
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RELATÓRIOS DE MINORIAS COM CRIANÇAS E IMAGENS: CONTORNOS
DE UMA PESQUISA MARGARIDA.**

LUANA PRISCILA DE OLIVEIRA

Texto apresentado ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte do processo de defesa para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2015

LUANA PRISCILA DE OLIVEIRA

**RELATÓRIOS DE MINORIAS COM CRIANÇAS E IMAGENS: CONTORNOS
DE UMA PESQUISA MARGARIDA.**

Texto apresentado ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte do processo de defesa para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem – experiência - memória e formação.

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite.

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Regiane Helena Bertagna

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite.

Rio Claro

2015

370.78 Oliveira, Luana Priscila de
O48r Relatórios de minorias com crianças e imagens : contornos
de um pesquisa margarida / Luana Priscila de Oliveira. - Rio
Claro, 2015
88 f. : il., fots.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: César Donizetti Perreira Leite

1. Pesquisa educacional. 2. Heterotopia. 3. Experiência. 4.
Pedagogia pobre. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

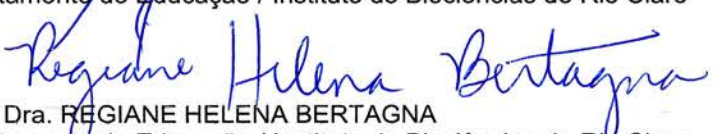
TÍTULO: Relatórios de minorias com crianças e imagens: contornos de uma pesquisa margarida

AUTORA: LUANA PRISCILA DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO
Departamento de Filosofia e História Da Educação / Universidade Estadual de Campinas

Data da realização: 01 de setembro de 2015.

*À minha mãe, mestra comigo.
Ao meu pai, que já não está entre nós.*

*Estou farta da pesquisa comedida
 Da pesquisa bem comportada
 Da pesquisa funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de
 apreço ao sr. diretor.*

*Estou farta da pesquisa que pára e vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um
 vocábulo.*

*Abaixo os puristas.
 Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
 Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
 Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis*

*Estou farto da pesquisa namoradora
 Política
 Raquítica
 Sifilítica
 De toda pesquisa que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo.*

*De resto não é pesquisa
 Será contabilidade tabela de co-senos secretária do amante exemplar com cem modelos de
 cartas e as diferentes maneiras de agradar às mulheres, etc.*

*Quero antes a pesquisa dos loucos
 A pesquisa dos bêbados
 A pesquisa difícil e pungente dos bêbados
 A pesquisa dos clowns de Shakespeare.*

*- Não quero saber de pesquisa que não é libertação.
 (Paráfrase da poesia: Poética de Manuel Bandeira)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço como se agradece o sol pela beleza das flores,
Como se agradece o vento pelo aroma dos eucaliptos,
E como se agradece o frio pelo aconchego.

Mas, também agradeço...
Como se agradece à pedra pelo desvio,
Como se agradece o beco pelo retorno,
E como se agradece as crianças pela fuga.

Neste longo percurso encontrei pessoas, ouvi vozes...
E aprendi a agradecer...

Assim como se agradece à Deus pela vida.

Como se agradece à família, pelo apoio e compreensão.
Agradeço a minha mãe Mara e aos meus irmãos Lígia, Luciano (Rei) e Lê.

Como se agradece os amigos, pelas leituras, críticas e risadas.
Agradeço à Bruna, Chris, Silmara e Rebeca.

E também agradeço à toda a galerinha do I-M@go.
Em especial aos amigos: Bianca, Má, Noemi, Vinícius, Rafa, Cleri, Leda, Serginho e Camilo.

Agradeço ainda...
Como se agradece à formação pelas possibilidades.
Agradeço aos professores do departamento de educação que tanto me ensinaram,
principalmente a lutar pelos meus sonhos e objetivos.

Como se agradece ao orientador pela abertura e tranquilidade.
Agradeço ao César, meu querido mestre.
Amigo, professor, companheiro, que aprendi a admirar de um modo muito especial.

E também como se agradece à paixão pelo carinho e pelas broncas.
Agradeço ao Tocantins (Paulo Henrique), meu noivo que de um modo ou de outro
sempre esteve comigo nessa longa caminhada.

Por fim, agradeço a todos!
A todos àqueles que de alguma forma
Contribuíram para a costura cuidadosa
Desta colcha de retalhos
Que vos apresento.

RESUMO

No contexto atual de pesquisas que tratam de crianças e produção de imagens na área da educação surgem incômodos em relação ao próprio ato de pesquisar, principalmente pelo fato dos sujeitos da pesquisa serem, no caso, crianças, que se tornam protagonistas da pesquisa. Pelas lentes dos equipamentos, esses sujeitos/protagonistas nos apresentam um mundo rodeado de composições, de corpos, de focos e des-focos e de sentidos outros, por vezes até não-sentidos. Neta perspectiva, autores como Benjamin, Agamben, e Masschelein, que tratam da noção de experiência, da pesquisa como um proceder tateante, e da necessidade de uma educação do olhar e de uma pedagogia pobre, respectivamente, amparam questionamentos que versam sobre os modos de se fazer pesquisa na área da educação com crianças e imagens, e também acerca das leituras que se fazem possíveis acerca do material imagético produzido por crianças e professoras no contexto do cotidiano escolar. Diante destas palavras e considerando as últimas pesquisas do I-M@go: Laboratório da imagens, experiência e criação da UNESP campus Rio Claro, Departamento de Educação, que vem tratando da questão da pesquisa com crianças, professores e produções imagéticas, e também vem trilhando um modo outro de se pesquisar, surge o interesse desta pesquisa de mestrado que perpassa a seguinte questão: Quais as possibilidades que se apresentam quando assumimos a perspectiva de um fazer pesquisa que aproxima-se dos conceitos de experiência, pedagogia pobre e heterotopia, partindo das elaborações acerca destes conceitos segundo Benjamin, Agamben, Masschelein e Foucault, respectivamente, para se pensar a pesquisa com crianças e imagens na área da educação? Para tanto, são utilizados e analisados: dados imagéticos (fotos e filmagens) de professoras e crianças, registros realizados durante as coletas de imagens pelo pesquisador e pelos alunos-bolsistas, os quais trazem falas das professoras, das crianças e as impressões dos pesquisadores, além de revisão da literatura. Muitas discussões e sensibilizações foram possibilitadas por esta pesquisa que se propõe a pensar com...crianças e imagens, discussões que caminham muito além do objetivo central da mesma. Neste trabalho entra em cena e destaque a necessidade de um deslocamento na forma de pensar a pesquisa com crianças no campo da educação e a produção de conhecimento a partir do protagonismo das crianças na produção das imagens e da própria pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Educacional; Imagens; Experiência; Heterotopia; Pedagogia pobre.

ABSTRAC

REPORTS OF MINORITIES WITH CHILDREN AND IMAGES: CONTOUR OF A DAISY RESEARCH

In the current context of research dealing with children and the production of images in education appear uncomfortable in relation to the act of searching, mainly because of the research subjects are, in this case children, who become protagonists of the research. Through the lens of equipment, these subjects/actors show us a world surrounded by compositions of bodies of focus and de-focus and other senses, sometimes even non-sense. Granddaughter perspective, authors such as Benjamin, Agamben, and Masschelein, dealing with the notion of experience, research as a tentative proceed, and the need for an education look and a poor pedagogy, respectively, bolster questions that deal with the ways of doing research in education with children and images, and also about the readings that become possible about the imagistic material produced by children and teachers in the context of everyday school life. In the face of such words and considering the last of the IM@go surveys: images Laboratory, experience and creation of campus UNESP Rio Claro, Department of Education, which has been dealing with the issue of research with children, teachers and image productions, and is also pursuing a another of researching mode, comes the interest of this master's research that permeates the question: What are the possibilities that present themselves when we take the prospect of doing research approaching the concepts of experience, poor peganogia and heterotopia, based on the elaborations about these concepts according to Benjamin, Agamben, Masschelein and Foucault, respectively, to think about research with children and images in education? To this end, are utilized for the analysis imagery data (photos and footage) teachers and children, records made during the collections of images by the researcher and the students fellows, which bring testimonies of the teachers, children and the impressions of the researchers, in addition to literature review. Many discussions and sensitization were made possible by this research that purports to think ... children and pictures, discussions that go far beyond the central purpose of the same. This work comes into play and highlight the need for a shift in thinking research with children in education and knowledge production from the role of children in the production of images and the research itself.

KEYWORDS: Educational research; Images; Experience; Heterotopia; Poor pedagogy.

SUMÁRIO

ERA UMA VEZ....	9
1. INTRODUÇÃO, “Criar proposições na ciência” pela superfície.	13
2. AS CIÊNCIAS HUMANAS: TRILHAS PELA FILOSOFIA DA CIÊNCIA.	28
2.1 É tudo uma questão de método!	31
2.2 Permitir outros indicativos na ciência	32
3. FAZER FUGIR: TENSÕES INICIAIS ACERCA DE MODELOS.	35
3.1 Dispersando as teias do conhecimento	35
3.2 A precariedade de localização das Ciências Humanas por Foucault.	39
3.3 Permanecer na fronteira movimento na tentativa de sobreviver nômade.	41
4. PESQUISA COM... CRIANÇAS E IMAGENS. ..	44
4.1 Suscitar acontecimentos, por imagens e escritos.	47
5. PESQUISA MARGARIDA, sobre desejar ser um pedaço de espaço flutuante	59
5.1 Caminhar, um ato de exposição e deslocamento do olhar	59
5.2 Mergulhar, uma experiência de transformação	62
5.3 <i>Heterotopias</i> em: Ter um sonho contrário.	69
REFERÊNCIAS	74
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	76
APÊNDICE	77
APÊNDICE A – Registros dos encontros de coleta de imagens.	77

RELATÓRIOS DE MINORIAS COM CRIANÇAS E IMAGENS: CONTORNOS DE UMA PESQUISA MARGARIDA

Luana Priscila de Oliveira

ERA UMA VEZ...

Margarida era jovem e mimosa. Seu olhar manso sempre cintilava para o horizonte quando imaginava que lá, a perder de vista, o mundo poderia lhe reservar grandes surpresas.

Todos diziam que o destino das vacas era ter muitos, muitos filhos. Com os anos, elas eram levadas para descansar num asilo ou contratadas para trabalhar numa grande fábrica de bolsas, sapatos e tapetes. Mas Margarida preferia acreditar que, por gratidão, todas ganhavam de seus patrões uma bela viagem de balão. Assim lhe contou sua mãe quando partiu para conhecer o mundo.

O tempo suspirava longe e Margarida não queria esperar para conhecer o mundo. Além disso, ela também não suportava a ideia de se casar com Otávio, o único touro da fazenda.

Para as outras vacas não existia nada mais importante, além daqueles pastos. Mas para Margarida havia um mundo, e nele, com certeza, alguém diferente e especial.

- Não tem jeito, querida – disse Clara, a galinha bisbilhoteira que escutava até pensamento. – A fazenda é enorme, e depois daquele horizonte onde o sol dorme e acorda todos os dias, existem cercas.

Aquilo era verdade.

- Se pelo menos você pudesse voar – disse Cibele, uma mosca mequetrefe que adorava pousar nas narinas úmidas dos animais.

Margarida tentou voar. Mas, sem asas e sem balão, realmente era impossível.

- Se pelo menos você pudesse pular – disse o coelho Caco, enquanto ensinava seus filhotes a darem grandes saltos.

Margarida também tentou aprender, mas era pesada demais.

-Se você fosse pequena, poderia passar por debaixo da cerca – disse Lui, um ratinho muito esperto.

Mas, pequena, Margarida tinha certeza de que não era.

- Se você fosse forte como eu, quebraria a cerca – disse Otávio com ar galanteador.

Margarida nem deu ouvidos.

-Se você caminhar por toda a fazenda poderá encontrar uma saída – disse Aurélio, um sábio jabuti que dava bons conselhos. - Há sempre uma cerca quebrada ou uma porteira aberta.

-Isso mesmo! – disse Margarida, e partiu.

Seu caminhar lento ressaltava o silêncio do campo, a planície era verdejante e o sol ardia. Margarida, porém, não se cansava. Andou quilômetros até encontrar uma cerca.

Pouco tempo depois, apareceu a sua frente um longo espelho luminoso; era uma rio que cortava a fazenda. A cerca descia até sua margem, recomeçando lá do outro lado. O meio era completamente livre para o rio seguir seu curso e molhar o mundo.

Margarida ficou encantada, naquele momento desejou ser como a água.

Margarida uma vez escutou que todos os animais nasciam sabendo nadar. Mas preferiu não arriscar. Então, sentou numa pedra que caía sobre a margem do rio e ficou imaginando uma forma de escapar.

Bem sabia ela que lá fora a vida ninguém segura. Mas, do lado de cá, nada podia fazer. E antes que uma tristeza transbordasse de seus olhos, o rio revelou algo surpreendente. Lá do fundo surgiu Alfredo, um grande e elegante peixe-boi que passava por ali.

Nem é preciso dizer que foi amor a primeira vista.

Eles se olharam e suspiraram. E não demorou muito para Margarida decidir.

- Alfredo. Quero ficar com você para sempre.

- Eu também, Margarida. Mas sou boi encantado e das águas não posso sair.

Por que você não vem comigo? - perguntou ele. - Assim podemos conhecer o mundo por essas águas que abraçam o mar.

Aquela era uma decisão importante. Por isso, Margarida, pensou, pensou. Antes de responder pensou novamente e repensou. E quando o sol enfraqueceu deixando rosado todo o céu, Margarida já sabia que Alfredo seria para sempre seu verdadeiro e grande amor. Então, ela encheu o coração de confiança, fechou os olhos, prendeu a respiração, e...Mergulhou.

Hoje, eles nadam o mundo pelos sete mares. Alfredo, o elegante peixe-boi, e Margarida, sua mimosa vaca-sereia.

(Margarida, texto de André Neves)

Algo na minha trajetória durante esse tempo, em que tenho vivido junto ao grupo I-Mago e junto a academia e junto ao César, se aproxima da história da Margarida. As cores, as pessoas que encontrou pelo caminho, os dizeres dessas pessoas que num primeiro momento desencorajam –Se você tivesse asas poderia voar para o outro lado da cerca” e num segundo momento te dizem –Se caminhar pela fazenda com certeza encontrará uma cerca quebrada, ou uma porteira aberta, talvez você não encontre uma saída, talvez apenas uma brecha...”, a vontade de conhecer outros lugares, outras coisas, saber o que tem lá –onde o sol dorme e acorda todos os dias”, o não se acostumar com a ideia de aceitar as coisas do jeito que elas são, do jeito que elas sempre

foram, não aceitar se casar com Otávio, o único touro da fazenda, muito menos se casar com as verdades absolutas disseminadas por aí, acreditar que por gratidão as vacas recebem um passeio de balão, passeio este que permiti ver as coisas de outro jeito, sentir o vento, o calor, o frio na barriga, de ir pra outro estado, viajar de madrugada, apresentar um trabalho sobre um tema que pouco domina, participar de uma mesa redonda com um monte de gente importante olhando, e mais conhecer a praia e o mar pela primeira vez [nunca estive tão alto como nessas viagens de balão, e os ventos continuam me levando]. Caminhar, isto também aproxima meu percurso à história de Margarida, ela caminhou, caminhou até a tarde ficar rosada. Precisei caminhar muito [literalmente para chegar às reuniões do grupo!], caminhar sem saber onde chegaria ou se chegaria, sem saber se no final da caminhada tudo teria valido a pena, nem sabia se teria fim essa caminhada [e ainda não sei]. Sem objetivos acadêmicos maiores, simplesmente, fui deixando que as coisas acontecessem, sem pensar muito, fui sendo levada pela correnteza, Mergulhei! Foi uma decisão difícil como a de Margarida quando encontrou Alfredo, o elegante peixe-boi encantado. Eu pensei, pensei, repensei e pensei outra vez...Tudo mentira! Não pensei nada! Quando vi, foi amor a primeira vista, já estava encantada pelos autores, pelos temas que estudávamos, pelas crianças, pela correria das coletas de imagens, pelas imagens, pelos eventos científicos, pelos assuntos que conversávamos no grupo, pela amizade que fiz com as pessoas que pelo I-Mago passaram, e pelas pessoas que conosco ainda estão. Respirei fundo, tapei as narinas e mergulhei! Não me transformei em uma vaca-sereia, mas me transformei muito. Virei rio. Quantas vezes desejei ser rio como Margarida, mas tive medo, sentei em cima da pedra e fiquei imaginando um jeito de escapar, mas antes que uma tristeza transbordasse meus olhos...[o resto da história vocês logo conhecerão]. E hoje acompanhada pela magia de um elegante peixe-boi encantado, estou-correnteza por essas águas que abraçam o mar, pelos sete mares que cruzam esse mundo, descobrindo, desvendando, experimentando. Enfim, me encantando com as cores dessa minha pequena trajetória.

1. INTRODUÇÃO, “Criar proposições na ciência” pela superfície¹.

Neste trabalho, optamos por um texto que possa ser outro na superfície, que com imagens e com criança possa compor fragmentos da trajetória de uma pesquisa e de um pesquisador. Fragmentos, que foram determinantes nas escolhas, que possibilitaram mudanças no percurso, que sensibilizaram o olhar, que afetaram o corpo e, que por tantos possíveis, permitiram o caminhar.

Neste sentido, tratar de uma pesquisa, como a qual se propõe nesta pesquisa, exige certo desprendimento dos lugares seguros, pede um esforço para que possamos nos admirar com as migalhas, os pormenores da terra, os cacos, ~~uma~~ “uma pequena coisa infinita do chão” (BARROS, 2002, p.35), com as minoridades. Algo aponta para esta proximidade com o chão e com as superfícies, nas imagens que as crianças nos apresentam.

Para tanto, buscamos ventos que nos soprem, rios que nos flutuem, sensações que nos arrepiem, mas tudo isso tudo isso a ser sentido na pele, na boca, no cabelo, na superfície de nossos corpos, por meio de pequenas proposições.

Parafraseando a figura do filósofo nas primeiras páginas do livro ~~Mundo~~ “Mundo de Sofia”, diria de pesquisador que sobe no mais alto do pelo do coelho que está na cartola do mágico para poder ver as coisas como se fosse a primeira vez, como as crianças. Diria também de um leitor sem lugares e olhares perspectivados, que pela possibilidade de não ter um objetivo certo, um lugar certo onde chegar, possa chegar a muitos lugares, todos os lugares, ou simplesmente lugar nenhum. Sair dos lugares e caminhar, permitindo o encantar-se, o admirar-se, o afetar-se mais com as superfícies, do que com as profundidades, desta pesquisa.



(CRIANÇAS, 2014, IMG0233)

¹ A ideia de escrever o presente capítulo tomando como ponto de partida as ~~proposições~~ “proposições” foi inspirada no livro dos autores DELEUZE, G. GUATTARI, F. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In: _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 5. São Paulo: Editora 34, 1997 b.

Proposição 1: Aprender a dizer pelos escapes da escrita.



(CRIANÇAS, 2014, IMG0233)

Então incentivaram-no a falar: Menocchio abandonou qualquer reticência. Era dia 28 de abril (Ginzburg, 1987).

A oralidade é um modo de expressão que abre brechas para as mais diversas interpretações e escapes ao que fora anteriormente dito. O então “não foi bem isto que eu falei” entra em cena e deixa vaga as acusações que constam em todo e qualquer processo carente de provas escritas. Sendo assim, é preciso que a escrita seja vigiada e até mesmo velada, ou até mesmo disfarçada, já que ela também “diz sobre as coisas”. E seu dizer permanece concretizado em símbolos e caracteres. O ditado popular “Manda quem pode, obedece quem tem juízo” diz sobre a escrita que diz sobre as coisas que diz que as coisas devem ser ditas da maneira correta, ou melhor, da maneira exata como elas devem ser ditas.

E isto tudo meu caro amigo, não consta de devaneios sobre os modos como as pessoas reais se relacionam, isto conta-nos sobre o que fica largado no porão, o que apodrece no esgoto do esquecimento e que pouca poeira nos restou: a liberdade de exercício do pensamento. De dizer e de escrever e de fazer o que lhe cabe, lhe interessa, lhe movimenta, lhe instiga, lhe escapa ao corpo, lhe transborda os limites da cultura e da existência.

Pois bem, a réplica que segue diz respeito a um processo, no qual a palavra escrita traiu o pensamento do réu, que por isto foi condenado, como *Menocchio* de Ginzburg (1987). Mesmo feito prisioneiro o corpo, a vontade de dizer lhe escapou e as grades não bastaram, a escrita fugitiva aprendeu enfim a dizer as coisas como elas devem ser ditas.

Considerações que constam no processo, por parte do parecerista:

1. Os resultados da pesquisa poderão contribuir com reflexões sobre o estudo de crianças, sobretudo em sua relação com imagens, e com métodos para esse tipo de pesquisa.
2. Há coerência entre a fundamentação teórica e os métodos sugeridos para cumprir os objetivos da pesquisa.
3. Em relação ao método, não foram explicitadas características referentes aos sujeitos e os procedimentos foram expostos de forma genérica; ainda que sejam apresentados como pontos de partida, caberia haver mais detalhes sobre eles.
4. Em relação ao método, não foi delimitado o número de sujeitos; não foi exposto suficientemente o que os sujeitos terão de fazer e como os dados serão coligidos e analisados. Essa explicitação não me parece contrária à referência teórica adotada, mesmo considerando que são, como a autora acentua, pontos de partida.
5. O projeto pareceu-me adequado a um programa de mestrado, apesar das observações feitas no item anterior; difícil avaliar a viabilidade uma vez que não consegui obter informações precisas no projeto sobre e como os dados serão coletados e analisados.

Decisão final:

[X] Fundamentação científica insuficiente/metodologia inadequada

Considerações acerca do processo, por parte do pesquisador:

PARA FAZER UMA PESQUISA EXPERIÊNCIA

Pegue uma ideia.

Junte algumas pessoas.

Escolha na educação um lugar com o comprimento que pretende dar a sua pesquisa.

Recorte o lugar.

Em seguida, recorte cuidadosamente as sensações que compõem o lugar, no caso a escola, e coloque-as num saco.

Agite suavemente.

Depois, retire os recortes uns a seguir aos outros.

Transcreva-os escrupulosamente pela ordem que eles saíram do saco.

A pesquisa parecer-se-á contigo.

E você será um pesquisador infinitamente estranho, de uma encantadora sensibilidade, ainda que incompreendido pelas pessoas cultas e vulgares.

(Paráfrase do poema “Para fazer um poema dadaísta”)

Ao término de um trabalho de iniciação científica, o qual buscou compreender o conceito de experiência e o que este trazia de possibilidades para se pensar a pesquisa com crianças na área da educação, tendo como plano de fundo as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório da imagem, experiência e criação (I-Mago), surgem indicativos para a criação de uma nova metodologia de pesquisa.

Um parecer com muitos elogios e que, de algum modo, indicava para uma continuação dos estudos, no intuito de definir, tomar posicionamento, descrever, justificar uma pesquisa que possa ser outra. No caso, porém, mais uma entre as tantas metodologias de pesquisa com crianças e imagens na área de educação.

Dialogou. Construiu noções próprias para sustentar sua busca pela relação entre pesquisa e experiência. Desenvolveu com desenvoltura o conceito de experiência, colocando-o em sua dimensão humana e histórica. Em sua pesquisa com o material fotográfico soube novamente construir a dimensão do diálogo. Neste diálogo participaram a percepção, o outro, cores, formas e luzes. Tenho que reconhecer que a pesquisa suscita questões que não foram respondidas. Mas afinal, não é isso que se espera do início de uma carreira intelectual? O diálogo com as imagens, considerando-se a pesquisa em imagens na educação no se esgotou. Faltaram considerações sobre o que ela chama de imagem que pudessem delinear melhor o conceito de experiência na produção e leitura destas. As imagens têm sua própria historicidade e sua própria dinâmica discursiva. Isto não invalida qualquer análise, interpretação e sensação em relação às imagens. (PARECER DE RELATÓRIO DA FAPESP, 2013).

De acordo com o parecer, “a pesquisa suscita questões que não foram respondidas”, ou seja, podem e devem ser respondidas buscando delinear melhor o conceito de experiência na produção e leitura das imagens. Neste sentido, havia um indicativo para o aprofundamento dos estudos acerca do conceito de experiência com a discussão que havia no trabalho sobre a produção do conhecimento e a forma como este acontece no interior das pesquisas na área das ciências humanas, mais especificamente na educação.

Neste momento, o que movimentou o início da presente pesquisa e o ingresso no mestrado havia *caído por terra*. A interpretação do parecer supracitado afastava a

pesquisa das ideias originárias da mesma, pois a procura por entender melhor aquele tipo de pesquisa que o grupo desenvolvia era uma necessidade em si, que se encerrava nela mesma, jamais uma militância, nunca a criação de um modelo, apenas a apresentação de um trabalho com crianças e imagens que faz fluir o pensamento e permiti estabelecer outras relações com a infância, com a educação, com as imagens e com a pesquisa.

Todavia, quando nos propomos a sair de casa e abandonar a família, quando iniciamos uma caminhada com aberturas, e não fechamentos, encontramos cercas. São delas que conto nesta proposição, são de contradições que não permitiram que uma pesquisa que problematiza o próprio fazer pesquisa pudesse caminhar contando de um modo outro de pesquisar, caminhando também por este modo outro. Faltaram elementos, caracterização de sujeitos, impossível ver a visibilidade de tal pesquisa, a metodologia carecia de explicações. Considerações que mudaram o rumo desta pesquisa.

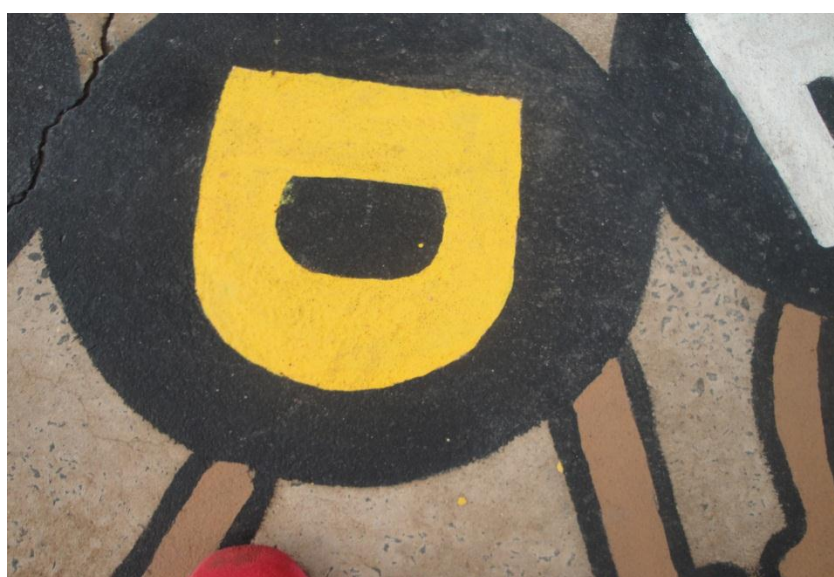
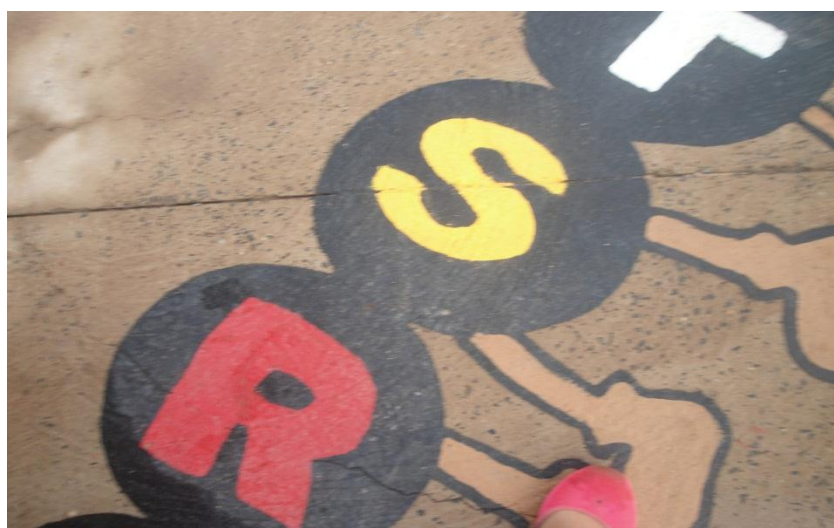
Naquele instante, a decisão de caminhar por outras vias, trilhar um percurso a margem do instituído e que buscava sempre permanecer a margem se definia.



(CRIANÇAS, 2014, IMG0560)

Neste cenário, fiz minhas as palavras de Manoel de Barros (2002, p.27) e escolhi *aprender com as abelhas do que com os aeroplanos, já que é um olhar pra baixo que nasci tendo, um olhar para o ser menor.*

Proposição 2: Exercitar ser poeta à maneira do correr das emas.



(CRIANÇAS, 2014, IMG05553, IMG0552, IMG0551)

EMAS

Elas ficam flanando no pátio da fazenda
 A gente sabe que as emas comem garrafas
 Abotoaduras freios pedras alicates e tais
 Nossa mãe tinha medo que uma ema
 Comesse nosso cobertor de dormir e os
 Vidros de arnica da vó
 Eu tinha vontade de botar cabresto em uma ema
 E sair pelos campos montando na bicha a
 Correr
 A gente sabia que a ema quase voa no correr
 Que a ema racha o vento no correr
 Eu tinha era vontade de rachar o vento
 No correr.
 (Manoel de Barros)

ESCRITAS

Elas ficam planando no pátio do pensamento.
 A gente sabe que as escritas comem letras
 verdaduras (verdades duras) pontos margens e tais.
 Nossa mãe academia tinha medo que uma só escrita
 Comesse nosso modo de pensar sobre as coisas e a
 A rigidez textual da época da vó
 Eu tinha vontade de botar cabresto em uma
 escrita
 E sair pelas páginas e linhas montando na bicha a correr.
 A gente sabia que a escrita quase voa no
 correr.
 Que a escrita racha paredes no discorrer dos discursos
 Eu tinha era vontade de rachar os discursos no
 escrever.
 (Paráfrase da poesia –Emas”)

Proposição 3: Abrir a porta da verdade consiste em aceitar seu encantamento.



(CRIANÇAS, 2014, IMG0924)

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante de que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. [...] Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos (Sobre importâncias – Manoel de Barros).

Apesar dos diversos tipos de conhecimento comporem nossas vidas, parece que àquele advindo da ciência é atribuído maior importância. E isto não aparenta ser devido *ao encantamento que ele produz em nós*. A posição diferenciada que o conhecimento científico ocupa na escala dos demais tipos de conhecimento em nossa cultura se relaciona a algo que dita a forma pela qual atribuímos valores aos modos de conhecer e perceber o mundo. A impressão que fica é que algo de verdade lhe é atribuído, ainda que saibamos os limites da ciência.

Como Manoel de Barros, também *há um desagero em mim em aceitar certas medidas*, pois quando, por exemplo, estamos em uma conversa informal discutindo a cura de uma dor nos rins, quem ganha o debate não é nossa avó que diz que o chá da folha da goiabeira é o melhor remédio, pois ela usou e se curou; e sim, aquele irmão mais velho que insiste em um medicamento farmacêutico com o argumento: “Mas, eu vi em uma pesquisa!”. Ou quando a meteorologia anuncia previsão de seca no período de uma semana e aquele senhor que mora do lado de nossa casa há anos, sorri e diz: estou sentindo, vai chover. O fato não é se a folha de goiabeira é melhor do que o medicamento farmacêutico, ou se a meteorologia acerta mais do que o senhor das intuições. O fato é saber como no campo das composições políticas dos discursos o conhecimento científico foi se tornando o discurso da verdade?

Na procura de respostas para tais questões me deparei com Thompson (1967), autor que nos indica um caminho possível para entendermos o ar de superioridade que o conhecimento produzido pelos cientistas carrega. Em seus estudos sobre as organizações dedica um capítulo à ‘Dramaturgia’, no caso a dramaturgia que sustenta a hierarquia nas organizações. Segundo este autor com a especialização ficou mais difícil manter o poder hierárquico dentro de uma organização, pois o superior não detém mais o poder absoluto das informações, deste modo, para manter o esperado pela sociedade é preciso se lançar na trama:

Devemos tentar controlar as informações e as sugestões que fornecemos a outras pessoas para proteger a aparência da nossa personalidade e dominar as opiniões que os outros têm sobre nós. Todos nós, portanto, estamos envolvidos na dramaturgia (THOMPSON, 1967, p. 129).

Neste sentido, quando mais distante da verdade estivermos mais precisaremos da dramaturgia em nossas relações. A representação se mostra como possibilidade de sobrevivência. Nas palavras de Thompson (1967, p. 141- grifo do autor)

Em geral, os subordinados devem criar a impressão de que são amedrontados pelos superiores e que a representação teatral desses últimos se saiu muito bem. [...] Os subordinados devem criar a impressão de que *precisam* ser ensinados a executar as suas tarefas; de que *precisam* ser instruídos na maneira como executá-las e de que, de um modo geral, não podem viver sem o auxílio do patrão.

O superior, por sua vez, deve se mostrar uma pessoa ocupadíssima e de grande responsabilidade, já que o ‘estar sem tempo’ e o ‘andar cheio de pastas e livros’ lhe atesta a confiabilidade necessária para o exercício de sua função. Assim, o atuar confere mais veracidade que a própria ação: —a clássica bata branca do médico faz lembrar que

ali existe um homem de irrepreensível limpeza; o estetoscópio que pende do seu bolso faz pensar no imenso e misterioso campo dos seus conhecimentos” (Thompson, 1967, p. 129).

Neste contexto, a dramaturgia seria algo que mascara a verdade a fim de nos garantir certa posição de segurança face às incertezas de nossa existência.

Devemos considerar, entretanto, que a verdade não é de modo algum estática, esta se modifica de acordo com o momento histórico e com a cultura a qual está inserida. Na Grécia antiga, por exemplo, a verdade era algo que existia previamente, mas que só poderia ser desvelada mediante pessoas específicas: no caso os poetas. Estes, por sua vez, quando eram presenciados pelas musas inspiradoras tinham a possibilidade de acessar a “Virgem Memória”, também conhecida como Mnemosyne - Mãe das musas -, que lhes revelava a verdade. Decorrido este momento ritualístico os poetas cantavam as revelações às pessoas comuns. (LEITE, 2007; DETIENNE, 2003).

Encontramos essa mesma noção de verdade nos mitos e lendas:

No tempo de nossa tatatatataravó, simplesmente as árvores cresciam lindas mas sem dar frutas. Além do mais, não havia boas raízes para um repasto bom. Como se pode imaginar, a fome grassava entre os bichos. Aí, como quem não quer nada, espalhou-se um boato: na floresta amazônica crescia uma árvore especial. Árvore com dom de encantamento. — Dá fruta? perguntavam-se os bichos. A resposta veio da arara tagarela: dava fruta gostosa. Havia, porém, um ~~mas~~”. Para colher a fruta era preciso conhecer antes o seu nome... Os bichos pensaram, pensaram e pensaram. E resolveram perguntar o nome da árvore mágica a Tupã (A fruta sem nome – Clarice Lispector).

Tanto na lenda da “Fruta sem nome” em que os animais precisavam saber o segredo do nome da fruta desconhecida, o qual era guardado por Tupã, para dela poderem se deliciar, quanto na Grécia Antiga que a verdade enviada por Deus à Terra era revelada apenas aos poetas, vemos que um único ser, ou apenas alguns, tinham o privilégio de entrar em contato com outro mundo para decifrar o invisível, o que estava no campo da adivinhação, do místico, do sobrenatural.

No entanto, essa ideia de verdade é radicalmente transformada na Grécia com Simônides, ~~o~~ referido autor rompe com a visão do poeta como o inspirado, tendo por objetivo enfatizar a *Alethéia*, indicando também a necessidade de uma nova reflexão sobre o problema da verdade” (LEITE, 2007, p.80). Em decorrência à valorização da escrita como técnica em detrimento da *Alethéia* - fala enquanto algo divino -, os poetas perdem seu posto, pois a poesia deixa de ser dom já que a memória ~~deixa~~ de ser uma

forma de conhecimento privilegiado e passa a ser instrumento para o aprendizado da poesia, tornando-se um ofício e não mais um dom divino” (LEITE, p.80, 2007).

Neste sentido, a verdade não é mais algo que nos seja dado, que já exista e precisa ser revelada, mas sim ~~algo~~ algo que precisa ser construída, conquistada. [...] Ou seja, agora, a linguagem e o sentido não mais estão prontos e acabados, mas têm que ser produzidos no próprio círculo das relações humanas” (LEITE, 2007, p.83).

Vemos, portanto, que a verdade entra timidamente no campo do relativo, sendo possível transformar as questões de Detienne (2003, p.13) em afirmações: *a verdade como categoria mental seria, então, solidária a todo um sistema de pensamento, solidária à vida material e à vida social.*

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia
(Verdade - Carlos Drummond de Andrade).

Proposição 4: Ser atravessada pelas multidões que habitam um corpo.



Eis a viagem de um estrangeiro, de um estranho, de um outro. É uma viagem que, como política, incomoda, gera desconforto, tira do lugar. Viagem de uma experiência de pensamento que inquieta e impede continuar a pensar da maneira como se pensava. Viagem de polêmica e desacordos. Experiência de interrogação e de fratura da própria experiência (KOHAN, 2007, p.54).

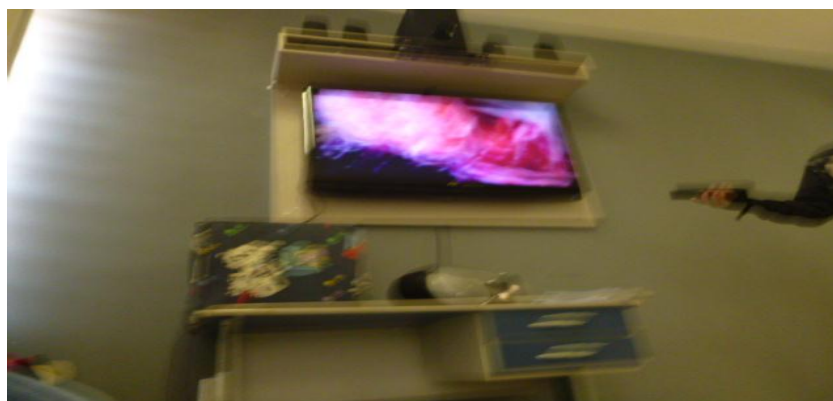
As palavras-imagens da epígrafe ilustram as condições causadoras de meu incômodo diante da temática ‘pesquisa e experiência’. Na figura do estrangeiro encontrei o modo de me lançar na experiência da pesquisa que eu me dispus a participar. Percebi que o estrangeiro não é aquele que sai de um lugar e chega a outro, e sim, aquele se coloca a caminhar, que trilha um percurso. O lugar do estrangeiro, não é mais seu país de origem, tampouco o país que pretende encontrar. O lugar do estrangeiro é o lugar da interrupção, do vazio, da ausência, da suspensão. Ou seja, o estrangeiro pertence a um não-lugar que segundo Augé (1994, p.95) seria um espaço no qual ~~—~~ não [se] cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude”. Pensando bem, talvez nem possamos falar em pertencimento, nem lugar, pois o estrangeiro se põe em um estado de permanente transformação e travessia. (KOHAN, 2007).

Nos primeiros anos de meu envolvimento com as pesquisas realizadas pelo I-Mago, as quais me ofereceram além de imagens e ideias de pesquisa muitas inquietações, tudo o que eu buscava era entender a língua que aqueles estranhos

falavam. Porém, quanto mais explicação buscava mais distância encontrava. Não é à toa que Kohan (2007, p. 44) diz que ~~a~~ explicação é arte da distância”. A princípio tudo o que eu mais almejava eram verdades, certezas e caminhos seguros.

No entanto, as leituras e discussões do grupo que acompanhava a pesquisa, propunham a todo tempo um deslocamento. Parece óbvio que ao passo que me deslocasse, mais próxima daquela verdade eu estaria. Mas, não! Mero engano. O deslocamento não era literal, era um deslocamento de espírito, de estado, mesmo porque ~~a~~ estrangeiridade nasce, como quase sempre, de uma viagem” (KOHAN, 2007, p. 40), e esta ~~v~~ viagem não precisa ser física: o deslocamento é mais intenso do que isso” (KOHAN, 2007, p. 55). Era algo que anunciava que o conhecimento parece acontecer no entre das coisas. Do mesmo modo que acontece com a criança e com o estrangeiro em relação à língua. Ambos descobrem o mundo nas falhas da linguagem, portanto nos entres da comunicação.

Assim, aceitei o que Kohan (2007) propôs e sai desse território, andei por outros lugares, e até busquei inventar lugares outros! E nessas trilhas conheci autores que apresentavam outras formas, ou formas outras de pensar a educação, a ciência, o conhecimento. Kohan (2007, p.53), por exemplo, me disse em seus escritos: ~~H~~á educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Nada no pensamento pode negar, de direito, a possibilidade da educação”.



(CRIANÇAS, 2014, P1010981)

Pois bem, se ~~h~~á educação [...] quando a verdade dá lugar à experiência”, em uma cultura, no caso no campo das ciências, fundadora de modelos de verdades muitas vezes inquestionáveis, prontas, emprestadas, o que mais seria possível se a verdade desse lugar à experiência?

Proposição 5: Contornos da proposição desta pesquisa.

Graças ao meu envolvimento nas pesquisas desenvolvidas pelo I-Mago e mais especificamente pelo desenvolvimento da iniciação científica “Pesquisa e experiência: linhas de fuga e dramaturgia científica”(2012) pude compreender, que há um estatuto de verdade na Ciência que foi construído histórico e socialmente ao longo do tempo e que acabou se cristalizando, assim à maneira como hoje conhecemos, que é responsável por ditar regras no campo das ciências, em primeiro plano, e na pesquisa educacional.

Muito deste estatuto de verdade está ligado ao positivismo, e mais propriamente ao amadurecimento das Ciências Naturais – campo mais antigo e mais constituído enquanto científico. Deste modo, na busca por reconhecimento enquanto campo que também produz conhecimento, as humanidades se ancoraram nos modelos das ciências de natureza. No início isto foi primordial, mas com o passar dos anos o estudo do homem com lentes da natureza acabou desumanizando o próprio homem, que passou a ser visto como um objeto de estudo sem passado, sem história e portanto sem realidade.

Neste contexto, com o advento da Ciência Moderna, as Ciências Humanas passaram a lutar por uma cientificidade própria, com métodos próprios e modos de ver o ser humano próprios, que tivessem mais relação com o estudo de sujeitos reais.

Neste caminhar foi possível a compreensão de que muito já se avançou em relação as questões de base das Ciências Humanas, porém há ainda muita luta pela frente. Digo isto, pois ainda quem dita as regras é quem tem o poder da palavra, e por hora os detentores dos enunciados estão bem distantes de estudos que pretendem considerar os desvios da

pesquisa e que não tem pontos seguros e certos para alcançar, nem verdades para defender.

Diante destas palavras e considerando as ultimas pesquisas do I-Mago, que vem tratando da questão da pesquisa com crianças, professores e produções imagéticas, surge o interesse desta pesquisa de mestrado que perpassa a seguinte questão:

*Quais as possibilidades que se apresentam quando assumimos a perspectiva de um fazer pesquisa que se aproxima dos conceitos de experiência, pedagogia pobre e heterotopia, partindo das elaborações acerca destes conceitos segundo Benjamin, Agamben e Larossa, Masschelein e Foucault, respectivamente, para se pensar a pesquisa com crianças e imagens na área da educação?*²

E para tanto, já que “[...] tudo o que acontece e tudo o que se diz, acontece e se diz na superfície” (Deleuze, 1998, p.136), para tentar produzir um relatório de minoria —que se por um lado confirmam os relatórios da maioria (o instituído), também mostram que as coisas podem ser diferentes. Fazer proliferar diferenças, inventar experimentos novos, mas sem criar um novo modelo” (Gallo, 2013, p.88). A referida pesquisa caminha motivada pelos escritos de Agamben (2005), que consideram a pesquisa enquanto um proceder tateante, um percorrer um percurso, um caminhar rodeado de exposição e experiência.

² Todas as imagens utilizadas neste trabalho foram produzidas pelas crianças que participaram da pesquisa, e estão em sua forma original, exceto pelas modificações de tamanho para adequar as imagens ao arquivo de texto.

2. AS CIÊNCIAS HUMANAS: TRILHAS PELA FILOSOFIA DA CIÊNCIA.

[...] para fazer uma colcha de retalhos temos que escolher a combinação com cuidado. As escolhas certas vão embelezar sua colcha. As erradas vão embotar as cores, esconder a beleza original (Filme: A colcha de retalhos).

A epígrafe acima nos traz alguns indícios do que ocorreu com as Ciências Humanas em sua busca por reconhecimento perante a comunidade científica; nesse percurso ela foi escolhendo os retalhos que comporiam sua cientificidade, contudo, sem o devido cuidado algumas estampas se destacaram mais que outras desarmonizando em certa medida esse campo do conhecimento.

Para tratar a relação, nem sempre harmônica, entre as Ciências Humanas e seu objeto de estudo ‘o ser humano’ no momento de sua constituição enquanto ciência específica, portanto no século XX, tomaremos apenas como ponto de partida as elaborações de Marilena Chaui acerca da possibilidade de uma ciência propriamente humana.

De acordo com Chaui (1994) a concepção de homem enquanto objeto de estudo da ciência é recente, surgida apenas no século XIX. Antes os estudos relativos ao homem cabiam somente à Filosofia. Fica evidente, pelos diferentes focos da Filosofia e da Ciência Moderna, que homem e natureza ocupavam lugares distintos nesse momento. Isso reforçava a percepção já antiga de que “[...] os seres humanos são diferentes das coisas naturais [...]” evitando que o homem fosse tratado como coisa. Contudo, no instante que as humanidades decidiram buscar reconhecimento e credibilidade, lançaram mão da especificidade do homem. Nesta perspectiva, “[...] para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostas pelas ciências da natureza” (CHAUI, 1994, p.271).

Souza Santos (2003) também faz essa identificação e problematiza em torno do que poderíamos chamar de um dualismo entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, ele indica que a ciência moderna se desenvolveu no modelo de racionalidade das Ciências Naturais, e este modelo, pouco mais tarde, nos séculos XVIII e XIX, passa a compor as Ciências Sociais. “A partir de então pode falar-se em um modelo global de racionalidade científica” (SOUSA SANTOS, 2003, p.10). Deste modo, as pesquisas na época partiam do pressuposto de que “tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SOUSA SANTOS, 2003, p.18). Essa noção diz respeito ao positivismo difundido no século XIX por

Augusto Comte, no qual a sociedade humana é vista como uma junção de átomos sociais que passam por etapas progressivas de desenvolvimento, começando pela superstição religiosa, passando pela metafísica até a ciência positiva, auge do progresso do homem. Vale ressaltar que, a concepção positivista, longe de terminar no século XIX, será a corrente mais influente das ciências.

Segundo Bergo (1983, p.8),

A filosofia positiva pretende uma sistematização geral da sociedade, englobando toda a existência humana, individual e coletiva e os fenômenos como pensamentos, sentimentos e atos. Pretende superar o que chama de ‘vãs satisfações contemplativas’. Assegurada a unidade sistemática do mundo, atinge-se a universalidade e realiza-se a Humanidade.

Já para Jobim & Souza (1994), que discorda dessa constatação, ao apoiar-se nos modelos das Ciências Naturais buscando a universalidade, a sistematização e a legitimidade como propunha a ciência positiva, as Ciências Humanas acabaram por “abolir a própria distinção entre pessoas e coisas, [...] facilitando o uso de pessoas como se fossem coisas, colaborando, então, para uma crescente desumanização das relações sociais” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 20).

Para Jobim e Souza (1994), a

[...] sistematização dos grandes eixos ou modelos epistemológicos das ciências humanas explicita as bases divergentes sobre as quais são formulados os principais conceitos teóricos das diferentes áreas do saber humano-social. A contribuição desse confronto de modelos pode se expressar pelo fato de evidenciar que as ciências humanas não podem se enquadrar dentro de uma metodologia unitária (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 33).

E esta questão se evidencia quando tratamos da pesquisa com crianças, principalmente na área da educação, que por tanto tempo construiu suas teorias considerando a criança como um ser ideal e abstrato.

A consequência disso é que as ciências humanas acabam definindo o homem pela sua ausência e, portanto, não conseguem instaurar a ruptura epistemológica que as constituiriam como ciências verdadeiramente humanas; e, não rompendo, não inovam nem provocam a descontinuidade necessária em direção a um saber que devolva ao homem sua condição de sujeito [...] (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 50).

Deste modo, “sem negar o lugar da sensibilidade e da imaginação como formas legítimas de conhecimento, as ciências humanas *podem e devem* redefinir seu lugar no âmbito das ciências modernas” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 27, grifo nosso), para que assim se conserve nas pesquisas o caráter próprio desta área do conhecimento.

Porém, a transformação nas Ciências Humanas que Jobim e Souza (1994) apresenta, não busca uma verdade e tampouco uma univocidade de seus métodos, visa o enfrentamento da complexidade das relações humano-sociais, que devem ser legitimadas num processo permanente de confronto entre princípios, métodos e resultados (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 34). A complexidade do objeto de estudo das Ciências Humanas ‘pede’ que outros modos de perceber a realidade sejam pensados, que outras formas de conhecimento sejam consideradas legítimas, que outra cientificidade seja almejada a fim de aproximar cada vez mais o homem daquilo que o faz humano.

E exatamente esse desejo que movimentou três importantes correntes de pensamento em direção a uma ruptura epistemológica que culminaria, nos anos 20 e 50 do século XX, na constituição das Ciências Humanas enquanto ciências específicas.

Melhor estruturadas, as Ciências Naturais apresentavam modelos explicativos da realidade de maneira tão impressionante, com métodos tão rigorosos e com análises tão profundas, que duvidar dos conhecimentos por ela gerados era quase que irracional. Por tais motivos a Ciência foi cristalizando um ideal de cientificidade pautado nessas experiências de estudo com as coisas naturais. Assim, era senso comum a figura de uma ciência que lidava com fatos observáveis e objetivos; que buscava leis objetivas gerais; e que operava por análise e síntese, ou seja, decomposição e recomposição dos fatos, separando os elementos essenciais dos acidentais.

E apesar do positivismo ter empregado grandes esforços para enquadrar o homem nesse contorno científico, surgiram correntes como a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo, que contribuíram para que o estudo do homem compusesse um próprio modo de ser e de fazer. Considerando, agora numa ciência mais específica, as subjetividades, a cultura, a singularidade, a história, tudo aquilo que diferencia o ser humano das coisas e dos animais.

Nas palavras de Thomas Kuhn (apud CARVALHO, 1988, p. 87) poderíamos dizer que um novo paradigma se instaurou na ciência, pela criação de um consenso entre os cientistas da possibilidade de uma ciência verdadeiramente humana. Isto, porém, não significa que todos os problemas relativos ao estudo do homem foram resolvidos, mesmo porque “[...] de início, um novo paradigma não soluciona os problemas deixados em aberto pelo paradigma anterior. Ele é mais uma ‘promessa de sucesso’. [...] Aderir a um novo paradigma é como dar um salto no vazio.” Sem

mencionar que o resultado de uma revolução científica, segundo Kuhn (apud CARVALHO, 1988), leva vários anos até ser assimilado pela comunidade.

Vemos, portanto, que o caminhar da ciência não acontece de maneira tranquila, e se as contribuições da fenomenologia, do estruturalismo e do marxismo fossem suficientes para que as discussões a respeito das Ciências Humanas chegassem ao fim, algo ainda estaria muito estranho. Estranho no sentido de ser característico ao homem a constante transformação de suas relações, logo, espera-se que uma ciência que tenha como objeto de estudo ‘o ser humano’ acompanhe essas mudanças.

2.1 É tudo uma questão de método!

Neste contexto, os cientistas preocupados com os fundamentos das Ciências Humanas passaram a se debruçar sobre as questões do método. Já que um conhecimento para ser aceito como científico, ancorando-nos na tradição, necessariamente deve seguir um método, este é um dos principais critérios que distinguem o conhecimento científico dos outros tipos de conhecimento.

A questão do método está interligada a este desejo de o homem ter procedimentos e caminhos seguros para alcançar ou produzir um conhecimento verdadeiro e de ter critérios que garantam a possibilidade de distinguir entre o conhecimento verdadeiro e o falso (KÖCHE, 2002, p.68).

A Ciência Moderna, por exemplo, considerava que “~~m~~étodo científico é um procedimento que, utilizando técnicas delineadas, conduz resultados exatos” (KÖCHE, 2002, p.68), mas logo no início do século XX Popper e Einstein revolucionam essa concepção.

Não existe um modelo com normas prontas, definitivas, pelo simples fato de que a investigação deve orientar-se de acordo com as características do problema a ser investigado, das hipóteses formuladas, das condições conjunturais e da habilidade crítica e capacidade criativa do investigador. Praticamente, há tantos métodos quantos forem os problemas analisados e os investigadores existentes (KÖCHE, 2002, p.69).

Segundo Popper (1975 apud KÖCHE, 2002, p.69), “~~n~~ão existe método científico. Infelizmente não existe”. Sendo assim, o método científico deve ser compreendido “como a descrição e a discussão de quais critérios básicos são utilizados no processo de investigação científica” (KÖCHE, 2002, p.69).

Discutindo também a questão do método Gatti (2007), aponta que na incansável busca pela cientificidade as Ciências Humanas acabaram imitando os

modelos das Ciências Experimentais, pelo fato destes serem considerados por muito tempo “o método” científico. Tal escolha fora feita sem profundos questionamentos, sem que ao menos fosse criticado o total controle que era proposto pelos métodos experimentais. Os efeitos desta escolha se apresentam nas palavras que permeiam as discussões sobre o que é, de fato, conhecimento científico que travamos até os dias atuais, são elas: a objetividade, a neutralidade, o rigor, a plausibilidade e a consistência. Enfim, palavras que fazem a ciência caminhar, não mais em busca de uma melhor compreensão da realidade, e sim, ao encontro de um *estatuto de ciência* pautado em um modelo *ideal de verdade* em que as pesquisas devem se encaixar para serem aceitas.

Para Gatti (2007),

[...] os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. [...] Ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado (GATTI, 2007, p. 54-55).

Nesta perspectiva fica ainda mais forte a questão de que as Ciências Humanas devem buscar seus próprios meios e métodos de análise e/ou de desenvolvimento de suas pesquisas. Mesmo porque, “as questões de método estão imbricadas com as questões dos conteúdos das próprias ciências, das características de seu campo de preocupações e das formas valorativas e atitudinais com que se abordam essas preocupações” (GATTI, 2007, p. 52-53), deste modo, a preocupação maior deveria ser a busca pelo conhecimento e não pelo melhor, ou mais científico método.

A partir de tais questionamentos, que há séculos vem permeando a história da ciência, surge a necessidade de criar indicativos para uma discussão em torno dos modos de fazer ciência e os contornos metodológicos das Ciências Naturais e como este cenário acaba sendo também constitutivo do discurso científico na área das humanidades.

2.2 Permitir outros indicativos na ciência.

Feyerabend (1997, p. 274), ao discorrer sobre o racionalismo crítico de Popper, no livro “Contra o método”, aponta para uma necessidade de reforma das ciências. Nas palavras do autor “[...] se faz urgentemente necessária uma reforma das ciências”.

Assim, as ideias da escola de Popper surgiram com a generalização das soluções propostas para problemas epistemológicos e metodológicos. O racionalismo crítico nasceu da tentativa de solver o problema de Hume e de compreender a revolução einsteiniana, sendo, depois estendido para o campo da política e até mesmo para a conduta

na vida privada. [...] Esse procedimento poderá satisfazer um *filósofo de escola*, que olha a vida através das lentes de seus próprios problemas técnicos e só reconhece o ódio, o amor, a felicidade na medida em que se fazem presentes nesses problemas. Contudo, se considerarmos os interesses do *homem* e, acima de tudo, a questão de sua libertação (libertação da fome, do desespero, da tirania de emperrados sistemas de pensamento e *não* a acadêmica ‘liberdade do querer’), então, estaremos procedendo da pior maneira possível (FEYRABEND, 1997, p. 274).

Sem entrar propriamente no cerne da discussão desta importante obra, no que diz respeito a várias correntes de pensamento que ora trouxeram avanços e ora retrocessos ao desenvolvimento das ciências, as considerações feitas por Feyrabend (1997) ao analisar o racionalismo crítico, acerca da resolução dos problemas para a ciência, mas não a libertação do homem, aponta outra vez para a necessidade de uma aproximação do homem à ciência.

Em continuidade, Feyrabend (1997) aponta que,

[...] não é admissível que a ciência tal como a conhecemos, ou a ‘busca da verdade’, no estilo da filosofia tradicional, venha a criar um monstro? Não é admissível que prejudique o homem, transformando-o em máquina miserável, hostil, egoísta, desprovida de encanto e de humor? ‘Não é possível’, pergunta Kierkegaard, ‘que minha atividade como observador objetivo [ou crítico racional] da natureza diminua minha fortaleza de ser humano?’ (p.274).

Pelas razões apresentadas acima, o supracitado autor, suspeita que a resposta para tais indagações se afirme na urgência de uma reforma nas ciências, “que as torne mais anárquicas e mais subjetivas” (FEYRABEND, 1997, p. 274).

Talvez, caminhar no sentido de produzir espaços que criem condições para uma leitura que se aproxime mais do homem e de suas experiências. Pelo menos, do que diz respeito, no caso deste trabalho, as pesquisas na área das Ciências Humanas, mas especificamente do campo da educação.

Contudo, Agamben (2005) nos alerta que,

todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2005, p.21).

Agamben (2005) apresenta uma interessante discussão em torno deste assunto: ele indica que na modernidade “uma teoria da experiência que desejasse verdadeiramente colocar de modo radical o problema do próprio dado originário deveria

obrigatoriamente partir da experiência [...]” (AGAMBEN, 2005, p.48). Cabe, contudo, indagar de que *experiência* Agamben trata e de que modo a ciência entende a experiência, pois a esta palavra diferentes valores já foram, e ainda são, atribuídos.

A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos (AGAMBEN, 2005, p.25).

Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender o lume, e só então pôr-se a caminho (AGAMBEN, 2005, p.25).

A ciência moderna, segundo Agamben (2005, p.25) ~~n~~asce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida” apoiando-se assim na ideia de experiência enquanto um caminho seguro; experiência no sentido do que chamamos ‘experimento’, que tem a função de verificar e comprovar aspectos da realidade, ou ainda enquanto *o método* para se chegar ao conhecimento científico.

Ainda que, a *experiência* tenha vários significados, é fato que ela tornou-se inseparável do conhecimento, e, portanto da ciência. Assim aproximar a experiência de que trata Agamben (2005) do fazer científico parece auxiliar o processo de humanização do homem.

Diante desta discussão e de toda a trajetória que as Humanidades vêm percorrendo para produzir um conhecimento mais próximo do homem e de sua realidade, pois como já dizia Jobim e Sousa (1994, p.35) ~~S~~“Se a realidade é incompleta sem o homem, também o homem é igualmente fragmentário sem a realidade”. Surgem indicativos, que nos levam a pensar nas possibilidades que podemos perceber ou criar que ajudem a enriquecer as reflexões acerca do fazer científico, da cientificidade, e dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas, de modo que nossos discursos escapem aos moldes mais engessados de se fazer ciência.

Portanto, como conclui Feyrabend (1997, 279), ~~m~~“mesmo no campo da ciência, não se deve e não se pode permitir que a razão seja exclusiva, devendo ela, frequentes vezes, ser posta de parte ou eliminada em prol de outras entidades”.

3. FAZER FUGIR: TENSÕES INICIAIS ACERCA DE MODELOS.

3.1 Dispersando as teias do conhecimento.

[...] uma teia que ultrapassa a vida da aranha que a secretou e construiu, que permanece depois que a aranha morre, que pode, inclusive, ser usada e habitada por outras aranhas (PESSANHA, 1993, p.20).

Assim é também o conhecimento, que por ser histórico e temporal é como uma teia de aranha, emaranhado de tradição, de escolhas e de cultura. A aranha morre, mas o conhecimento permanece e pode ser usado e habitado por outras aranhas ao longo dos séculos, pois este ultrapassa a vida da aranha.

Pensar e falar e escrever acerca do conhecimento é, sobretudo, fazer um diagnóstico de como a sociedade vem tecendo suas relações com as pessoas e as coisas. Sabemos que muitos autores (LYOTARD, s/data; HARVEY, 2008; CONNOR, 2004; BAUMAN, 1998), se preocupam com a fluidez das relações humanas, com a rapidez com que as informações são intercambiadas, e com a diluição constante das poucas certezas e verdades que despontam ora ali, ora acolá, dispersas num jogo em que ainda não desvendamos as regras.

As linhas ficaram curvas e o conhecimento que não poderia ficar de fora, agora não tem muito mais a dizer sobre as coisas lineares, ele parece acontecer e ser construído em uma espécie de rizoma, sem fins, nem começos, já que se apresenta como algo fluido e ao mesmo tempo emaranhado. Parece que o conhecimento tornou-se algo que de alguma forma escapou ao controle dos homens.

Deixando o pessimismo um pouco de lado, a fim de buscarmos entender as transformações do conhecimento com o passar dos séculos, cabe primeiramente uma rápida retomada histórica da relação entre o homem e a ciência, enfatizando o lugar privilegiado que a segunda vem ocupando, para, em seguida, apontar algumas discussões acerca do conhecimento alcançado pela humanidade por meio da ciência e os penosos frutos que estamos colhendo nos dias atuais, em termos de sociedade.

Mitos, mistérios e lendas explicavam os fenômenos naturais, enquanto a religiosidade dava conta das questões mais humanas. O conhecimento do senso comum, por sua vez, se constituía nas conversas mais cotidianas. Não satisfeito, porém, o homem, com as vagas tentativas de esclarecimento que um conhecimento pautado nas relações diretas de causa e efeito forneciam, buscou observar a natureza para melhor compreendê-la. Este foi o trabalho dos primeiros filósofos naturalistas de que temos

relatos. Neste momento o conhecimento começaria a ganhar um lugar privilegiado entre os homens, posto este que jamais perderia. (PESSANHA, 1993).

Com os filósofos desenvolveu-se, sobretudo, um modo de produzir conhecimento baseado no discurso, na arguição, na lógica e na prática do convencimento do outro. Este quadro vem da Grécia com seus importantes pensadores. No entanto, como diz Bacon (apud PESSANHA, 1993, p.15) mais tarde, “[...] o uso das antecipações e da dialética é bom nas ciências que se fundam em opiniões e convenções, que tratam de submeter o assentimento e não as coisas”. Vale considerar que quando digo ‘mais tarde’ estou ponderando que as considerações de Bacon só foram possíveis após as ideias de Descartes no século XVII, que mudaram o rumo das ciências.

Conhecemos com Descartes a intitulada Ciência Moderna e a possibilidade de matematizar a natureza, tornando-a quantificável e por isso dominável pelos homens. Neste momento, perde-se a importância do conhecimento pelo próprio conhecimento, pelo amor ao conhecer e compreender o mundo que nos cerca, já que o conhecimento recebe uma partícula de poder inerente a sua concepção. (PESSANHA, 1993).

Passado, então, um tempo de obscuridade nomeado de Idade Média – por questões históricas e religiosas que não entrarei em detalhes aqui – chegaram as Luzes com uma clareza quase que ofuscante aos olhos.

É neste pulsar do século XIX para o século XX, que a humanidade proclama nas alturas:

Vitória da ‘ciência’, derrota ao obscurantismo. Desapareceram as nuvens, o que lidera a cena para sempre, é o progresso e a civilização com seus símbolos diletos: a pilha. A locomotiva, o telégrafo, o navio a vapor, a luz elétrica (COSTA E SCHWARCZ, 2000, p. 9).

Os homens encontram na ciência um sentimento de grandeza e poder, diante do mundo, jamais sentidos e imaginados. Descobertas e mais descobertas impulsionavam um motor que não podia parar, o triunfo da modernidade não tinha mais volta e não podia esperar. Neste contexto, o conhecimento em ápice como na montanha-russa de Sevecenko (2001) vê seu alcance máximo no tratamento de pessoas como se fossem coisas. Para se constituírem enquanto Ciência – com C maiúsculo - as chamadas Ciências Humanas e Sociais passaram a utilizar a racionalidade das Ciências Exatas e Naturais para o estudo do ser humano e das suas relações, ~~no~~ século XIX, as ciências humanas e sociais explodem e se expandem dentro de um contexto constrangedor que,

[...] cobra delas o mesmo modelo das chamadas ciências exatas (PESSANHA, 1993, p. 27)”.

Os limites da ciência em suas determinadas áreas do conhecimento são deixados de lado, a favor de um desenfreado e consentido desenvolvimento da técnica, assim cegos pela ‘Síndrome do loop’ que [...] emudece a voz da crítica, tornando a técnica surda à sociedade” (SEVECENKO, 2001, p.18), a comunidade científica para de pensar nos prejuízos que poderiam aparecer futuramente.

Temos assim, o tempo das certezas absolutas, das coisas certas e exatas, que com o advento das grandes Guerras Mundiais, abrem espaço para um tempo de desespero e abandono às esperanças do progresso prometidas pela Ciência Moderna e sonhado pela humanidade. (SEVECENKO, 2001).

Sem mais promessas, a pós-modernidade é diagnosticada apresentando aos homens uma realidade perversa, um mundo de dissoluções dos valores, das realidades e da própria condição humana. De modo que, podemos dizer que a pós-modernidade é honesta frente à finitude de nossa existência. Àquele homem que parecia poder tudo por meio do conhecimento, agora se vê despido em um mundo em que lhe carece a compreensão. E isto não é mais falta de conhecimento acerca da natureza e da sociedade, e sim excesso de conhecimento, que, por sua vez, engrandeceu a técnica a ponto dos homens enxergarem-se sem saída.

Brás Cubas, personagem da literatura brasileira, em seu delírio de morte já previa o novo obscurantismo que enfrentaríamos em um futuro próximo. Pelos escritos de Machado de Assis (s/data, p. 9), assim dizia nosso poeta/filósofo:

Cada século trazia a sua porção de sombra e de luz, de apatia e de combate, de verdade e de erro, e o seu cortejo de sistemas, de ideias novas, de novas ilusões; em cada um deles rebentavam as verduras de uma primavera, e amareleciam depois, para remogar mais tarde. Ao passo que a vida tinha assim uma regularidade de calendário, fazia-se a história e a civilização, e o homem, nu e desarmado, armava-se e vestia-se, construía o tugúrio e o palácio, a rude aldeia e Tebas de cem portas, criava a ciência, que perscruta, e a arte que enleva, fazia-se orador, mecânico, filósofo, corria a face do globo, descia ao ventre da terra, subia à esfera das nuvens, colaborando assim na obra misteriosa, com que entretinha a necessidade da vida e a melancolia do desamparo. Meu olhar, enfarado e distraído, viu enfim chegar o século presente, e atrás dele os futuros. Aquele vinha ágil, destro, vibrante, cheio de si, um pouco difuso, audaz, sabedor, mas ao cabo tão miserável como os primeiros, e assim passou e assim passaram os outros, com a mesma rapidez e igual monotonia. Redobrei de atenção; fitei a vista; ia enfim ver o último, — o último!; mas então já a rapidez da marcha era tal, que escapava a toda a compreensão; ao pé dela o relâmpago seria um século. Talvez por isso entraram os objetos a

trocaram-se; uns cresceram, outros minguaram, outros perderam-se no ambiente; um nevoeiro cobriu tudo [...] (ASSIS, s/data, p.9).

Para Sevecenko (2001, p.19), no entanto, é possível distanciar-se do fenômeno que estamos vivendo, como fez Brás Cubas, para voltarmos às percepções de tempo e espaço, que foram se diluindo com o passar dos séculos. Para isto precisaríamos adotar algumas estratégias de reflexão: 1. ~~–~~desprender-nos do ritmo acelerado das mudanças atuais”, 2. ~~–~~requer que recuperemos o tempo da própria sociedade, ou seja, o tempo histórico, 3. ~~–~~sondar o futuro a partir da crítica em perspectiva histórica”.

Já em termos de ciência e produção de conhecimento, Pessanha (1993, p23.), nos alerta que após uma crise da razão absoluta, geralmente ao invés de nova razão a humanidade conhece algo do tipo razão alguma’, todavia, segundo o mesmo autor, ~~–~~ que ainda não se exercitou é uma outra forma de racionalidade. Uma racionalidade do apenas provável e provisório, mas muito mais humanizada que a racionalidade mediana do confronto dos vários discursos”.

Neste sentido, considerando que na pós-modernidade diversas verdades circulam no mesmo espaço, no qual ~~–~~jogos de linguagem múltiplos e incompatíveis florescem paralelamente [...] não vale a pena tentar criar um diálogo ou um consenso entre eles [...] (LYOTARD, apud CONNOR, 2004, p. 34).

De acordo com Agamben (2009), para que possamos enxergar o que de fato é esse tempo devemos nos colocar em uma postura de contemporâneos de nosso próprio presente, para que além de percebermos o escuro do presente, possamos interpolar o tempo e transformá-lo colocando-o em relação a outros tempos. Em suas próprias palavras, ~~–~~É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora” (AGAMBEN, 2009, p.72).

Assumindo tal perspectiva, parece possível fugir à falta de luz característica da pós-modernidade enquanto matriz epistemológica para assim poder pensar as transformações que a produção de conhecimento vem enfrentando e os desafios que se apresentam.

3.2 A precariedade de localização das Ciências Humanas por Foucault.

Tendo em vista, as transformações pelas quais o conhecimento e a produção de conhecimento passaram no decorrer dos séculos tomaremos como foco a “entrada” do homem como objeto de estudo no campo do saber, a fim de compreendermos os pilares que sustentam a cientificidade destas ciências *outras* que tratam das questões humanas e que por isso ganham um estatuto de periféricas e perigosas.

Para tanto, adotaremos como ponto de partida o texto “As ciências Humanas” de Foucault (2007), no qual o autor traz a discussão das especificidades das ciências humanas pelas fronteiras com os outros campos do saber (a matemática, as ciências da natureza, a filosofia), expondo sob tudo as positivities da mesma, o que nos ajudará a compreender melhor esse acontecimento.

Constatada a recente invenção do homem, este que passou despercebido diante da produção de conhecimento e das reflexões filosóficas por tanto tempo, surge a necessidade de um conjunto de discursos que dessem conta dos problemas relacionados a este objeto de estudo rodeado de complexas relações. Assim, “elas [as ciências humanas] apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental” (FOUCAULT, 2007, p. 476).

Sabemos, todavia, que foi o efeito das mudanças significativas que ocorreram nas disposições fundamentais do saber a partir do século XIX, momento em que o campo epistemológico perde sua unidade e dispara em diferentes direções, que possibilitaram de fato que as ciências humanas encontrassem um espaço fértil para sua disseminação.

Antes na época clássica, todo o conhecimento era pautado na noção de que era possível alcançar a verdade sobre a realidade e isto garantia certa homogeneidade no campo do saber, visto que

[...] todo o conhecimento, qualquer que fosse, procedia às ordenações pelo estabelecimento das diferenças e definia as diferenças pela instauração de uma ordem; isso era verdadeiro para as matemáticas, verdadeiro também para as *taxinomias* (no sentido lato) e para as ciências da natureza; mas igualmente verdadeiro para todos esses conhecimentos aproximativos, imperfeitos e em grande parte espontâneos, que atuam na construção do menor discurso ou processos cotidianos de troca; era verdadeiro, enfim, para o pensamento filosófico e para essas longas cadeias ordenadas que os ideólogos, não menos que Descartes e Spinoza, ainda que de outro modo, pretenderam estabelecer a fim de conduzir necessariamente das idéias mais simples e mais evidentes até as verdades mais complexas (FOUCAULT, 2007, p. 478).

A *epistémê* moderna, no entanto, já não se ordenava conforme o ideal de uma matematização perfeita, ainda que fosse difícil escapar das classificações e hierarquizações positivas, que buscavam alinhar os saberes a partir das matemáticas, submetendo todo o conhecimento a um ponto de vista único da objetividade. Enfim, as ciências se expandem num espaço volumoso e mais aberto, o que permitiu uma separação dos saberes diante de suas especificidades, ainda que todos tivessem a preocupação comum com a formalização do pensamento. (FOUCAULT, 2007).

Segundo Foucault (2007), podemos dividir as ciências em três dimensões: 1. As ciências matemáticas e físicas; 2. As ciências de estrutura (como as da linguagem, da vida e da produção); 3. E a reflexão filosófica. Contudo desse triado as ciências humanas são deixadas de lado —no sentido ao menos de que não podem ser encontradas em nenhuma das dimensões, nem à superfície de nenhum dos planos assim delineados” (FOUCAULT, 2007, p. 480); mas também são incluídas, pois elas encontram seu espaço exatamente nas fronteiras destes outros saberes. Ou seja, nesta contraditória separação que ora exclui as ciências humanas do campo das científicidades, ora as inclui como possibilidade de responder os problemas fronteiriços gerados nestas linhas que delimitam os saberes, que as ciências humanas se delinearam e se multiplicaram.

Com as considerações tecidas por Foucault (2007), torna-se mais compreensível o estatuto de periféricas e perigosas que as ciências humanas recebem, já que sua localização é precária diante do domínio epistemológico. Fato que é explicado pela constatação de que essas ciências tiveram que elaborar seus métodos e conceitos, sem terem um domínio de saberes herdados de antemão, em um viés positivo. Ou seja, para se justificarem enquanto ciências, primeiramente, tiveram que definir suas positivities estabelecendo relações com as outras ciências, àquelas mais sólidas e constituídas.

Para Foucault (2007, p. 505), por outro lado, —dizer que elas [as ciências humanas] fazem parte do campo epistemológico significa somente que elas nele enraizaram sua positividade, que nele encontram sua condição de existência, que não são, portanto, apenas ilusões, quimeras pseudocientíficas [...]”. Neste sentido, segundo o mesmo autor, não é apenas um obstáculo, ou um problema interno que descaracteriza as ciências humanas, já que estas se constituem lado a lado as demais ciências, porém configurando o saber de outras formas.

3.3 Permanecer na fronteira na tentativa de sobreviver nômade.

[...] a fuga não consiste em fugir do mundo, em se refugiar na torre, na fantasia ou na impressão: a fuga pode apenas mantê-lo na ponta dos pés, e a ponta de seus pés (pode) apenas mantê-lo no mundo (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 104).

No texto “Tratado de nomadologia: a máquina de guerra”, Deleuze e Guattari (1997) dedicam um capítulo para a tensão existente entre dois tipos de ciência que existem em concomitância, em um ciclo no qual dependem estritamente uma da outra. Seriam elas: a ciência régia, de Estado e a ciência nômade, ainda que a segunda possa não ser considerada propriamente uma ciência mediante suas características.

Uma seria a *ciência régia, de Estado*, sedentária, imperial, instituída, maior e a outra seria uma *ciência nômade*, ambulante, vaga, menor. Cada qual muito diferente em seu modo de existir e em seus objetivos, apesar de ambas permanecerem em constante relação.

A ciência nômade tenta de todo modo se aproveitar das brechas e franjas da ciência régia, de Estado, fazendo fugir inesperados agenciamentos, movidos por um desejo de máquina de guerra, que tenciona a primeira. A ciência régia, de Estado, por sua vez, atenta aos feitos da ciência nômade, busca capturar, integrar, combater, inibir e propor um lugar menor para a primeira.

Assim, com estatuto de pré-científicas, as ciências nômades, não causam problemas sérios aos objetivos do Estado. Todavia, a ciência régia, de Estado, se aproveita das descobertas da ciência nômade, moldando seus dados a fim de encaixá-los nos moldes científicos mais reconhecidos, ou seja, apropriando-se de seus conteúdos.

Como a ciência de régia, de Estado, já é bastante conhecida, com seu sistema legal, seus teoremas, suas soluções, seu desenrolar calculado dentro de um espaço estriado, nos ateremos às características dessas ciências secundárias, excêntricas que os autores chamaram de nômades.

Díficeis de classificar e até mesmo de delinear sua história, a ciência nômade, que pode ser entendida mais como um gênero da ciência do que propriamente como ciência em seu sentido estrito, possui algumas características que rascunham seu contorno:

1. É um modelo hidráulico, que considera os fluidos, sendo o fluxo a realidade mesma ou a sua consistência.
2. É um modelo de devir e de heterogeneidade, por isso é um paradoxo, fazer do próprio devir um modelo.

3. O modelo é turbilhonar, num espaço aberto onde as coisas-fluxo se distribuem, ou melhor, um espaço liso no qual ocupa-se sem medi-lo.
4. O modelo é problemático, portanto afetivo e inseparável das metamorfoses, gerações e criações na própria ciência. O problema aqui é entendido como a ultrapassagem do obstáculo, uma projeção, isto é, uma máquina de guerra. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 25-26).

Para tanto, tal ciência aproxima-se da infância³, pois é fluida e puro devir em seu modelo, turbilhonar em sua ocupação do espaço e está mais inclinada a criar problemas do que resolvê-los.

Por exemplo, enquanto o modelo hidráulico da ciência régia, de Estado, tem a necessidade de subordinar a força hidráulica a canos, condutos, diques, controlando o fluxo pelos sólidos, para que assim o movimento siga previsivelmente de um ponto a outro, por sua vez, o modelo hidráulico da ciência nômade —consiste em se expandir num espaço liso, em produzir um movimento que tome o espaço e afete simultaneamente todos os seus pontos [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p.28). Este espaço liso, o qual a ciência nômade ocupa sem medi-lo é heterogêneo e composto por multiplicidades rizomáticas, nele o fluxo reencontra seu livre andamento.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997), “[...] toda uma ciência nômade se desenvolve excentricamente, sendo muito diferente das ciências régias ou imperiais. (p.26). E é aqui que o tema em torno dos procedimentos científicos, ganha destaque, já que a ciência régia, de Estado, parte de um ideal de reprodução. E reproduzir consiste em subordinar quaisquer variáveis a uma lei, uma forma constante e também em submeter o olhar a um —ponto de vista fixo, exterior ao reproduzido” (p.40). Já a ciência nômade, em vez de reproduzir, parte de um procedimento que consiste em *seguir*, não que isto seja melhor, porém é outro modo de caminhar.

Somos forçados a seguir quando estamos à procura das ‘singularidades’ de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; quando escapamos à força gravitacional para entrar num campo de celeridade; quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair dela constantes, etc (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 40).

³ Neste trabalho tomamos como ponto de partida os escritos do autor René Schérer para conceituar a infância. Ver mais em SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

E ainda que a ciência régia, de Estado, busque combater, inibir, integrar, ou mesmo aliar-se a essa ciência nômade, é sabido que “a ciência menor é de difícil apreensão, pois sua configuração e funcionamento permitem que ela construa permanentemente linhas de fuga que impedem a sua total captura pelas ciências maiores” (DUARTE, TASCHETTO, 2013, p. 112).

Na interpretação de Duarte e Taschetto (2013), as ciências maiores se mantêm pelo alicerce do método científico, com seus princípios, rituais e regras, pois se dedicam a constituir um modelo totalitário, no qual negam qualquer outra forma de conhecimento. Por isso, tudo àquilo que não é aproveitável das ciências menores recebem um estatuto de não científico, de saberes limitados, que por vezes são reprimidos e proibidos.

Neste aspecto, é interessante perceber que, em contrapartida, a ciência nômade, menor, não está preocupada em se fazer maior, em tomar o lugar das ciências régias, de Estado, nem mesmo de serem aceitas por estas. A ciência nômade se organiza de tal modo que convive tranquilamente com as contradições próprias de seu modo de existir e com as condições fronteiriças que lhe são impostas.

Ficam à margem porque não têm nenhuma pretensão de obter o mesmo estatuto conferido a esta ciência, sobretudo porque se trata de um ‘ciência’ que diverge profundamente da lógica de organização e funcionamento das ciências maiores. Assim, as ciências menores não tem qualquer pretensão de totalidade, de vida eterna, convivendo pacificamente com a contradição. Têm vocação solidária, dispensam a necessidade de atribuir para si uma autoria do conhecimento; este é nômade, desterritorializado [...] (DUARTE, TASCHETTO, 2013, p. 113).

4. PESQUISA COM... CRIANÇAS E IMAGENS.

Luz, câmera, ação! Porque não... Ação, câmera, luz? Pois bem, –Ação, câmera, luz: entre olhares e imagens, experiência de infância e montagem”⁴, foi o título escolhido para uma pesquisa orientada pelo Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite e desenvolvida junto ao Laboratório da imagem, experiência e criação (I-Mago), o qual faço parte deste 2009.

No desdobramento de reflexões sobre a relação entre “cinema, educação e formação docente” desenvolvida a partir da pesquisa “A cena que encena a educação: a construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação de professores” (UNESP, 2006) e em decorrência da identificação de um processo de modulação dos sentidos que se faziam presentes nas narrações, discursos e manifestações dos professores, surge a pesquisa “Ação, câmera, luz...” , que em sua constituição tomou o princípio da inversão da ideia presente no cinema, o projeto procurou partir não de ideias e roteiros prévios, mas sim de ações e imagens produzidas por crianças, articulando-as as ideias de experiência, com as produções imagéticas de e das crianças.

Movimentados pelo interesse de saber o quanto e de que modo as crianças também poderiam ser moduladas pelas imagens, reproduzindo o que acontecia com os professores, *o objetivo central desta pesquisa era discutir os modos de produção de subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem e pela montagem de enredos e narrativas apresentados nas produções imagéticas oriundas dos exercícios de olhar das crianças através de suas filmagens e fotografias.*

Neste trabalho, observamos que pesquisar com crianças e pesquisa com crianças em um contexto de produção imagética, convida a um deslocamento nos modos de pensar a pesquisa e a produção do conhecimento.

No contexto destas reflexões verificamos que ao “oferecer” as câmeras fotográficas e filmadoras às crianças, estas nos apresentam um mundo rodeado de possibilidades e de modos de sentir e estar diante das imagens. Neste sentido, é bastante difícil, em uma pesquisa desta natureza, trabalhar com conceitos que permeiam os modos mais tradicionais de fazer pesquisa com crianças.

Em um primeiro movimento, ao oferecer as câmeras às crianças, não temos mais as certezas e controles sobre o que teremos ao final, sendo assim, pensar em categorias, análises, interpretações perdem força, dando lugar a ideias de leituras, olhares e

⁴ FAPESP Pesquisa Regular – 2009/08359-2 e CNPQ – 400594/2009-9.

sensações. Desta forma, observamos que os modos e as imagens apresentadas pelas crianças oferecem um espaço para uma aproximação da noção de ‘experiência’ conforme nos apresenta Agamben (2005).

Na continuidade desta pesquisa, surgem duas outras: ~~–~~Infância, pesquisa e experiência: reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”⁵ e ~~–~~Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação”⁶.

A primeira pesquisa citada foi desenvolvida em uma creche do município de Rio Claro, com crianças, na faixa etária um à três anos, e seus respectivos professores e monitores. No trabalho com eles destacamos que em um mundo povoado por imagens e por novas tecnologias sentidos são criados a partir das sensações que estas imagens nos oferecem. Imagens da infância foram criadas/produzidas e nos ofereceram possibilidades de refletir sobre questões relativas aos processos de produção de subjetividade na cultura contemporânea e em particular para as reflexões sobre os processos de desenvolvimento da criança.

Visto que, diferente do que temos em outros bairros da cidade de Rio Claro, nesta unidade educacional, escolhida para as pesquisas do I-Mago, as crianças passam de uma etapa de escolarização para outra sem mudar de espaço físico. A segunda pesquisa citada foi realizada do ~~–~~outro lado da cerca”, pois o prédio da creche é separado apenas por uma cerca do prédio da Educação Infantil etapa II. Sendo que seu objetivo central *era refletir sobre as possibilidades que as imagens e as produções imagéticas realizadas por crianças e professores de Educação Infantil, no contexto das práticas educativas, oferecem para construção de caminhos e para reflexões acerca dos processos de desenvolvimento infantil e das práticas educativas do professor.*

Tendo em vista, meu envolvimento com as pesquisas até aqui delineadas, surge a proposta de realizar o campo da minha pesquisa de mestrado, que até então tinha como título ~~–~~Pesquisa e experiência com crianças e imagens: rastros para um pesquisa pobre”, em uma das salas desta escola de educação infantil. Dentro do contexto dos temas estudados pelo I-Mago, o interesse de estudo desta pesquisa se volta, mais particularmente, as questões relacionadas ao modo de se fazer pesquisa com as crianças em um contexto de produção de imagens.

⁵FAPESP processo 2011/08 - Pesquisa Regular e CNPQ Edital 02/2009 e processo n. 400594/2009-9

⁶Pesquisa regular - Continuidade.

Realizado um primeiro contato com a escola, em um HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), várias professoras demonstraram interesse em participar da pesquisa proposta. No entanto, decidimos acompanhar uma sala por vez, sendo que na sala da primeira professora que se prontificasse, seria realizada minhas observações/participações.

Seguindo o cronograma e as determinações da escola, a sala escolhida foi o “Infantil I” da Professora C, do período da manhã, que contava com 24 crianças com idade entre 4 e 5 anos, e uma monitora. Os encontros de coleta de imagens nesta sala ocorreram semanalmente, as sextas-feiras, no período de um semestre letivo. Cada encontro tinha aproximadamente duas horas de duração e contava com a presença da pesquisadora e de alunos-bolsistas. Eram realizados registros e reuniões semanais para a discussão dos mesmos. Ao todo foram realizados nove encontros, nos quais tivemos um total de 7.214 arquivos de imagens (fotos e filmagens).

Vale ressaltar, que a professora que fez parte desta pesquisa era fotógrafa, não profissional, e tinha a prática de registrar suas aulas pelas lentes de uma câmera, com fotografias. As crianças desta sala, por sua vez, estavam habituadas a utilizar equipamentos de captura de imagens. Neste sentido, os equipamentos (câmeras, tablets e filmadoras) eram entregues as crianças, professora e monitoras e estes eram incentivados a produzir imagens pelos vários espaços da escola.

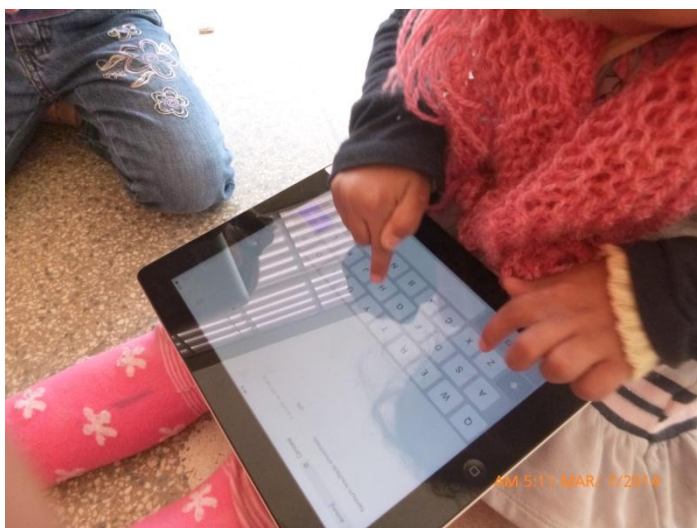
Cabe esclarecer, que as imagens e registros utilizados nesta pesquisa, dizem respeito a turma supracitada, que foi escolhida apenas por questões de delimitar melhor o material a ser apresentado. Isto, pois minha participação nas demais pesquisas e nas coletas de imagens das outras turmas, sempre aconteceu. Neste sentido, as discussões compostas neste trabalho transcendem o material imagético apresentado, pois dizem respeito a toda minha trajetória, como pesquisadora/estudante/integrante do I-Mago.

4.1 SUSCITAR ACONTECIMENTOS, por imagens e escritos.

O mar começa a dormir, pela orla, pela orla, pela orla. Há quinze metros do arco íris o sol é cheiroso... A ciência ainda não pode provar o contrário, a ciência ainda não pode provar o contrário! (Poema de Manoel de Barros, musicalizado por Marcio de Camilo).

Assim, decidimos priorizar um texto, neste capítulo, que apresente um pouco do material imagético produzido nas pesquisas do grupo I-Mago, que compõe um extenso banco de dados; e que também experimente uma pesquisa que pretende falar de infância e por isto não convém ser outro que não seja experiência, que não seja prova, que não seja ensaio. Neste texto, decidimos experimentar sobre a própria experiência, a infância, o e a educação. O que pretendemos é experimentar a partir de olhares, imagens, cenas deste trabalho que desenvolvemos com ‘produções imagéticas’ e educação. O texto que segue então, é um convite a uma *experiência*, a um deslocamento do olhar, a partir de uma “pesquisa experiência” em que cenários, cenas e fragmentos de um trabalho possam, ao serem postos a prova, criar experimentações e possibilitar montagens, colagens de sentidos, de sensações.

Doravante, apresentaremos algumas experiências de montagens que foram realizadas com as produções imagéticas das crianças, com recortes de falas dos autores que não nos abandonam, com trechos dos registros escritos durante a coleta de dados e com poesias, na tentativa de tecer as primeiras leituras e olhares acerca das produções imagéticas das crianças. Vamos então as montagens!



(CRIANÇAS, 2014, P1030911)



(CRIANÇAS, 2014, IMG0051, IMG0052, IMG0053, IMG0560)

Não é óbvio para as crianças que participam desta pesquisa, diferente do que encontramos em eventos de Comunicação e Educação, que as máquinas fotográficas servem para tirar fotos e as filmadoras para filmar. Para elas parece que a utilidade das coisas não está definida a priori, e neste sentido os tablets tomam a frente, assim os equipamentos se igualam a qualquer outro brinquedo que, antes de mais nada, precisa ser explorado, experimentado, descoberto.

Para as crianças ligar os equipamentos foi “moleza”, rapidamente os pequenos iniciaram a produção de imagens. No começo meio tímidos e cuidadosos com os equipamentos, mas logo começaram a passear pelo espaço entre as outras crianças incentivadas pelo grupo de pesquisadores e pela professora da turma. Vale ressaltar, que após as instruções dadas pela professora C, esta se afastou de seus alunos deixando-os livres.

(Registro de número dois, por Luana).



(CRIANÇAS, 2014, DSC0006)



(CRIANÇAS, 2014, P1010444)



(CRIANÇAS, 2014, P1010978)

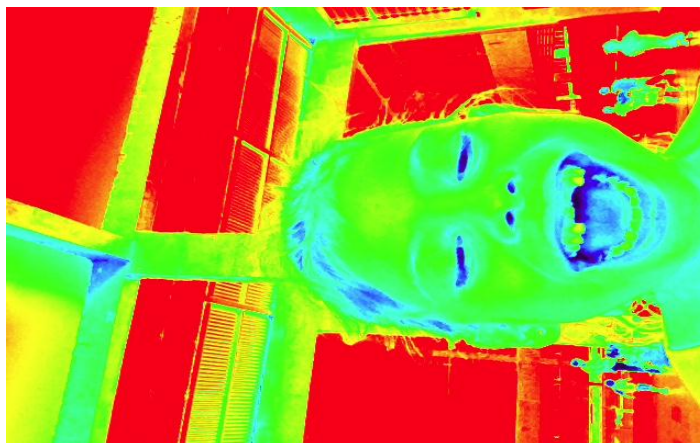


(CRIANÇAS, 2014, DSC02621)

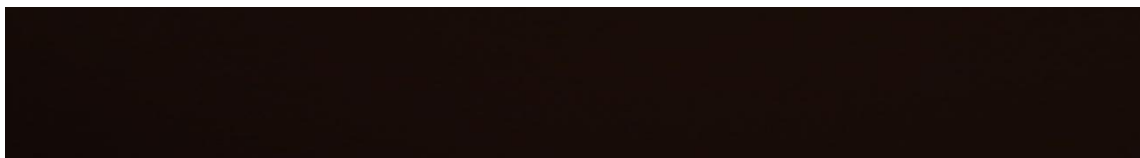
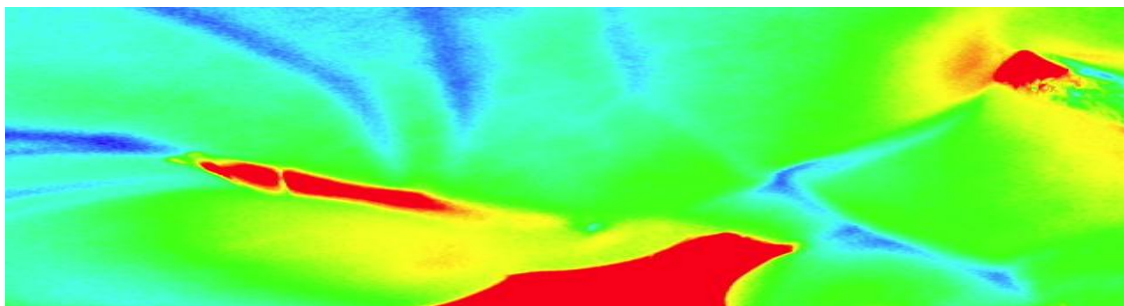
A professora durante a coleta de imagens estava muito empolgada, parecia até que mais do que as crianças. Enquanto observávamos as produções ela nos atentava para situações que estavam acontecendo: “Ah...você perdeu ali”, “Cadê a menina que está registrando?”, “Vocês vão anotar isto no registro né?!”.

(Registro de número três, por Luana).

Outro fato que chamou a atenção foi a admiração da professora quando percebe um aluno utilizando formas de apoio dos braços como se fosse um fotógrafo profissional para capturar as imagens.(Registro de número quatro, por Luana).



(CRIANÇAS, 2014, IMG0181)



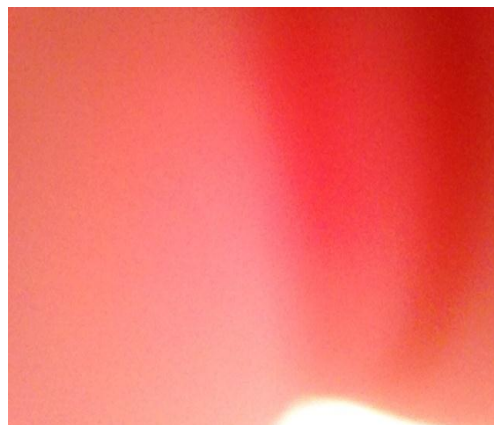
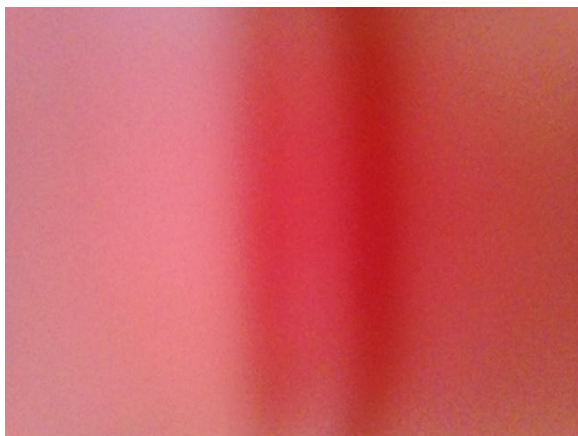
(CRIANÇAS, 2014, DSC 00100, DSC00081, DSC00045, IMG0792, IMG0807,
DSC00084, IMG0634).

Para a criança a cor não se reduz a uma simples impressão visual, mas afeta todos os sentidos: ela a aspira, respira, escuta, sorve, degusta [...] A criança reveste a cor. A cor é um espetáculo, uma paisagem que a criança habita e com a qual se mistura. Ela habita a cor que a invade por todos os lados: de onde lhe vem esse poder? (SCHÉRER, 2009, p. 110-111).

Em resposta a solicitação da professora, este dia, além da produção de imagens, houve a visualização das imagens produzidas nos outros encontros, no caso somente as

fotografias. Em um primeiro momento tentamos utilizar a TV com DVD da própria sala de aula, mas como não funcionou nos dirigimos a sala de vídeo da escola.

*Chamou minha atenção a certeza das crianças em relação as suas produções. “Ah...fui eu quem tirei essa foto do meu dedo!” (Fala de S).
(Registro de número quatro, por Luana).*



(CRIANÇAS, 2014, IMG0233, IMG0234, P1010981).

No ato de passar as imagens e comentá-las esteve muito presente a busca por uma interpretação das mesmas pelas crianças por meio do direcionamento e incentivo constante da professora.

“quem é esse da foto?”, “quem estava com essa blusa no dia”, “de quem é aquele tênis?”, “O que vocês acham que é essa foto cor de rosa?”.



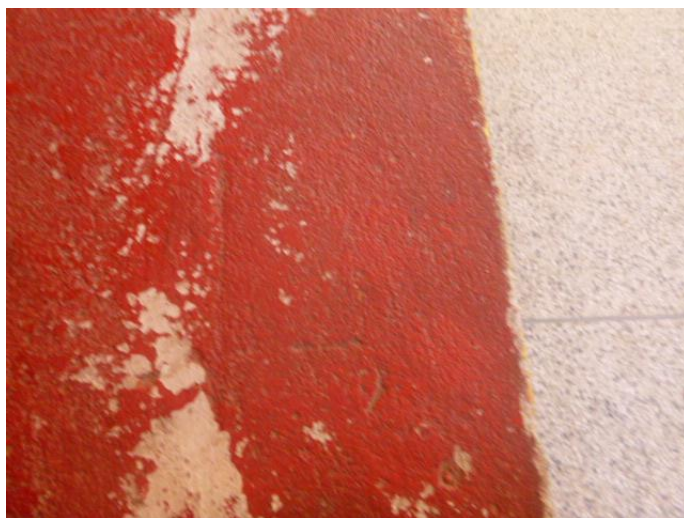
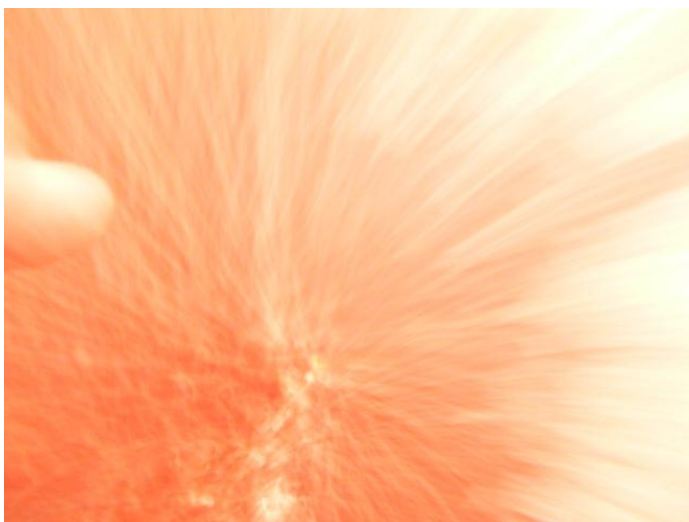
(CRIANÇAS, 2014,DSC00056).

“Agora vocês vão descobrir o que era: o cabelo da boneca!” – Tendo aparecido na tela da TV uma imagem cor de rosa a professora questiona os alunos e estes dizem ser uma mancha de sangue ou a blusa de alguém, sem dar muita importância, no decorrer das imagens aparece a explicação daquela imagem “o cabelo da boneca”. Neste momento a professora muito satisfeita com a descoberta chama a atenção dos alunos para a explicação, mas estes não demonstram reação alguma, nem de surpresa, nem de dúvida, nada. (Registro de número quatro, por Luana).



(CRIANÇAS, 2014, DSC00056).

Essa ideia nos ajuda a crer que mesmo quando acreditamos que tudo já foi dito, estabelecido, definido, pensado, pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, muito ainda permanece por ser dito, estabelecido, definido, pensado. Assim, a linguagem e suas linhas de abertura e montagem nos fazem sempre nos apresentar como se fôssemos crianças diante do mundo, e nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e também nem foi (LEITE, 2011, p.180).



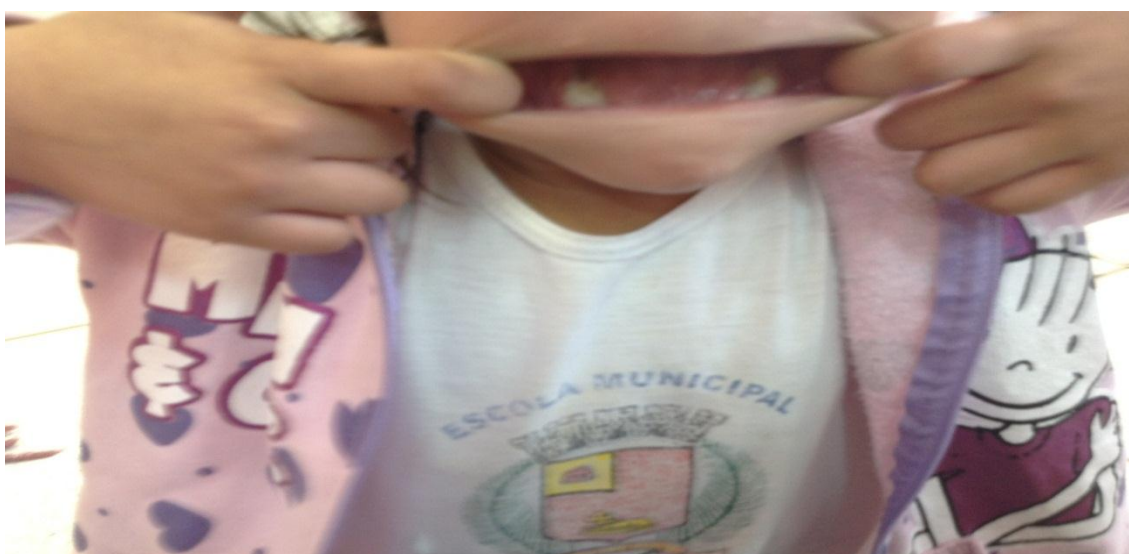
(CRIANÇAS, 2014, P1010543, P1010541).

Pelos olhos, lentes, dos equipamentos espaços físicos se expandem e ganham novos contornos, os equipamentos atraem as crianças como um imã, a produção se torna uma coletividade, outras vezes o mundo descoberto (ou visto de outro modo) se torna mais atraente do que as “lentesbrinquedos” e estas são abandonadas. Neste momento, outros encontros de corpos acontecem, novas atrações, agrupamentos que duram

segundos, se desfazem e se refazem em novas junções. As imagens atraem corpos, os corpos atraem outros corpos, mais ainda sim o mundo e o brincar nele atraem, por vezes, mais fortemente os corpos.

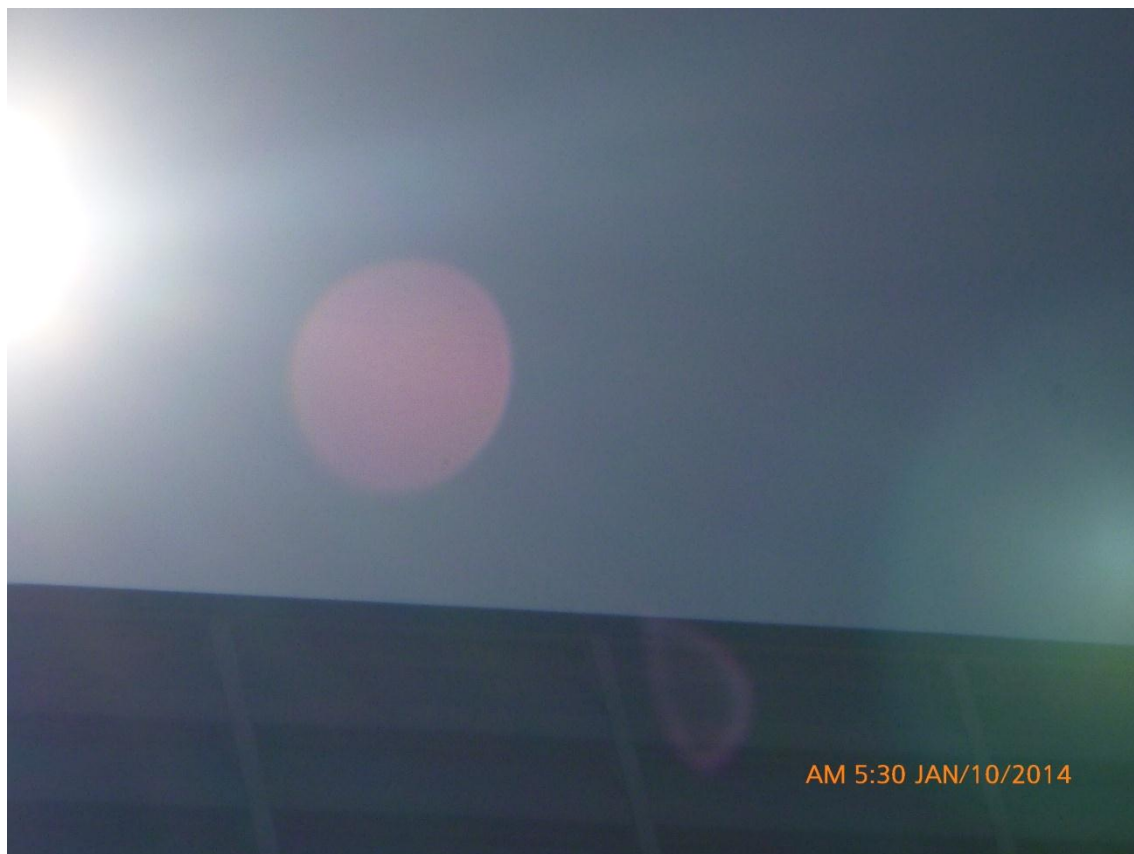


(CRIANÇAS, 2014, DSC02643).



(CRIANÇAS, 2014, IMG0513).

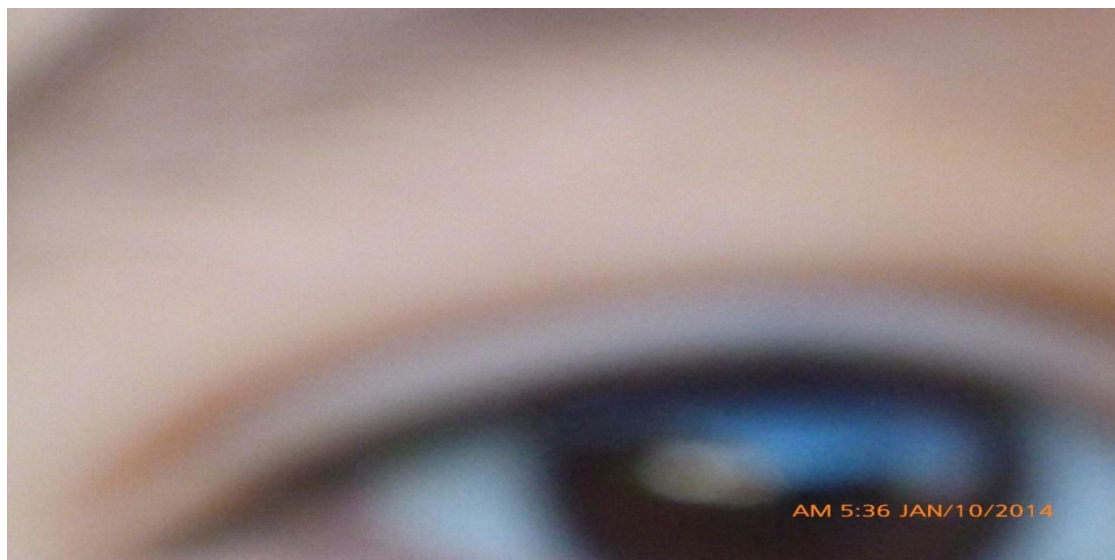
E isto pode ser visto quando subimos para a sala de aula, no caso na sala de outra turma (Infantil II), e o mundo se vê diminuído, limitado pelas paredes, livros, estantes, lousa, cadeiras, mesinhas, crianças e entre tudo isto pouco espaço para corpos tão intensos e imensos. Os pequenos voltaram a se interessar pelos equipamentos e até disputá-los, parece que havia ali uma necessidade de escapar, voltar a enxergar o mundo do qual eles foram privados.
(Registro de número três, por Luana).



(CRIANÇAS, 2014, P1030757).

Um dia tentei desenhar as formas da Manhã sem lápis.

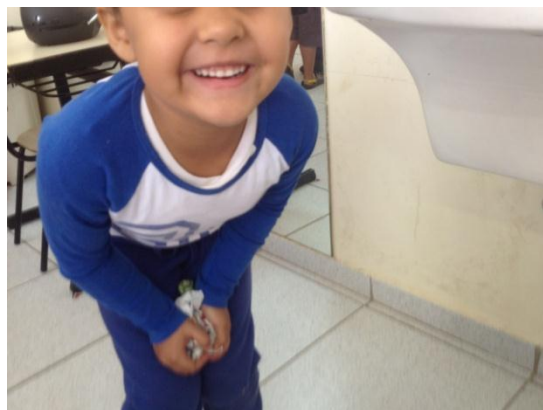
Já Pensou? Por primeiro havia que humanizar a Manhã. Torná-la biológica. Fazê-la mulher. Antesmente eu tentara coisificar as pessoas e humanizar as coisas. Porém, humanizar o tempo! Era dose. Entretanto eu tentei. Pinte sem lápis a Manhã de pernas para o sol. A manhã era mulher e estava de pernas abertas para o sol. Na ocasião eu aprendera em Vieira (Padre Antônio, 1604, Lisboa) eu aprendera que as imagens pintadas com palavras era para se ver de ouvir. Então seria o caso de se ver ouvir a frase para se enxergar a Manhã de pernas abertas? Estava humanizada esta beleza de tempo. E como os seus passarinhos, e as águas e o Sol a fecundar o trecho. Arrisquei a fazer isso com a manhã, na cega. Depois meu avô me ensinou que eu pintara a imagem erótica da Manhã. Isso fora. (Poesia de Manoel de Barros, 2010).



(CRIANÇAS, 2014, P1030760).

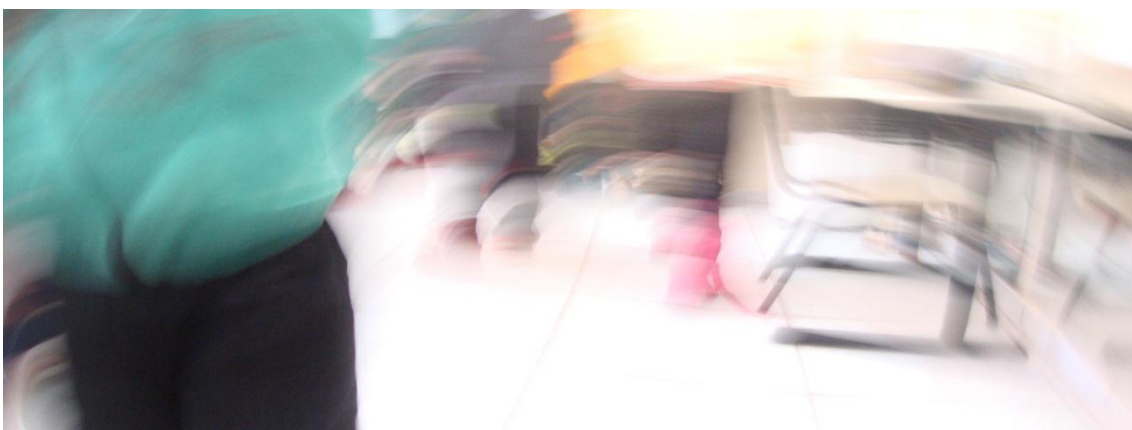
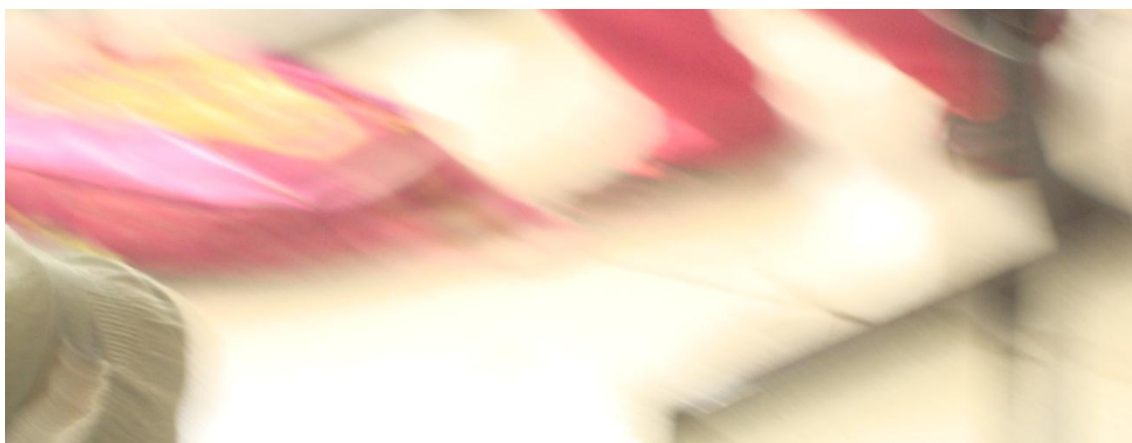
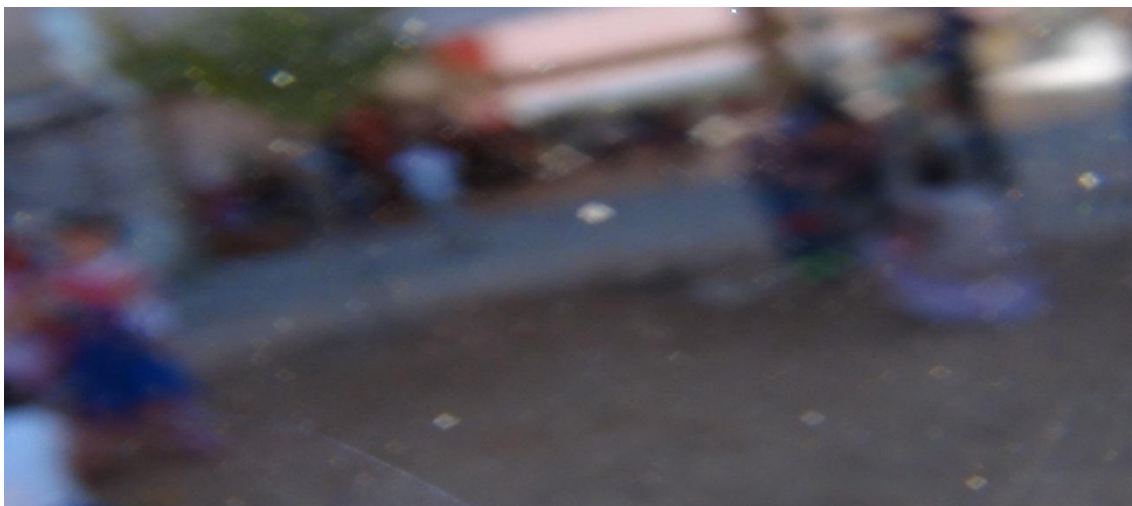
Mesmo com algumas interferências feita pela professora houve momentos em que os pequenos conseguiram ficar livres para produzir, em um destes momentos um aluno encontrou formigas trabalhando na construção de um formigueiro, ele então aproximou a câmera quase encostando ela no formigueiro e disse: “olha as formigas, vou tirar foto delas”. Esse momento no formigueiro pode não ter sido registrado, às vezes as crianças apontam a câmera para algo dizendo que estão fotografando, e não chegam a pressionar o botão, a imagem então não é capturada.
(Registro do sétimo encontro por Noemi e Vinícius).

Cena avulsa: o aluno J G ao ver uma foto em que seu corpo não estava inteiro disse que estava feia para o amigo que capturou a imagem e depois saiu.
(Registro de número cinco por Luana).



(CRIANÇAS, 2014, IMG0924).

Um menino, J H, nos assustou, pois enquanto visualizava algumas imagens no tablete começa a excluir várias delas. Apagador de dados! Uma pesquisadora-bolsista, se aproxima e questiona o que ele está fazendo, recomendando que ele parasse de apagar as imagens. Neste momento o aluno responde assim “Não está vendo, estão borradas, estão muito feias, precisa apagar, joguei no lixo!”
(Registro de número quatro por Luana).



(CRIANÇAS, 2014, DSC00010, DSC02727, DSC02766).

5. PESQUISA MARGARIDA, sobre desejar ser um pedaço de espaço flutuante.

Algumas vezes já comparei o trabalho do pesquisador com o de uma LESMA, usei para isso um poema de Manoel de Barros!! Faz alguns dias nos fundos de minha casa temos recebido a visita de galinhas e galos!! Talvez fosse possível também ver nestes "seres" uma boa semelhança com o tal do pesquisador!! É mais ou menos o seguinte, eles vivem ciscando, picando pra cá e pra lá!! Andam um pouco, picam aqui e ali, viram pra lá e pra cá, quase perdidos e depois descansam!! Estão indo e voltando, nas picadas quase que aleatórias colhem seus insetos, sementes, enfim, o que precisam pra viver!! Então galinhas e galos e lesmas bem vindos ao mundo da ciência!!!
(Texto doado por Leite, 2014).

Inspirada pelo belo textinho que ganhei há algum tempo, o qual trago acima, também chamarei para o mundo da ciência um animal, no caso: uma vaca-sereia. Esta personagem retirada de um colorido livro infantil de André Neves, que conheci por um acaso, em minhas buscas por histórias para contar, traz interessantes elementos que de algum modo parecem contribuir para a discussão que pretendo costurar neste trabalho.

Ainda, que essa costura precise de um nó final, franjas serão deixadas no decorrer deste texto, para que outras composições possam ser feitas. Neste sentido não pretendo aqui fechar sentidos, militar a favor de uma causa, dar um nó na discussão e me posicionar frente a algo; o que falarei aqui diz sobre uma pesquisa, um pesquisador, muitas crianças, milhares de imagens, um coletivo, alguns conceitos, diferentes afetações.

Em suma, direi de uma pesquisa que pretende falar da pesquisa. Que entre linhas e fios que se entrecruzam parece trazer potencialidades no que diz respeito à pesquisa com crianças e imagens no campo da educação, mais especificamente, aos modos de se pesquisar, a posição do pesquisador, o protagonismo dos sujeitos, e as experiências possibilitadas neste caminhar.

5.1 Caminhar, um ato de exposição e deslocamento do olhar.

Margarida é o nome da história que usarei para compor uma ideia de pesquisa, que mais se aproxime ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelo I-mago, o qual já fora brevemente apresentado no capítulo 4. Margarida também é o nome de uma vaca. Jovem e encantadora e insatisfeita com a vida em uma fazenda decide ir além dos limites daquele lugar para encontrar a felicidade. Neste percurso encontra obstáculos adiantados pelos seus amigos, mas também encontra uma abertura para a realização de

seu desejo. Ela se põe a caminhar, depois de conversar com um jabuti e não cessa esse deslocamento até o final da história.

*-Se você caminhar por toda a fazenda poderá encontrar uma saída – disse Aurélio, um sábio jabuti que dava bons conselhos. - Há sempre uma cerca quebrada ou uma porteira aberta.
-Isso mesmo! - disse Margarida, e partiu.
Seu caminhar lento ressaltava o silêncio do campo, a planície era verdejante e o sol ardia. Margarida, porém, não se cansava. Andou quilômetros até encontrar uma cerca.*

Este ato de *caminhar quilômetros* nos interessa neste texto, pois caminhar é um ato de exposição e deslocamento que exige esforço e coragem. Esforço e coragem que necessita um pesquisador que se propõe a caminhar sem destino, em silêncio, lento, sem se cansar, em busca de uma cerca? De um sonho? Sem buscar lugares, coisas, sentidos, mas um pesquisador que põe a caminhar sem um lugar certo, previsto, prescrito, pode chegar a todos os lugares, ou mesmo a lugar nenhum. Caminhar com essa certeza: a falta de certeza.

Masschelein (2008) chama esse caminhar cheio de exposição e afetações de *“arte pobre”*, dizendo que é dessa arte que a pesquisa educacional precisa. Em suas próprias palavras explicita que:

A pesquisa educacional crítica exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece —dis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição do sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

Pesquisar com crianças, neste contexto, nos convida a ser tocados na pele, a ser tocados pelos acontecimentos, uma vez que mundos são criados, modos de se apresentar para o outro são inventados, indagações nos tiram dos lugares seguros e previstos, alguns ecos denunciam leituras e posicionamentos, enfim somos convidados a um exercício do caminhar e também do olhar. Qual lente estamos usando para perceber os sujeitos, que por vezes se tornam protagonistas, de nossas pesquisas?

Masschelein (2008), no texto *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, propõe uma educação do olhar, no sentido de que sejam criadas condições para estarmos atentos e não alertas, mas sim despertos, prontos para uma transformação a partir de *“uma visão além de toda a perspectiva”* (p.37). E isto não

significa que a verdade nos será revelada –Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente; trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou expor-se” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). A atenção, neste sentido, seria um estado mental daquele que ao invés de escolher uma nova lente, corrente, tendência, teoria, se despe das vestimentas e liberta seu olhar.

O termo *educar* para este autor é utilizado no sentido de *e-ducere*, ou seja, conduzir para fora, um ato de exposição, por isso leva à autotransformação, já que tira o sujeito de seu lugar e abre um espaço de liberdade prática, no qual é possível experimentar o mundo e perceber os acontecimentos. Neste deslocamento possibilitado pelo caminhar a posição de sujeito, professor, pesquisador, são colocadas à prova, vez que, deslocar o olhar é abrir um caminho sem destino ou orientação, é deixar-se ser comandado pela estrada.

Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e abre o caminho. Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos) (MASSCHELEIN, 2008, p. 39).

E para que seja possível ser tocado, ser transformado, ser cortado pelos acontecimentos, Masschelein (2008, p.43) diz ser necessária uma pedagogia pobre: àquela que “[...] nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa ‘posição’ fraca, desconfortável [...]”.

Pensando na personagem Margarida, poderíamos ilustrar essa posição fraca do sujeito, quando ela encontra um rio que corta a cerca, uma possibilidade de escapar da fazenda, mas senta-se numa pedra com medo de se lançar na água e se afogar. Ainda, que ouvira dizer que todos os animais nasciam sabendo nadar, qual era a garantia daqueles dizeres da memória? O mesmo acontece quando na coleta de dados, relatada no capítulo 4 desta pesquisa, a pesquisadora se vê confrontada com uma professora que o tempo todo parece cercear a experimentação das crianças; ou quando um criança começa a apagar os dados imagéticos da pesquisa, dizendo que eles estão feios e borrados. O que fazer nessas situações? Assumir uma postura de pesquisador que tem contas a prestar com a verdade, e assegurar que os “acontecimentos” caminhem ao encontro de suas expectativas? Parece que sentar-se na pedra e esperar e pensar numa forma de escapar talvez seja a resposta para um sujeito/pesquisador que se propõe a ser afetado pelos acontecimentos, que esteja exercitando uma arte pobre.

A palavra pobreza vinculada à pedagogia, aqui, é utilizada em oposição a uma pedagogia rica em técnicas, teorias, procedimentos etc., que deixa escapar o tempo e o lugar da experiência, por estar mais inclinada às explicações, interpretações, representações e produtos finais. Já a pedagogia pobre, exatamente por sua pobreza e pela fragilidade dos meios que oferece, estes que são defeituosos, insuficientes, carentes e não garantem a chegada à lugar nenhum, podem nos levar a todos os lugares, pois está a pedagogia nos oferece meios para experimentarmos. Este autor vai ainda mais longe apontando que a pesquisa educacional crítica também necessita da mesma pobreza. (MASSCHELEIN, 2008).

No entanto, esta posição de sujeito da atenção ou da experiência, que deixa-se levar pela estrada, que é sensível aos acontecimentos, que se abre a olhar o mundo assim como ele se apresenta e que por tudo isto se assemelha a uma criança vendo o mundo pela primeira vez, não é de modo algum confortável. Para que possamos libertar o nosso olhar precisamos fazer um esforço, nas palavras de Masschelein (2008) “para sair pelo mundo é suficiente fazer um esforço”, neste sentido, para nos colocarmos a caminho pela estrada, para realizarmos uma pesquisa com crianças, para olharmos as imagens que as crianças nos apresentam, precisamos do mesmo esforço. E este esforço é quase uma imposição que a pedagogia pobre exerce em nós. Ela pressiona a olhar e exige, por necessidade, atenção, postura, atitude e posicionamento crítico.

A pesquisa educacional crítica, deste modo, orientada por uma pedagogia pobre seria a *arte de abrir os olhos com atenção e estar em constante deslocamento*. Sendo que o ‘abrir os olhos’ se apresenta como um ato de coragem e esforço, a ‘atenção’ seria a falta de intenção e o estar presente, e o ‘deslocamento’ o que torna possível a experiência.

Ser transformado, ser afetado, ser contaminado é sobretudo “[...] colocar em dúvida as perspectivas, os lugares, as certezas” assim se pesquisar com crianças é um convite a caminhar é também um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite à experiência e a dúvida de todas as certezas (LEITE, 2011, p.128). Mas afinal o que seria esta experiência possibilitada pela educação do olhar?

5.2 Mergulhar, uma experiência de transformação.

Um dos primeiros passos para refletirmos sobre o conceito de experiência é distanciar nossos olhares da definição empírica de experiência, que remete à ideia de experimento. Ela teria, dessa maneira, a função de comprovar aspectos da realidade por

meio de testes experimentais, mais segura, portanto, que a experiência como era tradicionalmente entendida. Isto se deve, ao advento da ciência moderna que instaurou um novo paradigma, que entre outras coisas possibilitou a fusão entre experiência, conhecimento e ciência, fato que acabou por reduzir a experiência ao experimento. (MEINERZ, 2008).

Percorrendo, desta maneira, a história da filosofia vemos que a experiência, antes desse marcante episódio, possuía um lugar específico. Para Aristóteles, por exemplo, a experiência estava relacionada à apreensão do singular enquanto a ciência se preocupava com o universal. Neste sentido, experiência se configurava enquanto confirmação da realidade por meio da verificação sensível. Já no pensamento medieval, o que impera é a dicotomia entre ciência e experiência e apesar disso, a experiência vai ganhando outros contornos: “o homem medievo conhece o mal por experiência, mas só pode conhecer o bem por ciência” (MEINERZ, 2008, p. 22). Na mesma direção Descartes, citado por Agamben (2005, p.26), diz que, a experiência sensível se assemelha a “um demônio cuja única função é a de enganar nossos sentidos” contribuindo para a criação de falsas versões da realidade.

Neste momento a experiência começa e se aproximar da produção do conhecimento, mas não a experiência sensível, esta que é desprezada por Descartes, e, sim a experiência como experimento, que se aproxima da verificação, da interpretação e, por assim ser, da razão em detrimento dos sentidos. Deste modo, a experiência passa a ocupar um lugar fora do homem. A ciência moderna começa a utilizar a experiência como meio, como método de comprovação de hipóteses sobre os fenômenos, primeiramente, naturais. Visto que, no pensamento predominante “[...] a experiência somente fornece proposições contingentes, as verdades eternas só são alcançadas por meio da razão” (LEIBNIZ apud MEINERZ, 2008, p. 23).

Apresentado outras possibilidades para se pensar o conceito de experiência, Benjamin (1995, p16) anuncia que,

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, [...] ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair os soldados de uma fila.

Desse modo, é preciso que o sujeito seja sensível, esteja aberto ao mundo, que mantenha uma atitude de passividade para que assim os acontecimentos o toquem. Lembrando que passividade aqui transcende a oposição entre passivo e ativo, de acordo com Larrosa (2002, p. 26) –definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como sujeito incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. [...] O sujeito passional tem também sua própria força [...]”. Nas palavras do supracitado autor, o sujeito da experiência se configura como um território de passagem, e por isso ele não é

[...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; [...] o sujeito da experiência é [...] um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. [...] Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p.25-26).

Nesse processo, a calma, o tempo, o ócio, o estar despreocupado, o desligar-se dos discursos, das análises e das previsões fazem-se necessários, pois, conforme diz Benjamin (1994, p.294), –o tédio é o passado do sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta”. É como se tivéssemos de voltar à infância, para novamente nos espantarmos com as coisas, permitindo que antes de falarmos algo sobre os acontecimentos, que eles digam algo a nós, ou sobre nós. Evocando outras vozes, teríamos que atingir o *espírito criança* de Nietzsche (2008, p.39), aquele que é “[...] criador livre e inocente, sem porquês nem para quês, isto é desinteressado”, ou, o *estar quando infante* de Manoel de Barros (2010, p.113), que permite “[...] ir às origens de uma coisa ou de um ser”, para nos livrarmos das amarras da razão. Talvez assim seja possível nos lançarmos ao movimento da vida. Portanto, para que a experiência aconteça é preciso deixar-se conduzir, uma vez que –o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” (LARROSA, 2002, p.24-25), que não está preocupado em *se por*, em *se opor*, em *se impor*, ou em *propor*, ele simplesmente se põe a caminhar.

Neste ponto se intensifica a angústia de Benjamin, pois, ao tratar da experiência, ele percebe a dificuldade do homem em se admitir enquanto sujeito da experiência. As brechas para a afetação pela vida acabam desta maneira, se tornando cada vez mais raras. Vemos, assim, no texto –O narrador”, escrito por Benjamin, que, ao passo que as pessoas buscam a informação, a narrativa fundamental para o compartilhar das experiências do viajante, do comerciante e do ancião deixa de tocar os sujeitos.

[A] cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1994, p.203).

Segundo Benjamin (1994, p.204), a autoridade da narrativa está, principalmente, na não explicação dos fatos; isso lhe conserva a tradição, pois a narrativa ~~“não~~ se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”, diferente da informação, que ~~“aspira~~ verificação imediata” e que nada tem a ver com a experiência do sujeito. Ela está fora do sujeito, pois acontece fora dele; se apresenta quase como uma antiexperiência. Nas palavras de Larrosa (2002),

[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe de muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, [...], porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ~~“obedência”~~, mas no sentido de estar ~~“bem~~ informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p.22).

Além da evidência no texto ~~“O~~ narrador” de que a informação foi decisiva para o declínio da arte de narrar, por causar a expropriação da experiência no sujeito, é pontuado que um dos primeiros indícios da morte da narrativa se deu pelo desenvolvimento do romance, já que ele transfere os momentos coletivos de troca de experiências para o sujeito-leitor isolado, devorando histórias muitas vezes sem relação alguma com a sua vida.

Para Benjamin (1994, p.214),

[...] o romance não é significativo por descrever pedagogicamente um destino alheio, mas porque esse destino alheio, graças à chama que o consome, pode dar-nos o calor que não podemos encontrar em nosso próprio destino. O que seduz o leitor no romance é a esperança de aquecer sua vida gelada com a morte descrita no livro.

Nesta bela crítica literária, o autor traz uma reflexão sobre a vida, e como temos dela nos distanciando na modernidade. Já não somos capazes de aceitar a realidade como ela é. Isto fica evidente quando percebemos que a morte alheia que nos chama à leitura de romances serve como um disfarce para a questão de nossa própria existência, já que ~~“hoje~~, a morte é cada vez mais expulsa do universo dos vivos” (BENJAMIN, 1994, p.207).

E ainda que a morte tenha permanecido nas histórias seu rosto é transformado, não servindo mais de substância para a criação dos narradores, sendo que ~~“essa~~ transformação é a mesma que reduziu a comunicabilidade da experiência à medida que

a arte de narrar se extinguiu” (BENJAMIN, 1994, p. 207). Reportamo-nos a questão da morte, pois Benjamin (1994) a utiliza para mostrar quando a experiência alcança a instância do transmissível, dizendo que é na hora da morte que o saber, a sabedoria e a existência vivida do homem se apresentam mais claramente.

Há, ainda, outras figuras que tentam ilustrar o narrador e que nos ajudam a entender essa substância que nutre suas histórias, são elas: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário. Ambas as personagens são criadas a partir da *“experiência que passa de pessoa a pessoa”*. E esta experiência que se encontra no *entre das coisas* é a fonte maior dos narradores. Aliás, tanto *“quem viaja tem muito que contar”* quanto um homem que nunca saiu de seu país e que conhece suas histórias e tradições. Benjamin (1994, p.199) diz, que *“no sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazido para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário”*. E porque não conseguimos até hoje juntar o saber do trabalhador sedentário que pode ser comparado ao saber cientificamente produzido pela academia, com o saber trazido pelos migrantes ou marinheiros comerciantes, vulgo sujeitos de nossas pesquisas, que sem as responsabilidades próprias do pesquisador, se lançam à experiência?

Isto para Benjamin (1994) há muito já não é possível, ele indica que, *“estamos privados da capacidade de intercambiar experiências e uma das causas desse fenômeno é óbvia: As ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”* (p.198). Isto porque além da arte de narrar ter desaparecido o lado épico da verdade também está em vias de extinção, assim *“o saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição-, [que] dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência”* (p.198) perdeu seu espaço. Tanto nas narrativas como na produção de conhecimento sobre o mundo.

O declínio da experiência também é discutido no texto *“Experiência e Pobreza”* de Benjamin, no qual o autor traz uma reflexão sobre como a humanidade foi perdendo a capacidade de ter e transmitir experiências. Para apresentar tais questões ele se vale da literatura, da arte, e das narrativas. Estas, por sua vez, se mostram como disparadores da problemática do culto ao homem moderno. Culto que acabou desumanizando o próprio homem. Além disso, encontramos elementos neste pequeno texto para uma discussão acerca da cultura e do desenvolvimento da técnica. Vale ressaltar que o texto é carregado de certo pessimismo do autor em relação à situação do homem frente aos

acontecimentos do mundo, e os encaminhamentos da sociedade. Contudo, neste momento, nos ateremos somente ao declínio da experiência.

O autor identifica que após a destruição causada pela guerra na Alemanha, os sujeitos se tornaram mais pobres em experiências compartilháveis, tanto que os sobreviventes, ao invés de terem histórias para contar aos outros, voltaram silenciados.

[...] nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizantes que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994, p.115).

Neste cenário, Benjamin (1994, p.115) aponta que o homem nada mais é do que um “frágil e minúsculo corpo humano” indefeso, que já não se reconhece na tradição de seu povo, nem na paisagem que o rodeia, assim “é preferível confessar que a pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.” Na era moderna, portanto, o homem almeja se libertar de toda e qualquer *experiência*.

Parece que o objetivo da vida não passa de um remoto ponto de fuga, pois “[...] surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 119). Vemos isto na figura do homem moderno que “devora” tudo - informações, produtos, modos de ser e estar no mundo - e fica saciado.

Segundo Silva (2011, p.30), “aliado à velocidade em que se sucedem os acontecimentos, o nosso insaciável interesse pelo novo contribui para que tais experiências não nos deixem marcas; assim, elas não se traduzem em experiência”. É como Vale (2011, p.8) diz em seu texto “Cultura de vidro”, “Estamos pobres em experiências, pois já não nos preocupamos em passar adiante tudo àquilo que nos torna humanos que, certamente, não estão ligados a títulos, bens materiais...”.

Giorgio Agamben (2005) é outro autor que se apresenta para complementar tais discussões. Além de ser leitor de Benjamin, ele também trata do conceito de experiência, apesar de sua preocupação maior ser a questão do conhecimento. O fato é que com o surgimento da ciência moderna a experiência e o conhecimento passaram a ser sinônimos, de modo que a experiência passa a ser o caminho, o método para se chegar ao conhecimento. E é por este motivo que Agamben (2005) tece uma discussão sobre a destruição da experiência. Passando por questões como a expropriação da experiência por conta da informação Agamben (2005, p. 21-22) aprofunda esta discussão dizendo

[...] nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente.

O homem moderno volta a casa à noite extenuado por uma mixórdia, de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência”.

Isto se deve ao fato do cotidiano ter se tornado opressor por sua ligação moderna com o extraordinário, antes ~~todo~~ evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência adensa, como uma pérola, a própria autoridade (AGAMBEN, 2005, p.22). Segundo este autor, a busca pelo novo, pela informação e pelo o extraordinário suspendem nossas possibilidades de ter experiências; possibilidades que de alguma forma estariam relacionadas à capacidade de subtrair *a novidade das coisas, neutralizar seu poder de choque*. Não que atualmente não existam mais experiências –estas [porém] se efetuam fora do homem” (AGAMBEN, 2005, p.23).

Apesar destas constatações, para Agamben (2005, p.26) a captura da experiência pela ciência moderna, em seu projeto de alcançar a verdade, foi o fator determinante da expropriação da experiência do sujeito. Visto que, a ~~+~~... a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade”. Deste modo, a experiência passa para a instância do traduzível, não mais para a esfera do transmissível como Benjamin (1994) nos traz, e sim, se efetuando enquanto experimento na tentativa de quantificar com exatidão nossas impressões sensíveis.

O problema central para Agamben (2005), portanto, se finda nesta noção de que o conhecimento acontece a partir de experiências/experimentos, de capturas da realidade, de busca pela certeza, já que para ele o saber humano se dá ~~so~~mente através de e após um sofrimento [que seria a própria experiência em seu sentido tradicional], que exclui toda a possibilidade de prever, ou seja, de conhecer com certeza coisa alguma” (p. 27).

Quando Margarida, decidi mergulhar a fim de acompanhar Alfredo, o peixe-boi, ela se permiti um não saber sobre a realidade, que lhe possibilita uma auto-transformação.

Aquela era uma decisão importante. Por isso, Margarida, pensou, pensou. Antes de responder pensou novamente e repensou. E quando o sol enfraqueceu deixando rosado todo o

céu, Margarida já sabia que Alfredo seria para sempre seu verdadeiro e grande amor. Então, ela encheu o coração de confiança, fechou os olhos, prendeu a respiração, e...Mergulhou. Hoje, eles nadam o mundo pelos sete mares. Alfredo, o elegante peixe-boi, e Margarida, sua mimosa vaca-sereia.

Deste modo, mais do que concordar com Benjamin (1994), que ‘ficamos pobres’, visto que a experiência que atinge o sensível, que afeta, que transforma, está em baixa, podemos criar indicativos para um pesquisador que assuma uma postura fraca, aberta, exposta, atenta a experiência no sentido tradicional, a experiência que corta, que causa sofrimento, e por isso transforma.

Passar adiante, na pesquisa, tudo aquilo que nos faz humanos, parece garantir o encanto e magia dos acontecimentos, se permitir na pesquisa ser transformado pelas crianças, pelas imagens, pela escola. Sair da pesquisa sendo outro pesquisador, outra pessoa, outro professor, talvez seja o que buscamos quando aproximamos a pesquisa da experiência. De uma experiência que possa permanecer a margem de uma ciência que captura, uma experiência que sobreviva pelas margens, escapes, cercas quebradas.

5.3 Heterotopias em: Ter um sonho contrário

Autorizados, pela aproximação da experiência ao fazer científico, a seguir o fluxo da pesquisa e descobrir por suas próprias nuances seus limites e seus belvederes. Sem seguir a linha de que a ciência precisa de rupturas para ser transformada, e sem militar a favor da necessidade de transformações nos modos de se pesquisar, o que evidenciaremos aqui são os dizeres de Foucault (2009), quando aponta que na época do simultâneo há espaços que coexistem, que há um mundo que se experimenta em pontos que se entrecruzam numa trama infinita de posicionamentos. Lançamos algumas perguntas: Como escrever um texto sobre pesquisa com crianças e imagens que se apresente como um relatório de minorias (GALLO, 2013)? Como dizer de uma pesquisa outra, de uma pesquisa experiência, que mesmo reafirmando o instituído, por ser uma pesquisa científica, também possa apresentar coisas que possam ser outras? Como falar de uma pesquisa que se experimenta fugindo da criação de um novo modelo? Como manter-se fiel ao “sonho contrário” de tornar-se menor e assim permanecer?

Para tanto, o conceito de heterotopia desenvolvido por Foucault em uma conferência em 1967, publicada com o título “Outros espaços” em 1984, parece se apresentar como um caminho possível para discorrer acerca de uma pesquisa, que não

pretende impor-se como novo modelo, e sim, simplesmente se apresentar da forma como ela é em si mesma.

Em uma interessante discussão acerca dos espaços, Foucault (2009), acredita que estamos passando por transformações que dizem respeito às relações que estabelecemos nestes espaços. Na idade média tínhamos os espaços de localização, que definiam lugares hierarquizados; depois, com Galileu no século XVII o lugar de uma coisa não era nada mais do que um ponto em movimento, que dependia, portando, da perspectiva do observador, o espaço torna-se uma extensão; na atualidade, por outro lado, “o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos” (FOUCAULT, 2009, p. 413), entendendo posicionamento como as relações de vizinhança entre pontos e elementos. Ou seja, o espaço contemporâneo não é um vazio a ser habitado, e sim, um conjunto povoado de relações.

Nas palavras do autor,

O espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo. Dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos (FOUCAULT, 2009, p. 414).

Temos assim, vários tipos de posicionamentos: os de passagens (ruas, vielas), os de parada provisória (praias, cafês), os de repouso (quarto, casa), poderíamos pensar também nos posicionamentos de travessia como a infância e a pesquisa, contudo para Foucault (2009) o que interessa são àqueles espaços que contradizem todos os outros posicionamentos, que seriam as utopias e as heterotopias.

Sendo ambos “espaços de fora”, as utopias, primeiramente, podem ser entendidas como posicionamentos sem lugar real, ora dizem respeito ao inverso da sociedade, ora à sociedade em seu modo mais perfeito, portanto de todo modo são essencialmente irreais. Digamos que as manifestações sociais, que se iniciaram em 2013 na cidade de São Paulo no chamado “Movimento Passe Livre”, partem de utopias, pois almejam o contrário do que está acontecendo, e, em contrapartida, o desejo de uma democracia na qual todos tenham direitos iguais é igualmente utópico, no entanto, o primeiro partiria de uma utopia em seu sentido negativo e o segundo exemplo em seu sentido positivo.

Já as heterotopias são definidas por Foucault (2009) em oposição às utopias, como espaços reais e localizáveis, que coexistem na própria instituição da sociedade como espécies de contraposicionamentos, poderíamos dizer também que seriam como utopias realizáveis, lugares de contestação e de inversão, lugares fora de todos os lugares, que se encontram no interior de qualquer cultura. Destacam-se seis princípios para o reconhecimento destes espaços heterotópicos (FOUCAULT, 2009):

1. “[...] não há uma única cultura no mundo que não se constitua de heterotopias” (p.416), mesmo que as formas como elas se apresentam possam desaparecer, ou transformar-se. Como é o caso das heterotopias de crise, àqueles lugares exclusivos e isolados no interior das sociedades para os indivíduos em estado de crise: como as mulheres grávidas e os adolescentes; que atualmente foram substituídos pelas heterotopias de desvio, “[...] aquela na qual se localiza os indivíduos cujo comportamento desvia em relação à média ou a norma exigida” (p. 416). Em uma sociedade adultocêntrica como a nossa, poderíamos dizer que as escolas de educação infantil são um exemplo de heterotopia de desvio, já que as crianças têm um comportamento deveras desviante.

2. “[...] cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade” (p. 417), como é o caso do cemitério, que por questões simbólicas se deslocou das proximidades da igreja (espiritualidade) para os limites das cidades (razões pautadas na higiene e na saúde).

3. A heterotopia teria como propriedade a justaposição, ou seja, “[...] o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (p. 418).

4. “[...] a heterotopia se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional”, tal ruptura pode estar relacionada com espaços de acumulação do tempo, como os museus e as bibliotecas, ou com espaços de eternização do tempo, como as festas e feiras.

5. “[...] as heterotopias supõe sempre um sistema de abertura e fechamento” (p.429), tão logo ou se é obrigado a entrar em um espaço heterotópico, ou faz-se necessário passar por certos rituais de passagem. Isto lembra os contos dos Irmãos Grimm, nos quais as personagens eram submetidas a certas provas para alcançar seu objetivo, a tradicional passagem pela floresta de “Chapeuzinho Vermelho” e de “João e Maria”, cabem como exemplos.

6. “[...] o último traço das heterotopias é que elas têm, em relação ao espaço restante, uma função” (p.420), podendo criar ora espaços de ilusão que denunciam os posicionamentos dos espaços reais como ainda mais ilusórios, ora criando um espaço real tão perfeito quanto o nosso é desorganizado, seria uma heterotopia de compensação, como é o caso de certas colônias isoladas.

Nesta linha de raciocínio, poderíamos dizer que uma pesquisa que se dispõe a criar um espaço de abertura para ao acontecimento em seu percurso, tendo às crianças como protagonistas e produtoras de seus dados, que não tem a preocupação *a priori* com pontos de chegada, que tem seu interesse voltado as marcas deixadas pela experiência nos sujeitos da pesquisa e também as marcas deixadas por esses sujeitos na pesquisa em si, portanto interessada nas afetações e transformações, e não no produto ou no resultado desse percurso, parece se aproximar de algum modo deste espaço que Foucault (2009) nos apresenta.

Heterotopia, talvez, no sentido de ser uma pesquisa com crianças e imagens no campo da educação que se apresenta como um espaço de contraposicionamento em relação ao que é instituído, e também por ser um espaço real e localizável, no qual diversos posicionamentos ficam justapostos.

Na interpretação de Gallo (2013, p.84) acerca deste conceito, “As heterotopias são, assim, os lugares outros que criamos”, deste modo não estariam as crianças criando lugares outros dentro do ambiente escolar pelas lentes das câmeras? Tais imagens não estariam criando lugares outros para pensarmos a educação destas crianças? E ainda mais, essa aproximação da experiência ao ato de fazer pesquisa não estaria criando lugares outros para pensarmos a própria produção do conhecimento?

Algo importante que ainda não foi mencionado sobre as heterotopias, e que se faz fundamental para a compreensão da mesma, é que elas existem apesar da sociedade em sua estrutura linear, ou seja, coexiste no mesmo espaço. Logo permanecem em uma relação de conflito, de constante tensão. Pois se por um lado, estes espaços contradizem os outros, e por vezes podem ser considerados espaços de utopias realizáveis, por outro eles podem vir a integrar o instituído pela sociedade, perdendo, deste modo, seu lado marginal e periférico que lhes permite a contestação, a inversão, e até mesmo a invenção.

Talvez este seja o sonho contrário de um espaço heterotópico, *como criar um tornar-se menor* e assim permanecer?

Na lógica da utopia, trata-se de fazer a crítica de um modelo instituído, propondo um outro modelo para substituí-lo. Lista de modelos. Contraposição absoluta, dialética que se processa por superação, que significa o apagamento do outro. Na lógica da heterotopia, trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente (microfísicamente, diria Foucault). Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo predefinido. Experiência e criação passam a ser palavras-chave (GALLO, 2013, p. 86).

Como produzir, então, heterotopias na pesquisa educacional? Como produzir heterotopias na pesquisa com crianças e imagens? Como produzir heterotopias na pesquisa pela experiência e pela criação?

Talvez parafraseando Gallo (2013), possamos refletir acerca de uma *pesquisa como experimentação, invenção de linhas de fuga na pesquisa instituída. Pesquisa como prática de resistência, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias*. Possibilidades de transformar um relatório de pesquisa em correnteza. Em transformar-se pesquisador-rio, que tem seu meio completamente livre para o acontecimento seguir seu próprio fluxo, que tem uma posição fraca e desconfortável, que é sujeito da experiência. Transformar-se em pesquisa-vaca-sereia, que se permiti caminhar, não aceitar as coisas como sempre foram, deixar-se levar, ter calma, esperar e encontrar uma saída. Transformar-se em pesquisa-peixe-boi, que permanece as margens do rio, que permanece nômade, que não perde seu encantamento, que permanece menor, por necessidade, por sobrevivência, por desejar ser como o navio, *um pedaço de espaço flutuante*.

Para finalizar, Foucault (2009), fecha seu texto —“Otros espaços” com magnitude dizendo que —“o navio é a heterotopia por excelência”, por ser um pedaço de espaço flutuante, que não segue o fluxo da correnteza, que não se fixa, que escapa das margens para o infinito do mar, que é depositário de imaginação. Arriscaria dizer, assim, que uma pesquisa-margarida deseja ser navio, para poder flutuar no espaço sem se fixar, para escapar das margens para o infinito, para conhecer os sete mares por essas águas que abraçam o mar.

FIM...

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf>> Acesso em 25/07/2013.

ANDRÉ, N. *Margarida*. Editora Abacate, s/data.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

BANDEIRA, M. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BARROS, M. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGO, A. C. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. *Reflexão – Revista Quadrimestral do instituto de filosofia (PUCCAMP)*. Ano VIII, nº 25, jan/ abril/ 1983.

CARVALHO, M. C. M. (org). A construção do saber científico. In: _____. *Construindo o saber: técnicas de metodologia científica*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHAUI, M. *As ciências humanas: são possíveis as ciências humanas?* In: _____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução as teorias do contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

COSTA, A. M. da. SCHWARCZ, C. M. *1890 -1914: No tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CRIANÇAS. *Arquivo de imagens do Laboratório da imagem, experiência e cri[ati]vidade (I-Mago), produzidas pelas crianças que participaram da pesquisa “Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação”*. Rio Claro, 2014.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Kafka: para uma literatura menor. S/ cidade: Assírio e Alvim, 1997 a.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In: _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 5. São Paulo: Editora 34, 1997 b.

DUARTE, C. G. TASCHETTO, L. R. Ciência maior e ciência menor: ressonâncias da filosofia de Deleuze e Guattari na Etnomatemática. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*. V. 6. n. 1. P. 105-118. Abril/2013.

FOUCAULT, M. As ciências humanas. In: _____. *A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: _____. *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GALLO, S. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: _____. TRANSVERSAL, G. *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Prisma, 2013.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JOBIN E SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KÖCHE, J. C. O Conhecimento científico. In: _____. *Fundamentos de metodologia científica: teorias da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOHAN, W. Um estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política. In: _____. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2007.

LARROSA B, J. Notas sobre a experiência e o saber experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, jan - abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20/09/2009.

LEITE, C. D. P. Em busca do in-fans, um olhar a partir do trabalho com a linguagem na escola. In: _____. *Labirinto: Infância e escola*. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LEITE, C. D. P. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Edições Gradiva, s/data.

MASSCHELEIN, J. *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. Educação e Realidade. v. 33, n. 1, jan/jun. 2008.

MEINERZ, A. Concepção de experiência em Walter Benjamin. 2008. 81 f. *Dissertação* (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PESSANHA, J. A. *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. Cadernos AMPED, nº4, p. 7-37, set. 1993.

SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SEVECENKO, N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Cia das Letras, col. Virando Séculos; vol. 7, 2001.

SILVA, F. L. Percursos e travessias: os entornos de pesquisa, experiência e infância. In: _____. *Experiência audiovisual e infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar*. 2011. 111 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual “Ílio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011.

SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. 14ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.

AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.2. São Paulo: Editora 34, 1995 b.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.4. São Paulo: Editora 34, 1997 c.

GALLO, S. Filosofia da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M. FERRARI, A. (org) *Foucault, Deleuze e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – REGISTROS DOS ENCONTROS DE COLETA DE IMAGENS

REGISTRO DE NÚMERO DOIS – POR LUANA

Na chegada à escola fomos acolhidos por um delicioso cheiro de pipoca, estava acontecendo uma festa junina interna, ou seja sem a presença dos pais e comunidade. Nesta festa participam então: as crianças, professoras, e funcionários da instituição. Com direito a brincadeiras, vestimentas caipiras, apresentações de dança e comida típica, todas as crianças estavam reunidas na área externa da escola e as atividades de estendiam ao espaço do parque (tanque de areia).

Enquanto as apresentações das crianças aconteciam a professora C, que no momento está cedendo suas aulas para a realização do “Projeto Fotografia” (assim intitulado por ela), estava ocupada tirando fotos das crianças individualmente frente a um painel decorativo. Decidimos então aguardá-la para dar início a produção de imagens. Assim, que a professora terminou sua tarefa, perguntamos a ela se poderíamos entregar os equipamentos às crianças e sua resposta foi negativa seguida da justificativa de que antes de começar a produção de imagens era preciso conversar com as crianças sobre o cuidado que deveriam ter com os equipamentos, segundo ela isto faz parte da rotina: antes de uma atividade se faz necessário uma explicação. (Quando a professora disse para não entregássemos os equipamentos às crianças tive medo que por conta do projeto ela privasse os pequenos de aproveitar a festa junina levando-os para dentro da sala, sorte que isto não aconteceu. Por conta disso cheguei até falar que não nos importávamos que as crianças permanecessem naquele espaço).

Respeitamos a decisão da professora e aguardamos sua autorização para entregarmos os equipamentos. Terminada as apresentações (danças juninas) a

professora reuniu as crianças em um banco e conversou com elas, enfatizou que poderiam brincar, mas que também registrariam a festa junina da escola. Perguntou quem sabia ligar os equipamentos e entregou-os desligados às crianças, a fim de que estes explorassem os equipamentos. Para as crianças ligar os equipamentos foi “moleza”, rapidamente os pequenos iniciaram a produção de imagens. No começo meio tímidos e cuidadosos com os equipamentos, mas logo começaram a passear pelo espaço entre as outras crianças incentivadas pelo grupo de pesquisadores e pela professora da turma. Vale ressaltar, que após as instruções dadas pela professora C, esta se afastou de seus alunos deixando-os livres.

Enquanto uma das integrantes do grupo realizava o Making off das produções imagéticas das crianças o restante dos pesquisadores observava, interagia com os pequenos, e tecia comentários. Desta mescla de olhares alguns acontecimentos merecem ser destacados:

- Um menininho solitário que por longo tempo se ateve em retirar fotos com uma câmera fotográfica. Ele mirava seu alvo, retira a foto e olhava com ela tinha ficado, por vezes mostrava à um de nós.
- Algumas crianças que rapidamente abandonaram os equipamentos e preferiram brincar.
- Uma menininha que muito irritada disse “Não dá para filmar com a câmera, cadê a S? Não vejo nada” quando sem perceber tinha deixado o zoom da filmadora no máximo.
- A rápida dispersão dos equipamentos e seus usos pela escola: crianças de outras salas produzindo imagens, professoras com as câmeras em mãos retirando fotografias dos alunos, tablets sendo utilizados para escrever.

- Um menininho explorando atentamente uma filmadora, apertando nela todos os botões encontrados enquanto caminhava com os olhos fixos no equipamento. E que depois, passado poucos segundos, abandona a filmadora sem interesse em utilizá-la para algo.
- Vários pedidos das crianças para que fizéssemos alguma pose antes delas baterem a foto, ou falas do tipo: “fique parado”, “vai mais pra lá”, “junte mais”.
- O sorriso automático de algumas crianças quando um colega mirava o equipamento para seu rosto.

A finalização deste segundo encontro de coleta de dados imagéticos aconteceu quando as crianças foram reunidas para comer pipoca e bolo e beber guaraná. A pedido das professoras os pequenos nos entregaram os equipamentos. Após o lanche algumas crianças sem nos consultar foram até os equipamentos e começaram a brincar novamente. Quanto nos demos conta, as professoras já não estavam mais ali. Restaram somente as funcionárias, talvez monitoras, que tentavam em meio a correria trazer as crianças para junto delas. Concluímos então que a atividade de produção de imagens estava finalizada. Desligamos os equipamentos e fomos até a sala dos professores nos despedir da professora C e da coordenadora, e também combinar o próximo encontro.

Esqueci de anotar o dia em que foi realizado o registro.

REGISTRO DE NÚMERO TRÊS- POR LUANA

A professora durante a coleta de imagens estava muito empolgada, parecia até que mais do que as crianças. Enquanto observávamos as produções ela nos atentava para situações que estavam acontecendo: “Ah...você perdeu ali”, “Cadê a menina que está registrando?”, “Vocês vão anotar isto no registro né?!”.

No início da coleta a professora, como de costume, reuniu as crianças e pediu que conversássemos com elas sobre o que estávamos fazendo ali. Pediu que eu (L) questionasse sobre a função principal de cada equipamento. As crianças rapidamente responderam que a câmera servia para “tirar fotos”, demoram mais para verbalizarem que a filmadora servia para “filmar”, quando perguntei se a câmera podia ser usada para filmar também, as crianças disseram que não. Foi unânime a resposta de que o tablete servia para jogar, depois veio a fala “para escrever” e o tirar fotos foi a última função a ser mencionada.

Após conversa entregamos os equipamentos para as crianças, que no momento estavam na área externa da escola brincando com seus brinquedos: bonecas, ursinhos, carrinhos, máscaras e etc. Foi interessante perceber como a entrega dos equipamentos ampliou o espaço de circulação dos pequenos. Antes eles estavam próximos um dos outros com os brinquedos, depois eles se juntaram em pequenos grupos e se dispersaram pelo espaço. Algumas crianças preferiram continuar brincando com seus brinquedos, mesmo eu dizendo que poderiam brincar com os equipamentos também. Duas ou três meninas queriam saber onde “escrevia” no tablete e uns meninos procuravam jogos (até que encontraram!). Uma criança perguntou se tinha joguinhos na filmadora também, e um menininho após utilizar o tablete tentou manipular a tela da câmera fotográfica com os dedos, imitando o uso do tablete, como se a tela fosse *tout scrim*.

Presenciamos crianças fazendo pose para saírem nas fotos, crianças preparando outras crianças para a captura da imagem e quando este processo demorava demais ela desistia da fotografia. Falas do tipo: “você está muito perto”, “faz uma pose”, “como fiquei na foto”, “onde eu vejo a foto que tirei”, circulavam o processo de produção das imagens.

A Professora C ficou surpresa e nos chamou a atenção quando um menininho ao tirar uma foto dela se afastou (“criando uma distância” como disse ela) quando percebeu que a professora não caberia inteira na foto.

Foi solicitado pela professora que realizássemos a troca de equipamentos entre as crianças, ela disse que assim os pequenos também nos respeitariam. Apesar dessa preocupação de que todas as crianças utilizassem os equipamentos, as próprias crianças negociavam suas trocas, poucas intervenções foram necessárias. Uma situação interessante, neste aspecto, aconteceu quando uma menininha foi até outra criança e trocou uma câmera por um tablete, em seguida, se dirigiu a outra criança e trocou o tablete por uma filmadora, feito isto, satisfeita com o equipamento que estava em suas mãos saiu a filmar.

Alguns equipamentos eram abandonados nos bancos, principalmente as filmadoras, parece que as crianças se interessavam mais em tirar fotos e explorar as diversas funções dos tablets. Pelo que observei na coleta as filmagens eram curtas, pois as crianças pareciam estar tirando fotos com as filmadoras. Elas miravam o alvo e apertavam o botão vermelho, fato que encerrava a filmagem ao invés de tirar a foto.

Nos tablets as crianças se dedicavam mais a se observarem e observarem aos outros por meio do equipamento do que em capturar imagens, poucas vezes vi as crianças apertado o botão de captura.

Neste sentido, as câmeras fotográficas eram utilizadas de maneira mais convencional e intencional. Isto talvez se deva ao fato da professora ter a prática de registrar por fotos acontecimentos do dia-a-dia de seus alunos, da sala de aula e da escola.

Pelos olhos, lentes, dos equipamentos espaços físicos se expandem e ganham novos contornos, os equipamentos atraem as crianças como um imã, a produção se

torna uma coletividade, outras vezes o mundo descoberto (ou visto de outro modo) se torna mais atraente do que as “lentesbrinquedos” e estas são abandonadas. Neste momento, outros encontros de corpos acontecem, novas atrações, agrupamentos que duram segundos, se desfazem e se refazem em novas junções. As imagens atraem corpos, os corpos atraem outros corpos, mais ainda sim o mundo e o brincar nele atrai, por vezes, mais fortemente os corpos. E isto pode ser visto quando subimos para a sala de aula, no caso na sala de outra turma (Infantil II), e o mundo se vê diminuído, limitado pelas paredes, livros, estantes, lousa, cadeiras, mesinhas, crianças e entre tudo isto pouco espaço para corpos tão intensos e imensos. Os pequenos voltaram a se interessar pelos equipamentos e até disputá-los, parece que havia ali uma necessidade de escapar, voltar a enxergar o mundo do qual eles foram privados.

Chega a hora do intervalo e das crianças e estas descem para o refeitório, ficamos na sala eu, a bolsista B e a bolsista A, a conversar acerca das produções das crianças. Sentidos sendo tecidos no calor do momento. Rascunho algumas anotações, nos despedimos da professora e mais uma coleta de dados é finalizada.

Impressões minhas, somente minhas.... fiquei responsável pelos registros nas coletas de sexta, mas não me sinto muito confortável em escrever durante o encontro com as crianças. Parece que ficamos ali tentando ouvir algo, tentando ver algo, forçando que algo extraordinário aconteça e que caso este algo não seja capturado pelas crianças e nem pelo making off, que ele necessariamente deve ser capturado pelas poderosas lentes observadoras do pesquisador que após transcreverá suas imagens mentais no papel da maneira mais fidedigna possível. Parece que quanto mais procuramos o extraordinário menos enxergamos o cotidiano, tempo e espaço monótono no qual as coisas todas da escola acontecem. Só há falas extraordinárias e

situações extraordinárias quando há um observador atento as mais diversas perspectivas do acontecimento, e que tem o objetivo de capturar o extraordinário. Este não conversa o professor, não se relaciona com as crianças e nem ao menos se distraí, ele é eficiente no seu objetivo pela observação. Parece que vivenciei algo diferente nesta coleta, diferente do observador competente. As crianças te chamam, te puxam, esbarram em você, te envolvem no que estão fazendo, a escola a professora, a monitora te invadem e te vestem de um ambiente escolar onde tudo é muito rápido, momentâneo, disperso e ao mesmo tempo organizado, controlado, lento. Tempos que se misturam, funções, papéis, títulos, formações, tudo isto fica perdido, confundido, fundido em meio as conversas, ações e pensamentos.

Registro realizado em 08/08/2014 às 21h15min, no interior do meu quarto.

REGISTRO DE NÚMERO QUATRO – POR LUANA

Em resposta a solicitação da professora, este dia, além da produção de imagens, houve a visualização das imagens produzidas nos outros encontros, no caso somente as fotografias. Em um primeiro momento tentamos utilizar a TV com DVD da própria sala de aula, mas como não funcionou nos dirigimos a sala de vídeo da escola.

Segue algumas impressões:

- Chamou minha atenção a certeza das crianças em relação as suas produções.
“Ah...fui eu quem tirei essa foto do meu dedo!” (Fala de S).
- No ato de passar as imagens e comentá-las estive muito presente a busca por uma interpretação das mesmas pelas crianças por meio do direcionamento e incentivo constante da professora.
“quem é esse da foto?”, “quem estava com essa blusa no dia”, “de quem é aquele tênis?”, “O que vocês acham que é essa foto cor de rosa?”, “Agora vocês vão

descobrir o que era: o cabelo da boneca!” – Tendo aparecido na tela da TV uma imagem cor de rosa a professora questiona os alunos e estes dizem ser uma mancha de sangue ou a blusa de alguém, sem dar muita importância, no decorrer das imagens aparece a explicação daquela imagem “o cabelo da boneca”. Neste momento a professora muito satisfeita com a descoberta chama a atenção dos alunos para a explicação, mas estes não demonstram reação alguma, nem de surpresa, nem de dúvida, nada.

- O aluno R, que é muito tímido e isolado, pela primeira vez se interessa pela produção de imagens e pega um equipamento. Este fato se deve a certa intimidade que estava começando a aparecer entre este aluno e um pesquisador-bolsista, V, parece que o aluno foi conquistado. Essa criança começa a brincar com o equipamento e sua expressão e comportamento em instantes é transformada radicalmente, ele entra atrás da cortina, debaixo da TV, percorre a sala, com um sorriso no rosto e com gestos muito empolgados.
- Um menino, J H, nos assustou, pois enquanto visualizava algumas imagens no tablete começa a excluir várias delas. Apagador de dados! Uma pesquisadora-bolsista, Ana, se aproxima e questiona o que ele está fazendo, recomendando que ele parasse de apagar as imagens. Neste momento o aluno responde assim “Não está vendo, estão borradas, estão muito feias, precisa apagar, joguei no lixo!”
- Outro fato que chamou a atenção foi a admiração da professora quando percebe um aluno utilizando formas de apoio dos braços como se fosse um fotógrafo profissional para capturar as imagens.

Outras considerações poderiam ter sido tecidas acerca da visualização das imagens pelas crianças, contudo este registro fora escrito muito tardiamente o que lhe custou a riqueza de detalhes. De qualquer modo, cabe considerar que a atenção das crianças nesta atividade foi muito curta, passado uns 5 minutos de exibição de imagens, elas já estavam fazendo outras coisas: conversando, brincando, produzindo outras imagens, etc.

Este registro foi escrito após o dia 22/08, mas não anotei a data nem a hora exata de sua realização.

REGISTRO DE NÚMERO CINCO – POR LUANA

Hoje vieram muitas crianças, 23 alunos de um total de 24 alunos da turma, e parece que eles estavam mais interessados em brincar do que em produzir imagens. Talvez seja porque as crianças já estão mais habituadas com nossa presença e com os equipamentos, então por isso ora brincavam com ele, ora com seus brinquedos. Outro fato, porém, há de ser considerado: neste dia a professora não estava presente durante a produção das imagens. De certo modo, isto lhes livrou da responsabilidade de estar participando de um projeto, fato que era enfatizado constantemente pela professora nos outros encontros.

Neste dia eu acabei ficando preocupada em não lembrar mais da coleta do dia anterior, pois acabei atrasando para fazer o registro. Talvez por isso eu não tenha me afetado tanto com o processo de produção de imagens das crianças.

Parecia que as crianças estavam dispersas e mais agitadas do que de costume. Quando olhávamos para os pequenos preocupados em identificar o que estavam fazendo com os equipamentos, a impressão que tínhamos era que havíamos levado poucos equipamentos, mesmo tendo levado a quantidade habitual. Tudo estava

confuso, a massa de crianças que brincavam e corriam se fundiam aos brinquedos e equipamentos, havia uma ocupação do espaço, de todo o espaço, não sobravam vazios, ou espaços para outras coisas.

Neste dia a produção de imagens durou menos de uma hora, pois ao chegarmos à escola um pouco atrasadas, cerca de meia hora, a professora estava realizando uma atividade de rotina, a chamada com crachás em um painel com o alfabeto. As crianças tinham que identificar a letra inicial de seu nome. A coordenadora estava presente neste momento para registrar a atividade que seria exposta em uma reunião na secretaria de educação. Terminado este momento a professora pediu ajuda para amontoar as mesinhas e cadeiras nos cantos da sala, deixando o espaço mais livre para que os pequenos brincarem mais à vontade. Entregamos os equipamentos às crianças e a professora se ausentou da sala, já estava no horário do seu lanche.

A meu ver a ausência da professora fez com que as crianças se sentissem menos pressionadas a utilizar os equipamentos para “tirar fotos”, ou “registrar” e “explorar” – palavras utilizadas pela professora durante as coletas. Assim elas puderam decidir se queriam brincar com seus brinquedos ou participarem efetivamente do “Projeto Fotografia”, assim intitulado pela professora.

- Cena avulsa: o aluno J G ao ver uma foto em que seu corpo não estava inteiro disse que estava feia para o amigo que capturou a imagem e depois saiu.

Registro realizado no dia 29/08, às 7h10min, dentro de um ônibus, destino Rio Claro.

Relatório da coleta de imagens 05/09/2014

Hoje, 05 de Setembro, ao chegarmos à escola, as crianças estavam todas na área externa, pois estava tendo uma apresentação de dança de uma sala, fomos até

lá para nos encontrar com a professora C, os alunos e a coordenadora. Ao final de tudo a professora conversou conosco e combinou que deixaria as crianças meia hora na área externa com os equipamentos e após esse tempo subiria para a sala e liberaria os brinquedos, com o argumento de que eles são pequenos e ficam cansados, pediu também para que nós conversássemos com as crianças dizendo que elas deveriam tirar fotos de lugares diferentes e andar mais pelos espaços lá fora e para encerrar a nossa conversa ela nos sugeriu que assistíssemos “Nascidos em Bordeis”, disse que tem muito haver com nosso projeto.

Fizemos então uma roda com as crianças e antes mesmo que pudéssemos falar a professora tomou a iniciativa e disse tudo que havia nos pedido, a partir disso começou a cronometrar em seu relógio e direcionar os pequenos para lugares que ela achava interessante que eles fotografassem, nós então começamos a nos separar e acompanha-los por espaços que nunca haviam visitado antes com câmeras em mãos. Eles gostaram muito da ideia e se sentiram um pouco mais livres, porém a professora os prendia apenas ao projeto, de formas diversas como, por exemplo, as crianças que estavam sem equipamentos e queriam brincar e se distrair de outras formas, ouviam uma fala: “Aí não, agora é hora do projeto fotografia e não de brincar”.

Mesmo com algumas interferências feita pela professora houve momentos em que os pequenos conseguiram ficar livres para produzir, em um destes momentos um aluno encontrou formigas trabalhando na construção de um formigueiro, ele então aproximou a câmera quase encostando ela no formigueiro e disse: “olha as formigas, vou tirar foto delas”. Esse momento no formigueiro pode não ter sido registrado, às vezes as crianças apontam a câmera para algo dizendo que estão fotografando, e não chegam a pressionar o botão, a imagem então não é capturada.

Passado a meia hora combinada, subimos todos para a sala de aula, onde a professora liberou para que as crianças brincassem com os brinquedos trazidos de casa e quem quisesse poderia continuar registrando aqueles momentos. Algumas crianças optaram por olhar as fotos que foram tiradas nos Ipad e nesse momento a professora C observava de longe e se indignou ao ver muitas fotos só de cabeças, sem rostos. Quase não conseguimos focar muito nas atitudes das crianças, pois a professora os comandava totalmente.

Na sala permanecemos durante uma hora até que os pequenos já estavam dispersos com seus brinquedos, recolhemos os equipamentos, nos despedimos e fomos embora.

Registrado por Noemi Guimarães Rosales e Vinícius Marques Silva (pesquisadores-bolsistas de graduação).

REGISTRO DE NÚMERO NOVE – POR LUANA

Este que acabou sendo o ultimo encontro, apesar de terem sido planejados outros mais, nos quais aconteceria a montagem de vídeos pelas crianças, mas que não foram possíveis, foi bem curto em relação aos outros, durou apenas 1 hora.

Segue algumas anotações:

- R tenta capturar o movimento de suas pernas com o tablete.
- Notei que algumas crianças preparavam os brinquedos para produzirem a foto.
- Um menino descobre o reflexo do tablete contra a luz na parede da escola e chama os amigos para verem e registrarem a descoberta.
- F descobre como se filma com a máquina fotográfica e isto, a fala da descoberta aparece no vídeo.
- As crianças estavam pouco interessadas no projeto hoje, queriam mesmo era brincar com seus brinquedos, mas também a professora o tempo todo os lembrava da “obrigação” que tinham com os pesquisadores.
- A professora disse que seria interessante filmar as crianças assistindo suas próprias produções, pois assim poderíamos ver o caráter psicológico de suas expressões faciais. (!).

E assim, meio sem coda, meio sem finalização, meio confuso, nossos encontros na sala do Infantil I terminam.

Esqueci de anotar o dia e a hora em que fora realizado este registro.