Entendemo-nos, portanto, como coparticipantes na proposta de produzir sentidos

acerca da vida cotidiana de crianças. Assim, nesta proposta, a tarefa de compreender como crianças produzem sentido em suas vidas diárias envolve “a interpretação e a empatia, ao invés de previsão ou controle” (Harré & Gillett, 1999, p.25), o que eleva a importância de destacarmos os autorrelatos das pessoas que estudamos.

Mas, vale salientar, no entanto, que apesar de nos colocarmos nesse lugar de interlocutores privilegiados dialogando com as crianças, entendemo-nos como mediadores. Isso porque as crianças, ao se dirigirem a nós, falam para o mundo adulto, através de nós – falam para seus pais, seus tios, seus professores.

E, no que diz respeito ao quesito “generalização”, sabemos que a partir de estudos de caso não é possível, por exemplo, fazer generalizações estatísticas. E não pretendemos fazê-las neste nosso estudo.

Sendo assim, quando falamos em estudos de casos falamos em formas alternativas de generalização, que se caracterizam pela busca dos pesquisadores por irem para além do caso, partindo de um grupo particular de resultados para chegar a propostas teóricas aplicáveis em outras situações, tratando os dados como um sistema cujas partes são integradas e procurando ampliar as possibilidades de análises e relações a partir dos dados que dispõem (Alves-Mazzotti, 2006).

Desse modo, o poder de generalização desta pesquisa está em sua possibilidade de vir a gerar hipóteses produtivas e de fazer emergir elementos importantes que apontem para os processos de produção de sentidos da vida cotidiana de crianças – a partir da confrontação entre os dados produzidos e as teorias que subsidiam sua análise. E esses elementos, emergentes do nosso estudo, poderão vir a ser estudados, depois, com o uso de outros métodos com maior poder de generalização.

Dizemos isso, traçando um paralelo a partir das considerações de Valsiner (2007), quando discute as diferenças entre os métodos de construção de conhecimentos da psicologia transcultural e da psicologia cultural. Diz ele que os estudos da psicologia cultural (como ciência básica que se propõe a sistematização de princípios básicos) começam com amostras de um indivíduo, portanto, com *estudos de casos* – a partir dos quais se elabora um “modelo generalizável do funcionamento cultural da pessoa (...) baseado na análise sistêmica do indivíduo-no-contexto-social” (Valsiner, 2007, p.28-29). Esse modelo sistêmico criado a partir do caso específico deve ser então “testado empiricamente com base em outra pessoa selecionada” (Valsiner, 2007, p.29), com características distintas da primeira – o que pode levar ou não a uma modificação do modelo inicial. Esse modelo modificado (ou não), por sua

vez, deve novamente ser testado em outro estudo de caso, com sujeitos distintos das amostras anteriores (e assim sucessivamente).

Em função desses vários estudos de casos, elabora-se uma “construção hermenêutica do conhecimento sobre pessoas como sistemas de funcionamento cultural” (Valsiner, 2007, p.29). E assim, as informações sobre essas pessoas – analisadas como parte de sistemas integrados a teias sociais – geram um modelo que pode ser considerado generalizado. Tais generalizações são consideradas como aplicáveis a “toda humanidade” uma vez que foram criadas em função das diferenças entre pessoas.

É nessa perspectiva, portanto, que situamos a possibilidade de generalização de nosso modelo de estudo. Cada caso aqui deverá colaborar para uma reflexão que nasce dos processos de produção de sentido na vida cotidiana de crianças e pode vir a se ampliar, buscando abranger uma reflexão sobre as crianças no momento atual. A importância de fazermos isso, está no fato de, até o momento, não termos encontrado relatos de estudos de psicologia da infância que proponham modelos generalizáveis de investigação, onde seja dada a oportunidade de crianças tecerem seu ponto de vista sobre suas próprias vidas cotidianas ou de construírem e apresentarem um entendimento sobre sua própria condição de seres-no-mundo-com-outros.

Evidentemente que um estudo pontual e limitado como o nosso não pretende ser confundido com um modelo generalizável de investigação sobre a psicologia da infância. Mas se propõe, isto sim, a ser um entre outros estudos, capaz de sugerir um modelo de investigação onde é dada a palavra a crianças, para que falem de suas vidas cotidianas.

3.2. Sobre os participantes da pesquisa: Crianças, sempre crianças!

Definida a estratégia dos estudos de casos, questionamo-nos sobre quais crianças convidar para participar deste nosso estudo, perguntamo-nos sobre que critérios seriam os mais adequados para a escolha dos sujeitos. Para isso, optamos por elaborar um critério de exclusão, para definir quem *não* participaria dessa proposta investigativa.

Consideramos então, como critério geral deste estudo, que dele não deveriam participar crianças afetadas por eventos que lhes engajassem de modo especial – assim, por exemplo, não poderiam ser nossas colaboradoras, crianças com doenças crônicas, hospitalizadas, em quaisquer condições de risco ou que tivessem a rotina usual de suas vidas

alteradas (por morte ou doenças graves na família, por exemplo). Crianças com diagnósticos de síndromes neurológicas e com deficiências físicas ou mentais, também ficariam de fora deste nosso trabalho. Crianças abrigadas também não participariam. Restringimos ainda os participantes do estudo, a crianças regularmente matriculadas em escolas da Região Metropolitana do Recife – visto ser também de nosso interesse que elas registrassem em suas narrativas o ambiente escolar que corriqueiramente frequentam.

Fizemos essas escolhas, cientes, no entanto, de sua arbitrariedade e desejosos de, futuramente, vir a investigar o cotidiano das crianças por hora excluídas.

Assim, agrupamos sob o título geral de *crianças aptas a colaborar com este estudo*, todas aquelas já plenamente falantes⁸ (com idade acima dos 4 anos de idade, por exemplo) e mesmo aquelas que frequentassem já o início de uma adolescência (com 11, 12 ou 13 anos) – todas cujos pais (ou responsáveis) autorizassem sua colaboração no projeto. Então, quatro crianças participaram da pesquisa (Rafael, Daniela e Joana, com 9 anos e Paulo, com 11) selecionadas em função da nossa facilidade de acesso a elas e a seus familiares. Algumas delas já conhecíamos, outras nunca havíamos encontrado antes.

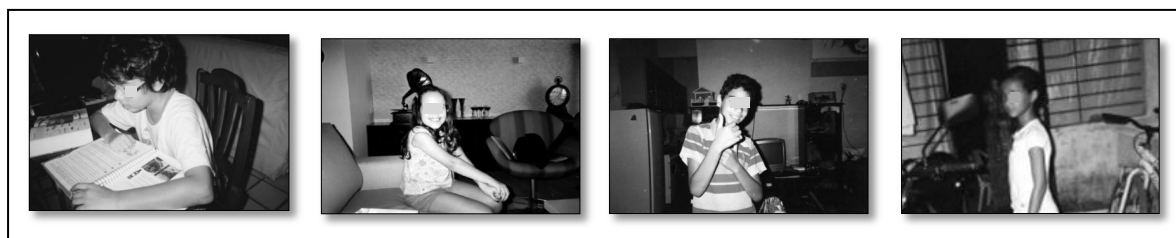


Foto 10. As crianças que participaram da pesquisa, na sequência em que conversaram conosco sobre as fotos, da esquerda para a direita, Rafael, Daniela, Paulo e Joana.

Para seguirmos em busca da construção dos retratos do cotidiano infantil, achamos por bem tentar definir o que é ser criança e quais poderiam ser os limites da infância – até mesmo porque esta definição circunscreve e justifica os limites para o estabelecimento da idade dos sujeitos desta pesquisa.

⁸ Aí se estabelece mais um limite, dado pelos estudos na área de aquisição da linguagem, que diferencia *infans* de criança, entendendo o *infans* como a criança que ainda não fala e restringindo o termo *criança* para aquela que já faz pleno uso da palavra. Os estudos de aquisição da linguagem situam-se na linha de transição entre o *infans* e o falante. Importa salientar que nesse processo de transição vai se constituir, na criança, uma fala que é diferente da do adulto. E, nesse caso, é fundamental assumir o compromisso com a diferença que caracteriza a fala da criança, bem como com seu processo de mudança.

De um modo geral, como desenha Tonnucci (Fig.3), “a criança [é] aquela que é sempre vista de cima”. Ou, como diz Lajonquière (2010, p.21), é aquela “que sempre olha o mundo de baixo” (Fig.4):

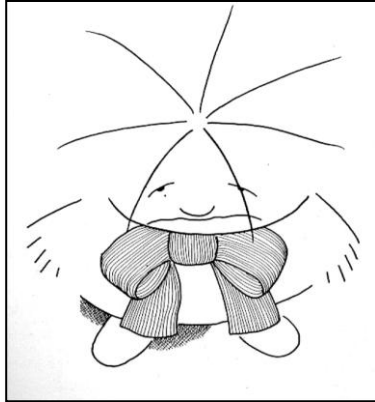


Fig.3. “A criança: aquela que é sempre vista de cima” (Tonnucci, 2003, p.6).



Fig.4. Ângulo de visão de crianças: em desenhos animados antigos vemos somente a imagem das pernas dos personagens adultos (Imagem disponível em: <http://mammytwoshoes.tripod.com>)

Contudo, a despeito da efetividade dessas imagens e dessas palavras, a infância não é uma abstração, é antes “uma construção discursiva que institui determinadas posições – não só das crianças, mas também da família, dos pais, das mães, das instituições escolares, entre outros, instituindo determinados modos de ser e viver” (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005).

Em função disso, vale lembrar as reflexões iniciadas há mais de 50 anos por Ariés (1960/1981), quando afirmava ser a infância uma invenção da vida em sociedade, elaborada e modificada paulatinamente ao longo de anos, e ser o sentimento de cuidado e proteção pela criança e pela condição infantil algo que somente começa a ser construído e percebido na Europa, no século XVII.

Lembremos ainda que, a essa invenção da infância, associaram-se tanto formas de intervenção social, quanto práticas de regulação e controle. Muitas das quais criadas e justificadas pela Psicologia – que, entre outras coisas, definiu padrões de normalidade e de etapas evolutivas, classificou e ordenou crianças em função de seus desempenhos escolares e prescreveu ações que deveriam ser dispensadas a elas para que melhor se adequassem (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005).

Os estudos indicam (Ariés, 1981; Badinter, 1985) que as crianças começam a ser objeto de atenção dos adultos no período em torno do século XVIII, por influência da publicação de

diversas obras – marcadamente com a publicação, em 1762, do *Émile*, de Rousseau – que instigaram e efetivamente levaram os pais a desenvolverem novos sentimentos pela criança⁹. Antes disso, ora a criança era um adulto em miniatura que partilhava com os adultos seus trabalhos e jogos, ora era acusada de pecados e devia se submeter a uma educação repressiva e violenta para salvar a alma, ora era um fardo do qual os genitores queriam se livrar enviando-as a amas, ora um brinquedo para distração de adultos. Em todo caso, não poucas vezes, um ser insignificante e indiferente.

Muitas dessas considerações, retratando a história da criança na Europa, também pode se aplicar à história da criança brasileira. Para falarmos das relações de abandono por aqui, basta o registro de que a Roda dos Expostos¹⁰ foi uma das instituições brasileiras de maior durabilidade – tendo perdurado desde a época colonial, até meados dos anos 1950 (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005). Além da “roda”, há ainda outros relatos e descrições de como a criança brasileira no período colonial foi negligenciada – a despeito das distinções entre aquelas originadas de famílias escravas, índias ou da elite europeia (Freire, 1933/1989; Priore, 1999).

Trabalhos (como o de Freire ou o de Priore) indicam que as crianças de origem portuguesa eram amamentadas por amas de leite, submetidas a castigos dolorosos e depois enviadas para estudar fora; que os curumins foram escravizados e morreram das doenças trazidas de além-mar¹¹; que os pequenos africanos (que chegavam a representar cerca de vinte por cento dos transportados nos navios negreiros) foram vendidos tanto para o trabalho no campo como para a distração dos filhos dos senhores, que os submetiam a padecimentos e humilhações.

Para além do período colonial, o abandono perdurou e o sentimento de infância, inaugurado por Rousseau, não havia ainda se instalado entre nós quando na Guerra do Paraguai (de 1864 e 1870) muitas crianças foram alistadas como “voluntários” – escolhidos talvez por serem mais facilmente repostos (Fig.11):

⁹ O imperativo de garantir a sobrevivência das crianças ligava-se à necessidade de “produzir seres humanos que [seriam] a riqueza do Estado” (Badinter, 1985, p.146) e isso também passava pela criação, promoção e mitificação de um outro sentimento, o do *amor materno*, discutido por Badinter (1985).

¹⁰ Como descreve Moacyr Scliar (2006) a roda dos expostos era um cilindro oco, geralmente feito de madeira “que girava em torno de seu próprio eixo e tinha uma portinha voltada para a rua. Sem ser identificada a mãe deixava seu bebê e rodava o cilindro 180 graus, o que fazia a porta ficar voltada para o interior do prédio, onde alguém recolhia a criança rejeitada. Em São Paulo, bastava a campainha soar no meio da noite para as freiras da Santa Casa terem a certeza de que mais uma criança acabava de ser rejeitada”.

¹¹ Freire (1933/1989) afirma que “nos tempos da catequese, os jesuítas, talvez para atenuar entre os índios o mau efeito do aumento da mortalidade infantil que se seguiu ao contato (...) entre as duas raças, tudo fizeram para enfeitar ou embelezar a morte da criança. Não era nenhum pecador que morria, mas um anjo inocente” (p.133) – fato gerador do costume ainda atual de enterrar crianças, os “anjinhos”, em caixões brancos.



Foto 11. Criança que lutou na Guerra do Paraguai. Sem registro de data ou autor.
(Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Nen_exercit_argenti.jpg e em <http://www.portalsao francisco.com.br/alfa/guerra-do-paraguai/guerra-do-paraguai-10.php>).

Podemos afirmar que foi somente nos fins do século XIX e início do século XX que no Brasil começou a se instituir uma maior preocupação com as crianças (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005). Estabeleceram-se, então, ações para o atendimento daquelas que viviam nas ruas das grandes cidades – muito em função da introdução em nosso país de ideias higienistas e eugênicas. Os então chamados “menores”¹², considerados perigosos, eram vistos como um problema econômico e político, e passaram a ser objeto de preocupações tanto médicas, quanto pedagógicas e jurídicas. Surgiram então os reformatórios e as instituições de assistência e amparo ao menor que se propunham ora a “corrigir condutas” e “defeitos morais”, a partir de modelos repressivos, ora a fazer o “tratamento” de um “ser doente” com “conduta antissocial”, sob a égide de discursos terapêuticos. Mas, tanto uns como outros, em função dos resultados apresentados e das críticas sofridas, passaram a ser questionados e substituídos pelo discurso da prevenção.

Foi assim que nos anos 1980, sob influência de normas e acordos internacionais que se passou a exigir por aqui o estabelecimento de procedimentos que diminuíssem a arbitrariedade diante dos jovens infratores. Destes debates iniciais, estabeleceu-se, em 1990, o

¹² O termo ‘menor’ passa a ser incorporado ao nosso vocabulário cotidiano na época do estabelecimento do primeiro código de menores brasileiro, que data de 1927 e como não houve qualquer problematização sobre o tema, na categoria ‘menor’ incluíam-se os ‘abandonados’, os ‘delinquentes’, os ‘desviados’ e os ‘viciados’ (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005).

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990) que não tem deixado claro “como e porque agir” em determinadas circunstâncias, limitando-se a “afirmar direitos e a atribuir responsabilidades” e que “ao tratar os conceitos de infância e família como universais (...) desconsidera outras formas de ver e viver a infância, assim como outros modos de sociabilidade” (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005, p.47) – mantendo a distinção histórica entre crianças e menores, uns precisando de proteção, outros, de correção.

Mas, para além desse debate fundamental – sobre o qual não cabe a nós nos estendermos nessas linhas – importa ainda destacar a delimitação feita pela Lei entre crianças e adolescentes. Enquanto nosso ECA considera, em seu artigo 2º, que criança é a pessoa com idade até os 12 anos incompletos e adolescente é aquela com idade entre 12 e 18 anos, a Convenção sobre os Direitos da Criança (promulgada pelo Governo Federal no Decreto nº 99710, de 21 de novembro 1990) não estabelece uma delimitação para a adolescência. Em seu artigo 1º, a Convenção afirma que criança é “todo o ser humano menor de 18 anos, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes”

Como tanto a Convenção quanto o Estatuto dizem respeito à legislação do nosso país; devendo ser entendidas como complementares, sua interpretação parece sugerir o entendimento da adolescência como uma parte da infância. Em sendo assim, e apesar de termos claro que ninguém se torna adolescente ou adulto ao completar anos de vida, entendemos que o estabelecimento desses parâmetros é necessário tanto para legislar quanto para executar as leis – no entanto, havemos de destacar a necessidade de desnaturalizarmos essas noções de infância e adolescência que se queiram universais e estáveis, levando em conta as diferenças entre as pessoas (de ordem cultural, por exemplo).

Dito isso, parece-nos que essa mesma vida em sociedade que criou uma idéia e um sentimento da infância e pela infância, há mais ou menos uns 300 anos, também pode estar inventando seu fim, no mundo ocidental de nossos dias. O aparente fim da infância se faz coincidir com a chegada de uma adolescência cada vez mais precoce, ampliada e talvez menos reflexiva ou autoconsciente que aquela descrita por Octavio Paz (1950/1997, p.143) quando, em seu *Labirinto da Solidão*, falava do adolescente como alguém que “vacilante entre a infância e a juventude (...) se assombra de ser”, como alguém cuja “singularidade de ser – pura sensação na criança – se transforma em problema e pergunta, em consciência interrogante”.

Temos visto o tempo da adolescência ser motivo de dúvidas e discussões. Nos manuais de desenvolvimento humano, “os teóricos modernos da adolescência tentam explicar como os fatores biológicos, sociais, comportamentais e culturais estão interligados na transição da infância para a idade adulta” (Cole & Cole, 2004, p.624) ¹³, por outro lado, há quem diga¹⁴ que a infância, já limitada pela criação de uma adolescência, bem poderia estar desaparecendo com a chegada do século XXI. Afinal de contas, algumas crianças parecem “estar antecipando o tempo da adolescência e encurtando o tempo da infância” (Kupfer, 2010, p.10) – e com a perspectiva de um precoce adolecer nos nossos tempos, há até crianças que têm sido rotuladas com o epíteto generalizante de *pré-adolescentes*.

Contudo, cabe aqui assinalar que, apesar das teses apocalípticas sobre o fim da infância, não acreditamos no fim da condição infantil ou no desaparecimento das crianças. Dizemos isso mesmo estando cientes tanto da possível incitação midiática a uma adolescência precoce e cada vez mais longa, quanto também do fato de que no nosso falar de todo dia continuamos fazendo distinções entre os pequenos quando, por exemplo, chamamos a uns de “crianças” e a outros de “menores” – e damos às primeiras uma infância com perspectivas de futuro e cerceamos às últimas a possibilidade de infância (Lajonquière, 2010).

Entendemos, a despeito de tudo isso, que crianças e adultos estão separados por fronteiras que podem ser tanto políticas, quanto históricas e culturais e que havemos de considerar algum critério para distinguirmos esses dois grupos. E para isso, para caracterizarmos a infância e a criança, e para distingui-la do adulto, optamos aqui por nos reportar a algumas discussões propostas por Lajonquière (2010).

Uma primeira consideração feita por este psicanalista é a respeito de que “criança alguma possui uma infância, a ser ultrapassada ou a ser protegida” porque “só um ‘adulto’ pode ter uma infância, porém uma infância perdida” (Lajonquière, 2010, p.20-21). Para ele, a infância, portanto, seria algo da categoria do *já foi* – assim como a fotografia¹⁵. O sentimento de infância teria sido inventado pelos tempos modernos como modo de educarmos as crianças, de nos dirigirmos a elas, como forma de criarmos uma metáfora acerca do que resta

¹³ Curioso assinalar nesta breve discussão que as palavras adolescência e adulto, em sua origem etimológica latina (respectivamente *adolescere* e *adultus*) significam, respectivamente: crescer, aquele que está em crescimento (*adolescere*) e crescido, aquele que parou de crescer (*adultus*) – indicando a idade adulta assinalar o fim de um ciclo.

¹⁴ Lajonquière (2010) se refere especificamente a estudos como: *O desaparecimento da infância*, de Neil Postman (São Paulo: Graphia, 1992), *Se acabó la infancia?* (Acabou a infância?), de Ignacio Lewkowicz e Cristina Corea (Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1999), *L'enfance oubliée* (A infância esquecida), de Louis Roussel (Paris: G. Frères, 2001) e *Déni d'enfance* (Negação da infância), de Paul Ariès (Villeurbanne: Golias, 1981).

¹⁵ Barthes (1984), em seu livro *A câmara clara*, nos fala da fotografia como um “isso foi”, o registro de um tempo que não volta mais.

do *desencontro* entre uma criança e uma pessoa grande. O adulto é aquele que pode falar ao pequeno sobre sua experiência de já ter sido criança, de ter tido uma infância – a qual pode se reportar para educar e para dar exemplos. Essa infância perdida, rememorada pelo adulto, reaparece, muitas vezes, como modelo na tentativa de mediação de um encontro entre duas pessoas (criança e adulto) que vivem e revivem a infância de dois tempos distintos¹⁶.

Diante desse distanciamento entre nós e as crianças, diante desse *desencontro*, parece-nos que hoje alguns comportamentos das crianças têm sido compreendidos, não poucas vezes, como *sinál dos tempos* – quando, efetivamente, seriam “efeito de nossa renúncia a nos implicar na educação de uma criança com nome e sobrenome” (Lajonquière, 2010, p. 24), efeito talvez da nossa dificuldade histórica de nos dirigirmos às crianças e de nos dispormos a escutá-las. Essa renúncia de que fala Lajonquière, essa nossa dificuldade, parece ter-nos feito substituir as crianças reais por um outro ser, fantasmático, a que este autor chama de *A-Criança*.

A-Criança ideal, originária do “império da *ilusão (psico)pedagógica*”, de um discurso técnico-científico que naturalizou a infância nas últimas décadas, surge com “direitos e necessidades educativas mais ou menos especiais” (Lajonquière, 2010, p. 19) e parece usurpar o lugar das crianças de carne e osso. Essas últimas deixam de ser tomadas pelos adultos como sujeitos de desejo, porque sempre são comparadas àquela outra – e nessa comparação, passamos a ver os pequenos como criaturas em constante risco de serem, de algum modo, desrespeitadas por adultos sempre suspeitos.

Essa criança atemporal, escrita com maiúsculas, parece muitas vezes nos distanciar das crianças concretas, nomeadas, a ponto de criarmos a ilusão de que conhecemos suas necessidades e de que podemos satisfazê-las com nossas teorias de desenvolvimento psicológico e modelos de aprendizagem.

Antes, porém, de cairmos numa discussão a este respeito, que pode fazer com que nos enredemos em um labirinto sem novelo, afirmamos nossa crença na possibilidade de uma psicologia da criança que ultrapasse a sumarização de teorias de desenvolvimento e que, sobretudo, enderece a palavra às crianças – considerando as singularidades relativas ao percurso de cada uma para constituir-se como sujeito (Mannoni, 1965/1981; Castro, 2001; Lajonquière, 2010). E entendendo que esse endereçar a palavra às crianças passa, necessariamente, pela disposição de criar uma escuta possível a elas.

¹⁶ Curioso verificar a insistente referência de alguns adultos em falar dos “meus tempos”, dos “bons tempos” – situando sua infância num lugar talvez fantasmático, ideal e inexistente – para comparar aspectos da infância de hoje com a do passado.

Sabemos que as transformações experimentadas ao longo do percurso de um recém-nascido para virar gente grande são, não poucas vezes, entendidas de maneiras diferentes. Assim, por exemplo, enquanto teorias de desenvolvimento humano se vêem às voltas ora com etapas e fases cognitivo-afetivas, ora com considerações sobre relativismos culturais para definir o fim do período infantil, a psicanálise de Freud considera que “a infância é deixada para trás quando uma criança se torna capaz de extrair consequências de sua posição sexuada” (Kupfer, 2010, p.10).

Mas, para não entrar nessa queda de braços entre uns e outros, consideramos que, a despeito dos becos sem saída das teorias sobre a infância, de todos os imprevistos ao longo da jornada e ainda, apesar da enxurrada de informações médico-psico-pedagógicas a que somos submetidos no nosso cotidiano –, os pequenos acabam por fazer a travessia e chegar (bem ou mal) ao lado de cá, ao mundo dos grandes, dos velhos, para então seguirem navegando em seu próprio nome. E supomos que esteja aí o limite criança-adulto: no poder seguir um caminho em nome próprio.

Contudo, antes de poder seguir um caminho em seu próprio nome, a cria humana constitui-se como sujeito no seio de um grupo que lhe fala. Portanto, “necessitamos da interação social como caldo de cultivo para o surgimento da linguagem” (Echeverría, 2007, p.55), pois é como efeito de um discurso, como efeito de linguagem, que o sujeito humano é determinado.

Sendo assim, ao endereçarmos a palavra às crianças, na busca por descrever sentidos do seu cotidiano (e assim, quem sabe, procurar defini-las em suas características peculiares), devemos nos dispor a ouvi-las. E para ouvi-las, devemos nos dispor a esperar que a palavra retorne a nós através das crianças, procurando compreender o lugar de onde nos falam – “lugar conquistado no discurso do Outro e a despeito dos sonhos desses mesmos outros” que as lançaram no “rodeio da palavra” (Lajonquière, 2010, p.159).

E na tentativa de ilustrar essas reflexões, encontramos em nossos estudos, o relato de um trabalho, constituído no campo da educação, desenvolvido em pequenas cidades européias, que procurou exercitar um tipo de escuta às crianças. *A cidade das crianças* (Tonucci, 2005) propunha que crianças de diversas idades (entre 6 e 11 anos) opinassem em relação a questões de suas cidades e tivessem a oportunidade não só de propor idéias e

projetos de ação, como também de serem ouvidas nos Conselhos das Crianças e em sessões de Câmaras Municipais, e verem algumas de suas propostas posteriormente executadas.

Nessa proposta italiana, a idéia de “conceder a palavra às crianças” significava “dar a elas condições de se expressarem” (Tonucci, 2005, p.17), mas mais importante, a possibilidade de ouvir o que tinham a dizer permitiu aos adultos “compreender junto com elas” (Tonucci, 2005, p.16) seus desejos e necessidades. Foi nessa disposição de escuta que o projeto foi construído. Lá, escutar significava tanto ficar ao lado das crianças, como assinalar a importância de sua contribuição com propostas, opiniões e idéias sobre a cidade em que viviam – as pessoas grandes se dispuseram a ouvir, efetivamente, as crianças.

Experiências como esta podem fazer supor (equivocadamente, no nosso ponto de vista) que haveria uma ‘essência’ ou ‘natureza infantil’, capaz de apresentar novas e inovadoras possibilidades de interpretação do mundo. Longe disso, entendemos que não há nada de muito “natural” na nossa vida humana.

Apesar de sempre termos visto a sistematização normativa da infância (desde os clássicos estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon ou Freud, até as mais recentes publicações em neuropsicologia), e de vermos que “as teorias do desenvolvimento psicológico guardam em si o saber sobre as *necessidades sempre naturais* das crianças” (Lajonquière, 2010, p. 184, grifo nosso), estamos longe de concordar com quaisquer ideias de ‘essencialização’ da infância ou de ‘natureza’ infantil – mas estamos dispostos a interrogar essa “ilusão naturalista” que, segundo Lajonquière (2010) parece traçar uma correspondência do adulto com o civilizado e da criança com o selvagem. Isso em função da falta de proporção dada no encontro do adulto com a criança, que parece revelar os adultos como detentores daquilo “que aos outros lhes falta: o desenvolvimento psicológico” (Lajonquière, 2010, p.184).

Supomos, portanto, que o caminho para a reflexão de uma (nova) psicologia da infância não esteja na essencialização de uma natureza infantil, na ilusão naturalista, mas na busca pela compreensão dos processos que levam crianças a produzirem os sentidos de suas vidas.

E, a despeito desta desproporção, concordamos que o “mundo no qual vivemos está marcado pela ação da criança, e pode ser explicado por ela, ainda que esta ação esteja frequentemente sintonizada no discurso do adulto” (Castro, 2001, p.35) e que a interpretação dessa explicação também seja elaborada por um discurso adulto.

Entendemos ainda que o encontro (ou desencontro) entre adultos e crianças se pauta, não poucas vezes, pela coisificação dos pequenos, mas, por outro lado, nesse encontro (torto) há a possibilidade de sentidos serem produzidos.

É, portanto, de um lugar que situa a criança como integrada a uma rede de relações, que postulamos a possibilidade de ouvir seus relatos sobre o cotidiano, mesmo sabendo não existir um ponto de vista (puro) da criança.

Em sendo assim, não existirá neste trabalho senão a caracterização de um olhar infantil, filtrado e atravessado pelos limites de um tempo, de um lugar e da possibilidade interpretativa dos pesquisadores, que assumem com esta escolha, uma postura dialógica.

Dessa forma, procurando nos posicionar na busca de novas possibilidades de compreender a criança e seu cotidiano, entendemos que uma nova psicologia da infância deveria investigar os processos de transformação e de produção de sentidos em que estão imersas as crianças. Para tanto, concordamos que “esta [nova] psicologia da infância teria (...) a tarefa de produzir ‘narrativas do presente’ (...), compreensões localizadas e parciais da nossa época sem a preocupação de torná-las teorias que deem conta da totalidade, ou que assumam algum tipo de previsão do futuro” (Castro, 2001, p.43).

Daí pensarmos nosso trabalho como uma possibilidade de destacarmos as crianças como sujeitos capazes de produzir sentidos sobre suas vidas cotidianas, mostrando-nos como vêem mundo. Ao fazermos o registro de *narrativas do presente*, situadas e ligadas a contextos emergentes sobre o dia-a-dia de crianças, propomos criar novos meios de compreendê-las e, quem sabe, contribuir para a construção dessa ‘nova psicologia da infância’, cuja agenda deveria incluir “a permanente investigação dos processos de transformação em que estão imersos os sujeitos” (Castro, 2001, p.43) – processos de transformação esses, visceralmente ligados aos processos de produção de sentidos.

Creemos que estudos que busquem a compreensão desses processos, ocorridos no cotidiano, talvez possam nos aproximar da possibilidade de responder a questões mais amplas – como aquela proposta, há quase meio século, por Françoise Dolto sobre quais seriam “as condições necessárias e suficientes no meio em que vive uma criança para que os conflitos inerentes ao desenvolvimento de cada ser humano possam resolver-se para ela de maneira sadia, ou seja, criadora?” (Dolto, 1981, p.15).

Entendemos que a expressão *criadora*, usada aqui por Françoise Dolto (1981), relaciona-se àquela noção de *criatividade*, a qual se refere Winnicott (1975), ao falar das condições necessárias para que um sujeito tenha sucesso em sua busca do eu. Supomos, portanto, que uma possível resposta a esta questão esteja ligada ao brincar, visto ser “no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (Winnicott, 1975, p.89).

3.3. Sobre o método:

Vamos começar a brincadeira?

Para seguirmos na busca dos sentidos do cotidiano de crianças, esclarecemos agora como foi o processo para a criação de nossos dados, o modo como foi feita nossa investigação e quem foram os participantes desta pesquisa – e “neste ponto, não faz absolutamente sentido falarmos (...) em observadores e sujeitos. Existem apenas coparticipantes no projeto de extrair um sentido do mundo e do que vivemos nele” (Harré & Gillett, 1999, p.25).

Logo de início, optamos por tentar imprimir um caráter lúdico à pesquisa, e assim procuramos criar uma estratégia que convidasse as crianças a brincar, a se envolverem no processo de criação dos dados da pesquisa, como em um jogo. Assim, para a produção dos dados, criamos o *Dia-a-dia*, um *jogo de pesquisa* para as crianças jogarem conosco. O jogo consiste, basicamente, em tirar fotografias do dia-a-dia (e também desenhar e escrever sobre isso, caso se queira) e depois conversar conosco sobre as fotos.

Como já dissemos, jogaram esse jogo até o fim, Rafael, Daniela, Paulo e Joana, todos regularmente matriculadas em escolas da Região Metropolitana do Recife (Recife e Olinda). E dizemos que essas quatro *jogaram até o fim*, porque outras três crianças (Helena, de 4 anos, Felipe, de 8 anos e Tamires, de 11 anos) apesar de terem recebido o jogo, não puderam ter seus dados analisados. Duas delas, os irmãos Helena e Felipe, desistiram na metade do caminho – como pode acontecer em qualquer jogo – e a terceira (Tamires), não jogou segundo as regras: ela entregou o equipamento fotográfico para que sua prima (Joana, também participante do jogo) fizesse a maioria das imagens e conversou muito pouco conosco sobre os retratos produzidos¹⁷.

Mas sigamos explicando como tudo aconteceu.

Em um primeiro momento, entramos em contato com os pais das crianças (pessoalmente, via e-mail ou por telefone) explicando os objetivos da pesquisa e convidando seus filhos a participarem. Tendo os respectivos responsáveis concordado com a participação das crianças, agendamos uma visita à casa da família ou convidamos as crianças para virem à

¹⁷ No caso de Tamires, as fotografias foram, em sua grande maioria (quase 80%), feitas por outras pessoas – sendo que sua prima Joana fez 10 das 24 fotografias do seu álbum (em torno de 40% das fotos). Consideramos em função disso e a despeito de Tamires ter jogado o jogo até o fim, a necessidade de não seguirmos com a análise dos dados do seu jogo. Em primeiro lugar porque o olhar retratando seu cotidiano não era o dela, e a fala sobre essas fotos, apesar de remeter a memórias dos momentos fotografados, não nos pareceram suficientemente consistentes para interpretarmos os sentidos do dia a dia dessa menina. Além disso, dentre as cinco crianças que conversaram conosco sobre as fotos, ela foi a que menos falou (menos de 15 minutos). A rapidez de sua fala – com pouco detalhamento do entorno contigencial que gerou as imagens –, seu retraimento na hora de conversarmos sobre as fotos e o fato de ela própria ter feito cinco fotografias dentre todas as possíveis no jogo, fez com que interpretássemos ter havido aí pouco envolvimento com a proposta e isso nos levou a optar por não analisarmos seus dados.

nossa casa (visto que todas eram nossas conhecidas, isso não estaria fora das possibilidades de suas atividades cotidianas) para apresentarmos a proposta da pesquisa à criança e para que os pais assinassem o termo de consentimento para participação na pesquisa.

Montávamos, então, o equipamento para registro do encontro (filmadora no tripé e gravador de voz), e apresentávamos-lhes, então, o *Dia-a-Dia*, nosso jogo de pesquisa, entregando-lhes a caixa do jogo:

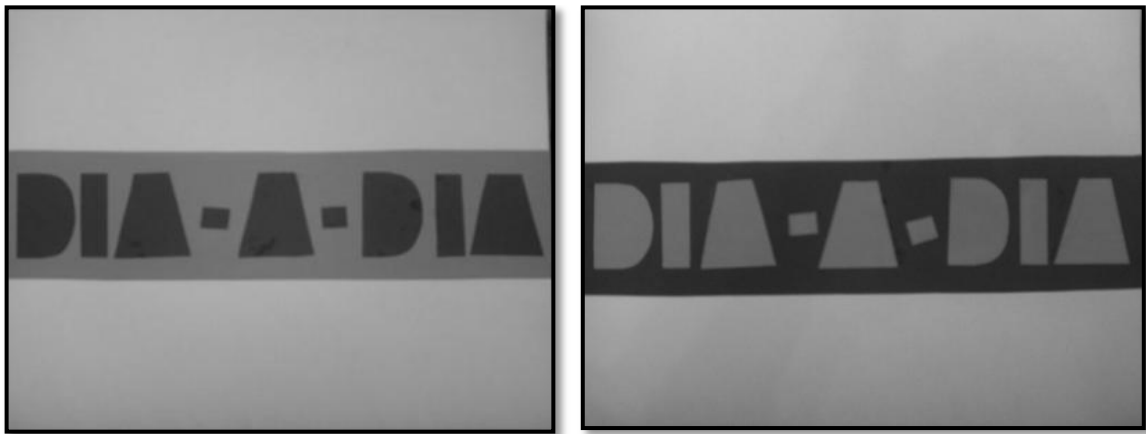


Foto 12. Caixas do *Dia-a-dia*, confeccionadas a partir de uma caixa pronta de papelão branco.

Ao abrirem a caixa, elas encontravam lá dentro: um caderno de desenhos, uma coleção de lápis de cor, um lápis grafite, uma câmera fotográfica Kodak de uso único (na embalagem interna original) e as “instruções” do jogo (impressas no formato de um livreto onde também constavam as instruções para uso da máquina fotográfica).



Foto 13. Conteúdo da caixa do jogo *Dia-a-dia*: caderno de desenho, folheto com as “instruções” do jogo, lápis grafite, coleção de lápis de cor e máquina fotográfica, embalada no papel prateado original.

As instruções do jogo eram as seguintes:

DIA-A-DIA
um jogo de pesquisa

Vamos fazer de conta... que de uma terra muito, muito distante, duas criaturinhas observam o nosso mundo através de uma máquina maravilhosa.

Esses pequenos seres olham lá de longe as crianças daqui, mas não entendem nada do que elas fazem...

O mundo deles é tão diferente do nosso, que eles acham muito estranhas as coisas mais comuns que a gente faz no dia-a-dia.

Os dois pensam que tudo que fazemos deve ter um sentido. Mas não conseguem entender, só olhando lá de longe... Eles querem saber como as crianças daqui fazem o que fazem e porque elas fazem um bando de coisas.

Essa curiosidade fez com que eles tivessem a grande idéia de criar uma brincadeira, um tipo de jogo em que pudessem ver o mundo do mesmo jeito que as crianças daqui vêem.

Esse jogo é o DIA-A-DIA que, como todo jogo, também tem regras, peças e instruções.

No nosso jogo, cada criança recebe uma máquina fotográfica, um caderninho e uns lápis. Com a máquina fotográfica, tira fotos do que faz no seu dia-a-dia. Com o caderninho e os lápis, desenha e escreve sobre essas coisas.

A regra é simples: Você pode fotografar tudo o que faz todo dia... E também desenhar e escrever sobre essas coisas: as mais comuns e as maiores novidades...

E imagine sempre que as criaturinhas que olham tudo lá de longe não entendem nada das coisas daqui... Que o que é comum pra você, pode ser muito estranho para eles...

Assim, para que entendam o seu mundo, você deve fotografar:

- as coisas que você faz sempre, as mais bacanas e as mais enojadas...
- as coisas incomuns, que você não esperava que fossem acontecer...
- as surpresas, boas ou ruins...
- o jeito como você se diverte, brinca, lê, aprende...
- as pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia...
- os lugares onde você fica e por onde você passa...

Enfim... você fotografa, durante uma semana, tudo que você acha que esses pequenos seres deveriam saber para entender a sua vida diária.

Fotografe as coisas que você acha que têm sentido na sua vida! Ou as que você acha que não fazem o menor sentido... E aí, desenha e escreva também sobre isso...

Vamos, então, começar a brincadeira!

Use a máquina fotográfica, o caderninho e os lápis e registre o que quiser do seu dia-a-dia, por uma semana.

Quando acabar esse tempo, eu venho pegar a máquina com as fotos que você fez e o caderninho com o que você desenhou e escreveu.

Aí eu vou olhar tudo pra depois a gente conversar de novo e você poder me contar sobre as coisas que fotografou, escreveu e desenhou.

Como usar a câmera fotográfica no DIA-A-DIA:

1. Antes de fotografar, gire o dispositivo na lateral da máquina, até que ele pare;
2. Pressione o botão do flash, na frente da máquina, até que se acenda a luz vermelha (mais ou menos 10 segundos). Faça sempre isso antes de cada foto;
3. Olhe pelo visor;
4. Não fique nem muito perto nem muito longe do seu foco (a distância ideal entre você e o foco deve ficar entre 1,2m e 3m);

5. Pressione o botão disparador (em cima da máquina) para fotografar;
 6. Com esta máquina dá para tirar 27 fotos.

Fig.5. Texto impresso no livreto do *Dia-a-dia*, entregue aos participantes da pesquisa.

Líamos, então essas “instruções” junto com cada criança. E, logo de início, verificamos que elas haviam sido informadas (por seus familiares) acerca do que iríamos propor que elas fizessem: fotografar, desenhar e descrever o seu dia-a-dia. Sobre isso, Rafael disse, por exemplo, quando lemos sobre as *criaturinhas* nas instruções: “*Você botou essas criaturinhas eu acho que é para as pessoas menores, né? Já minha mãe me explicou que era pro seu trabalho*”¹⁸. Ao longo dessa leitura, as crianças nos interromperam ou para o esclarecimento de dúvidas, ou para fazerem comentários sobre a proposta ou para demonstrarem interesse pela tarefa. Rafael, por exemplo, perguntou: “*Essa máquina pega bem?*”; Dani, por sua vez, disse: “*Que jogo legal!*” e Paulinho riu concordando, quando dissemos: “Vamos começar a brincadeira!”.

Depois de feita essa leitura, orientávamos quanto ao uso da câmera fotográfica, esclarecendo que, diferentemente das câmeras digitais comuns, no nosso jogo havia dois limites: o primeiro, relativo ao número de fotos que poderiam ser feitas com a máquina (até, mais ou menos, vinte e sete fotos); e o segundo, referente ao fato de que as fotografias feitas com a máquina do jogo só poderiam ser vistas depois de reveladas.

Entendemos a necessidade de registro desses fatos relativos às limitações do equipamento fotográfico, no ato da orientação para seu uso, porque eles são restritivos. Não tendo um número ilimitado de fotos possíveis a serem feitas e não podendo ver as fotos assim que as fazem (nem apagá-las ou alterá-las), as crianças deveriam ser mais seletivas e reflexivas na escolha sobre o que fotografar – o que, segundo nossos objetivos, implicaria numa produção de sentidos sobre a própria ação de fazer a fotografia. Por outro lado, levamos em conta que também isso poderia gerar desinteresse por parte dos participantes que, não vendo o que fotografaram, poderiam se sentir desestimulados a prosseguirem no jogo.

Em dado momento da leitura das instruções do jogo, entregávamos a caixa do “Dia-a-Dia” para as crianças pegaram suas caixas de jogo, todos abriram-na, manusearam os materiais, tentaram abrir o envelope lacrado onde estava a máquina fotográfica. Ficaram atentos na demonstração do uso do equipamento e interessados em tirar a primeira foto com sua nova máquina fotográfica. A exceção de Joana, as outras crianças fizeram sua primeira

¹⁸ Sempre que reproduzirmos neste texto a fala das crianças, ela aparecerá entre aspas e em itálico.

foto ainda na nossa presença, para testar o funcionamento da máquina – no caso de Joana, como ela estava junto com sua prima Tamires quando da explicação do uso da máquina, ela viu o teste que a prima fez.

Disponibilizamos ainda, nesse mesmo livreto, nosso número de telefone e e-mail para as crianças (já o havíamos feito para os pais), caso tivessem dúvidas sobre o manejo da máquina fotográfica ou sobre a atividade como um todo – somente Dani nos telefonou, informando-nos do fim de sua atividade no dia seguinte ao que havia recebido o material.

Uma semana depois de entregarmos o *Dia-a-Dia* às crianças, voltamos a entrar em contato com seus responsáveis para recolhermos os dados (fotos, desenhos e textos) e as crianças nos pediram mais tempo para que só depois recolhêssemos o material (exceto Dani, que, como já dissemos, fez todas as fotos em 24 horas): Rafael justificou dizendo que queria fotografar um evento específico do fim de semana, Paulinho e Joana disseram que não havia terminado os desenhos, ou que ainda não tinham acabado de fotografar¹⁹.

De posse da máquina fotográfica e das produções gráficas das crianças, revelamos as fotos e digitalizamos todos os dados (fotos, desenhos e textos). Fizemos, então, uma leitura preliminar do que foi produzido, organizando as fotografias em um álbum – de modo a que fossem expostas na ordem em que foram feitas – e só depois disso, encontramos-nos novamente com as crianças para conversar sobre os dados. Após este último encontro, a entrevista foi transcrita para análise posterior.

Mas, antes de darmos seguimento à análise dos dados, falaremos sobre o porquê de termos optado por criar um jogo de pesquisa, apresentando-o como uma sonda cultural.

3.4. A justificativa do método:

O porquê de um jogo de pesquisa ou, os jogos e seus usos

Para gerar os dados dessa pesquisa, para intermediar nosso diálogo com as crianças, para construirmos um tipo de compreensão sobre o seu cotidiano e sobre os processos de produção de sentidos em que estão imersas, optamos por criar o “*Dia-a-Dia*”, nosso jogo de pesquisa.

¹⁹ Os pais das duas crianças (Felipe de 8 anos e Helena de 4) que desistiram do jogo, informaram, quando ligamos para recolher o material, que elas tinham “largado a máquina de lado” (abandonado o jogo) – esses pais pediram tempo para insistirem com elas na proposta. Depois desse tempo, disseram-nos que as crianças haviam perdido o material, que iriam procurar, desculparam-se pela situação. Acreditamos que, neste caso, as condições em que foram dadas as instruções do jogo – na casa das crianças, numa situação de brincadeira entre irmãos prejudicou o andamento da proposta.

Do ponto de vista psicológico, interessa-nos destacar a função significativa (função de sentido, de produção de sentidos) apresentada por Huizinga (1938/1996) quando descreve a *natureza e o significado do jogo como fenômeno cultural*. Diz ele que “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (Huizinga, 1996, p.4). Ora, como estudamos a vida cotidiana, pareceu-nos fazer sentido jogar um jogo com as crianças em que elas pudessem, retratando seu dia-a-dia, conferir um sentido às suas ações diárias.

O jogo “como forma específica de atividade, como ‘forma significativa’, como função social” (Huizinga, 1996, p.6) “é uma função da vida” (Huizinga, 1996, p.10) ou, para usarmos uma expressão wittgensteiniana, uma *forma de vida*²⁰. O jogo é uma atividade da ordem do desejo, da vontade e somente se liga “a noções de obrigação e dever (...) quando constitui uma função cultural reconhecida” (Huizinga, 1996, p.11) – como é o caso específico do nosso jogo, cuja função social é a de pesquisa, de produção de dados para uma pesquisa; mas que, ainda assim, mesmo tendo sido formatado para gerar dados de uma investigação, possui todas as características de jogo, descritas por Huizinga. A saber: liberdade, evasão da realidade, limites e ordem.

A primeira das características fundamentais a todo jogo, a *liberdade*, encontramos-la no “*Dia-a-Dia*” quando é dado aos jogadores escolherem o quê e como registrar suas vidas diárias, podendo “em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo” (Huizinga, 1996, p.11), ou ainda, desistir de participar da pesquisa.

Nosso *jogo de pesquisa* assume ainda, paradoxalmente à sua temática, a segunda das características de todo jogo: a “eliminação da vida quotidiana” (Huizinga, 1996, p.25), a “evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 1938/1996, p.11). A despeito de ser um jogo de registro e narrativa da vida cotidiana, ele deixa de ser a vida corriqueira porque, enquanto está jogando – fotografando o dia-a-dia –, a criança realiza uma ação diferente das de todo dia: ela fotografa o que faz sempre e que dificilmente fotografaria caso não fosse convidada a fazê-lo. Essa evasão desejante e consciente para um domínio significativo de ação cria a possibilidade de a criança pensar sobre seu cotidiano e produzir os sentidos, que são o objetivo do jogo.

²⁰ “Uma forma de vida (...) é uma das manifestações possíveis da variabilidade a que está sujeita a nossa espécie em sua interação biológica com o ambiente. Ao falar de forma de vida (...) abandonam-se definitivamente distinções como sujeito e objeto, natureza e cultura, social e individual, físico e psíquico ou mente e corpo. (...) Abandonar as distinções, no sentido rortiano, é negar a necessidade lógica de se dividir o mundo em ‘domínios ontológicos’ diversos” (Costa, 2008, p.232).

No *Dia-a-Dia* queremos saber sobre os sentidos da vida cotidiana usando uma estratégia que é, em tudo, diferente da vida cotidiana – de um modo geral, não esperamos ver crianças por aí fotografando o que faz sentido em suas vidas. Mas ao provocarmos uma quebra no cotidiano das crianças, aí criamos a ideia de jogo (de *ludens*). Ao pedirmos aos nossos parceiros de jogo, retratos dos seus dias, exigimos deles envolvimento e esforço (“tensão e alegria”, ainda nas palavras de Huizinga). Ao iniciarmos a partida do jogo da pesquisa, tornamos, por um tempo, o cotidiano das crianças diferente para, assim, serem capazes de nos mostrar seu cotidiano habitual. Ao aceitarmos partilhar essas regras, o jogo acontece.

O *Dia-a-Dia* começa com um convite ao faz de conta e “esta consciência do fato de ‘só fazer de conta’ no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade” (Huizinga, 1996, p.11), antes pelo contrário, este “irreal” facilitaria o engajamento das crianças no jogo de pesquisa. Isso porque a ideia de nos aproximarmos das crianças, descrevendo os objetivos e procedimentos da pesquisa através da narrativa de um jogo de faz-de-conta, no qual “criaturinhas observam o nosso mundo através de uma máquina maravilhosa”, pode ser justificada em função das palavras de Barthes (2008) quando, a respeito da literatura, afirma que ela “*encena a linguagem*, em vez de, simplesmente, utilizá-la”, e acrescenta que “através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas *dramático*” (Barthes, 2008, p.19, grifos nossos). Assim nós, ao fazermos com as crianças a leitura do nosso texto de apresentação do jogo, estamos encenando a linguagem do jogo.

Apresentar o jogo de pesquisa para as crianças a partir da leitura da nossa proposta da pesquisa com um “vamos fazer de conta...” inicial, não só engrena o gatilho para uma reflexão da criança sobre os saberes e o fazeres próprios do seu cotidiano, como também o faz sob a batuta de um discurso dramático, encenado, no qual estamos todos “só fazendo de conta”.

Como nossa proposta é a de que a linguagem aqui não seja simplesmente usada, mas encenada, a criança é convidada a fazer parte do enredo proposto, a mergulhar na narrativa da pesquisa com sua participação no jogo. Apresentando às crianças um enredo supostamente capaz de envolvê-las, pretendemos poder aproximá-las mais do sentido de nossa investigação. Criando um discurso mais dramático – numa composição dialogada que solicita o engajamento da criança –, pretendemos proporcionar a elas um maior envolvimento emocional com a tarefa, de modo que passem “a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa” (Amarilha, 1997, p.18). E, para isso, nesse jogo, os procedimentos e justificativas de pesquisa estão descritos numa linguagem lúdica, aos moldes do que seriam as

regras de um jogo. Do ponto de vista dos estudos de psicologia, esta escolha se justifica ainda em função de já ter sido demonstrada (Dias & Roazzi, 1993, por exemplo) a relevância do uso de faz de conta para o envolvimento da criança em processos de pesquisa.

Ainda nos referindo à evasão da realidade como característica do jogo, importa salientar o porquê de elegermos, como personagens desse jogo de pesquisa, criaturinhas sobre as quais só se sabe que vivem numa “terra muito, muito distante” e que “observam o nosso mundo através de uma máquina maravilhosa”. A escolha desses seres foi feita com o objetivo de criar um distanciamento que consideramos relevante para o envolvimento da criança na tarefa. Essas criaturinhas poderiam ser tanto alienígenas que nos observam do espaço, quanto seres mágicos que veem através do espelho, de buracos em pedras, ou de fechaduras, ou até pesquisadores que veem o mundo a partir de seus livros e jogos de pesquisa.

Só para demonstrar essa evasão da realidade possibilitada pelo jogo, é interessante lembrarmos aqui do episódio já citado anteriormente, em que, ao apresentarmos o jogo a Rafael, ele nos perguntou, já no fim do encontro: “*Que criaturinhas mágicas são essas?*”, referindo-se aos personagens do texto lido, e a seguir justificou a pergunta: “*Você botou essas criaturinhas eu acho que é para as pessoas menores, né? Já minha mãe me explicou que era pro seu trabalho...*”. A contradição entre a realidade (trabalho) e o jogo (criaturinhas mágicas de um faz de conta) talvez tenha gerado, de início, certa dificuldade de Rafael fugir da vida real e entrar na proposta do faz de conta, mas, em seguida, ele parece entrar no jogo e repete duas vezes que acha que as criaturinhas seriam “*Grimlins*”. Para Paulinho eram “extraterrestres” e para Dani, que desenhou fadinhas no caderno, estas seriam as criaturinhas do jogo. Dani deu os nomes de suas primas e o seu próprio a essas “criaturinhas” – também apontando para o jogo entre realidade e ficção que, em um primeiro momento, a pesquisa parece ter feito emergir.

A despeito das considerações dessas crianças, assinalamos que essas “criaturinhas” não se fizeram presentes no discurso de Joana – pensamos que, ou ela não fez esse distanciamento entre realidade e faz de conta ou, simplesmente não se deteve neste tema porque, em nossa conversa com ela sobre as fotos, não destacamos esses personagens.

Mas, antes disso tudo, consideramos que o pedido de fotografar a obviedade do cotidiano faria mais sentido se fosse feito para ser apresentado a seres estranhos a nós e a nossa realidade – personagens tão alheios ao nosso mundo que, por suas próprias condições, fizessem as crianças focalizarem o olhar na banalidade do cotidiano.

A terceira característica de todo jogo, o *limite*, também aparece no *Dia-a-dia*, porque, como os outros, o nosso jogo “é ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e

espaço” (Huizinga, 1996, p. 12). O jogo inicia quando a criança faz a primeira fotografia e termina ao fim de suas narrativas sobre o cotidiano fotografado – considerando-se haver um intervalo entre as duas atividades: fotografar e narrar.

Dentro dessa perspectiva delimitadora, as fotografias, desenhos e textos produzidos pelas crianças não são quaisquer fotografias, desenhos e textos, são aquelas feitas no jogo e para o jogo. A máquina fotográfica e o papel são um recorte espacial, o campo previamente delimitado para que a atividade se desenrole conforme o combinado, segundo as regras preestabelecidas. Máquina e papel demarcam um mundo temporário dentro do mundo habitual, dedicado à prática de uma atividade especial e talvez pouco usual de registrar a vida cotidiana.

Estas limitações e regras, portanto, permitem que o *Dia-a-Dia* também possua a capacidade de repetição – qualidade fundamental de qualquer jogo, no dizer de Huizinga. Repetição que permeia tanto a tessitura interna do jogo, quanto sua concepção mais geral. Internamente, a repetição se dá na possibilidade de o jogador fazer várias fotografias, de desenhar e escrever em várias páginas do caderno, ao longo do tempo do jogo. Numa perspectiva mais geral, a repetição está no fato de a estratégia de pesquisa poder ser replicada em outras situações – ou, noutros termos, está no fato de o jogo poder ser jogado por outras pessoas, em outros lugares.

Quanto à quarta característica destacada por Huizinga, a *ordem*, e suas qualidades de ritmo e harmonia, estas também o nosso jogo possui. Há ordenação na sequência de atividades propostas: primeiro as crianças fotografam, desenharam, escrevem, depois nós recolhemos esse material, e só então conversamos juntos sobre o resultado do jogo. Se todo jogo “cria ordem e é ordem [e] introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada” (Huizinga, 1996, p. 13), não há como não o entendermos como estratégia privilegiada, não só para a produção de dados de pesquisa, como para o estabelecimento de relações cujos objetivos podem ir para além do jogo em si.

Interessa-nos destacar neste ponto que o *Dia-a-Dia* introduz no cotidiano das crianças uma nova ordem, temporária e limitada, a partir da qual a transparência do fluir cotidiano é quebrada, permitindo que aspectos do dia-a-dia passem a ser pensados e significados (Echeverría, 2007). Assim, quando Huizinga afirma que “dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem a validade” (1996, p.15) vemos no nosso jogo que, a despeito de este ser um jogo sobre a vida cotidiana, suas leis e costumes se quebram quando, diante do fluir da vida, instaura-se o enquadramento limitado pelo visor da câmera.

Dito isto, e seguindo nosso caminho de justificar o porquê do jogo de pesquisa, devemos destacar, por fim, que os jogos, de maneira geral, têm duas funções: ou são a “luta por alguma coisa” ou são “a representação de alguma coisa” – funções essas que podem se confundir em alguns deles. Mas, se “representar significa mostrar” (Huizinga, 1996, p.17) nosso *Dia-a-Dia* é um jogo de representar, de mostrar a vida diária, de mostrar as coisas que crianças fazem sempre; de mostrar também as coisas incomuns e inesperadas; o jeito como as crianças se divertem, brincam, leem, aprendem; um jogo de mostrar as pessoas, as coisas e os lugares que fazem parte do dia-a-dia das crianças. Um jogo de pesquisa que se quer um jogo, como todos os outros; e como estes, fundamentalmente, com a consciência de seu caráter lúdico.

Há ainda o que dizemos do porquê de termos optado por usar a fotografia – e não só o desenho ou a escrita de um diário, por exemplo – para a criação dos dados deste estudo. E nossa justificativa se liga tanto ao desejo de poder ver através dos olhos das crianças, ver o quê e como elas viram; como também ao fato de haver uma relativa facilidade no ato de fotografar. Afinal, não se exigem nem talentos nem aprendizagens complexas para que se façam fotografias. E, talvez por isso mesmo, o ato de fotografar pareça sempre envolvido por um caráter quase mágico. Há prazer em fotografar.

E esse prazer pode ser percebido quando as crianças – os “grandes queimadores de filmes” (Gilson, 1984) – fazem suas fotos. Esse prazer estava refletido no comportamento das crianças quando tentavam, a todo custo, abrir a embalagem onde estava a máquina fotográfica do *Dia-a-Dia*, para mirar e tirar a primeira foto do nosso jogo. Há prazer quando crianças e adultos, ainda nas lojas de revelação, abrem os envelopes para ver suas fotografias. Havia prazer quando as crianças folheavam rapidamente as páginas dos seus álbuns com as fotos do *Dia-a-Dia*, antes de falarem sobre as imagens. Há curiosidade e prazer quando, hoje, com os recursos digitais portáteis, fotografamos e imediatamente vemos como “saiu” a foto – imagens que ficando armazenadas nesses arquivos eletrônicos, por exemplo, estarão ao alcance da mão, para serem compartilhadas a qualquer momento. Há a *revelação* nas imagens. E, independente da qualidade das fotos, ela é o permanente registro de um momento que não volta. Registro e revelação do tempo.

Nesse processo de pesquisa com fotografias, organizado em função da investigação de sentidos em narrativas do presente, estamos imersos na ideia de polissemia e de

potencialidades da linguagem. Supomos que o ato de retratar o usual²¹ do seu cotidiano e falar sobre o que há de significativo nisso, levaria as crianças à construção de uma interpretação sobre sua própria condição de ser-no-mundo-com-outros (Cornejo, 2008) – materializada na interpretação dos dados surgidos da relação entre crianças, pesquisadores e fotografias.

Supomos que essas crianças, no ato de fotografarem cenas do seu cotidiano, imprimem uma quebra no fluir transparente de suas ações no mundo (Echeverría, 2007); isso porque elas não têm, como nós todos “não temos a atenção posta em cada passo que damos ao caminhar ou em cada movimento que fazemos com as mãos ao escrever no computador” (Echeverría, 2007, p.192), por exemplo. O ato de fotografar, portanto, faria emergir a consciência deliberada do que estão fotografando – faria com que se interrompesse seu trânsito na transparência, estabelecendo-se, no cotidiano das crianças, uma quebra que as colocaria diante da questão dos sentidos de suas ações rotineiras. E a importância disso está, justamente, em possibilitar esse reconhecimento.

Mas não só o ato de fotografar o presente produziria essa quebra. Em um segundo momento, ao falarem e descreverem o mundo que retratam, as crianças se reposicionariam, criando um vocabulário, uma narrativa do cotidiano – que poderíamos interpretar como um conjunto de metáforas gerador de sentido (Rorty, 2007). A compreensão mais ampla acerca da importância do que fotografam só será possível quando do exercício elaborado de construção de uma rede semântica particular a respeito do tema – que acontece na “situação comunicativa mínima” (Cornejo, 2008) definida no encontro entre criança, pesquisador e fotografia.

Desse modo, com essa proposta de trabalho, com nosso jogo de pesquisa, procuramos tecer uma trama de pesquisa, uma teia interpretativa, em que se fizessem presentes as crianças, como atores; os lugares e as pessoas com que convivem cotidianamente (a casa, a escola, as ruas da cidade; os pais, os irmãos, os professores, os amigos), e sobre os quais se fala, como cenários e personagens; a escolha das cenas a serem fotografadas e o sentido dado às ações cotidianas (brincar, estudar, jogar, ver TV), como enredo de nossa relação de pesquisa; e o jogo, com as fotografias, os desenhos e os textos, como suporte técnico para contar a história.

Assim, ao pedir que fotografem suas práticas do dia-a-dia e ao conversarmos com as crianças sobre isso, estaríamos construindo, a partir de suas narrativas do presente, um entendimento relacional e dinâmico sobre o cotidiano das crianças.

²¹ Sobre esta noção do que seja *usual*, apoiamo-nos nas ideias de Wittgenstein para quem o usual “é mais bem compreendido como simplesmente *aquilo que é*, a linguagem que nós *realmente* usamos quando nos comunicamos uns com os outros” (Perloff, 2008, p.84; grifos da autora).

3.4.1. Sobre psicologia e fotografia

Em função do que dissemos, consideramos a importância de fazermos uma breve revisão sobre como vem se desenvolvendo os trabalhos que atrelam a fotografia à psicologia.

Em primeiro lugar, é preciso que se diga que, a despeito do fato de o uso de métodos de pesquisa visuais (incluam-se aí a videografia, a fotografia e o desenho) venham se difundindo nas mais diversas disciplinas (dentre as quais a psicologia, a sociologia, a antropologia, a educação, a saúde, a criminologia, a geografia humana e as ciências políticas), há uma grande distância entre o desenvolvimento que vem ocorrendo nos estudos com análises videográficas e naqueles com análises fotográficas (Knoblauch et cols., 2008).

E a distância entre os avanços das análises videográficas e fotográficas é função de que, se por um lado os estudos com análises de vídeo compartilham parte de seus princípios metodológicos, o terreno comum das pesquisas com análise da fotografia ainda não foi estabelecido – em função da grande variedade de abordagens metodológicas nessa área. Pesquisadores como Knoblauch e seus colaboradores (2008) sugerem que, para diminuir a distância entre as pesquisas com vídeo e as com fotografia, é preciso que a complementaridade desses dois campos seja discutida, de modo a que sejam sistematizados métodos para as pesquisas e análises com vídeo e com fotografias.

Na tentativa de iniciar a construção de um diálogo capaz de articular pontos de contato entre essas duas áreas de investigação (das análises videográficas e fotográficas) faremos aqui uma breve interlocução entre as reflexões oriundas da antropologia visual e aquelas advindas da análise interacional videográfica. Pretendemos com isso criar uma possibilidade de entendimento na qual, por exemplo, reflexões sobre configuração contextual e análise de sequências temporais (herdeiras da análise videográfica) se liguem a discussões sobre o ato fotográfico, o entorno contingencial que o gera e os sentidos criados em torno do discurso sobre fotografias²².

Com a nossa estratégia de análise imagético-discursiva, pretendemos fazer emergir, do discurso das crianças, não só os sentidos que elaboram acerca dos atos de sua vida cotidiana,

²² É certo ainda que em nosso estudo há dados produzidos a partir dessas três estratégias de pesquisa visual: a fotografia, a videografia e o desenho. Contudo, não fazemos análises videográficas – os vídeos produzidos em nossos encontros com as crianças, sujeitos da pesquisa, servem para nós apenas como registro –, nem fotográficas (no sentido da análise exclusiva das imagens) e os desenhos feitos pelas crianças são analisados apenas naquela perspectiva de uso da linguagem para eventuais produções de sentidos. Consideramos, portanto, que a articulação dessas três ferramentas de pesquisa visual, no contexto criado por esta investigação específica, contribui pra que possamos interpretar os sentidos produzidos no nosso encontro com as crianças – podendo vir a ser um caminho possível para o desenvolvimento da interlocução entre essas zonas de investigação.

mas também do contexto de criação do dado visual – rompendo assim com a obscuridade a esse respeito a qual se referem os analistas de fotografia (Knoblauch et cols., 2008). Entendemos que, de um modo geral, esta é uma estratégia possível para respondermos à demanda de ampliação das possibilidades de pesquisas com métodos visuais ou de investigação visual (Knoblauch e cols., 2008) e para a ampliação desses estudos em psicologia.

Dizemos isso porque, a despeito do uso expressivo da fotografia em pesquisas psicológicas, de um modo geral, ao nos debruçarmos sobre uma revisão histórico-metodológica acerca dessas as pesquisas (Neiva-Silva & Koller, 2002), vemos que a fotografia tem assumido funções específicas às quais não parecem se relacionar com a nossa proposta analítica. Esses trabalhos têm usado as imagens fotográficas com as funções ora de *registro* (com o objetivo da documentação), ora de *modelo* (quando fotos sobre determinado tema são apresentadas aos sujeitos para investigação de questões específicas), ora de *autofotografia* (quando o participante tira um número determinados de fotos para responder a uma questão), ou ainda de *feedback* (quando participantes de pesquisa são fotografados por terceiros para avaliação de algum aspecto seu).

Em sendo assim, caso usássemos somente esse critério de classificação funcional no nosso trabalho, diríamos (precipitadamente) que a nossa estratégia de investigação se aproxima da autofotografia, visto que nossas crianças tiram fotos para responder à questão dos sentidos na vida cotidiana.

Nesses trabalhos com autofotografia (historiados e citados por Neiva-Silva & Koller, 2002) são considerados relevantes tanto os conteúdos fotografados, como os processos de análise das imagens e a percepção dos sujeitos das pesquisas acerca das fotografias. Assim, a análise de conteúdo, com a definição de categorias dos assuntos presentes nas fotografias, tem sido uma técnica recorrente; bem como a classificação das imagens por importância ou o registro da frequência de ocorrência de imagens em grupos distintos de sujeitos. Há registros do uso da autofotografia em estudos que versam sobre *self*, personalidade, identidade, uso de drogas, delinquência, gênero, trabalho, religião, cultura, criatividade, experiência terapêutica – entre outras tantas áreas de interesse da psicologia.

Em função disso, e apesar de, como dissemos, nosso estudo poder vir ser confundido com um trabalho de autofotografias, não consideramos pertinente classificá-lo assim, por um motivo principal: interessamo-nos pela análise dos processos de produção de sentidos acerca da vida cotidiana que é retratada pela fotografia, e não exclusivamente pela análise dos conteúdos das imagens. Os conteúdos retratados pelas crianças são, sim, fundamentais nas

nossas análises, mas porque todos eles constituem uma rede de sentidos acerca da vida das crianças. Em nosso estudo, a construção de categorias para agrupar as imagens é feita em função dos sentidos que são capazes de aglutinar (fotos de si mesmo, de um outro, de objetos, de situações, de ações, etc.), ou da sequência temporal que marca sua produção.

Em nossas análises buscamos os sentidos que devem emergir da relação entre imagem e narrativa. Relação esta, como já assinalamos, constituída num momento posterior ao do ato fotográfico, mas a ele referente e capaz de apontar para contextos emergentes, sequências temporais e entorno contingencial em que a foto foi criada.

Partindo dessas considerações, o segundo ponto que devemos abordar para na tentativa de articulação entre psicologia e fotografia, advém de uma breve revisão dos campos teóricos da análise interacional (Goodwin, 2000) e da antropologia visual (Ribeiro, 2005).

Verificamos que em ambos há a possibilidade de constituição de “narrativas visuais” capazes de nos aproximar mais das pessoas no mundo. Com a construção dos alicerces metodológicos fincados na captura das imagens, tanto a antropologia visual, quanto a análise interacional buscaram a possibilidade de não só armazenar visões do mundo, mas a chance de interpretá-las com o necessário rigor acadêmico.

Diante de suas contribuições, vimos a possibilidade de, usando o recurso da imagem estática atrelada ao discurso das crianças, fazermos nossas análises dialógicas (porque fruto do diálogo entre crianças e pesquisadores) para interpretar os sentidos dessas *narrativas imagéticas*. Isso fundamentalmente porque

a fotografia, antes de qualquer consideração representativa, antes mesmo de ser uma imagem que reproduz as aparências de um objeto, de uma pessoa ou de um espetáculo do mundo, é em primeiro lugar, essencialmente, da ordem da *impressão*, do *traço*, da *marca* e do *registro* (Dubois, 2009, p.61).

O que pode permitir sua articulação com os campos semióticos (gestos, artefatos, registros e discurso) caracterizados por Goodwin (2000) quando de suas análises interacionais.

Contudo, apesar desse nosso desejo de criar uma espécie de análise de narrativas imagéticas, inspirada nos estudos de análise interacional videográfica e na antropologia visual, sabemos que a ferramenta de registro por excelência tanto de uma como da outra de nossas inspirações é o vídeo, e não a fotografia. Por esse motivo, passamos então agora a justificar o porquê de trazermos a foco essas perspectivas de estudo.

Sabemos, por exemplo, que o *playback*, usado na análise videográfica, é capaz de nos aproximar das pessoas que viveram a situação gravada. Contudo, evidentemente, os analistas interacionais têm consciência que sempre haverá um residual perdido quando se assiste ao vídeo e se faz as análises: diante do vídeo, o contexto já se foi e, nessa hora, passa a ser reinventado. Isso que se perde, define os limites dessa proposta investigativa. Por outro lado, apesar das perdas (e talvez mesmo levando-as em consideração), essa proposta aponta para a análise de algo de fundamental importância para a psicologia: a relação espaço-temporal com a questão do fluir histórico, da imersão nos processos de mudança, dos cenários e dos contextos emergentes.

Em função disso, podemos afirmar que se a fotografia (pura e simplesmente) não captura contexto, o vídeo também não o faz. Na análise interacional, só a interpretação do pesquisador é capaz de sinalizar para o contexto, só suas observações são capazes de contribuir para a compreensão do que ocorre nesses cenários em que pessoas se movimentam, falam, sentem, enfim, são impactadas pelos eventos circundantes. É na análise do fotográfico, é em função das narrativas do fotógrafo sobre as imagens, que capturamos os contextos que as geraram. Nossa interpretação, portanto, se constrói na análise conjunta de imagens e narrativas – como veremos mais adiante.

E mais, consideramos ainda que, a despeito de a fotografia ser a marca do tempo estático e fragmentado, havemos de nos colocar diante do fluir histórico através dos relatos contados pelas crianças, a partir da sequência das imagens que fotografaram, a partir de suas narrativas, de suas descrições imagético-discursivas. Isso porque a fotografia sustenta a própria ideia de segmentação (Jordan & Henderson, 1995, p.59-61), o instantâneo de algo que emergiu como importante. Se não podemos falar em inícios e fins que definem o momento fotografado, temos a escolha do olhar registrada e podemos escutar o que a gerou a partir da fala do fotógrafo – que, muitas vezes neste estudo, é também o fotografado. E assim, seguimos na busca pelo sentido da imagem, dado pela fala do outro, buscando entender como a criança vê (e se vê) no mundo.

Feita esta aproximação com a análise interacional, sigamos traçando um curto paralelo entre nossa proposta e os três objetivos principais sobre os quais se sustenta a antropologia visual (Ribeiro, 2005). São eles: o uso de tecnologias de imagem e som como estratégia de pesquisa; o uso de dessas tecnologias para apresentar resultados de pesquisa, com a construção de “narrativas visuais”, e a análise dos produtos visuais. Em relação ao que propomos fazer, podemos dizer que nossos objetivos se aproximam daqueles dos antropólogos visuais, afinal nossa pesquisa usa tecnologias de imagem e som, analisa

produtos visuais e apresenta seus resultados fazendo uso dessas tecnologias – reproduzimos fotografias e transcrevemos discursos nesta apresentação, por exemplo.

Dito isto e considerando as contribuições desses dois campos, destacamos que não faremos aqui nem antropologia visual, nem análise interacional. Propomos tanto o estabelecimento de uma teia interpretativa, na qual a trama das narrativas imagético-discursivas seja posta em questão, quanto um posicionamento que opta por interpretar não só a fotografia, mas fundamentalmente, a narrativa a ela ligada²³ – narrativa que, por sua vez, se remete ao ato fotográfico criador da imagem, mas não se reduz a ele; pelo contrário, amplia-o, estabelecendo um horizonte interpretativo dos processos de produção de sentidos do cotidiano.

Ao concluirmos essas reflexões sobre o jogo que criamos como metodologia para esta pesquisa, consideramos importante fazer ainda uma última consideração fundamental acerca da “afirmação gratuita [e] demasiado fácil” (Huizinga, 1996, p.226) de se entender ciência como jogo. Se, inadvertidamente, “aplicarmos à ciência nossa definição de jogo (...) poderemos chegar à conclusão surpreendente e assustadora de que todos os ramos da ciência são outras tantas formas de jogo” (Huizinga, 1996, p.225-226), por estarem isoladas em seus campos e limitadas por suas regras metodológicas.

Diante disso, e apesar de apontar para aproximações entre jogo e ciência – notadamente no que diz respeito ao caráter não poucas vezes lúdico da “tendência para sistematizar que todo cientista possui” (Huizinga, 1996, p.226) ou no que se refere ao manejo da análise experimental em interesse de uma teoria –, Huizinga deixa bem clara a diferença entre ambos. E o ponto mais relevante para esta distinção está no fato de que “ao contrário das regras do jogo, as regras da ciência não são definitivas, são constantemente desmentidas pela experiência (...) ao passo que a alteração das regras de um jogo tem como consequência estragar o próprio jogo” (Huizinga, 1996, p.226) – as regras da ciência se reconfiguram sempre na tentativa de entrar em contato com realidades e de encontrar aplicabilidades e possibilidades de generalização.

²³ Se podemos vir a chamar esse campo de pesquisa (que não é antropologia visual, nem análise interacional, mas neles se inspira) de *análise discursiva do fotográfico* ou de *análise imagético-discursiva* ou ainda outro termo a ser sugerido, não sabemos.

3.4.2. Sonda cultural: metodologia e diversão

Em função dessa distinção entre jogo e ciência, podemos afirmar que, a despeito de propormos um jogo como estratégia de pesquisa e de, deliberadamente, procurarmos usar o lúdico na criação da metodologia, seguimos buscando o contato com realidades, o encontro de aplicabilidades e as possibilidades de generalização. E foi então neste movimento de criação de novos caminhos investigativos e impelidos pelo fato de trabalhar com crianças, que procuramos elaborar um método de pesquisa em que imaginação e criatividade se fizessem presentes. Um método suficientemente capaz de fazer crianças se engajarem no jogo da pesquisa com interesse e prazer; um método que buscasse, o mais possível, distanciar-se das limitações oriundas da “não partilha de significado linguístico entre o experimentador e a criança” (Lourenço, 1999, p.258) e que se baseasse na “identificação empática com o outro, que ajuda o observador a ver um sentido no que o outro está fazendo” (Harré & Gillett, 1999, p.25). Um método, enfim, que se situasse no espaço intersubjetivo da conversa sobre fotografias do cotidiano, ocorrida no encontro entre crianças e pesquisadores.

Enfim, procuramos criar uma metodologia em que a ideia de jogo e diversão pudessem ser vislumbradas. E assim, a elaboração do *Dia-a-Dia* se baseou nas *sondas culturais* (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999) – aqueles instrumentos de criação de dados nascidos na área do *design* da interação que, como as sondas astronômicas, oceânicas ou cirúrgicas, são enviadas para onde se quer investigar e retornam, tempos depois, com informações que ajudam a responder às questões dos pesquisadores. As sondas culturais apontam para a possibilidade de uma produção de dados centrada no sujeito, notadamente individual e o mais autônoma possível (Mattelmäki, 2006).

No entanto, apesar dessa especificação, não podemos deixar de considerar que este método não tem uma definição formal – o que encontramos, de um modo geral, nos trabalhos com sondas, são exemplos de práticas desenvolvidas (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999; Mattelmäki, 2006; Judice & Judice, 2009) –, e em sendo assim, procuraremos aqui, configurar uma interpretação possível que justifique seu uso nas pesquisas em psicologia.

Os primeiros registros que temos de projetos com sondagem nasceram no fim da década de 1990, na área do *design*, com Gaver e seus colaboradores (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999; Mattelmäki, 2006). Esses trabalhos levavam em conta, fundamentalmente, as emoções e a experiência das pessoas, no que diz respeito a sua relação com o *design* de produtos aos quais eram apresentadas. O primeiro estudo (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999) tinha como objetivo explorar tecnologias para apoiar a ampliação da presença ativa de idosos em

comunidades locais (especificamente nas cidades Peccioli, na Itália, Oslo, na Noruega e Amsterdam, na Holanda); nele, os pesquisadores entregaram um kit para a produção de dados (Foto 14), a um grupo de pessoas idosas – depois de uma conversa em que lhes deram orientações sobre como registrar as solicitações dos pesquisadores e sobre como lhes enviar os dados (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999).



Foto14. Kit entregue a idosos, com a primeira sonda cultural: um pacote plástico contendo câmera fotográfica descartável, cartões postais, mapas da cidade, álbum de fotografia, diário, lápis, caneta e instruções (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999).

As sondas foram, então, inicialmente elaboradas para traçar o perfil de grupos específicos e, conseqüentemente, gerar informações sobre esta população para a criação de produtos a ela dirigidos. Surgiram como “parte de uma estratégia que buscava traçar o delineamento experimental de uma maneira sensível” (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999, p.22) na área do *design* da interação. A ideia era a de proporcionar aos sujeitos da investigação, mecanismos para que eles registrassem aspectos de suas vidas ou de sua relação com algum tema ou tecnologia. Com esse “espírito experimental” (Mattelmäki, 2006), a instrução básica para a utilização das sondas é: “aplique-a”, ou talvez melhor dizendo, “use-a”.

Ao fazermos uma reflexão sobre a concepção das sondas, surge o questionamento sobre o porquê de não usar os métodos tradicionais já existentes para a criação dos dados – visto que com eles, os pesquisadores poderiam alcançar os mesmos objetivos. A esta questão, Gaver, Dunne & Pacenti (1999) respondem dizendo que queriam um material capaz de fazer falar de sonhos, medos e esperanças das pessoas – noutros termos, poderíamos falar que queriam um material com possibilidades de provocar *efeitos de subjetivação* nas pessoas. Além disso, criaram as sondas porque não queriam, entre outras coisas, limitar as possibilidades de diálogo com os sujeitos da pesquisa (o que, em seu ponto de vista,

aconteceria com o uso de questionários, por exemplo), nem remover sua própria identidade de todo esse processo.

O que sabemos, portanto, é que desde a primeira sonda cultural (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999) foram registradas diversas mudanças no campo do *design* centrado no usuário. As pesquisas nesta área abandonaram uma perspectiva metodológica tradicional e, em função dos desafios propostos, as sondas surgiram como uma possibilidade de atender a demandas de compreensão e experimentação (Mattelmäki, 2006). A postura sugerida ao pesquisador nessa área era a de procurar “ouvir o que as pessoas dizem, olhar o que elas fazem e deixar que elas expressem o que pensam e sonham” (Mattelmäki, 2006, p.29), de forma criativa – “de certa forma, como os testes projetivos (...): sugestivos, mas ambíguos” (Gaver, 2001).

As sondas, portanto, podem ser definidas basicamente por três pontos (Mattelmäki, 2006, p.40). Primeiro, são “baseadas na participação do usuário por meio da autodocumentação”, com elas as pessoas registram suas experiências, pensamentos, ideias, etc. Segundo, são construídas com o objetivo de “descrever os fenômenos humanos”, tendo como foco o contexto pessoal do seu usuário (seu cotidiano, os lugares pelos quais transitam, suas interações, etc). E terceiro, possuem um “caráter exploratório”, ou seja, procuram explorar novas possibilidades ao invés de resolver problemas já conhecidos. A abertura e o amplo espaço para interpretação proporcionado pelo uso das sondas podem gerar resultados surpreendentes e inesperados – e esses são aspectos que interessaram à área do *design*.

Tipicamente, as formas mais tradicionais de autodocumentação usadas nesses trabalhos são os diários e as câmeras fotográficas, que têm no exame da experiência cotidiana seu principal objetivo acadêmico (Mattelmäki, 2006). O uso desses e de outros instrumentos e formas de registros pessoais proporcionaria a criação de dados em situações as mais diversas – não se limitando às observações de uma única situação específica –, além de minimizar a interferência do observador na produção dos dados.

No que diz respeito a pesquisas em que os sujeitos fotografam (como é o caso do nosso estudo), por exemplo, esse ponto é fundamental porque a presença de um observador poderia mudar os comportamentos dos sujeitos e limitar suas escolhas de registro (Mattelmäki, 2006) – quando, por outro lado, o que se pretende com as sondas é “registrar o contexto das experiências à medida que elas ocorrem” (Mattelmäki, 2006, p.41), minimizando assim a retrospectção, as lembranças imprecisas ou as reminiscências distorcidas.

Vemos, aqui, uma possível relação entre os conceitos que sustentam o uso das sondas culturais, para o registro de aspectos da vida cotidiana “à medida que ocorrem”, com a noção de contextos emergentes, proposta pela perspectiva da aprendizagem situada (Rogoff, 1984;

Scribner, 1984). Isso porque, para a aprendizagem situada, contexto é diferente de cenário e é lido como tendo um fundamento histórico e processual, como algo que só é possível de ser caracterizado quando chegamos nele. Nessa perspectiva, o mundo social se configura como tal em função de se constituir na relação de pessoas numa “ação situada (...) em um cenário cultural” (Bruner, 1997, p.27). Configura-se, portanto, como algo dinâmico, mutável e nunca fixo ou pré-definido (Rogoff, 1984; Scribner, 1984), enfim, como o material produzido pelas sondas culturais.

De um modo geral, a configuração de uma sondagem varia em função dos objetivos que se pretende atingir, e seus kits são criados em função desses objetivos (Judice & Judice, 2009). Assim temos, por exemplo, sondas formadas por materiais os mais diversos, como: máquinas fotográficas, gravadores de voz, diários, cadernos, canetas coloridas, bloquinhos de nota, cartões postais, bonecas, caixas, tesouras, mapas, jogos de encaixe, ou o que mais possibilitar a criação dos dados que os pesquisadores desejam. Além desses materiais, as sondas contam com orientações para a execução de tarefas específicas, como tirar fotografias, escrever diários, responder a perguntas, desenhar mapas, fazer colagens, etc.

Ao longo da última década, as pesquisas envolvendo as sondagens percorreram vários domínios, dentre os quais aquele que se associa ao nosso interesse particular e em que se pergunta: “as sondas poderiam facilitar a investigação da experiência diária das pessoas?” (Mattelmäki, 2006, p.12).

Sobre isso buscamos um exemplo brasileiro, de um trabalho desenvolvido em 2010 por alunos do Instituto Faber-Ludens de Design de Interação²⁴ e realizado com crianças no Paraná. Esse estudo demonstra tanto a variabilidade de materiais possíveis de serem transformados em sondas, como também a variedade de dados que podem advir do uso desse material. Naquela ocasião, com o objetivo de reunir dados para um projeto de alfabetização digital, os pesquisadores entregaram às crianças e suas famílias materiais como a “Cuca Fresca”, o “Baú de Coisas Legais” e o “Nham Nhoc”.

O “Cuca Fresca” (Foto 15) era uma boneca plástica, com um orifício na cabeça, no qual a criança, seus pais e professores deveriam colocar papeizinhos coloridos, escritos com coisas que gostariam que “entrasse” na cabeça das crianças. Ao ser devolvida, a cabeça da boneca estava cheia de perguntas sobre coisas que a criança não sabia e bilhetes dos pais e professores demonstrando suas preocupações com a criança.

²⁴ O Instituto Faber-Ludens (Curitiba-PR) tem parceria com a FISAM (Faculdades Internacionais San Martin) e com a Universidade do Contestado (ambas do Paraná) e juntos oferecem um curso de Pós-Graduação na área de Design de Interação.



Foto 15. “Cuca Fresca” (Imagem disponível em <http://www.faberludens.com.br/pt-br/node/2636>)

O “Nham Nhoc” (Foto 16) consistia em dois sacos plásticos transparentes e vedáveis (tipo “zip”), nos quais a criança deveria depositar pequenos pedaços de comida, no momento de suas refeições. No saco “Uhhmm” deveria colocar o que gostava e no “Écat”, as comidas que não lhe agradavam. O resultado da sonda indicou, para surpresa da mãe, que a criança não gostava de determinados alimentos que lhe eram oferecidos regularmente.



Foto 16. “Nham Nhoc” (Imagem disponível em <http://www.faberludens.com.br/pt-br/node/1691>)

Já o “Baú de Coisas Legais” (Fotos 17) era uma caixa de sapato, revestida com papel branco, com cadeado e alças feitos de emborrachado colorido, contendo um conjunto de canetinhas hidrográficas coloridas. Foi entregue à criança com o objetivo que ela guardasse seus objetos imaginários. A sonda retornou coberta de desenhos feitos pela criança com a ajuda de seu pai.



Foto 17. “Baú de Coisas Legais” (Imagem disponível em: <http://www.faberludens.com.br/pt-br/node/1691>)

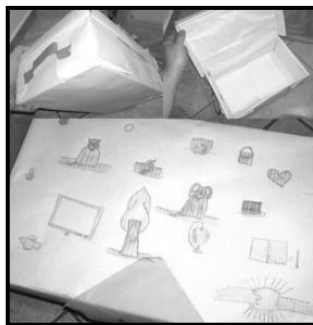


Foto 17. “Baú de Coisas Legais” (Imagem disponível em: <http://www.faberludens.com.br/pt-br/node/1691>)

Como já assinalamos anteriormente, um dos objetivos das sondas é que, de posse do material entregue pelo pesquisador e após um encontro em que são dadas orientações relativas à proposta do trabalho, o usuário possa registrar informações, de maneira parcialmente livre, durante um período de tempo determinado – período depois do qual, as sondas voltam para o pesquisador e são analisadas. Essa proposta de investigação se propõe mais a funcionar como uma ferramenta de aprendizado que a criar dados precisos ou definitivos. Esse tipo de metodologia talvez não gere a possibilidade de uma leitura objetiva do mundo – de um modo geral são usadas quando é possível manter certa ‘informalidade’ na criação dos dados –, mas busca alcançar o ponto de vista do sujeito investigado, a partir de “suas crenças e desejos, suas preferências estéticas e suas preocupações culturais” (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999, p.25).

No caso das sondas acima descritas, elas foram entregues aos sujeitos e, entre cinco e sete dias depois, recolhidas de volta. No dia do retorno das sondas foram feitas entrevistas em que os pesquisadores constataram que aqueles três instrumentos interferiram na relação familiar. Os dados revelaram a surpresa da mãe diante de algumas perguntas que a filha colocou na “Cuca Fresca”; assim como também foi uma novidade para a outra mãe saber que algumas comidas rotineiras no cardápio familiar eram consideradas “écat” pela criança; também ficou evidente a convivência da criança com seu pai quando da confecção conjunta do “Baú de coisas legais”. Essas informações sugerem que as três sondas culturais, além de gerarem informações, criaram um movimento de produção de sentidos acerca do que havia sido solicitado aos sujeitos – funcionando como uma espécie de “pesquisa incidental”.

Contudo, a despeito de tudo que dissemos, essa caracterização diz respeito a uma metodologia criada e usada numa área específica, que não é a da psicologia. O que pretendemos aqui é, inspirados nessas sondas originais, transformá-las em instrumento para nossas pesquisas. Assim sendo, para além das justificativas dos seus autores (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999; Gaver, 2001; Mattelmäki, 2006), havemos de nos posicionar sobre o sentido de seu uso numa pesquisa psicológica – e no nosso caso, especificamente com crianças. E justificamos essa escolha baseando-nos em dois pontos principais e interligados: a questão do uso e a possibilidade do lúdico.

A nosso ver, a variabilidade de materiais das sondas culturais e a necessidade de que o sujeito que recebe a sonda os use são fundamentais para gerar um envolvimento com o *jogo* da pesquisa – mais particularmente quando falamos de pesquisas com crianças. O uso de materiais diversos e lúdicos pode ser um elemento importante para a geração de descrições do mundo feitas por crianças, afinal, “os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer” (Vygotsky, 1989, p.110). E ao ditarem as regras, orientam sobre como devem prosseguir no jogo da pesquisa – que, como qualquer outro jogo é

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (Huizinga, 1996, p.33).

Procurando responder à pergunta sobre “que tipo de tecnologias podem ser apropriadas para o *Homo Ludens*?” (Gaver, 2001), entendemos a necessidade de criarmos propostas investigativas capazes de gerar nos participantes de projetos de pesquisa um tipo de envolvimento perto do que poderia ser considerado uma brincadeira (no nosso caso, com crianças, mas não descartamos a possibilidade de se elaborar um jogo de pesquisa lúdico para ser feito com adultos). E Gaver (2002) insiste nesse conceito ao afirmar a idéia de considerarmos o *Homo Ludens* como um antídoto aos pressupostos de que a tecnologia (e a ciência de um modo geral) seria capaz de fornecer sempre informações claras e soluções eficientes para problemas práticos. Diz ainda (Gaver, 2002) que o jogo, longe de ser uma forma de entretenimento sem sentido (*mindless*), é uma forma de nós, tanto adultos como crianças, nos envolvermos com o mundo e aprendermos sobre ele e sobre nós mesmos – isso porque, “à medida que brincamos com coisas e ideias (...) descobrimos novas perspectivas e

novas formas de criar (...). O jogo vai muito além do entretenimento: é um negócio sério” (Gaver, 2002)²⁵.

Consideramos que, se nesse nosso jogo específico de pesquisa, as regras viessem acompanhadas de um caráter lúdico, de brincadeira, de faz de conta, talvez pudéssemos justificar o uso de sondas culturais em pesquisas de psicologia com crianças tanto em função de uma possibilidade de “alegria que está indissoluvelmente ligada ao jogo” (Huizinga, 1996, p.24), quanto em função do fato de que esses recursos (que, por assim dizer, falam na língua da criança) poderem gerar dados mais significativos – como aqueles gerados na pesquisa com silogismos em que as crianças acertavam mais as proposições, caso elas viessem acompanhadas de um faz de conta inicial (Dias & Roazzi, 1993). Desse modo, teríamos a possibilidade de justificar uma metodologia em que pesquisadores pudessem compartilhar com crianças a imersão em um jogo lúdico de pesquisa.

Com o uso desses recursos, talvez as sondas permitam a ampliação de possibilidades de respostas das crianças: a usabilidade dos itens reduziria as expectativas possivelmente geradas por uma pesquisa “tradicional” e a estética lúdica seria um diferencial capaz de gerar interesse e aquele sentimento de “tensão e alegria”, de que nos falava Huizinga (1996) linhas atrás. Esse método pareceu-nos poder se constituir como um instrumento capaz de, em função de sua própria execução, produzir sentidos para os sujeitos da nossa pesquisa e atender àqueles nossos objetivos de verificar como crianças produzem sentidos em suas vidas cotidianas.

Além disso, havemos de considerar ainda um outro ponto fundamental quando se fala de estudos com sondas culturais: com o retorno das sondas, os pesquisadores (da área do *design*) têm tido a possibilidade de desenvolver conceitos de novos produtos, com base nas respostas dos participantes (Gaver, 2001). No nosso caso, o desenvolvimento da pesquisa com sondagens e a análise dos seus dados podem indicar caminhos para a criação de novas estratégias de investigação em psicologia, de compreensão das crianças e de desenvolvimento de práticas profissionais (nos diversos campos da psicologia) mais consistentes.

²⁵ Afinal, como afirma a chamada “The Fun Theoy”, as “experiências simples e divertidas” podem ser “a maneira mais fácil de mudar o comportamento das pessoas para melhor” (em <http://www.thefuntheory.com/>).

4. PLANO INTERPRETATIVO

4.1. Cada caso é um caso

Como Mannoni (1981), quando há quase cinquenta se perguntava o que estava em jogo por ocasião da primeira entrevista em psicanálise, também nos perguntamos: o que estaria em jogo por ocasião do nosso encontro com uma criança para que, diante de fotografias e desenhos, conversássemos sobre seu cotidiano.

Para elaborarmos respostas a esse questionamento, entendemos a necessidade de descrevermos o que observamos nesses nossos encontros com Rafael, Dani, Paulo e Joana, para podermos, ao resumir uma situação, extrair sentidos acerca da vida cotidiana dessas crianças.

Consideramos que no caso do nosso estudo, também aqui “a linguagem desenha um sistema em que as palavras tomam um lugar em determinada ordem” (Mannoni, 1981, p.31) – ordem esta que se estabelece a partir da nossa conversa com as crianças sobre as fotografias (e em torno delas) e que segue por linhas interpretativas, sugestivas dos percursos das crianças em seu processo cotidiano de se constituírem como sujeitos. Importa destacar que falamos aqui em *conversas* com as crianças, não falamos em entrevista ou em escuta terapêutica. Nossa escuta nessas conversas foi, tanto quanto possível, conduzida pela voz das crianças. Ouvimos e registramos o que tinham a dizer e o modo como escolhiam fazer isso. E assim, tivemos tanto quem falasse mais, como quem falasse pouco; tanto quem se detivesse na imagem, quanto quem partisse para falar de outras coisas, e assim por diante – todos esses, dados significativos também para nossa interpretação. E, além disso, procuramos participar das conversas sem nenhum interesse de estruturarmos entrevistas dirigidas – desse modo, aqui, efetivamente, cada caso é um caso, e as entrevistas não seguiram quaisquer padrões, antes pelo contrário, constituíram-se em função da contingência da linguagem estabelecida em cada encontro.

Em sendo assim, fazendo uma autoavaliação, verificamos que, muitas vezes, não conseguimos conduzir o processo de escuta e de produção de sentidos de maneira *suficientemente boa*. Entendemos que as dificuldades da escuta, relativas à relação (que talvez possa até ser chamada de transferencial) entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, delimita as falhas de todo processo. Contudo, consideramos este fato também como objeto de nossa interpretação. As dificuldades estabelecidas em alguns encontros são aqui também ponto de possível análise e de produção de sentidos para nossas interpretações – e a escuta das

gravações de voz e dos vídeos se configurou como a imagem de nossa pesquisa no espelho, sujeita a questionamentos e críticas.

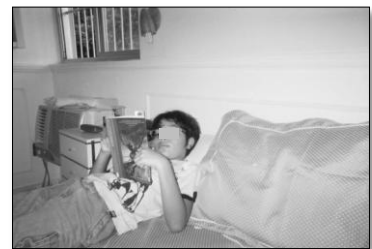
4.1.1. Retratos de Rafael

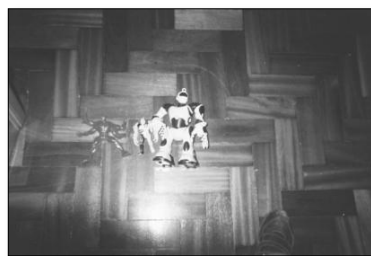
Rafael tem 9 anos, é filho único e mora com os pais, em um apartamento próprio, num bairro de classe média, em Recife. Seus pais, ambos arquitetos, recentemente concluíram doutorado na França, onde os três viveram por 4 anos. A família voltou ao Brasil em 2010 e os pais atualmente desenvolvem trabalhos de consultoria. Rafael estuda pela manhã, em uma escola particular perto de sua casa, onde cursa o 5º ano do Ensino Fundamental e tem, uma vez por semana, aula em tempo integral. Ele teve algumas dificuldades de adaptação quando de sua volta ao Brasil e faz acompanhamento psicológico, uma vez por semana.

Sua mãe toca piano desde a infância e o menino faz aulas de música (violão) dois dias na semana – dando continuidade aos estudos de violão que já fazia quando morava no exterior. As famílias de ambos os pais também residem em Recife e sempre se encontram; às vezes, Rafael passa dias na casa da avó paterna (seus avós maternos morreram quando sua mãe ainda era criança).

Em seu quarto, Rafael tem televisão, aparelho de DVD, jogos eletrônicos, computador, brinquedos e muitos livros.

Com o nosso jogo ele produziu um total de 25 fotografias – sendo que a primeira e a última foto que ele fez foram de sua mãe. As fotos em que ele aparece foram todas feitas por outras pessoas. Fez fotografias em seu apartamento, na escola, na escola de música, na casa do amigo e em um restaurante; retratou seus pais, um amigo da escola, professoras e familiares; registrou imagens de brinquedos, instrumentos musicais, fachada da escola de música e mobiliário; registrou também ações e situações específicas de alimentação, de brincadeira no parque da escola, de leitura, de estudo e de confraternização em família.







Sequência 1. Sequência de fotografias de Rafael

Em 06 de julho de 2011, Rafael conversou conosco por mais de trinta minutos. Estávamos os dois sentados sobre sua cama, em seu quarto. Antes de começarmos a conversar, ele folheou todo o álbum de fotografias e se deparou com uma foto que afirmou ter tirado “*sem querer*”, uma foto que “*ficou branca*”, dizendo, inclusive, ter esquecido que fez aquela foto de alguns objetos sobre uma cômoda em seu quarto:



Levantou-se e procurou pelo quarto o local fotografado. Tentou montar com os objetos o cenário visto na imagem. Notamos aqui, na sua fala, que ele chama as canecas que servem de porta lápis de “pratos” – esse “erro” em sua fala, talvez seja um resquício do processo de retomada do português como sua língua padrão, ou mesmo de ansiedade por mostrar e falar sobre o que fotografou.

Rafael parecia estar agitado, e ao longo de todo nosso encontro andava pelo seu quarto, mostrando-nos algumas correspondências entre os objetos e suas imagens nas fotos. Não poucas vezes, precisamos sair de onde estávamos para mover a filmadora, de modo a registrarmos a movimentação da criança.

Após termos perguntado se preferia falar na ordem em que fotografou ou em outra ordem, ele recomeça e diz: *“essa ordem foi láááá longe. A minha mãe sentada”*:



Nesta primeira foto, a mãe aparece sentada diante do filho, no momento em que ele testa o funcionamento da máquina fotográfica que ganhou. A mãe olha diretamente para ele. Ao fundo, a paisagem vista da varanda, em primeiro plano, uma mesa de centro com CDs, no canto esquerdo da imagem, vemos ainda o tripé da filmadora.

Interessante atentarmos para a expressão *“essa ordem foi láááá longe...”*. Dizendo isso, Rafael se refere, a um lugar e a um tempo. Longe, porque na sala, e não no quarto onde estávamos conversando. Longe, porque foi há muito tempo, quando ele fez a primeira fotografia do jogo. Mas ele fala só da ordem fotográfica, ou de uma ordem familiar? Anuncia que a mãe tem estado mais distante dele? Ou atesta que a foto foi fruto de uma ordem dada pelo jogo?

Depois da mãe, logo em seguida, diz: *“aqui foi meu pai”*²⁶:

²⁶ Salientamos que as fotos estão dispostas no álbum, de modo a que, as duas primeiras são vistas ao mesmo tempo, em páginas contíguas.



Mas precisamos pedir que Rafael se sentasse, pois falava em pé, com o álbum de fotografia nas mãos. Queremos saber o porquê de ter fotografado a mãe e o pai; diz: “*se eu não tivesse pai nem mãe eu não existiria*”. Então, pai e mãe demarcam o sentido da existência. Ambos posam para a foto do filho, ambos olham para o filho, ambos o fazem em sua casa. A diferença está no inusitado da situação em que a mãe aparece: observando o filho quando ele está sendo sujeito de uma pesquisa; e no corriqueiro em que o pai aparece: tomando café da manhã na cozinha.

Classificamos inicialmente a primeira foto de literal – aparentemente não representava nenhuma ação ou relação. A mãe, com braços e pernas cruzadas, mão no queixo, olhar direto. Mas, não. Entendemo-la depois como sendo uma foto pragmática, a mãe não está somente posando para o teste da máquina fotográfica, ela está olhando para o filho, imprimindo sentido ao que ele faz.

A segunda foto é mais claramente pragmática, retrata a ação de tomar café da manhã. Parece que o filho chama e o pai para, olha e é fotografado numa situação rotineira do cotidiano da família. Pai e mãe veem o filho. Isso é importante de ser registrado pela criança.

E, então, para completar o triângulo parental, surge a terceira fotografia: Rafael é fotografado por sua mãe, lendo um livro no quarto de seus pais. Imagem pragmática, ação de ler. Novamente o olhar da mãe sobre o filho, ela é quem o fotografa:



Dois pontos nos chamam a atenção nesta cena, o destaque e a valorização da leitura na fotografia, e o modo como o menino diz: “*Aqui sou eu lendo...*” – a leitura é algo constante

e que preenche um bom tempo em sua vida: “*a maior parte do tempo eu fico lendo*”. Ele tem muitos livros, já leu séries inteiras, a família valoriza e estimula o contato com bens culturais. Rafael demonstra ter um vocabulário amplo, sua narrativa é bem construída e esse fato se relaciona ao fato de gostar de ler. Mas a leitura é um hábito solitário. Rafael se sente sozinho?

Ele completa, quando fala do tempo que se dedica à leitura: “*o resto da parte [do tempo] ou é brincando, ou é comendo, ou é jogando no computador*” – atividades não necessariamente solitárias, mas em seu caso, também solitárias. Visto que no prédio onde mora não há crianças e que os pais passam parte do tempo fora de casa.

Quando indagado sobre o que seria o brincar, ouvimos Rafael usando uma série de expressões que nos fizeram arriscar um pequeno jogo nesta tese: traçamos um paralelo entre as palavras do menino e as de Vygotsky (1989).

Rafael afirmou que “*brincar é uma das coisas mais importantes da vida*” e Vygotsky já falava do brincar como “um fator muito importante do desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, p.115) afirmando ser “enorme a [sua] influência no desenvolvimento de uma criança” (Vygotsky, 1989, p.109). Rafael disse que “*você passa muito tempo brincando*”, talvez justamente pelo “fato de que o brincar preenche necessidades da criança” (Vygotsky, 1989, p.105). E o menino completou dizendo ainda que “*você pode até aprender coisas brincando*” e que “*queria que na escola a gente aprendesse brincando*” porque “*seria mais fácil do que a gente aprender escrevendo, lendo e fazendo cálculos*” – afinal de contas, “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva” (Vygotsky, 1989, p.110).

Fechamos esses parênteses, essa pequena brincadeira, refletindo o quanto a vida cotidiana e a narrativa de uma criança pode nos remeter a questões importantes para as reflexões do campo da psicologia.

Mas, voltemos aos retratos de Rafael.

É só depois de fazer a apresentação de si mesmo e de seus pais que Rafael passa a descrever o cenário escolar. E o faz com riqueza de detalhes. Apresenta, inicialmente, aquele que supomos ser seu amigo de todas as horas, num abraço como que nos convidando a conhecer sua escola – eles sorriem abraçados para alguém que registra o momento; ao fundo vemos crianças jogando. Rafael afirma, sobre o porquê dessa foto, que “*uma amizade é muito bom*”, que “*você pode brincar na amizade*” e que “*você fica feliz por ter um amigo*”, que “*alguém sem amigo seria triste*”. Esse é o único amigo fotografado pelo menino.

Notemos ainda o quanto ele fala em segunda pessoa – não diz por exemplo: *eu* fico feliz por ter um amigo, mas *você*. Esse uso da segunda pessoa (*você*) pode nos sugerir distanciamento?



Ele nos mostra, então, o parquinho da escola com crianças brincando em um escorrego e caminhando sob a sombra de uma grande árvore: “*um lugar mais fácil de brincar (...) mais divertido porque tem um espaço melhor (...) imagina brincar num espaço pequeno e fechado, seria estranho, né?*”. Quando indagado sobre se também não é bom brincar no seu quarto, diz que o parque é bom para brincadeiras “*físicas*”, de correr, que não pode fazer no quarto porque, além do espaço ser menor, há “*objetos frágeis*” que podem quebrar:



Parece-nos que este é um dos poucos espaços abertos ao qual a criança tem acesso para brincar – como afinal, muitas outras crianças que moram em apartamentos em zonas urbanas. Seu quarto tem brinquedos e jogos, mas tem objetos frágeis que restringem e limitam seus movimentos e brincadeiras.

Rafael nos apresenta, em seguida, três figuras femininas adultas, representantes da instituição escolar. As professoras, que “*ensinam as coisas que a gente tem que aprender*”, literalmente, posam para as fotos. No entanto, a despeito de as fotos serem posadas, o relato posterior à apresentação das imagens, feito pela criança, imprime um sentido ligado às ações e relações desenvolvidas por essas personagens:



A primeira figura, “*é tipo uma substituta*” para quando alguma professora falta. Mesmo que na fotografia ela não esteja realizando nenhuma ação, ela fica “*a maior parte do tempo no recreio, anotando coisas com essa prancheta*”. As outras duas são a diretora e uma “*tia*”, que ele não sabe exatamente o que faz. Rafael, quando indagado se gostava delas, afirma que sim, e mais, diz que “*a gente pode contar coisas mais que acontecem com a gente*” para elas. Essa sua fala sugere haver uma relação de convívio positivo e de confiança com essas representantes da instituição escolar e, por extensão, com o universo adulto – ao qual pode se dirigir para falar sobre coisas que acontecem (como afinal deve fazer quando vai à psicoterapia).

O espaço escolar parece se constituir, então, em um lugar agradável, com professoras que ajudam a “*ficar inteligente*”. Em seu desenho, feito no caderno do *Dia-a-dia*, Rafael define a escola escrevendo: “*Escola. Lá eu aprendo a ser inteligente*” – num discurso que nos soa como um eco de um provável discurso adulto, talvez repetido na comunidade lingüística da qual faz parte.

É ainda interessante notar que, na última página do caderno do *Dia-a-dia* de Rafael há dois cálculos iniciados que ele afirma ter feito enquanto estava estudando (tendo usado o caderno como um rascunho) – assinalamos aqui que a conta de dividir rascunhada é a mesma “*desenhada*” pelo menino para definir “*escola*” ($1145 \div 7 =$) e que ambas as contas do rascunho não estão concluídas e apresentam erros:

Escola lá eu aprendo para ser inteligente.

$$1145 \div 7 =$$

$$\begin{array}{r} 2151 \\ \times 7 \\ \hline 05 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1145 \\ - 7 \\ \hline 44 \end{array}$$

Ao falar conosco, ao nos mostrar seus registros, a criança está falando para o mundo adulto através do jogo da pesquisa. Ele manda um recado. No caderno que lhe demos para o registro de seu cotidiano, Rafael desenha a lição de matemática, uma conta de dividir – na última página, o registro do rascunho de uma multiplicação e daquela mesma conta, ambas inconclusas. Isso nos parece ser uma mensagem para a escola, para a professora, para a matemática: elas poluem o cotidiano da criança e o deixam sem sentido. Aprender a ser inteligente não tem sentido porque as contas da escola estão erradas. Precisamos entender esse recado.

Para finalizar a descrição do espaço escolar, Rafael revela, ao lado do mesmo amigo com o qual apareceu abraçado, anteriormente, “*uma coisa importante da vida: precisa se alimentar, senão a gente fica desnutrido, fraquinho...*”:



Notamos na imagem as mesas postas, com toalhas quadriculadas; Rafael está sentado com o amigo, mas há outras pessoas, não só crianças, mas adultos também; pessoas conversando, servindo-se, comendo. Ao que nos parece, essa imagem retrata o início da refeição das crianças: os pratos ainda estão cheios e Rafael é fotografado no momento em que leva o talher à boca – registro de uma ação em andamento ou encenação do ato de comer?

Rafael conversa e diz que almoça na escola nas quintas-feiras, dia do “integral” e conta que um outro amigo não apareceu na foto porque estava doente. Na imagem, o mesmo amigo da primeira foto no cenário escolar, posa ao seu lado. É interessante assinalar que ainda no início do nosso encontro, enquanto folheava todo o álbum de fotografias, Rafael faz uma comparação entre ele e esse seu amigo dizendo: “*em um dos lanches coletivos (...) eu comi nove pratos (...) e ele só comeu dois (...) aí ele pergunta: você é que come mais e eu sou o gordinho e você é o magrelinho?*”. O que Rafael parece nos dizer aqui? Que a despeito do excesso que o nutre, ainda é frágil? Que desproporção é essa?

A partir dessa imagem Rafael discorre não somente sobre o ato de comer, e de comer na escola, mas fala sobre outros temas não retratados: o tamanho e as divisões do espaço escolar (pois há espaços reservados para os diferentes níveis de ensino), o que há para os

meninos grandes e para os menores no cenário da escola, fala de um outro amigo que repetiu de ano e que não frequenta mais o mesmo espaço que ele na escola.

A imagem do almoço revelada pelo jogo não restringe a palavra a questões sobre o ato retratado – pelo contrário, a imagem possibilita uma fala que amplia sentidos acerca do entorno contingencial gerador da fotografia.

Finalizadas essas seis fotografias feitas na escola, é importante destacar que a transição entre os núcleos familiar e escolar se dá em função do aparecimento do amigo de Rafael: ele está tanto na foto que inicia a sequência da escola, quanto na que a finaliza.



Depois de descrever a escola, falar das pessoas que ali circulam e sinalizar que é um lugar importante na dinâmica do seu cotidiano, Rafael volta a ter como alvo sua casa e passa a descrever objetos ali presentes. O menino começa por um brinquedo (de tiro ao alvo), para o qual aponta enquanto conversamos: *“é para arremessar dardos (...) é uma brincadeira... eu gosto muito de fazer isso nos tempos que tô meio entediado... e também fica melhorando a minha mira”*. Há, portanto, momentos de tédio no seu cotidiano, então ele procura um alvo, um objetivo para se distrair:



Esse alvo é mote para ampliarmos nossa conversa. Apesar de Rafael dizer não querer nos provar que é bom de mira, levanta-se e procura pelo quarto uma medalha que ganhou de *“segundo lugar nos jogos olímpicos, para crianças (...) numa colônia de férias lá na França”*. Novamente a foto amplia a possibilidade narrativa para assuntos a ela relacionados de alguma maneira e aponta para o que a criança elege como mais relevante – o fio da meada leva Rafael

a falar da França e perguntamos se ele gosta mais de lá ou daqui, ao que ele responde: *“essa pergunta várias pessoas já me perguntaram e eu nunca soube responder (...) eu gosto muito dos dois (...) lá na França eu tinha mais amigos na escola (...) eu estou há dois anos aqui, ou seja, faz três anos atrás que aconteceu a colônia de férias”*.

Lembremos de quando ele afirmou, anteriormente: *“alguém sem amigo seria triste”*. Se ele diz agora que tinha mais amigos na escola na França, então, entendendo a categoria “muitos amigos” como “muito feliz” e “sem amigo” como “triste”, podemos supor que aqui ele tem sido menos feliz, porque tem menos amigos. Contudo, afirma ter contato com os amigos franceses – apesar só ter falado *“de verdade”*, uma vez com um amigo da França através do *Skype*, os outros contatos foram através de e-mails, quando não “fala” de verdade, escreve.

Rafael anda pelo quarto enquanto conversa sobre os amigos da França, depois se cala. Perguntamos sobre o que mais ele quer falar. Ele pega novamente o álbum, mostra a foto da TV (pula a sequência, antes da TV vem a foto do piano), parece agitado, está de pé e mexe os braços: *“Aqui é a TV. Você passa um tempo assistindo ela. Porque... não sei como explicar...”*. Será que ter falado dos amigos o deixou, em alguma medida, incomodado?



Ao perguntarmos o que ele gosta de assistir na TV, Rafael diz que gosta de desenhos animados e justifica: *“eu ainda sou criança”*. Mas quando queremos saber que tipo de desenho prefere, repete *“não sei como explicar”* e passa a página do álbum. Parece-nos que a temática da França, iniciada na foto do tiro ao alvo, o inquietou de algum modo, a ponto de impedir que amplie a conversa sobre a foto da TV, encimada por uma coleção de DVDs. Por outro lado, o fato de não termos nos estendido para investigar sobre sua fala quando disse *“eu ainda sou criança”*, pode tê-lo feito se sentir não ouvido. Sim, sabemos que ele é ainda uma criança. Mas quem não sabe e precisa ouvir isso? Novamente, há alguém exigindo que ele cresça? É chegado o momento em que a adolescência se aproxima e o seu ser criança é questionado?

Quando ele passa a página, perguntamos sobre a foto que pulou, ele senta e diz: *“Instrumentos. Você toca eles... e você... é tipo gostoso de fazer... (...) Eu toco um pouquinho de piano, mas toco muito mais violão”*:



Os instrumentos parece que o acalmaram, ele sentou, fala de algo que lhe dá prazer. Na fotografia ele mostra um canto da sala, perto da varanda, banhado pela luz do sol que entra pela esquerda e ilumina o piano, o violão, a partitura – gerando um jogo de sombras. Há objetos antigos compondo o cenário: um relógio na parede, um cabide com guarda chuvas, peças sobre o piano. Com isso Rafael diz, claramente, que há música em sua casa, em sua família. Sabemos que a mãe de Rafael ganhou este piano de sua própria mãe (avó do menino), quando era criança e que essa avó materna de Rafael, morreu quando sua mãe ainda era criança. Há aí mais que o registro de uma situação corriqueira, cotidiana e familiar, há o registro da memória e do afeto ligados à mãe e à música.

Nos retratos de Rafael, esta foto, apesar de pertencer à sequência narrativa dos objetos do cenário familiar, remete, pela narrativa a ela atrelada, ao triângulo familiar. Quando perguntamos sobre quem mais, além dele, gosta de música na casa, o menino afirma: *“Minha mãe. É ela que toca piano. Meu pai também gosta... só que ele não toca nada”* mas *“canta muito”*. Mãe, filho e pai, tem algo em comum – reúnem-se em torno da música. A herança materna o liga a avó e à infância da mãe através do piano. O pai, apesar de não tocar nada, canta – marca com sua voz, com sua fala, o sentido do masculino neste cenário regido por mulheres.

Pedimos a Rafael que voltamos à fotografia da TV sobre a qual, anteriormente, ele não sabia o que dizer. O menino se dirige à TV, mostra seus filmes e diz que tem oito jogos de *Play Station*. Ao perguntarmos qual dos tantos filmes ele mais gosta, encontramos novamente o mesmo fio da meada que ligou o menino ao tema da França. Diz Rafael, mexendo na estante de filmes: *“Não sei escolher. É... não sei... é... faz tempo que eu não vejo esses filmes aí... (...) é... porque quando eu voltei dessa casa... nessa casa... é que... esses são os filmes de quando*

eu era pequeno... eu nem sei... eu nem sei... qual é... eu só vi... eu só vi alguns poucos dessa fileira... eu nem sei nem quantos filmes tem aí... (...) Do tipo... 'Nemo' faz uns... muito tempo que eu não assisto".

Os tantos filmes da estante marcam o tempo de antes de Rafael ter ido para a França. Ele reencontra com o passado, com CDs de músicas de quando era pequeno, e DVDs de filmes que via quando era pequeno. A estante retrata um intervalo de tempo, mostra coisas que ficaram no Brasil enquanto o menino crescia noutro país, e aponta também para o retorno, para a memória, para o passado que o liga àqueles tantos filmes de quando ele *“era bem pequeno”*.

Convidamos Rafael a continuar falando de outras fotos. *“Aqui são brinquedos... é muito divertido fazer brincadeiras. (...) Um robô, Diamante e Quatro-Braços”*. Conta que “Diamante” e “Quatro-Braços” são personagens de *Ben10* (um desenho animado) e que o robô não é de nenhum personagem: *“Eu pedi pro meu pai e minha mãe de Natal, quando eu tinha seis anos, um robô, indestrutível (...). Aí recebi ele. Eu chamo ele de indestrutível de verdade”* – afinal de contas até hoje, nunca quebrou, o acompanha desde pequeno.

Diz que “Diamante”, “Quatro-Braços” e o “Elefante” sobre a cômoda (este último não aparece na foto) também são indestrutíveis – o elefante diz que recebeu quando tinha dois anos. Com essa conversa sobre indestrutibilidade, Rafael parece apontar para uma reflexão sobre a inexorabilidade do tempo, o sentido do tempo que passa e que o faz crescer. Entende a dicotomia que, apesar de existirem coisas e brinquedos que permanecem intactos, *“tem alguns que não sobrevivem”*, outros que são mais flexíveis (mostrando os que são feitos de partes que se encaixam), e também aqueles que se perdem – como, afinal, o tempo de ser criança. Observamos o pé de Rafael no quadrante direito inferior da imagem; *punctum* que o coloca dentro da fotografia – entre os “indestrutíveis” imunes ao tempo.



Depois de mostrar e de falar sobre seus brinquedos, senta novamente e segue no jogo: *“Continuando...”* nos mostra a cama: *“Quando você estiver cansado... você pode dormir nela,*

descansar... Desse jeito”. E então Rafael deita sobre os travesseiros em cima da cama, fecha os olhos, finge dormir, silencia e não responde às nossas perguntas. A cama do seu desenho está na mesma posição da cama da fotografia – mas no desenho, o menino dorme, como o encena fazer em nosso encontro. Portanto, ambas são a mesma cama que ele define em seus escritos como sendo “*um objeto confortável, por isso mesmo que é ótimo para dormir!*”

um objeto confortável, por isso mesmo que é ótimo para dormir!



Depois de alguns segundos “dormindo”, finge acordar como que assustado perguntado “o quê?” a respeito do que tínhamos lhe perguntado. Falamos que na foto não aparece a bicama que no momento do nosso encontro está sob sua cama e ele explica: “*porque agora é para (...) os amigos dormirem*”, apesar de que “*não dormiu até agora nenhum amigo, só o primo*”.

Conta, então, uma história de ter dormido tarde (e se confunde ao falar dos horários), brincando com “*arminhas Nerf*”, na casa da avó com amigos – no relato, descreve a brincadeira como um jogo de vídeo-game com níveis a serem ultrapassados. Fala sobre as crianças do prédio da casa da avó e da ausência de crianças no prédio em que mora.

Segue então para um novo espaço de descrição: a casa do amigo – aquele mesmo amigo da escola, novamente aparece como figura de transição entre o espaço familiar e o ambiente fora de casa:



A cama é figura comum entre as duas fotografias – uma no quarto de Rafael, outra na do amigo. O amigo, sentado sobre sua própria cama, tem de um lado, ao pé da cama, um violão (como o de Rafael), e do outro lado, sobre o espelho da cama, um pôster com carros. O curioso da imagem é que este retrato contém um outro retrato, deste mesmo menino recostado sobre uma bateria – o amigo, então aparece duas vezes na mesma fotografia feita por Rafael.

Há em comum com Rafael e seu amigo: o quarto, a cama e a música. *“Ele também toca um instrumento, chamado bateria”*. Quando indagamos se juntos formavam uma banda, Rafael esclarece que *“não, porque eu toco clássico, sabe?”* e ele toca *“popular”* (há, portanto, uma distância entre eles). Diz que não foi dormir na casa do amigo, mas que ficou lá *“de mais ou menos seis da manhã até oito da tarde”* – confundindo-se novamente com a ideia de tempo, como quando falou dos horários na casa da avó. O tempo parece ser uma questão para Rafael.

Perguntamos sobre a foto seguinte, tirada pelo amigo, na qual Rafael aparece defronte a uma televisão. Ele afirma: *“Sou eu atrás da TV”*. Numa outra confusão, agora entre frente/trás, Rafael aponta para dificuldades talvez resultantes de questões ligadas ao uso das duas línguas – ou relativas a alguma dificuldade de reconhecimento espacial (ou posicionamento geográfico) ou mesmo a seu posicionamento relativo no mundo em que vive. Onde Rafael está? A que lugar pertence? Em sua camiseta está escrito *“Venezia”*.



Passa logo para a outra página do álbum, mas fica na dúvida sobre que lugar era aquele retratado na próxima imagem: *“Eu não sei onde é esse lugar... estranho. Aqui sou eu em... Eu não me lembro de ter tirado essa foto...”*. Olha a foto seguinte da sequência e diz: *“Ah... sou eu no Conservatório, aqui tá a foto de Mozart (...) ou será Beethoven? Ah, não me lembro”* – referindo-se ao busto esculpido logo atrás de si (na foto abaixo, ao centro). Não se lembra quem fez a foto ou quando foi feita. Somente na terceira foto dessa sequência há a identificação do nome do local: *“Essa foto é a foto do símbolo do Conservatório”* – local

acerca do qual diz gostar. Mas, como não reconheceu, desde a primeira foto, sua escola de música, lugar para onde vai sempre?



Imediatamente depois de nos dizer dos dias que vai à escola de música (segundas e terças-feiras), diz: *“E eu ainda também tenho psicóloga, só que eu não tirei foto”* – para onde vai às sextas-feiras. E cala. A nós, chama mais atenção o silêncio de Rafael do que o fato de ele listar as atividades que faz no contraturno do colégio: escola de música e psicoterapia e integral (quinta-feira).

A seguir, ao ser indagado, diz que não vai querer ser um instrumentista quando crescer, mas concorda que é bom saber tocar um instrumento: *“Do tipo, minha mãe, sabe tocar um instrumento e... ela não é instrumentista (...). Ela é arquiteta”*. Essa referência à mãe liga-a também à escola de música: tanto ela, no passado, quanto seu filho, hoje, frequentaram a mesma escola de música e isso é mais um ponto de ligação entre eles. Em seus desenhos, representa a si mesmo tocando o violão para falar do “Conservatório. Lá eu aprendo a tocar coisas bonitas com instrumentos”:



Conservatório
Lá eu aprendo a tocar coisas bonitas
com instrumentos.

Rafael passa, então, rapidamente para a fotografia seguinte, agora novamente a imagem é do seu quarto, atrás da porta fechada, há um pequeno painel pendurado com a imagem e a oração do anjo da guarda. *“Aqui. É a oração do Santo Anjo”*:

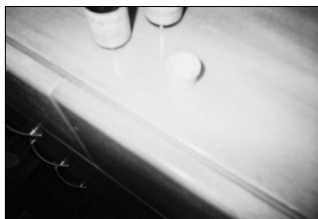


O pequeno painel na porta do seu quarto se liga a foto anterior por ambos serem artefatos com, além de textos, símbolos inscritos: no caso, um anjo, na porta do quarto e uma lira, na marca da escola de música.

Quando perguntado sobre o porquê de ter feito a foto da oração do Santo Anjo disse: *“Bem... algumas pessoas acreditam em Deus (...). E... eu sou um deles. (...) Aí, se a gente rezar, achamos que podemos ter mais alegria, mais sorte. Eu acredito mesmo”*. Afirmou ainda que faz essa oração *“quando... é tipo aniversário de alguém da família que morreu ou antes da hora de dormir... que eu faço toda noite (...)”* – há uma relação entre a morte (o sono eterno) e o dormir.

Sobre isso, devemos salientar a questão da morte é tema na família, visto que sua mãe perdeu os pais ainda muito cedo, e seu pai perdeu o próprio pai e a um irmão recentemente. Rafael diz ainda que, além do Santo Anjo, reza o *“Pai Nosso, de vez em quando, na escola, porque a escola (diz o nome da escola), fala Cristo... Porque acham que Deus existe porque... tipo... quem criou o universo? Deve ter sido uma força superior. Mas ninguém sabe mesmo como ele é. Se é humano mesmo (...). Sei lá. Eu acho que é humano mesmo”*. E nos sugere a inquietação acerca daquelas perguntas sem resposta que acompanham a humanidade desde o princípio dos tempos: de onde viemos e para onde vamos?

Rafael passa a página, pula a foto sobre a qual falou no início da nossa conversa, aquela que tirou *“sem querer”*, e apresenta a foto seguinte, onde é fotografado abraçado ao pai, diante de uma mesa posta— esta é a única foto em que ele aparece ao lado de um dos pais, veste ainda a camisa da escola, indicando que havia voltado da escola no fim da tarde ou que ia para a escola pela manhã:



Mostra, então, a família reunida. E apresenta, um a um, cada uma das pessoas da foto, contando a ordem de nascimento dos irmãos de sua mãe e dizendo que ainda estavam faltando chegar alguns primos – como os gêmeos filhos de um tio que, segundo descreve Rafael: *“de perto, dá pra perceber uma comparação que é um queixinho, que eu nunca percebi (...). Inclusive quando eles estão correndo por aí. Aí não dá pra perceber pelo queixinho... que é a única diferença”*. Na foto, além de seus pais, aparecem a avó paterna, tios, tias e primos do menino. A ampliação das informações, a partir da imagem, novamente se faz presente nessa narrativa.



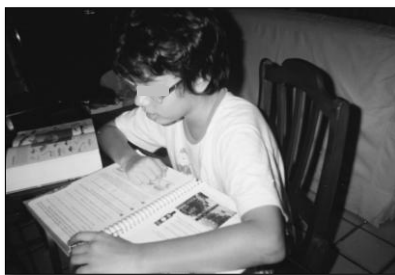
Rafael passa a falar então da foto seguinte, e diz somente: *“Aí é minha mãe bebendo”*:



Essa foto da mãe bebendo, bem como aquela do pai diante da mesa posta, ou a de Rafael almoçando na escola e ainda aquela outra, da reunião de família em um restaurante, guardam alguma identidade entre si: todas remetem à alimentação, que como Rafael mesmo diz, “*é uma coisa importante da vida*”.

E continua, justificando a foto da mãe tomando café da manhã, na mesma mesa em que anteriormente o menino foi fotografado com o pai: “*É que eu achei que tinha acabado as fotos. Aí eu: ‘será que ainda tá pegando?’ É que tava no zero... um pouquinho antes do zero. Aí eu ‘tic’... ih... aí sem querer fez...*”.

A descrição do uso do equipamento e a dúvida da criança quanto a possibilidade de ainda produzir imagens é um dado relevante acerca do material escolhido por nós para a produção de imagens – visto que a marcação do número de fotos já registradas e das ainda por fazer, na Kodak de uso único, não é visualmente precisa. Mas, apesar da dúvida quanto ao funcionamento do instrumento, Rafael não só faz esta foto de sua mãe – num registro que marca o arremate, o fim como um retorno ao início do jogo (quando fotografara sua mãe) – como ainda é fotografado por ela, para o último registro do *Dia-a-dia*: “*aprendendo lição de casa*”:



Sobre esta última imagem, vemos Rafael diante de um livro didático aberto – encenando o “*fazer a lição de casa*”, proposto pela escola. Aqui também foi fotografado lendo (como na primeira vez em que aparece nas fotos do jogo), mas agora não mais deitado na cama dos pais com um livro de aventura, e sim, sentado, estudando matemática, com um dicionário a seu lado. E, como ele destaca, buscando as palavras certas para que a lição de casa tenha sentido: “*dicionário: cheio de palavras que eu não entendo*”.

E essas palavras que não entende são o mote para que feche o álbum de fotos, dando-lhe dois tapinhas, como que a anunciar que acabou o jogo. Perguntamo-nos: as “lições de casa” são cheias de palavras sem sentido? Como ele constrói os sentidos das lições que aprende em casa? Rafael procura decifrar esses sentidos em um dicionário com palavras que não entende? O que significa o dicionário auxiliando-o na decifração de lições matemáticas? O trânsito linguístico por duas línguas (português-francês, letras-números, casa-escola) é sinal de confusão linguística ou de construção de sentidos, a partir de oposições?

E não podemos deixar de assinalar essas palavras finais de Rafael: *“aqui sou eu aprendendo lição de casa”*. A última sequência fotográfica apresentada disse respeito à lições de casa, às suas relações com seus pais e parentes – é o fim do jogo. Ao que nos parece, *“aqui”*, no jogo, no *Dia-a-dia*, ele esteve aprendendo lições de casa, esteve produzindo sentidos sobre seu lugar num grupo familiar, numa comunidade com sua linguagem específica.

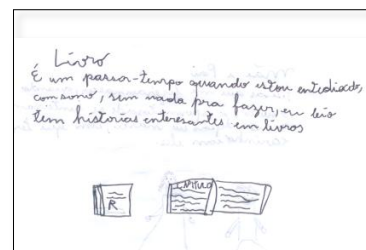
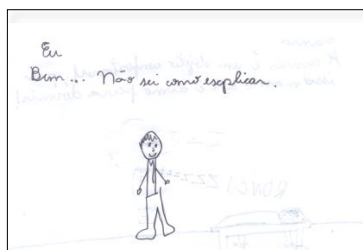
Depois de terminar de ver as fotos, quando lhe perguntamos se gostava de estudar, ele afirmou que não gosta muito, mas que sabe que vale a pena: *“para que quando eu crescer possa ser mais inteligente e saber como lidar com o emprego ou por causa do dinheiro; precisa fazer contas para contar o dinheiro, a conta de luz, a conta de eletricidade, a conta de não sei o que lá...”*. Apresentando um discurso que é claramente um eco da fala dos adultos e que se remete ao problema de matemática sobre o qual já nos referimos.

Depois de vermos as fotos, Rafael nos mostra os desenhos do caderno e diz: *“eu escrevi aqui coisas que não foi exatamente o que eu falei e eu aproveitei algumas coisas (...) que eu usei para fazer um cálculo da minha tarefa, que eu não tava conseguindo”* – referindo-se ao rascunho do cálculo feito na última página do caderno. Quando ele diz que aproveitou algumas coisas, entendemos que ele pode ter se aproveitado das contingências do jogo de pesquisa como um intermediador entre ele e o mundo adulto (como já afirmamos anteriormente), para sinalizar seus pensamentos e sentimentos acerca da escola e dos processos de aprendizagem.

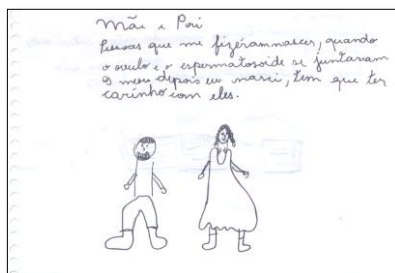
Como já vimos anteriormente, seus desenhos são correspondências diretas a algumas de suas fotografias, e revê-los parece ser para o menino uma enfadonha repetição. Então Rafael se limita, quase que exclusivamente a ler o que escreveu sobre eles.

Destacamos ainda que às três primeiras fotografias, correspondem, o primeiro, o segundo e o quarto desenhos e registros escritos – nos quais o menino define: Mãe e Pai como *“pessoas que me fizeram nascer, quando o óvulo e o espermatozoide se juntaram 9 meses depois eu nasci, tem que ter carinho com eles”*; Livro, como *“um passatempo quando estou*

entediado, com sono, sem nada pra fazer, eu leio. Tem histórias interessantes em livros” e a si mesmo: “Eu. Bem...não sei como explicar”.



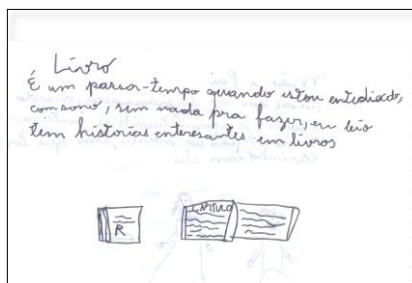
Ao ser indagado sobre seu primeiro desenho, diz que os pais são importantes: “eles são carinhosos comigo e foram eles que me cuidaram desde que eu nasci... até um pouquinho antes” – e coloca a mão na barriga, numa referência à gravidez:



Mãe e Pai
Pessoas que me fizeram nascer, quando
o ovulo e o espermatozoide se juntaram
e mais depois eu nasci, tem que ter
carinho com eles.

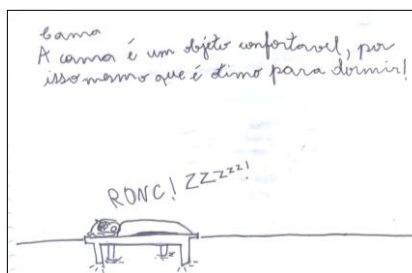
Além de seus conhecimentos científicos acerca do encontro do óvulo com o espermatozoide, chama-nos a atenção o fato de Rafael afirmar a obrigação de ser carinhoso com os pais que o fizeram nascer e cuidaram dele, mesmo antes do seu nascimento. Diz: “tem que ter carinho com eles”.

Sobre os livros, insiste que gosta de “aventura, emoção, emoção!”. Notamos que se refere ao livro como sendo um passatempo para quando está entediado – como o jogo de dardos: uma cura para o tédio e a monotonia que porventura surjam em seu cotidiano.



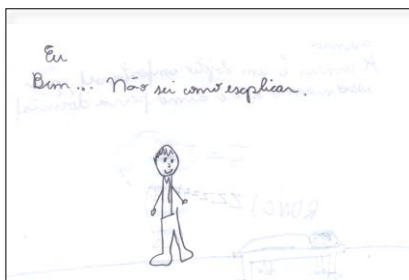
Livro
 É um passatempo quando estou entediado,
 com sono, sem nada pra fazer, eu lio
 histórias interessantes em livros

Sobre a cama, enquanto lê a definição que escreveu, recosta-se, novamente, nos travesseiros e diz: “é melhor do que o chão” (notemos que o colchão da cama em seu desenho está alinhado ao mesmo nível do chão).



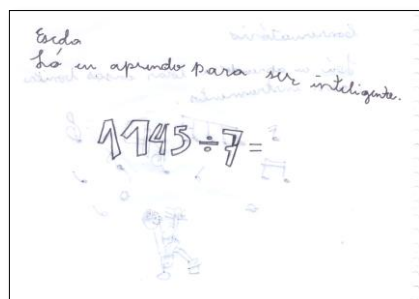
Cama
 A cama é um objeto confortável, por
 isso mesmo que é ótimo para dormir!

E então, quando lê que não sabe como se explicar e perguntamos se ele não acha que tudo o que já falou diz dele mesmo, ele concorda e segue, imediatamente, para os dois desenhos seguintes, o da escola de música e o da conta de matemática. Simplesmente lê o que escreveu e imita o som como que de um alarme, dizendo que para ele, o jogo acabou: “pii-pii”.



Eu
Bem... Não sei como explicar.

Conservatório
Já eu aprendo a tocar coisas bonitas com instrumentos.



Escola
Já eu aprendo para ser inteligente.

Ainda questionamos se é na escola que ele aprende a ser inteligente, responde: “*não exatamente, mas a minha mente fica mais poderosa aprendendo lá (...) poderosa do tipo para explicar, eu não sei como dizer a palavra...*” – nesse momento o poder da palavra lhe faltou (marcou novamente o lugar da falta). Ele não sabe explicar o que aprende na escola. Qual o sentido para ele do que aprende na escola?

Por fim, entendemos a narrativa de Rafael como tendo um começo, um meio e um fim que volta o início de suas imagens. Ele termina suas fotografias situando-se no núcleo familiar (inicialmente apresentado e que comporta, no fim da narrativa, dentro do triângulo parental, também seus tios e primos, na penúltima fotografia de seu jogo) e arremata com fotos de sua mãe e dele mesmo. Ele volta ao início e resume parte do que falou quando mostra seus desenhos – muitos dos quais referências literais a fotografias.

Após esse encontro com Rafael, sistematizamos, numa tabela, a sequência de suas fotografias em função dos seguintes pontos:

- local em que as fotos foram feitas: em casa, na escola ou em outros lugares,

- quem e o quê aparece nas imagens: se a criança, outras pessoas ou objetos,
- como essas imagens falam dos acontecimentos:
 - se de maneira mais pragmática (assinaladas com a letra P), retratando ações ou relações,
 - ou se de modo mais literal (assinaladas com a letra L), pessoas fazendo poses ou objetos estáticos.
- e quem tirou a foto: se a criança ou outra pessoa (assinalada por um *).

Essa tabela possibilitou a primeira descrição imagética das fotografias produzidas pela criança no nosso jogo, gerou a definição dos núcleos narrativos de Rafael e constituiu-se como a base para a elaboração de um *gráfico do fotografado* do menino.

Nº da foto	LOCAL				QUEM, O QUÊ E COMO					
	Casa		Escola	Outro	A própria criança			Outros		Objetos/ Animais 6
	dentro	fora			Sozinha 1	Com adultos 2	Com crianças 3	Adultos 4	Crianças 5	
1								P		
2								P		
3					p*					
4							p*			
5										P
6										P
7								L		
8								L		
9							p*			
10										L
11										L
12										L
13										L
14										L
15									L	
16					L*					
17					L*					
18					L*					
19										L
20										L
21										L
22						p*				
23								P		
24								P		
25					p*					

Tabela 1. Tabela com a distribuição da sequência de fotografias feitas por Rafael.

Tendo visto as fotos, anteriormente reproduzidas quando descrevemos nossa conversa com Rafael, e ao observarmos esta tabela, percebemos que Rafael organiza sua narrativa de modo a fazer sequências temáticas e a só seguir para outro assunto, após concluir o tema

anterior. Além disso, notamos que algumas imagens fazem a ligação entre as sequências narrativas.

Classificamos, então, os temas (ou núcleos narrativos) de Rafael do seguinte modo:

- Triângulo parental: três primeiras fotos, pragmáticas, uma delas representando a ação da mãe de observar o filho no jogo de pesquisa e outras duas mostrando o pai tomando café da manhã e Rafael lendo.



(P)



(P)



(P*)

- Cenário escolar: seis fotos seguintes em que aparecem adultos, crianças e objetos, fotos literais e fotos de ações e relações (na primeira e na última foto dessa sequência, Rafael aparece ao lado de uma mesma criança).



(P*)



(P)



(P)



(L)



(L)



(P*)

- Cenário familiar com objetos: cinco fotos de objetos (a última da sequência é sua cama).



(L)



(L)



(L)



(L)

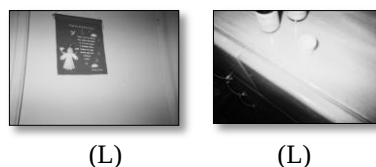


(L)

- Outros lugares: cinco fotos (na primeira da sequência também aparece uma cama), sendo duas, na casa do mesmo amigo que aparece nas fotos da escola (esse amigo se afirma como figura de ligação, levando-nos para fora do cenário familiar) e três, na escola de música.



- Cenário familiar com objetos: mais duas fotos de objetos, no quarto do menino, a primeira é um pequeno painel impresso com uma oração, que associamos à última foto do núcleo narrativo anterior (a marca impressa da escola de música); a outra foto foi aquela feita “sem querer”.



- Retorno ao início: a ampliação do triângulo parental: foto dele com o pai, foto da família (incluindo o pai e a mãe), foto da mãe tomando café da manhã e foto de Rafael lendo.



De posse da definição desses núcleos narrativos, estabelecemos o padrão de produção de sentidos de Rafael, elaborando seu *gráfico do fotografado* com base em um eixo horizontal representando a sequência de 25 fotografias e um eixo vertical representando quem, o quê e como as fotos foram feitas, sendo:

- 1) a criança sozinha,
- 2) a criança com adultos,
- 3) a criança com outras crianças,
- 4) adultos sozinhos,
- 5) outras crianças,
- 6) objetos e representamos ainda animais com o índice 0,5 e grupos de crianças com adultos com o índice 4,5.

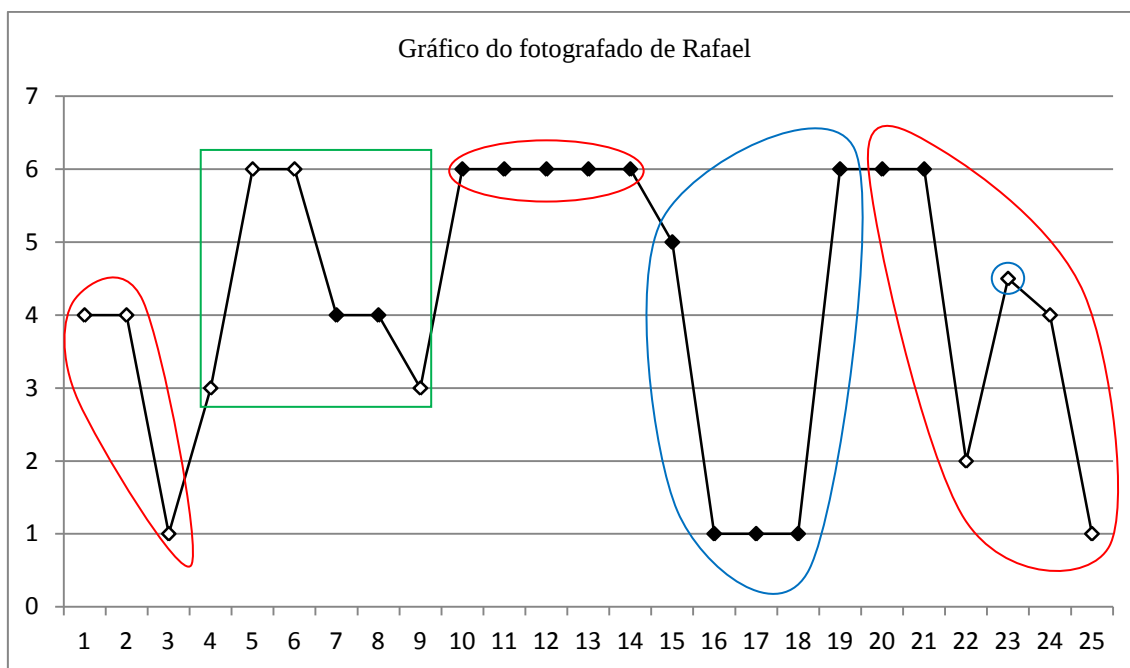


Gráfico 1. Gráfico do fotografado de Rafael

Desenhando este gráfico, a partir dos dados da tabela anterior, tivemos uma primeira possibilidade de leitura de dados, gerando indícios sobre os processos de produção de sentidos do menino. Os pontos brancos indicam as fotos pragmáticas, os pretos, as literais. As sequências estão agrupadas em vermelho (quando as fotos foram feitas na casa do menino), no quadrado verde (fotos na escola) e agrupadas em azul (fotos feitas em outros locais).

Nesse gráfico, vemos diversidade – suas fotos circulam entre diferentes cenários (em todas as seis linhas horizontais há pontos) – e articulação entre os grupos de sequências fotográficas. Aparecem nos registros imagens de diversos personagens e há um parcial equilíbrio entre a quantidade de fotos literais e pragmáticas. E em função da organização dos pontos (fotografias) e das linhas (ligações entre as sequências de fotos), classificamos o *retrato do fotografado de Rafael* como *descontínuo* e *variado*.

Interpretamos os sentidos das suas imagens em função da articulação que percebemos entre os núcleos narrativos. Os temas retratados indicam, cada um deles, uma narrativa própria, com começo meio e fim, dentro de uma narrativa maior que começa e termina com a referência à família e ao triângulo parental.

Em resumo, a produção de sentidos na narrativa de Rafael se inicia a partir do retrato do triângulo parental – que começa a ser retratado já na sessão de entrega do jogo *Dia-a-dia*, em função do fato de a mãe do estar conosco, no mesmo ambiente da casa, durante todo o

tempo em que conversamos com o menino e lhe apresentamos as regras do jogo. Em seguida ele retrata o pai, e depois a si mesmo, deitado na cama dos pais, lendo um livro.

A segunda sequência se inicia e se completa com o retrato de Rafael ao lado de um mesmo menino, colega da escola. Como já dissemos, a presença deste menino parece indicar a transição entre os ambientes doméstico e escolar. Visto que depois da última foto de Rafael com este amigo na escola, se inicia nova sequência no cenário doméstico – agora, contudo, centrada não mais em pessoas, mas exclusivamente em objetos.

Vale salientar que a cama de Rafael (última foto dessa sequência) dialoga com a cama da casa do seu amigo, na sequência seguinte – mesmo menino que fez a transição entre os ambientes doméstico e escolar, agora faz a transição entre a casa de Rafael e um outro lugar.

Da pose no quarto do amigo que também toca música, Rafael passa a ser retratado numa escola de música e finaliza esta sequência fotografando a fachada desse prédio (objeto), com foco na logomarca impressa no toldo, sobre a porta da escola de música.

Volta para o cenário familiar, para seu quarto, e fotografa mais dois objetos. Entendemos o primeiro deles (o painel com uma oração impressa atrás da porta do quarto do menino) dialogando com o último da sequência anterior. Depois fotografa “sem querer” objetos sobre uma cômoda em seu quarto.

Só então parte para a finalização do jogo, voltando às figuras parentais, numa sequência narrativa que tanto volta ao início das fotografias, quanto a amplia, incluindo aí outros personagens da cena familiar do menino.

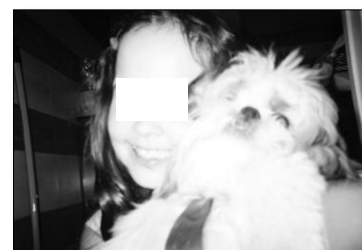
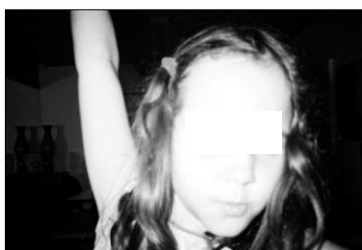
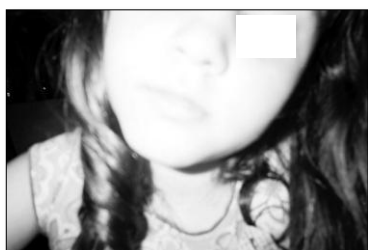
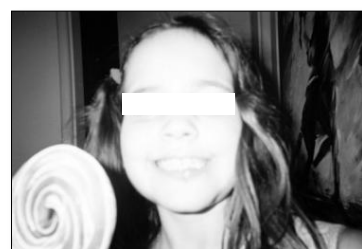
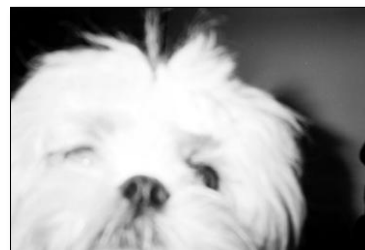
4.1.2. Retratos de Daniela

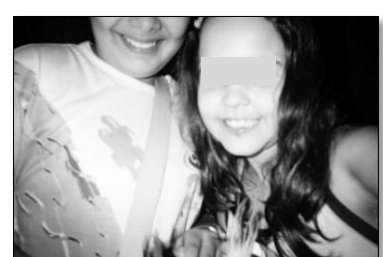
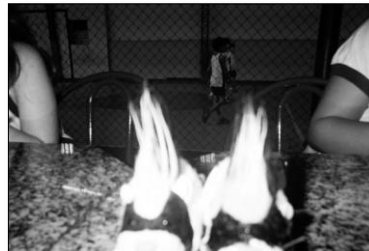
Dani (ela é sempre chamada pelo apelido) tem 9 anos, é filha única e mora com os pais em um apartamento próprio num bairro de classe média em Recife. Seu pai é empresário da área de informática e pastor de uma Igreja Evangélica e sua mãe, que recentemente concluiu um doutorado, é professora em faculdades particulares da Região Metropolitana do Recife. Dani estuda pela manhã em uma escola particular em um bairro próximo de onde mora, cursa o 4º ano do Ensino Fundamental e faz aulas de inglês, duas vezes por semana, à tarde.

Ela passa muito tempo no apartamento assistindo televisão (na sala de televisão do apartamento), e demonstra estar afetivamente ligada à pessoa que trabalha em sua casa – no nosso primeiro encontro perguntou se podia fotografa-la. Tem um quarto que foi recentemente redecorado (assim como todo o apartamento), com muitas bonecas e

brinquedos. Gosta de brincar de fabricar cosméticos, e afirma coloca-los em embalagens de xampu e sabonete usadas para vender a amigos e familiares que visitam sua casa.

No jogo da pesquisa, ela fez 25 fotografias – e é importante salientar que no dia seguinte a entrega do jogo, Dani entrou em contato conosco para dizer que já havia acabado de fazer suas fotos. O que nos chamou imediatamente a atenção, quando vimos as imagens reveladas, foi o fato de a menina aparecer em 14 dessas fotos. Nas outras 11 em que não aparece, a menina retratou seu cachorro, suas amigas, individualmente, uma funcionária da cantina da escola, um brinquedo seu que levou para escola e a mim. Outro detalhe que nos chamou imediata atenção foi Dani aparecer sozinha, sempre posando para a câmera, em 11 das 14 fotos em que aparece. E ela se autofotografa, mirando ela mesma a câmera para si, em 8 dessas imagens (sendo que em 2 delas, ela aparece com seu cachorro).







Sequência2. Sequência de fotografias de Daniela.

Em 05 de julho de 2011, Dani conversou conosco por mais de trinta minutos. Estávamos sentadas em sua cama, em seu quarto cor de rosa. Inicialmente, ela folheou todo o álbum de fotografias enquanto lembrávamos a ela o que havia sido proposto no nosso primeiro encontro, quando lhe foi entregue o *Dia-a-dia*.

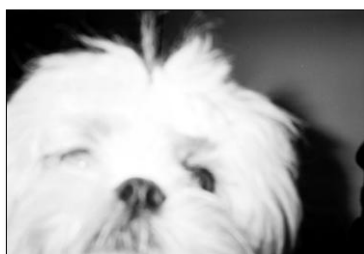
Pedimos que falasse da primeira foto – feita no dia da entrega do jogo, na sala de sua casa. Na ocasião ela pediu que a fotografássemos. Nas palavras da menina, a foto representa que ela é “*uma criança feliz*”. Insistimos para que falasse a respeito do que faz no dia-a-dia e ela diz: “*eu gosto de brincar, eu gosto de assistir, eu gosto de desenhar, eu gosto de jogar bola*”. Além de assinalar o que lhe dar prazer e a faz feliz, ela não faz mais considerações e mostra logo a segunda foto, feita na mesma ocasião da primeira. Essas duas primeiras fotos marcam o início do diálogo entre a criança e a pesquisadora, uma olha a outra através do visor da câmera do jogo de pesquisa, na sala da casa onde as duas conversam sozinhas, ambas posam sorrindo uma para outra, para a fotografia.



Perguntamos o porquê de ter nos fotografado: “*Porque sim. Eu quis. (...) Pra lembrar de você. Porque depois pode ser que a gente não se veja mais depois desse projeto. Aí eu tirei essa foto pra poder lembrar*”. Dani não amplia explicações ou justificativas, mesmo que

insistamos, mas nos chama atenção a expressão “*Porque sim. [Porque] eu quis*” como a assinalar que ela está acostumada a fazer o que quer. Outro ponto interessante a destacar nesta fala é quando diz: “*eu tirei essa foto pra poder lembrar*”. Mas, para quem poder lembrar? Para ela se lembrar de nós e do nosso jogo? Ou para nós não esquecermos dela? Se estamos aqui intermediando a relação da criança com o mundo adulto, a quem Dani manda este recado? Quem precisa lembrar dela?

Depois do breve silêncio da menina, tomamos a iniciativa de passar a página do álbum e observamos a foto seguinte. “*É o meu cachorrinho (...) Dudi (...) eu acho que ele é muito fofo e ele é uma coisa importante na minha vida (...) ele é uma pessoa importante na minha vida e por isso eu fotografei ele*”.



Diante do atropelo de suas palavras, perguntamos se Dudi é uma pessoa; ela responde que ele é um ser vivo, mas não se estende em maiores considerações. Interessante notar aqui que na primeira sequência fotográfica, depois de se apresentar e de apontar a pesquisadora, elege o animal de estimação como *a coisa mais importante da sua vida* – lembremos então de Nasio (2011, p.67) quando afirma que “os animais domésticos (...) são frequentemente extensões do eu de nossos pacientes”. E Dudi então, cachorrinho fofo, como extensão da própria menina, aparece em close, anunciando toda uma sequência fotográfica centrada na criança – um mundo girando em torno de Dani.

Na foto seguinte, ao perguntarmos o que Dani está fazendo, ela, simplesmente, repete o gesto da foto: “*eu estou fazendo assim!*”. Insistimos em saber o que é “fazer assim!” e ela nos ensina que aquele gesto é o símbolo do rock. A partir dessa “deixa”, a menina amplia sentidos sobre seus gostos e rotinas cotidianas e diz: “*eu sou apaixonada pela música (...) eu vivo compondo... cantando*” – mas se recusa a cantar quando lhe pedimos.



Vemos exagero em sua fala, “*sou apaixonada*”, “*vivo compondo, cantando*”, o mundo de Dani nos parece excessivo. Algo exagerado e desproporcional, centrado em sua figura, começa a nos chamar atenção.

Queremos saber sobre seu tipo de música preferida, e ela relaciona esse gosto ao seu hábito de assistir a seriados na televisão: “*Eu gosto das músicas de ‘Sonha comigo’, um seriado na TV que eu gosto muito das músicas*”. E estende sua fala explicando o seriado argentino e relacionando sua própria vida a ideia do seriado: “*É uma menina, chamada Clara Molina. Que ela queria ser uma super star. Só que o pai dela nunca deixou. (...) Aí ela inventa uma personagem, Roxi Pop, e bota uma peruca. De manhã ela é uma garota toda normal e de noite ela coloca uma peruca rosa aí começa a cantar nos shows. (...) É porque eu criei uma banda com meus colegas da igreja e o nome é Rebelde. (...) E a gente vai fazer um seriado. E eu quero usar uma peruca nesse seriado... que a gente vai gravar, e botar no YouTube*”.

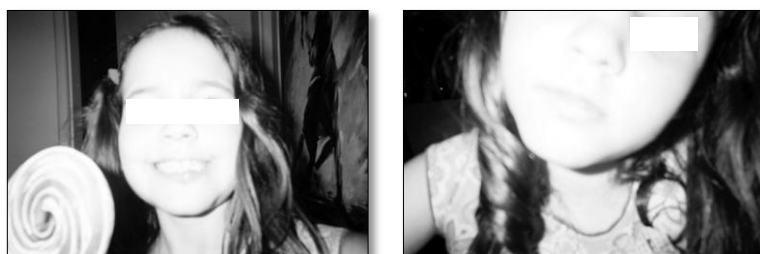
À fantasia de ser uma “rebelde” que canta numa banda na igreja (lembramos que seu pai é pastor), com uma peruca como a da personagem do seriado que assiste, atrela-se outra informação sobre essa imagem autocentrada, que vemos em suas fotografias: “*A minha amiga disse que eu sou a mais bonita da banda e ela disse que eu sou a que canta melhor*” – portanto, Dani é a protagonista, com figurino e falas já estabelecidas. Concorde, então, em nos avisar quando seu show estiver no *YouTube*, e encerra este tema, voltando ao cachorrinho, “*Dudinho de novo (...) de gravata*” – talvez como a gravata das colegiais de alguns dos seriados que assiste na TV:



E descreve outra rotina de sua vida cotidiana dizendo: “*sempre quando ele chega do pet-shop ele fica com uma gravatinha*” e acrescenta que “*o homem é que vem buscar*” o cachorrinho, e não é ela que o leva ao pet-shop. Notemos que a palavra *sempre* indica o quão rotineiro é esse episódio no dia-a-dia da menina. E o quão distante também é o cuidado do cachorrinho da realidade da menina – ela não o leva ao pet-shop, um estranho é quem cuida dele. Quem cuida da menina? A babá – pessoa de referência em seu cotidiano?

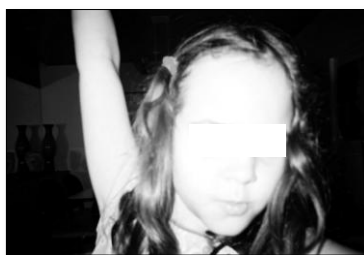
Novamente o assunto morre e iniciamos uma conversa sobre a foto em que aparece sorrindo com um pirulito na mão: “*Eu ia comer*”. Aí passa a falar de seus gostos alimentares, dizendo: “*Eu gosto de comer chocolate, bombom, doces, bolos (...) também gosto de salgadinho, coxinha (...) Lasanha (...) Feijoada*”. E sugere ser uma criança que tem muitos desses gostos satisfeitos, afinal, como ela mesma afirma, é difícil de ser convencida: “*É muito difícil me convencer a comer verdura. Só por mil reais*” (em novo exagero). E, seguindo para a outra foto, vemos outro close – autofotografia feita quando pintava os desenhos do jogo de pesquisa – primeira imagem de uma ação e não de pose.

Ela é cheia de vontades? Mimada? É o centro das atenções? Ou solitária, carente e com necessidade de chamar a atenção?



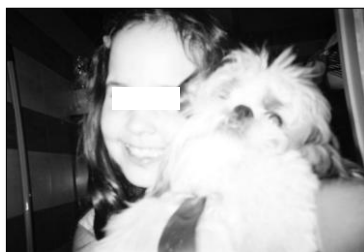
Dani confirma que todas as suas fotos anteriores foram feitas por ela mesma (a exceção da primeira, tirada pela pesquisadora). Mas para que a conversa se amplie, queremos que fale sobre seu gosto por desenhos, lembramos a Dani o fato de que ela faria um curso de pintura, sobre o qual havíamos sido informados por sua mãe. A menina, então, descreve rapidamente como é o curso que fará em um shopping da cidade.

Depois de dizer que gosta de fazer pose, Dani se define na próxima foto como em pose de “*patricinha*”, que é “*uma pessoa (...) famosa, às vezes não famosa, mas muito rica e muito patricinha*” – diz isso mostrando uma boneca Barbie para a câmera. Ela é patricinha, portanto?



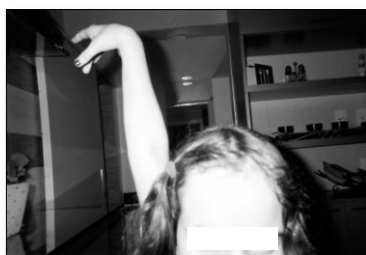
Dani volta ao tema do *seu* seriado, acrescentando: “*No meu seriado eu vou fazer uma garota patricinha*” – descrevendo o figurino de colegial que usaria no seu seriado e dizendo que vai colocar “*uma peruca totalmente lisa*”. A narrativa que quer construir no seu seriado é aquela que deseja para si?

Depois, faz uma crítica ao comportamento das “patricinhas”, dizendo: “*parece que a gente é a rainha do mundo*” – e nessa sua fala, a menina se inclui efetivamente no grupo das patricinhas. E, então, em nova pose, Dani e Dudi surgem abraçados – o cachorrinho como um acessório da patricinha? Uma extensão fofa da menina?

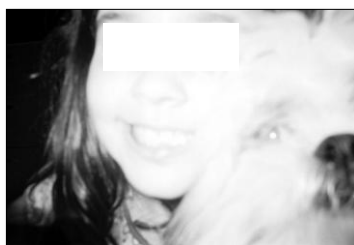


Quando insistimos em dizer que até o momento só apareceram fotos de Dani e de seu cachorro, ela lembra da foto da pesquisadora, mas não amplia discussões sobre o fato de aparecer em todas as fotos: como ela mesma, ou como seu cachorrinho, ou como a pesquisadora que veio entrevistá-la.

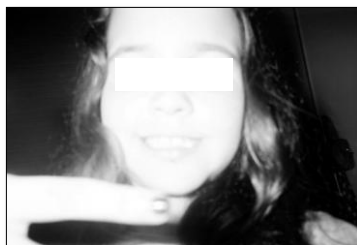
Depois de por um ponto final nessa possibilidade de discussão, seguimos, novamente, para uma outra foto – ou para o que entendemos como sendo, novamente, a mesma foto. Temos a sensação de que estamos girando em torno de uma só imagem, a da menina que, como ela mesma diz, está fazendo “*a mesma pose*”, só que com uma leve diferença pois, como afirma: “ *dessa vez eu tô sorrindo*” (apesar de não vermos o sorriso na foto) com “*uma cara de garota amostrada que manda em tudo*”:



Perguntamos-lhes se ela é essa garota amostrada que manda em tudo. Ela nega, mas em seguida diz: “às vezes eu sou um pouquinho amostrada”, portanto, se define como sendo aquela que representa na pose. E, apesar de se dizer sorrindo nesta foto, afirma ter gostado da primeira cópia, porque naquela “*deu pra aparecer tudo*”. E então, passamos a página do álbum para a foto seguinte: novamente abraçada ao cãozinho, novamente uma variação sobre o mesmo tema:



Todas essas fotos foram feitas dentro do seu apartamento, mas não há quaisquer indicações dos ambientes – o foco claramente não era esse, e sim, a própria menina. Constatamos, pelo fato de Dani estar com a mesma roupa na primeira e na décima primeira foto, que elas foram feitas no dia da entrega do jogo. Quando conversamos, na entrevista sobre as fotografias, ela esclareceu que fotografou até a hora em que foi dormir, quando aparece numa pose “*como se fosse um adeus*”, uma espécie de despedida ao diário do jogo:



Somente depois desta última imagem, ele pergunta “*posso passar pra outra foto?*”. Até então, tínhamos de tomar a iniciativa para avançar as imagens. Até então estivemos vendo a mesma imagem.

E aí se dá uma ruptura temática. Dani sai de dentro do apartamento e inicia outra série de fotografias, agora de outras pessoas.

A primeira delas, ainda no prédio onde mora, retrata uma amiga, vizinha, mais nova que ela, com quem costuma brincar – entendemos essa foto como a de transição entre os espaços da casa e da escola (visto que todas as fotos seguintes foram feitas no cenário escolar). Essa menina é a amiga do prédio que estaria triste com Dani pelo fato de ela ter ido para a casa de uma outra amiga. Dani estende a conversa contando que acha injusta essa tristeza, essa raiva provocada por esse desentendido de dias atrás – a conversa não deixa de nos parecer intriga de novela adolescente:



Seguimos para a outra foto, agora em novo cenário, na escola, outra amiga que é a um só tempo “*legal e chata*” que, apesar de brincar e contar piada, envolveu-se em um episódio com um *I-Pod* que Dani ganhou e levou para o colégio. No relato, Dani conta como a amiga escondeu o equipamento eletrônico, mentindo que um menino o havia pego e deixando-a triste e com medo de perder seu *I-Pod*.



Novamente sentimo-nos num enredo do seriado de TV da menina e não podemos nos furtar a ouvir a fala de Dani – tanto a respeito da amiga do prédio, quanto a respeito desta primeira amiga fotografada na escola – como envoltas em um tom de fofoca. Dani fala que ficou triste, hora sem falar com uma amiga, hora ameaçando a outra de denunciá-la à

coordenação. Poderíamos articular o tom desses desentendimentos infantis ao tom das brigas adolescentes de seriados como aquele sobre o qual a menina já se referiu anteriormente?

Na foto seguinte Dani afirma: “*eu escolhi fotografar todas as minhas amigas, porque todas elas são importantes*” – a ideia de posse e totalidade expressa em sua fala sugere a noção já anteriormente cogitada de que o mundo de Dani gira em torno dela:



Quando Dani detalha o recreio e o tipo de atividade que desenvolve em conjunto com outras meninas, destaca uma de suas melhores amigas e que é fotografada mais de uma vez: “*Ela gosta muito de mim*”, são suas palavras.



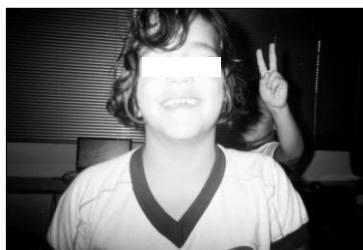
Novamente aqui o foco é Daniela, a amiga gosta muito dela – Dani não diz porque gosta mais dessa menina que de outras. Será porque a menina expressa gostar muito de Dani?

Conta que vão uma para casa da outra e brincam de Barbie e de rock – apesar de esta amiga da escola não fazer parte da banda “Rebelde”. Nesse ponto Dani esclarece que de sua banda fazem parte meninas e meninos de fora da escola, alguns dos quais da igreja que Dani frequenta. Conta, então, que seu pai vai reabrir sua própria igreja.

Importa salientar como as narrativas de Dani se ampliam para além do que dizem as imagens. Ela, além de contar episódios relacionados às pessoas que fazem pose para fotos, estende seus relatos para assuntos que não tem nada a ver com as imagens retratadas. O fato de ter se fotografado na maioria das fotos disponíveis para o jogo a impediu de mostrar tudo

que faz parte de seu dia-a-dia – então, ela passa a falar de coisas que não estão relacionadas às imagens.

Depois de falar sobre sua a banda e a igreja. Dani se refere a uma outra menina da escola que “*é mais ou menos uma amiga*” e começa dizendo: “*ano passado ela me odiava. Agora esse ano ela gosta de mim, mais ou menos. Porque a gente briga muito*”, mas esclarece que “*é ela que começa as brigas*”, muitas vezes “*do nada*”. Novamente o tom exagerado nos chama atenção: “*ela me odiava*”.



E aí acrescenta – demonstrando que suas fotos não são só de relações positivas, mas de pessoas que lhe desagradam – seu olhar para o detalhe do menino com dedos em “V”, em segundo plano do lado direito da foto “*esse aqui é um menino chato da minha sala (...) ele quis fazer chifrinho*” na sua colega. E novamente amplia o sentido da imagem para o relato de episódios e personagens do cotidiano escolar, extrapolando para cenários fora da escola, ao falar do que faz no horário inverso ao da escola.

Volta a mostrar, então, a melhor amiga de novo, agora segurando “*o Zhu-Zhu Pet dela*”.



Depois de mostrar relações desagradáveis, traz a imagem da amiga com a qual se identifica e que tem um brinquedo como o seu. Em nossa conversa, Dani levanta, e diz que tem seis “*Zhu-Zhu Pets*”²⁷, enquanto a amiga retratada só tem um – o que aparece na foto. Mostra-nos como funciona o brinquedo, conta como montou sua coleção, fala que no dia da

²⁷ Zhu-Zhu Pets são hamsters de brinquedo, movidos à pilha.

foto ambas levaram o brinquedo para a escola e nos faz pensar, novamente, no quanto tem seus desejos atendidos: a relação de 6 para 1 Zhu-Zhu Pet entre ela e sua melhor amiga.

A foto seguinte quebra a sequência das colegas de sala: “*é a moça da cantina*”, cujo nome Dani desconhece e que foi fotografada, simplesmente, porque a menina quis. Quando insistimos sobre o porquê da escolha dessa personagem para a foto, ela diz “*eu gosto das coisas que ela serve*”. Queremos saber como Dani pediu autorização para fotografar a servente e ela descreve sua fala na ocasião: “*Eu tô fazendo uma pesquisa, que a amiga da minha mãe, tia Silvia, pediu pra fazer. Aí a criança ganha uma máquina, caderno e lápis. Aí eu podia te fotografar? Que eu tenho vinte e sete mil coisas pra fotografar... Aí ela disse: ‘pode!’.* Aí eu fotografei...”:



Parece que Dani não tinha mais o que fotografar, mas como ainda tinha *vinete e sete mil coisas pra fotografar* (novamente o exagero), fotografou a moça que vê todo dia, uma pessoa a um só tempo sua estranha e sua conhecida.

Depois dessa quebra, volta ao tema anterior, aos “Zhu-Zhu Pets” dela e de sua amiga, que “*vão se casar*” e são praticamente idênticos, fala de seus brinquedos, diz o nome de cada um dos seus seis “Zhu-Zhu Pets” e depois guarda-os novamente ao pé da cama. Essa única foto em que focaliza objetos sugere-nos não só a identificação entre as colegas quem têm os mesmos brinquedos, mas a centralidade da figura de Dani (que tem mais “Zhu-Zhu Pets” que a amiga):



Passa para a próxima imagem, novamente uma variação sobre o mesmo tema: Dani e os “Zhu-Zhu Pets”. Procuramos investigar o entorno contingencial que gerou a fotografia, era hora do recreio, haviam lanchado, a cantina aparece ao fundo, sua melhor amiga a fotografa posando com o casalzinho de roedores eletrônicos: o seu e o dela:



Associamos esta última fotografia com a primeira foto de Dani em seu apartamento – em função do fato de serem as duas únicas imagens em que Dani aparece sozinha, sendo fotografada por outra pessoa – em todas as outras fotos em que aparece sozinha, ela se autofotografou.

E na tentativa de estender nossa conversa, perguntamos se a menina gosta de sua escola. E então ela passa a contar que quer mudar de escola, para estar ao lado de outra amiga, que *“disse que eu era a melhor amiga dela”*. Parece importante para Dani essa noção de “melhor amiga” – afinal a melhor amiga de sua atual escola também irá para a outra escola e lá Dani poderá ter duas melhores amigas, etc.

Aí Dani volta a mostrar que, novamente, se autofotografou e revela que gosta de tirar fotos de si mesma (talvez empolgada pela possibilidade de fazer do jogo uma expressão de seu desejo de se mostrar) e revela que é *“porque eu gosto que as pessoas (...) me vejam (...) nas fotos”*. Gosta, portanto de ser vista por outros. Precisa ser vista por quem? Para que olhos se quer mostrar? Quem precisa vê-la?



Acrescenta ainda que além de fotos suas e de seu cachorrinho (remete-se ao tema inicial, saindo do da escola), gosta de fotografar a família – que não aparece em nenhuma foto porque, como ela diz: “*é... essa parte eu me esqueci*”. A família de Dani só aparece em seus desenhos, ampliada pela presença da babá Ju, e do cachorro Dudi – sobre os quais fala depois de conversarmos sobre todas as fotos:



Na sequência, a menina continua repetindo o mesmo tema: ela e a amiga com os bichinhos eletrônicos (a amiga que a odiava no ano anterior foi quem fez essas duas fotos):



Não se estende em maiores considerações e pede para passar para a última foto, dentro de sua sala de aula, quando apresenta cada pessoa: a si mesma, sua melhor amiga, outra menina, a melhor amiga dela (ambas “*meio chatas e meio legais*”) e a professora substituta de que gosta muito:



Dani passa, então, a explicar os desenhos. O primeiro, num dia de sol, chuva e arco-íris, a família composta de mãe, pai, Dani, seu cachorro e a babá. Fala do trabalho de seus pais, da amizade pela babá que a consola quando está sozinha e diz ter seu próprio trabalho (canta, desenha, faz caricaturas e cosméticos, misturando restos de xampus, cremes e sabonetes, para vender). E faz questão de mostrar o desenho pertinho da filmadora, para as “criaturinhas” do jogo de pesquisa.



O segundo desenho, feito à noite, enquanto jantava e assistia televisão ao mesmo tempo, é mote para listar seus programas de TV e jogos de computador preferidos. Esse desenho aparece manchado pela tinta e pela cola com *glitter* usados no desenho feito no verso.



Dani lê a descrição de seu dia e do que é o jogo *Dia-a-dia*: “Hoje eu acordei e fui assistir depois almocei e derramei suco de tangerina no sofá marrom. Aí eu esperei tia Silvia chegar com um jogo bem legal chamado Dia-a-Dia. É bem legal, é bem assim: a gente ganha um caderno e lápis de cor e uma câmera e tira fotos do que quiser. Legal né” – notemos, além dos erros ortográficos, o uso excessivo e muitas vezes aleatório de acentos agudos em seu texto (circulados por nós):

hoje eu acordei e fui assistir depois
 almoçar e depois, saiu de tanjirim no
 sofá. Marom aí eu esperei tia silvia chegar
 com um jogo bem legal chamado Dia-a-Dia.
 É bem legal, é bem assim achete ganhou
 um caderno e lápis de cor e uma câmera e
 tem fotos do que quiser legal né.

Passa para o último desenho que “tá super bonito” e que representa “as criaturinhas” do *Dia-a-dia* que ela acha que são fadas. A menina revela que, de início imaginou as criaturinhas como ETs, mas que estes não seriam tão bonitos quanto as fadas que preferiu desenhar e com as quais se identificou – afinal, uma das fadinhas coloridas e cobertas de purpurina tem o seu nome, as outras são primas e a melhor amiga da escola, aquela que aparece nas fotos com os bichinhos de brinquedo. Dani nomeia cada uma das fadas e aponta para cada uma delas com uma seta. Para a fada com seu nome são dirigidas duas setas, uma das quais se origina da “Fada Bela”.



Criaturinhas que Tia Silviu me falou
 eu acho que é fadas

Dani acha que essas fadas deviam conhecê-la melhor para, como ela diz: “pra elas serem mais minhas amigas” – perguntamo-nos, quem precisa ser mais amiga de Dani e conhecê-la melhor?

Depois de finalizar nossa conversa, Daniela nos pede para mostrar o vestido que usará na ordenação do pai na igreja e se veste com a roupa nova.

Diante desse encontro, entendemos a narrativa de Dani como fundamentalmente recursiva, ela dá voltas em torno de si e repete sempre o mesmo tema: ela mesma. Chama-nos a atenção o fato de as referências de família Dani serem anexas a suas fotografias, retratarem uma família ampliada – além dela, seu pai e sua mãe, a babá é figura importante na configuração familiar da menina (babá com quem passa boa parte do dia), assim como o seu cachorrinho. Além disso, não podemos deixar de assinalar a clara diferença entre a maneira de descrever seu cotidiano e a maneira como Rafael o fez – a despeito de serem ambos filhos únicos, morarem no mesmo bairro, estudarem em escolas particulares, fazerem cursos além do horário da escola e serem de famílias de classe média, cujos pais tem ampla formação universitária.

Nº da foto	LOCAL				QUEM, O QUÊ E COMO						
	Casa		Escola	Outro	A própria criança				Outros		Objetos 6
	dentro	fora			Animal 0,5	Sozinha 1	Com adultos 2	Com crianças 3	Adultos 4	Crianças 5	
1						L*					
2									L		
3					L						
4						L					
5					L						
6						L					
7						P					
8						L					
9						L					
10						L					
11						L					
12						L					
13										L	
14										L	
15										L	
16										L	
17										L	
18										L	
19									L		
20											L
21						L*					
22						L					
23								P*			
24								P*			
25									P*		

Tabela 2. Tabela com a distribuição da sequência de fotografias feitas por Daniela

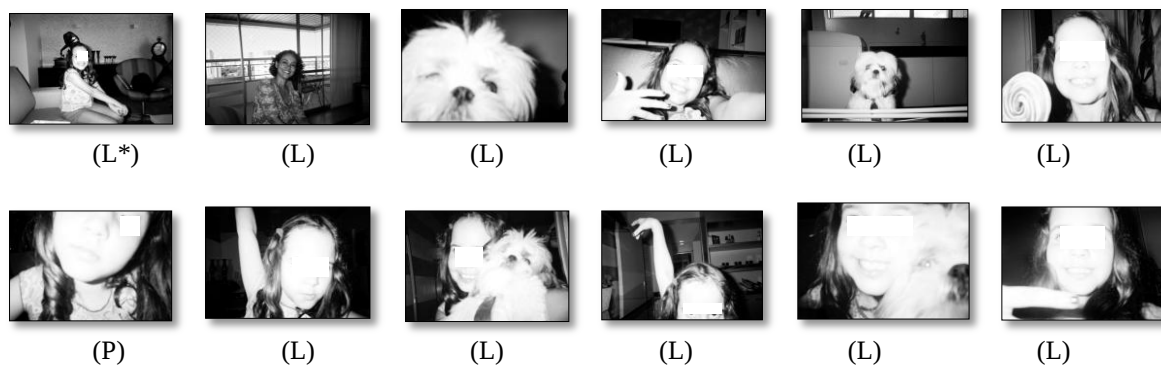
Depois de nossa conversa com Dani, passamos a sistematizar (na tabela acima reproduzida), como já o fizemos para Rafael, a sequência de suas fotografias em função dos pontos por nós já definidos anteriormente: o local em que as fotos foram feitas, se em casa, na escola ou em outros lugares; quem e o quê aparece nas imagens, se a criança, outras pessoas, animais ou objetos; como essas imagens falam dos acontecimentos, se de maneira mais pragmática (assinaladas com a letra P), retratando ações ou relações, ou se de modo mais literal (assinaladas com a letra L), com pessoas fazendo poses, animais ou objetos estáticos; e quem tirou a foto: se a criança ou outra pessoa (assinalada por um *).

A criação desta tabela possibilitou a primeira descrição imagética, sistemática, das fotografias produzidas pela menina em nosso jogo, gerou a definição dos núcleos narrativos de Dani e serviu de base para a elaboração posterior do *gráfico* representando o que foi fotografado pela menina.

Tendo visto as fotos de Dani, anteriormente reproduzidas, e ao observarmos esta tabela, percebemos que ela organiza sua narrativa imagética de modo a fazer duas sequências temáticas fechadas, primeiro em sua casa e depois na escola. O que mais nos chama a atenção é o fato de a grande maioria das fotografias ser literal – classificamos como “P” (pragmáticas) a sétima fotografia, aquela em que aparece desenhando para o jogo, e as três últimas, porque nelas (apesar de serem fotos posadas), a menina aparece em contato com outras pessoas e aí entendemos serem imagens de relações de amizade no ambiente escolar.

A ligação que percebemos entre as duas sequências narrativas está localizada na décima terceira fotografia – na foto da sua vizinha e amiga, feita fora do apartamento da menina, na área externa do prédio onde mora. Sendo assim, classificamos os temas (ou núcleos narrativos) de Dani, em função do local onde aconteceram as fotos, do seguinte modo:

- A menina em casa: as doze primeiras fotos pertencem ao cenário da casa da menina, e giram em torno dela – mesmo quando não aparece nas fotos ou quando seu cachorro aparece com ela, parece haver não só uma ideia de posse (*meu* cachorro, a pesquisadora que veio conversar *comigo*), mas também uma indicação de que essas figuras seriam extensões dela mesma (a pesquisadora como a interlocutora que a vê e fotografa e para quem responde do mesmo modo), e o cachorrinho como um modo de se mostrar a si mesma.



- Transição de cenários: a foto de sua amiga do prédio.



(L)

- A menina na escola: as doze fotos seguintes em que aparecem pessoas sozinhas (ela mesma, crianças e uma funcionária da escola) e objetos (um brinquedo). É neste bloco que estão os três únicos registros fotográficos que podemos identificar como representativos de relações interpessoais – portanto, como pragmáticos.



De posse da definição desses núcleos narrativos, estabelecemos o padrão de produção de sentidos de Dani e elaboramos o seu *gráfico do fotografado*. E lembramos que o eixo horizontal representa a sequência de 25 fotografias e que o eixo vertical representa quem, o quê e como as fotos foram feitas. Sendo:

- 1) a criança sozinha,
- 2) a criança com adultos,
- 3) a criança com outras crianças,
- 4) adultos sozinhos,
- 5) outras crianças,
- 6) objetos (representamos animais com o índice 0,5 e grupos de crianças com adultos com o índice 4,5):

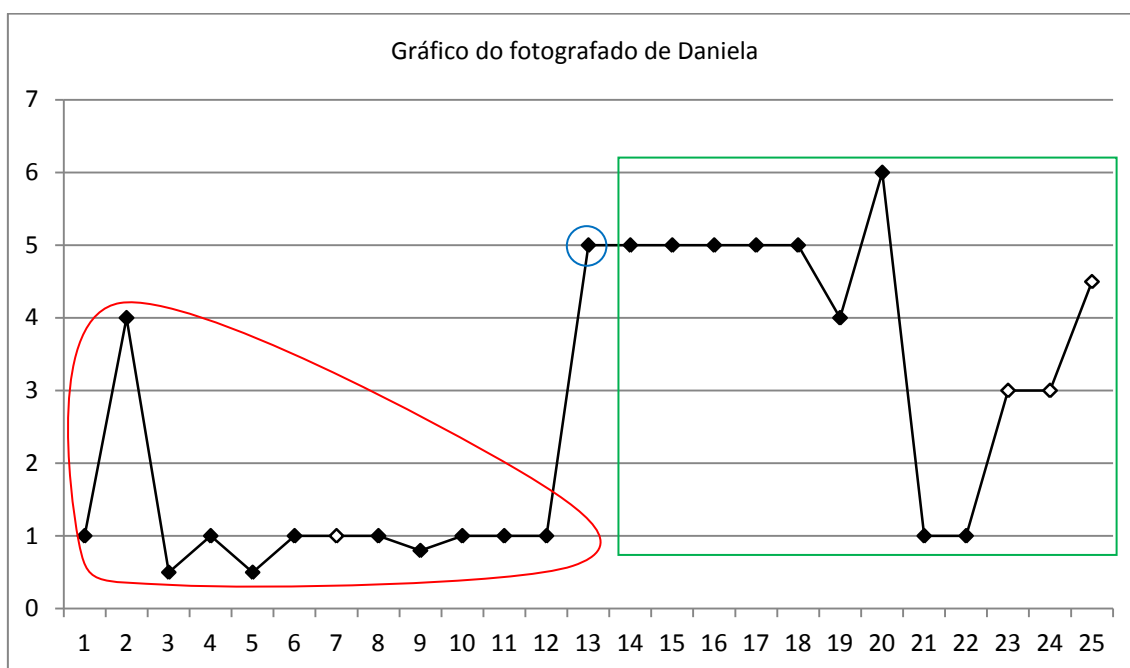


Gráfico 2. Gráfico do fotografado de Dani.

Ao desenharmos o este gráfico de Dani, a partir dos dados da tabela anterior, criamos uma primeira possibilidade de leitura de dados, geradora de indícios acerca de seus processos de produção de sentidos. E como no gráfico de Rafael, também aqui os pontos brancos indicam as fotografias classificadas como pragmáticas, e os pontos pretos, as fotos chamadas de literais; as fotos feitas em casa estão agrupadas em vermelho e o retângulo verde agrupa as fotos feitas na escola.

Nesse gráfico vemos pouca diversidade de imagens, pouca variação de personagens e de cenários, grande desequilíbrio entre a quantidade de fotos literais e pragmáticas, além de a sequência de fotos ser claramente repetitiva. Entendemos haver um modo de leitura do mundo fundamentalmente estabilizado em blocos ou em curtas sequências lineares. Assim o *gráfico*

do *fotografado* de Dani pode ser classificado como *linear* e *repetitivo* (ao contrário do de Rafael que é descontínuo e variado).

Vemos os retratos de Dani centralizados na sua própria figura. As imagens são todas autocentradas – independentemente de as fotos terem sido feitas na casa ou na escola da menina, por ela ou por outra pessoa. Ao que nos parece, as duas sequências narrativas e a foto de transição, poderiam ser vistas assim: eu mesma (fotos de Dani), minhas coisas ou extensões de mim mesma (cachorro e brinquedos) e outras pessoas ligadas a mim (as amigas; a pesquisadora e a servente da cantina). Parece-nos que quando não aparece na fotografia, Dani retrata algo que lhe pertence: *seu* cachorro, *suas* amigas, *seu* brinquedo, a atendente que *lhe* serve na escola, a pesquisadora que vai a *sua* casa conversar com ela.

Com o gráfico da narrativa imagética de Dani, vemos um alinhamento inicial, focado na figura da menina e seu cachorro – fugindo da sequência somente a foto da pesquisadora – em seguida, outro alinhamento, representando suas colegas – tanto a vizinha como as amigas de escola, e finalmente, a sequência final de fotos pragmáticas, apontando para relações dela com a melhor amiga e com as colegas de turma e a professora.

Vale aqui salientar que, quando do nosso primeiro encontro, no momento da explicação sobre o uso da máquina fotográfica, Dani dizia que queria começar logo a fotografar e explicamos que, primeiro, ela deveria escolher algo para fotografar, ao que ela afirmou: “*Eu quero me fotografar!*”. Foi quando perguntamos então se ela gostaria que a fotografássemos e ela concordou, posando para aquela primeira foto do jogo e dizendo: “*Que jogo legal!*”. Depois de vermos suas autofotografias, entendemos que quando ela falou do seu desejo de se fotografar, revelava já no primeiro encontro que queria mostrar a si mesma nas fotos, e que isso seria “legal”.

Naquela ocasião, para testar o uso do equipamento, pediu para fotografar a pesquisadora – e entendemos esse pedido como uma espécie de retribuição ou agradecimento pelo “jogo legal” que lhe oferecemos, visto não fazermos parte da rotina do seu dia-a-dia. Por outro lado, além de retribuição, esse jogo das duas primeiras fotos é também o retrato do diálogo estabelecido no jogo de pesquisa.

A primeira sequência, toda ela feita dentro do apartamento da menina – e pelo que nos foi dito, todas feitas no dia em que Dani recebeu o jogo –, materializa em imagens o seu desejo expresso de querer se fotografar e, consequentemente, de se mostrar, de ser vista. Perguntamos, então: ela demonstra seu desejo (ou o fato) de estar no centro das atenções no seu cotidiano?

No dia seguinte, todas as outras fotos são tiradas. Agora, já fora do apartamento. O início da sequência horizontal de fotos de outras crianças se dá na área externa no prédio em que Dani mora – a amiga do prédio marca a transição para o espaço fora do apartamento e introduz a sequência de apresentações das amigas da escola.

Depois todas as outras fotos retratam pessoas e coisas no espaço escolar. As figuras adultas são a servente da cantina e a professora abraçada na última imagem. Depois da pose da servente, há brinquedos e as únicas fotos classificadas por nós como pragmáticas, que sugerem relações de amizade entre Dani e uma amiga (que aparece em quatro imagens) e entre ela e sua turma.

A última foto da sequência é uma foto de grupo, em que parte da turma aparece abraçada a uma professora, numa imagem deslocada para a esquerda – na qual nos chama a atenção a parede branca, ocupando praticamente toda a metade direita da imagem. Quem quer que tenha feito esta última fotografia, marcou o lugar de algo que *falta* nos retratos de Dani.

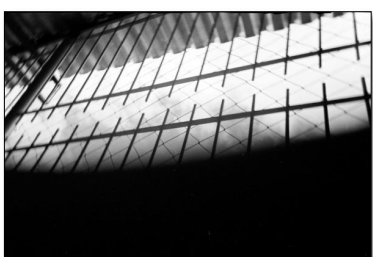
4.1.3. Retratos de Paulo

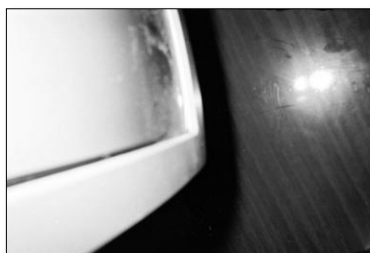
Paulo tem 11 anos, é também filho único e mora com a mãe, que é empregada doméstica, em uma casa alugada em Olinda. A maior parte do aluguel é paga com o Auxílio Moradia, fornecido pela prefeitura da Olinda – não suficiente para a integralização do valor do aluguel, ao qual sua mãe ainda acrescenta trinta reais mensalmente. A mãe de Paulo recentemente voltou a estudar, cursa EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite e está terminando o Ensino Fundamental. Ele cursa o 5º ano do Ensino Fundamental, pela manhã, em uma escola particular perto de sua casa e faz aula de reforço com uma vizinha que toma conta dele à tarde. Faz ainda aulas de caratê, dois dias na semana, na própria escola. Apesar dos investimentos da mãe na educação do filho, constatamos seu déficit escolar pelas produções escritas que fez no nosso jogo de pesquisa.

Paulo nunca conviveu com o pai (talvez nem o conheça) e sempre morou só com a mãe que, além de trabalhar como empregada doméstica durante a semana, faz faxina em casas de família nos domingos para complementar sua renda, pagar a escola, o reforço escolar e o caratê do filho. Paulo tem um histórico de “cansaço” (asma), mas convive com 8 gatos em sua casa.

Dorme com sua mãe no único quarto da casa – sua cama nunca foi montada porque, como a mãe afirma, na casa não há lugar. Sua casa é geminada, tem varanda, sala, um quarto, um banheiro e um corredor que é cozinha e área de serviço, ao mesmo tempo.

Com o nosso jogo de pesquisa ele fez 25 fotos. A primeira foto é de sua mãe e foi feita na casa da pesquisadora, onde recebeu o jogo. Depois fez uma sequência de nove fotos na escola, retratando sala de aula, corredor, quadra, área de lazer e grades – não fotografou especificamente nenhuma pessoa, mas aparecem estudantes em situação de sala de aula e de jogo. Fez ainda fotografias em sua casa – aparece em oito fotos, feitas tanto por sua mãe quanto por ele mesmo, nas quais são retratadas diversas situações: Paulo estudando no sofá, vestido para uma festa junina, posando com uma Bíblia na mão, com seu gato, em cima da bicicleta e com um de seus brinquedos favoritos (uma casinha de madeira). Além disso, retratou peças de mobiliário de sua casa e da de um vizinho com quem joga vídeo game.





Sequência 3. Sequência de fotografias de Paulo.

No dia 21 de agosto de 2011, conversamos com Paulo sobre suas fotos e desenhos, por mais de quarenta minutos. Sentamo-nos no sofá na sala de sua casa. Paulo não folheou o álbum de fotografias antes de começarmos nossa conversa, e seu primeiro contato com as imagens aconteceu enquanto era convidado a falar de cada foto.

Ele começou falando: *“essa foto aqui é da minha mãe, ela significa muito pra mim (...) ela me orienta sempre e eu nunca vou deixar de lembrar dela”*. A foto marca o lugar do que não deve ser esquecido – lembremos que Dani falou algo parecido a respeito de não esquecer da visita da pesquisadora.



A fotografia, feita na casa da pesquisadora, era a única possível de algo representativo para a criança naquele contexto. Contudo, Paulo poderia ter se aproximado da mãe para melhor enquadrá-la no foco da objetiva – mas não o fez, entre ele e sua mãe há uma barreira (representada aqui por uma cadeira). A mãe de Paulinho (ele é geralmente chamado pelo diminutivo de seu nome), como a de Rafael, também observa o menino na ocasião em que ele participa de uma pesquisa. Como a de Rafael, sua pose aparentemente não representa qualquer ação ou relação pragmática, contudo, aqui também entendemos o olhar da mãe como significativo de uma relação que empresta sentido ao ato de ver o filho em ação no jogo.

Mas no nosso encontro sobre as fotografias, Paulinho segue para a foto seguinte sem se estender em considerações sobre esta primeira imagem.

“Agora aqui é a minha sala de aula, onde eu estudo, e os meus colegas”, diz a quantidade de alunos de sua turma, mostra o menino em primeiro plano como sendo seu melhor amigo (e acrescenta que este é o segundo melhor amigo, depois do outro, que acompanha nossa conversa na sala de sua casa) e identifica a colega que está de pé (ao fundo, à direita).



Interessante observar a espontaneidade da cena corriqueira de uma sala de aula, o retrato de uma aula acontecendo, foto pragmática. O olhar de Paulo para sua sala. Notamos a parede manchada, o ventilador à esquerda, crianças com roupas diferentes – algumas com outras sem fardamento – andando pela sala ou acomodados em carteiras.

Paulo passa logo, para a foto seguinte, onde mostra, através de uma tela de proteção a quadra de futsal parcialmente sombreada:



Perguntamos se ele gosta da escola; diz: *“Gosto. E essa é a quadra do meu colégio, onde eu jogo bola todo dia”*. Insistimos, pedindo-lhe que conte sua rotina na escola, fazemos uma tentativa para que ele amplie considerações e não se limite a listar as imagens. Paulo diz, então, que joga futsal no recreio e que faz escolinha de futsal na escola. Diz ainda que além do futsal, faz natação e caratê no colégio: *“É assim: eu fico lá, estudo, aí quando é na hora da natação, quando termina o recreio, eu já vou me trocando logo pra natação (...). Aí quando é dia do futsal, aí tem o recreio, aí eu já vou calçando o meu sapato (...) pra ir jogar bola”*.

A resposta sobre o gostar da escola nos pareceu automática, simples repetição do que estava na pergunta (Gosta? Gosto.), mas o detalhe de como acontece a preparação para as aulas de natação e futsal sugere que o tempo de aula é sempre encurtado. Se, depois do recreio, as crianças já começam a se preparar para as atividades esportivas, isso significa, no mínimo, menos tempo em sala de aula.

Aquela imagem da quadra de futsal é seguida de uma outra, onde aparece um corredor e a porta da sala de aula de Paulinho, ele não amplia considerações sobre essa imagem, diz

apenas: “*essa aqui foi porque eu ia tirar essa foto e saiu meio borrada*”. Segue sem cessar para as outras imagens. Uma da grade que leva ao campo de futebol, quando diz: “*Essa aqui é que eu ia mostrar o campo*”; logo depois, o campo: “*mas aqui já dá pra ver*” – e mostra a grade que separa o campinho da cantina ou, como ele diz: “*onde eu me alimento sempre*” – e novamente a grade do mesmo campinho: “*aqui é o campo*”.



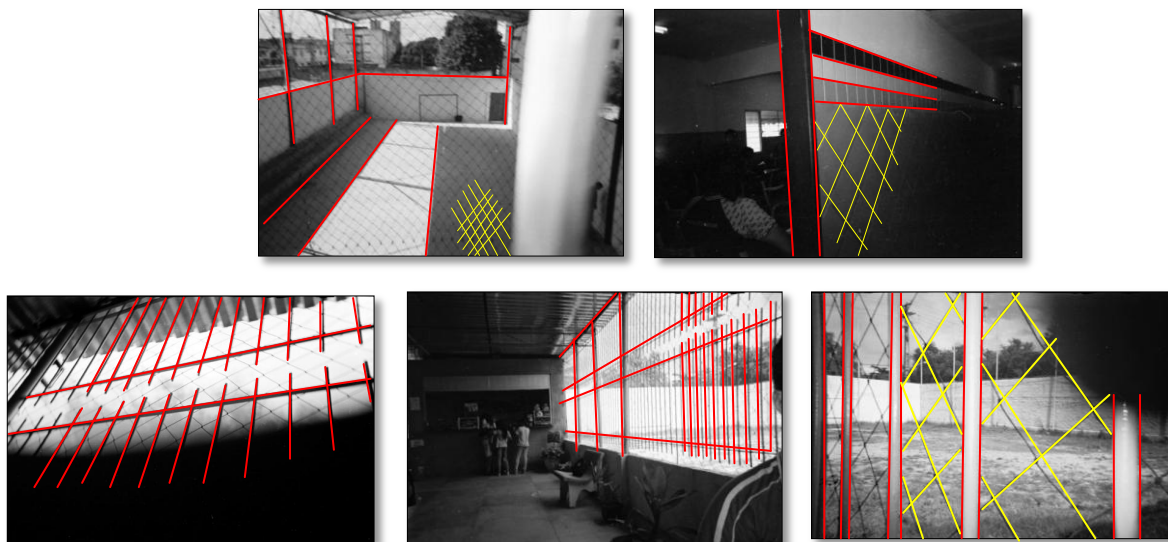
Perguntamos sobre as grades: “*essa grade é porque a professora não deixa entrar [no campinho] e os alunos querem entrar, aí ela bota a grade*”. Sim, a grade é aqui também sinônimo de um tipo de “privação de liberdade”, de lei, de ordem estabelecida. Interessante notar que Paulinho dá à professora o papel de por as grades na escola, de não deixar os alunos brincarem no campinho – a figura de autoridade é a professora, o menino não faz referências à direção ou a coordenadores de ensino.

Outros dois pontos nos chamam a atenção nessa sequência de palavras e de imagens. O primeiro é o uso do verbo *ir* no pretérito imperfeito: “*eu ia tirar essa foto*”, “*eu ia mostrar o campo*”. E o segundo, é o detalhe da repetição das formas geométricas nas imagens fotografadas.

O verbo *ir*, usado como a indicar algo que não chegou a acontecer, é contradito na imagem que mostra o efetivo registro do que o menino pretendia mostrar. “*Ia*” parece apontar para uma consciência do erro, da falha ou da incompletude da imagem, incapaz de mostrar tudo o que o menino via no momento do ato fotográfico.

No que diz respeito à forma, vemos tanto na imagem da quadra cimentada de futsal, quanto nas quatro seguintes – a do corredor da sala de aula, as duas do gradil para o campo de

futebol e a daquela em que se avista o campo de grama mais de perto – a marca do detalhe geométrico²⁸ das retículas da tela proteção, dos azulejos da parede e das linhas paralelas das grades, dos muros e da sombra em perspectiva:



Diante desses detalhes, imediatamente nos remetemos às considerações de Valsiner (2008) quando, ao destacar que vivemos em mundos ornamentados, acrescenta o quão esses ornamentos – que fazem parte da nossa vida cotidiana e estão tanto nos ambientes pelos quais circulamos e agimos (detalhes arquitetônicos, texturas, monumentos, decoração, etc.), quanto em nossos próprios corpos (roupas, tatuagens, etc.) – se constituem “como arenas culturais de construção de sentidos” (Valsiner, 2008, p.70). “Nossas vidas são vidas ornamentadas”, completa Valsiner (2008, p.67) demonstrando o quanto devemos, ao considerar o desenvolvimento humano numa visão holística, ver o sujeito humano com base no que ele chama de “coordenação de padrões” – que levem em conta tanto os ambientes nos quais e com os quais nos relacionamos, quanto nossos afetos e emoções a eles ligados²⁹.

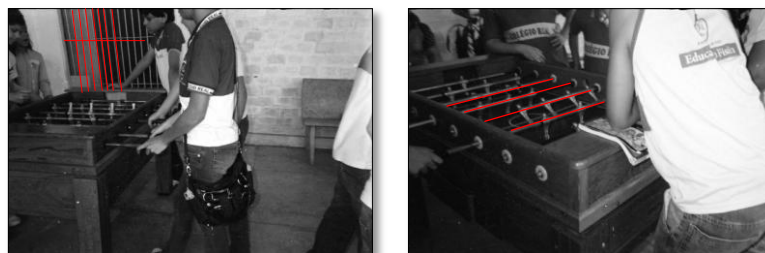
E no caso específico de Paulo, as marcas desses desenhos de linhas, quadrículas e grades nos indagam sobre os limites (ou limitações) aos quais o menino está assujeitado em sua vida diária (e note-se que essas marcas aparecerão, a seguir, também em outras fotografias e nos desenhos do menino). Isso pode nos sugerir como se dá, então, o “enquadramento” na vida cotidiana de Paulo?

²⁸ Destacaremos com cores, daqui por diante, nas fotos e desenhos de Paulo, as marcas dos ornamentos geométricos que nos chamam a atenção.

²⁹ Temática também discutida no âmbito dos estudos psicológicos sobre relações pessoa-ambiente. Sobre isso ver o número temático sobre Psicologia Ambiental, da revista *Estudos de Psicologia* (v.8, n.2, mai/ago. 2003). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-294X20030002&lng=pt&nrm=iso.

Mas, voltemos a sua narrativa.

O menino vê a próxima fotografia e explica: *“E aqui é onde sempre quando eu largo (...) eu pego algum dinheiro que eu tenho na minha bolsa e vou jogar totó”* e depois, mostrando outro detalhe da mesma cena, mostra a repetição, dizendo: *“aqui é o totó de novo”*.



Pelo que Paulinho disse, as crianças precisam pagar pelas fichas para jogar totó depois da aula. Pagam para jogar em um lugar ainda marcado pelos mesmos gradis e linhas, acerca dos quais já havíamos nos referido e que entendemos como importantes para a nossa interpretação dos processos de construção de sentidos desta criança.

Em seguida, a partir de um ângulo fotográfico mais aberto, falando agora sobre o espaço contíguo à sala com o totó, diz: *“agora aqui eu fui mostrar a sala, porque os meninos estavam brincando. Sempre que os meninos brincam, eu fotografo, só que aqui ficou mais escuro”*. Paulo aponta para o gradil na lateral esquerda da fotografia. À direita continuamos vendo crianças jogando totó.



Novamente aqui, ele foi mostrar a sala (de aula), mas somente marcou o lugar da falta, porque não vemos essa sala de que fala. Apenas sabemos de sua existência pela fala do menino:

É curioso aqui ouvir Paulinho dizer que *sempre* fotografa os meninos quando brincam. Evidentemente, ele não leva *sempre* uma máquina fotográfica para escola. Essas suas palavras são indício, talvez, de que ele sempre observa os outros meninos enquanto brincam – tanto

que os fotografa repetidas vezes. Essas três últimas fotos situam a importância da brincadeira no cotidiano escolar da criança. Brincadeira, no entanto, marcada pelas grades, pela necessidade de um consentimento (ou de um pagamento) para que aconteça. As crianças aí não são livres para brincar.

Pedimos explicações ao menino para compreendermos o espaço escondido pelas grades nesta última foto. Perguntamos o quê as grades separam – e ele ensina que a grade do fundo limita a sala de jogo de totó com o bebedouro, e que a da esquerda, limita-se com o corredor que leva a uma escada para a sala de aula de Paulo, no primeiro andar. Apesar de nesta última imagem Paulo se referir a seus colegas brincando no corredor que leva à sala de aula, o que vemos são meninos brincando ainda de totó. Parece que Paulinho registra somente a lembrança de sempre ver seus colegas brincando todo dia, na escada e no corredor, não visualizados na foto.

Pedimos que fale do seu cotidiano escolar, quantos professores tem, que matérias ensinam e ele se confunde sobre quem dá aula do quê; diz o nome de duas “*tias*” – uma que dá aulas de “*matemática, ciências, inglês e educação física*”, e outra dá aulas de “*português, geografia, história e ética, religião*”.

Muda a página do álbum. Sai do cenário escolar. Surge com um livro no colo, “*eu tava lendo um livro*” sentado no mesmo sofá em que conversamos – na foto o sofá está noutra posição, indicando que houve mudança na arrumação da casa entre o dia da foto e o do nosso encontro:



Enquanto olhamos de um lado para outro da sala, para ver que mudança foi essa, Paulo passa para a página seguinte: “*E aqui foi no São João*”, assinalando a fotografia seguinte.

A despeito da pressa de Paulo por passar as páginas do álbum, estabelecemos um retorno à imagem em que ele aparece no sofá com um livro no colo, para que ele se estenda sobre o que ainda não fez sentido para nós. Ele diz: “*Tava lendo um livro paradidático. Porque, na minha escola, tem que ler um livro todo ano pra passar. Porque lá... é... pra*

pessoa não ficar mais desligado do... da leitura... Aí eles mandam a pessoa ler esse livro para... para se lembrar... as coisa... pra entender... Aí, quando é na hora da prova, ele vai botar: você entendeu tanto, tanto, tanto... Aí, eu pego e explico". Compreendemos, desse modo, que a foto dele no sofá com um livro "paradidático" no colo é a transição entre o ambiente doméstico e o familiar.

Ele conta a história do menino do livro, Joãozinho (o livro se chama "Aventuras e desventuras de Zé Teixeira"), concluindo que o livro ensina que as pessoas não podem ser brutas nem com os animais, nem com outras pessoas e afirmando que tirou dez, na prova sobre a leitura.

E aqui não podemos deixar de notar a troca do nome do personagem: o Zé vira Joãozinho. São dois nomes comuns, o que, como nos contos de fadas, "os torna genéricos, valendo para qualquer menino" (Bettelheim, 1980, p.51) – um Zé ou um Joãozinho qualquer.

Nessa hora da nossa conversa, a mãe do menino entra em cena, mostrando um livro religioso ("A voz da fé"), que sempre manda o menino ler, e, ao que parece, ele obedece: "*leio quando vou dormir e rezo*", afirma – mas informa que prefere livros como o primeiro, mais de aventura. Novamente o enquadramento: o livro que lê obrigado pela mãe.

"*Agora, voltando... Aqui foi no dia de São João*". A foto é em frente à casa de Paulo e foi sugerida e tirada pela mãe, quando ele estava voltando da festa de São João da escola: "*aí mainha pegou e disse assim: 'tire a foto pra o Dia-a-dia'*" – e Paulo nos mostra a marca contingencial geradora do ato fotográfico. Sobre a festa, ele conta que dançou e participou, como cangaceiro, de um casamento matuto – detalha suas falas e descreve o episódio da festa matuta, como algo divertido.



A foto, dividida ao meio, mostra Paulo, do lado de fora de sua casa, sorrindo e mostrando, num gesto que foi legal ter brincado e participado da festa – ele prestes a voltar para dentro das grades de sua casa.

Mantendo-nos no jogo de leitura de sentidos dos mundos ornamentados de que nos falava Valsiner (2008), não podemos deixar de apontar para o quadriculado da camisa de Paulinho – combinando com tudo o mais que já assinalamos nas fotografias.

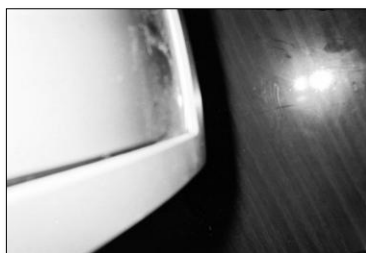
Antes que Paulo comece a falar da foto seguinte, perguntamos quem tirou as duas últimas fotos, nas quais ele aparece, e ele nos esclarece que foi sua mãe. Olhar da mãe que quer mostrar o filho estudando, e que manda “tire a foto para o Dia-a-dia”. Mãe que, talvez, procure enquadrá-lo em um modelo de criança média, para que consiga sair da condição de pobreza e dificuldade em que vivem.

Paulo segue para mostrar seu gato: *“Agora, eu tirei essa foto por causa do meu gato. Porque eu adoro ele. (...) É porque eu gosto de brincar muito com ele. (...) É como se fosse um amigo pra mim. (...) Quando eu tô chateado, eu brinco com ele e ele me alegra”*. Alex é o nome do gato – e novamente, como já dissemos a respeito do cachorrinho de Dani, lembremos da possibilidade de entendermos o animal de estimação como uma extensão do eu da criança (Nasio, 2011, p.67). O gato de Paulo tem nome de gente – como todos os outros gatos que vivem em sua casa. Paulo descreve como brinca com o gato e repete o quanto gosta do bichinho.



O gato Alex se humaniza, o menino o adora, é como se fosse um amigo a quem procura nos momentos de dor e tristeza – a mãe do menino também tira essa foto. Ela sabe da importância de Alex para Paulinho? E por isso o mantém em casa, mesmo diante da asma do filho?

Paulinho mostra a televisão: *“Aí... essa aqui saiu borrada, né? (...) É... que eu tirei a foto do meu dia-a-dia. Toda vez quando eu chego em casa (...), tomo banho, (...) almoço, aí faço minha tarefa e vou... assistir TV. (...) Eu vejo os noticiários (...) coisas das repúblicas... é... é... mortes. (...) Vejo coisas de ciências também (...) de desenho também (...). Eu gosto também... quando eu boto os DVDs pra assistir”* – diz ainda que depois de passar a tarde vendo TV, vai jogar vídeo game na casa do primo. Perguntamos se ele toda tarde joga na casa do primo, ao que nos responde: *“É. Quando eu não tenho nada pra fazer. Que nem agora”*:



Quatro pontos nos chamam a atenção nesta fala de Paulo.

Primeiro, a descrição do que faz *toda vez* quando chega em casa (rotina também descrita em dois de seus desenhos, como veremos mais adiante). Depois, a afirmação de que tirou a foto do seu *dia-a-dia* – numa clara referência ao nome do jogo da pesquisa. Em terceiro lugar, parece-nos interessante observar a referência de que o momento da nossa conversa é um *estar sem nada para fazer* – indicando talvez um desejo de acabar logo com aquilo e ir brincar com os amigos. E por fim, o registro do tipo de programa que vê na TV – ele foi a única criança que disse assistir a noticiários (mesmo os que nos pareceram sensacionalistas, por sua fala) ou a programas não diretamente dirigidos ao público infantil.

Na foto seguinte, posa com uma Bíblia na mão, quando ia para a igreja – para onde vai todo domingo. Sobre esse tema, diz da importância da religião: “*A gente vai sabendo mais coisas de Deus, mais coisas da Bíblia, sobre Jesus, o que ele fez (...). Porque a gente sempre tem que pensar numa pessoa que é a sua mãe. Primeiro Deus... segundo sua mãe, terceiro você (...) e o resto... as pessoas. Sim! (...) toda vez quando eu vou dormir eu penso nele e digo assim: ‘Deus!’. Eu oro e vou dormir. Aí tenho os lindos sonhos*” (sonhos nos quais, como diz, está jogando bola, indo para a praia ou falando com os colegas).



A foto com a Bíblia é uma foto posada, feita pela mãe – para quem dirige o olhar. Mãe a quem, como ele mesmo diz, tem sempre que dirigir seus pensamentos, antes mesmo de se

corrigir e dizer que tem que primeiro pensar em Deus. Aí novamente se insinua a influência marcante dessa mãe na vida do menino.

A seguir, começa uma sequência de autofotografias: *“Essa aqui eu fui tirar uma foto (...) andando de bicicleta”* – e como a mãe não estava em casa, fotografou-se, mas não conseguiu fazer aparecer a bicicleta. Novamente a tarefa inconclusa, a falta, ele ia fazer uma coisa e fez outra.



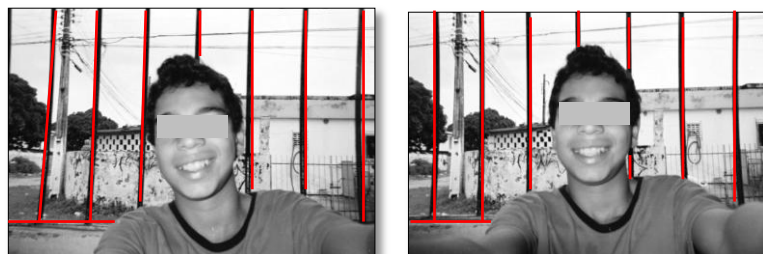
Procuramos ampliar a conversa, perguntando se ele costuma ir de bicicleta para escola. Paulo responde que vai à pé, em cinco minutos, mas que às vezes chega muito mais rápido: *“de vez em quando dá um minuto”*, quando sua mãe o leva, “voando”, de bicicleta. E segue, voando para a foto seguinte, dizendo que gosta de andar de bicicleta em frente de casa e que *“queria tirar uma foto minha com a rua assim”*:



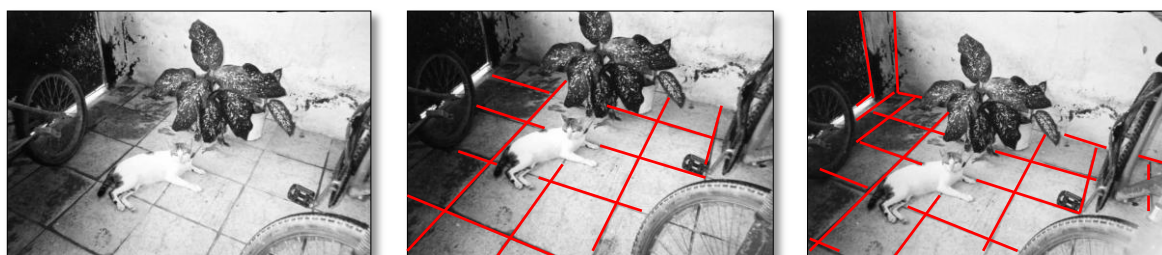
Queria uma, mas faz duas, praticamente idênticas, marcadas pelas linhas verticais da grade da varanda de sua casa. Grade que novamente o separa da possibilidade de brincadeira que está na rua. E diz, em nova referência à parte da rotina diária, também desenhada e escrita no caderno: *“Eu sempre jogo bola aqui na frente, ando de bicicleta aqui na frente. Tanto. É o meu dia-a-dia. Aqui na frente”*.

Seu dia-a-dia é, portanto, fora de casa, longe da mãe, visto que estende suas considerações, dizendo que fica na casa de sua tia, vizinha de lado, até sua mãe chegar à noite, ou às vezes vai para casa dormir, antes mesmo de sua mãe chegar do trabalho. Sobre a casa

retratada ao fundo na fotografia, diz que lá só vivem adultos e que as crianças com as quais brinca, são vizinhas das casas ao lado:



Passa de novo a página do álbum e anuncia mais repetições – três vezes vemos surgir a mesma foto. Explica as imagens dizendo que ter fotografado seu gato porque tinha acabado de brincar com ele, e mostra a bicicleta à direita das imagens como sendo a de sua mãe – a dele aparece à esquerda, na parte mais escura da foto.



“Aqui eu tirei do meu gato, de novo. Mas só tem ele. (...) É ali na frente também. É o mesmo gato”, e depois (em relação a segunda foto do gato): “Essa daqui também”, e na terceira foto da sequência: “Ele de novo”. Na verdade, são três fotos, com leve alteração de ângulo da fotografia e de movimento de cabeça do gato – a mesma cena, no mesmo cenário, e como ele mesmo diz, *de novo, também, o mesmo*: o mesmo gato, portanto, de novo, também, o mesmo menino, que precisa ser visto entre as mesmas quadrículas de imagens anteriores. E as palavras e as imagens usadas por Paulo apontam para a repetitividade, de discurso, de fotografias, de rotina, enfim.

E, logo depois de dizer da última foto do gato, já emenda em sua fala outro esclarecimento: “tirei uma foto pra mostrar a minha casa”. E aqui, mais um detalhe que nos chama a atenção. Depois de mostrar a TV e a estante na foto, diz: “eu adoro essa casa!”. Mas não se refere à casa onde mora, mas à casinha que aparece ao fundo da fotografia, à esquerda da cabeça de Paulinho.



Falar sobre essa foto é algo que o mobiliza, que o move – ele, efetivamente, se levanta de onde estava conversando conosco para pegar e nos mostrar sua casinha de brinquedo, artesanato feito de madeira. A casa que Paulo queria mostrar era menos a que morava, e mais aquela outra, de brinquedo, que é um cofrinho (vazio) e onde brinca com seus bonecos: os soldadinhos de plástico verde e os “Max Steel”.

Para mostrar como brinca, vai até o quarto e pega, com ajuda da mãe os seus bonecos. Traz os brinquedos dentro de uma caixa de sapatos e nos mostra cada um deles. Detalha a brincadeira, a imaginação, a possibilidade de distanciamento da realidade proporcionada pela brincadeira. Nesta imagem também mostra, com seu gesto, como isso é legal.

Diz que prefere brincar com os soldadinhos pequenos, os quais ele comprou pensando nos do filme “Toy Story”. E conta como brinca, tendo a casinha como cenário, colocando animais de plástico em torno dela e os soldadinhos em guerra. Gosta de brincar montando cenários “de guerra antiga... de 1990” – interessante aqui assinalar a noção de uma antiguidade com pouco mais de 20 anos. Fala também do “Max Steel”, com sua máscara, como um espião em suas brincadeiras. Conta que brinca com os vizinhos, mas às vezes sozinho também. E revela mais um de seus brinquedos preferidos: “*um negócio que eu adoro mesmo é iô-iô*” – diz ter chegado até a participar de um campeonato no qual ganhou um iô-iô. Falar de suas brincadeiras parece tirá-lo do tédio da conversa, ele se envolve mais no jogo dialógico.

Quando perguntado se brincar, jogar e ver TV fazem sentido, responde: “*Faz, porque serve à vida*”. Afinal, “*todo mundo já brincou, né? (...) quando era pequeno*” – ou seja, chega à conclusão que brincar (e por extensão, se divertir) serve à vida, e portanto, ao desenvolvimento (em conclusão semelhante àquela feita por Rafael).

E parte para a finalização da apresentação de suas fotografias, falando, em três novas imagens repetidas, agora de outra de suas brincadeiras favoritas: jogar vídeo game todos os dias na casa vizinha, com seu colega: “*Eu não tenho vídeo game, ele tem*”:



Novamente atenta para a qualidade da fotografia, incapaz de mostrar tudo: *“Eu fui tirar a foto. Só que eu não sabia que ia ficar escura, né?”* – mas, mesmo sem saber, fez três fotos do cenário no qual joga. Como que para garantir mostrar ao mundo adulto como é bom jogar vídeo-game. Era preciso que isso ficasse registrado, era preciso buscar suprir o que lhe falta.

A primeira imagem, efetivamente, manchada, mostra pouco; na segunda, já se vê uma tela do jogo de futebol; a terceira, detalha melhor o local onde está instalado o equipamento – em uma estante com prateleiras onde vemos bichinhos e as bonecas da menina que mora na casa onde Paulinho vai brincar. E aí ele aponta para as duas últimas imagens: *“Apareceu mais claro. Dá pra ver esse negócio preto”* (na prateleira abaixo da televisão), o Play Station 2.

E *“pronto, aí encerra”*, diz ele. Mostra o jogo (PS2), mostra o fim do jogo.

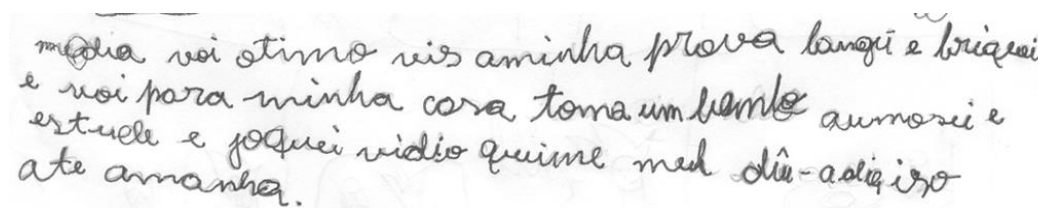
Mas não encerramos, queríamos saber se ele tinha vontade de fotografar mais alguma coisa: *“Tinha. Só que não deu tempo. Era o caratê e o futebol que a professora não deixou”*. Mas, apesar do impedimento, desenhou no caderno o caratê e o futebol:



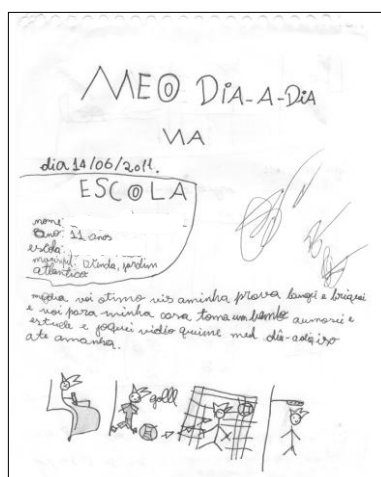
Do caratê, mostrou-nos suas faixas e seus certificados da Federação Pernambucana, dizendo que já é faixa laranja e explicando que faz o caratê *“pra me defender (...) eu gosto de ganhar medalha e deixar (...) lembranças (...) de quando eu era pequeno (...) se eu não conseguir o futsal, ou então o futebol, aí eu posso fazer o caratê, né?”*. Aqui ele fala em deixar lembranças de quando *era* pequeno – anúncio de que está crescendo? Fala do desejo igual ao de tantos outros meninos do Brasil, pensa talvez que poderia vir a ser jogador de futebol, passando por times locais para depois poder jogar em times do sudeste.

E é assim, falando de um sonho, que termina de mostrar suas fotografias. É quando passamos a conversar sobre seus desenhos, que seguem uma linearidade similar a das fotos.

Na primeira página do caderno, além dos desenhos e de um texto, ele data e lista seus dados pessoais (nome, idade, nome da escola e endereço), como num cabeçalho escolar: “*Meu dia-a-dia na escola: meu dia foi ótimo. Fiz minha prova, (palavra incompreensível), brinquei e fui para minha casa tomar banho. Almocei e estudei e joguei videogame. Meu dia-a-dia é isso. Até amanhã*”.



meu dia foi ótimo vi a minha prova botei e brinquei
e fui para minha casa tomar um banho almocei e
estudei e joguei video game meu dia-a-dia é
até amanhã.

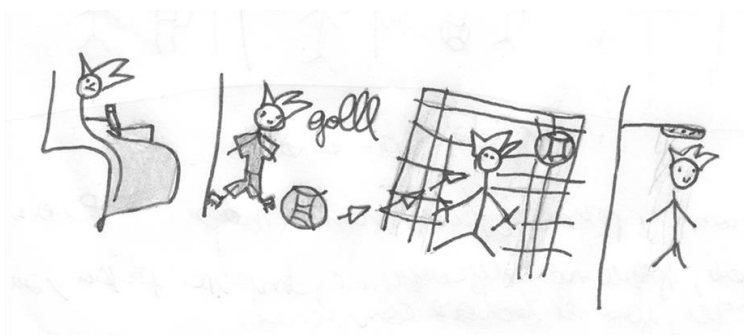


Nesse registro, é evidente sua dificuldade de escrita e de leitura – percebida quando leu pausadamente o que estava escrito no caderno: “*Meu dia foi ótimo. Vi a minha professora... ao... é... brinquei, estudei e fui para minha casa... tomei banho, almocei e estudei, joguei... vídeo game... Esse é o meu dia a dia. Até amanhã*”.

Apesar de cursar o 5º ano do Ensino Fundamental, ter a idade esperada para a série e ter tirado 10 na prova sobre um livro lido, constatamos lacunas em seu processo de letramento: na escrita, troca letras (“f” por “v”, “q” por “g”), junta palavras (“meodia”, “aminha”), não faz pontuações ou acentuações corretas – dificuldades a nosso ver, ligadas a falhas no seu percurso de escolarização.

Além do texto escrito, nesse primeiro registro, ele contou o que fez na data de 14/06/2011. Os desenhos, mais pragmáticos que muitas de suas fotos, o representam na

escola, fazendo o dever; depois, jogando futebol e tomando banho. E neles também vemos a quadrícula separando espaços e marcando o desenho da rede o gol:



No verso desta primeira página há a continuação do seu dia e a marcação da rotina e da repetição: “*Meu dia é sempre quase o mesmo. Eu jogo bola, jogo videogame, assisto TV, almoço e no fim, eu durmo. Fim!*” – as mesmas atividades, os mesmos jogos, os mesmos quadrados, cada coisa no seu lugar:



É certo que nunca foi nossa pretensão nesse estudo fazer análises do desenho das crianças, mas não podemos deixar de assinalar a imaturidade do traçado de Paulo, os detalhes muito parecidos (a linha sinuosa que define seu corpo sentado nas cadeiras, as três pontas angulosas marcando o cabelo), o traço resumido e rapidamente repetido, o detalhe da figura sem olhos, boca ou nariz – dados que podem ser relevantes para uma análise projetiva do seu desenho.



Falando dos desenhos ele conta: “*Aí eu fiz a tarefa (...) do reforço*” – explica-nos que faz aula de reforço todos os dias e afirma ter jogado vídeo game e dormido à tarde. Na mesma página, ao falar das outras ilustrações, afirma que se referem a um outro dia, quando fez a tarefa, jogou vídeo game, empinou pipa, almoçou, jogou bola.

A dificuldade de elaboração linguística e de construção narrativa, percebidas no texto anterior, surge agora também na organização deste desenho – no qual não há evidências sobre quando termina um dia e começa o outro. Essa confusão pode denotar, ainda, a monotonia, a repetição e a linearidade de seus dias que se confundem. Lê para nós: “*Meu dia a dia é sempre... sempre quase o mesmo... eu jogo bola, jogo vídeo game, assisto, almoço e no fim... eu... durmo*”:

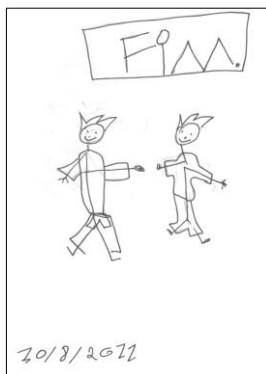
*meu dia é sempre quase
o mesmo eu jogo bola,
jogo vídeo game, assisto TV,
almoço e no fim, eu durmo.
Fim!*

O desenho seguinte, cheio de quadrinhos como os dois anteriores (sempre nos remetendo àquelas quadrículas já encontradas em suas fotos) também parece anunciar uma continuação, mas com uma novidade: Paulo fez mais amigos (iguais a ele), com quem jogou bola e conversou:



E por fim, conclui seus desenhos com personagens que lutam caratê e sorriem em seus quimonos transparentes: “*E aqui eu queria mostrar eu lutando caratê. E fim*”. Vale notar que o primeiro registro no caderno de Paulo foi datado de 16/06/2011 e o último foi de 30/08/2011 – portanto, ele ficou por mais de dois meses com o material do jogo de pesquisa, período que compreendeu o fim do primeiro semestre de aulas, as férias e o início do segundo

semestre de aulas (lembramos de quando ele disse que não teve tempo para fazer fotos do caratê e do futebol).



Depois disso, conta ainda que outras pessoas do seu colégio, vendo-o fotografar para uma atividade de pesquisa, disseram a ele: “*tá ficando famoso, tá virando garoto propaganda*” – entendemos então que esse ‘ficar famoso’ e ‘virar garoto propaganda’, proporcionado pelo jogo de pesquisa, apontaria para a necessidade de o menino se fazer ver por um outro (pelo mundo adulto, de um modo geral, e por sua mãe, em particular?).

O nosso encontro com Paulo nos permitiu sistematizar, numa tabela, a caracterização da sequência de suas fotografias em função daqueles pontos preestabelecidos e já apresentados nos casos de Rafael e de Daniela: o local em que as fotos foram feitas; quem e o quê aparece nas imagens; como essas imagens falam dos acontecimentos e quem tirou as fotos.

Tendo visto as fotos anteriormente reproduzidas e ao observarmos a tabela a seguir, percebemos que Paulo inicia sua narrativa a partir de ambientes externos a sua casa – notadamente a escola. Percebemos que a décima primeira foto, onde a criança aparece estudando sentado no sofá de casa, faz uma ligação entre as sequências de fotos na escola e em sua casa. Consideramos que a sequência de três fotos da gata, poderiam ser contadas como sendo uma única foto, em repetição – assim como também as três últimas. Nessas últimas, vemos a casa do vizinho como que um anexo da casa de Paulo, onde o menino passa as tardes e onde joga videogame. Assim optamos, então, por classificar os temas (ou núcleos narrativos) de Paulo, do seguinte modo:

Nº da foto	LOCAL				QUEM, O QUÊ E COMO						
	Casa		Escola	Outro	A própria criança				Outros		Objetos/ 6
	dentro	fora			Animal 0,5	Sozinha 1	Com adultos 2	Com crianças 3	Adultos 4	Crianças 5	
1									P		
2										P	
3											L
4											L
5											L
6											L
7											L
8										P	
9										P	
10										P	
11						P*					
12						L*					
13					L*						
14											L
15						L*					
16						L					
17						L					
18						L					
19											L
20											L
21											L
22						L*					
23											L
24											L
25											L

Tabela 3. Tabela com a distribuição da sequência de fotografias feitas por Paulo.

- Primeiro sentido do jogo: a foto da mãe da criança na casa da pesquisadora.



(P)

- Cenário escolar: nove fotos, sendo quatro, mais pragmáticas – tanto de relações (sala de aula), quanto de ações (jogo) – e cinco, mais literais, dos detalhes construtivos da escola.



(P)



(L)



(L)



(L)



(L)



(L)



(P)



(P)



(P)

▪ Cenário familiar:

- Pose para a mãe: três fotos seguintes em que Paulo aparece com livro de estudo, vestido de matuto e abraçando seu gato.



(P*)



(L*)



(L*)

- A TV: quebra da sequência de fotos feita pela mãe.



(L)

- Pose para a mãe.



(L*)

- Autorretratos: fotos em repetição.



(L)



(L)



(L)

- O gato, a planta e as bicicletas: uma mesma foto repetida três vezes.



(L)



(L)



(L)

- Pose para a mãe.



(L*)

- O anexo da casa: três fotos de um mesmo tema (novamente uma única imagem em repetição), o videogame, feitas como que para achar o melhor ângulo ou a melhor luz.



(L)



(L)



(L)

Feita essa divisão dos núcleos narrativos de Paulo, estabelecemos seu padrão de produção de sentidos elaborando seu *gráfico do fotografado*:

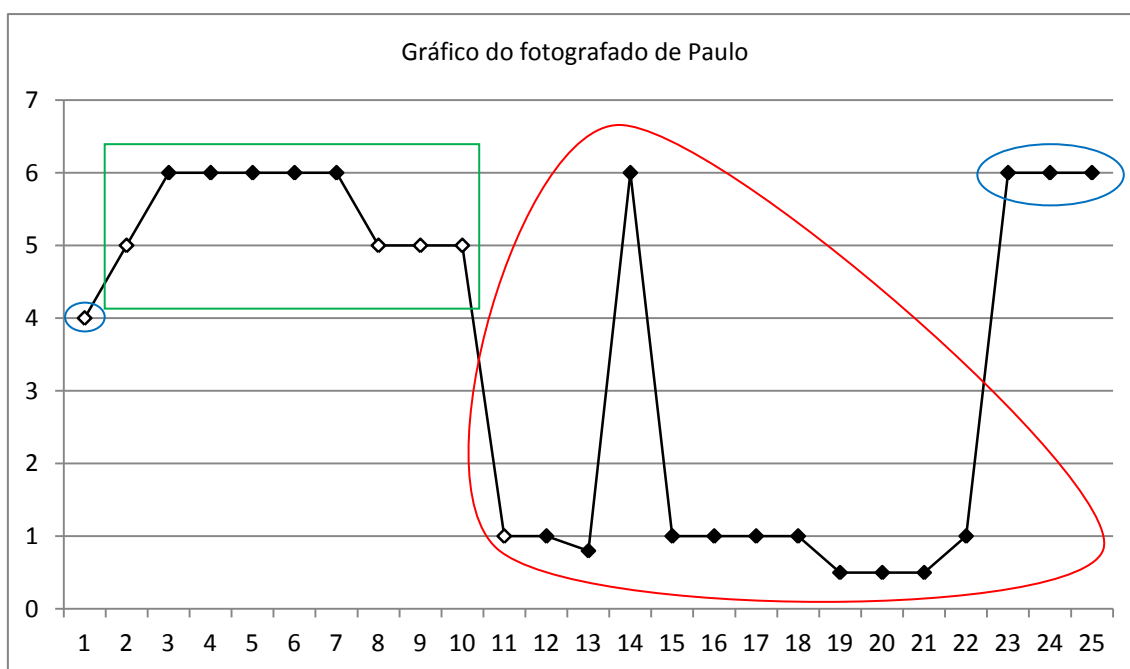


Gráfico 3. Gráfico do fotografado de Paulo.

A partir dos dados da tabela anterior, temos uma primeira possibilidade de leitura de dados sobre seus processos de produção de sentidos. Vemos que, a despeito de suas fotos passarem por cenários distintos, não há equilíbrio entre a quantidade de fotos literais e pragmáticas.

Pela maior linearidade do gráfico de Paulo, consideramos que ele se aproxima mais do e gráfico de Dani que do de Rafael. Classificamos, então, o *retrato do fotografado* de Paulo

como sendo predominantemente *linear* e *repetitivo* (em função de haver sequências de fotos retratando uma mesma coisa).

Entendemos que, evidentemente, a primeira fotografia surgiu em função das regras do jogo, que pediam à criança que fotografasse as coisas que fizessem sentido em sua vida. Precisando testar o equipamento e estando num local para o qual não vai frequentemente, fotografou a única coisa que fazia sentido e dizia do seu cotidiano ali: sua mãe. A primeira foto é, portanto, contingenciada pela situação que a gerou – o encontro para entrega do jogo de pesquisa foi feito na residência da pesquisadora, numa noite em que mãe e filho se dispuseram a, visitando-a, buscar o material de pesquisa.

Paulo inicia então a primeira sequência de imagens, na escola. São fotografias pragmáticas, de crianças em ação na sala de aula ou jogando totó, e literais, de azulejos e grades que demarcam o espaço escolar. Em nenhuma dessas fotos Paulo aparece. Vemos sua sala de aula, seus colegas, um dos quais sorri para a câmera. Deparamo-nos com cinco imagens nas quais nos chama a atenção uma estética de linhas paralelas, de texturas de grades e telas desenhando e separando ambientes: há uma quadra vista através de uma tela de proteção; há a entrada de uma sala de aula e o detalhe do desenho dos azulejos cerâmicos; um recorte de grades sob a cobertura de um telhado; a divisão gradeada que separa a cantina, por onde circulam alguns estudantes, do campinho; o detalhamento do campinho de areia e grama, tendo em primeiro plano, aquela mesma grade da foto anterior, com suas linhas paralelas e verticais à frente dos losangos da tela.

Na escola ainda, Paulo fotografa a interação de estudantes no jogo de totó, os colegas de escola não parecem ser o foco, mas o jogo em si; há crianças e adolescentes, debruçados sobre a mesa do jogo – vemos que ali é um espaço de convivência, há um banco encostado na parede. Na última foto dessa sequência, a um canto, vemos crianças brincando nessa mesma mesa de totó e novamente aparecem em primeiro plano, as grades, paralelas e verticais, demarcando o desenho do espaço do jogo.

Segue para o território em que mais fotografou: sua casa. As doze fotos seguinte foram todas feitas na casa de Paulo. A primeira sequência de retratos de Paulo, foi feita por sua mãe – a sequência é quebrada pela imagem da televisão, sobre um móvel da sala, que o menino fotografou.

Importa salientar que a primeira fotografia feita em casa foi tirada por sua mãe (a primeira pessoa que ele fotografou), uma foto que registra o menino estudando – portanto uma foto que indica a transição entre os cenários escolar e doméstico. Sobre esta primeira foto sua, feita por sua mãe, vale notar que a imagem parece mais uma pose com o material da

escola que uma situação efetiva de estudo – a foto foi feita como que a pedido de que ele levantasse os olhos quando estava escrevendo; Paulo, sentado no sofá, com o livro no colo, está numa postura aparentemente desconfortável para o estudo. A partir de então, em nenhuma outra imagem aparecem outras pessoas que não o próprio Paulo.

Posa depois, para a mãe, com uma Bíblia na mão, diante do mesmo sofá em que estudava, depois vestido para uma festa junina, fazendo o sinal de legal, em frente à sua casa – e nesta imagem aparecem novamente aquelas mesmas linhas paralelas de grades que vimos na escola, mas agora estas são de sua casa. Ainda abraçado com o gato, na varanda em frente à porta de entrada para a sala de casa.

Em nenhuma das três imagens em que se autofotografou, consegue fazer-se aparecer sentado na bicicleta, como afirma ter planejado. Essas três fotos foram feitas na varanda de sua casa, onde ficam guardadas a sua bicicleta e a de sua mãe.

A bicicleta só aparece a um canto das fotos, praticamente idênticas, quando Paulo focaliza seu gato de estimação deitado na varanda. Novamente nessas três imagens, destacamos a retícula quadriculada do piso cerâmico onde estão o gato, um vaso de planta e as bicicletas (uma delas, a de Paulo, em menor destaque, à esquerda, ao fundo, atrás da gato).

Paulo, então, está de novo dentro de casa e posa fazendo sinal de legal – mesmo gesto daquela outra foto em que está com roupa junina. Nesta foto, dentro de casa, destaca-se ao fundo, à esquerda, uma geladeira, uma estante atrás de Paulo, onde vemos a televisão e uma casinha de madeira, que também é um cofre, com a qual ele costuma brincar com seus bonequinhos de soldado – como destacou em nossa conversa.

Para finalizar seus registros fotográficos, Paulo sai novamente de sua casa e vai para a casa de uma vizinha, onde está instalado o vídeo game com o qual costuma brincar todos os dias – como que numa extensão de sua própria casa. Essas últimas fotos se ligam ao início de seus registros em função da ideia de jogo: a primeira foto foi feita para atender a uma regra do nosso jogo de pesquisa, as últimas, para mostrar do que e como gosta de jogar.

Chama-nos atenção o fato de que, em casa, onde estão grande parte de suas fotos de Paulinho, haver um alinhamento de imagens em que aparecem o menino e seu gato – como quando vemos Dani e seu cachorro. A diferença aqui entre Paulo e Daniela está no fato de 5 dessas 12 fotos do menino em casa terem sido feitas por sua mãe, enquanto que somente uma das 12 fotos da casa da menina, não foi feita por ela.

Percebemos que, diferentemente de Rafael e Daniela, o gráfico de Paulo começa a ser desenhado fora de casa – e como Rafael, esta sua primeira fotografia é de sua mãe. Mas o principal cenário retratado na primeira sequência de fotos é escola (aquela foto da mãe é circunstancial), onde predominam as imagens de elementos arquitetônicos, conforme já destacamos. Depois, nas três últimas imagens, Paulo sai novamente de casa para fotografar o vídeo game, da casa do amigo e vizinho – entendemos esse lugar como extensão de sua casa também e portanto, como Daniela, Paulo se restringe a dois ambientes, o da escola e o da casa.

O fato de começar de fora para dentro pode sinalizar o quê para o nosso entendimento sobre os sentidos da vida cotidiana de Paulo? Que fotografar a escola era tarefa que lhe dava mais autonomia? Que fotografar em casa significava ser marcado pelo olhar da mãe? Que, em sendo a escola, como sua casa, ambos lugares fechados por grades, são também igualmente territórios restritivos? Notemos que ele não se fotografa, nem é fotografado, na escola – coisa que faz com maior desenvoltura em casa. A escola seria, portanto, um lugar com o qual Paulo não se sente identificado? Daí o reflexo em suas dificuldades na escrita, atestadas em seus registros?

Talvez não possamos responder a essas questões, mas o fato de nossos dados gerarem essas possibilidades de questionamento, parece-nos indicativo da possibilidade de uso desse tipo de leitura para a construção de interpretações sobre os sentidos do cotidiano desta criança.

4.1.4. Retratos de Joana

Joana tem 9 anos e mora numa casa, em uma vila carente, incrustada em um bairro de classe média na cidade do Recife. Na casa pequena moram, além dela, sua mãe, seu pai, quatro primos, uma tia (irmã de seu pai e mãe desses primos) e o marido dessa tia (padastro dos três primos mais velhos e pai do caçula). A localidade tem sido alvo de invasões e os terrenos, antes baldios, são disputados por pessoas e animais – sobrevivendo juntos e em condições sanitárias precárias. Em frente à sua casa, instalou-se recentemente um ponto de venda de drogas e a região, antes tranquila, tem se tornado, dia a dia, mais violenta.

A casa em que mora com sua família é própria, pertence à avó paterna da menina, e as duas famílias que vivem ali dividem três quartos (em todos os quartos há televisão e ventiladores) – em um deles, Joana “mora”, com seus pais.

A casa tem ainda, além de cozinha e banheiro, uma sala com televisão, aparelho de som, computador, sofá e uma pequena mesa. É escura, e o mobiliário, gasto, há fiação elétrica exposta e ventiladores sem grade de proteção – o que representa risco de acidentes, notadamente porque muitas crianças frequentam o local.

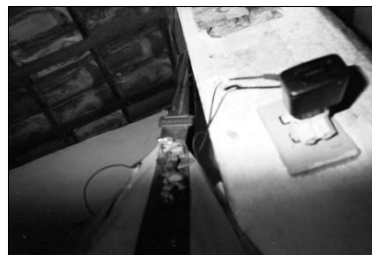
Joana estuda como bolsista em uma escola particular, onde seu pai trabalha como motorista do transporte escolar. A maior parte da renda da família vem do trabalho do pai, visto que a mãe é dona de casa e colabora com a cunhada no cuidado das crianças que ficam em sua casa, quando suas mães vão trabalhar.

Filha única, Joana morava com sua família em uma casa alugada, mas precisou mudar para a casa dos parentes porque seus pais não tinham como continuar pagando aluguel. Na casa em que vivia anteriormente tinha seu próprio quarto, mas afirma gostar mais de viver hoje com os parentes, porque tem mais gente na casa.

Diferentemente das outras crianças que fizeram sua primeira fotografia na presença da pesquisadora, a primeira foto de Joana foi tirada por sua mãe, e nela a menina aparece desenhando para o *Dia-a-dia*. Também diferentemente de todos os outros participantes do jogo, Joana inicia seus relatos, mostrando não as fotografias, mas os desenhos que fez.

Com o jogo de Joana, tivemos o registro de 26 fotografias – 17 das quais foram feitas por outras pessoas. A sequência das três fotos iniciais do jogo de Joana foram feitas por sua mãe. Na primeira foto, como já assinalamos anteriormente, Joana aparece desenhando para o *Dia-a-dia*, depois brincando com a prima e numa pose em sua bicicleta. Nas fotos aparece sua casa, a casa de outras pessoas e sua escola; retratou primos, colegas de escola, crianças numa piscina; registrou imagens de objetos, e do mobiliário de sua casa; em situações que retratam ações e atividades específicas de brincadeira, alimentação e leitura.







Sequência 4. Sequência de fotografias de Joana.

No dia 30 de dezembro de 2011 conversamos com Joana sobre as imagens produzidas por ela para o *Dia-a-dia*. Conversamos por quase uma hora (mais de 55 minutos), sentadas no sofá, na sala de sua casa – e durante toda nossa conversa outras crianças e adultos circularam pelo local e acompanharam o que dizíamos.

Diferente das outras crianças com as quais conversamos, Joana foi a única a optar por começar nossa conversa falando sobre seus desenhos. E é interessante assinalar aqui essa singularidade: afinal, tanto a primeira fotografia do seu jogo (feita por sua mãe), quanto seu relato, iniciam-se por seus desenhos.

O fato de Joana começar falando de seus desenhos, talvez se ligue ao fato de ela ter desenhado mais que fotografado – a maioria de suas fotografias foi feita por outras pessoas (notadamente sua mãe). Ela falou por mais de quinze minutos a partir dos desenhos. Não fez,

contudo, simplesmente, a descrição do que desenhou. Ela ampliou considerações sobre si mesma e sobre suas relações – que não necessariamente estão detalhadas no desenho.

O desenho de Joana é, como diria Dolto (2008, p. 30), “uma estrutura do corpo que a criança projeta e com a qual articula sua relação com o mundo” – e a partir do que o desenho elicia, ela fala dessa relação. Seus desenhos são pragmáticos, neles Joana está pulando corda, brincando, estudando, andando de bicicleta.

E, em função do fato de esses desenhos terem tido maior destaque na fala de Joana, e diferentemente do que fizemos para as análises dos dados das outras crianças (cujos desenhos surgiram mais como um anexo ou uma repetição do fotografado), discutiremos um pouco mais essas produções gráficas da menina.

Mostrando seu primeiro desenho, diz Joana: “*Aqui eu pulando corda. A casa. Minha flor, com balanço*” – notemos que grifa a frase descritiva do desenho com uma linha parecida com uma corda:



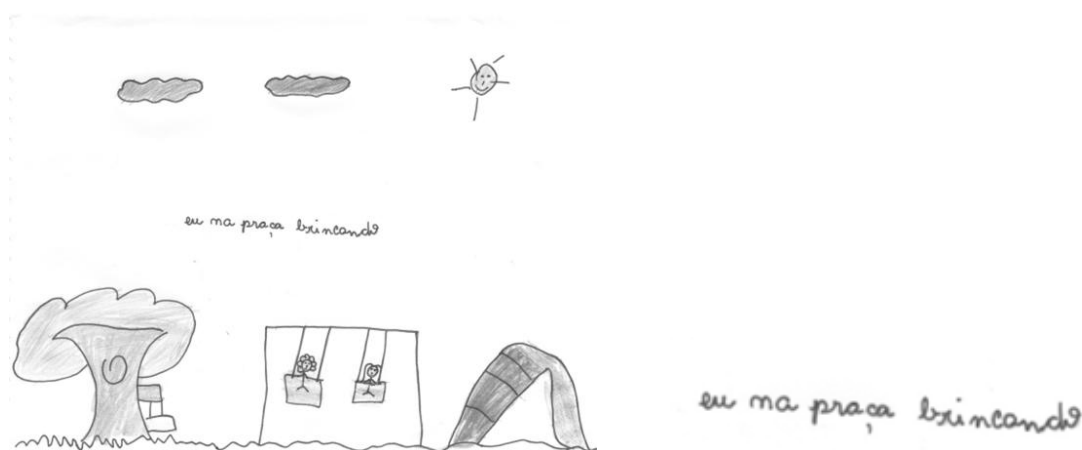
A casa do desenho não é a que vive atualmente, é a outra, da qual teve que sair “*para morar aqui... nesse quartinho*”, em função da dificuldade de seus pais pagarem o aluguel. É a sua “casinha”, na qual ela tinha “*uma árvore com balanço*” e “*uma florzinha plantada assim*” (a flor é do tamanho da menina, é a própria menina?) – é a casa do seu sonho, a “fantasia viva” – como diria Dolto (2008, p.30). Notemos que a menina usa palavras no diminutivo: signo de afeto?

Perguntamos-lhe de que casa gosta mais e ela diz que é da casa “real”, onde vive agora porque tem mais gente e é mais animado. Conta que morava na outra casa com seus pais e com sua prima Tamires (aquela que também recebeu um exemplar do jogo *Dia-a-dia*, mas cujos dados não foram analisados). E explica dividir a casa na qual vive hoje com mais oito pessoas – além dela, seus pais, o casal de tios e quatro primos, todos se acomodam nos três

quartos da casa, “*tudo organizado*”. Fala ainda das crianças que a tia cuida e que aumentam a população flutuante do local.

Organizada talvez seja a divisão territorial do espaço, mas há ali – como podemos perceber nas visitas que fizemos para entregar o jogo e depois para conversar sobre as fotos com Joana – algo que aponta para a desorganização. Na sala, por exemplo, as pessoas falando e circulando, ao mesmo tempo em que conversávamos, sugeriam um território livre no qual as coisas não são tão organizadas como disse a menina.

Depois de nos mostrar sua casinha ideal, Joana seguiu falando do seu segundo desenho: “*aqui eu desenhei uma praça, eu na praça brincando*”; descreveu as brincadeiras e contou que depois do passeio com a prima, uma amiga, a tia e a vizinha, foram comer pizza com “*um guaranazinho*”:



Notemos que uma das crianças desenhadas por Joana parece a flor que fez no desenho anterior



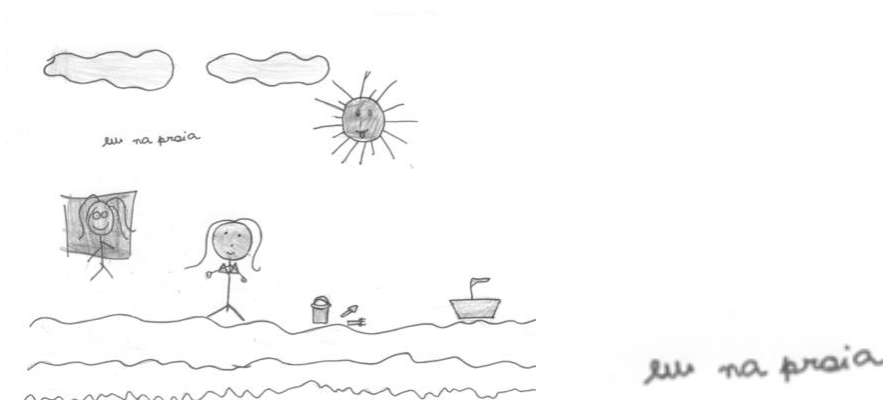
Perguntamos quando aconteceu o passeio à praça, diz ter sido numa segunda-feira. Mas isso é o que menos importa. Importa que seu desenho é o retrato idílico de um dia real, de um dia feliz – que, por algum motivo, não foi fotografado, mas que não deixou de ser registrado para o jogo. Notemos que nele aparece, no canto direito, uma árvore com balanço, na mesma posição daquela do primeiro desenho.

Não que haja tantas árvores na cidade, ou árvores com balaço na vida de Joana, mas elas estão em seus sonhos, visto desenhar ainda uma terceira árvore, com fruta e com o mesmo detalhe no tronco, quando, mais adiante, se desenha andando de bicicleta.



Mas sigamos para seu desenho posterior – cientes de que esses desenhos servem para interpretações projetivas, seguindo modelos de análises dos testes de desenhos; lembramos, contudo, que fazer análises projetivas de desenhos nunca foi proposta desse trabalho.

Diz então Joana, sobre o terceiro desenho: *“Aqui eu na praia (...) porque minha mãe gosta muito de ir pra praia (...) e eu gosto muito de piscina”*:



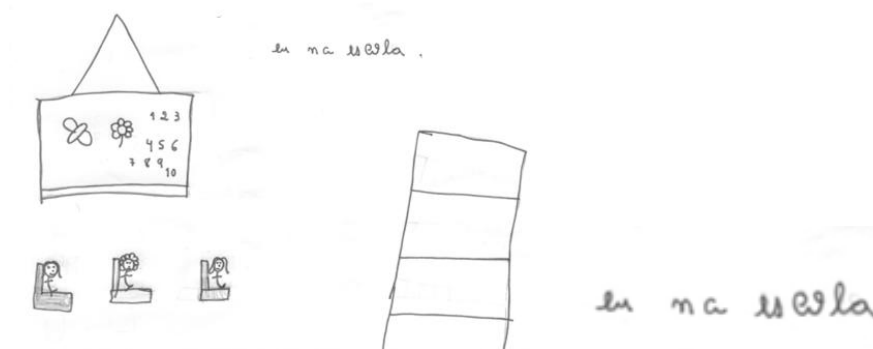
Nesse passeio na praia, num dia ensolarado, vemos *“uma menina deitada num colchão da mãe”* (é a menina, ou sua própria mãe que está deitada no colchão?) e Joana brincando um baldinho, pazinhas e um barco. As duas figuras humanas representadas com traços esquemáticos nos lembram as figuras-palito feitas por Paulo e são muito diferentes da primeira figura desenhada por Joana. Isso aponta para uma progressiva simplificação da forma, para dar mais rapidez à produção gráfica?

Vejamos a seguir as meninas desenhadas por Joana no primeiro e neste último desenho: além das semelhanças no traço do rosto e do cabelo, o desenho das pernas e braços é bem distinto:



Ainda diante da cena da praia, Joana passa a falar de um churrasco promovido pela escola: “*aí eu tomei muito banho de piscina*”. Praia e piscina se confundem – e ela vai retomar esse assunto quando falar de suas fotografias. Diz não saber nadar, mas que fará aulas de natação e conta que seu pai, motorista da Kombi da escola, deverá levá-la para nadar.

Estende sua fala, contando do trabalho anterior do pai, do acidente de moto sofrido por um tio, do contrato da escola para que seu pai trabalhasse como motorista. Para, só então, passar para o desenho seguinte: a escola, suas colegas, o quadro: “*eu na escola*”.

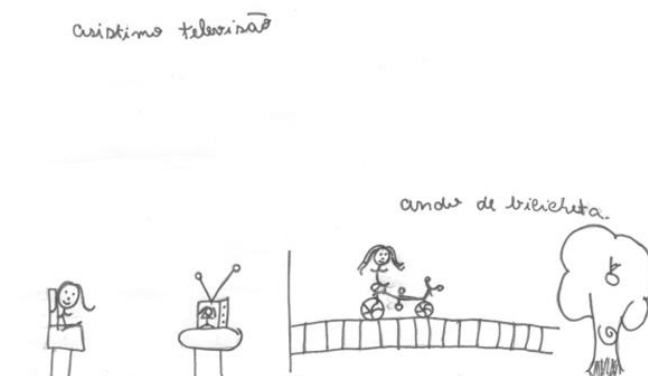


Diz que é a figura sentada na cadeira da frente, mas explica que, às vezes, quando tem gente “*arengando*” (ela não), a professora manda trocar de lugar. E conta como é a escola, fala da rampa, onde os colegas ficam se empurrando, fala do dia em que escorregou, caiu, se machucou e sentiu muita dor.

Novamente aqui vemos aquela mesma flor sobre a qual já nos referimos e a mesma menina com cara de flor, sentada na segunda cadeira – sugerindo recorrência temática:



Mostra, então, o desenho seguinte, retratando dois episódios distintos. Esclarece ter dividido a folha de papel com um traço vertical porque, se deixasse só o registro dela assistindo televisão, sobraria espaço na página (mas sobraram muitas páginas no caderno), e então ela se desenha quando anda de bicicleta: *assistindo televisão* e *andando de bicicleta*.



Interessante notar aqui a forma como duas palavras são escritas nos desenhos. Quando escreve *assistimo* (“assistimo”), diz “*eu assistindo televisão*”. Mas a palavra escrita se aproxima mais da conjugação do verbo *assistir* no plural: *assistimos*. O que nos remete ao fato de que ela compartilha a casa (e as TVs) com outras pessoas e que, provavelmente, muitas vezes, assiste televisão acompanhada, quer na sala da casa ou em um dos quartos, afinal, “*tem dois, tem três, é... quatro televisão*”. Joana lista todos os programas que gosta de ver.

Por sua vez, quando escreve *bicicleta* (“bicicleta”), vemos a dúvida na escrita do encontro consonantal, parece que inicia a escrita da letra *l* depois do *c*, mas conclui a escrita com *cr* e não *cl*. Mas fala: “*aqui eu tô andando de bicicleta*” (e não de *bicicreta*) e descreve por onde costuma andar com sua bicicleta. Dúvida na escrita que talvez aponte para a variação linguística relativa ao grupo social com o qual convive, no qual há muitas pessoas com pouca escolaridade.

Dentre as ações desenhadas, afirma gostar mais de ver TV, ocasião na qual “*a pessoa fica relaxando, na cama, no sofá*” e amplia o lista dos programas e filmes que gosta de assistir na televisão. Fala de um DVD emprestado de uma tia, conta onde sua tia mora.

Passa, então, para o último desenho, onde “o sol é o coração” e onde ela descreve sua ação, escrevendo: “*eu brincando de pega, pega*”.



Conta que está brincando de pega-pega, mostra o carro passando na pista do outro lado, diz brincar em um quintal com as amigas, mas diz também que às vezes precisam parar para os carros passarem. Entendemos que este lugar “*é perto dali, do escorrego*”, da pracinha do segundo desenho. Brinca com os primos e com outras pessoas “*é, que aqui tem muita pessoa*”, e não só em sua casa, mas nas ruas da vizinhança. Entendemos também que brinca em local com risco de acidente de trânsito.

Quando perguntamos porque o sol é um coração, ela responde: “*Porque eu gosto muito de coração. Eu gosto... Sim. Eu gosto de minha família, eu oro pela minha família*” e conclui a descrição de seu cotidiano desenhado – misto de realidade e sonho.

Começa então a falar das fotografias, na primeira, Joana é fotografada por sua mãe, desenhando sobre a caixa do *Dia-a-dia*: “*foi eu, assim fora, desenhando assim*” – desenhava, portanto, do lado de fora da casa, numa cadeira de plástico, à noitinha; fazia, certamente, algum dos desenhos que vimos anteriormente (talvez o primeiro, dela pulando corda em um dia ensolarado). Destaca uma bicicleta, no canto inferior direito da imagem, da qual diz que gostava muito:



A fotografia foi feita do lado de fora da casa de Joana, na rua, onde as pessoas que moram na vizinhança costumam colocar cadeiras e ficar conversando. Na foto vemos mais o espaço em torno de Joana que ela mesma – ela parece como que perdida no vazio escuro.

Joana não se alonga em detalhes da foto feita por sua mãe. Segue logo para as próximas imagens, feitas no mesmo dia, no mesmo local:

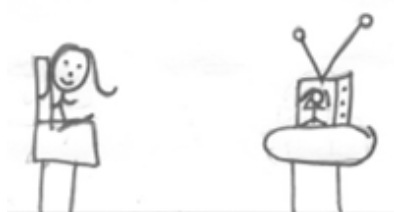


“*Aí aqui tá eu e Tamires. E Marcelzinho tá aqui, o pequenininho*” – Marcelzinho é o primo caçula (que aparece no canto esquerdo inferior da imagem), e Tamires, a prima que morava em sua casa (e que também iniciou o nosso jogo). Joana explica, que Tamires viajou de férias para a casa do pai, em outro Estado. As primas fazem uma brincadeira em que cantam e fazem movimentos ritmados com as mãos: “*tri-si-lo-mee...lo...*”, ensina.



Joana conta ainda que seu pai, junto com um tio policial, levou Tamires e seus dois irmãos para passarem as férias com o pai dessa prima. Essa é a “deixa” para a menina falar do pai, elogiando como ele dirige bem: “*meu pai é desenrolado, viu!*” – a figura paterna parece importante e bem representada em sua fala.

Só então surge a primeira foto que ela mesma tirou no dia em que lhe entregamos o jogo, quando diz: “*aí aqui é meu dia-a-dia*” e mostra duas imagens da televisão da sala, ambas literais (em uma delas, inclusive, dá para ver a cena de um programa), diferentes daquela cena desenhada, pragmática, na qual Joana aparece assistindo TV:



E então explica que gosta daquilo tudo mostrado em seus desenhos: *“eu gosto muito de televisão, de piscina, de tudo. (...). Aí eu tirei as fotos. Que eu gosto muito. Antigamente... eu gostava de brincar de Barbie, que eu era pequenininha... gostava de ficar em piscina, de plástico”*. E conta todo um episódio quando sua piscina de plástico furou.

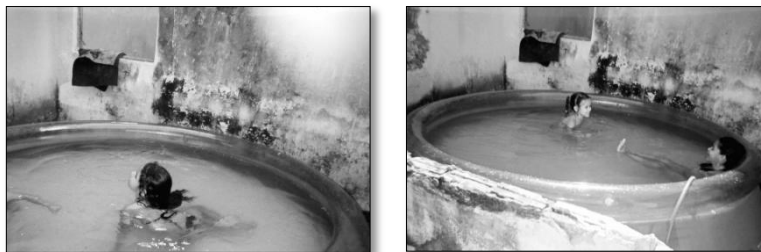
Interessante falar no passado quando *gostava* de brincar de Barbie e na piscina de plástico – piscina que vai aparecer numa foto mais adiante quando revela que continua gostando de brincar na piscina. Há aqui um indício de aproximação da adolescência?

Depois dessa história, apresenta a foto do seu aparelho celular sendo carregado – não vemos o telefone, só o carregador na tomada, o fio exposto:



Define a foto literal como uma ação: *“Aqui foi eu carregando o meu celular. Porque eu tava aqui, jogando! Mas eu não tirei... eu não consegui”*. Apesar de a foto não retratar a ação, Joana esclarece que ali é o seu quarto, sua bolsa onde guarda celular, controles remotos, o carregador, a tomada e o interruptor de luz, o telhado (visto na parte superior da imagem, à esquerda). Conta ter ganhado, de presente dos pais, um celular *“rosa com preto (...) caro, que dura mais”* – com o qual se diverte, telefonando, jogando e tirando fotos. Insiste em falar da qualidade do seu telefone, explicando que não é um *“xing-ling”* fraquinho. E o destaque para o aparelho eletrônico caro denota talvez a atenção e o mimo que os pais, mesmo diante de dificuldades financeiras, dão à criança.

Nas duas fotos seguintes, mostra a piscina que tanto gosta: *“aqui foi eu na piscina”* – mas não é ela na piscina, Joana é a fotógrafa aqui. Este lugar *“foi uma casa abandonada”* de onde só restou *“o lugar da piscina”* – é a casa de uma tia materna, para onde vai tomar banho de piscina com suas amigas e primas. Diz que *“ficou bom”* – mas não fica claro se o que ficou bom foi a foto ou o fato de a casa ter sido destruída e só ter sobrado o lugar da piscina.



Sobre a segunda foto da piscina, detalha a mangueira, no canto direito da imagem, enchendo a piscina: *“passa uma eternidade para encher, porque é muito grande”*. O tamanho da piscina é inversamente proporcional à rapidez do correr da água da mangueira – o tempo que leva para encher faz a piscina parecer enorme. Lembremo-nos de Bachelar (1993) e do fato de como os espaços das vivências significativas em nossas recordações, serem tanto maiores, quanto mais felizes são essas lembranças.

Depois de falar da piscina da amiga da escola diz: *“Deixa eu passar”* e mostra a foto seguinte:



“Aqui foi a festa da minha tia” e explica: *“aqui é lá também”*. Interessante essa descrição: aqui (local da foto) é lá (mesmo lugar da foto anterior, a da piscina) – o discurso aqui só faz sentido em função da imagem a qual está colado. Mostra as diversas casas, identifica-as como sendo de suas tias, explica que o banho de piscina aconteceu na comemoração do aniversário da tia, mas não reconhece o homem ou a criança em primeiro plano na foto. Diz que fotografou essa festa *“por causa que é o meu dia a dia, né? Porque eu fico indo pra festas (...) pra piscina. E é muito bom ficar indo pra festas”*.

Certamente não é rotina diária sua ir para festas ou para piscina, mas essa ruptura do cotidiano também imprime sentido no fluir transparente de seu dia-a-dia.

Na imagem seguinte diz que está indo para a escola, a foto, segundo ela, foi feita para mostrar o caminho da escola. Joana diz que não vai à pé e explica todo seu percurso diário, feito na Kombi do transporte escolar, para chegar à escola e diz: *“E é bom que não cansa. E meu pai trabalha lá e eu não pago nada”*.



O caminho para a escola é bom – estudar é bom? O fato de seu pai trabalhar levando crianças para a escola, a aproxima desse lugar? Ela segue o caminho do pai – isso denota a valorização da educação na família? O fato de ser bolsista parece ser importante para a menina, porque dá a ela a chance de estudar numa escola que ela parece considerar melhor que as escolas públicas – mais adiante veremos uma referência de Joana à escola pública como não sendo um local que gostaria de frequentar.

Na sequência, como que a esperar o transporte escolar, Joana é fotografada pela mãe com um caderno na mão, sob a sombra de uma árvore.



Antes de chegar na escola, ela nos conta a história de como seu colega, o que está sentado na cadeira sob a árvore, machucou o pé numa barreira, na qual sua prima também havia se machucado. A foto é um gatilho para a criança falar de episódios de sua vida não retratados nas imagens; aqui, o detalhe do menino a faz lembrar de outra coisa que não está na imagem. Desta conversa, por sua vez, deriva a interferência de um terceiro interlocutor (um menino que ouvia nossa conversa com Joana), para falar de uma brincadeira de briga na escola que o deixou machucado. Joana não dá atenção à fala do menino. Naquele momento ela é o foco da atenção, ela está sendo gravada, importa o que ela diz.

E segue para a imagem seguinte, mostrando-nos seu ângulo de visão de sua sala de aula, cada uma de suas colegas de sala, o calendário, o painel com as “palavras mágicas”:



Detalha como tirou a foto, como a professora interveio, conta de sua vergonha por ter sido advertida por ter tirado a foto sem autorização e como justificou seu ato: “*Mas tia, é pra tirar agora porque... porque... a mulher disse, então vai ter que tirar*”. Parece que o respeito à regra do jogo e à nossa orientação de que fizesse imagens das coisas do dia a dia, foi entendida como uma ordem ou uma obrigação – gerando conflito entre as regras do jogo e as da escola.

Mas esse conflito entre Joana e sua professora aparenta ter sido rapidamente solucionado, visto que a professora fez a foto seguinte, na qual Joana aparece no seu lugar na sala de aula – ou, noutros termos, a professora a colocou e fotografou em seu devido lugar (na imagem, a menina aparece na carteira encostada na parede, à direita).



Sobre a cena, aponta para o quadro de informações e para o de frequência: “aqui, conta as meninas e conta os meninos”. Fala do colega que gosta de bater nos outros, aponta para as cada uma de suas colegas do terceiro ano. E na foto seguinte, continua na sala de aula, na aula de português, em outra foto tirada pela professora, mas mudou de lugar, está sentada na frente agora – para aparecer na foto?



Sai da sala de aula e segue nos apresentando sua escola, seus amigos, “o pessoal, que é muito” – e há ainda outros, mas fora do enquadramento: “*ainda tem mais pra cá*”:



Quantos são, ao certo, no entanto, não sabe dizer: “*quarenta. (...) É não. Tem não. Tem quarenta não. Tem... Parece que tem vinte e cinco, vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove (...) pra cima... porque é muita pessoa...*”. A quantidade não é a registrada numa caderneta, mas a sentida, talvez em função do tamanho da sala ou do espaço escolar restrito. Quantidade de gente como em sua casa. Os lugares que frequenta diariamente são cheios de gente – não tem como ficar sozinha.

Joana diz querer ser professora, depois reconsidera e quer ser “*aquelas que (...) examina a criancinha, que é doutora de crianças*” – a menina, em sendo ainda criança, gosta muito de criancinhas e diz já ter cuidado de um menino, menor que ela, cujo nome é o mesmo de seu pai. Desejo ou apenas constatação de um modo de vida, de uma experiência familiar na qual as mulheres adultas cuidam de criancinhas? Ou na qual as crianças maiores já começam desde cedo a cuidar das menores?

Joana explicou que o grupo de crianças da foto brincava de pega-pega, fala dos brinquedos da escola, da hora do recreio, conta como foi a brincadeira e diz: “*mas como eu vou estudar de manhã, não vou ver toda essa gente*” – a foto antecipa uma saudade e revela o espaço escolar como um lugar bom.

Por fim, a menina fala da decisão de seu pai: se ela estudar, continua no mesmo colégio, mas, “*se não passar, vai para um do governo*”. Então, Joana considera: “*eu vou estudar, né? Porque eu não quero ir para uma escola do governo (...) porque é muito menino. Muito, muito, muito. E é pobrezinho os menino, né?*” – no que nos parece a reprodução de um discurso adulto. A quantidade de crianças na escola pública e na sua escola é muito grande, como ela mesma diz – mas onde estuda hoje não são todos “*pobrezinhos*” e ela não quer ser pobrezinha.

Suas considerações se ampliam, conta do comportamento de uma amiga, cuja mãe trabalha numa barraca, e lhe dá dinheiro todos os dias – Joana reclama que esta amiga não lhe dá pirulito, só o dá à outra colega, a da foto seguinte, melhor amiga de ambas.



Na foto, aparece unida por um coração, com a amiga com quem precisa dividir atenção e pirulito. Seu discurso nos lembra as falas de Dani, quando contava das brigas e intrigas com suas colegas de escola – o que não apareceu na fala de nenhum dos dois meninos da pesquisa.

Joana sai da escola e mostra que saiu de casa para um aniversário: a primeira, “*como se fosse sair (...) para o aniversário dessa menina daqui*”, da segunda foto. A sequência de fotos mostra Joana indo para a festa de aniversário da amiga – há o registro da continuidade, o antes e o depois – como na foto em que estava indo para a escola e depois aparece na escola (ambos, no nosso entendimento, registros pragmáticos).



A primeira foto inicia uma conversa sobre a moto do pai (à esquerda da imagem), o problema de uma multa e o medo da irregularidade: “*Aí painho (...) se ele cruzar aquele negócio da Caxangá (...) aí ele vai preso*” – mas também a resolução deste problema: “*Aí ele vai sacar o dinheiro que pediram e pronto. (...) Aí pode liberar a moto*”.

Depois, a foto do aniversário de oito anos da amiga da escola, “*na casa da avó dela (...) de primeiro andar (...) na outra vila*” – questionamo-nos se o falar do primeiro andar da

casa da amiga é anunciar alguma referência sobre condição social, o primeiro andar seria como que um sinal de *status*?

E a conversa volta a um ponto em que Joana falava de ir estudar de manhã e não conhecer ninguém – essa menina que aniversaria na foto disse que vai estudar com Joana, no horário que fosse porque a considerava sua melhor amiga, assim como muitas outras: *“Aí tem um bocado de menina que gosta tanto de mim, tanto, tanto, tanto, que eu não sei quem escolher”*. Novamente o excesso: *“tanto, tanto, tanto”* como o já dito *“muito, muito, muito”* – no que se assemelha a Dani.

Então, outra imagem e a surpresa: *“Ichi, eu dormindo. Saí do quarto dormindo (...). Eu tava acordando”*.



A foto foi tirada pela mãe de Joana, sem seu consentimento: *“Eu não acredito, mainha, que a senhora tirou essa foto!”*. Sua intimidade é revelada, a menina se sente constrangida, sem domínio da situação – o olhar da mãe marca e mostra o que talvez Joana não quisesse mostrar.

Depois, na sequência talvez, no mesmo quarto, constata: *“uma bagunça”*. Joana come, sentada na cama que divide com sua mãe e seu pai. Agora a foto é consentida, sabe que foi fotografada, sorri para nós.



E novamente faz referência à figura paterna: *“Meu pai tem um ventilador bem fortão. Se ligar aqui vai: “vôôôôô!”. E tem um bem fraquinho que é só pra mim, esse aqui (...). Eu*

durmo no canto (...), minha mãe dorme no meio e meu pai dorme na ponta”. Explica que sente frio e que ganhará um edredom, não diz, mas revela o desconforto do local onde mora.

E se mostra assistindo televisão e indica que as três últimas fotos foram feitas em sequência: *“Aí aqui é eu assistindo TV... Naquela hora que... eu... tava acordando”*. Então, acordou, comeu e foi assistir televisão. A mãe a seguiu, registrando cada passo:



Na imagem seguinte e mostra-se novamente a caminho, agora indo para a aula de reforço. Descreve sua rotina: *“Aqui é bem de manhãzinha, 8 horas eu acordo, escovo os dentes, tomo café, ajeito o meu cabelo (...), lavo o rostinho e vou pro reforço. Pego minha bolsa, e vou pro reforço. E troco de roupa, né! Troco de roupa. Aí quando eu chego do reforço, aí tomo banho, almoço e vou pra escola, a Kombi vem me buscar. Aí minha mãe leva esse daqui (aponta para a outra criança que está na sala), leva ele (...) pra lá, pro outro lado. Aí (...) mainha vem, aí (...) eu já tava na escola. Aí, mainha, vai, toma banho e se deita, pra descansar”*. Além da própria rotina, explica a da mãe, que tirou a foto:



Joana assinala um detalhe que lhe chama atenção nesta foto – um *punctum* no dizer de Barthes (1984): *“Ó o cachorro aqui, ó! O cachorrinho, a orelhinha dele, parece uma pessoa!”*. O cachorro está na janela, que aparece à esquerda da foto, só vemos a sua sombra – só a menina sabia que era um cachorro.

Depois, a continuação da rotina, já voltou do reforço, tomou banho, almoçou e está terminando de se arrumar para ir para a escola. E assinala para um detalhe, sua sandália, ao

lado do tênis: “*eu visto o meu sapato, aí pego a sandália e guardo*”. Mas, como vemos, não é só ela que espera, está na sala de casa com primos e vizinhos – os quais nomeia, uma a um.



Todos iam para escola – menos o menino (no sofá, à direita) e sua prima (no canto esquerdo da imagem abaixo) –, mas só Joana ia de condução, os outros seguiriam à pé. Ela se posiciona num lugar privilegiado em relação aos outros?



E por fim outras duas fotos ainda aguardando a condução, a menina, novamente, a caminho: “*eu tô indo, às vezes eu vou assim, às vezes, de carro*”, e mostra o carro de seu pai – explicando que o pai trocou a moto por um carro. E depois, a última foto, brincando, na rua em frente a sua casa, antes de ir para a escola:



Podemos considerar uma ligação, uma similaridade entre esta última imagem e a segunda foto do jogo, em que aparece brincando com sua prima – em ambas, Joana aparece do mesmo lado na imagem, em ambas de mãos dadas com uma menina, em ambas um

menino as observa, uma é no fim de tarde, outra de dia. O retorno ao início, o arremate da narrativa de Joana.



Joana finaliza dizendo que gostou do jogo porque gostou muito do seu dia a dia, “*porque a gente almoça, tira foto, desenha*”, e ensina que a importância disso está em poder mostrar essas imagens a seus pais. O que os pais não sabem? O que precisa sinalizar para o mundo adulto?

Ainda antes de desligarmos a filmadora, levanta-se, dirige-se sorridente à filmadora e se apresenta dizendo seu nome, idade, onde estuda e onde mora.

E assim, depois de nossa conversa com Joana, como o fizemos para os dados criados pelas outras crianças, sistematizamos, numa tabela, a caracterização da sequência de suas fotografias em função dos pontos por nós já definidos anteriormente.

A tabela é a sistematização da descrição imagética das fotografias produzidas por Joana em nosso jogo e, também como as tabelas das outras crianças, gerou a definição dos núcleos narrativos de Joana e estabeleceu a base para a elaboração do seu *gráfico do fotografado*.

Tendo visto as fotos anteriormente reproduzidas e descritas por Joana, quando de nosso encontro, e observando esta tabela, percebemos que ela faz várias sequências temáticas e que, diversas vezes retorna para casa, mais especificamente para o espaço da rua, em frente à sua casa. Ouvimo-la falar de estar em transição, de estar *indo* para algum lugar (ação pragmática). E chama nossa atenção, como já afirmamos anteriormente, a quantidade de fotos feitas por outras pessoas – notadamente sua mãe. Em função desses dados, organizamos os núcleos, ou temas narrativos de Joana, da seguinte maneira:

Nº da foto	LOCAL				QUEM, O QUÊ E COMO					
	Casa		Escola	Outro	A própria criança			Outros		Objetos/ animais
	dentro	fora			Sozinha	com adultos	com crianças	adultos	crianças	
1					P*					
2							P*			
3					P*					
4										L
5										L
6										L
7									P	
8									P	
9								P		
10					P*					
11					P*					
12									P	
13							P*			
14									P*	
15									P	
16							P*			
17					P*					
18							L*			
19					L*					
20					P*					
21					P*					
22					P*					
23							P*			
24					P*					
25					L*					
26							P*			

Tabela 4. Tabela com a distribuição da sequência de fotografias feitas por Joana.

▪ Em casa:

- Rua de casa : três primeiras fotos, todas retratando ações: desenha para o jogo, brinca com a prima e anda de bicicleta (fotos tiradas por sua mãe).



(P*)



(P*)



(P*)

- Cenário familiar com objetos: sequência de três fotos, onde aparece a TV e a fiação do carregador de um celular.



(L)



(L)



(L)

- Festa: aniversário da tia: três fotos, onde aparecem meninas brincando numa piscina e um corredor com casas, pessoas e balões de aniversário.



(P)



(P)



(P)

- Em casa (transição): indo para a escola, duas fotos com farda da escola (fotos tiradas por sua mãe).



(L*)



(P*)

- Cenário escolar: cinco fotos onde aparece sua sala de aula, seus colegas brincando e é fotografada com eles.



(P)



(P*)



(P*)



(P)



(P*)

- Em casa (transição): indo para a festa de aniversário da amiga.



(P*)

- Outros lugares: festa de aniversário da amiga: fotografada com um presente na mão e depois, ao lado da aniversariante (fotos tiradas por sua mãe).



(L*)

- Em casa
 - Ações cotidianas: acordar, comer e assistir televisão (fotos tiradas por sua mãe).



(L*)



(P*)



(P*)

- Transição (indo para a aula de reforço): pronta para ir para o reforço (foto tirada por sua mãe).



(P*)

- Se preparando para ir para escola: ações cotidianas, na sala de casa, sentada num sofá com primos e vizinhos, pronta para ir para a escola, com a farda da escola, posando no carro do pai e brincando com uma amiga (fotos tiradas por sua mãe).



(P*)



(P*)



(L*)



(P*)

Em função do estabelecimento desses núcleos narrativos de Joana, pudemos estabelecer o gráfico do seu padrão de produção de sentidos, elaborando, enfim o seu *gráfico do fotografado*.

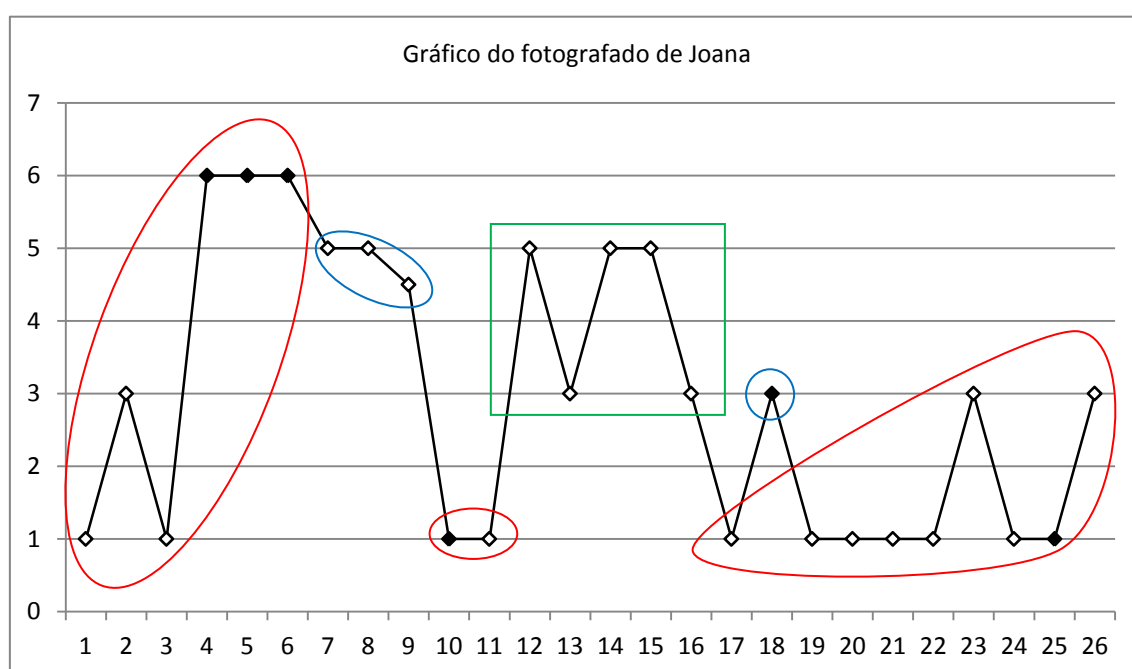


Gráfico 4. Gráfico do fotografado de Joana.

Vimos, ao desenhar o *gráfico do fotografado* de Joana, a partir dos dados da tabela onde posicionamos suas fotografias, a primeira possibilidade de compreensão dos dados para a elaboração de seus processos de produção de sentidos. Vemos diversidade de imagens e circulação por diversos cenários, como no gráfico de Rafael – contudo, diferentemente dele, chama a nossa atenção o fato de os temas desses retratos, feitos em lugares alheios ao cenário familiar e escolar, estarem ligados a festas de aniversário (agrupadas dentro das linhas azuis).

Além disso, lembremos sempre que 18 das 26 fotografias do jogo de Joana foram feitas por outras pessoas – quer a pedido da menina ou não – e isso fala também dos olhares adultos, notadamente pragmáticos, sobre o dia a dia da menina. Mas essas imagens, mesmo produzidas por outros, geraram processos de produção de sentidos quando do nosso encontro com Joana.

Assim, lemos no *retrato* de Joana que ela também inicia sua narrativa fotográfica no território doméstico, mas, diferentemente de Rafael e de Dani, o faz a partir da rua em frente a sua casa e não na sala de casa – mas lembremos que, neste caso, a rua é a sala onde a vizinhança conversa, pondo as cadeiras do lado de fora de suas casas.

Pensamos que, talvez, esse *estar do lado de fora de casa*, com cadeiras na calçada e na rua, aponte tanto para o desconforto de estar num espaço apertado e escuro, dividido por tantas pessoas, quanto para a situação da família de Joana que teve de ir morar na casa dos parentes por questões de ordem financeira, ou ainda pelo hábito cultural ainda encontrado em cidades pequenas – de se colocar as cadeiras na calçada para a conversa com os vizinhos no fim da tarde.

Dada a organização dos pontos (representando as fotografias) e das linhas (sequência fotográfica) no gráfico de Joana, vemos seu processo de produção de sentidos mais aproximado do de Rafael que do das outras crianças. E assim, o classificamos também como *descontínuo e variado*.

Mas, os núcleos narrativos de Joana não se articulam tão claramente quanto os de Rafael, por exemplo. Vemos que no seu retrato há pontos articuladores, especificamente quando aparece *indo* e, na sequência, tendo chegado ao local para onde ia: indo para a escola e depois já na escola; indo para o aniversário da amiga e depois já no aniversário.

Notamos também um retorno ao início, quando encontramos similaridades entre a última foto e a segunda da sequência inicial do jogo.

Parece sugestivo, diante da maioria das fotos feitas por adultos, que Joana tenha iniciado sua conversa conosco a partir de seus desenhos – os quais retratam momentos específicos do seu cotidiano que poderiam ter sido fotografados (à exceção do primeiro

desenho onde vemos a casinha de sonho onde vivera). Além disso, havemos de registrar o fato de Joana ter tirado a maioria das fotografias do jogo de sua prima Tamires (cujos dados, como já justificamos, não foram analisados neste estudo) – isso poderia, talvez, ser uma espécie de compensação por não ter tido, o tempo todo, o controle de sua própria máquina fotográfica?

4.2. Os primeiros sentidos

Antes mesmo de efetivarmos nossa conversa com as crianças sobre suas fotografias, estabelecemos um olhar de outra ordem. Dado simplesmente em função no nosso contato com as sequências das imagens produzidas por elas. Ao manipular cada álbum de fotografia, procuramos estabelecer uma análise preliminar, fundada na sequência das imagens retratadas. O que nos sugeriam estas imagens? Que lugares, pessoas, coisas e situações apareciam ali? O que nos chamava a atenção? Qual eram os assuntos das fotos? Como comparar os modos de produção de sentidos de umas e outras?



Vimos aí um possível caminho interpretativo das imagens desse trabalho, na busca por compreender a narrativa imagética, caracterizando o olhar seletivo do fotógrafo como atravessado por questões culturais, históricas e situacionais.

Ao tentar responder as perguntas, estabelecemos uma primeira estratégia de leitura dos processos de produção de sentidos, singulares de cada criança: elencamos os locais fotografados (em casa ou fora dela), quem ou o quê aparecia nas fotos e o quê estava sendo retratado (se coisas e poses, ou ações e relações). Nessa primeira leitura imagética, a ordem das fotografias apontava para relações estabelecidas pela criança no seu cotidiano – e a variedade do que era fotografado sugeria diferentes padrões ou modos de produção de sentidos, fundamentalmente ligados ao que estava em jogo quando das escolhas no ato fotográfico. Listamos, então, em tabelas, o que víamos na sequência fotográfica de cada um dos participantes do jogo. Assinalamos com um “P” as fotos em que pessoas ou coisas apareciam de modo mais “pragmático”, indicando fotos de ações ou relações; com um “L”, a imagens mais literais, como as fotografias de objetos ou pessoas em pose; e com um (*) as fotos feitas por outras pessoas.

A partir da visualização dos dados na tabela de cada criança, construímos, para cada uma delas um *gráfico do fotografado*. No eixo horizontal, apresentamos a sequência fotográfica e no eixo vertical listamos as categorias de quem ou do quê a criança fotografou (assinaladas com os números de 1 a 6, conforme a tabela).

Nº da foto	LOCAL				QUEM, O QUÊ E COMO						
	Casa		Escola	Outro	A própria criança				Outros		Objetos
	dentro	fora			Animal 0,5	Sozinha 1	Com adultos 2	Com crianças 3	Adultos 4	Crianças 5	
1											
2											
3											
n											

Tabela 5. Modelo de tabela para a marcação do gráfico do *retrato do fotografado*

Com as informações assim dispostas, procuramos estabelecer uma estratégia de leitura de padrões de produção de imagens que nos levassem a interpretação de padrões de produção de sentidos.

Estávamos cientes, no entanto, que deste primeiro nível de análise, evidentemente, não emergiriam os sentidos que procurávamos, mas dessa estratégia surgiram indícios dos processos de escolha e dos modos de funcionamento das diversas crianças. Fica muito claro, quando contabilizamos comparativamente, por exemplo, que enquanto algumas crianças usam

mais a máquina e fotografam a partir de seu ponto de vista, outras, entregam a máquina a outras pessoas para que lhe fotografem.

Na tabela a seguir, temos o registro da proporção de fotografias tiradas pelas crianças e por outras pessoas no jogo, a quantidade de fotos em que a criança aparece na imagem e quantas dessas imagens foram classificadas como “pragmáticas” (retratando ações ou relações) ou “literais” (retratando coisas e pessoas em pose):

	Fotos tiradas pela criança	Fotos da tiradas por outra pessoa	Fotos em que a criança aparece	Fotos pragmáticas	Fotos literais
Rafael	17/25 (68%)	<u>8/25 (32%)</u>	<u>8/25 (32%)</u>	11/25 (44%)	14/25 (56%)
Daniela	22/25 (88%)	3/25 (12%)	14/25 (56%)	4/25 (16%)	21/25 (84%)
Paulo	20/25 (80%)	5/25 (20%)	8/25 (32%)	6/25 (24%)	19/25 (76%)
Joana	8/26 (≈31%)	<u>18/26 (≈70%)</u>	<u>18/26 (≈70%)</u>	20/26 (≈77%)	6/26 (≈23%)

Tabela 6. Percentil de fotografias de cada caso estudado, relativo a quem era o fotógrafo, à proporção com que a criança participante da pesquisa aparece nas imagens e ao pragmatismo ou literalidades das imagens.

Destacamos (dados circulados), diante da leitura dessa tabela, o descompasso entre a quantidade de fotos feitas pelas próprias crianças e aquelas feitas por outras pessoas – enquanto Rafael, Daniela e Paulo fizeram a maioria das fotos de seus jogos, 70% das fotos de Joana não foram feitas por ela (e em todas essas, ela aparece).

Nos casos tanto de Rafael quanto de Joana, todas as fotos em que aparecem foram feitas por outras pessoas a quem emprestaram a máquina (dados grifados). Já nos casos de Paulo e de Daniela, além de terem sido fotografados por outras pessoas, apareceram em fotos que eles mesmos fizeram – segurando eles próprios a máquina e mirando o visor para seu próprio rosto. Essa ação foi mais vezes repetida por Dani que, relativamente às outras crianças, foi a que menos emprestou a máquina fotográfica.

Sabemos que o fotografar-se a si mesmo é, por um lado, gesto repetido por muitos nos nossos dias, fotografar-se e se ver na imagem das câmeras dos celulares é cena recorrente – essas duas crianças apenas repetem esse gesto ou sugerem que, a despeito de estarem sozinhos, anunciam a necessidade de marcar seu lugar em um cotidiano distante de algumas pessoas que lhe são significativas? Querem se ver como os outros o vêem?

No que diz respeito ao pragmatismo (fotos de ações e relações) ou à literalidade (fotos de poses ou de objetos) das fotos, notemos (dados assinalados com uma seta na tabela) uma tendência de as crianças que fotografaram mais, também terem feito mais fotos literais. A exceção aqui está em Rafael, seus registros apontam para certa proporcionalidade entre a quantidade de fotos de um e outro tipo – 44% pragmáticas e 56% literais. Enquanto que 84% das fotos de Daniela são literais e 80% das de Paulo também. O caso de Joana é o inverso dos três, ela fotografou menos que os outros (só fez 8 das suas 26 fotos), e 77% dessas fotos são pragmáticas.

Essa distinção entre imagens pragmáticas e literais também pode ser percebida no teor temático dos desenhos das quatro crianças.

Em seus desenhos, Rafael se mostra tão sistemático quanto em suas fotos, eles são a repetição e a explicação literal de suas fotografias – aqueles que acrescentam detalhes às fotografias são o do estudo de música e o do cálculo matemático, mas ambos tratam de temas vistos nas fotos.

Já Daniela, desenha o que não aparece nas fotos: seus pais e sua babá nos desenhos da família – nos quais também aparece o cachorro e a pesquisadora visitante – e as criaturinhas imaginárias que solicitam as fotos no jogo. Mas são todos desenhos literais, como a maioria de suas fotos – todos os personagens aparecem posando para o desenho e, no caso das fadinhas, sem cenário definido, num mundo de *glitter* colorido.

Os desenhos de Paulo, em quadrinhos, definem sua rotina diária e acrescentam dados mais pragmáticos não registrados pela câmera fotográfica. Seus desenhos, simples e esquemáticos, amplificam os sentidos acerca do seu cotidiano; neles, Paulo se mostra jogando bola e vídeo game, empinando pipa, almoçando, dormindo, assistindo televisão, conversando com amigos e lutando caratê.

E assim também os desenhos de Joana; neles, ela nos mostra outras situações vivenciadas no período do jogo e que não apareceram nos registros fotográficos: ela brincando na pracinha, na praia e na rua, andando de bicicleta, e ainda repete os registros de seus estudos na escola e seu hábito de ver televisão.

Os desenhos, com seus textos, permitem ainda um entendimento acerca do contato das crianças com o universo letrado e do seu próprio processo de letramento, sugerindo inclusive, eventuais falhas. Os registros escritos de Rafael são definições de termos referentes aos desenhos – semelhantes talvez àqueles lidos pelo menino em livros e dicionários (acerca dos quais se refere). Já os de Joana surgem como uma legenda das cenas desenhadas. Os escritos de Paulo, descritivos de sua rotina, iniciam-se, por sua vez, com um cabeçalho escolar, com

registro de nomes e datas e, contrariando essa referência à escola, revelam as lacunas no seu processo de alfabetização. As palavras de Daniela, por sua vez, nomeiam a ela e aos outros e, ao descreverem o dia em que recebeu o jogo, também apontam para um letramento ainda não concluído e para o uso repetido e aleatório de acentos agudos – como setas apontando para letras.

Voltando ao conteúdo do fotografado, havemos de destacar um objeto em comum no cotidiano de todas as quatro crianças: a televisão – Daniela é a única que não fotografa a telinha, mas, por outro lado, é ela quem está montando uma espécie de seriado de TV, no qual é atriz principal. Os desenhos ou filmes que assistem na televisão nos dão indícios também do modo de funcionamento dessas crianças e de como se relacionam com o que veem e ouvem na TV. Enquanto Rafael faz referência a sua coleção de DVDs, Daniela cita diversos seriados veiculados em canais por assinatura, Paulo fala de noticiários com notícias políticas e de crimes (mas também de desenhos animados) e Joana conta dos desenhos que assiste, alguns dos quais já vistos por sua mãe quando criança.

Além desses aspectos acima elencados, chama-nos a atenção e se revelam como dados passíveis de elucubrações, outros pontos dos registros das crianças, cujos detalhes sugerem a história de vida de cada uma delas e o modo de funcionamento de suas famílias. Mas não nos estenderemos em conjecturas, assinalamos somente, o quanto os dados aqui produzidos são passíveis de mais perguntas – feitas a seguir sem a pretensão de obtermos respostas.

No caso de Paulo, destacamos a recorrência em suas imagens (tanto nas fotos como nos desenhos) das retículas e dos gradis – aparecem tanto em sua casa quanto na escola, nos azulejos, nas telas e grades, nas sombras projetadas, no detalhe de um beiral, nos quadrinhos dos desenhos, na rede do gol e mesmo nas figuras humanas com corpos lineares e roupas transparentes. São a marca da divisão, da fragmentação, da incompletude? A marca de um lugar, de um cenário recorrente, de um olhar sobre os mundos ornamentados? Os espaços limitados para cada ação rotineira e repetitiva de seus dias? A necessidade de ter cada coisa em seu lugar ou a revelação de uma ausência? A ausência do pai?

Na fala de Daniela nos chama a atenção o movimento de translação de sua narrativa – sempre girando em torno da menina (ela como um sol e suas narrativas como os planetas em torno dela). O mundo parece girar em torno de Dani e ela se faz notar como centro em todos os seus registros, mesmo quando não aparece nas fotografias. Podemos vislumbrar aqui superproteção ou mimo excessivo? Indícios de intolerância à frustração? Necessidade de ter com quem partilhar o próprio cotidiano?

Em nosso encontro, Rafael, por sua vez, pareceu estar agitado, sua fala apontava para dificuldades de articulatórias de alguns fonemas, de um lado, e vocabulário amplo e capacidade argumentativa, de outro. A contradição se manteve quando, ao lado da sistematização de sua narrativa imagética, movia-se pelo quarto para mostrar sobre o que falava. A contradição se liga ao fato de ainda estar em adaptação à vida em seu próprio país, com necessidade de se reapropriar da língua materna? É um menino solitário entre adultos, apesar de registrar imagens de crianças em seu jogo?

E o que dizer de Joana? O fato de se mostrar através de seus desenhos, mais do que através das fotografias, sugere a importância do universo do sonho em sua vida? A casinha perdida, a árvore com balanço, a florzinha, são indícios de que haveria para ela outro lugar melhor onde viver? Lugar maior e mais claro que o quartinho que divide com os pais?

Para continuarmos a efetivar nossas análises, destacamos a pesquisa desenvolvida por Carnicel (2002) quando ele, assumindo a um só tempo os papéis “daquele que faz a foto, aquele que observa a foto e aquele que analisa a foto” (2002, p. 52), propôs a análise subjetiva de 5 fotografias, dentre as 250 feitas por ele, no âmbito de um projeto de pesquisa “que visava registrar, por meio de imagens fixas, o cotidiano de dois bairros (...) de Campinas” (Carnicel, 2002, p. 42).

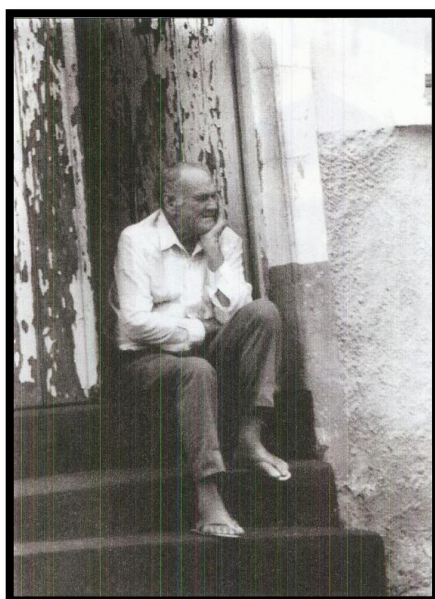


Foto 18. *Um homem está sentado nos degraus que dão acesso à sua casa.* Fotografia de Carnicel (2002).

Naquele trabalho, ele (Carnicel, 2002) classificou e descreveu cada uma das imagens, relatando o entorno contingencial de sua produção e os sentimentos e emoções que envolveram a escolha do foco. Sua análise subjetiva foi apresentada em três dimensões (Carnicel, 2002, p.52): a primeira, como fotógrafo, definida “na escolha do que fotografar e na angulação da entrada”; a segunda, como observador, definida “ao mergulhar nas camadas da imagem, apontando coisas [e] detalhes que somente são possíveis a partir das informações fornecidas pelo fotógrafo”; e a terceira, como pesquisador, instaurada “na leitura e na categorização das imagens”.

Diferentemente dele, que sintetizou em si essas três dimensões, para a construção do ato interpretativo e para a configuração dos caminhos analíticos deste nosso estudo, essas três dimensões são partilhadas por crianças e pesquisadores:



Fig.6. Dimensões do fotógrafo, do observador e do pesquisador, partilhada por crianças e pesquisadores.

Aqui em nosso estudo a dimensão do *fotógrafo* emerge do ato fotográfico infantil, mas não se limita nem a ele, nem exclusivamente à criança fotógrafa. Isso porque, como o ato fotográfico faz referência a um momento passado vivido pela criança, sua análise nos remete tanto às escolhas do ato de fotografar e das lembranças contingenciais acerca dessas escolhas ditas a nós pela criança, quanto aos ângulos de visão (pontos de vista e foco) encontrados por elas para assinalar aspectos do seu cotidiano. Ângulos de visão estes, como já dissemos, algumas vezes localizados no olhar de um outro que usou câmera para fotografar a criança (com ou sem seu consentimento).

Por outro lado, a dimensão do *pesquisador* – que de início supúnhamos exclusiva do pesquisador – se constitui quando as imagens e as informações sobre elas são revisitadas após o nosso encontro com as crianças. Ao lermos e categorizarmos esses dados em função das teorias de base dos nossos estudos, constituímos nosso ato numa dimensão fundamentalmente

analítica (do ponto de vista metodológico), e portanto pertencente ao território da ciência. Contudo, não podemos deixar de entender este ato como pertencente a uma categoria epistêmica que nasce do encontro com um outro, da escuta do que cada criança tem a nos dizer. E, portanto, a dimensão do pesquisador não é sua exclusivamente, é a dimensão do encontro possível entre um adulto e uma criança.

Já a dimensão do *observador* sempre foi entendida por nós como uma dimensão relacional, compartilhada por dois sujeitos, afinal de contas,

observar é o que nós, observadores, fazemos ao distinguir na linguagem os diferentes tipos de entidades que trazemos à mão como objetos de nossas descrições, explicações e reflexões no curso de nossa participação nas diferentes conversações em que estamos envolvidos no decorrer de nossas vidas cotidianas, independentemente do domínio operacional em que aconteçam. (Maturana, 2001, p.126).

Assim é que, quando junto com as crianças vemos as fotografias e conversamos sobre elas, podemos mergulhar nas camadas da imagem, buscar detalhes e informações só possíveis de serem apreendidas em função das informações do fotógrafo, construídas no diálogo conosco. Aqui, a imagem é eliciadora de sentido para um outro (o *spectator*) capaz de ver o que o próprio fotógrafo não viu. Isso porque o ato de rever a fotografia parece provocar (no *operator*) uma possibilidade de se produzir sentidos a respeito do que vê. Mas, por outro lado, a despeito de considerarmos esta área de intersecção, por excelência, como sendo uma dimensão compartilhada, vimos que há nela também uma borda – a marca de uma terceira pessoa que, em alguns casos, interferiu no processo da pesquisa: o outro que fotografou no lugar da criança.

E se esse exercício de distinguir na linguagem da criança, em seu diálogo conosco, suas descrições, explicações e reflexões acerca de sua vida diária, é um ato de observação, entendemos que essa distinção é um ato de produção de sentidos acerca do cotidiano dessas crianças. Observar é, portanto, um ato de linguagem, de interpretação e de sentido.

Notemos ainda que esse espaço de intersecção formado na dimensão do observador pode ser lido como sendo aquele mesmo espaço intersubjetivo da situação comunicativa mínima de Cornejo (2008), ou como o espaço de interpretação do fotográfico, constituído a partir dos três elementos anotados por Barthes (1984) – configurando a dimensão do sentido desta pesquisa (Fig.7). Entendemos ainda que é nessa dimensão dialógica de elaboração de sentidos (a dimensão do encontro) partilhada pela criança e pelo pesquisador no jogo da pesquisa, que se instaurou a possibilidade interpretativa desse estudo.

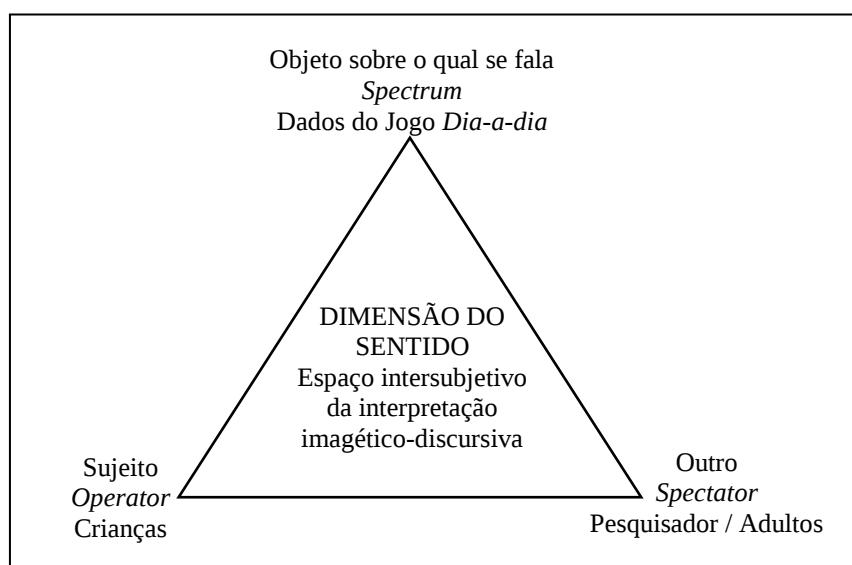


Fig.7. Triângulo de interpretação de sentidos da pesquisa

4.3. Outros sentidos possíveis

Considerando a possibilidade de entendermos as imagens fotográficas “como narrativas do mundo contemporâneo” (Souza & Lopes, 2002, p.62), podemos considerá-las como portadoras de elementos que possibilitem uma compreensão mais amplificada do conceito de narrativa (Souza & Lopes, 2002).

Em sendo assim e pensando sobre essa organização e interpretação que dá sentido a uma história, destacamos como exemplo o relato feito por Dona Celeste, em um estudo sobre “como as pessoas idosas reconstroem, a partir de fotografias, (...) os panoramas de suas infâncias” (Bruno & Samain, 2006, p.21). Ela, uma senhora com idade entre 70 e 80 anos, ao escolher, ordenar e montar um conjunto visual de 11 fotografias referentes a episódios de sua vida, construiu uma narrativa autobiográfica na qual as fotos “estabeleciam (...) uma rede de signos e significações” (Bruno & Samain, 2006, p. 24). Suas fotografias, organizadas em um círculo, em sentido horário estabeleciam uma linha que ia do tempo mítico da infância ao tempo histórico da atualidade. Neste estudo, “a palavra nasce da imagem” (Bruno & Samain, 2006, p.36), e a narrativa, elaborada diante das imagens, ajuda a dar sentido a um cotidiano historicizado. Da mesma forma que em nosso estudo.

Mas, notemos que, além de narrativo, o pensar cotidiano é também dialógico e polifônico. E para compreendermos isso, basta pensarmos na nossa experiência cotidiana como sendo sempre (de uma forma ou de outra) partilhada com outras pessoas. A narrativa do

cotidiano se forja, necessariamente, no universo das múltiplas vozes que povoam o entorno contingencial compartilhado, no qual estamos imersos.

No caso específico deste estudo – visto que tanto a vida cotidiana, quanto o ato fotográfico e o ato interpretativo de falar sobre as fotografias, são atos narrativos – podemos considerar que também a nossa proposta metodológica é narrativa. O ato fotográfico, antecedido por uma ação dialógica e narrativa (a proposta do jogo da pesquisa), seleciona e registra eventos cotidianos, numa sequência temporal. Enquanto o ato interpretativo, subsequente, segue a mesma sequência de eventos narrados nas imagens, e a preenche de sentidos.

Além disso, com a solicitação para as crianças fotografarem aspectos de sua vida cotidiana, as impelimos a definirem uma quebra, uma interrupção na sequência dos eventos transparentes de seu dia-a-dia. Essa interrupção exigiu uma explicação, dada no ato da reconstrução narrativa, quando a imagem passa a ser interpretada, significada.

Assim, a despeito de termos nos detido inicialmente nas imagens, sempre entendemos que a amplitude dos sentidos das fotografias só seria dada pelas palavras a elas ligadas. E como Sontag (2004) mesmo já disse (e já falamos sobre isso), não podemos compreender nada somente ao ver fotografias, porque diante delas só podemos mergulhar no universo inesgotável da fantasia, da especulação e da dedução. Contudo, aqui, começamos, sim, tentando “só ver as fotografias” – como mapas para indicar os caminhos para a elaboração dos sentidos sobre o cotidiano de cada criança. Mas, por mais que as imagens nos atraíssem, não podíamos mais descolá-las da palavra que as fazia ser.

A partir da observação preliminar, passamos a atrelar os dados que tínhamos a respeito das histórias de vida de cada criança – muitos dos quais, estabelecidos em função do nosso conhecimento prévio acerca de suas famílias, e outros surgidos da observação de suas casas, seu lugar de histórias. E, depois de ouvirmos as crianças falarem de suas produções, passamos a dar sentido às representações gráficas das sequências fotográficas produzidas, descrevendo os caminhos por elas percorridos.

A partir dos padrões que percebemos nos *gráficos do fotografado*, cheios de “linhas em zigue-zague, parecidas com os gráficos de temperatura” (Barrie, 1911/2006, p.14), visualizamos esquemas, como mapas a nos dar pistas sobre como se constitui a ideia de permanência em cada criança. Esses “gráficos” contribuíram para o estabelecimento do que

vimos como sendo os padrões de funcionamento e de processos de produção de sentidos de cada um dos participantes do nosso jogo – e com eles, pudemos comparar os “padrões” de cada criança.

Contudo, após estabelecermos a primeira leitura gráfica das imagens narradas, definimos que para haver validade no nosso modelo interpretativo, esses padrões ou categorias não podiam se estabelecer simplesmente em função da imagem fotográfica, mas, necessariamente, em função das relações estabelecidas, pela criança, entre imagem e palavra. Era, afinal de contas, o tipo de história contado a nós pelas crianças, a partir das imagens, que definia as categorias narrativas para nossas análises. Sendo assim, os padrões só passaram a ser padrões de produção de sentido quando associamos imagens a momentos específicos das falas das crianças (num método de análise imagético-discursivo).

Entendemos que quando pedimos às crianças um retrato dos seus dias, o que elas produziram não foi um retrato de si mesmas, do que elas são ou de sua personalidade, mas do modo como elas se localizam em um grupo, em um espaço e em um tempo definidos. Quando desenhamos um modelo imagético para esses dias, pretendemos construir pistas sobre o que as crianças nos sugerem acerca de padrões, acerca do que há de permanente em suas vidas – para assim tentarmos localizá-las nos discursos sociais dos quais fazem parte.

E aí, a despeito dessa proposta de leitura dos *gráficos do fotografado*, precisamos considerar os dados que não cabem dentro daquele quadrilátero. Afinal, as crianças elencam, fazem uso e enfatizam conteúdos diferentes para dizer desses dias – e essas ênfases nos parecem ser indícios sobre elas mesmas e sobre seu modo de funcionamento no mundo. Isso porque, repetindo aqui as palavras de Echeverría (2007, p.56): “nossa identidade está diretamente associada a nossa capacidade de gerar sentido através de nossos relatos” e apesar de não podermos deixar de considerar que “uma coisa é (...) o relato e, outra coisa muito diferente, é o sujeito do relato”, havemos de concordar que “o indivíduo não pode ser separado de seu relato”, porque seus relatos o constituem como sujeito, dizem de quem ele é. Então, os “gráficos” só puderam ser interpretados quando os ligamos às palavras das crianças.

Os relatos das crianças em nosso jogo, portanto, dizem de suas práticas sociais. Esses meninos e meninas, apesar de passarem por experiências fundamentalmente ligadas às suas relações com os ambientes e as pessoas que compõem os cenários da família e da escola, produzem narrativas muito diferentes – porque as relações que se estabelecem nas diferentes casas e escolas, definem diferentes modos de falar, diferentes modos de produzir sentidos. E essa diferença – que é a idiossincrasia de cada um, o que nos faz ser o que somos – se liga à “cultura linguística na qual crescemos e à nossa posição no sistema de coordenação da

coordenação do comportamento (isto é, da linguagem) ao qual pertencemos” (Echeverría, 2007, p.56).

Entendemos que cada comunidade, cada grupo social, desenvolve modos distintos de fazer as coisas cotidianamente – desenvolve, portanto, diferentes práticas sociais. Daí podermos então afirmar que os relatos dos dias das crianças apontam para o seu pertencimento a diferentes sistemas de linguagem, “a diferentes discursos históricos e práticas sociais que nascem precisamente de diferentes caldos de ‘cultivo’ e, conseqüentemente, de diferentes ‘culturas’ (...). Diferentes culturas linguísticas [que] produzem diferentes indivíduos” (Echeverría, 2007, p.58).

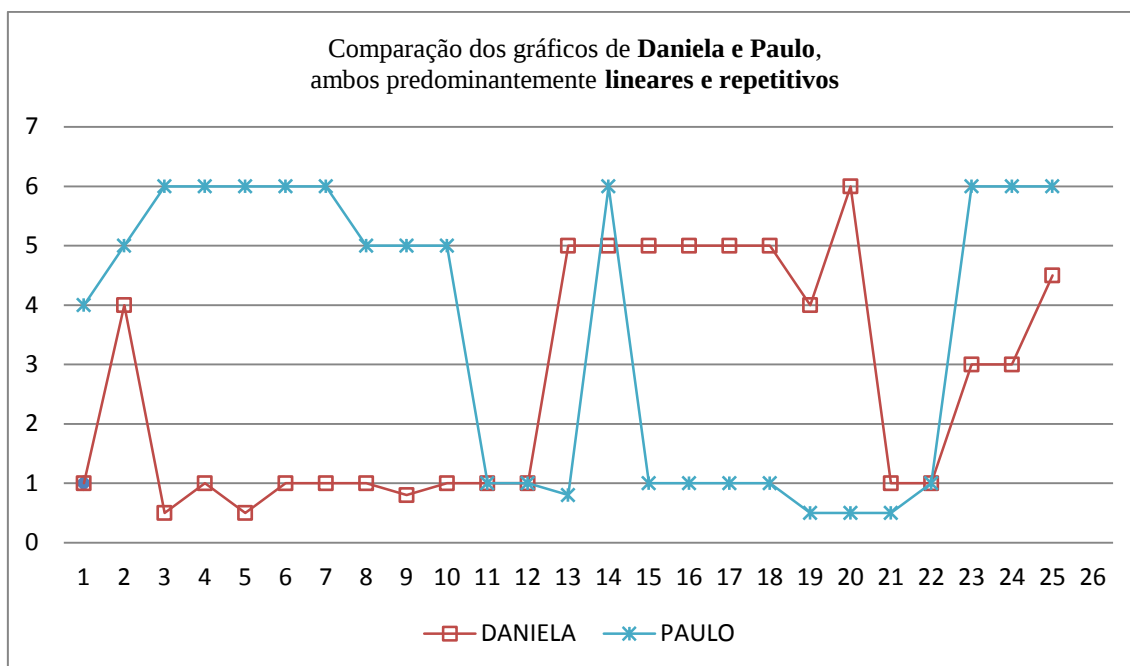
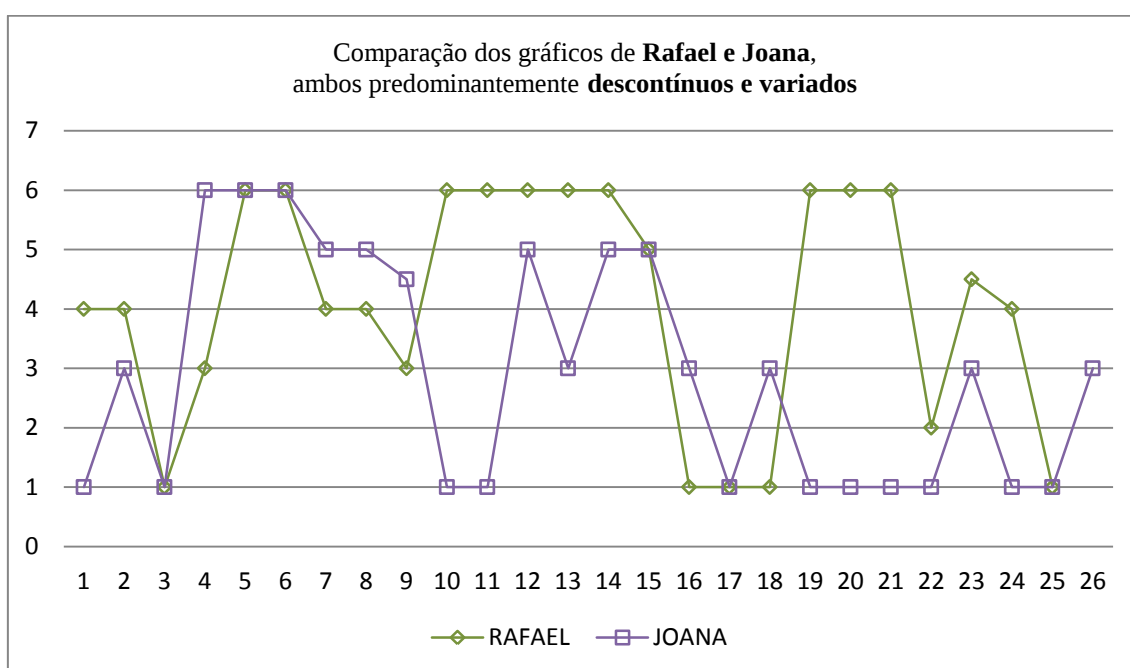
E vale ressaltar aqui que, mesmo sendo todas as crianças filhas únicas, em função do seu lugar de histórias e de seu posicionamento no ordenamento do grupo social do qual fazem parte, estabelecem-se as diferenças nos seus modos de narrar o dia-a-dia. As diferenças observadas na narrativa são o indício de que as diferenças individuais se ligam às vivências específicas de uma e de outra criança.

Consideramos, portanto, que esses diferentes sistemas de linguagem que modelam os sentidos de permanência do cotidiano, são fortemente influenciados pelos tipos de vivências experimentadas pelas crianças e aparecem nas imagens registradas por elas.

Com a elaboração do *gráfico do fotografado* de cada criança, tivemos a possibilidade de fazer uma leitura, gráfica e comparativa, para interpretarmos seus processos de produção de sentidos. A depender da organização dos pontos (fotografias) e das linhas (ligações entre as sequências de fotos), classificamos cada tipo de registro como: *linear* ou *descontínuo*, *repetitivo* ou *variado*.

Estando diante do modo como se organizaram as narrativas imagéticas e discursivas de cada um dos sujeitos neste estudo, pudemos criar um modelo interpretativo com categorias definidas e graficamente representadas dos modos de produção de sentidos acerca das imagens. Assim tivemos registros lineares ou descontínuos, repetitivos ou variados, conforme se desenhavam no zig-zag dos gráficos.

Ao criarmos o esquema gráfico do fotografado, estabelecemos padrões a partir das sequências fotográficas de cada criança – o que nos permitiu, ao compararmos os gráficos, encontrar aproximações, semelhanças, identidades e diferenças entre os sujeitos. Esses padrões apontam para processos mais ou menos complexos de produção de sentidos.

Gráfico 5. Comparação dos *gráficos do fotografado* de Daniela e de Paulo.Gráfico 6. Comparação dos *gráficos do fotografado* de Rafael e de Joana.

Assim, por exemplo, vemos semelhanças entre o gráfico, de Rafael e o de Joana. Na narrativa do primeiro há, no entanto, uma variedade de experiências e de situações muito maior. Não vemos no gráfico de Rafael a concentração de pontos registrando a própria imagem, como os encontrados no gráfico de Joana, vemos sequências registrando objetos

(ligados a narrativas próprias). E no gráfico do menino há pontos relativos a todas as categorias assinaladas (de 1 a 6) – enquanto que no de Joana não há registros em todas as categorias.

Os gráficos de Daniela e Paulo, por sua vez, são lineares e repetitivos, mas de forma diferente – enquanto a concentração de pontos de Dani está na linha 1 (a própria criança) e na 5 (outras crianças), a de Paulo está na 1 (a própria criança) e na 6 (objetos).

Além disso, a despeito de ambos serem classificados como descontínuos e variados, o gráfico de Joana apresenta setores de linearidade claramente definidos, e concentrados nas regiões do retrato que representam as imagens da menina sozinha ou com outras crianças no cenário de sua casa, e nas que mostram ela e outras crianças no cenário escolar.

Observamos nesses gráficos uma evidente gradação nos padrões de produção de sentidos dessas quatro crianças – organizada na seguinte ordem do mais para o menos complexo: Rafael, Joana, Paulo e Daniela.

Comparativamente, traçando uma gradação de complexidade, podemos dizer que, do ponto de vista da relação entre linearidade e descontinuidade, repetição e variabilidade, que os modos de produção de sentidos das crianças variam de totalmente descontínuo e variado (Rafael), a totalmente linear e repetitivo (Daniela):



Esses padrões de produção de sentido também podem ser associados à fala dessas crianças. Rafael vê todas as fotos antes de começar a falar, vai de uma a outra, inicia falando de um retrato produzido do meio para o fim do jogo, retorna ao início, explica e se questiona sobre o que aparece nas imagens. Joana tem o trunfo dos desenhos para guiar a variabilidade de seu discurso, por mais que muitas imagens tenham sido feitas por outros, não deixa de situar momentos que pediu para ser fotografada ou o assombro por ter sido flagrada em momentos inesperados. Paulo é rápido para passar para a imagem seguinte, precisamos pedir explicações para produzirmos os sentidos sobre seus dias, em sua fala amplia considerações muito em função de nossas solicitações. Daniela, ao contrário, fala muito, mas seu discurso é monotemático como suas fotografias e cuida para sempre pedir se pode passar para a foto seguinte.

Limitamos nossas representações gráficas (tabelas e gráficos) muito em função das narrativas imagéticas das crianças. Contudo, entendemos os padrões de produção de sentidos como tendo sido anunciados pelas imagens, mas definidos pela palavra. O percurso narrativo

das crianças não se fecha senão em função de uma perspectiva que atrele imagem a discurso sobre a imagem. Entendemos que, se tivéssemos em mãos somente as fotografias e desenhos das crianças não teríamos como elaborar essas categorias de produção de sentidos aqui apresentadas.

Inspirados em Correia & Meira (2008), consideramos a possibilidade de, em trabalhos posteriores, gerarmos marcas discursivas e analisarmos outros aspectos – emergentes no diálogo sobre as fotografias do cotidiano das crianças – que apontem para processos de produção de sentidos.

Por hora, elencamos cinco desses aspectos, percebidos no diálogo com as crianças que podem vir a ser sinalizadores de processos de produção de sentidos. Sejam eles:

- *repetições* – aspecto que consideramos relacionado a sequência repetida de imagens ou à fala recursiva sobre um mesmo tema;
- *materialidade* – elemento percebido quando a criança aponta ou busca, no cenário da conversa, artefatos que façam referência ao que aparece na fotografia (objetos e móveis, por exemplo);
- *imitação* – dado revelado quando a criança imita gestos e posturas, referentes ao episódio retratado nas imagens;
- *ampliação narrativa* – quando, a partir do tema da imagem fotográfica, a conversa se estende para outros assuntos não retratados; e
- “*alter-regulação*” – aspecto que “indica o processo pelo qual a ação do indivíduo é regulada por um outro indivíduo” (Correia & Meira, 2008, p.361), especificamente aqui percebida quando, nas conversas entre crianças e pesquisadores, a ação de um é regulada pela do outro (o passar da página do álbum, por exemplo, ou a pergunta sobre o que se trata a imagem diante do silêncio).

Pensamos que, tendo por base este primeiro estudo, podemos vir a nos debruçar sobre os dados aqui produzidos e ampliar discussões sobre esses “aspectos constitutivos da construção de significados” (Correia & Meira, 2008), ou a conduzir encontros com outros sujeitos, em novas pesquisas, de modo a termos como foco de análise a definição desses aspectos.

5. CONCLUSÕES

De Conti e Sperb (2009), ao apresentarem um estudo sobre a composição da narrativa em situações terapêuticas com crianças, disseram que “a narrativa autobiográfica pode possibilitar ao sujeito ordenar temporalmente a sua experiência, elaborando uma (res)significação para os eventos de sua vida”, entre outras coisas, porque “a narrativa (...) permite ao sujeito identificar-se” (De Conti & Sperb, 2009, p. 119). Em nosso estudo, a narrativa imagético-discursiva também parece poder ordenar temporalmente a experiências das crianças, fazendo-as tanto produzirem sentidos para alguns dos eventos de sua vida cotidiana, quanto identificarem-se como sujeitos.

No caso desta pesquisa, o ato de narrar (tanto imagética como discursivamente), como um ato de fala endereçado a um outro, é eliciado pela solicitação feita no jogo do *Dia-a-dia*, e o vivido na ocasião do jogo (ato fotográfico, produção de desenhos) passa a se constituir como uma experiência partilhada, quando do encontro com os pesquisadores (representantes do mundo adulto).

O narrado se configura em função de um encadeamento dado pela sequência fotográfica – e a sucessão de imagens aponta para uma sucessão de micronarrativas, as quais configuram, por sua vez, o entendimento mais amplo das histórias de cada uma das crianças. Essa sucessão temporal de imagens exhibe o mundo cotidiano dessas crianças como uma obra narrativa, na qual “o tempo de agora, [é] ao mesmo tempo, surgimento do passado no presente e evento do instante” (De Conti & Sperb, 2009, p.121).

É interessante notar que esta definição da obra narrativa como a conjunção de passado e presente num instante, aproxima-se da ideia da “dupla posição conjunta: de realidade e de passado” (Barthes, 1984, p.115) da fotografia. Assim, se para Barthes, o objeto da vivência da fotografia “será então: [o] *‘Isso foi’*, ou ainda: o Intratável” (Barthes, 1984, p.115), o objeto da vivência narrativa, acerca de fotografias e desenhos de crianças em nossa pesquisa, será então também uma fala que diz: “isso que vejo encontrou-se lá, nesse lugar que se estende entre o infinito e o sujeito (*operator* ou *spectator*); ele esteve lá, e todavia de súbito foi separado; ele esteve absolutamente, irrecusavelmente presente, e no entanto já diferido.” (Barthes, 1984, p.115-116).

A criança que conversa conosco diante da fotografia é a mesma que fotografou (e si fotografou ou foi fotografada) e é outra, que vê a si mesma, e a um outro de si mesma, na imagem impressa: atestando “o mistério simples da concomitância” (Barthes, 1984, p.124).

Para ela, a fotografia sobre a qual se debruça e fala, não é rememoração do passado, é o atestado de que o que vemos, de fato, aconteceu, é a marca da sua existência cotidiana.

Françoise Dolto (2008), quando debate com J.-D. Nasio sobre as peculiaridades do desenho infantil, afirma que *fazer um desenho falar* só é possível quando a criança se situa em um lugar no seu desenho, isso porque “um desenho não se conta, é a própria criança que se conta através do desenho” (Dolto, 2008, p.12, grifo do autor). Assim também entendemos a relação da criança com a fotografia no nosso jogo do *Dia-a-dia*. A fotografia por si só não nos conta nenhuma história, não nos diz nada; é a criança, quando se situa em um lugar naquela imagem, que se conta através da fotografia.

Quando Dolto (2008, p.30) diz ainda que, “através do desenho, a criança espaço-temporaliza sua relação com o mundo”, estendemos esse entendimento para a fotografia e vemos que também através da fotografia a criança espaço-temporaliza sua relação com o mundo. Mas, se por um lado, “um desenho é mais que o equivalente de um sonho, é em si mesmo um sonho ou, caso prefira, uma fantasia viva” (Dolto, 2008, p.30), por outro, “toda fotografia é um certificado de presença” (Barthes, 1984, p.129), a contingência de uma realidade.

Assim, no jogo do *Dia-a-dia*, as crianças sempre falam de si, quer através de imagens de sonho ou de realidade, de desenhos ou de fotografias. Mas, tanto pelas vias do desenho, quanto pelas da fotografia, ao se contar e ao ser ouvida por um outro nessa narrativa, a criança produz sentidos sobre sua vida cotidiana – das mais diversas ordens, quer conscientes ou inconscientes.

Seguindo por esse caminho, que paraleliza desenhos e fotografias, havemos de considerar que, enquanto todos os desenhos das crianças de nossa pesquisa foram feitos por elas, muitas das suas fotografias foram tiradas por outras pessoas (mãe, tia, professora, prima, colegas de escola), que olharam para essas crianças, enquanto elas jogavam o nosso jogo. E esse olhar é uma demarcação de sentidos. Pensemos no olhar desse outro, que acompanha a criança em seu jogo, como um espelho, como “o espelho do ser do sujeito no outro” (Dolto & Nasio, 2008, p.34), como um espelho relacional que contribui para dar sentidos aos jogos do dia-a-dia da criança.

5.1. Contribuições deste estudo e novos caminhos de pesquisa

Dito isto, procuramos construir agora um sentido para que esse jogo de pesquisa que jogamos chegue a significar-se, tanto em relação à própria situação da pesquisa, quanto em

relação aos sujeitos nela envolvidos. E assim, perguntamo-nos então, parodiando Mannoni (1981, p.33): o que estava em jogo por ocasião no nosso encontro com as crianças e suas produções? Como podemos dizer o que é produção de sentidos, a partir da percepção do que as crianças fazem em suas vidas cotidianas?

Seria talvez leviano estendermo-nos tecendo caracterizações de perfis (de personalidade, de comportamento, de modo de se relacionamento com os outros e com o mundo) dessas quatro crianças em jogo. Não tivemos mais que um encontro com elas para falarmos dos seus dados e nosso conhecimento prévio de suas histórias é apenas superficial – a partir do qual estabelecemos dados sobre sua rotina, vislumbramos seus modos de funcionamento cotidiano e propusemos algumas questões sobre o que nelas nos interroga.

Contudo, a despeito disso, diante do jogo dialógico entre imagens e palavras, podemos dizer que os sentidos, na vida cotidiana das crianças, são produzidas em função das relações com pessoas com as quais convivem (pais, professores, amigos de escola), dos cenários por onde circulam (fundamentalmente a casa e a escola, passando por outros lugares que, de algum modo, se relacionam ao ambiente escolar e familiar) e da narrativa que constroem sobre seus dias, sua história de vida.

No nosso encontro diante das fotografias houve quem se mostrasse mais ansioso e agitado (Rafael), com mais necessidade de se mostrar e se fazer conhecer (Daniela), mais intimidado e lacônico (Paulo) ou desejando se fazer ouvir, mesmo sob influência dos olhares limitadores de outros (Joana). O encontro de pesquisa estabeleceu no cotidiano dessas quatro crianças uma ruptura da continuidade e, em função disso, permitiu que pudéssemos elaborar os sentidos sobre essa mesma continuidade diária.

Mas, a bem da verdade que buscamos construir aqui, podemos afirmar não ter havido deliberada produção de sentidos *na* vida cotidiana das crianças colaboradoras deste estudo – e aceitamos o risco de estender esta afirmação, dizendo não haver deliberada produção de sentidos na vida cotidiana de quaisquer crianças ou de quaisquer de nós, adultos. Transitamos, todos nós, na incontestável transparência da banalidade diária, da qual somos sacudidos por uma ou outra surpresa, diante de uma ou outra pergunta, de um assombro, de um susto, de uma obrigação de nos reposicionarmos, e transformamos nossos dias em sentidos.

Produzimos sentidos quando somos chamados a pensar sobre nossos dias e, mais efetivamente ainda, quando somos chamados a dizer desses dias. Rafael, Daniela, Paulo e Joana produziram sentidos sobre seus dias, sobre suas histórias de vida, por terem sido convidados a fazê-lo, por terem aceitado jogar um jogo que lhes indagava sobre o simples, o banal, o impensado. Mas, mais do que isso, permitiram que interpretássemos esses sentidos ao

compartilharem suas narrativas conosco. Nosso entendimento sobre os processos de produção de sentidos diários aliam-se, portanto, à possibilidade de uma narrativa da vida diária.

Enquanto essas crianças nos explicavam seus desenhos e as fotografias de seus jogos (feitas ou não por elas), puderam estender comentários, articular informações, ampliar dados a partir das imagens – e, então, construir uma rede linguística indicando caminhos para a nossa interpretação de seus dias. Ficou evidente para nós que esta interpretação da vida cotidiana foi menos um entendimento global do modo de funcionamento dessas crianças e mais uma compreensão parcial e fragmentária de seu mundo. Mas, fundamentalmente, a construção desse modelo interpretativo permitiu o início do traçado de seus padrões de funcionamento cotidiano.

Acreditamos que, transitando pelos registros fotográficos dessas crianças e no que chamamos de *gráficos do fotografado*, criamos um retrato (tudo bem que parcial e fragmentário, mas ainda assim um retrato) de cada uma delas. Podemos ver as semelhanças e as diferenças entre os quatro, podemos assinalar padrões e estabelecer categorias de classificação e análise. E entendemos todas essas possibilidades criadas como dependentes da palavra – e aqui, a máxima de que uma imagem vale mais que mil palavras, mais uma vez, cai por terra. A imagem passa a valer mais com suas palavras.

Concluímos, diante dos nossos dados, haver núcleos, formas de produção de sentidos que apontam para padrões comuns a diferentes sujeitos. Demonstramos não ser preciso grandes amostras para falarmos em padrões. E entendemos ser possível verificar princípios de modelos para falar em uma lógica interna do cotidiano.

Podemos dizer, por exemplo, que a fala dos sujeitos não só é suficientemente rica e corresponde às imagens produzidas pelas crianças, mas, mais que isso, a fala amplia os sentidos da imagem, aponta para o que está além das margens do quadrilátero fotográfico, transforma em sentido o que antes era apenas indício.

Diante do exposto, circunscreveremos agora quatro pontos que elegemos como sendo os das contribuições produzidas por esse estudo: a questão da produção de sentidos, a discussão acerca do cotidiano de crianças em psicologia, o método proposto para se fazer pesquisa com crianças e as possibilidades vislumbradas para estudos posteriores.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à questão da produção de sentidos, entendemo-la como influenciada pelo método. O ato de fotografar o cotidiano, proposto no jogo de

pesquisa, colabora para que crianças elaborem os sentidos sobre seu dia-a-dia e essa produção de sentidos se efetiva posteriormente quando as crianças falam conosco sobre as imagens. Tanto o ato de fotografar, quanto o diálogo sobre as fotografias são atos de fala.

Como cada criança se relaciona com a proposta do jogo de um modo diferente – hora descrevendo mais detalhes do seu cotidiano, não revelados nas imagens, hora centrando considerações em torno de si mesmas e não de suas vivências, hora elegendo aspectos para se estenderem ou para calarem – entendemos que as fotografias, por si só, não produzem sentidos, mas apontam para modos de produzi-los. Verificamos que a fala sobre as imagens, e mais especificamente, o diálogo possível sobre as imagens, é o ponto fundamental eliciador de uma possibilidade de interpretação de sentidos.

A despeito de não podermos afirmar que esta estratégia investigativa leva as crianças a elaborarem reflexivamente sentidos sobre o seu cotidiano, certamente podemos dizer que jogar esse jogo as faz parar para registrar aspectos que elencam como importantes e, ao fazerem isso, produzem uma quebra em sua rotina cotidiana – por si só já produtora de sentidos. Aliada a ela, o momento de falar sobre as imagens também construiu sentidos – alguns esclarecidos quando do encontro em que se falou sobre as imagens, outros interpretados em função de nossas reflexões após os encontros com as crianças. Mas todos, necessariamente, forjados no espaço intersubjetivo, definido pela relação entre nós, a criança e as imagens sobre as quais conversávamos.

A segunda contribuição deste nosso trabalho está na escolha por falar do cotidiano da infância. Entendemos que há necessidade da discussão acadêmica sobre o cotidiano de crianças e concordamos que falar sobre isso é fundamental para a elaboração de sentidos acerca do universo infantil. Com os dados criados nesse jogo, por exemplo, verificamos que os diferentes modos de significar o cotidiano estão necessariamente ligados às vivências diárias – quanto mais experiências, mais variado o gráfico. O que parece óbvio, independentemente de dados de pesquisa.

Mas a nossa estratégia de criação dos dados também cria um outro caminho de diálogo com as crianças. Os dados revelam aspectos ligados a processos de aprendizagem, questões ligadas a relacionamento interpessoal, revelam modos de funcionamento familiar, falam de desejos e medos das crianças, os interesses e rotinas infantis são listados e apontam para o que emerge como relevante no cotidiano; os não-ditos, por outro lado, também revelam possibilidades interpretativas, acerca dos modos de funcionamento de cada criança. O universo infantil se revela em narrativas do presente – aqui, nas narrativas do cotidiano de quatro crianças – e gera compreensões capazes de nos fazer pensar numa psicologia para a

infância, que leve em consideração as compreensões parciais de nossa época, descritas pela voz dos pequenos.

Como terceira contribuição, situamos o método de investigação e de análise dos dados aqui estabelecido. Demonstramos como o uso de sondas culturais, com a valorização de aspectos lúdicos, se revela como uma técnica consistente para a pesquisa com crianças no campo da psicologia. Entendemos a necessidade e a importância de buscarmos elaborar novos modos de criação de dados com crianças – e justificamos essa importância em função da avaliação positiva feita pelas próprias crianças sobre o jogo de pesquisa. Para elas, ser sujeito da pesquisa foi divertido e isso gerou um engajamento fundamental na proposta.

A técnica fundamentada numa proposta lúdica e de análise de dados imagético-discursiva pareceu-nos possível, e consideramos haver condições de estender seu uso para outros campos investigativos (que não só o da pesquisa acadêmica), nos quais se destaca a importância do cotidiano das crianças: notadamente na prática da clínica psicológica e da psicologia escolar. Isso porque, o darmos às crianças a possibilidade de falarem sobre algo que produziram (as fotos e os desenhos), coloca-as numa posição de destaque no trânsito dialógico e permite que se disponibilizem a falar mais – a imagem é eliciadora da palavra e o jogo quebra a rigidez de outras estratégias investigativas já cristalizadas.

A análise imagética só completa seu sentido com a análise discursiva – portanto a análise final é imagético-discursiva. Apesar de, em alguns momentos, uma ou outra, a imagem ou a palavra, predominar no processo analítico, é só no encontro com a criança, como numa primeira entrevista clínica, que elaboramos sentidos sobre seus modos de funcionamento. Portanto, mais do que só a nossa análise, também a narrativa das crianças é aqui imagético-discursiva.

Por fim, estabelecemos como última contribuição nascida desta pesquisa, as possibilidades de estudos posteriores configurados segundo o modelo de criação e análise de dados aqui proposto – contrastando diferentes pedidos sobre o quê fotografar.

Poderíamos investigar os modos de produção de sentido exclusivamente no cenário escolar, pedindo que crianças fotografassem seu cotidiano na escola. Ou podíamos propor fotografias sobre a falta de sentido do dia a dia, solicitando que tirassem fotos do que lhes parecesse estranho ao fluir diário. Podemos investigar os sentidos de sentimentos e reações emocionais, pedindo o registro do que provoca raiva, angústia, alegria, prazer, tédio. Podíamos solicitar a produção somente de imagens pragmáticas de ações e relações cotidianas, ou somente literais, de pessoas e coisas com as quais as crianças se deparam num

período de 24h. Podemos investigar os sentidos que elaboram sobre a cidade, com imagens dos percursos cotidianos.

Podemos ainda modificar o jogo e propor uma estratégia para trabalhar com adolescentes, criando um blog, por exemplo, no qual os jovens pudessem postar fotografias e textos sobre temas do cotidiano, com tempo definido para o registro desses materiais.

Mas, independentemente dessa diversidade de possibilidades, consideramos que, para a produção de sentidos e o envolvimento com o jogo de pesquisa, parece ser importante considerarmos sempre a possibilidade de elaboração de estratégias de investigação lúdicas e divertidas.

Isto posto, damos por encerrado este nosso processo de produção de sentidos, na certeza de que a falta e a incompletude são constitutivas de todo processo criativo, mas cientes também de que é isso que torna essa experiência especial.

6. BIBLIOGRAFIA

- Almanaque 2010 do Instituto Faber-Ludens de Design de Interação (2010). Curitiba: Instituto Faber-Ludens: Blurb.com. (Disponível em <http://www.faberludens.com.br>)
- Almeida, Sandra F. C. de (2003). A ética do sujeito no campo educativo. In: Sandra F. C. de Almeida (org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Alves-Mazzotti, Alda J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129): 637-651.
- Amarilha, Marly (1997). *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes; Natal: EDUFRN.
- Andrade, Mário (1993). Mário de Andrade: fotógrafo e turista aprendiz. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros (Obra originalmente publicada em 1927).
- Ariès, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. (2ª edição). Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. (Obra original publicada em 1960).
- Bachelard, Gaston (1993). *A poética do espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.
- Badinter, Elizabeth (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. (Waltensir Dutra, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Obra originalmente publicada em 1980).
- Barthes, Roland (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. (11ª reimpressão). Tradução Júlio C. Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Obra originalmente publicada em 1980).
- _____. (2008). *Aula*. (9ª edição). Tradução Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix. (Obra originalmente publicada em 1978).
- Bavcar, Evgen (2011). *The mirror of dreams: Evgen Bavcar* (disponível em: <http://www.zonezero.com/exposiciones/fotografos/bavcar/index.html> e em <http://www.zonezero.com/exposiciones/fotografos/bavcar/bavcar02.html>, acesso em 15/06/2011)
- Bettelheim, Bruno (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradutora Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Bezerra Jr., Benilton (2001). O lugar do corpo na experiência do sentido: um perspectiva pragmática. In Benilton Bezerra Jr. & Carlos Alberto Plastino (orgs.). *Corpo, afeto e linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Borges, Jorge Luis (1978). O livro. In Jorge Luis Borges. *Cinco visões pessoais*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

- Branco, Ângela & Valsiner, Jaan (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1).
- Brunner, Jerome (1997). *Atos de significação*. (2ª reimpressão em 2002). Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruno, Fabiana & Samain, Etienne (2006). Imagens da velhice, imagens da infância: formas que se pensam. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 26, jan./abr., pp. 21-38.
- Burke, Janine (2010). *Deuses de Freud*: a coleção de arte do pai da psicanálise. Tradução Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Record.
- Calvino, Ítalo (1990). *Seis propostas para o próximo milênio*. (2ª edição). Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carnicel, Amarildo. (2002). Fotografia e inquietação: uma leitura da imagem a partir da relação fotógrafo-fotografado. *Resgate*, n.11, pp. 41-54.
- Cartier-Bresson, Henri. (2011). *L'homme*. (Site da Fondation H.C.B.). (Disponível em: http://www.henricartierbresson.org/hcb/home_fr.htm, acesso em 31 de março de 2011).
- Castro, Lucia R. de (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: Lucia Rabello de Castro. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: FAPERJ: Nau Editora.
- Certeau, Michel de (2009). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (16ª edição). Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.
- Cole, Michael & Cole, Sheila R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Cornejo, Carlos (2008). Intersubjectivity as co-phenomenology: from the holism of meaning to the being-in-the-world-with-others. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(2): 171-178.
- Correia, Mônica (2003). A constituição social da mente: (re)descobrendo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia (Natal)* [online], vol.8, n.3, pp. 505-513.
- Correia, Mônica & Campos, Herculano (2000). Psicologia escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: Oswaldo Yamamoto & Antônio Cabral Neto. *O psicólogo e a escola*. Natal: EDUFRN.
- Correia, Mônica & Meira, Luciano (2008). Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 356-364.

- Costa, Jurandir Freire (1998). A questão do sentido em psicanálise. In Benilton Bezerra Jr. & Carlos Alberto Plastino (orgs.). *Corpo, afeto e linguagem: a questão do sentido em psicanálise*. Rio de Janeiro: Contra-capá. (Disponível em: http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos_html/sentido_em_psicanalise.html, acessado em 19/03/2009, p.1-8).
- _____. (2001). Richard Rorty e a construção da subjetividade. In: *Sexo, saúde e educação*. IBMR: Rio de Janeiro, V. IX, n.23, 27-33. (Disponível em: http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos_html/construcao_subjetividade.html, acessado em 11/08/2009, p.1-8).
- _____. (2007). *O risco de cada um e outros ensaios de psicanálise e cultura*. Rio de Janeiro: Garamond.
- _____. (2008). Richard Rorty e a construção da subjetividade. In Arthur Arruda, Benilton Bezerra Jr. & Sílvia Tedesco (orgs.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Cruz, Lílían; Hillescheim, Betina & Guareschi, Neuza M. F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia e sociedade*, 42-49 (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a06v17n3.pdf>).
- De Conti, Luciane & Sperb, Tânia M. (2009). A composição de narrativas pela dupla terapeuta-paciente: uma análise da sua organização e da sua seqüência de ações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.22, n.1, pp. 119-127.
- Dias, Maria da Graça B.B. & Roazzi, Antonio (1993). Raciocínio lógico e escolarização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.7 (jan./abr.), p.73-102.
- Dolto, Françoise (1981). Prefácio. In Maud Mannoni. *A primeira entrevista em psicanálise*. Tradução Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Campus. (Obra originalmente publicada em 1965).
- Dolto, Françoise & Nasio, J.-D. (2008). *A criança do espelho*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar.
- Dubois, Philippe (2009). *O ato fotográfico e outros ensaios*. (12ª edição). Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus. (Obra originalmente publicada em 1983).
- Echeverría, Rafael (2007). *Ontología del language*. Buenos Aires: Granica: Juan Carlos Saez Editor.
- Emiliani, Francesca (2009). *A realidade das pequenas coisas: a psicologia do cotidiano*. Tradução Renata Lucia Bottini. São Paulo: Senac.
- Freyre, Gilberto (1989). *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. (26.ed.) Rio de Janeiro: Record. (Obra originalmente publicada em 1933).

- Freud, Sigmund (2006). *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Imago (Obra originalmente publicada em 1901).
- Gardner, Stephen (1977). *Le Corbusier*. Tradução Gilberto B. de Oliveira e Jamir Martins. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP.
- Gaver, Bill; Dune, Tony & Pacenti, Elena (1999). Cultural Probes. *Interactions*, january-february, p.21-29.
- Gaver, Bill (2001). Designing for ludic aspects of everyday life. *ERCIM News*: 47. (Disponível em: http://www.ercim.eu/publication/Ercim_News/enw47/gaver.html. Acesso em: 12 de março de 2011).
- _____. (2002). Designing for Homo Ludens, still. *I3 Magazine*, n.12, June, 2002. (Disponível em: <http://www.itu.dk/courses/MUEP/E2011/literature/gaver08.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2011).
- Guiraldelli Jr., Paulo (2006). *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática.
- Gilson, Etienne (1984). Fotografia e beleza. *Diógenes Revista Internacional de Ciências Humanas*, v.6 (jan./jun.)
- González Rey, Fernando (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução Marcel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Goodwin, Charles (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. James (2005). *História da psicologia moderna*. Tradução Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005.
- Hacker, P. M. S. (2000). *Wittgenstein: sobre a natureza humana*. Tradução João Vergílio Gallenari Cuter. São Paulo: Editora UNESP.
- Harré, Rom & Gillett, Grant (1999). *A mente discursiva: os avanços da ciência cognitiva*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed.
- Heidegger, Martin (1987). *Introdução à metafísica*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Obra originalmente publicada em 1935).
- Heller, Agnes (2008). *O cotidiano e a história*. (8ª edição). Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra. (Obra originalmente publicada em 1970).
- Huizinga, Johan (1996). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. (4ª edição). Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva. (Obra originalmente publicada em 1938).
- Humberto, Luis (2000). *Fotografia: a poética do banal*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

- Jardim, João & Carvalho, Walter (2001). *Janela da alma* (filme: documentário). Brasil.
- Johnson, Mark & Rohrer, Tim (2005). We Are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism, and the Cognitive Organism. In: *Body, Language, and Mind*, vol. 1. Zlatev, Jordan; Ziemke, Tom; Frank, Roz; Dirven, René (eds.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Judice, Andrea & Judice, Marcelo (2009). Desenvolvimento de pacotes de sondas culturais para o estudo em comunidades vulneráveis em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. *Anais do V Congresso Internacional de Pesquisa em Design*, Bauru-SP, 10-12 out, 1863-1870.
- Kauffman, Ross & Briski, Zana (2006). *Nascidos em bordéis* (filme: documentário). Índia.
- Knoblauch, Hubert; Baer, Alejandro; Laurier, Eric; Petschke, Sabine & Schnettler, Bernt. (2008) Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. *Forum: qualitative social research*. Vol.9, n.3, art.14.
- Kupfer, Maria C. M. (2010). Em defesa das crianças “tontas” (apresentação). In: Lajonquière, Leandro de (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Latour, Bruno (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP.
- Le Corbusier (1981). *Por uma arquitetura*. Tradução Ubirajara Rebouças. São Paulo: Perspectiva.
- Leite, Isabelle D.C. (2010) *A produção de sentidos na conversação com chatterbots*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva). Recife: UFPE.
- Lajonquière, Leandro de (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Lourenço, Orlando (1999). O perigo das palavras: uma lição de Wittgenstein para psicólogos e educadores. *Análise psicológica*, 2(17):253-263.
- Lopez, Telê A. (1993). As viagens e o fotógrafo. In Andrade, Mário (1993). *Mário de Andrade: fotógrafo e turista aprendiz*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros. (Obra originalmente publicada em 1927).
- Machado, Armando; Lourenço, Orlando & Silva, Francisco J. (2000). Facts, concepts, and theories: The shape of psychology's epistemic triangle. *Behavior and Philosophy*, 28: 1-40.

- Mannoni, Maud (1981). *A primeira entrevista em psicanálise*. Tradução Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Campus. (Obra originalmente publicada em 1965).
- Martins, Francisco (1991). *O nome próprio: da gênese do Eu ao reconhecimento do outro*. Brasília: EdUnB.
- Mattelmäki, Tuuli (2006). *Design Probes*. (Publication Series of the University of Art and Design Helsinki). Vaajakoski (Finland): Gummerus Printing.
- Maturana, Humberto (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Meira, Luciano R. & Pinheiro, Marina A. (2007). Produção de sentidos no uso que se faz de gráficos. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 99-107.
- Murray, Roseana (2002). *O fio da meada*. São Paulo: Paulus.
- Nasio, Juan-David (2011). *Como agir com um adolescente difícil?: um livro para pais e profissionais*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar.
- Neiva-Silva, Lucas & Koller, Sílvia H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. *Estudos de Psicologia (Natal) [on line]*, 7(2), 237-250.
- Newton Jr., Carlos (2007). Os cartemas de Gustavo Moura e Wênio Pinheiro. In Gustavo Moura & Wênio Pinheiro (2007). *Bordado de prata: fotografias e cartemas*. João Pessoa: FUNJOPE, UFPB.
- Ortega, Francisco & Bezerra Jr., Benilton. (2006). O sujeito cerebral. *Viver: mente e cérebro*, São Paulo. v.162:16-17.
- Paulino, Ana M. (1993). Fotografia: uma arte para Mário. In Mário de Andrade. *Mário de Andrade: fotógrafo e turista aprendiz*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros.
- Paz, Octavio (1997). *El laberinto de la soledad* (3ª edição). Madrid: Cátedra. (Obra originalmente publicada em 1950).
- Pena Filho, Carlos (2004). *Livro geral* (3ª edição). Recife: Gráfica e Editora Liceu. (Obra originalmente publicada em 1958).
- Perloff, Marjorie (2008). *A escada de Wittgenstein: a linguagem poética e o estranhamento do cotidiano*. Tradução Elizabeth Rocha Leite & Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: EDUSP.
- Potter, Jonathan (2001). Wittgenstein and Austin. In: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (2001). *Discursive theory and practice: a reader*. London: Sage Publications. p. 39-46.
- Priore, Mary Del (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.

- Ribeiro, José da S. (2005). Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. *Revista de Antropologia da USP*, 48, 2, 613-648.
- Rogoff, Barbara (1984). Introduction : thinking and learning in social context. In Barbara Rogoff & Jean Lave. *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press. p.1-8.
- Rorty, Richard (2007). *Contingência, ironia e solidariedade*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins. (Coleção Dialética).
- _____. (2006). *Wittgenstein e a virada linguística*. (Disponível em: http://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/rorty_virada.pdf).
- Rossler, João H. (2004). O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Caderno Cedes*, 24(62), 100-116.
- Scliar, Moacyr (2006). *Roda dos Expostos*. (Disponível em http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=61&infoid=1267&sid=369, acesso em 18/ago/2011).
- Scribner, Sylvia (1984). Studying working intelligence. In Barbara Rogoff & Jean Lave. *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press: 9-40.
- Sontag, Susan (2004). *Sobre fotografia*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1977).
- Souza, Solange J. & Lopes, Ana E. (2002). Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 116 (julho): 61-80.
- Spink, Mary J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (www.bvce.org).
- Tonnucci, Francesco (2003). *Com olhos de criança*. (2ª edição). Tradução Patrícia Chittono Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, Jaan (1998). The development of the concept of development: historical and developmental perspectives. In Willian Damon (series ed.) & Richard M. Lerner (vol. editor). *Handbook of child development* (5th edition). Vol 1: *Theoretical models of human development* (pp. 189-232). New York: John Wiley.
- _____. (2008). Ornamented worlds and textures of feeling: the power of abundance. *Critical Social Studies*, n.1, 67-78.
- _____. (2009). Cultural psychology today: innovations and oversights. *Culture & Psychology*, 15(1), Editorial.

- Veer, René van der & Valsiner, Jaan (1998). *Vygotsky: uma síntese*. 2.ed. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco & Loyola.
- Villachan-Lyra, Pompéia & Almeida, Eliana (2011, no prelo). *Contribuições da análise interacional e videográfica para análise neuropsicológica infantil em quadros neurológicos e psiquiátricos*.
- Vygotski, L.S (1989). *A formação social da mente*. (3ª edição). Tradução José Cipolla Neto, Luis S. Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- Willis, Paul (1990). *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Boulder e São Francisco: Westview Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1989). *Investigações Filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural. (Coleção Os pensadores). (Obra original publicada em 1958).
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: design and methods*. 4.ed. London: Sage Publications.