

GRUPO DE PESQUISA INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA – GPICC

Rita Marisa Ribes Pereira - UERJ

O Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea é filiado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desde sua criação, em 2005, tem por objetivo o estudo da experiência da infância no contexto da cultura contemporânea, principalmente no que se refere às relações das crianças com as mídias e tecnologias. O Grupo é formado por estudantes de graduação e de pós-graduação e também por professores das redes de ensino das escolas com as quais o grupo desenvolve projetos em parceria. Como rotina de trabalho, o Grupo encaminha seus estudos na tensão entre um projeto institucional coletivo e as singularidades dos projetos individuais que são desenvolvidos como teses de doutorado, dissertações de mestrado ou monografias de graduação. Esses trabalhos podem ser acessados em www.gpicc.pro.br.

Para esta edição do GRUPECI, o Grupo traz para o debate com seus pares, problemáticas e reflexões oriundas do atual projeto institucional, intitulado “Infância e cultura: experiência e criação na contemporaneidade”, elaborado coletivamente desde a construção do projeto até a produção de seu relatório. Construir um projeto coletivo que mantenha permanente diálogo com as temáticas dos estudos individuais fora o nosso primeiro desafio, que implicava também o traçar de metas de estudo, a delimitação de uma pesquisa de campo comum aos membros do grupo e a construção de critérios de análise também compartilhados.

É parte desse processo que apresentamos nos textos a seguir, produzidos levando em consideração uma primeira sistematização coletiva de nossas questões de pesquisa, aprofundadas, porém, sem desconsiderar os interesses temáticos dos projetos individuais. Assim, o primeiro texto, “Infância, cultura e experiência: a construção coletiva de uma pesquisa”, apresenta a trajetória de produção em grupo do projeto institucional, desde a construção de seu objeto até à sistematização de suas análises preliminares. O segundo texto, “ética e estética na busca de estratégias metodológicas de pesquisa”, aborda mais especificamente a construção da pesquisa de campo e o desafio de traduzir as questões centrais da pesquisa em oficinas de trabalho onde aconteceria efetivamente a interlocução com as crianças. O terceiro texto, “No limiar: sobre tempos e espaços de uma pesquisa com crianças”, apresenta reflexões já do processo de sistematização do trabalho de campo, realizado com crianças de 4 a 12 anos, em diferentes contextos presenciais e também no contexto das redes sociais *online*. Além de observar com atenção aquilo que, em diálogo, as crianças procuraram sinalizar, é feito também uma avaliação dos procedimentos de pesquisa adotados, destacando o acontecimento do trabalho de campo e, nele, as diferentes experiências espaciais e temporais implicadas.

Palavras-chave: Infância, Contemporaneidade, Pesquisa com crianças.

INFÂNCIA, CULTURA E EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA PESQUISA

Rita Marisa Ribes Pereira¹
Núbia de Oliveira Santos²
Nélia Mara Rezende Macedo³

Resumo

Este texto apresenta o processo de construção coletiva de uma pesquisa com crianças realizada no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Em meio à desafiadora busca por contemplar a diversidade de interesses que sustentam os projetos de pesquisa individuais, os membros do grupo lançaram-se a campo com o objetivo de realizar uma investigação comum em torno da questão que nos une, a saber: Quais as experiências da infância na cultura contemporânea?

O diálogo com autores que fundamentam nossas concepções de infância, como Walter Benjamin, bem como de pesquisa em ciências humanas, tais como Marília Amorim, Solange Jobim e Souza e Lúcia Rabello de Castro, se ofereceu como basilar para as constantes negociações em torno da lapidação do objeto de pesquisa, da delimitação do campo e da criação de estratégias metodológicas que levassem em conta as especificidades de uma abordagem dialógica em diferentes contextos sociais e culturais. Cabe ressaltar que se assume como premissa o caráter filosófico da pesquisa, no intuito de propiciar a formulação de questões que possam nos posicionar frente ao tema a partir de sentidos compartilhados entre os pesquisadores e as crianças.

Tomando como pressuposto o reconhecimento dos atravessamentos da multiplicidade de relações e práticas estabelecidas em cada cultura, nos olhares, nas formas de viver e compreender das crianças; e o desejo de alteridade, aqui entendido na percepção da criança como um outro que pensa diferente e nos aponta ângulos de visada de práticas culturais que não teríamos como avistar sem o diálogo com elas, optou-se pela realização de encontros dinamizados através de oficinas com diferentes grupos de crianças. Tais encontros tiveram como eixos as temáticas subjacentes à questão central acerca das experiências infantis, objetivadas em seis perguntas pontuais: a) Que é ser amigo? b) O que você faz todo dia? O que nunca faz e gostaria de fazer? c) Onde você gostaria de estar agora? d) O que você acha que nunca vai se esquecer? e) O que você não conseguiria viver sem? f) Que perguntas você acha que se deveria fazer para as crianças?

Apesar de não se pautar na pretensão de abarcar qualquer totalidade em caráter quantitativo, a pesquisa buscou contemplar uma diversa gama de contextos sócio culturais e faixas etárias dos interlocutores, totalizando 74 crianças entre 4 e 12 anos, no intuito de dar a conhecer diferentes experiências infantis no estado do Rio de Janeiro. Os pesquisadores, individualmente ou organizados em duplas, realizaram as oficinas

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. ritaribes@uol.com.br

² Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Educação Infantil do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Professora no Curso de Especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. nubia@terra.com.br

³ Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Colégio Pedro II. nmara@terra.com.br

com grupos fixos de crianças selecionadas a partir de suas redes de familiaridade ou do acesso institucional através das escolas onde atuam como professores.

Com a finalização do trabalho de campo, debruçar-se sobre as formas como as crianças pesquisadas reorganizam, recriam e reelaboram suas formas de ser e agir no mundo tem nos levado a pensar, num exercício alteritário de olhar e ser olhado, na importância de retomar as reflexões que acompanharam o processo de elaboração das perguntas, na construção da pesquisa, a também a maneira como perguntamos, a nossa concepção de infância, e os desafios de pensar metodologias de pesquisa *com* crianças.

Palavras-chave: Pesquisa em grupo, Pesquisa com crianças, Pesquisa e alteridade.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o processo de construção coletiva de uma pesquisa, desde a elaboração de seu projeto até sua fase final de sistematização e divulgação. O contexto em que se deu esse processo é o Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea⁴ (GPICC), grupo filiado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O grupo é constituído por alunos do curso de Pedagogia, de Letras e da Pós-Graduação em Educação e também por professores das redes oficiais de ensino que atuam em escolas com as quais o grupo desenvolva algum projeto em parceria. Constituído desse modo, a rotina de trabalho se desenha num movimento de diálogo e de tensão entre o projeto institucional desenvolvido no grupo e os projetos individuais que são desenvolvidos por seus membros como monografias de graduação, dissertações de mestrado ou teses de doutorado.

Esse movimento de diálogo e de tensão mencionados, certamente, são também característicos de muitos outros grupos de pesquisa que, no atual contexto da Pós-Graduação em Educação, seguem um modelo semelhante de organização. Ainda assim, o cotidiano de trabalho de cada grupo, no que se refere à elaboração do projeto, à delimitação de um objeto, às escolhas teóricas e metodológicas, às análises e conclusões, enfim, no que se refere à autoria de seus projetos, segue rotinas singulares. Por vezes, o coordenador assume a centralidade desse trabalho e o projeto por ele organizado – no clássico formato “guarda-chuva” – abriga os projetos dos alunos mantendo com eles afinidade temática; outras vezes, há uma sub-divisão desse projeto

⁴ www.gpicc.pro.br

maior, de modo que cada aluno desenvolva em seu estudo uma parte específica da pesquisa que se torna complementar em relação aos demais; outras, ainda, os projetos respondem a demandas externas de pesquisa e o desenvolvimento do trabalho é regido nessa circunscrição.

Enfim, muitas são as formas como os grupos lidam com a produção de suas pesquisas. Entretanto, esses modos singulares, decisivos para as condições de produção das pesquisas, justamente por constituírem a rotina do trabalho coletivo, muitas vezes ficam invisibilizados quando os produtos dessas pesquisas são colocados em circulação. Nesse sentido, o Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI –, pela especificidade de sua formatação, oferece uma fecunda oportunidade aos grupos para pensar não apenas sobre as pesquisas que produzem em torno da temática da infância, mas sobre que implicações o *fazer pesquisa em grupo* tem para a pesquisa em educação e para a formação de pesquisadores. É com a intenção de contribuir para esse debate que apresentamos, neste texto, um relato crítico do processo de construção coletiva de nosso atual projeto institucional.

O grupo, sua história e a construção do projeto “Infância e Cultura: experiência e criação na contemporaneidade”

Desde sua criação em 2005, o GPICC tem assumido como questão fundante o estudo sobre os modos como se dá a experiência da infância na cultura contemporânea. Por isso mesmo, é possível dizer que o foco dos estudos do grupo tem se alterado à medida que o fluxo dos fenômenos sociais e das transformações tecnológicas oferece novos cenários para serem olhados, nos colocando diante da necessidade de atualizar nossas questões teórico-metodológicas. Iniciamos nossos estudos voltados às relações das crianças com as mídias eletrônicas – televisão, rádio, publicidade etc. – e, acompanhando as vertiginosas transformações sociais e culturais engendradas com o advento das tecnologias digitais, fomos conduzindo o olhar para as experiências infantis inauguradas no campo da cibercultura. Este novo cenário sócio técnico nos convidou a pensar não apenas a relação das crianças com a internet e as redes sociais on line, por exemplo, como também nos demandou recolocar questões relativas à própria participação da criança na cultura, em sua condição de recepção e/ou de efetiva autoria.

Ao longo desses dez anos, o grupo desenvolveu três projetos institucionais, sendo a autoria dos dois primeiros⁵ mais centralizada pela coordenação, embora buscando não perder o diálogo com os projetos individuais – teses, dissertações, monografias e projetos de extensão com escolas. É certo que, seja pela base teórica comum, seja pelo debate reflexivo, há uma marca de coletividade que se mostra nas produções textuais derivadas desses projetos e confere a essas uma identidade enquanto grupo.

Entretanto, o terceiro projeto, intitulado “Infância e cultura: experiência e criação na contemporaneidade” (2012-2014)⁶, que se encontra em fase de conclusão, fora construído inteiramente de maneira coletiva – da delimitação de seu objeto de estudo até a sistematização das novas questões que sua conclusão nos aponta. Isso implica dizer que é um projeto escrito por uma média de 12 pessoas com o desafio de sistematizar que questões de pesquisa lhes são comuns, em que estudos se embrenhar para consolidar e aprofundar essas questões, que campo empírico lhes dá amparo, que cronograma se torna possível e que análises se tornam necessárias... Uma vez que o projeto fora planejado para um período de três anos de duração, é preciso considerar também o fluxo de entradas e saídas de alunos que concluíam sua formação e também de outros que permaneciam, apenas mudando a sua forma de participação. Permeando esse fluxo, há que se ponderar, ainda, as oscilações do grau de afinidades teóricas ou metodológicas entre os diferentes projetos que, coletiva ou individualmente, foram sendo desenvolvidos no grupo.

A construção do terceiro projeto teve, portanto, como primeiro desafio pensar o próprio caminho a ser trilhado para essa construção. Como tem sido condição de participação no grupo a efetiva inserção no projeto institucional comum e também a autoria de um projeto singular, entendemos que o processo deveria iniciar-se por uma avaliação dos projetos individuais (tese, dissertação ou monografia desenvolvidos no grupo) com vistas a mapear os conceitos-chave de cada um e, nessa diversidade, procurar o que efetivamente nos era comum e que questões de pesquisa poderiam ser formuladas a partir daí.

Tal mapeamento apontou que, para além da convergência das pesquisas individuais para a temática central da relação entre infância e cultura contemporânea,

⁵ São eles: “Infância, Mídia e Educação: perspectivas de pesquisa e intervenção” (2005-2008) e “Artes do dizer e do dizer-se: narrativas infantis e usos de mídia” (2009-2011).

⁶ Os três projetos receberam apoio da FAPERJ, sendo que o segundo citado, também do CNPq.

com ênfase para metodologias de pesquisa que privilegiassem o encontro com crianças e a produção de diferentes linguagens com elas, estavam postas sensíveis diferenças no tocante aos objetos de estudo, bem como conceitos teóricos específicos a serem aprofundados. Pois, se como nos lembra Walter Benjamin (1987) em seu texto “A doutrina das semelhanças”, estamos, todo o tempo, a produzir critérios de semelhança que nos permitam interpretar e problematizar a vida, buscamos, em meio à diversidade de interesses dos pesquisadores, um novo agrupamento por afinidades, que culminou com a organização de nossos estudos em três eixos: 1. **Infância e Experiências Cotidianas**, que acolheu, de maneira mais abrangente, estudos voltados para a forma como as crianças se apropriam de símbolos da cultura em que estão inseridas, como brincadeiras, relações de amizade, festas populares, comemorações de aniversário, entre outros; 2. **Mídias, Narrativas e Processos de Criação**, desdobrando-se na intenção de se aproximar dos processos mais espontâneos, bem como atuando numa perspectiva de intervenção propositiva, visando instaurar produções a partir dos usos de diferentes formas de mídia; 3. **Nascer e Viver em Rede**, que, de forma mais específica, aproximou estudos interessados nas experiências infantis no contexto das mídias digitais, investigando as preferências das crianças na internet, a participação delas em *sites* de redes sociais e as relações com jogos online, por exemplo.

Consideramos, então, como questões de partida: Como se constitui a infância contemporânea? Como vivem as crianças? Que fazem hoje? Como é seu cotidiano? Como organizam suas rotinas? Onde transitam? O que as crianças criam? Que processos de criação experienciam e que outros podem ser disparados a partir da atividade de pesquisa? Que usos fazem das mídias a que têm acesso e como esses usos afetam seus modos de se relacionar? Que novas formas de sociabilidade se inauguram na cibercultura? Como as crianças se relacionam com a cultura instituída? Como criam e ressignificam a cultura em que estão inseridas?

Assim, em linhas gerais, o projeto “Infância e Cultura: experiência e criação na contemporaneidade” teve por objetivo investigar contextos sociais e culturais da infância contemporânea, percebendo a potencialidade de diferentes processos de criação vividos pelas crianças e das relações sociais desencadeadas nesses processos.

O debate proposto foi de caráter filosófico no sentido de que se pretendeu formular questões que ajudassem a compreender a experiência da infância na contemporaneidade e, junto disto, indagar que modos de pesquisar com crianças se tornam possíveis ou necessários no tempo presente. O conceito de contemporâneo está

sendo tomado aqui na perspectiva de abarcar as experiências que testemunhamos com nossa existência, não apenas no sentido cronológico, mas no sentido em que coloca em jogo uma época e sujeitos que, de dentro dela, a espreitam e a problematizam (AGAMBEM, 2009; BENJAMIN, 1994).

Nossa intenção foi a de melhor entender como a experiência da infância – em sua pluralidade – se constitui no tempo presente. Para tanto, o conceito de criança é tomado aqui circunscrito aos sujeitos que compõem uma categoria social, histórica e cultural, plural por natureza. Nessa mesma linha de reflexão, o conceito de infância, no âmbito deste projeto, refere-se à experiência própria dessa categoria de sujeitos, entendendo que essa categoria tem singularidades etárias, geracionais, sociais, de gênero, étnicas, econômicas e culturais. Entretanto, reconhecendo a singularidade que constitui os sujeitos criança e seus modos de experimentar a infância, o que buscamos não é um olhar isolado a essa categoria – as crianças – ou a essa experiência – a infância –, mas uma perspectiva alteritária. Ou seja, nosso foco são as relações que as crianças estabelecem com seus pares e também com os adultos, entendendo que os modos de ser criança e viver a infância são lapidados social e culturalmente por distintas instituições – família, escola, mídia etc. – que atuam na construção e definição de expectativas do que sejam os lugares sociais a serem ocupados por adultos e crianças na sociedade.

Nossa intenção, ao formular questões como estas, é de buscar compreender como se dá a experiência da infância na cultura contemporânea. Estamos entendendo a formulação dessas diferentes questões como formas de nos aproximarmos da complexidade que constitui hoje a cultura e os modos como nos inserimos nela, a ressignificamos e a transformamos.

A compreensão da pluralidade da infância reside na ideia de pensar a criança inserida nos diferentes contextos em que vive, imersa, portanto, nas práticas sociais e culturais que têm marcado a sociedade contemporânea. A ideia que atravessa este projeto é a de que as crianças interferem e afetam a dinâmica social e cultural do mundo adulto ao mesmo tempo em que são afetadas por suas complexas transformações.

Walter Benjamin (1994) em “Infância em Berlim por volta de 1900”, através da voz do menino, fala de um momento histórico e remonta a especificidade do mundo infantil pela forma como vivia, sua maneira de olhar, seus valores, hábitos, desejos e afetos, situando a criança na sociedade e na cultura na qual está imersa. Em uma perspectiva benjaminiana, a partir de uma forma peculiar de perceber o mundo em que vive, a criança está totalmente inserida na história e na cultura, nesta produzindo e por

esta sendo produzida. Olhar a criança inserida na cultura significa perceber o quanto suas práticas e interações – consigo mesmas, com seus pares e com os adultos – são marcadas tanto pelo contexto histórico quanto pelas práticas e interações determinadas em cada época.

Assim, coabitaram nas intenções do nosso projeto de pesquisa o reconhecimento dos atravessamentos da multiplicidade de relações e práticas estabelecidas em cada cultura, nos olhares, nas formas de viver e compreender das crianças; e o desejo de alteridade, aqui entendido na percepção da criança como um outro que pensa diferente, interpreta de forma particular, subverte o sentido das coisas tal como se apresentam, questionando os significados aparentes e, com isso, potencialmente nos apontando ângulos de visada de práticas culturais que não teríamos como avistar sem o diálogo com elas. Recuperando a possibilidade de transformação em germe na experiência infantil benjaminiana, entendemos que em nossas pesquisas estamos em busca daquilo que a criança traduz em palavras, sons, imagens e formas para narrar os sentidos que confere ao mundo; em outras palavras, buscamos compreender sua experiência a partir do que ela tem vontade de contar e a relação que essa experiência individual guarda com o que é possível sustentar acerca da experiência da infância.

Se as crianças vivem a cultura ao mesmo tempo em que a reinventam, reelaboram, e recriam seus elementos, compreender as diferentes formas como reorganizam, recriam e captam tais elementos significa pensar e agir criticamente com elas, num exercício alteritário de olhar e ser olhado nas diferentes formas de organização e apreensão da realidade culturalmente vividas.

Delimitando o campo de pesquisa e elegendo os interlocutores

Uma vez delimitado nosso objeto de estudo – as experiências infantis contemporâneas – cabia, então, pensar nos critérios para a construção de um grupo de crianças com as quais iríamos firmar nossa interlocução de pesquisa e, junto disso, pensar em como traduziríamos nossas questões teóricas de fundo em indagações que pudessem fazer sentido para as crianças e se tornarem férteis para o diálogo. Estiveram em jogo nessa “tradução” questões de cunho teórico e ético. Por um lado, colocamos em questão o emaranhado que Bakhtin (2003) diz haver entre a vida, a arte e a ciência, três diferentes campos da cultura humana, que, embora entrelaçados, são distintos e têm modos próprios de produção. A ciência – nosso campo em debate – extrai da vida cotidiana suas questões e passa a lidar com elas numa linguagem que lhe é própria.

Entretanto, diz Bakhtin, se a ciência, na afirmação de sua identidade, se afasta da vida cotidiana, tornar-se-á responsável por uma existência mecânica que se empobrece na sombra de uma ciência estéril e de uma vida sem exigências.

Por isso mesmo, a tradução de questões teóricas de pesquisa para o efetivo diálogo com as crianças implicou uma dimensão teórica que diz respeito a como recolocar na dinâmica da vida cotidiana os constructos científicos, e, também, uma dimensão ética que diz respeito ao lugar social que esse outro – nosso interlocutor de pesquisa, a criança – ocupa valorativamente na pesquisa. Se a pesquisa é produção de linguagem, como nos permite afirmar Bakhtin (2010), e o enunciado que formulo já contém na escolha das palavras e no tom dessa pronúncia aquilo que pensamos sobre o outro, cabe indagar, então, que concepções de infância estão em voga quando traduzimos nossas questões de pesquisa em perguntas orientadoras para o efetivo diálogo com as crianças? Que cuidados tomar nesse exercício de ficcionar um diálogo que, num primeiro momento, não conta com a presença do outro? Que cuidados tomar para que nesse trabalho de tradução das questões teóricas de pesquisa em enunciados disparadores do diálogo com as crianças não se perca de vista o que temos chamado de “as perguntas sinceras”, ou seja, aquelas perguntas em cuja simplicidade reside a nossa inteireza e de onde se torna possível firmar um compromisso dialógico? Muitas vezes, a preocupação em achar “as perguntas certas” faz com que elas, revestidas de cuidados excessivos, corram o risco de se tornarem artificiais.

Pensar sobre a experiência da infância na contemporaneidade pressupõe pensar a diversidade dos grupos infantis existentes, o que torna mais complexas as abordagens metodológicas, considerando que seus diferentes contextos de vida marcam singularidades. Por isso, o processo de delimitação do campo de pesquisa foi fruto de muitos encontros de estudo, debate, idas e vindas que levaram em conta não somente como cada membro do grupo poderia estar com crianças em situações viáveis para pesquisa, mas também um olhar atento e cuidadoso sobre como se daria a interlocução. Em que contextos de nossas vidas profissional – enquanto professores da escola básica – e familiar – sendo pais, mães, tios, vizinhos – encontramos crianças? Pesquisariamos com crianças em grupo ou individualmente? Onde? Como abordá-las? Que idades fixar? Que contextos privilegiar?

A cada encontro de estudo, nossas concepções de infância, de criança e de pesquisa foram sendo reveladas, revisitadas, repensadas e recolocadas no esforço de levar em conta a alteridade de cada grupo de crianças antes do encontro acontecer de fato.

Delimitamos, enfim, que os encontros dar-se-iam com crianças em grupo a partir de diferentes estratégias de abordagens e aproximação que construímos coletivamente, sendo tais encontros coordenados, às vezes, por uma dupla de pesquisadores, outras vezes apenas por um. As autorizações para participação na pesquisa foram negociadas pelos pesquisadores responsáveis por cada grupo, levando em consideração as relações familiares, institucionais e tecnológicas que atravessam a constituição dos diferentes grupos.

Assim, vale dizer, não foi livre de tensões que chegamos à formulação de seis perguntas-chave que serviriam de eixo para a organização de seis encontros. Foram elas: 1) **O que significa ser amigo?** 2) **O que você faz todos os dias? O que você nunca faz e gostaria de fazer?** 3) **Onde você gostaria de estar agora?** 4) **O que você acha que nunca vai esquecer?** 5) **O que você não viveria sem?** e 6) **Que perguntas você acha que deveríamos fazer para as crianças?** Esta última pergunta tem por objetivo fazer um levantamento sobre temas de interesse infantil, e também, servir como possibilidade de, na singularidade de cada grupo, avaliar possibilidades de desdobramentos da pesquisa.

Assim, a escolha dos grupos foi pensada a partir da sua diversidade considerando os nossos pressupostos e enfoques teóricos. Optamos por um campo de pesquisa constituído por 9 grupos de crianças, com idades entre 4 e 12 anos, com os quais os membros do grupo de pesquisa organizaram os encontros tendo por eixo condutor uma pergunta-chave e uma oficina que favorecesse a produção de entrevistas coletivas. Seis desses grupos realizaram encontros presenciais e foram coordenados por uma dupla de pesquisadores, os outros três aconteceram de forma *online* e foram coordenados por um único pesquisador, dada a sua especificidade. Ao todo, somaram-se 74 crianças, sendo 40 meninos e 34 meninas, de contextos bem variados. Os grupos foram assim constituídos:

- 1 grupo formado por 6 crianças de uma escola pública, cuja matrícula é feita por sorteio e cuja característica social-econômica das famílias é plural, mais acentuadamente de famílias de classe popular. Os encontros aconteceram no espaço escolar, em tempo cedido pela instituição, e as duas pesquisadoras que conduziram o processo são professoras dessa escola.

- 1 grupo formado por 6 crianças de uma escola particular, cujas famílias em sua maioria pertencem à classe média. Os encontros aconteceram no espaço escolar no contraturno das atividades, com crianças que ficam na escola em tempo integral. Uma

dupla de pesquisadores conduziu o processo, sendo uma pesquisadora professora da escola e o pesquisador que a acompanhou, não.

- 1 grupo formado por 12 crianças de uma escola particular bilíngüe. Os encontros aconteceram em horário cedido pela escola e a pesquisadora, embora tendo relações com a escola, não conhecia previamente as crianças.

- 1 grupo de 9 crianças de uma instituição público-privada que já funcionara como abrigo para crianças institucionalizadas ou em situação de risco e que hoje desenvolve um trabalho escolar em convênio com a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Os encontros aconteceram no espaço institucional em horário cedido pela instituição, sob condução de duas pesquisadoras que buscaram o local motivadas pelo desejo de contemplar diversas formas de institucionalização de crianças na cidade.

- 1 grupo de 6 crianças vizinhas que costumam brincar juntas numa rua-sem-saída num bairro de subúrbio. Em sua maioria são filhas de famílias de classe popular. Os encontros aconteceram nessa mesma rua, de maneira planejada entre as crianças e a pesquisadora, que também é vizinha dessas crianças.

- 1 grupo de 5 crianças residentes na zona rural. As crianças pertencem a famílias de classe popular, em sua maioria pequenos agricultores. Os encontros aconteceram em finais de semana, quando uma das pesquisadoras, vizinha desse grupo de crianças, as reunia num espaço aberto da zona rural, depois de buscá-las em suas casas. A outra pesquisadora que formara a dupla não conhecia o local, nem as crianças previamente.

- 3 grupos de pesquisa online formados por crianças que têm perfil na Rede Social *online* Facebook⁷ (respectivamente, grupos formados por 7, 13 e 12 crianças). Os encontros foram online, seguindo a dinâmica própria da comunicação em rede, bem como da estrutura do *site* em questão. Duas pesquisadoras ficaram responsáveis por esses grupos, uma delas na condição de mãe de uma das crianças, e outra, moderadora de dois grupos, na condição de ex-professora.

Sete desses grupos são formados por crianças que residem no município do Rio de Janeiro. Um deles é formado por crianças que vivem em Niterói e outro, por crianças que moram na zona rural do município de Nova Friburgo. Dentre os critérios de construção dos grupos, é importante destacar que se optou por agrupar crianças que entre si já se conhecessem – critério baseado tanto na riqueza das possibilidades de interação, bem como, no caso dos grupos *online*, coerente com a forma com que se dão

⁷ www.facebook.com

os relacionamentos no Facebook. Planejamos também que o número de crianças por grupo ficasse circunscrito entre 5 e 13, com o objetivo de favorecer a espontaneidade das interações e viabilizar conversas coletivas; e que esses grupos fossem, preferencialmente, formados a partir de relações de familiaridade com os membros da equipe de pesquisadores – fosse mediado por relações de trabalho, vizinhança ou amizade. Vale lembrar que as questões de fundo da pesquisa remetem ao tema da experiência e às possibilidades de narrar o vivido, situação que, entendemos, também nos direciona a contextos de familiaridade.

No caso dos grupos *online*, é importante elencar ainda que se elegeu o Facebook como plataforma para a investigação por se tratar, naquele contexto de realização da pesquisa, do *site* de rede social mais usado pelas crianças com as quais os pesquisadores do grupo se relacionavam. Dadas as especificidades de uma pesquisa online com crianças, considerando ainda se tratar de um *site* que, em seus termos de uso, alerta ser impróprio para crianças menores de 13 anos, optou-se pela criação de “grupos fechados”, o que, no Facebook, representa uma modalidade de interação restrita a usuários convidados por quem gerencia o grupo. Tomou-se também como prerrogativa que seriam escolhidas crianças que já se conhecessem entre si e que, ao mesmo tempo, fizessem parte das redes de contatos das pesquisadoras, sendo que a solicitação de amizade tenha sido enviada por iniciativa da própria criança. Vale ainda dizer que, em grupos fechados, o conteúdo é visível apenas para seus membros, resguardando a particularidade das interações.

Decididas as perguntas e os grupos de crianças, foi preciso construir formas de aproximação e condições para interações férteis junto a elas. No esforço de construir caminhos que possibilitassem compreender as experiências da infância na contemporaneidade a partir das formas próprias das crianças perceberem e viverem o seu cotidiano, foram pensadas diferentes oficinas para fomentar o diálogo com elas. Assim, antes de apresentarmos as perguntas, realizávamos com elas alguma atividade lúdica no sentido de inspirar e disparar o diálogo.

Para a primeira pergunta “o que significa ser amigo”, a estratégia proposta foi uma brincadeira que consistia em vestirem casacos em tamanho de adulto; uma quantidade menor de casacos do que de crianças visava provocar alternativas para esse uso, se vestiriam juntas, se revezariam, enfim, como se organizariam face a esse desafio que pretendia colocar em debate o tema da amizade. O segundo encontro era constituído, na verdade, de duas perguntas: “O que você faz todos os dias? O que você

nunca faz e gostaria de fazer?”. A oficina proposta incluía, para a primeira indagação, a criação de um cronograma semanal e que no cotidiano passamos a tratar por “agenda”, a ser preenchido de forma escrita ou em desenhos, pelo pesquisador ou pelas crianças. A outra resposta deveria ser registrada no verso desse papel. Para o terceiro encontro, cuja pergunta disparadora foi “onde você gostaria de estar agora”, pensamos numa roda de conversa que acontecesse dentro de uma barraca, que poderia ser improvisada com um grande lençol cobrindo uma mesa, por exemplo. O quarto encontro, voltado à indagação “o que você acha que nunca vai esquecer?” teve como proposta uma atividade de criação plástica com uso de diferentes materiais, principalmente massinhas de modelar. Para a apresentação da quinta pergunta, “o que você não viveria sem?” levamos uma mala para o encontro e instauramos o diálogo a partir da ideia “O que cabe na mala?”. O último encontro retomava a roda de conversas com a indagação “que perguntas você acha que deveríamos fazer para as crianças?” e tinha por objetivo colocá-las em debate e observar como as crianças responderiam a perguntas que elas mesmas formularam e que, por isso mesmo, consideravam significativas.

É importante ressaltar que as oficinas foram criadas levando em consideração encontros presenciais com as crianças, ou seja, nos levando a priorizar aspectos como a ludicidade e as possibilidades de interação entre as próprias crianças e das crianças com os adultos pesquisadores. Há que ponderar que algumas oficinas pautavam a interlocução exclusivamente no diálogo que acontecia entre os pesquisadores e as crianças, enquanto outras incluía a criação de algum material que também poderia ser tomado como registro, mais especificamente. No entanto, em relação aos grupos *online* no Facebook, as estratégias de abordagem específicas para a realização das perguntas foram construídas em meio às reflexões disparadas logo na primeira semana de pesquisa.

A postagem da primeira pergunta – acompanhada de uma imagem onde apareciam crianças, de costas, todas abraçadas – gerou a visualização de muitas crianças, porém, sem qualquer iniciativa de interação mais evidente: nenhuma resposta, nem comentário, nem “curtida”... Estava posta a necessidade de criarmos novas formas de interpelação que incluíssem elementos para estimular e favorecer as interações que acontecem em rede, principalmente considerando a forma como acontecem. Era preciso não perder de vista que uma investigação que se quer *online* não se faz por mera transposição de estratégias de pesquisa presenciais para a internet. Portanto, postar as perguntas, uma a uma, no grupo online, pouco favoreceria o diálogo com as crianças.

Tampouco seria possível adaptar aquilo que fora pensado como dinâmica para os encontros presenciais. Assim, nossas estratégias de interação foram afinadas com a pesquisa em curso, incluindo apelos às crianças por mensagens privadas e individuais, e também postagens mais frequentes nos grupos. No entanto, é importante ressaltar a compreensão que construímos acerca da pertinência do apelo que guarda a linguagem das imagens, muito própria da comunicação *online* em *sites* de redes sociais. Procedemos, então, como forma de apresentar todas as perguntas, com a criação de imagens conjugadas com a frase específica, em alguns casos, com inspiração em *memes*⁸ que circulam no Facebook.

Sistematização do trabalho de campo e primeiras análises

Se assim, numa primeira vista, é possível flagrar os contrastes existentes entre a formação dos grupos presenciais e os grupos realizados de forma *online*, vale dizer que a diversidade constitutiva da totalidade dos grupos também guarda contrastes que foram decisivos para o acontecimento do trabalho de campo (realizado entre abril e dezembro de 2013, seguindo diferentes ritmos entre os grupos) e para a construção de critérios de sistematização e análise – trabalho a ser feito ao longo do ano de 2014 e que se encontra em processo. Iniciamos o trabalho de sistematização com um breve relato de cada pesquisador ou dupla sobre o acontecimento dos encontros com o “seu” grupo de crianças. Em seguida procedemos a transcrição da audiogravação desses encontros e, quando necessário, uma descrição pelo pesquisador do contexto, das situações vividas e do material plástico produzido.

Por essa razão, não há, ainda, neste texto, condições de se fazer um esforço de síntese dessa sistematização. Entretanto, a fim de compartilhar com o leitor um pouco dessa etapa do processo, apresentaremos a seguir um breve panorama das respostas que as crianças produziram em diálogo com as perguntas já mencionadas. Como critério de seleção para a construção deste panorama, procuramos fazer com que todos os grupos estivessem representados e que as falas trazidas pudessem traduzir, de certo modo, a diversidade dos grupos de crianças no que se refere à idade, gênero e experiências referidas, como também a diversidade dos contextos em que aconteceram os encontros.

⁸ Segundo a Wikipedia, *memes* são ideias propagadas na internet que se espalham de forma viral através de desenhos, caricaturas ou mesmo frases acompanhadas de imagens que, geralmente, são de cunho humorístico. Mais detalhes em <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/01/1395113-estudo-do-facebook-reforca-que-memes-evoluem-e-se-adaptam-como-genes.shtml>.

Por se tratar de um panorama, abdicamos, nesta primeira organização, de trazer as respostas das crianças situadas no contexto enunciativo em que foram produzidas, critério que muito prezamos na produção de nossos textos de pesquisa e que, certamente, far-se-á presente em outros vindouros.

Então, o que disseram as crianças? Em resposta à pergunta “**O que significa ser amigo?**” encontramos respostas que dizem que é ser “*gentil, legal e se o amigo precisar de ajuda, poder ajudar*” (Anita, 9 anos), que “*pra ser amigo precisa carinhoso, amoroso e amigável*” (Isadora, 10), que é “*proteger um ao outro*” (Brenda, 11) ou “*ser maneiro um com o outro*” (Luiz Filipe, 11). “*Amigo é estar ao lado de um menino ou menina e ser companheiro, o que importará para você será estar sempre ao lado do seu amigo nos momentos fáceis o difíceis para os dois*” (Antônio, 9). “*Amigo é importante para as pessoas por que se alguém tiver amigo e tiver triste, o amigo pode ajudar*” (Paulo, 9) “*Eu tenho um amigo: é minha cachorra Nasa (...) ela não briga, ela gosta todo de mim*” (Lucas, 4). “*Eu não gosto de ter amigo (...) porque lá perto da minha casa, apareceu um amigo e ele me empurrou no chão...*” (Lucas, 4). Amigo “*Não pode falar mentira*” (Julia, 4)

O segundo encontro dividiu-se em duas perguntas. Entre o que as crianças disseram **fazer todos os dias** encontramos: “*Eu desço a Rocinha inteira de Bike no meio da rua*” (Pedro, 9), “*Almoço, tomo banho, brinco com minha irmã e jogo no computador*” (Caroline, 8), “*Todos os dias mexo no computador.*” (Antonio, 9), “*Eu faço todos os dias ir, para escola, voltar da escola etc.*” (Yzabelle, 9), “*Eu faço correr*” (Antônia, 6 anos), “*Pular e cheirar flor*” (João Carlos, 5), “*Todo dia, tem que acordar muito cedo*” (Ana Clara, 8), “*Tomar banho e ver novela*” (João Carlos, 5), “*Eu bebo água, almoço e vou dormir*” (Lucas, 5), “*Eu chego da escola. De vez em quando eu tava de férias. Aí eu tiro a roupa, depois eu vejo meu programa, depois eu durmo, depois eu brinco.*” (Juliana, 5), “*Acordo, tomo café, vou a escola. Estudo de 1 h as 5:30. Faço basquete e handball. Vou para casa, janto, tomo banho, faço dever, escovo o dente e durmo*” (Antonio 10 anos), “*Toda terça-feira a tarde eu visito minha mãe.*” (Pedro, 9 anos). Já no que se refere **àquilo que nunca fazem e gostariam de fazer**, mencionaram “*ir uma vez na semana na praia*” (Yzabelle, 9), “*pular de um prédio bem alto (...) mas vou pular de pára-quedas*” (João Velho, 5), “*Comer Nutela*” (Antônia, 6), “*Brincar em cima do arco-íris*” (Ana Clara, 9), “*eu queria ir pra Disney*” (Maisa, 4), “*Eu nunca vi o filme Mortal Combat*” (Rômulo, 9), “*Ir na pracinha*” (Maria Luiza, 5),

“*Ir ao Sítio do Paca-Pau Amarelo*” (Maisea, 4), “*Queria me divertir no Parque de diversões*” (Juliana, 5) e “*Jogar bola em casa*” (Pedro, 8).

À pergunta sobre **onde gostariam de estar naquele momento** gerou respostas como “*Eu queria ir na Disney (...) Eu queria ir a Paris*” (Dylan, 9), “*Eu queria ir na casa dos meus avós*” (João, 10), “*Eu queria estar brincando com meu avô*” (Gustavo, 8), “*Agora, eu gostaria de estar na praia de Copacabana*” (Luisa, 9), “*Na praia surfando*” (Arthur, 9), “*Na zona de diversão tipo Hot Zone*” (Maria Fernanda, 9), “*Com meus amigos*” (Maria Eduarda, 9) ou “*Eu queria chamar o Matheus para minha casa, só que ele não vai*” (Rômulo, 9).

Dentre aquilo que **acham que nunca vão esquecer**, escutamos que “*Nunca vou esquecer o João Pedro e o João Velho [amigos que estavam ao lado]*” (João Carlos, 5), “*nunca vou esquecer da minha irmã*” (João Pedro, 6), “*Minha Calopsita*” (Gustavo, 9) e “*Meu Iphone*” (Antônio, 9). Apontaram que **não viveriam sem** “*Meu pai e o Jack, que é meu cachorro de estimação*” (Pedro, 9), “*não posso viver sem shampoo e sem internet... eu não quero viver sem revista de modas*” (Antônia, 6), “*não posso viver sem minha mamaezinha*” (João, 5), “*Sem meus pais*” (Pedro, 8), “*Eu não vivo sem maquiagem*” (Luisa, 9) “*Eu não viveria sem o videogame e sem minha família*” (Dylan, 9), “*Dinheiro. É claro! Quem vive sem dinheiro?*” (Maria Fernanda, 9).

Por fim, ao indagar a eles **que perguntas achavam que se deveria fazer para as crianças**, sinalizaram que “*Tem que perguntar do que criança gosta*” (Maria Eduarda, 9), “*o que você mais gosta de fazer*” (Rômulo, 9), “*Sobre a nossa família, se a gente gosta, não gosta.*” (Arthur, 9), “*Qual a brincadeira preferida?*” (João Carlos, 5), “*Todo mundo usa calcinha?*” (Antônia, 6), “*Qual personagem de desenho que a gente mais gosta?*” (João Pedro, 6), “*Se as crianças têm educação, como elas são*” (Maria Fernanda, 9).

Um vasto mundo a explorar. Esse é o sentimento que nos toma quando nos deparamos com estas falas infantis. Pelos temas evocados, pelos contextos enunciativos e pelas muitas categorias a emergir, percebe-se que se tem pela frente um trabalho de fôlego. Dentre os temas já em processo de sistematização, podemos citar “os diferentes tempos e espaços vividos na pesquisa”, “as dimensões ética e estética que atravessam a construção das oficinas para o trabalho de campo”, “as afinidades e os desalinhos das formas presenciais e *online* de pesquisa”, “a especificidade da produção da fala infantil em contextos de pesquisa”, “o papel do pesquisador na interlocução com as crianças”, “as formas de registro e os limites do que se pode analisar a partir delas”, “a escrita

como lugar de pensamento”, visivelmente mais ligados a questões metodológicas que foram ganhando relevância nesta fase de construção de critérios de análise. Junto destes, temas mais circunscritos às experiências infantis intentadas pela pesquisa, como “os sentidos da amizade – entre crianças, entre crianças e adultos, entre internautas”, “os lugares onde circulam as crianças”, “as rotinas” etc...

Um balanço do processo

Retomando o objetivo deste texto, que é colocar em debate o processo de produção coletiva de uma pesquisa, cabe dizer que, se a formulação do projeto, as opções teóricas, a delimitação de um campo e a escolha dos interlocutores demandaram muitas discussões na busca de um universo comum ao grupo, também a sistematização do material produzido em campo tem exigido bastante esforço de reflexão. Iniciamos este texto falando do desafio de produzir uma pesquisa em grupo, delimitando um objeto e metodologias que se tornem “comuns” sem abafar as singularidades – um universo comum pretendido que se materializou uma primeira vez no texto do projeto. O trabalho de campo, porém, pela diversidade dos contextos, das formas de abordagem e de registro, das nossas experiências de pesquisa etc. reconduziu-nos para o terreno das singularidades. Coloca-se, então, mais uma vez o desafio de, tendo à frente dos olhos um extenso material de campo a analisar, construir um olhar que, respeitando as singularidades, recrie critérios e parâmetros comuns.

Essa rotina que se inicia com a formulação de questões e supostamente se encerra com a publicação de resultados é constitutiva da vida de todo pesquisador e afeta singularmente a cada membro dos grupos de pesquisa na feitura de suas teses, dissertações e monografias. Ainda que objeto de discussão no grupo, esses trabalhos mantêm sua autoria individual e é o seu autor o único responsável pelas decisões e caminhos tomados. O que se procura evidenciar aqui é que a implicação coletiva na produção de uma pesquisa, em que se assume o “comum” como desafio e todos se responsabilizam pelas mínimas decisões que uma pesquisa envolve, é de fundamental importância na formação do pesquisador e reafirma o sentido da própria existência dos grupos de pesquisa.

Referências Bibliográficas

AGAMBEM, Giorgio. O que é o contemporâneo. In: _____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradutor Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ÉTICA E ESTÉTICA NA BUSCA DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE PESQUISA

João Marcelo Lanzillotti⁹

Ivana Soares¹⁰

Resumo

Este texto propõe uma reflexão sobre questões éticas e estéticas surgidas na construção de atividades práticas (oficinas) como estratégias metodológicas associadas às seis perguntas que orientaram o trabalho de uma pesquisa cujo foco de investigação é a experiência da infância na contemporaneidade. Temos como objetivo nesse texto descrever o percurso da construção dessas atividades práticas associadas às perguntas, apresentar a discussão das referidas questões que nortearam esta pesquisa ao campo, abordar a maneira como buscamos traduzir nossas perguntas em oficinas e refletir sobre as possibilidades de análise do material diversificado e heterogêneo construído. A intenção do grupo de pesquisadores foi construir uma metodologia de pesquisa onde privilegiasse a interlocução e a produção de sentidos compartilhados entre pesquisador e crianças. Tomando como arcabouço teórico o pensamento de Mikhail Bakhtin acerca de uma ética singular e sua relação com a estética, concebemos a criança nas suas potencialidades de experiência, criação e linguagem vivenciadas na especificidade da infância. Da mesma forma, entendemos a pesquisa como uma experiência estética, como propõe Rita Ribes Pereira, o que permite a busca e criação de formatos singulares ao ato de pesquisar em diálogo com aspectos da vida. Fazendo uma reflexão indagamos: por que pensamos em trazer elementos do cotidiano e da vida social para uma sistematização de pesquisa? Ao pensarmos as relações éticas e estéticas que envolveram a pesquisa foi imprescindível analisar a estrutura de cada pergunta elaborada: Qual a relação entre cada pergunta e sua oficina correspondente? Que aspectos estão em jogo quando propomos determinada atividade no encontro com as crianças? Como se deu o acabamento estético de cada conjunto pergunta/oficina? Cada encontro, como um acontecimento singular, obedeceu a um formato distinto constituído por diferentes linguagens e mediações. Pudemos perceber ainda que as atividades fomentaram um tecer de diálogos muitas vezes acompanhando o próprio fazer, o que nos remete à abertura para narrativas e elaboração de memórias, remetendo à experiência de um fazer artesanal. Tais narrativas enriquecem significativamente a relação dialógica que se pretende estabelecer. Procuramos ainda indagar sobre os desafios, limites e alterações que se apresentaram entre a elaboração coletiva das oficinas pelos grupos de pesquisadores e a sua implementação no campo. Em suma, entendemos que tais oficinas como estratégias metodológicas criam um tecido de respostas que repousam em formatos diversificados. Por outro lado, tal diversificação também configura um desafio à análise na medida em que a leitura não se resume ao discurso verbal, mas inclui também imagens, formas plásticas e o próprio silêncio como resposta. Compreendemos que tanto o conjunto diversificado de respostas quanto as diferentes formas com que foram recebidas as oficinas, guardam uma riqueza de contradições que nos apontam um campo fértil de pesquisa a ser explorado acerca da experiência de infância na contemporaneidade.

⁹ Licenciado em Música (UNIRIO), Mestre em Música (musicologia/educação musical) (UFRJ) e Doutorando em Educação (UERJ). joao.lanzillotti@gmail.com

¹⁰ Licenciada em Artes (UERJ), Mestre em Educação (UERJ). ivanass@ig.com.br

Palavras-chave: Ética. Estética. Estratégias Metodológicas.

Introdução

O presente texto está inserido no projeto de pesquisa “Infância e Cultura: experiência e criação na contemporaneidade”¹¹ realizado pelo Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC)¹² no período de abril a dezembro de 2013. Tal projeto tem como objetivo investigar as experiências de infância, especialmente em diálogo com a cultura contemporânea. Constitui parte fundamental dessa pesquisa, o trabalho de campo constituído por encontros entre pesquisador e as crianças interlocutoras com idades entre quatro e doze anos em diferentes contextos. Pretendemos descrever o percurso de elaboração teórica desse trabalho de campo e refletir acerca da relação construída pelo grupo entre as perguntas que serviram de base para os encontros e as oficinas que se constituíram centrais na pesquisa. Nossa ênfase está na reflexão sobre as dimensões éticas e estéticas que atravessam essa etapa.

A construção das oficinas se realizou através de discussões coletivas, tendo como fio condutor o interesse em conhecer as experiências contemporâneas das crianças. Desta forma, lançamos mão de perguntas e pensamos nelas como um convite ao encontro. Acreditamos que a maneira de realizar tais perguntas implica numa ética e conseqüentemente numa estética, pois nossa intenção foi construir uma metodologia de pesquisa que privilegiasse a interlocução e a produção de sentidos compartilhados entre pesquisadores e crianças. Ressaltamos que o atravessamento dessas concepções têm sido recorrente em nosso trabalho tanto na formulação de questões que orientam os processos de pesquisa, quanto nas ações do grupo. Neste estudo, buscamos formular perguntas que pudessem, ao nosso entender, trazer elementos importantes para pensarmos a infância. Antes de chegarmos ao campo, desenvolvemos um amplo debate sobre a diversidade e a singularidade das realidades infantis com as quais pretendíamos nos relacionar.

Adotamos como principal referencial teórico-metodológico o pensamento de Mikhail Bakhtin acerca da filosofia da linguagem. Esse autor compreende as ciências

¹¹ O projeto recebeu financiamento da FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

¹² Grupo filiado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O Grupo é composto por pesquisadores de diferentes áreas de formação que têm como interesse central a infância. www.gpicc.pro.br

humanas essencialmente como uma ciência dialógica na qual o objeto é um sujeito dotado de consciência, expressivo e falante, sendo impossível uma ciência se desenvolver sob outras bases epistemológicas senão pela dialógica. A amplitude de seu pensamento é imensurável na medida em que trata não só de delimitar o campo da cultura, da ciência e da arte, mas necessariamente articula-o de inúmeras formas ao mundo da vida e do sujeito concreto. E é aqui que reside a força da sua teoria. Em sua estrutura epistemológica, uma série de conceitos se apresenta interligados e implicados como numa rede à qual, ao se tratar de um deles, necessariamente outros clamam e serem apresentados. Contudo, para esse texto buscamos destacar dois balizamentos centrais e inseparáveis na ótica do filósofo: ética e estética. O autor compreende *ética* como constituinte da dimensão do pensar e que qualifica como um ato singular e responsável isento de álibis.

Bakhtin desenvolve sua concepção sobre ética num projeto maior em que almeja construir uma filosofia de um existir-uno e único¹³ caracterizado principalmente por uma vinculação ao mundo do sujeito concreto em contraposição à concepção ética kantiana e à concepção estruturalista da linguagem, “um tipo de conhecimento eminentemente abstrato e formal que se autoproclama universalmente válido (PEREIRA, 2012, p.62)”. O filósofo aponta a necessidade de se considerar esse mundo concreto, do agir desse sujeito e conseqüentemente de todas as infinitas possibilidades desse sujeito *ser*, conferindo assim uma singularidade no estar no mundo. Nesse sentido, defende a tese de que “o conhecimento é uma produção social que envolve interlocução e o pensar de sujeitos concretos” (p.62). Tal realização se objetiva numa dimensão estética através de um acabamento e que então se apresenta inevitavelmente articulada a uma ética.

Tratando da relação entre o autor e o herói, personagem da criação, afirma ser a *exotopia* a forma de abarcá-lo integralmente no espaço, no tempo e nos valores (2003, p.12). Esse conceito que Bakhtin propõe consiste na busca em completar o outro a partir de nossa perspectiva única e irrepetível que cada um de nós ocupamos na nossa existência. Desse nosso lugar como contempladores, oferecemos outros elementos impossíveis de serem concebidos pelo próprio objeto de contemplação, ou seja, lhe fornecemos um acabamento que é estético. Contudo, esse movimento de completar o outro, na perspectiva do filósofo, implica no contemplador abrir mão provisoriamente

¹³ A que ele também denomina como filosofia “do ato responsável”, “filosofia primeira” ou “filosofia moral” (BAKHTIN, 2012).

de seu ângulo de visada e de suas concepções para vivenciar e procurar experimentar a visada desse outro, ainda que seja impossível coincidir com ele. É o movimento posterior, em que o contemplador retorna ao seu lugar, que Bakhtin caracteriza como propriamente a atividade estética. A partir desse momento, em que os elementos vivenciados pelo contemplador completam o horizonte do outro, se instaura uma função de acabamento, de completar o outro, “emoldurá-lo”.

No sentido inverso, se instaura o mesmo movimento, porém em direção contrária: sendo o pesquisador um *outro* para o interlocutor, esse também nos completa e nos dá acabamento mesmo que não sistematicamente com o pesquisador, pois ocupa um outro lugar social, e que é revelado e negociado justamente no processo de interlocução. Nesse sentido, o pesquisador também é objeto de contemplação.

Em pesquisa *com* crianças, Rita Ribes Pereira (2012) compreende que a ciência permite um exercício triplo da exotopia. No plano teórico é pelo acabamento teórico que fica evidente a ideia do “todo” dos conceitos que constituem uma pesquisa. Num plano singular, o contato direto entre os pesquisadores e seus interlocutores no campo é atravessado por elementos da vida “sempre inusitada e em permanente devir”. E também, a exotopia se apresenta no momento da escritura do texto na medida em que é o autor-criador e pesquisador que dispõe dos elementos da pesquisa dá a eles acabamento ao situá-los na dimensão da escrita (p.75). Propusemo-nos nesse texto esse exercício exotópico de voltar ao nosso lugar após o trabalho de campo retomando a trajetória teórica em relação à elaboração das oficinas e também a dialogar com algumas questões que giraram em torno desse processo.

O percurso de elaboração coletiva

Realizamos um movimento coletivo de pensar em como seriam os encontros com as crianças interlocutoras da pesquisa, se nos limitaríamos a uma interlocução unicamente estruturada em perguntas ou se também proporíamos outras estratégias. Inicialmente, discutiu-se a viabilidade do contexto, ou seja, onde seriam realizados os encontros, se pesquisássemos com grupos itinerantes como em cinemas, museus e shoppings ou grupos fixos como em instituições educacionais. Ou ainda, grupos *online* que guardam a especificidade de se situarem ao mesmo tempo estáveis e transitórios¹⁴.

¹⁴ Para saber mais sobre pesquisas com crianças no contexto online, ver: MACEDO, Nélia Mara Rezende. “*Você tem face?*” Sobre crianças e redes sociais online. 2014. 296f. Tese (Doutorado em

A discussão e planejamento em torno dessas questões transcorreram por vários encontros semanais do grupo de pesquisa, tendo sido acordado que elegeríamos grupos fixos com os quais tivéssemos familiaridade. Efetivamente, trabalhamos com um quantitativo entre cinco e treze crianças, tanto para os encontros presenciais quanto para os encontros *online*, que aconteceram no âmbito de uma rede social recorrendo à ferramenta para formação de grupos fechados.

Entendemos que a experiência da infância na contemporaneidade está inserida em um abrangente e complexo campo que envolve diferentes aspectos da vida e da cultura. Ao refletir sobre uma perspectiva da infância para uma crítica da cultura a partir da leitura de Walter Benjamin, Pereira (2012) destaca a importância contemporânea de uma concepção de infância que leve em consideração a pluralidade que constitui essa experiência, mas que ao mesmo tempo não deixe de indagar sobre aquilo que a torna uma categoria social – portanto, dotada de unidade. A autora ainda destaca que o modo como as crianças se relacionam com as produções culturais pode nos mostrar maneiras infantis de brincar, dialogar, escolher, apresentar-se e se posicionar sobre o mundo (ibidem, 2012, p.54). A partir desta premissa, foi necessário indagar sobre as diversidades de experiências vividas pelos nossos interlocutores: Como vivem? Como se relacionam em seus círculos sociais? Quais são suas rotinas, seus hábitos, desejos e afetos? Diante desse variado leque de opções que se abriu diante de nós, ponderamos que aspectos iríamos escolher e transformar em temas que pudessem revelar experiências da criança. Elegemos perguntar sobre: amizade, rotina, lugar, memória, imprescindível e temas de interesses das crianças, segundo elas próprias.

Assumindo como questão norteadora os modos como se constituem as experiências infantis na cultura contemporânea, as perguntas e temas foram sendo discutidos de modo entrelaçados. Uma série delas foi elaborada: *O que não pode faltar? O que você faz todo o dia? O que você nunca faz? O que você gostaria de fazer? Onde você gostaria de estar agora? Por quê? O que você não conseguiria viver sem? Tem alguma coisa que você acha que não viveria sem ela? O que você acha que nunca vai esquecer? Qual a pergunta que você acha que ficou faltando?* Tal exercício colaborou para que construíssemos o conjunto de perguntas correlacionadas aos temas contemporâneos do interesse de nossa pesquisa.

Também de modo concomitante, pensamos na necessidade estabelecer uma forma de perguntar, onde as respostas das crianças fossem construídas no compartilhar dos sentidos. Portanto, apresentou-se como um desafio formularmos maneiras e estratégias que permitissem de modo plural emergir aquilo que pensam sobre um tema e suas relações. Entendemos que uma experiência deixa marcas, traz lembranças, e que um rememorar não ocorre sob pressão, mas sim ao se aproximar de certa distensão psíquica a qual se refere Walter Benjamin, em “O narrador”. No contexto apresentado pelo filósofo, enquanto se realizavam atividades artesanais, histórias eram narradas, compartilhadas e recontadas de forma singular como um tecer de diálogos. A ideia das oficinas foi um caminho que adotamos como um modo de nos aproximarmos dessa construção.

Pensamos que atividades lúdicas poderiam fazer com que os diálogos se expandissem acerca dos temas abordados. A possibilidade de tais atividades envolverem as crianças poderia não só fazer emergir suas experiências anteriores como também se apresentariam como uma experiência para elas (assim como também para nós pesquisadores). Em suma, o objetivo de incluir as oficinas associadas às perguntas foi de criar um ambiente que proporcionasse fluidez ao diálogo, onde temáticas em questão pudessem ser desenvolvidas. Associamos às oficinas a produção de objetos, cronogramas, narrativas, fotografias, etc., que de acordo com o pensamento de Dietrich (*apud* LOPES, 2006, p. 233) é o lugar do encontro onde é possível discutir e elaborar ideias.

Outros encontros semanais do grupo de pesquisa foram dedicados à reflexão e discussão sobre a forma como iríamos então apresentar cada pergunta às crianças. Uma questão importante se impôs ao grupo: Como traduzir as perguntas em oficinas

Como buscamos traduzir nossas perguntas em oficinas

Aqui estamos buscando conhecer em que consistiu a relação entre oficina e pergunta a partir de uma reflexão acerca de tradução. “Será possível traduzir perguntas em oficinas?” “Até que ponto uma oficina pode se tornar uma forma de perguntar?” Apesar de o termo ser tratado em geral sob o escopo da linguística como as traduções intersemióticas, interlingual e intralingual (LARANJEIRA, 2003) a tradução de que tratamos nessa etapa da pesquisa se afasta dessa abordagem circunscrita à relação *entre* textos passando a tratar de outra relação, agora entre atividade prática e plástica, e o texto. Trata-se de uma tradução que é do campo da estética. Mas é também uma

questão de ordem ética pois toda tradução implica colocar em pauta o que os interlocutores pensam valorativamente uns sobre os outros.

Pensando em que oficinas propor às crianças, alguns de nós nos lembramos de uma série de brincadeiras da nossa vivência de infância como brincar de vestir casacos em dupla, conversar em “cabana” de lençol, sem contar com os trabalhos plásticos seja de massinha nas escolas, ou bolinhos de terra no quintal. Essas atividades estão lá na memória, naquele contexto passado. Contudo, cabe atualizar tais experiências de modo a contribuir para estruturação das oficinas.

A oficina foi pensada não como uma obrigatoriedade a responder diretamente ao tema, nem como substituição das perguntas, mas sim como a função de incrementar o encontro e desencadear a conversa. Pensamos na importância da oficina com o objetivo de introduzir o assunto em pauta e promover um diálogo mais amplo acerca dele. Assim como tínhamos a expectativa de que a oficina balizasse o encontro como uma experiência. A princípio, pensamos em relacionar as perguntas com as oficinas com o objetivo de reforçar o sentido ou significado das perguntas lançadas.

A título de ilustração, trazemos um exemplo do que formulamos para debater sobre o tema da amizade: as crianças deveriam se organizar para vestir um mesmo casaco de adulto, juntas, e tentariam se deslocar ou brincar de modo livre pelo espaço onde se encontravam. Depois desse momento, reuniríamos as crianças e indagaríamos “O que significa ser amigo?” Refletindo sobre essa oficina após seu acontecimento, entendemos que já estávamos sugerindo uma relação de interdependência entre o conceito de “amigo” e a ação das crianças em estarem juntas compartilhando um casaco. Ou seja, poderíamos estar sugerindo que ser amigo significa estar com o outro em interdependência.

Cabe ponderar que nesse exemplo, a relação entre pergunta e oficina, mais do que pontuar um tema, revela a nossa concepção de amizade objetivada nesse formato de estratégia e que não necessariamente coincide com a concepção desse *outro* criança. Nesse sentido, a oficina configura um acontecimento que se apresenta em abertura a novas possibilidades de reflexão, associação, produção e respostas.

Refazendo a questão de outra forma, “Como traduzo uma pergunta em uma oficina, uma atividade lúdica?” Entendemos que o termo *como traduzo* no contexto da elaboração pelo grupo de pesquisa consiste numa forma de criação coletiva que gira em torno de determinados critérios. Foi preciso olhar para nós mesmos enquanto coletivo e

nos perguntar, o que foi levantado, discutido e resolvido para que chegássemos a essa configuração das oficinas.

Que critérios que nos guiaram na busca dessa tradução? Ao desejar saber sobre as experiências infantis buscávamos nas respostas das crianças o sentido plural dessas experiências. Num processo de negociação e conflitos, elaboramos determinadas atividades de acordo com que esperávamos nos encontros com as crianças.

Nesse sentido, as lembranças singulares dos pesquisadores acerca dos temas ocupam um lugar importante ao trazer experiências que nos marcaram e principalmente ao desencadear o debate na formulação dessa estratégia. Sob forma de narrativa compartilhamos nossas experiências sobre o tema oferecendo-o ao outro numa negociação de sentidos coletiva na qual o trabalho como um todo foi sendo lapidado no decorrer de semanas de discussão. Enfim, buscamos traduzir as perguntas em oficinas de brincadeiras lúdicas constituídas de debates, montagens e criações com uso e auxílio de objetos que pudessem remeter aos temas escolhidos.

É o sentido que une pergunta e oficina. Mas um sentido diferente em relação ao que era da memória e experiência de cada um, e também em relação ao que seria uma pergunta isolada. Funda-se um novo sentido. Instaure-se teoricamente um novo lugar e um sentido singular e próprio da especificidade dessa pesquisa, que busca se completar na presença do outro, interlocutor da pesquisa, ainda que provisoriamente.

As oficinas e seus contextos

Concebemos as oficinas pressupondo um “fazer”, entretanto indispensável de uma reflexão e relação dialógica associada. Entendemos que a ideia de oficina se insere numa perspectiva de pesquisa em educação que se apresenta com uma experiência estética. Segundo Pereira (2011), essa qualidade de pesquisa é caracterizada por uma busca na multiplicidade de olhares que se lança a um objeto e como uma experiência estética, nos implica e nos modifica. Ao oferecer uma maior diversidade de ângulos, possibilita acessar a riqueza de suas contradições que guardam férteis questões.

Cada tipo de oficina representa um olhar singular acerca da experiência infantil, da mesma forma que, no interior e singularidade de cada encontro, também guarda a possibilidade de diferentes olhares sobre um tema em questão. Discutiu-se então como apresentar tais temas e questões e principalmente de que forma realizaríamos as oficinas. Optamos por organiza-las numa sequência de modo que possibilitasse aos pesquisadores trazer juntos resultados parciais para discussão de cada uma das oficinas.

Combinamos então para o primeiro encontro com as crianças realizar a apresentação da pesquisa e lançar a primeira pergunta-chave “O que significa ser amigo?” associada a uma brincadeira em que vestiam um mesmo casaco de tamanho adulto juntos, porém tínhamos uma quantidade de casacos menor que o número de crianças. A ideia era de que o tema da amizade pudesse ser conversado a partir das diferentes formas com que poderiam se organizar para brincar. Para o segundo encontro, propusemos que respondessem às indagações “O que você faz todos os dias? O que você nunca faz e gostaria de fazer?” criando um cronograma semanal em papel para preencher escrevendo ou desenhando (A4, 40 quilos, etc.) respondendo a primeira nessa “agenda”, termo que passamos a tratar no cotidiano, e a segunda no seu verso. No terceiro encontro, a pergunta “Onde você gostaria de estar agora?” foi acompanhada de uma conversa sobre o tema dentro de uma barraca ou um grande lençol que pudesse ser adaptado pelos pesquisadores. No quarto encontro, abordamos o inesquecível através da indagação “O que você acha que nunca vai esquecer?” concomitante à criação plástica com massa de modelar, palitos, miçangas e outros materiais, em que poderíamos fotografar a produção e retornar ao grupo. No quinto encontro, inspirados a partir de uma ideia acerca do que caberia numa mala, indagáramos “O que você não viveria sem?” utilizamos uma mala para as crianças brincarem e usarem de forma livre. E último encontro, além de retomar as perguntas anteriores, tínhamos como foco a seguinte indagação: “Que perguntas vocês acham que deveríamos fazer?” A ideia era de que as crianças pudessem debater acerca das perguntas formuladas por elas próprias.

Vale destacar a especificidade da pesquisa de campo *online* em relação às oficinas e questões. Diferentemente dos encontros presenciais, a impossibilidade estrutural de se realizar as oficinas junto às perguntas soou como um desafio de encontrar um modo de ultrapassar as perguntas diretas aos quais vimos buscando evitar através da ideia das oficinas. Respeitando a singularidade do contexto e os objetivos da pesquisa, o grupo de pesquisadoras nessa modalidade elegeu imagens, *emoticons*, *memes*, etc. como o artefato disparador de uma relação dialógica que desejávamos. Tratava-se, nesse caso, de buscar uma tradução não apenas entre as perguntas centrais e possíveis dinâmicas a construir em torno delas, mas também uma tradução de ordem técnica. A escolha e o uso de específicas imagens associadas ao próprio contexto *online* também nos ofereceu dados importantes a se considerar nessa relação de pesquisa.

Sublinhamos que cada oficina se configurou como uma atividade distinta e com seus materiais próprios. Ainda que cada grupo de pesquisadores buscasse seguir o que

foi combinado para cada oficina, a singularidade de cada campo se sobrepôs sobre a essa pretensão de uniformidade imprimindo sua marca a cada contexto. Entendendo que a combinação dos elementos interlocutores-tema-contexto é única em cada encontro, cada oficina se apresentou de forma singular, pois se alterando algum dos elementos altera-se o todo da interlocução e o próprio sentido do pesquisar (PEREIRA, 2012, p.62).

O trabalho de campo se distribuiu em nove grupos que atuaram cada um em um lugar distinto. Encontramos os grupos de crianças em: escola pública; escola privada (2) sendo uma bilíngue; instituição público/privado; Zona rural; crianças vizinhas que brincam juntas em rua sem saída e ambiente *online* – via *Facebook* (3). A combinação entre tantas oficinas e grupos de pesquisadores forneceu a possibilidade de uma diversidade de respostas. Entendendo a pesquisa como um todo, nossos dados foram sendo construídos a partir da singularidade de cada combinação interlocutor-tema-contexto. Entretanto, encontramos sua unidade justamente na estrutura metodológica concebida pelo Grupo de pesquisa. Apresentar as específicas condições de produção e maneiras como foram propostas e recebidas cada oficina em cada *lócus*, representa um importante aspecto do rigor científico almejado por nós.

Consideramos alguns aspectos para melhor compreender essa diversidade nas maneiras de propor e de receber as atividades e perguntas: sequência das ações (alguns campos primeiro a atividade, depois a pergunta, e vice-versa); as possibilidades dialógicas de desenvolvimento do assunto tanto por cada pesquisador quanto pelas crianças; variação do número de participantes, ainda que trabalhássemos com grupo estáveis; diferentes tempos de duração (alguns o tempo foi tão curto que foi necessário realizar atividades/oficinas em um único encontro cronometrado, em outros campos o tempo era praticamente livre); lugar e seu contexto imediato.

Desafios éticos e estéticos: possibilidades de análise

Podemos destacar outra diferença geral entre as oficinas. Apesar de todas as atividades fomentarem diálogos, um conjunto de oficinas gerou como resultado uma produção plástica (massas de modelar) e escrita (agenda), e outro exclusivamente a produção verbal. Ainda que nosso foco de análise tenha sido planejado para priorizar os discursos verbais, o surgimento de outras formas de expressão nos suscita a pensar e considerar um vínculo importante com as respostas. Bakhtin (2003) nos diz que “Onde está o texto, está o homem”. Ao se debruçar sobre a compreensão de um outro sujeito,

seu objeto, o pesquisador deve compreender um texto como “suas falas, escrituras e gestos: aquilo que de alguma maneira emana um sentido”. (Freitas, 2010, p.9). A partir disso, indagamos: *O que esse material expressivo nos diz e como analisá-lo? Qual a participação desse material expressivo na análise? O que considerar dele?*

Voltemos aos nossos sentidos da pesquisa. Em que os produtos criados pelas crianças podem nos ajudar a compreender sobre suas experiências? Entendemos que esse material, além de constituir as oficinas que buscam potencializar os diálogos, também é outra forma de discurso junto ao verbal, no sentido de que determinadas experiências não cabem em palavras demandando desse material expressivo para que ganhem clareza maior. Como por exemplo, uma mesma palavra que é escrita mais de dez vezes seguidas se repete ininterruptamente num mesmo espaço da agenda, ou ainda uma produção com massa de modelar de um pequeno porco a partir da qual a criança diz lembrar-se de parentes que moram no interior. Nesses casos, as produções plásticas reforçam e esclarecem os sentidos que queriam expressar.

Podemos também ensaiar outra categorização referente às diferentes dimensões dos materiais: O material como apoio ao discurso fazendo lembrar experiências (massa de modelar); o material como expressão mais visível e clara acerca de atividades enquadradas e determinadas de cronograma (agenda); o material como expressão imagética apoiando o sentido do que se quer dizer (agenda com desenhos).

Desafios estéticos, questões finais e provisórias.

Nesse momento do processo de análise, e mesmo não sendo o principal material de análise, tais produções plásticas e escritas podem nos auxiliar na compreensão do que as crianças querem dizer. Fizemos essa opção considerando que assumir essas produções não verbais nos conduziria a um tipo de análise para a qual, nesse momento, não consideramos ter subsídios teóricos suficientes.

Existem aspectos que não é possível revelar ao leitor somente com as palavras. Por vezes, é necessário que se “veja” o que foi objetivado e de que forma se olha para compreender o sentido. Portanto, diz a coordenadora de nosso grupo, Rita Ribes Pereira, “temos que ter uma sensibilidade criteriosa para trazer os materiais de modo que ocupem um espaço de comunicação que as palavras ditas não deram conta. Não se trata de analisar tecnicamente uma produção plástica, mas sim de buscar apresentar o que o sujeito quis dizer com aquilo feito” (2014).

Exercitando um acabamento estético às possibilidades das oficinas, a perspectiva teórica em que nos filiamos e que buscar conhecer a pluralidade de sentidos e de maneiras de dizer e se expressar, ao mesmo tempo em que nos apresenta a complexidade do que vem a ser a experiência de infância na contemporaneidade, também nos coloca frente a determinadas questões metodológicas que nascem no campo de pesquisa e que nos instiga a continuar as discussões acerca dessas estratégias de abordagem.

Na pesquisa *online*, quando se dá o encontro quando uma criança demora mais de um mês para responder? Como colocar em texto, uma resposta gestual, como por exemplo, ao ser perguntado o que é amizade todos saem correndo para brincar? Como desenvolver uma relação dialógica em tão pouco tempo para uma atividade, ainda supervisionada por outros adultos no ambiente escolar? Como manter a unidade de um grupo quando há variações dos integrantes, ainda que em contexto supostamente fixo como o da escola?

São questões acerca de estrutura estética que giram em torno de nossa análise que se encontra em andamento. No atual momento da pesquisa, gradativamente estamos a fornecer um acabamento estético às oficinas na medida em que novos dados são revelados. Buscamos aqui apresentar uma trajetória de pesquisa e algumas das questões que vieram à tona até então e que nos desafiam a olhar, olhar novamente o campo, modificar a visada, avaliar retomadas e nesse exercício nos constituir como pesquisadores na perspectiva dialógica por nós adotada.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de A. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural*. Juiz de Fora/BH: Editora da UFJF, 2010.

LARANJEIRA, Mário. *Poética da Tradução: do sentido à significância*. São Paulo: Editora USP, 2003.

LOPES, Ana Elisabete. *Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção*. In: LENZI, Lúcia Helena Corrêa; DAROS, Sílvia Zanatta; SOUZA, Ana Maria Alves de, GONÇALVES, Marise Mattos (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: NUP, 2006, 299p. (Coleção Cadernos CED).

PEREIRA, Rita R. A pesquisa como experiência estética. In: PASSOS, Mailsa e _____ . *Educação, experiência, estética*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

_____. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2012. p.25- 58. (a)

_____. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2012. p.59-86. (b)

_____. Notas de reunião do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. UERJ, 2014.

NO LIMIAR: SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

Caroline Trapp de Queiroz¹⁵
Cecília de Miranda Schubsky¹⁶
Eunice Muruet Luna¹⁷
Fernanda Milanez¹⁸

Esse artigo tem por objetivo levantar reflexões sobre as relações entre os tempos e espaços da pesquisa realizada com crianças de diferentes contextos pelo Grupo de Pesquisa em Infância e Cultura Contemporânea. Pretendemos olhar para as especificidades que cada grupo de crianças constitui em relação aos espaços que ocupa e aos tempos que esses espaços permitem vivenciar. Os ambientes em que se desenvolveu a pesquisa foram escolas da rede pública e privada do Estado do Rio de Janeiro, área rural do mesmo Estado e redes sociais, e as crianças que foram nossas interlocutoras nessa trajetória têm entre 4 e 12 anos de idade. Portanto, partimos em busca da compreensão dos tempos próprios aos espaços onde os encontros aconteceram, mas nos estendemos também aos tempos que as crianças trouxeram às dinâmicas metodológicas desempenhadas e aos tempos da pesquisa em si, desde sua estruturação até a sistematização enquanto escrita, passando pelo momento do encontro, da problematização e da maturação de ideias.

O principal conceito que nos serve de base para as reflexões levantadas é o conceito benjaminiano de *limiar*, que não apenas separa territórios, mas permite a transição, de duração variável, entre os territórios pertencendo, assim, à ordem do espaço, mas também essencialmente do tempo. Nesse sentido, refletiremos sobre as experiências limiares que se revelaram na pesquisa como acontecimento: nos momentos de apresentação da proposta de pesquisa, no convite, nos conflitos, nas negociações, nos estranhamentos, nas concepções e apropriações do tempo e do espaço, nos silêncios e nas transgressões entre adultos/instituições, adultos/crianças e crianças/crianças. Ditas experiências limiares, como cenários de interação entre pesquisadores e crianças, foram lugares de partilha e disputa no campo dialógico entre gerações.

Partindo dessas ideias, os pontos a que daremos destaque pressupõem pensar o encontro com a pesquisa, com a metodologia, com nós mesmos enquanto pesquisadores e em diálogo com as crianças. Depois das análises pudemos perceber que, apesar de as questões metodológicas estarem presentes em cada uma das discussões que antecederam os encontros da pesquisa, ditas questões se recriaram no momento do encontro, naquele único e irrepetível momento, que foi vivido de maneiras diversas pelos diferentes grupos que compuseram a pesquisa. Pensar, portanto, a implicação dos tempos que cada espaço permitiu à pesquisa e as especificidades que nasceram desses encontros é

¹⁵ Graduada em História (Licenciatura e bacharelado). Mestranda pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Agência financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹⁶ Graduada em História (Licenciatura). Doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professora de História no Ensino Fundamental.

¹⁷ Graduada em Comunicação (Licenciatura). Mestre pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, integrante do Grupo de Pesquisa em Infância e Cultura Contemporânea (www.gpicc.pro.br). Agência financiadora: Organização dos Estados Americanos (OEA).

¹⁸ Graduada em Pedagogia (Licenciatura). Mestranda pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua em Rádio-difusão comunitária com programas para crianças. Agência financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

pensar como as crianças se apropriaram da pesquisa e transgrediram/recriaram a metodologia, nos transportando aos miúdos/limiares *dos* e *nos* tempos e espaços. Em suma, fomos a diferentes espaços, movidos pelo desejo de sermos estrangeiros no país do outro e, no entanto, o tempo que carregamos foi aquele do encurtamento das experiências, a que se refere Benjamin. O tempo de uma modernidade que nos rouba dos limiares e das transições para nos lançar a uma sucessão e repetição de vivências quase que automatizadas. O texto problematiza e destaca, portanto, como as relações entre tempos e espaços afetaram a pesquisa de uma maneira geral.

Palavras-chave: Tempos, Espaços, Limiar

Introdução

Esse artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as relações entre os tempos e espaços no contexto de uma pesquisa coletiva feita *com* crianças. O tema abordado surgiu dos processos e discussões acerca do projeto “Infância e Cultura: experiência e criação na contemporaneidade” (2012-2014),¹⁹ cujo objetivo é compreender como a experiência plural da infância se constitui no tempo presente. Essa pesquisa foi realizada pelo *Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea* (GPICC),²⁰ vinculado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

As crianças que participaram da pesquisa têm entre 4 e 12 anos de idade e foram escolhidas pelo critério de familiaridade e acesso dos pesquisadores. Junto a esse critério, procuramos abarcar certa diversidade de lugares frequentados por crianças, sendo eles, pontualmente, o ambiente escolar – instituições da rede pública e privada da cidade do Rio de Janeiro –, uma rua sem saída da mesma cidade, a área rural – cidade de Nova Friburgo, interior do Estado do Rio de Janeiro –, o ambiente *online* – redes sociais. Ao todo, 9 grupos de crianças foram formados para a realização da pesquisa.

Nessa pesquisa, pensada e construída de maneira coletiva nos encontros do GPICC e realizada de abril a dezembro de 2013, a metodologia desenvolvida se pautou na criação de cinco oficinas compostas de perguntas norteadoras – são elas, o que significa ser amigo; o que você faz todos os dias; o que você nunca faz e gostaria de fazer; onde você gostaria de estar agora; o que você acha que nunca vai esquecer; o que você não viveria sem; que perguntas você acha que deveríamos fazer para as crianças? –

¹⁹ O projeto recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

²⁰ www.gpicc.pro.br

e atividades relacionadas a essas perguntas que formaram, como estratégia metodológica, oficinas. A ideia era que, através dessas atividades, houvesse uma imersão naquilo que seria perguntado.

A sustentação teórico-metodológica para a criação e realização das oficinas foi produzida em diálogo com a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. Embora esse autor não apresente, necessariamente, uma sistematização sobre a feitura da pesquisa empírica, ele traz uma perspectiva de mundo, de vida e do *outro* que nos gerou reflexões quanto à ética da produção do conhecimento à qual nos lançamos. Além disso, os conceitos bakhtinianos de *alteridade* e *dialogismo* (BAKHTIN, 2011) foram fundamentais para a elaboração das oficinas, ou seja, para o processo de criação das estratégias metodológicas no momento que precedeu os encontros. Tais conceitos nos provocaram a pensar o momento do encontro como um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos que implicam modos de *ser* e *estar* no mundo.

Para esse artigo, pretendemos olhar para as especificidades que cada grupo de crianças constitui em relação aos espaços que ocupa e aos tempos que esses espaços permitiram vivenciar. Portanto, partimos em busca da compreensão dos tempos próprios aos espaços onde os encontros aconteceram, mas nos estendemos também aos ritmos que as crianças trouxeram às oficinas desempenhadas e aos tempos da pesquisa em si, desde sua estruturação até a sistematização enquanto escrita, passando pelo acontecimento do encontro – a apresentação da proposta de pesquisa, o convite, os conflitos, as negociações, os estranhamentos, as concepções e apropriações do tempo e do espaço, os silêncios e as transgressões entre adultos/instituições, adultos/crianças e crianças/crianças –, da problematização e da maturação de ideias. Para isso, nos valem do conceito benjaminiano de *limiar* que, pertencendo à ordem do espaço e também do tempo, permite a transição entre diferentes territórios (GAGNEBIN, 2010, p. 14).

Embora tenhamos observado, nas transcrições das oficinas realizadas, elementos importantes para o desenvolvimento de nossa análise, devemos destacar que a pergunta “o que você faz todos os dias” foi a que mais nos permitiu aprofundar essas questões de tempo e espaço, atuando mesmo como propulsora das reflexões aqui desenvolvidas. Como oficina para essa pergunta, pensamos que as crianças poderiam fazer uma agenda a fim de representar as atividades realizadas por elas cotidianamente, seja através de desenhos ou de forma escrita. Essa oficina, em específico, atuou como um vetor para o qual nosso olhar foi direcionado na feitura deste artigo.

Tempos, espaços e contextos: Problematizando *limiares*

Cabe iniciarmos nossa reflexão afirmando que tempo e espaço não são coisas diferentes. Pelo contrário, tempo e espaço são inseparáveis. Para compreender a indissociabilidade entre essas dimensões, propomos ao leitor um exercício imaginativo. Levando em consideração que a luz viaja a 299.792.458 metros por segundo e que, para haver refração imagética, é preciso que a luz encontre seu alvo e volte ao olho do observador, já transformada por aquilo que foi visto, isso significa que – e aqui entra a dose de imaginação a que nos referimos –, se um extraterrestre de um planeta situado a 100 milhões de anos-luz da Terra, tivesse um exímio telescópio, capaz de ver a superfície do nosso planeta, ao apontar o telescópio ele veria... dinossauros!

Pode parecer confuso, mas nosso suposto ET veria hoje com seu telescópio o planeta Terra como existiu há 100 milhões de anos. Isso se dá porque, ao viajar no espaço, a luz também “viaja no tempo” e vice-versa. Essa afirmação significa dizer que, invertendo o sentido da observação, a cada vez que olhamos para o céu e vemos uma estrela, seja a olho nu ou através de um telescópio, estamos olhando para os reflexos desse corpo celeste, ou seja, para seu passado – que é inseparável do presente, como o tempo e o espaço.²¹

É claro que muitas variantes são possíveis e as discussões no campo da física teórica, da astronomia e da cosmologia estão aí para ponderar. Entretanto, apesar de as concepções de tempo e de espaço serem relativas, não se pode negar que elas aparecem sempre imbricadas, uma implicando e sendo implicada pela outra. Especificamente em relação ao nosso campo de análise, podemos dizer que o contexto une espaço, tempo e a experiência vivida pelos sujeitos neles – e entre eles. O que existe, portanto, não é o espaço ou o tempo em si, mas sim a narrativa de uma experiência vivida em determinado contexto que, como já afirmamos, une essas dimensões.

Além da indissociabilidade, devemos compreender que, sempre que se pensa em um espaço, deve-se levar em consideração que ele traz consigo um tempo específico que é, não apenas o de hoje ou aquele que já o perpassou enquanto passado, mas também o tempo que quem adentra esse espaço partilha – ou não – com ele enquanto sentido. Essa reflexão nos conduz à percepção de que uma mesma pesquisa com uma mesma metodologia será vivida de maneiras diferentes pelos diversos indivíduos que

²¹ Para saber mais sobre essas questões, ver: HAWKING, Stephen. *O universo numa casca de noz*. São Paulo: Mandarim, 2001.

dela fazem parte não apenas por se tratar de diferentes pessoas, subjetivas e únicas, mas também pelo fato de essa mesma pesquisa acontecer como experiência em espaços e tempos diferentes. Estamos, portanto, falando dos tempos que os contextos e as *gentes* que neles circulam permitem ou implicam viver. Estamos dizendo, assim, que os tempos são aqueles dos lugares sociais e das experiências vividas pelos sujeitos que neles transitam e é com essa percepção que partiremos para nossas análises.

Um primeiro critério orientador de nossas análises será o da compreensão sobre pesquisa. Num primeiro momento pode parecer um critério distante de nossas preocupações para esse artigo, mas a grande variação de compreensões existentes entre os grupos de crianças nos mostrou que, dependendo do contexto, a percepção se altera potencialmente. Na escola pública,²² houve um episódio que nos chamou atenção passado o momento de encontro, já na transcrição da pesquisa.

No relato, as pesquisadoras Núbia e Cristina afirmam, “*demoramos em começar a conversar sobre o tema da pesquisa, pois tivemos dificuldade de cortar a conversa iniciada pelas crianças*”. Esse relato enfatiza que há uma diferença entre as pesquisadoras e as crianças no que se refere à concepção de pesquisa e o tempo atrelado a ela, pois é quase como se, para as crianças, a pesquisa não instaurasse uma mudança objetiva no ambiente como para as pesquisadoras, isso porque, desde a conversa inicial até a oficina proposta, as falas das crianças iam se desdobrando em outros assuntos sequencialmente, como acontece nos diálogos com crianças pequenas.

Na zona rural,²³ as crianças se arrumaram com o que chamam de “roupas de domingo”, aquelas usadas em ocasiões especiais. Aqui a diferença de compreensão desse acontecimento chamado pesquisa é tanta, se comparada àquela dos outros espaços, que as crianças o nomearam como “festa”. E embora a denominação da pesquisa seja feita pela via aparentemente lúdica da festa, é interessante refletir sobre como Eunice, uma das pesquisadoras, percebe o envolvimento das crianças com a pesquisa,

As crianças adoram, antes de começar as sessões, brincar, sair correndo, explorar o espaço... o rio, a casa de cima, brincam de “procurar a bruxa” somem e a gente vai procurar eles para começar as atividades de pesquisa. Estabelecem uma distinção entre a brincadeira e a pesquisa.

²² O grupo de crianças pesquisado nesse espaço está na Educação Infantil, tendo entre 4 e 5 anos de idade. Aqui, as oficinas foram desenvolvidas na Brinquedoteca com a participação de um total de 6 crianças.

²³ Aqui a pesquisa foi desenvolvida na casa de uma das pesquisadoras que buscava, de carro, cada criança em sua residência. No total, 5 crianças entre 4 e 8 anos de idade participaram das oficinas nesse grupo.

Portanto, ainda que a pesquisa seja uma “festa” para a qual as crianças vestem “roupas de domingo”, há uma diferença entre as atividades que a constituem e àquelas próprias à brincadeira. Para nós, pode ser que essa diferença de percepções se dê devido à desigualdade estrutural do campo de pesquisa (CASTRO, 2008, p. 21), ou seja, devido à diferença dos lugares ocupados por adultos e crianças naquele contexto, espaço e tempo em específico, que dá à palavra pesquisa uma existência polissêmica.

A compreensão da pesquisa variou também entre as crianças das demais instituições. No caso da escola particular bilíngue,²⁴ as oficinas foram compreendidas pelas crianças como mais um afazer da rotina escolar. O mesmo aconteceu em algumas oficinas na instituição público-privada,²⁵ isso porque o acontecimento da pesquisa foi reconhecido como uma atividade escolar apenas nos momentos em que a professora regente de turma encontrava-se no mesmo ambiente que as pesquisadoras. Entretanto, nas oficinas que a professora não pôde acompanhar, pudemos perceber que a postura das crianças em relação à pesquisa e, de certa forma, ao contexto como um todo, mudou completamente, sendo estes momentos marcados pela transgressão do espaço da sala de aula, onde elas corriam como se estivessem no pátio. Entendemos com isso que a experiência vivida pode ser compreendida como resultado das relações entre sujeito, espaço, tempo e contexto.

Em outra escola particular,²⁶ essa característica da transgressão também esteve presente de forma enfática e até simbólica, já que as crianças escolheram realizar uma das oficinas entre as vitrines do laboratório de ciências, conforme relato dos pesquisadores João e Cecília,

Eles começam a andar pela sala e aos poucos vão se soltando. Estamos no laboratório de ciências da escola e o espaço tem algumas vitrines, mesas de trabalhos, cadeiras e degraus, enfim. O espaço apresenta uma série de desafios e inicialmente os meninos querem tentar se esgueirar pelo espaço entre as vitrines.

Em relação à pesquisa *online*,²⁷ é interessante notar que as crianças adotaram outra postura, tanto no que se refere às perguntas, quanto à pesquisa em si. Foram

²⁴ Esse grupo foi constituído por 12 alunos entre 9 e 11 anos de idade que fazem parte de uma turma bilíngue (português/inglês).

²⁵ Instituição que funciona como escola privada em alguns segmentos tendo, em outros, convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O grupo que participou da pesquisa foi composto por 9 crianças entre 8 e 10 anos de idade.

²⁶ Esse grupo foi composto por 6 crianças entre 10 e 11 anos de idade que fazem parte do horário integral da escola.

²⁷ No ambiente *online*, 3 grupos foram criados e, no total, 32 crianças entre 8 e 12 anos de idade participaram da pesquisa.

recorrentes as visualizações de perguntas que não obtiveram respostas. Esse movimento gerou um grande incômodo no Grupo que se lançou a pensar novas abordagens metodológicas que pudessem provocar outras formas de manifestação nas crianças. O espaço *online* traz consigo outra relação com o tempo e com o *outro*. Há, inegavelmente, uma horizontalidade entre os interlocutores que se comunicam nas redes sociais, o que permite a uma criança optar por não responder de imediato a uma pergunta apenas porque um adulto se dirigiu a ela. A questão do tempo está aí posta também, o tempo da pergunta feita pelo pesquisador não foi o mesmo das respostas das crianças, que vieram dias ou mesmo semanas depois. Cabe questionar, que tipo de acontecimento é instaurado numa pesquisa *online* feita *com* crianças?²⁸

As diferentes compreensões sobre pesquisa e os embates que essas diferenças propiciaram nos encontros vividos entre pesquisadores e crianças está atrelado ao *limiar* que caracteriza a infância. Conceito primordial para nossas análises, o *limiar* se diferencia da ideia de fronteira, já que não implica compartimentação e ruptura total entre uma e outra coisa. O *limiar* pressupõe transição, passagem, ainda que essa passagem represente também um limite entre uma coisa e outra. Assim, o *limiar*, enquanto "registro de movimento, registro de ultrapassagem, de "passagens", justamente de transições" (GAGNEBIN, 2010, p. 13), é constituinte das experiências da infância, uma vez que essa seja "atravessada por uma temporalidade da espera e da paciência" (Ibidem, p. 18) acerca de um futuro indeterminado.

Aproveitando o gancho das discussões da pesquisa *online*, podemos inserir na discussão o próximo critério de análise, ou seja, o tempo próprio de cada espaço. Esse critério se confundirá com os ritmos que as crianças levaram a esses espaços. Tentamos pensar essas duas dimensões como dois critérios distintos, mas no acontecimento da pesquisa, o entrelaçamento dessas questões se fez de forma tão encadeada que, separá-los seria retirar dos momentos de encontro aquilo que lhes deu coesão, ou seja, as vivências, os conflitos, as negociações, os estranhamentos, as transgressões. Portanto, daqui em diante, abordaremos não apenas o tempo dos espaços, mas também os ritmos dos sujeitos da pesquisa.

Retornando, assim, à pesquisa *online*, é importante destacar que o tempo existente foi o tempo de algo sentido por nós como um "vácuo". Essa sensação de

²⁸ Para saber mais sobre pesquisas com crianças no contexto *online*, ver: MACEDO, Nélia Mara Rezende. "Você tem face?" Sobre crianças e redes sociais online. 2014. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-205-DO.pdf>. Acesso em: 20 Julho 2014.

ausência – de respostas por parte das crianças, mais especificamente – nos gerou reflexões acerca das transgressões do espaço que, nesse caso, foram transgressões da própria pesquisa, uma vez que o espaço do *online* propiciou um encontro cuja temporalidade esteve em aberto, suspensa. Ou seja, há uma disparidade entre o tempo do pesquisador que lança a pergunta, o tempo da criança que visualiza a postagem, o tempo da criança quando decide responder ao estímulo da pesquisa... E esses tempos todos são instaurados num acontecimento de pesquisa que “acontece” num tempo diferente daquele que ocorre presencialmente. Quando nos encontramos com as crianças presencialmente, sabemos que ali se inaugura um acontecimento que acabará quando formos embora – ainda que o encontro com o *outro* se perpetue no momento das transcrições, das leituras, das reflexões, da escrita –, mas no *online* esse momento do “encerrar” o acontecimento de pesquisa não está claro. Um exemplo disso foi o espaço de quase dois meses entre uma e outra resposta das crianças para uma mesma pergunta. Sobre essas questões, Rita, uma das pesquisadoras relatou,

Das impressões que ficam do que seria um “primeiro encontro”, fica a incerteza de saber quando se deu o encontro. Algumas crianças visualizaram em seguida, mas não deram retorno algum. Embora tenha sido dito que elas podiam apenas olhar – e embora nunca se tenha o domínio sobre o interlocutor – essa falta de um retorno mais imediato – acabou me afetando na proposição de uma conversa, sem saber se insistia ou se aguardava, se perguntava o silêncio...

Especificamente nesse grupo, as reflexões e alterações metodológicas tomaram fôlego maior no decurso da pesquisa, algo que não ocorreu com tanta ênfase nos grupos de encontros presenciais, cujas metodologias foram discutidas pelos pesquisadores, vivenciadas no momento do encontro e repensadas na leitura das transcrições. O que aconteceu foi um estranhamento que nos provocou a necessidade de mudar estratégias e abordagens. O resultado dessas alterações foi não apenas uma maior participação das crianças na pesquisa, mas principalmente a percepção de que esse movimento de revisar os métodos eleitos é imprescindível ao trabalho do pesquisador.

Quanto aos tempos existentes nas instituições, devemos destacar que, em algumas delas, a oficina das agendas²⁹ fez todo o sentido, o que significa considerar que a linguagem escolar é apropriada pelas crianças como forma de narrar suas experiências no mundo. Esse foi o caso das crianças que estudam na escola particular bilíngue, onde cotidianamente se utiliza a linguagem da agenda³⁰ para a organização das atividades.

²⁹ Vale lembrar que essa oficina está atrelada à pergunta “o que você faz todos os dias”.

³⁰ Por “linguagem da agenda” entendemos a forma de organização cronologicamente datada.

No caso da escola particular, a organização por meio das agendas transcorreu sem maiores estranhamentos quanto à linguagem utilizada havendo, inclusive, uma negociação quanto ao dia que inicia a semana,

Clara, 11: Aqui, deixa eu te perguntar. Sabia que a semana começa com domingo?

Cecília (pesquisadora): sim eu sei.

Confusão todos falam ao mesmo tempo

Cecília (pesquisadora): Mas a minha semana com vocês começa na segunda [Cabe destacar que Cecília é professora dessas crianças].

João (pesquisador): Mas se quiser começar no domingo... Também.

Cecília (pesquisadora): Mas... Fique à vontade.

Essa compreensão da linguagem da agenda e do sequenciamento cronológico não esteve presente na instituição público-privada e nem na escola pública. Na primeira, apesar de as crianças terem entre 8 e 10 anos de idade, houve muita dificuldade quanto à organização gráfica do tempo cronológico. É importante destacar que, nessa instituição, tivemos questões mais estreitas quanto ao tempo disponibilizado para a pesquisa. Assim, foram permitidos dois encontros de cerca de 1 hora cada para a realização das seis oficinas, o que significa que a cada encontro, três oficinas foram colocadas em prática no tempo de 1 hora. Além dessas questões, podemos afirmar que a interferência das pesquisadoras conduziu as crianças a uma estratégia que facilitou o término da oficina,

Caroline (pesquisadora): Você vai pra escola todo dia de manhã? Então a gente pode fazer um risco aqui igual a amiga ali.

Caroline,8: É mesmo.

Caroline (pesquisadora): E de tarde, você colocou aqui que almoça, toma banho, brinca com a sua irmã e joga no computador. Você faz isso todo dia?

Caroline,8: Sim. Pode colocar um risco, né?!

Essa estratégia de traçar um risco representando a recorrência de uma atividade em dias subsequentes foi utilizada por todas as crianças desse grupo, sem exceção. O tempo vivido nessa instituição foi marcado também por frases do tipo, “*Eu tô de olho no relógio*” e “*Vamos, gente, tem que ser rápido*”, era quase como se as pesquisadoras estivessem marcando o *tic tac* do relógio. Vale destacar que a mesma pressão em relação ao tempo institucionalizado se fez presente também na escola particular, onde o “*acelera isso aí*” marcou a feitura da oficina da agenda.

Outro local onde a oficina da agenda não teve interlocução com as experiências das crianças foi a escola pública. Como as crianças desse grupo tinham entre 4 e 5 anos de idade estando, assim, em fase de alfabetização, houve muita conversa sobre o que elas fazem todos os dias, mas a organização temporal na lógica de uma agenda –

representada no papel em divisões datarias – não encontrou eco com o modo como a rotina foi narrada pelas crianças,

Juliana, 5: Eu lembro que eu brinco bastante, mas antes, eu almoço e tiro a roupa da escola. Eu troco de roupa, aí eu brinco.

[...]

Lucas, 5: eu bebo água, almoço, vou pra dormir... Depois, quando fica bem cedinho, o papai chega e eu brinco com ele, amanhã, na escola. Eu vou pra escola dele.

Percebemos que, embora haja certo sequenciamento de atividades, não há marcações de linguagem cronológica no sentido da nomeação e contagem dos dias da semana. Há um “antes”, “depois”, “amanhã”, mas não uma “segunda” ou “terça-feira”. Isso nos mostra que não há nada de “essencial” na concepção de tempo que partilhamos socialmente. Essas crianças ainda estão em fase de iniciação nos códigos cronológicos que usamos diariamente, ou seja, há um longo “aprendizado do tempo” sendo trilhado por elas. Outra diferenciação importante que já aparece na narrativa das crianças pequenas é em relação aos finais de semana,

Núbia (pesquisadora): E no fim de semana, vocês lembram o que vocês fazem?

Lucas, 5: não eu não lembro.

Maria, 5: Sábado e domingo... Demora de demorar

Núbia (pesquisadora): demora pra chegar?

Lucas, 5: é

Núbia (pesquisadora): e você? Gosta do sábado e domingo?

Maisa, 4: gosto porque não tem escola e é bom ficar dentro de casa.

Juliana, 5: eu também, eu gosto de ficar dentro de casa, dormindo só um pouquinho!

Núbia (pesquisadora): e você, Juliana, o que você faz no sábado e domingo?

Juliana, 5: Eu saio!

As crianças sabem que os finais de semana são diferentes dos dias de semana e parte disso se deve às alterações que esses dias geram nas experiências cotidianas, como no caso da ausência da escola, do dormir até mais tarde ou do passeio. Entretanto, é preciso dizer que as rotinas variam muito, não apenas em relação à subjetividade de cada criança e sua família, mas também no que se refere ao contexto em que vivem. Nesse ponto, já podemos afirmar que cidade, campo e *internet* possuem, enquanto espaços carregados de significados específicos, tempos distintos que propiciam experiências variadas. Julgamos, contudo, a análise da singularidade da zona rural importante especialmente devido ao lugar da fala das crianças, posto que nossa afirmação se dê a partir de suas narrativas.

É preciso que destaquemos uma ponderação. Quando pensamos as oficinas, imaginamos que as diferenças seriam aquelas já estabelecidas no imaginário social de

um campo idealizado e uma cidade de aceleração. O encontro com as crianças nos permitiu, entretanto, observar que, se a diferença de ritmos é real, muitas são as experiências citadas comuns às crianças do campo e da cidade. Assim, as diferenças que percebemos se relacionaram ao modo subjetivo como as crianças vivem suas experiências. Nesse sentido, o computador e a televisão, por exemplo, são parte da rotina das crianças que vivem nesses dois espaços. E, apesar de as flores, as frutas e o sol também fazerem parte do cotidiano dos sujeitos de ambos os contextos, o modo como esses elementos são narrados pelas crianças da zona rural nos chamou muita atenção. A seguir, separamos alguns trechos das respostas dadas por essas crianças sobre suas atividades rotineiras,

João Carlos, 5: pular e Cheirar flor.

Fernanda (pesquisadora): Cheirar flor? Você faz isso todos os dias?

[...]

Eunice (pesquisadora): e aí?

João Carlos, 5: segurando uma formiga

Eunice (pesquisadora): segurando uma formiga, isso é o que você faz de tarde? É isso?

Fernanda (pesquisadora): come maçã, segura a formiga

Fernanda (pesquisadora): Mas de tarde? e de manhã?

João Pedro, 6: sabe por que? Porque eu como pocan e ai joga a casca da pocan no lixo

Ana, 8: eu fiz um sol primeiro da manhã.

Eunice (pesquisadora): então todo esse é o domingo para você? Coisas que você faz todo dia, como o que?

João Carlos, 5: tomar banho, pular na cama, ir no balanço, jogar lixo no lixo, jogar bola e ver o pôr do sol.

O cotidiano é narrado pelas crianças da zona rural com uma entonação que oferta a determinados fatores um lugar de diferente destaque. A natureza é narrada a partir de uma relação que essas crianças estabelecem cujo significado é distinto daquele dado pelas crianças da cidade, tanto é que, de todas os encontros ocorridos na cidade – seja presencialmente ou *online* –, a natureza só foi narrada em relação à “ida à praia”, mesmo assim, o lugar ocupado por essa praia, ou seja, “local para onde se vai”, é potencialmente diferente daquele ocupado pelo pôr do sol, pela flor ou pela pocan, ao menos em termos de entonação significativa.

A reflexão sobre os tempos da pesquisa em si – outro critério destacado para esse artigo – será nosso próximo eixo de análise, a começar pela estruturação da pesquisa. O tempo dessa estruturação foi relativamente longo, uma vez que a pesquisa foi totalmente construída de forma coletiva por mais de 20 mãos que, unidas, buscavam

dar escopo à investigação das experiências vividas pelas crianças na contemporaneidade. Essa estruturação não é foco de nossa discussão para esse artigo,³¹ mas acreditamos que a ressalva caiba, já que o tempo demandado foi de grande relevância. Entretanto, foi nos momentos de encontro com as crianças que se encontraram também temporalidades geracionais, institucionais, cronológicas, subjetivas... em outras palavras, foram os *outros*, as crianças, que nos devolveram nosso próprio tempo e os tempos dos espaços, tempos estes que, em algumas ocasiões, sequer imaginávamos ter presença e peso em nossa interlocução.

A começar pela apresentação da pesquisa, pelo convite, para nós, algo simples pelo qual pensávamos passar de forma rápida até chegar às perguntas constituintes da pesquisa. Entretanto, o ímpeto de falar, a vontade de levar a conversa para outros destinos, a ânsia por correr, gritar, brincar e pular só nos dava uma certeza, estávamos disputando tempo, o das crianças, o dos espaços, o nosso próprio. As negociações desse tempo foram marca em quase todos os encontros,

Arthur, 9: Igual quando eu surfo, eu uso a roupa de borracha.

Maria Eduarda, 10: Eu quero aprender a surfar.

Caroline (pesquisadora): Ah, eu também! Mas tenho medo de me afogar.

Arthur, 9: Você não sabe nadar?

Caroline (pesquisadora): Não. Vem cá, estamos batendo papo, mas e aí, cadê? Vocês estão fazendo?

E algumas vezes, essas negociações causaram estranhamento entre nós mesmos, sobre como disputávamos o tempo *das* e *com* as crianças, como enfrentávamos as transgressões e como chegávamos a nos valer daquela desigualdade estrutural entre pesquisadores e crianças,

Tatiani (pesquisadora): Eu acho que tá todo mundo muito molenga. Vamos fazer um desafio, só vai levar para casa a caixa de lápis de cor quem acabar de fazer tudo.

Caroline (pesquisadora): Eu tô de olho no relógio.

Maria Eduarda, 10: Eu consigo preencher tudo.

Arthur, 9: Impossível preencher tudo.

Tatiani (pesquisadora): É super rápido.

Entendemos que trazer ao debate essas questões de campo que nos geraram profundas reflexões é assinar uma teoria que vê no pesquisador um sujeito ativo no processo da pesquisa. Para nós, não há neutralidade, pois somos responsáveis por nossas ações em cada momento que constitui a pesquisa, seja na formulação de uma

³¹ Os processos que marcam a trajetória dessa pesquisa são foco do artigo “Infância, cultura e experiência: A construção coletiva de uma pesquisa”, de autoria de Rita Ribes Pereira, Nélia Mara Rezende Macedo e Núbia de Oliveira Santos [Artigo no prelo].

metodologia, na assinatura de uma teoria, nos movimentos em campo, nas leituras desse mesmo campo ou na escrita do texto e acreditamos que esse posicionamento “institui a possibilidade da crítica, dos confrontos ideológicos, da polifonia, da discursividade” (PEREIRA, 2012, p. 85) com nossos pares. Portanto, a problematização que propomos e a escrita que desenvolvemos são de nossa total responsividade.

A essa altura, cabe nos lançarmos a uma autocrítica que se faz necessária. A leitura das transcrições dos encontros nos colocou questões em relação à própria feita das oficinas, uma vez que, pensávamos na criação de perguntas abertas que permitissem o diálogo e o protagonismo das crianças na pesquisa como um todo. Entretanto, paradoxalmente, nos vimos “carregando” uma concepção pronta de tempo: as agendas, ou seja, o tempo cronológico, dos dias e horas contados, no qual estamos culturalmente inseridos, tempo esse que atravessou o nosso trabalho de pesquisador. A produção das crianças, seres constituídos de múltiplos *limiares*, nos lançou a outro lugar, no qual fomos chamados ao rico diálogo que elas teceram com o tempo, aquele oferecido pelos diferentes espaços, aquele da pesquisa, aquele da vida. Esses diferentes tempos em diferentes espaços e contextos instituíram marcas de transgressões e ocupações que, mais uma vez, foram percebidos por nós a partir dos caminhos que as crianças trilharam.

Buscando uma reflexão mais aprofundada sobre o tempo que carregamos pra dentro dos espaços da pesquisa, defendemos nesse artigo um conceito de tempo que é etnocêntrico (WEHLING, 2001, p. 51), o que significa dizer que sempre olharemos outra concepção temporal com estranheza. Esta estranheza será imprescindível, entretanto, para a compreensão de que o tempo não deve ser naturalizado, mas percebido como uma construção, imputando a noção de que ele é relativo, isto é, as percepções de tempo variam de acordo com o período, grupo, espaço ou mesmo indivíduo em questão.

De forma geral, toda cultura dá à sua visão de tempo o valor daquilo que lhe é mais precioso. Na cultura hegemônica da Modernidade – deixando as exceções de lado – ao tempo foi atribuída a estima do dinheiro e, junto com ela, a lógica que lhe é peculiar, ou seja, a da contagem, da metragem e do investimento. Historicamente, a percepção de produtividade do tempo, ou seja, a ideia cunhada desde os primórdios do capitalismo de que tempo é equivalente a dinheiro, imputou certa necessidade de “usar” o tempo de modo proveitoso, o que mudou radicalmente a forma como se organizava a sociedade. Thompson (1991) ao analisar na Europa ocidental a transição para uma

sociedade industrial madura, chama atenção à modificação das relações sociais que, obedecendo ao novo conceito de tempo e trabalho, passaram a se pautar no valor do tempo, de maneira que ele se tornou moeda.

Daí o tempo cronologicamente marcado ter sido “eleito”, já que é mais fácil coaduná-lo com o tempo econômico, pois há viabilidade de mensurar, quantificar e controlar o trabalho de forma palpável. É interessante notar que esse uso econômico do tempo foi reafirmado de muitas maneiras, seja através da religião com a ética protestante, seja através da escola com uma educação concebida como “treinamento para adquirir o ‘hábito do trabalho’ [...] no novo universo do tempo disciplinado” (THOMPSON, 1991, p. 292). Com isso, temos um tempo linear e mecânico, fortemente atrelado à esfera econômica e a seus meios e relações de produção, que vieram a reboque de tais mudanças e se estenderam às dimensões sociais, culturais e humanas da existência. Isso significa dizer que a aproximação entre tempo e dinheiro, típica da Modernidade em sociedades de molde capitalista, retira dos seres sua dimensão humana, lançando-os a ritmos que mecanizam as relações, artificializam as experiências e empobrecem as narrativas,

[...] isto é resultado de uma mudança no modo de existência humana que não consegue mais compartilhar memórias comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um tempo e trabalho partilhados, em um mesmo universo de prática e linguagem (BENJAMIN apud LIMA; MAGALHÃES, 2010).

Acreditamos, portanto, não haver justificativa ou necessidade de contar cada segundo que não esteja alicerçada numa lógica de produção capitalista em que o tempo e o dinheiro se confundem, esse é o nosso tempo cultural, cujo expoente máximo é o relógio. Nos vimos, portanto, carregando para o encontro com as crianças, esses seres de intensa *limiaridade*, o tempo do encurtamento das experiências, no qual,

[...] as transições devem ser encurtadas ao máximo para não se “perder tempo”. O melhor seria anulá-las e passar assim o mais rapidamente possível de uma cidade a outra, de um país a outro, de um pensamento a outro, de uma atividade a outra, enfim, como se passa de um programa de televisão a outro com um mero toque na tecla do assim chamado “controle remoto”, sem demorar inutilmente no limiar e na transição” (GAGNEBIN, 2010, p. 15).

Arremates e apontamentos

Nosso objetivo para esse artigo foi apresentar reflexões sobre as relações entre os tempos e espaços numa pesquisa feita *com* crianças entre 4 e 12 anos de idade. Pensar a relação entre tempo e espaço numa pesquisa construída coletivamente foi um desafio que nos convocou a refletir *caleidoscopicamente*, uma vez que cada leitura, cada

discussão, cada novo elemento trazido à superfície do olhar provocou – seja no plano teórico, no encontro ou mesmo na tessitura da escrita – um giro desse caleidoscópio cuja dinâmica fez movimentar não apenas esse novo elemento inserido, mas o todo que ele ajudou a compor. Construir essa análise significou, portanto, girar esse caleidoscópio constantemente, na tentativa de pensar e enxergar o *outro* a partir de seus modos diferentes de *ser* e *estar* no mundo.

A pergunta “o que você faz todos os dias”, propulsora para a feitura desse artigo, nos trouxe paradoxos temporais que tomaram fôlego a partir da leitura do campo, ou seja, no momento em que transcrevemos as gravações em áudio. Embora questões envolvendo diferenças temporais e espaciais já tivessem sido suscitadas diversas vezes, seja na elaboração das perguntas ou mesmo na seleção dos locais para a realização da pesquisa, essa pergunta em específico serviu de estímulo reflexivo ao Grupo, talvez por ter envolvido uma metodologia que, de certa forma, inseriu uma compreensão formatada de organização temporal, a agenda. Essa representação quase que “congelada” do tempo significou, em nossas reflexões, o ápice do tempo cronológico que carregamos conosco para o campo, tempo e método esses que foram transgredidos com facilidade pelas crianças.

Julgamos necessário enfatizar que, de todas as oficinas pensadas pelo Grupo de pesquisa, essa, que acabou sendo chamada de “a oficina da agenda”, foi a que menos suscitou debates de maneira inicial, ou seja, no momento que antecedeu a realização das oficinas. É interessante notar que as agendas não foram subdividas pelos pesquisadores antes do encontro com as crianças, mas em geral, influenciamos a maneira como elas deveriam organizar sua rotina no papel ao propor a divisão em dias (segunda-feira, terça-feira...) e períodos (manhã, tarde e noite). Entretanto, as implicações dessa escolha só foram percebidas posteriormente, ou seja, no momento de leitura das transcrições e de análise das agendas produzidas. Acreditamos que o levantamento dessas questões só foi possível a partir do afastamento – no tempo e espaço – dos pesquisadores em relação à oficina.

Essa percepção nos lançou a uma análise de outra natureza, ou seja, a análise dos tempos e espaços da pesquisa em si. Isso significa dizer que, do contexto de elaboração de uma pesquisa àquele de análise dos processos, passando pelos momentos de encontro, de apresentação da proposta de pesquisa, de negociação dos conflitos e estranhamentos, houve diferenças instauradas nos tempos e espaços que se modificaram de acordo com os diferentes andamentos da pesquisa.

Ao término dos apontamentos trazidos nesse artigo, é interessante perceber como a pesquisa, mais que dizer das diferenças de tempo e espaço em diferentes contextos, nos disse sobre o modo como encaminhamos nossa metodologia, sendo de grande ajuda na reflexão sobre nossa trajetória enquanto pesquisadores. Após as análises, pudemos compreender que, apesar de as questões metodológicas estarem presentes em cada uma das discussões que antecederam o acontecimento da pesquisa, ditas questões se recriaram no momento do encontro, naquele único e irrepetível momento, que foi vivido de maneiras diversas pelos diferentes grupos de crianças. Pensar, portanto, a implicação dos tempos que cada espaço permitiu à pesquisa e as especificidades que nasceram desses encontros nos propiciou pensar como as crianças se apropriaram da pesquisa e transgrediram/recriaram a metodologia, nos transportando aos *limiars dos e nos* tempos e espaços.

De maneira geral, fomos a diferentes espaços, movidos pelo desejo de sermos estrangeiros no país do outro (AMORIM, 2004) e, no entanto, o tempo que carregamos foi aquele do encurtamento das experiências, a que se refere Benjamin. O tempo de uma modernidade que nos rouba dos *limiars* e das transições para nos lançar a uma sucessão e repetição de vivências quase que automatizadas. Munidas dessa percepção, compreendemos que as respostas das crianças só puderam ganhar significado para nós no retorno e na observação atenta ao planejamento da pesquisa, à metodologia, às experiências de encontro, às perguntas formuladas, às concepções e presumidos dos pesquisadores ou seja, no exercício que marca a tessitura de um texto.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004;
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011;
- BARRENTO, João. "Walter Benjamin: Limiar, fronteira e método". In: *Olho d'água*, São José do Rio Preto, 4(2): 1-115, Jul. Dez./2012;
- CASTRO, Lucia Rabello de. "Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens". In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008;

LIMA, Francisco Gudiene Gomes de; MAGALHAES, Suzana Marly da Costa. “Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin”. In: *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* Maringá, v. 32, n. 2, p. 147-155, 2010;

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “Entre a vida e a morte”. In: OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (Orgs.). *Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010;

HAWKING, Stephen. *O universo numa casca de noz*. São Paulo: Mandarim, 2001;

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro, NAU, 2012;

THOMPSON, Edward Palmer. “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial” In: THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991;

WEHLING, Arno. *A invenção da história: estudos sobre o historicismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.