

## 2. SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PESQUISAR ENTRE CRIANÇAS

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa  
Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

### O que se faz em pesquisa e o que a pesquisa faz conosco

[...]. O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos. (LARROSA, 2008, p.187)

Como recorte da pesquisa que lhe serve de base, neste artigo destaca-se o necessário espaço de negociação, ou fronteira, que se abre entre pesquisador e sujeitos, ditado não só pelas perguntas que a pesquisa lança ao campo, mas também pelas interpelações que o campo empírico endereça à pesquisa, dentro do qual é acordada a autorização. Em outras palavras, há para a curiosidade do pesquisador uma contrapartida dos sujeitos, expressa em resistências, entregas, experimentações e questionamentos, que constitui a produção do *corpus* da pesquisa.

Este texto, resultante de uma pesquisa de doutorado<sup>9</sup>, representa uma contribuição teórica para pensar os desafios metodológicos vivenciados pelo pesquisador no âmbito das pesquisas

---

9 A pesquisa referida intitula-se *Com que diferenças se fazem adultos e crianças na escola: uma analítica das posições discursivas pela ótica da fronteira e da experimentação*. A tese da professora Erica Atem (uma das autoras do artigo), defendida em fevereiro do corrente ano, vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC, especificamente ao eixo de Práticas Lúdicas, Discurso e Diversidade Cultural, sob coordenação da Profa.Fátima Vasconcelos, orientadora da tese e também autora deste artigo.

com crianças. Essa forma de nomeação aparece na contraposição das pesquisas em que as crianças figuram como objeto de estudo do adulto, sem que se tematize sua agência na construção dos contextos investigados. Aprofundando esta perspectiva, este artigo reflete sobre a experiência de aprendizagem de fazer-se pesquisadora entre crianças em seus efeitos sobre a fronteira adulta/pesquisadora/criança/sujeito.

Aqui, é retomado o percurso de realização da pesquisa, especificamente no que se refere à inserção em campo e à análise e produção dos dados, a fim de compreendê-lo segundo os movimentos de singularização envolvidos e que, pela sua potência, ou seja, pelo que podemos aprender a partir do encontro com o outro (alteridade), não são generalizáveis em si mesmos. Quando se fala em estar *entre* as crianças, refere-se ao processo de tornar-se uma adulta-brincante, estratégia metodológica construída/assumida na tese, a fim de compreender os posicionamentos das crianças e do adulto (no caso, a pesquisadora) produzidos mutuamente.

O outro se refere à criança concreta com quem se depara o pesquisador na escola (*locus* da pesquisa), mas também ao contato com o imaginário que se tinha do que seriam as crianças (no caso das professoras e da pesquisadora) e as imagens que as crianças fariam delas mesmas. As relações alteritárias são as experiências em que se sente os efeitos do outro enquanto diferença, em que podem ficar visíveis os muitos possíveis que estão em jogo na nossa trajetória subjetiva.

As imagens, os trechos, os desvios, a escolha das estratégias colocaram a pesquisadora numa condição de estrangeiro na brincadeira livre. Os limites dessa “estranheza” foram feitos de várias ações: buscar permissão para brincar, saber brincar, poder ser parceiro no faz de conta. O trânsito na fronteira dos dispositivos de diferenciação eu/outro, como foi o caso dos espaços-tempos

da brincadeira, permitiu apreender, no trabalho de análise, os níveis de mediação implicados nesse processo.

Pela análise dos efeitos da inserção do pesquisador na cultura lúdica de pares foi possível entrever em que se ancoram os processos de estabilização/desestabilização dos lugares institucionalizados para a criança e o adulto na ordem escolar. Tornar-se uma adulta-brincante criou um campo de experimentações em que os nossos posicionamentos subjetivos como adultos e crianças se explicitaram como coproduzidos. A ação do pesquisador, produzindo deslocamentos no ordenamento dos lugares institucionais, favoreceu a explicitação dos critérios definidores das fronteiras no contexto da brincadeira livre, dando margem às negociações que puseram à mostra as limitações de uma perspectiva desenvolvimentista da diferenciação adulto/criança.

Configura-se, assim, como objeto de estudo, a produção discursiva que constrói os sentidos sobre as infâncias em relação a qual nos constituímos como adultos e como crianças, aqui entendidos como posições na ordem do discurso. Tal delineamento referencia-se na Sociologia da Infância e nas perspectivas dialógicas e genealógicas do discurso de Mikhail Bakhtin (2010a, 2010b) e Michel Foucault (2004, 2003a, 2003b, 2000), respectivamente. Para a construção do *corpus*, a abordagem escolhida, de inspiração etnográfica, foi decisiva para a aproximação e distanciamento exigidos no trabalho de campo com as crianças. Tendo em conta as situações do cotidiano escolar que pudessem funcionar como emblemáticas dos processos de diferenciação, foram escolhidas três direções como itinerários para a “escuta” dos sujeitos: a observação do funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança em relação a duas práticas escolares (identificação dos grupos etários por cor e a escuta da criança como eixo formador do adulto-professor) e a inserção (como adulta-pesquisadora) nas

brincadeiras livres e na rotina da sala de aula do grupo que se encontrava no último estágio da Educação Infantil.

A imagem<sup>10</sup> da brincadeira de restaurante (Imagem 1) parece emblemática, no que se refere à perspectiva dialógica com que se trabalhou na interpretação das vozes na pesquisa e na composição do texto. Onde está a adulta-pesquisadora? De que lugar olha e é olhada? Como olha o que os outros-crianças vêem? A quadra e a areia são pontos de referência distintos. Cozinheiros-crianças e cliente-adulta, respectivamente. Embora a pesquisadora não esteja retratada na fotografia, ela integra o *setting* lúdico do lugar que inicialmente lhe foi reservado pelos brincantes, o de cliente e adulto condescendente com a brincadeira, devendo aceitar o papel que as crianças lhe destinaram.

Imagem 1 - Brincadeira de restaurante no momento do parque.



Fonte: elaboração própria; Data: 13/09/2013.

Nota: A brincadeira de restaurante foi o jogo simbólico protagonizado pelo grupo em boa parte de nossas interações.

---

10 Agradeço o olhar atento da fotógrafa e psicóloga Thamila Santos que me apontou a potência dessa imagem.

A análise da produção dessa fronteira móvel (faz de conta) –definição de papéis negociáveis– possibilitou compreender algo sobre a diferenciação adulto/criança em contexto de escolarização. Ter as crianças como interlocutoras pediu a atenção do pesquisador para um delineamento específico: tomar como objeto de análise sua posição como adulto, pelas tentativas de inserção no *setting* lúdico. Os momentos de brincadeira deixaram flagrantemente de como os sujeitos (a pesquisadora e as crianças) interferiam nas malhas discursivas, possibilitando pensar em torno das zonas em que os sentidos se instabilizam.

### **Pesquisar (n)as fronteiras**

“[...] as vozes sociais não têm propriamente um espaço interior: elas vivem nas fronteiras, vivem em ponto de contínua tensão socioaxiológica, de contínuas interações, contraditoriedades, entrecruzamentos e reconfigurações.” (FARACO, 2009, p.118).

Com a perspectiva dialógica de inspiração Bakhtiniana, pensou-se a noção-chave de fronteira como uma região interdiscursiva, tal como sugere Faraco (2009). As Ciências Humanas são concebidas como ciências do texto (BAKHTIN, 2010) e interpretar é uma réplica ativa, uma tomada de posição. Nesta perspectiva, essa posição interpretativa é forjada no encontro do pesquisador com o objeto/sujeito falante. O pesquisador não tem como se colocar de fora, numa postura neutra em relação ao fluxo de vozes sociais no qual toma parte. Analisar a posição discursiva adulta (lugar de adulto) mutuamente à constituição de uma posição discursiva da criança direcionou o foco do trabalho para a zona fronteira dessas definições.

Dada a dialética da constituição subjetiva do eu se fazer na perene confrontação com o outro, o processo de diferenciação/subjetivação envolve fronteiras móveis entre o que se é e o que se estar por vir-a-ser, pelo encontro permanente com a alteridade (outro) (SILVA, 2000). Ter o processo de diferenciação adulto/criança como “objeto de pesquisa” tornou-se um desafio, pois às vezes o olhar parece mais apurado para o resultado desses processos e menos aguçado para o que exige acompanhá-lo e compreendê-lo enquanto movimento (perspectiva micropolítica).

Entrecruzando (transversalizando) estas duas abordagens discursivas acerca dos modos de subjetivação, pensou-se em três regiões-limite de onde perspectivar a relação do pesquisador com o outro<sup>11</sup>, a saber: processo, exotopia e ignorância. O limite representa os momentos de indefinição/problematização quanto aos critérios de diferenciação adulto/criança com os quais se constituem os sujeitos da pesquisa, incluindo a pesquisadora; momentos que vão se mostrar de formas diversas, pelo dispositivo de pesquisa, e para os quais a escolarização, pela ação das crianças e adultos que a fazem diariamente, vai formular respostas, dando a ver uma dimensão agonística da escola, onde pequenas revoluções estão em curso.

### **No limite do que se é (processo)**

A ideia de processo, de algo que é compreensível pelo seu funcionamento, é o que define o movimento de diferenciação em que se dá a constituição das identidades, imprimindo marcas no trabalho de pesquisa que pretende compreendê-lo. O processo de

---

11 Parafraçando o livro de Marília Amorim (2001) – *O pesquisador e seu outro* –, acentua-se a sua importância para a pesquisa.

diferenciação não se comporta como um evento que estabelece o recorte de dois objetos distintos, mas como um efeito dos movimentos dos sujeitos em interação na busca do reconhecimento do outro. Neste sentido, o pesquisador não está alheio a esses efeitos, posto que a pesquisa é, também, um dispositivo institucional que o posiciona, mas exige muitos deslocamentos para que se produza algo da ordem do acontecimento, que instaura um novo saber. Com isso, distancia-se de uma perspectiva realista e, na abordagem sobre os achados, sejam eles imagens (fotografias e vídeo), registros escritos e/ou áudios, não se pretende encontrar correspondência com um real em si, para o qual se teria de apurar o melhor instrumento. Tentar compreender algo na condição de processo rompe com uma concepção linear de tempo, em que se pode prever (antever) o que se vai encontrar. Nesse sentido, a cartografia foi inspiradora para compor esse trabalho a partir dos movimentos, das composições, das cenas, para ‘ver’ a diferença em sua face-processo (KASTRUP, 2008; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009); sobretudo, porque pesquisar o que se passa entre adultos e crianças em contexto de escolarização requer (re) encontrar o plano da processualidade, do que não se coloca de forma tão definida a ponto de ser avaliado, previsto, explicado.

[...] para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de **uma atitude de abertura** que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso de pesquisa [...]. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2009, p.13, grifo nosso).

A atitude de abertura permite entender as inflexões que se impõem ao percurso, geralmente momentos que exigem mais do que uma compreensão racional dos acontecimentos em jogo. A escuta cartográfica do campo inclui intuição e razão, sem que se precise tê-las em duelo. Atuam como forças e instrumentos, fazendo com que se reflita sobre a forma opositiva e positivista com que habitualmente aparecem no âmbito das instâncias formativas.

A pesquisa dos processos de diferenciação adulto/criança pode ser definida como investigação dos mapas subjetivos que se desenham diferentemente para um e outro na escola. Nesse ínterim, foi importante operar com a distinção entre molar e molecular como dimensões do real (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Molar e molecular estabelecem entre si relações não binárias. O molecular, sendo da ordem dos fluxos, das mutações, pode atravessar tanto a cultura infantil ou de pares (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2010, 2008) quanto a cultura adulta. Do mesmo modo, o molar, sendo da ordem da institucionalidade, também atravessa as culturas infantis e adultas, uma vez que “O molecular como processo pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro” (GUATTARI, 1996 *apud* BEDRAN, 2003, p. 88).

Essa indicação ajudou no que diz respeito a como brincadeira e sala de aula (focos da observação participante) se impuseram como territórios de produção da diferenciação adulto/criança, considerando que são definidos, de certo modo, tanto *para* crianças e adultos (no sentido de destinados a, próprios a) como *entre* crianças e adultos (no sentido de que comportam a experimentação desses sujeitos). Brincadeira livre (associada, sobretudo, ao momento do parque) e sala de aula foram consideradas unidades temporais e espaciais da escolarização (Educação Infantil) que entrelaçam os dispositivos da ordem institucional

(molar), uma dimensão dada (previamente planejada) e uma dimensão do acontecimento (molecular), do imprevisível ligada à ação dos sujeitos nelas envolvidos e constituídos, da ordem do desejo. Brincadeira livre pode ser entendida, paradoxalmente, como um enquadre, uma moldura, mas onde o que se faz não tem predefinição. Esse espaço para um agenciamento brincante é precisamente o que se espera.

Ter em consideração as condições de produção do agir de cada sujeito, os dispositivos institucionais que representam as forças centrípetas do seu agir, não é suficiente para dar conta do que o define. Tão pouco podemos apreender os processos de subjetivação que singularizam a experiência, ignorando o fluxo que confronta estas diferentes condições na interação entre os sujeitos.

### **No limite do que se vê (exotopia)**

Se pela região-limite dos processos pode-se pensar a existência dos espaços-tempos de imprevisibilidade e de composição na pesquisa, a noção de exotopia, seguindo uma inspiração bakhtiniana, circunscreve os desafios metodológicos ao campo da produção de sentido. Exotopia é, segundo Amorim (2006, p. 96), um conceito bakhtiniano que trata da relação espaço-tempo. Refere-se ao “situar-se em um lugar exterior”. Aparece tematizada inicialmente nas discussões no âmbito da Estética e, posteriormente, no âmbito das Ciências Humanas, em que se constitui como condição fundamental ao trabalho de criação e objetivação, respectivamente.

A noção de exotopia como exercício de descentramento do ‘olhar soberano’ da pesquisadora-adulta permitiu compor modos de ver as situações em campo, considerando o entrecruzamen-

to de várias posições (pesquisadora-adulta, professora-adulta, criança-aluno, criança-brincante, adulta-brincante). O lugar de pesquisador (AMORIM, 2001, 2006; BAKHTIN, 2010), nesta perspectiva, relaciona-se a tirar partido de sua exotopia temporal e cultural, aproximando-se do modo como o outro se vê e vê o mundo para se distanciar e devolver-lhe outro sentido, a partir de como se olha o que o outro vê, tal como o artista: “dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender” (AMORIM, 2006, p.97). A totalização exotópica ou o acabamento é possível em decorrência de uma posição que ocupa o pesquisador e pela qual ele se responsabiliza, fazendo aparecer, no texto, essa diferença e tensão, evitando qualquer ilusão de correspondência entre pontos de vista e dando a conhecer os meios que tornaram o outro acessível, logo, sua implicação no que vê.

A necessidade do outro e a correlata incompletude do ponto de vista do pesquisador (AMORIM, 2001) revelam-se como um limite à pesquisa que não exige ser corrigido pela rota metodológica (técnicas e estratégias) desenhada. Ele subsiste como condição para a produção dialógica da pesquisa, assim como são os processos de subjetivação na vida. O outro possui um excedente de visão, que, por sua vez, circunstancia a produção e a interpretação dos dados.

O conceito de exotopia está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo. O espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão em que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas. A fixação é o resultado de todo trabalho de objetivação, seja científico ou artístico, pois esse trabalho distingue dois

sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro devir e o daquele que lhe empresta um suplemento de visão por estar justamente de fora. (AMORIM, 2006, p.101).

O desdobramento de olhares decorrente da exotopia foi essencial para realizar uma analítica dos discursos das crianças (principalmente), sem qualquer pretensão de obter uma voz como sentido puro. A objetivação do pesquisador revela um enquadramento (embora não seja um aprisionamento), justamente porque se faz num movimento.

Essa dimensão da pesquisa (exotópica) em Ciências Humanas articula-se ao fazer etnográfico contemporâneo, afastando as ilusões de uma relação entre pesquisador e pesquisado destituída de poder. O olhar de pertencimento (BOUMARD, 1999) é também um olhar de fronteira, pois não procura destituir as diferenças e se constitui pelo estranhamento do objeto de estudo, numa alternância entre as atitudes de estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho (ANDRÉ, 1995; MAGNANI, 2002; SANTOS, 2005). A familiaridade se tece pela presença cotidiana na instituição escolar. Ao mesmo tempo, o habituar-se em campo traz consigo o risco de se naturalizar<sup>12</sup> os acontecimentos. Por isso, é preciso atenção aos fluxos, ver outras possibilidades para o que parece óbvio ou já compreendido, desconstruindo as respostas já dadas, a fim de reencontrar-se no estranhamento daquilo que parecia familiar. As crianças, recorrentemente, nos endereçam perguntas desnaturalizadas, que por vezes são abortadas naquilo que tinham de inaugural. A fronteira é aquilo que, no dispositivo de pesquisa, permite ver as superfícies de contato, tal como se inclinasse uma moeda para ver as duas faces de que é feita, ao mesmo tempo.

---

12 Quando não consegue transver, problematizar o habitual.

## No limite do que se sabe (ignorância)

[...]. A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,  
Em momentos de graça, infrequentíssimos,  
Se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.  
Puro susto e terror.

(PRADO, 1991)

Como terceira região-limite tem-se a ideia de ignorância e de vontade de saber (KOHAN, 2007; LARROSA, 1998). Não-saber é a suspensão do entendimento, um pacientar-se diante do objeto/falante e menos um esvaziamento, uma impotência. A pesquisa não resulta em preencher lacunas somente, mas da possibilidade de tensionar formas prontas.

O exercício da ignorância esteve relacionado às tentativas mal sucedidas de entender (logicamente) o que as crianças diziam ou pedir explicações. Ao entabular conversas com as crianças, pôde-se aprender que a continuidade da conversa não depende de uma conclusão ou um fechamento do que é dito. Muito ficava por explicar, o que não impedia a produção de efeitos de sentido. Parece que as crianças pediam (como atitude responsiva) uma contribuição, posicionando a pesquisadora no lugar de quem poderia ou não ter algo para pôr a mesa para a conversa continuar. O registro das interrupções dos assuntos e das conversas no diário de campo é signo da ação da criança como sujeito do discurso e dos efeitos provocados no desenrolar do curso da pesquisa. Pedir para que explicassem algo lhes parecia, por vezes, desinteressante. Isso exigia atenção quanto ao fato de não desejarem colaborar, mas também à associação imediata que se faz entre explicar e entender e as consequências disso para as conversas entre adultos e crianças.

Alguns pesquisadores assumem postura cautelosa em torno da ansiedade metodológica em criar mecanismos que garantam a participação das crianças na pesquisa (FERREIRA, 2010; JAMES, 2007). Na perspectiva enunciativa bakhtiniana, a expressão “dar voz” se complexifica, na medida em que o sujeito que fala perde sua unicidade enquanto sujeito de discurso. Logo, a heterogeneidade constitutiva do dizer destrói a ilusão de transparência da linguagem e impõe que nos perguntemos que linhas de força disputam o sentido dos enunciados. Portanto, os mecanismos de subjetivação decorrentes de metodologias de pesquisa participativas com crianças (JAMES, 2007) não funcionam como garantia de escuta da alteridade. Na mesma direção parecem caminhar as críticas e as ponderações, numa perspectiva foucaultiana, quanto às ilusões que se mantêm em torno da participação em pesquisa no campo da educação, tal como argumenta Costa (2002b, p.103).

Falar é importante, mas não é decisivo. O que poderá fazer diferença é o questionamento das forças que produzem os discursos que se apropriam da linguagem dos sujeitos; é problematizar aquilo que Foucault chama de economia política de verdade e que faz as vozes e as palavras terem ou não poder, dependendo de quem as produz, onde, quando e como.

Mais do que direcionamentos prévios para estar em campo com as crianças, foram privilegiadas as regiões de *não-saber* dessa *outra* metodologia (pesquisa com crianças), entendendo que representam regiões de suspensão no que os adultos-especialistas já protagonizaram. Surgem como espaços de criação de conhecimento científico sobre as infâncias, hoje.

Considera-se a recente área como uma possibilidade de experimentar uma posição de quem não sabe. Desse modo, a ig-

norância é a coragem de não procurar de imediato as respostas (racionalismo explicativo), de tirar conclusões.

A indicação de Corsaro (2005) para a recusa, pelo pesquisador, do lugar de adulto-típico como uma provocação ao modo habitual de relacionarmos infância e adultez pode abrir as interações ao imprevisível. Por outro lado, há muito que considerar quanto à cautela diante do “típico do adulto” do qual se ressent e se distancia Corsaro (2005, 2009) em sua etnografia com crianças. As razões são, sobretudo, pelo fato de que é importante entender do que se faz essa postura, assim como compreender que nem sempre isto se revela da mesma forma nas interações. Coexistem nas colocações do autor dois planos de emergência para o que seja esse outro lugar do adulto diante da criança. Um se revela de forma intencional por parte do etnógrafo, pela observação de como se dão as relações entre adultos e crianças, procurando se diferenciar deliberadamente delas. O outro se relaciona a situações que o pesquisador não controla (não sabe), pois o encontro com o outro-criança direciona a região-problema em torno da qual vai ocorrer essa mudança. Isto é diferente a cada pesquisa de campo e não necessariamente corresponde ao que já foi delimitado como problemático (por exemplo, o adulto ser visto como o que sabe, como controlador, que faz muitas perguntas, que não ocupa o tanque de areia). Corsaro (2005), ao descrever um dos processos de inserção/aceitação na cultura de pares, relata que saber o nome de todas as crianças foi um fator decisivo para que ele obtivesse algum reconhecimento no grupo. Não parece óbvio que isso o inscreva como um adulto de outro tipo. A construção dessa outra adultez, estratégica e relacionada à ficção da pesquisa, fica pouco explorada nos efeitos que pode gerar para a escolarização. Este aspecto, na tese, se mostrou importante para compreender como *estar entre* as crianças reorganizou o plano

geral das interações com a pesquisadora-adulta. Não era o caso de *estar do lado* das crianças.

Essa última indicação, pois, se mostrou em campo mais potente do que o desejo consciente de fugir do adultocentrismo (a pesquisadora dar-se conta de que as impregnações a esse modo de conhecimento não se modificam apenas pela vontade ou intenção de agir diferente). Permitiu, assim, estudar as posições do adulto e da criança pela inserção sistemática da pesquisadora na rotina de uma sala de aula e nas brincadeiras livres das crianças que compunham o grupo. Se a etnografia de Corsaro (2005) favorece o caminho de ir até onde as crianças estão (nesse aspecto, a escola é um espaço praticado e significado diferentemente e não um todo homogêneo), fazendo emergir questões situadas nessas espacialidades, é preciso ir além, sinalizar como o dispositivo de pesquisa problematiza a diferença estrutural entre adultos e crianças, uma vez que:

Na pesquisa com crianças, a implicação introduz a questão de como se pode enfrentar a desigualdade inerente à posição societária da criança. A produção de saber sobre a criança reflete a contradição entre buscar alterar a posição de subordinação da criança, ao mesmo tempo em que essa não pode ser erradicada. [...] o pesquisador implicado considera o ato de pesquisar como não divorciado de uma posição ética e política sobre a infância que problematiza seu estatuto de incapacidade. **Ao mesmo tempo, tal estrutura de desigualdade não pode ser anulada por decreto, nem por desejo do pesquisador, mas o insere e também as crianças, em lugares sociais determinados por relações sociais de poder que atravessam o dispositivo de pesquisa**, seja ele qual for. (CASTRO, 2008, p. 29-30, grifo nosso).

Essa dimensão da pesquisa, que se revela como problematização, é um limite à vontade de saber que preserva as posições de crianças e adultos e não analisa seus efeitos e suas impossibilidades.

Em síntese, as três regiões-limite - processo, exotopia e ignorância - foram ferramentas na produção dos achados, reeducando o olhar, a razão, a sensibilidade. O percurso de pesquisa construído foi, ele mesmo, um exercício de ressignificação da maneira como costumeiramente percebe-se “o” real, e que, vez ou outra, pode contaminar o percurso com ilusões positivistas. Os achados constituem o que foi produzido com a marca da presença do pesquisador na realidade da qual fala, sendo importante discutir como as dificuldades metodológicas revelam a elaboração de conhecimento pelo pesquisador; processualidade que marca também o registro escrito da pesquisa e que se revela quando expõe a dialética entre o campo e seus acontecimentos - a expressão verbal, os gestos, as olhadelas, os movimentos bruscos, as mudanças de posição - e o texto que é produzido.

## **Das errâncias como adulta-brincante**

Os espaços de fronteira foram delineados num jogo analítico constante, entre os desafios próprios ao estar em campo, os objetivos da pesquisa e o processo reflexivo que acompanhou a inserção na escola. Nesse jogo analítico, foram construídas as condições para o estabelecimento de uma atitude etnográfica, associada a uma atitude de experimentação como forma de estabelecer zonas de problematização em torno dos sentidos para o que se diz sobre ser criança e ser adulto. Pelo encontro com as crianças, foi possível analisar os efeitos da escolarização sobre o

posicionamento da adulta-pesquisadora e não apenas o que se passava entre os adultos da escola e as crianças, ousar criar zonas de experimentação de modo que a adultez pudesse sair do invólucro que representa a identidade docente (com todas as questões já mapeadas sobre o tema) quando se quis saber sobre os modos de subjetivação de crianças e adultos na escola e, desse modo, atentar aos efeitos mútuos desse encontro, considerando que têm sido pouco problematizados.

Compreender o processo de inserção revelou-se em si mesmo importante e não apenas uma condição a ser conquistada para que outros aspectos da cultura de pares fossem tematizados. Colocar-se como elemento que poderia provocar, mexer e intervir no processo de diferenciação adulto/criança, passando a experimentar e analisar os critérios instituídos pela cultura de pares para a inserção nas brincadeiras e nas relações entre pares de um modo geral foi o que aqui é entendido como trabalhar na fronteira para, vivenciando, compreender seu processo de construção. Essa estratégia metodológica permitiu agregar ao exercício teórico-epistêmico de desconstrução do adultocentrismo (princípio ético em que se apoiou a realização da pesquisa) a atitude de experimentação, fato de extrema importância para enfrentar algumas das dificuldades que surgiram em campo, e que pareciam ligadas a uma preocupação (consciente, racionalizada) em evitar uma atuação adultocêntrica.

A inserção na brincadeira ocupou posição estratégica, atendendo a duas necessidades que se colocaram em campo: a primeira, de interpretação do discurso das crianças numa perspectiva dialógica (COSTA, 2012) e a segunda, de que o dispositivo de pesquisa constituísse um momento de experimentação para pesquisadora e crianças. A inserção, enquanto pesquisadora, nas brincadeiras trouxe consequências produtivas para o plano da análise dos efeitos de sentido, criados e rearranjados nessas intera-

ções. A pesquisa de campo ganhou novo impulso quando a atenção passou a se gestar de dentro dos processos de diferenciação/subjetivação. As cenas enunciativas eram apreendidas sem que se pudesse supor uma região temática *a priori* (e de fácil delimitação), fazendo com que a estada em campo funcionasse ao modo de uma atenção flutuante, de inspiração cartográfica (KASTRUP, 2009). Ao tomar nota das vivências com as crianças, passou-se a “dar ouvidos” à intuição, a escutar o que fazia problema na interação com as crianças.

Transitar pelo espaço discursivo da escola foi um modo de estar nas fronteiras molares (constituídas) das relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. O interesse, aqui, não recaiu sobre a diferença dada/aparente. Foi preciso arranjar um lugar/atuação diante dos processos de diferenciação engendrados para que fosse possível entender seu movimento. Havia diferenças institucionalizadas (criança regular e especial; professor-adulto e aluno-criança, criança-que-brinca e adulto-que-ensina) que o dispositivo da pesquisa pôs em movimento.

Para a diferença como processo aparecer, foi preciso que a pesquisadora enfrentasse os binarismos de ser adulto e ser criança, previamente estabelecidos, se colocando na fronteira, no entre, nos interstícios, da diferença molarizada e assim ver suas nuances moleculares. As fronteiras são realidades discursivas e, deste ponto de vista, o lugar por excelência do interdiscurso. Sendo este último a memória do dizer e, portanto, daquilo que o trabalho dos falantes, como comunidade linguageira, satura, é lugar de perenidade e renascimento de sentidos em função do seu caráter axiológico.

Esse percurso metodológico é concebido como fronteiroço, pela potência desestabilizadora que é estar diante do limite (entre

o que faz sentido e o que não faz), o tenso, o movimento das significações, seus engodos, seus núcleos duros (o que já é legitimado ou não). O limite, neste trabalho, é visto como o lugar onde o sentido desliza, vacila, fica em aberto para ressignificações que poderiam resultar em eventos de “estrangulamento” das concepções modernas de infância, ou seja, aqueles momentos em que a imagem da criança imatura, dependente, inocente, aparece como insuficiente para dar conta do que se passa na escola, mostrando as soluções de compromisso ou estratégias de enfrentamento dos atores diante disso.

Optar por fazer aparecer as fronteiras tornou visível as condições de produção da adultez da pesquisadora e costurou analiticamente vários acontecimentos que ocorreram em campo. Repercutiu revelando alguns pontos “cegos” da observação participante. Quanto ao lugar da pesquisadora, esses pontos “cegos” estavam relacionados às imagens de poder-saber que circunscrevem a noção do especialista e como este pode recusar estrategicamente tal lugar que lhe era reservado. Nas percepções da comunidade escolar, pesquisadora, professora e psicóloga-clínica eram todas posições diretamente relacionadas à definição de quem conhece e pode afirmar algo sobre o outro (a criança). A inserção inicial na escola, uma vez que esteve ligada à identidade profissional da pesquisadora como docente, imprimiu sobre os atores da escola certo efeito.

A escola, orquestrando as diferentes posições identitárias do adulto pela identidade do professor e a condição de pesquisadora, como alguém em trânsito dentro e fora da escola, pôs em evidência os elementos de que se fazem a identidade da “tia”, que, no caso, não apareceu apenas fixada à figura do professor.

Foi preciso tempo e reflexividade para se fazer diferente de um “adulto típico” (CORSAO, 2005), para que “o típico do

adulto” se tornasse ele mesmo uma ferramenta de pesquisa. Nas primeiras observações, a pesquisadora deixou-se levar, às vezes, por um sentimento de confiança de que a inserção nas interações lúdicas com as crianças era sinônimo de aceitação e simpatia pelo adulto recém-chegado, como sugere o relato do diário de campo a seguir (trecho 1). Com o desenrolar da pesquisa, a inserção na brincadeira tornou-se elemento central para a compreensão da posição do brincante em suas relações com as identidades adulta e infantil.

### TRECHO 1<sup>13</sup>

Estou no parque, sentada no minhocão. Luiza me cumprimenta. Pergunto: - Você é a Luiza? Conhecia Luiza, através da profa Estela, professora que venho acompanhando na produção do artigo para o livro em homenagem aos 20 anos de escola. Ela havia me falado de suas colocações em sala. Luiza foi uma criança que a fez se interrogar bastante, sendo a protagonista de várias situações das quais se recorda. Luiza me responde: - Sim, a do 3º ano. Outra menina complementa: Há mais outras duas Luizas. Arrisco outra pergunta: - O que é isso? Refiro-me a um pote de plástico que as meninas enchem de areia e água. Bianca: - Areia e água! Digo: - Pensei que poderia ser um bolo de chocolate. Luiza acrescenta: - Eita, você é boa!E começamos uma brincadeira de padaria. Elas fazem os bolos, eu encomendo e compro. Vou inventando o dinheiro. Elas começam a variar os formatos e sabores. Luiza me pergunta: - Você é entrevistadora? Ao que respondo: - Sou pesquisadora, é um pouco diferente (Diário de campo, 14 de Setembro de 2011).

---

13 Os trechos referem-se a passagens do diário de campo

Pela tentativa de inserção no faz de conta (*pensei que poderia...*), visualiza-se a experimentação de duas posições - entrevistadora e brincante (*Eita, você é boa!*) - o que trouxe elementos para pensar a questão do lúdico na constituição de uma identidade de par (parceiro de brincadeira) e seus desdobramentos para o campo da experimentação da relação eu/outro. A atitude de “intromissão/proposição” na brincadeira<sup>14</sup> revelou-se posteriormente uma dimensão fundamental para o trajeto metodológico, funcionando como provocações ao campo habitual da minha adultez e também da infância para as crianças. O critério de reconhecimento (*Eita, você é boa!*), empregado por Luisa, faz aparecer uma fronteira (eu não deveria ser boa? Ou ser boa me aproxima das crianças de que maneira?) e no mesmo movimento confere a chave para transpô-la e poder brincar. Essa *expertise* como brincante, porém, é definida no campo do lúdico e disso depende a continuidade do jogo simbólico, já que não interessa que o adulto possa fazer algo melhor do que as crianças, simplesmente porque é adulto (posição habitual de que o adulto sabe mais). Ao mesmo tempo, essa situação suscitou um estranhamento nas crianças em relação à identidade da adulta/pesquisadora/brincante, ao perguntarem “Você é entrevistadora?”.

Os primeiros focos da observação participante se deram no espaço-tempo do parque (rotina institucional destinada às brincadeiras livres das crianças), supostamente um espaço-tempo propício ao trabalho na fronteira, uma vez que fora do enqua-

---

14 Essa intromissão resultou em variação quanto à sugestão de Corsaro (2005) para a posição do etnógrafo-pesquisador, ao que ele denomina de adulto atípico. Para o autor, a inserção na brincadeira já é em si, em virtude de que os adultos geralmente não participam das brincadeiras na escola, uma atitude importante para a aceitação no grupo de pares; entretanto, na medida em que essa posição (do adulto atípico) fracassa ou não é tida como estável, foi possível ver a composição das fronteiras entre ser adulto e ser criança na escola.

dre pedagógico. Logo ficou claro que todo o espaço institucional comportava fronteiras. O fato da instituição escolar não ser exatamente um ambiente desconhecido exige do pesquisador uma escuta atenta para o que se naturaliza rápido.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e as salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as salas, as sinetas, os silêncios; é necessários sentir os cheiros especiais; as cadencias e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço não são distribuídos nem usados - portanto não são concebidos- do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2011, p. 63)

A autora citada lembra o quanto a escola funciona à base das distinções internas (mecanismos de ordenamento, classificação e hierarquização) e externas (as que estão ou não na escola). Em seu processo de legitimação institucional na Modernidade, a escola separou crianças e adultos, além de operar com outras distinções, como entre aprovados/desaprovados, normal/anormal, pobres/ricos, feminino/masculino. A escola vai produzindo diferenciações, com as quais nos acostumamos. Estar na fronteira, como lugar de onde se olha e é olhado, implicou romper com a geografia dos lados. Nessa outra configuração metodológica eram várias as fronteiras: entre o parque e a sala de aula, entre as crianças e as professoras, perto e longe da direção e da coordenação pedagógica, indo e vindo, entre os pais.

O trecho do diário de campo a seguir é insígnia das mutações micropolíticas que resultaram da “escuta” da necessidade de fazer fronteira.

### **Trecho 2**

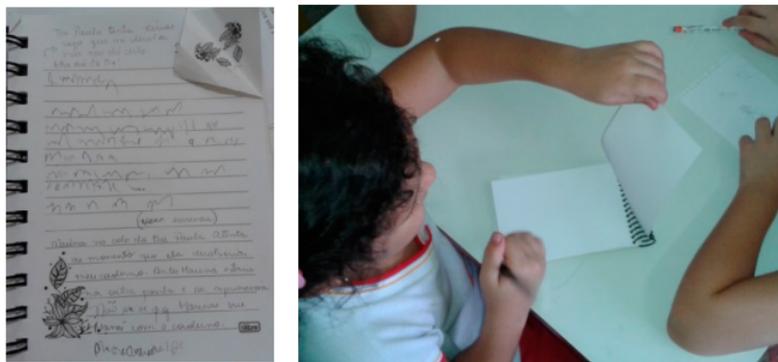
É fim do tempo do parque. As crianças do grupo V ouvem o convite da Profa. Vera para lavar as mãos e subirem para a sala de aula, pois é o horário do lanche. Vejo a movimentação, sentada no batente da casinha de madeira, lugar que ocupei desde as primeiras observações na escola em 2011. Inicialmente, permaneci numa postura reativa, aguardando o contato das crianças e a manifestação de algum interesse sobre o que eu fazia. Acabara de voltar à escola, após quase um ano ausente, e estava às voltas com a decisão de também acompanhar uma sala de aula. Vivi, correndo em direção à rampa, bate em mim: - Tu também! Malu grita apressada: - Bora, bora! As meninas me encheram de coragem e tomei as manifestações como convite. O parque não era “o” lugar das crianças. (Diário de campo, 30 de janeiro de 2013).

A enunciação “Tu também!” inclui a pesquisadora, pela interpelação das crianças, na sujeição às regras escolares para uso do tempo e define esse grupo (última turma da educação infantil) como sendo foco da observação e das interações. O recreio acabou e é preciso subir, como eles (crianças-alunos). “Bora, bora!”, por sua vez, traz a exigência do trânsito, sair, mudar de lugar. Logo viria outro grupo de crianças e, para cada um, tempo e um lugar determinados, revelando os acordos para usos dos espaços na cultura escolar.

As inflexões do processo da pesquisa fizeram-se sentir nos registros do Diário de Campo. Movimentaram o dispositivo de pesquisa, deslocando-o da função de descrição dos eventos para

tornar-se um acontecimento. Não foi mais possível separar, estar entre as crianças e tomar nota de suas ações - como escrever e desenhar no caderno da pesquisadora, pedir que lesse o que acabara de escrever, tentar ler o escrito, folhear anotações anteriores e observar os modelos de anotação feitos -, uma vez que as intervenções que elas faziam no caderno de notas se tornaram foco das observações.

Imagem 2 – o uso do caderno de notas da pesquisadora pelas crianças.



Fonte: elaboração própria.

Nota: O diário de campo foi intesamente manuseado pelas crianças, configurando como um analisador das relações de poder-saber entre a adulta-pesquisadora e as crianças-interlocutoras.

Essas ações mostraram a riqueza envolvida no ato de escrever, gestando uma escrita itinerante, não conclusiva, cheia de borrões, interferências, desenhos, rabiscos, coadunando com a perspectiva em que os dados são coproduzidos.

### Trecho 3

Há essa hora Nina já fez alguns desenhos no meu caderno de notas (carros e um carrossel). Hoje é sexta-feira e ela traz uns carrinhos de plástico bem peque-

nos que lhe servem de modelo para o desenho. Tenho percebido que desde que comecei a levar um bloco com folhas sem pauta, as crianças passaram a intervir mais, pedindo para desenhar no caderno ou mesmo folhas para fazer os desenhos avulsos. Isso tem deixado minhas anotações um pouco caóticas. A página recebe colagens, desenhos, rabiscos, além das minhas anotações, que se misturam. Adotei a postura de partilhar o caderno por entender que essa aproximação é uma forma de participação, além de poder entender em que economia de desejo e de disputas a ação de escrever no caderno da tia Érica se insere. Entre meninos e meninas? Resistir às atividades de sala? Ter mais poder junto aos colegas? Interrogar sobre a pesquisa? Estreitar nossa amizade? (Diário de campo, 8 de novembro, 2013).

## **Suspender certezas pode ser aprender sobre si e com o outro**

A resposta à pergunta que inspira este texto *O que se pode aprender pesquisando entre as crianças?* anuncia um deslocamento, qual seja, da posição de poder-saber do pesquisador para o fazer do exercício da ignorância uma ferramenta produtiva. Abrir o dispositivo da pesquisa à interferência do outro talvez seja, como na poesia de Adélia Prado, pegar “o peixe com a mão”. Tirar proveito da condição de precariedade em que se encontra o pesquisador quando ele abre mão de suas certezas para acompanhar o fluxo dos acontecimentos.

A análise das escolas metodológicas, a partir das interrogações geradoras da pesquisa, qual seja o movimento de diferenciação adulto/criança, exigiu um trabalho na fronteira, espaço em que o pesquisador precisa manejar a reciprocidade dos efeitos de sua ação em campo, em que o outro não estar inerte a sua observação.

As noções de estrangeiro e fronteira foram as pedras angulares para a pesquisadora, uma vez que não reservavam quaisquer garantias em relação aos recursos metodológicos escolhidos. Como lugares enunciativos, o estrangeiro e a fronteira comportam a deriva para analisar os rumos que os acontecimentos tomam ao longo do processo, configurando os trajetos em que o etnógrafo tira proveito dos pontos cegos, que fazem do pesquisar modos de suspender certezas e fazer perdurar perguntas, a fim de reaprendermos sobre o que somos (aprendizado da fragilidade). A experiência de inserção na cultura de pares se assemelha a ter que lidar com outra língua, ser destituída de um saber sobre o outro, mas não do lugar de sujeito da experiência. Nesse sentido, a brincadeira livre foi o espaço onde a imprevisibilidade dos processos de subjetivação pôde ser experimentada, materializando-se na forma de negociações, impasses, resistências, indefinições, mas sem garantias *a priori* dos efeitos produzidos.

Estar na fronteira ou no lugar de estrangeiro corrobora com a potência da imprevisibilidade como dimensão dos acontecimentos escolares e principalmente como momentos de abertura para experimentação e para a aprendizagem do que se é, coadunando com a perspectiva da identidade relacional e dos processos de subjetivação como fruto do encontro com a alteridade.

## Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010b.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. **Revista de Psicologia Social e institucional**, Londrina, v.1, n.2, p.1-6, nov. 1999.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, L. R. de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CORSARO, William. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, Érica Atem Gonçalves de Araújo. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças: uma analítica das posições discursivas sob a ótica da fronteira e da experimentação**. 313f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola**: o que as crianças têm a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber(Org). **Ca-minhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 3 v.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Florianópolis, v.18, n.2, p. 151-182, 2010.

\_\_\_\_\_. “Branco demais” ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M; GOUVEA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. **Verve**, n.5, p. 260-277.2004.

\_\_\_\_\_. **Estratégia Poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a (Ditos e escritos IV).

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 241-252. (Ditos e escritos V).

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

JAMES, Allison. Giving voice to Children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *In*: **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, jan. 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.2007.109.2.261/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In*: CASTRO, L. R. de; BESSET, Vera Lopes (Org). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e educação. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. *In*: KOHAN, W; BORBA, S (orgs). **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p.11-29, jun. 2002.

PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

SANTOS, L.H S. dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, M. V. ; BUJES, M.I. E. (orgs). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p 9-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.