

COMO UMA EMPIRISTA CEGA: *PESQUISA-EXPERIÊNCIA*

Susana Beatriz Fernandes¹

Resumo

Este artigo analisa e problematiza o processo de produção de uma pesquisa realizada com um grupo de crianças escolarizadas a partir da ideia de experiência proposta por Michel Foucault. Aponta as possibilidades e as dificuldades encontradas neste processo contrapondo a perspectiva de uma pesquisa-experiência com a de uma pesquisa-verdade. Discorre sobre os caminhos investigativos percorridos, suas contingências e singularidades, dando ênfase ao processo de produção do *corpus* de pesquisa e às análises.

Palavras-chave: Experiência; Pesquisa-experiência; Pesquisa com crianças; Foucault.

Empirista cego. Com esta expressão Foucault (2006) definia sua atitude de pesquisador. Em uma entrevista gravada em 1977² Foucault conta que o fato de não ter tido uma teoria geral, nem tampouco um instrumento certo onde pudesse se fixar, para desenvolver suas pesquisas, sempre o colocaram em situações difíceis. Por isso disse ele: “eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos” (FOUCAULT, 2006a, p. 229). Busquei inspiração em Foucault para fazer escolhas, inventar percursos e enfrentar os perigos³ que rondam aqueles que arriscam

¹ Susana Beatriz Fernandes é formada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e Coordenadora do Programa Educativas do Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo. Bolsista do projeto de Pesquisa UFRGS/MEC sobre a educação infantil nos territórios rurais brasileiros. Co-editora no Brasil da Revista Infância Latinoamericana da Associação Rosa Sensat de Barcelona, Espanha. Endereço: Rua Botafogo, 1232/202 – CEP: 90150-052 - Porto Alegre, RS, Brasil. Telefone: 51-93807280. E-mail sufer@terra.com.br

²Na entrevista “Poder e saber” gravada em Paris, ele comenta que “em geral ou se tem um método sólido para um objeto que não se conhece, ou o objeto preexiste, sabe-se que ele está ali, mas se fabrica um método para analisar este objeto preexistente já conhecido”. (FOUCAULT, 2006a, p. 230).

³Para Foucault (1995) “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (p. 256).

iniciar uma pesquisa acadêmica sem ter um método definido de antemão. É sobre a experiência de pesquisa, vivida durante a produção de minha tese⁴, que trata este texto.

A forma como se constituiu o processo de investigação sobre o ponto de vista de um grupo de crianças, alunos e alunas das quatro primeiras séries do ensino fundamental, sobre suas experiências de escolarização, coloram-me muitas vezes diante de escolhas difíceis, principalmente em relação à questão metodológica. Como fazer pesquisa com crianças? Vou a campo ou peço para as professoras produzirem o material com elas? Fico com o material produzido durante a elaboração do projeto da tese ou produzo mais? Como organizar o material empírico? Como analisar? O que fazer com as ‘rãzinhas’⁵ que não param de saltar dos textos das crianças? Preciso parar de ler, pensava eu. Preciso escrever! Como uma *empirista cega*, tateei muito, inventei, encontrei, descartei, recortei, coleí, inventei e, algumas vezes, retornei ao que já havia abandonado.

A partir das leituras que realizei sobre ‘experiência’, nas perspectivas apontadas por Larrosa (2004, 2004a, 2007), Agamben (2005), Foucault (1984, 2006), Kohan e Gondra (2006), fui tentando aproximá-la do material empírico, a outros textos e palavras, bem como ao processo de produção da tese. Esses pensares sobre *experiência* levaram-me a utilizá-la, não só como uma ferramenta analítica, ou seja, como uma lente para *olhar* o que narravam as crianças sobre o que lhes acontece nos primeiros anos de escolarização, mas também para compreender o que acontecia de singular e contingente durante o meu próprio processo de pesquisa. Tanto o percurso de re/aproximação da perspectiva da experiência através de leituras, como a ida à campo, a relação com as professoras, com as crianças e posteriormente com os textos por elas produzidos, provocaram mudanças na minha forma de olhar a escola, as professoras e as crianças. Provocaram também desvios teóricos e direções que não haviam sido imaginadas, anterior ao início do estudo/ investigação.

⁴FERNANDES, Susana Beatriz. “*Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola*”: escolarização, infância e experiência. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, RS. Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

⁵Esta metáfora das rãs foi utilizada por Corazza (2000) para explicar de onde tiramos as "unidades analíticas". Ela diz em seu *Manual infame, mas útil, para escrever uma boa proposta*: "Mas voltando às benditas 'unidades'. Elas nascem, só podem nascer, do encontro das 2 rãzinhas que pulam da teoria e do objeto bruto, nem tão bruto assim, porque já lido e caçado com os óculos teóricos. Tenho visto que as mais produtivas unidades são as geradas deste modo. Por um motivo bem simples: temos 'munição' nas duas gavetas: na do bruto e na gaveta teórica" (p.3).

No texto de apresentação do livro *Foucault 80 anos*, Kohan e Gondra (2006) discorrem sobre o sentido e o uso que Foucault fez da palavra *experiência*. Eles afirmam que essa era uma palavra afim ao pensamento do filósofo francês, e que para ele a escrita era uma forma de atividade filosófica. Motivo pelo qual ele a contrapunha ao que denominou de *livro-verdade* e *livro-experiência*. Com base nessa perspectiva de Foucault sobre experiência, eles afirmam e discutem no referido texto de apresentação, a existência de uma *filosofia-verdade* e de uma *filosofia-experiência*. Foi o encontro com esse texto de Kohan e Gondra, e através deles, mais uma vez, com Foucault, que me instigaram a fazer o exercício de pensar, também, a existência de uma *pesquisa-experiência* e de uma *pesquisa-verdade*. Daí que, antes de continuar a falar desses encontros, preciso fazer uma confissão: parte do que escrevo a seguir sobre pesquisa é fruto de um *roubo*!⁶ Para poder continuar pensando, precisei tomar idéias e palavras desses autores. Foi então, inspirada na distinção entre *verdade* e *experiência* apresentada por Foucault e na ampliação desta discussão por Kohan e Gondra (2006), que ensaiei pensar algumas relações entre as práticas de pesquisas, de modo geral, e o caminho investigativo produzido por mim neste estudo. O primeiro *roubo* realizado foi contrapor a ideia de *pesquisa-experiência* a de *pesquisa-verdade*. A *pesquisa-experiência* seria, então, um tipo de prática investigativa que se faz para problematizar não apenas a relação que estabelecemos com a verdade, mas também com aquilo que pensamos, com aquilo que sabemos, com aquilo que pensamos que sabemos e com o que somos. A *pesquisa-verdade*, ao contrário, seria produzida para confirmar aquilo que já se sabe, para transmitir e legitimar verdades sobre aquilo e aqueles que tomamos como objetos e sujeitos de pesquisa. Importante, contudo, salientar que a *pesquisa-experiência* não pode ignorar ou negar a verdade. A *pesquisa-experiência* não está fora dos jogos de verdade e de poder, mas, ao contrário do que acontece na perspectiva da *pesquisa-verdade*, ela a relativiza, a coloca sob suspeita. Dado que a *pesquisa-experiência* não pode produzir respostas universais e homogeneizantes sobre aqueles ou aquilo que inventa e descreve. Nesse sentido, Kohan e Gondra (2006) comentam:

A experiência afirma uma verdade e se inscreve em um jogo de verdade. Contudo, essa afirmação e essa posta em cena de uma verdade tradicional, são inscritas em um jogo mais amplo, que está a serviço de sua problematização e do estabelecimento, por parte de quem as afirma, de novas

⁶Kohan (2002) escreveu ao final do texto *Entre Deleuze e a educação* a seguinte nota de esclarecimento: “Este texto, [...] é fruto de um encontro com Deleuze. Como diz Deleuze, encontrar é achar, capturar, roubar, e roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. Qualquer leitor de Deleuze notará que este texto rouba muitas palavras de Deleuze sem citá-las, [...]. Faz parte da busca de um estilo. Mais um roubo: na busca de um estilo, melhor ser varredor do que juiz” (p.130).

relações com o que sabemos, pensamos e somos (KOHAN; GONDRA, 2006, p. 22-23).

No exercício de reflexão sobre aquilo que fazemos enquanto pesquisadores/as penso também, que uma *pesquisa-verdade* seria aquela que pretende produzir *verdades verdadeiras* sobre as coisas e o mundo, que pretende ser tão objetiva quanto exata. Ela parte de certezas, utiliza métodos cujos passos estão, em grande medida, definidos a priori, controla e estabelece uma relação hierárquica entre o material empírico, impõe normas e regras rígidas a serem seguidas, limitando assim o que pode ser dito e pensado sobre aquilo que se pesquisa. Ela institui uma forma, impõe uma gramática para que suas verdades sejam tidas como legítimas. Ela exige dos seus seguidores fidelidade teórica e metodológica. Ela se constitui assim numa pesquisa-experimento.

Já a *pesquisa-experiência* provoca o pesquisador a instituir uma atitude problematizadora com seu próprio percurso, com a sua prática, com as escolhas teóricas e metodológicas que faz e com aquilo que pensa, sabe e inventa sobre seu objeto de pesquisa. Uma prática investigativa que só acontece na medida em que transforma a relação que temos com a verdade e o pensamento. Exige uma abertura para o novo, para o risco, para deixar-se tomar por aquilo que vem ao seu encontro e sobre o qual não pode esperar, nem pedir garantias, fidelidade, clareza e segurança. A pesquisa experiência tem algo de aventura, de incerteza, de bons e maus momentos.

A diferença entre as duas supostas práticas de pesquisa – a *verdade* e a *experiência*:

É, sobretudo política, no sentido de serem duas formas radicalmente diferentes de exercer o poder *no* e *do* pensamento. Afirmar a dimensão da [experiência na pesquisa] significa, então, afirmar uma nova política *do* e *no* pensamento, uma política que ignora o poder sacralizante e paralisante de certa relação com a verdade. (KOHAN; GONDRA, 2006, p. 24).

Mas até que ponto isso é possível? Quais os limites que esse tipo de trabalho nos coloca? É o próprio Foucault que alerta sobre o cuidado que se deve ter quando nos propomos ou queremos fazer algo diferente daquilo que vínhamos fazendo. Nesse caminho, cheio de perigos para uma pesquisa que se pretende experiência, é preciso cuidado para não exagerar nas expectativas e nas possibilidades de pensar de outro modo.

O caráter singular e contingente do caminho investigativo, na perspectiva da experiência, se produz pela não definição de um método e pela não definição de um conjunto de regras práticas que sirvam, a priori, de linhas gerais e obrigatórias a serem seguidas. Isso torna nossa vida muito mais difícil, por que, como diz Foucault (2006a):

“É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco” (FOUCAULT, 2006a, p. 230). Neste caminho de riscos e incertezas, busquei alguns andaimes, e tentei agarrar algumas flechas atiradas por todos aqueles discursos nos quais me ancorei para direcionar o que queria (e podia) fazer e dizer com, e sobre, o *corpus* da investigação. Quando embrenhamos por caminhos investigativos que nos deixam inseguros e não nos indicam um ponto de chegada qualquer, é preciso expor-se, é preciso desgarrar-se, "saltar da ponte". Minha dúvida era: para onde vou ao embarcar nessa aventura desafiadora e ‘perigosa’ de tentar produzir uma tese nessa perspectiva?⁷ Encontrei em Corazza uma pista:

Para o abismo, para o buraco, para o desconhecido. Entre uma linguagem e outra (isto é, entre uma prática de pesquisa e outra; ou se se quiser, entre uma metodologia e outra) existem pontos de silêncio, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados. É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecologicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações.[...] A bifurcação, que permite tal acesso, somente pode passar pela transgressão metodológica. Transgressão constituída pelo que entendo possível chamar de uma pluralidade imetódica de práticas de pesquisa, constituída pelas práticas já existentes, mas acrescida daquelas que pudermos e necessitamos criar, se e quando saltarmos das pontes (CORAZZA, 2007, p.122).

Foram os labirintos, as trilhas, as pontes, as armadilhas e os tombos que sofri que me ajudaram a buscar palavras para continuar a contar esta experiência de pesquisa.

(Des) caminhos

Fazer pesquisa com o objetivo de conhecer e analisar os discursos das crianças sobre o processo de escolarização que opera sobre elas, ao mesmo tempo em que o processo metodológico foi sendo construindo, não foi uma tarefa simples. Como abandonar o já sabido, aquilo que pensava sobre as crianças, e que fui construindo

⁷Segundo Ewald (1993), “se Foucault não fala por referência a uma verdade, que não visa se quer estabelecer uma verdade última sobre o poder, fala de acordo com o princípio de uma *perspectiva*. Referência e perspectiva de modo nenhum são a mesma coisa: onde a verdade é exclusiva, a regra de uma perspectiva é que ela não seja única, que se oponha a outras perspectivas. Toda a adoção de perspectiva se inscreve na relatividade do seu ponto de vista. E quando se trata do poder, há três perspectivas e não duas como se poderia pensar: não só a dos que o exercem e a dos que o combatem, mas a dos que o exercem, a dos que queriam exercê-lo e a dos que o sofrem. Não é por se falar contra o poder que se fala com aqueles que o sofrem” (p. 26).

durante muitos anos como professora? Como desaprender as certezas para aprender a perguntar?

Embora nos últimos anos estivesse afastada da docência com crianças, o trabalho com a disciplina de estágio no curso de pedagogia permitiu que eu mantivesse uma certa proximidade com elas. No momento das visitas às estagiárias, quando escutava as vozes das crianças, via seus rostos, interagia com elas e sentia ‘os cheiros’ da escola, sentia-me como se fizesse parte daquele lugar. Um lugar que me parecia, porém, ao mesmo tempo familiar e estranho.

Após tanto tempo como coordenadora pedagógica, escutando os docentes sobre os alunos em reuniões pedagógicas, e nos quase sempre cansativos conselhos de classe, percebi que precisava pensar sobre o processo de escolarização de outro lugar. Por isso minha curiosidade, meu desejo e meu interesse de voltar a olhar e a ouvir outra vez as crianças.

Ouvir as crianças significa concentrar-se na fala delas, estar realmente interessado no que dizem. A escuta não é recepção passiva, mas disciplina interior, coragem de ser e de confrontar-se. Mas como se pode dar a relação entre adulto e criança? Como se dá o encontro com o outro? O encontro com a “alteridade” é uma experiência que nos põe à prova: dele nasce a tentação de eliminar a diferença, dele pode nascer também o desafio da comunicação, como esforço que se renova constantemente. É possível abrir-se totalmente ao outro? Quanto do que sabemos é fruto das nossas projeções e da nossa constelação psíquica? Como não utilizar junto às crianças as nossas categorias de homens e de adultos escolarizados, como não projetar nossas expectativas, nossas esperanças, nossos remorsos ou sentimento de culpa? (KOHAN, 2007, p.151-52).

Assim, saber como um grupo de crianças de escolas públicas, pensavam, percebiam e narravam suas experiências de escolarização constituiu o problema central da tese. A problematização do objeto de pesquisa para Foucault (1984) envolve,

[...] a produção de um objeto de pensamento livre de visões *a priori*, e a “sabedoria” de práticas e crenças reconhecidas. Em vez de estabelecer modelos seguros de pesquisa, baseados no conhecimento estabelecido do problema/prática a ser pesquisado, [...] o que se exige é uma pesquisa que seja “preguiça furiosa” (FOUCAULT, 1984, p.38).

Como fazer uma ‘pesquisa furiosa’? Como traduzir isso na prática? Como livrar-me do que sei e embarcar em uma aventura? Embora a ideia de pesquisa-experiência me instigasse, muitas vezes desejei um porto seguro, ou pelo menos uma ponte em que o salto a ser dado não fosse tão grande. Como fazer as perguntas ‘certas’? Como articular o problema empírico com os conceitos teóricos? Como fazer indagações produtivas?

Fazer as perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar a deriva e viajar. Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais

urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos (BAUMAN, 1999, p.11).

Minha expectativa era que, através da análise dos discursos das crianças, seria possível conhecer um pouco do que elas pensavam sobre si mesmas, sobre as outras crianças, sobre nós professoras e sobre o que lhes acontecia no cotidiano da vida escolar. Essas questões ajudaram-me a ir ao encontro das crianças escolarizadas, ou seja, dos discursos daqueles que vivem e sofrem o processo de escolarização. Penso que analisar o processo de institucionalização contemporâneo das crianças, a partir do ponto de vista delas próprias, pode nos ajudar a compreender os sentidos e os sentimentos que a experiência escolar pode tomar em suas vidas, bem como, e não menos importante, nossa implicação neste processo.

Corpus infame

Após os primeiros encaminhamentos e definições do percurso investigativo, o passo seguinte, ou melhor, o ‘salto’ seguinte, seria decidir como fazer a produção dos dados que comporiam o *corpus* da investigação. Para isso organizei e desenvolvi algumas atividades que chamei de ‘ensaios de pesquisa’.

Embora já tivesse decidido que não faria pesquisa de cunho etnográfico, fiz algumas aproximações com as crianças nas escolas. Essas experiências ocorreram inicialmente em sala de aula com a presença das professoras, e, em outros momentos apenas com as crianças, também em sala de aula e no pátio da escola. Nos encontros elas conversaram, brincaram, pediram para ouvir histórias, para dançar e lanchar. Propus a elas que tirassem fotos da escola, as quais foram posteriormente comentadas com o grupo. Outra atividade de pesquisa foi propor a um grupo de crianças a escrita de um ‘diário’ sobre a vida na escola⁸. Após estas experiências optei por compor o *corpus* da tese com textos produzidos pelas crianças, oriundas de escolas da rede pública, municipal e estadual, de Porto Alegre e arredores. Não foi estabelecido critério de idade para as crianças participarem da pesquisa, considerando que nas escolas pesquisadas havia muitas crianças com defasagem entre idade e série/ano. A única condição era estar frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em todas as atividades de

⁸Todos os exercícios de coleta de dados foram descritos e comentados de forma detalhada no Projeto de Tese “*Eu me brinco na hora do recreio: experiência, infância e escolarização*” (UFRGS, 2007).

pesquisa, propostas e realizadas, as crianças foram consultadas e somente os textos autorizados por elas foram recolhidos.

Passado algum tempo debruçada sobre o material empírico achei que eles não ‘respondiam’ a várias indagações da pesquisa, mas ao mesmo tempo traziam outras questões. Assim, mesmo com material rico, senti necessidade de ampliar o *corpus*. Sentia um incomodo em relação às propostas de produção textual, geralmente desinteressantes, que fazemos às crianças na escola. Não sabia o que propor. Foi então que chegou às minhas mãos um livro produzido por crianças, de uma escola infantil italiana, chamado ‘*Consigliaria*’ (2002), isto é, um livro de *conselhos*, onde crianças de 5 e 6 anos contavam para crianças de 3 anos - que frequentavam a creche - como ‘funcionava’ a pré-escola. Além de informações escritas, desenhos e fotografias, as crianças também davam conselhos as que iriam pela primeira vez para a “Escola da Infância”. Inspirada nessa publicação, mais uma vez retornei à escola e propus para algumas professoras que solicitassem aos alunos a escrita de ”conselhos e informações” sobre a escola, dirigidos a outras crianças que supostamente não a conheciam ainda. Neste sentido, o caráter contingente do processo de pesquisa, atrelado à perspectiva que o inspirou, permitiu que eu fizesse, ainda, outros ensaios de pesquisa. Minha inquietude, curiosidade e insegurança, me mobilizaram a propor outra produção escrita às crianças. A ideia surgiu quando me deparei com o livro infantil ‘O carteiro chegou’ (AHLBERG, 2007), no qual as histórias eram contadas através de correspondências: carta, cartão postal, anúncio publicitário, intimação judicial, convite, entre outros. Após a exploração deste livro com as alunas do curso de Pedagogia, decidi elaborar uma carta, dirigida a outras crianças, contando sobre a pesquisa e fazendo a elas algumas perguntas. Pensei que esta pudesse ser, talvez, uma forma mais interessante de estabelecer contato com as crianças, o que poderia tornar a escrita para elas, mais significativa, já que estariam escrevendo para alguém, “de verdade”. Fiquei ansiosa esperando a resposta das crianças. Tinha dúvidas se, com o uso da Internet e do e-mail, as crianças se interessariam em escrever uma carta.

Assim, com o pensamento mobilizado pela correspondência que havia enviado às crianças encontrei no texto “A Escrita de si”, referências à escrita de cartas. Neste texto o autor comenta que: “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2006, p. 153). Para ele correspondência significava

[...] alguma coisa mais do que um adestramento de si mesmo pela escrita, através dos conselhos e advertências dados ao outro: constitui também uma

certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. A carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele a envia. E presente não simplesmente pelas informações que lhe dá sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas aventuras e desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física. [...] escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face’ (FOUCAULT, 2006, p. 155-156).

Sobre os possíveis efeitos que uma correspondência pode operar nas pessoas ele diz:

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica, portanto uma ‘introspecção’; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 157).

Todo esse processo constituiu o percurso percorrido na construção da tese. Penso que os discursos das crianças escolarizadas constituem um campo significativo de informações sobre como operam os dispositivos pedagógicos que produzem o sujeito aluno, tendo em vista que, em pelo menos cinco dias por semana, por mais ou menos dez meses por ano, em quase todas as partes do mundo, milhares de crianças se deslocam para as escolas onde passam, no mínimo, quatro horas por dia. Mesmo assim, grande parte das pesquisas sobre a escola, e seus dispositivos de poder, não escutam as crianças, nem as consideram como sujeitos de pesquisa.

Na modernidade a ciência baseada no discurso da racionalidade, e na busca da *verdade verdadeira*⁹, se constituiu como produtora do único conhecimento considerado válido. Neste contexto, sempre foram privilegiados os discursos do adulto, masculino, branco e europeu. As práticas de divisão e de exclusão de conhecimentos, gerados na modernidade, constituíram práticas de *epistemicídio*. (SANTOS, 1997), E isso ocorreu/ocorre, sempre que são subalternizadas, subordinadas, marginalizadas, ilegalizadas e excluídas, algumas formas culturais e\ou grupos sociais considerados diferentes. É possível afirmar que ainda hoje, a sociedade de um modo geral, e a escola

⁹A verdade, diz Foucault: "não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças às múltiplas coerções que nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. [...] a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem" (1999, p.12 e seguinte).

de modo particular, operam práticas de *epistemicídio* em relação aos saberes e as culturas infantis. O *epistemicídio infantil* ocorre na instituição escolar cotidianamente, por ela não reconhecer como válidas e legítimas as práticas culturais e os saberes gerados pelas crianças nas relações que estabelecem com outras crianças e com outros adultos, fora do contexto escolar. Os discursos pedagógicos dominantes produziram uma ideia de criança como sujeito irracional e incapaz. Na sociedade moderna, a escola, sua mais poderosa máquina de governo da conduta das crianças, se legitimou ancorada na desqualificação dos discursos dos sujeitos escolares. Isso explica porque durante tanto tempo as crianças não foram consideradas sujeitos de pesquisa.

Andaimos e flechas

Qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos? (SKLIAR, 2003, p. 23).

Investigar o ponto de vista das crianças buscando encontrar indícios e marcas das experiências de escolarização, articulada à ideia de *criança como sujeito competente*¹⁰, e a uma perspectiva de análise de discurso de inspiração foucaultiana¹¹, impôs ao estudo uma tensão permanente, bem como alguns impasses produzidos pela tentativa de operar com perspectivas teóricas diferentes: a foucaultiana e a da Sociologia da infância. Apoiei minhas análises nos conceitos de *criança, infância, experiência e escolarização*. Tais conceitos implicavam em olhar para as conexões produzidas por movimentos simultâneos e complexos, a saber: do indivíduo (criança-aluno), com ela mesma; entre indivíduos (crianças-alunos e adultos-professores); e desses com a instituição escolar. Estas relações ocorrem mediadas pela linguagem, pois é através dela que constituímos sentidos sobre nós e sobre o mundo. Portanto, a linguagem manifestada através da escrita se configurou numa ferramenta importante na pesquisa.

¹⁰Tomo essa expressão, do campo da Sociologia da infância, como contraposição à ideia de que a criança não reproduz de forma passiva o mundo social dos adultos. Nesse sentido, Sarmiento (2008) diz: “Em alternativa à reprodução passiva, Corsaro contrapõe a tese da ‘reprodução interpretativa’, conceito que pode ser associado ao de ‘estruturação’ de A. Giddens (1984), e que exprime a idéia de que as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporadas em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais.

¹¹Foucault significa de duas formas a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjugua e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Além dos mencionados anteriormente, outros conceitos foram retirados da caixa de ferramentas foucaultiana e incorporados ao estudo. São eles: regimes de verdade, dispositivo, discurso, enunciado, práticas discursivas e não-discursivas, relações de poder, tecnologias políticas do corpo, governo, tecnologias do eu e experiência de si. Da sociologia da infância tomei os conceitos de ofício de aluno, reprodução interpretativa e culturas infantis.

O medo e a insegurança que me rondavam, toda vez que me debruçava sobre o material empírico, era o de estar utilizando as ideias, as ferramentas analíticas, apenas como 'chaves', que, como alerta Fischer (2002), “entram em qualquer fechadura, mas que acabam por não abrir nossa compreensão para fenômenos particulares, específicos” (FISCHER, 2002, p. 57).

Olhar outra vez o que foi apenas olhado

Se voltarmos o olhar – o nosso olhar -, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos e como são os outros* (SKLIAR, 2003, p. 71).

O processo de análise dos textos produzidos pelas crianças colocou em questão, em vários momentos, o modo como eu estava “lendo” os textos das crianças. Larrosa (2002) comenta que para ler de outro modo, é preciso calma, pois “a leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca” (LARROSA, 2002, p. 14). Ler nessa perspectiva, no entanto, não é algo que se faça sem conseqüências, pois como diz Steiner, citado por Larrosa, (2002) “Ler significa arriscar-se muito. É deixar vulnerável nossa identidade, nossa possessão de nós mesmos” (LARROSA, 2002, p. 17).

Durante o processo de análise os textos foram lidos muitas vezes, compulsivamente organizados, desorganizados e reorganizados, recortados e misturados de muitos jeitos: em forma de listas, de quadros e arquivos. Nas várias tentativas de aproximação ao material empírico procurei, sem muito sucesso, fazer um estranhamento ao que as crianças diziam. Mas o que eu lia, ou melhor, aquilo que eu conseguia ver e ler nos textos me soava bastante familiar. Isso acabou produzindo um certo desconforto que me acompanhou, com intensidades variadas, durante todo processo de feitura da tese. Só mais tarde percebi que o desconforto resultasse, talvez, do fato dos textos das crianças, inicialmente, não ‘corresponderem’ às minhas expectativas. Meu incômodo de

pesquisadora *moderna* estava no fato de esperar que as crianças fossem ‘mais críticas’ e menos condescendentes em relação à escola. Várias crianças, ao mesmo tempo em que descreviam a escola como um espaço materialmente precário, diziam também gostar muito de estar ali, falavam do desejo de vê-la bonita, mais colorida, com mais materiais. Mesmo quando faziam referências às deficiências da escola, em seguida faziam elogios e diziam que a escola era muito legal.

Nos textos dos “conselhos” fui surpreendida pela forma direta com a qual algumas crianças descreviam as relações de poder que se estabeleceram entre elas e os professores/as. Elas indicaram, também, conselhos sobre como uma criança deveria se comportar quando chegasse à escola, e como deveria agir para se ‘dar bem’, para passar de ano e para obter, assim, o afeto dos docentes.

A leitura das cartas marcou outro momento das análises. Elas suscitaram muitos e ambíguos sentimentos. Embora já tivesse percebido que minha experiência docente com crianças afetava minha ‘leituras’, as ‘cartas conselhos’ me tocaram de forma diferente. Afetaram-me de uma forma mais emocional, ou seria melhor dizer, mais passional. Com as cartas fiz uma escuta\leitura mais *amorosa*. O fato de narrarem suas experiências dirigindo-se a mim, e a forma como expunham seus sentimentos, medos, desejos e perspectivas davam-me a sensação de cumplicidade. Isso confirma que toda leitura, observação e escuta é apenas uma leitura, uma observação, uma escuta, não é a verdadeira leitura, nem a verdadeira observação, nem a verdadeira escuta, ou seja, são apenas versões parciais e, portanto, perigosas. Já sabemos que não existe observação desinteressada, menos ainda em pesquisa.

Assim, depois de um processo exaustivo de leitura e de muitas tentativas para ‘organizar’ o *corpus*, tendo em vista a riqueza dos dados, suas conexões e ambiguidades, decidi reorganizá-los a partir dos enunciados que *saltavam* dos textos das crianças. A maior dificuldade foi selecionar e descartar alguns textos, o que fez com que a cada leitura eu fizesse coisas diferentes, tornando o processo de análise uma batalha constante, entre eu e os textos. Tentei ainda organizar os enunciados por temáticas, mas alguns enunciados se impuseram de tal forma, que acabei abandonando as benditas “categorias”. Organizei então a escrita da tese a partir de um grupo de enunciados, os quais me conduziram aos descaminhos de uma pesquisa-experiência, redirecionando aquilo que eu pensava e queria fazer, anteriormente. Utilizei também desenhos e fotos feitas pelas crianças como complemento aos discursos escritos. Foi imersa nesse labirinto que procurei olhar, busquei caminhos para ver de outro lugar o que eu achava

que já conhecia e sabia. Embora muitos textos analisados apresentassem ‘problemas’ relativos à ortografia, gramática e pontuação, entre outros, decidi manter a escrita original das crianças, sem fazer retoques, apresentando-as exatamente como foram produzidas. Optei por não ‘corrigir’ para que os leitores pudessem contrastar a importância e a expectativa que as crianças revelam em seus discursos, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, com a precariedade dos saberes que eles puderam construir na escola para se comunicarem. Penso que temos um compromisso político e ético com as crianças, com o que elas dizem e desejam, que vai além do compromisso de manter sigilo de suas identidades. As pesquisas com crianças ajudam (podem ajudar) a tornar visível a forma pela qual a escolarização opera sobre elas, em especial sobre as que vivem em contextos economicamente desprivilegiados.

Para concluir. Gostaria de reafirmar aqui o caráter provisório deste texto, e das reflexões apresentadas sobre o processo de construção do caminho investigativo de minha tese de Doutorado. Tudo que escrevi aqui, como disse no início, foi fruto de vários encontros, e encontros são sempre singulares e contingentes. São os encontros que nos movem a pensar e a questionar sobre nossa capacidade de olhar, de escutar, de ler, de observar e também de acolher o que vem ao nosso encontro. Encontros possibilitam, ou não, que algo nos passe, que algo nos aconteça.

COMO UNA EMPIRISTA CIEGA: *INVESTIGACIÓN-EXPERIENCIA*

Resumen

Este artículo analiza y problematiza el proceso de producción de una investigación desarrollada con un grupo de niños en edad escolar, partiendo de la idea de experiencia desde lo punto de vista de Michel Foucault. Llama la atención sobre sus posibilidades y sus dificultades en el proceso, contraponiendo la perspectiva de una *investigación-experiencia* con la de una *investigación-verdad*. Discute los caminos de la investigación recorrido, sus particularidades y contingencias, dando énfasis la producción de lo *corpus* de la investigación y de sus análisis.

Palabras-clave: Experiencia; Investigación-experiencia; Investigación con Niños; Foucault.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AHLBERG, Janet & Allan. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- CORAZZA, Sandra M. **Manual infame, mas útil, para escrever uma boa proposta**. Porto Alegre, 2000. (Digitado)
- _____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103 – 127.
- EWALD, François. Foucault. **A Norma e o Direito**. Trad. Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.
- FERNANDES, Susana. **Eu me brinco na hora do recreio**: infância e escolarização. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FISCHER, Rosa M. Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49 – 71.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Vol. V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.. 264 – 287.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Vol. IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 223 – 241.

KOHAN, Walter. **Entre Deluze e a educação:** notas para uma política do pensamento. Educação & Realidade. Dossiê Gilles Delize, v.27, n.2 (jul/dez). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2002.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaio de Filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter; GONDRA, José. (Orgs.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel L.Leite. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo, Editora UNESP, 200, p. 19 – 34.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 129 – 156.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, Manuel.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Data de recebimento: 16/10/2011

Data de aceite: 21/11/2011