PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

ETNOGRAFIA EDUCACIONAL E ANÁLISE DE DISCURSO: UMA BRICOLAGEM METODOLÓGICA PARA PESQUISAR CURRÍCULOS

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva [*]

PARAÍSO, Marlucy Alves[**]

RESUMO

A etnografia educacional quando usada junto com a análise do discurso em pesquisas pós-críticas e pós-estruturalistas do currículo tem sido colocada sob rasura. Isso porque é preciso fazer escolhas cuidadosas, arranjos arriscados e recortes precisos para não fazermos junções teórico-metodológicas indefensáveis. Tendo em vista que tanto a etnografia como a análise de discurso apresentam procedimentos úteis e produtivos para a "produção de informações" e para as análises nas pesquisas curriculares que não desejamos descartar, este artigo tem como objetivo mostrar as potencialidades e os riscos da bricolagem feita com a análise de discurso de inspiração foucaultiana e a etnografia pós-moderna para investigar um currículo. Aqui discutiremos essas potencialidades e os riscos mostrando o que foi feito em uma pesquisa que investigou o currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. O argumento desenvolvido é o de que há procedimentos, posturas e práticas que permitem uma aproximação entre essas metodologias, ainda que, para isso, seja preciso realizar seleções e recortes e estar sempre atento/a a possíveis incongruências entre eles. Para isso, este artigo inicialmente sintetiza semelhanças e diferenças entre a etnografia e a análise de discurso. Em seguida, mostra o uso que foi feito na pesquisa realizada da descrição densa, proposta pela etnografia, e da descrição minuciosa, realizada pela análise de discurso. Por fim, discutimos a importância do "perspectivismo" e do "estranhamento de si mesmo" para realizar a bricolagem metodológica feita na investigação que dá base para este artigo.

Palavras-chave: Pesquisas em currículo. Metodologias pós-críticas. Etnografia. Análise de discurso. Bricolagem.

[*] Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Doutora em Educação pela FaE/UFMG. E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com

[**] Professora Associada do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG; Fundadora e atual coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da UFMG e Pesquisadora Produtividade 1D do CNPQ. E-mail: marlucyparaiso@gmail.com

ETHNOGRAPHY EDUCATIONAL AND ANALYSIS OF SPEECH: A METHODOLOGICAL BRICOLAGE TO RESEARCH CURRICULUM

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva*

PARAÍSO, Marlucy Alves**

ABSTRACT

Educational ethnography when used together with the analysis of discourse in post-critical research and curriculum poststructuralist has been placed under erasure. That's because we need to make careful choices, risky arrangements and precise cutouts to avoid theoretical and methodological indefensible joints. Considering that both ethnography as discourse analysis, have useful and productive procedures for the "data production" and the analysis in curriculum research that does not wish to discard, this article aims to show the potential and the risks of bricolage made with speech analysis of Foucault's inspiration and postmodern ethnography to investigate a resume. Here we will discuss these potential risks and showing what has been done in a study that examined the curriculum of a class of first year of elementary school. The argument developed is that there are procedures, attitudes and practices that allow an approximation of these methods, though, for this, have to perform selections and clippings and always be alert to possible inconsistencies between them. Therefore, this article first summarises similarities and differences between ethnography and discourse analysis. It then shows the use made in the survey of thick description, proposed by ethnography, and detailed description held by discourse analysis. Finally, we discuss the importance of "perspectivism" and "strangeness of the self" to carry out the methodological bricolage made in research that gives basis for this article.

Keywords: *Research in curriculum. Post-critical methodologies. Ethnography. Discourse analysis.*

* Professor of the Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Doctor in Education from FaE/UFMG. E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com

** Associate Professor in the Department of School Administration and the Pos-Graduate Program in Education at the Faculty of Education of UFMG; Founder and current coordinator of GECC; Group of Studies and Research in Curricula and Cultures of UFMG and Researcher Productivity 1D of CNPQ. **Email: marlucyparaiso@gmail.com**

1 INTRODUÇÃO

Como unir a etnografia educacional pós-moderna e a análise de discurso de inspiração foucaultiana para investigar um currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental? De que maneira é possível articular a etnografia utilizada em estudos educacionais e que tem forte vinculação com o estruturalismo, com o pensamento de um autor como Michel Foucault que declarou ser "anti-estruturalista" (FOUCAULT, 2000a, p. 5)? Por meio de quais instrumentos é possível, em uma investigação de currículo nas escolas, ligar a "etnografia interpretativa" (GEERTZ, 1989) à teorização foucaultiana que "simplesmente abandonou as preocupações da posição hermenêutica" (DREYFUS, RABINOW, 1995, p. XXIII)? Apesar dos cuidados que se deve tomar em uma investigação que se propõe a fazer essas "uniões", consideramos que é possível fazer isso por meio da bricolagem, prática que vem sendo utilizada em estudos pós-críticos da educação, como mostra Paraíso (2012).

A bricolagem, entendida como o "faça você mesmo", se refere às práticas em que as pessoas utilizam suas próprias habilidades para fazer um determinado produto, dispensando a ajuda de um técnico ou especialista. Esse sentido de bricolagem utilizado nas práticas de construção e decoração de casas pode ajudar a explicitar alguns procedimentos metodológicos usados em uma pesquisa educacional e curricular de inspiração pós-crítica. Nesse sentido, a bricolagem "traz a ideia de técnicas improvisadas, adaptadas às circunstâncias" (KASPER, 2006, p. 126). A noção de bricolagem é útil nas pesquisas pós-críticas porque possibilita articular metodologias diversas, uma vez que "não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar" (PARAÍSO, 2012, p. 33). Torna-se necessário, portanto, "fazer você mesmo" a sua metodologia. Cada pesquisador/a precisa construir o seu caminho metodológico, articulando-o às suas questões de pesquisa.

Nesse processo, opera-se com um "recorte e colagem", pois retira-se um determinado conceito ou procedimento de um campo e insere-se esse mesmo conceito em outro campo (SILVA, 2000, p. 95). Esses recortes e colagens são sempre parciais e fazem com que as metodologias tenham um caráter heterogêneo. Aquilo que é cortado "vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito da colagem" (PARAÍSO, 2012, p. 34). Tendo isso em vista, o objetivo deste artigo é mostrar as potencialidades e os riscos da bricolagem da etnografia educacional de inspiração pós-moderna com a análise de discurso inspirada nos

estudos de Michel Foucault para investigações sobre currículos escolares. Como mote para discutir essa bricolagem, serão usados os procedimentos metodológicos e pressupostos teóricos adotados em uma pesquisa realizada em 2013 para analisar um currículo de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte[1]

Os estudos foucaultianos possibilitam a operação da bricolagem, já que o próprio Foucault (2000b) afirmou que gostaria que suas pesquisas fossem utilizadas como uma "caixa de ferramentas" (FOUCAULT, 2000b, p. 71). Caixa de ferramentas em que você escolhe qual delas será mais útil e produtiva para trabalhar sobre outros materiais. De modo semelhante, a etnografia também permite a bricolagem, uma vez que os estudos etnográficos preveem procedimentos abertos ao que se vai pesquisar, a interação com os contextos investigados e a inspiração em diferentes áreas de conhecimento para produzir suas análises (CLIFFORD, 2008). Assim, o argumento desenvolvido é o de que há procedimentos, posturas e práticas que permitem uma aproximação entre etnografia e análise de discurso, ainda que, para isso, seja preciso realizar seleções e recortes e estar sempre atento/a a possíveis incongruências entre as duas metodologias.

É importante registrar que nomear os procedimentos retirados dos estudos de Michel Foucault de "metodologias" pode ser algo complicado, já que inúmeras vezes o próprio filósofo se recusou a que seus estudos fossem tratados dessa maneira. No entanto, neste artigo, a metodologia é entendida de forma bem aberta, como "um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir procedimentos de coleta de informações" (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16). Nessa perspectiva, elementos da genealogia e da arqueologia foucaultianos podem ser vistos como "métodos de pesquisa, no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar" (PARAÍSO, 2012, p. 25).

Para realizar essa discussão, este artigo está dividido em três partes inspiradas na compreensão de que a mochila das crianças da turma pesquisada é como uma caixa de ferramentas de onde eram retirados diferentes instrumentos que possibilitavam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Os diferentes instrumentos utilizados para ensinar a ler e a escrever serviram como mote para pensar os procedimentos usados na investigação e aqui apresentados. Foram selecionados cinco desses instrumentos: o caderno e o lápis, a borracha, a tesoura e a cola. Para iniciar o artigo, mostramos como a *borracha*, instrumento muito usado

pelas crianças na sala de aula, serve tanto para desmanchar as fronteiras entre as duas áreas aqui bricoladas, como para apagar – ainda que deixando rastros e marcas – aqueles aspectos que foram considerados inadequados para a pesquisa tanto na perspectiva etnográfica como na perspectiva foucaultiana. O *caderno e o lápis*, outros dois instrumentos corriqueiros no processo de ensino-aprendizagem no currículo investigado, servem para pensar a "descrição densa" (GEERTZ, 1997) proposta pela etnografia, articulando-a a descrição minuciosa feita por Michel Foucault em seus trabalhos e que são de grande importância na análise de discurso de inspiração foucaultiana. *A tesoura e a cola*, dois outros instrumentos usados diariamente pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental da turma investigada para a pesquisa aqui em foco, indicam os recortes e as colagens necessários para que seja possível articular os procedimentos das duas "metodologias". Dessa maneira, para mostrar as operações de bricolagem realizadas na investigação e aqui analisadas, cada uma dessas ferramentas, que são também materiais escolares usados cotidianamente pelas crianças em processo de alfabetização, são usadas em um item deste artigo.

2 UMA BORRACHA PARA DESMANCHAR AS FRONTEIRAS E APAGAR AS INCONGRUÊNCIAS

Na sala de aula investigada, aprender a utilizar os materiais escolares se constitui em uma das tarefas iniciais mais importantes. Afinal, por se tratar do primeiro ano do ensino fundamental, é preciso garantir que se saiba utilizar os diferentes instrumentos e materiais, sobretudo aqueles necessários à escrita e à leitura. Ensinar a usar uma borracha pode parecer algo banal, mas exigia muito esforço por parte da professora que fez parte da investigação, que constantemente dedicava tempo para instruir os/as alunos/as quanto ao uso desse material. Às vezes, ela pedia que "parassem de apagar" uma atividade que algum/a aluno/a queria fazer com mais esmero, como quando ela diz para uma aluna: "Brenda[2], pára de apagar e vai fazer a atividade" (Diário de campo, 22/03/13). Em outros momentos, ela orientava com relação à força necessária: "Se você apagar com tanta força vai acabar rasgando a folha" (Diário de campo, 8/05/13), "Olha, Thales, você rasgou a atividade desmanchando" (Diário de campo, 04/04/13).

Se apagar uma atividade na escola demanda cuidado por parte das crianças, como tão bem ensinava a professora e as próprias crianças iam percebendo no ato de apagar, também

são necessários cuidados para "apagar" as fronteiras entre dois campos disciplinares diferentes, quando unidos em uma investigação educacional e curricular. No caso da bricolagem realizada na investigação aqui em foco, foi necessário desmanchar sem deixar de lado as atividades que são necessárias para a realização da pesquisa. Também foi preciso cuidado para não forçar demais e acabar "rasgando" os campos, tornando-os inúteis em função de ajustes muito fortes realizados. Para evitar que isso ocorresse, foi necessário, em um primeiro momento, compreender os usos que têm sido feitos da etnografia no campo educacional. Em seguida, procuramos estabelecer os pontos de contato entre a etnografia e a perspectiva pós-crítica, evidenciando os aspectos em comum, aqueles que poderiam ser recortados e colados na investigação realizada e aqueles que precisariam ser apagados, desconsiderados e não utilizados.

A etnografia educacional emergiu nos anos de 1950, em uma aproximação entre antropologia e educação (WILLIS, 1991). O interesse por ela aumentou, porém, "no final dos anos 70 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular" (ANDRÉ, 1995, p. 36). Isso ocorreu em função da necessidade que os/as pesquisadores/as educacionais sentiram de "se aproximarem dos ambientes escolares, do espaço de interação entre alunos e professoras, das condições concretas de realização do ensinar e do aprender" (TURA, 2011, p. 183). Após as pesquisas de grandes levantamentos realizadas na Europa e nos Estados Unidos nas décadas anteriores, tornou-se importante compreender o que ocorria nas escolas que levava ao fracasso ou ao sucesso escolar (TURA, 2011, p. 184). Os estudos críticos sobre currículo desenvolvidos nesse período deram grande ênfase às análises etnográficas, por considerar que elas permitiam compreender como se processam as relações em sala de aula e como o currículo é construído e reconstruído continuamente (MOREIRA, 1990).

Seguindo a linha dos estudos críticos, pesquisas como a de Willis (1991), desenvolvida com jovens ingleses, mostram como a escola atua na "reprodução de classes", mas também como os jovens estudantes "não são passivos" nesse processo. A etnografia permite a compreensão da cultura de "chão de fábrica" vivenciado por esses jovens e possibilita entender como eles se constituem como atores ativos no processo de construção de si mesmos. Ainda que essa cultura acabe por direcioná-los para posições de trabalho manual nas relações de produção, como tão bem mostrou Willis em seu estudo, a etnografia possibilita compreender os significados que eles atribuem as suas vidas. De modo semelhante,

McLaren (1991) também utiliza a etnografia para compreender os "rituais" de uma escola canadense católica frequentada por jovens de origem portuguesa. Por meio de uma análise minuciosa, o autor mostra como esses rituais não eram "nem escravizantes, nem libertadores" (McLAREN, 1991, p. 290) em si mesmos, mas que dependiam do contexto e do modo como eram significados pela cultura. Esses importantes estudos etnográficos realizados em escolas ao mesmo tempo em que se inseriam na tradição crítica, apontavam problemas na mesma. Dessa forma, abriram espaço para estudos que procuraram deslocar-se de análises que focavam no que "os professores querem dizer quando falam sobre o seu trabalho para as regras e os padrões através dos quais esse significado é construído" (POPKEWITZ, 2001, p. 11). Dessa forma, gradativamente, as etnografias foram se deslocando de seu viés "crítico-ideológico" para a análise das "relações de poder" e dos modos como os "significados" são construídos na cultura.

Desde então, estudos etnográficos no campo educacional têm sido realizados com os mais variados objetivos e para investigar os mais diversos objetos. Somente no grupo de pesquisa do qual fazemos parte, há inúmeros estudos etnográficos, que pesquisam os mais variados temas, tais como[3]: currículo de escolas de assentamentos e acampamentos do Movimento Sem-terra, currículo de aulas experimentais de ciências no ensino fundamental, currículo do ensino médio técnico em sua articulação com as redes sociais, currículo do ensino fundamental e construção de corpos meninos, currículo da educação infantil e as identidades generificadas, currículo de classes especiais e inclusivas para investigar a cultura surda. Nessas pesquisas que utilizam a etnografia como metodologia em uma perspectiva curricular pós-crítica, percebe-se o afastamento e a aproximação em relação a determinados aspectos da etnografia utilizados em estudos sobre currículo que trabalham com outras perspectivas teóricas.

Um primeiro afastamento – que pode ser entendido como um dos aspectos que foram "apagados" para ser reescritos na apropriação que foi feita da etnografia para a pesquisa que dá base para este artigo – refere-se ao *caráter colonial* de certa vertente etnográfica. Nela, a antropologia tinha como objetivo analisar sociedades diferentes das ocidentais para produzir "um saber sobre o outro vinculado às leis científicas que estabeleciam uma natureza una e hegemônica para todos os seres humanos" (JORDÃO, 2004, p. 37). O/a antropólogo/a produziria textos monográficos nos quais narrava como eram os povos diferentes da população européia. Nesse contexto, construiu-se a "visão da etnografia como cientificamente

rigorosa ao mesmo tempo que heróica" (CLIFFORD, 2008, p. 27), pois o/a pesquisador/a deveria distanciar-se o máximo possível da sua cultura, produzindo uma escrita científica sobre aquela comunidade e, para isso, enfrentaria toda sorte de perigos presentes nas culturas nomeadas como "exóticas".

Essa visão da etnografia foi criticada a partir dos anos 1960, quando se mostrou que o discurso etnográfico estava permeado por múltiplas relações coloniais (CLIFFORD, 2008). Questionou-se a autoridade do/a pesquisador/a como único produtor de textos no campo de pesquisa, bem como a cientificidade de suas escritas (CLIFFORD, 2008). Estabeleceu-se que é preciso "estar atento à história da projeção de nossas práticas culturais sobre o Outro" (RABINOW, 2002, p. 80), pois elas estão envolvidas em uma série de relações desiguais de poder. Com base em uma vertente pós-estruturalista, tal cientificidade passa a ser ainda mais questionada, uma vez que se considera que a ciência ou a verdade científica são "uma invenção, uma criação" (PARAÍSO, 2012, p. 27). Esse entendimento das produções da etnografia foi importante para a pesquisa aqui apresentada, pois consideramos que as informações produzidas na pesquisa e os resultados divulgados não são verdades absolutas acerca daquele grupo. As verdades produzidas por meio desta pesquisa disputarão espaço com outras verdades sobre os currículos para crianças de seis anos, pois "o que vale como verdade é objeto de disputa, vai ser determinado na luta e as nossas pesquisas fazem parte desse processo, estão nessa disputa" (MEYER, 2012, p. 54). Dessa forma, não fazia sentido buscar na antropologia tradicional os elementos para a bricolagem realizada na investigação aqui em foco, uma vez que eles não coadunam com a perspectiva teórica pós-crítica assumida na pesquisa.

Outra postura que precisou ser "apagada" para ser reescrita na investigação empreendida refere-se à *busca de uma estrutura*, muito presente na vertente estruturalista da antropologia e da etnografia. Nessa perspectiva, os/as antropólogos/as iam "às sociedades primitivas buscar material sobre os limites além dos quais a sociedade não pode negar a herança biológica do homem e também em busca de variações na conduta humana que talvez de outra forma nunca imaginássemos como possíveis" (MEAD, 1971, p. 37). Ou seja, a antropologia se utilizava da etnografia para compreender a estrutura comum daquilo que caracterizava os seres humanos, apesar de toda a variedade cultural que existia. Procurava também "conhecer e julgar o homem de um ponto de vista elevado e distante o suficiente para abstraí-lo das contingências próprias a esta ou àquela civilização" (LÉVI-STRAUSS, 1996, p.

53). Buscava-se pelas estruturas que seriam subjacentes às diferentes culturas humanas. Buscava-se o comum sob o diferente.

Essa busca pela estrutura ou pelo comum precisa ser "apagada" e descartada quando se faz uma aproximação com perspectivas pós-estruturalistas nas pesquisas curriculares. Afinal, essas estruturas fazem parte daquilo que é nomeado, nos estudos pós-estruturalistas e pós-modernos[4], como metanarrativa ou como "histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças com a finalidade de legitimá-las" (PETERS, 2000, p. 18) e que é criticado pelos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas. Afirma-se, nesses estudos, que a ideia de *uma humanidade comum* é uma construção sócio-histórica, característica do pensamento moderno e iluminista (VEIGA-NETO, 2003). Não faz sentido, portanto, buscar algo que seria comum a todos os seres humanos. Do ponto de vista dos estudos foucaultianos, a concepção estruturalista de etnografia faz ainda menos sentido, já que Foucault procurou mostrar como os diferentes campos científicos atuaram na objetivação dos indivíduos, transformando-os em sujeitos. Ele fez uma análise do estruturalismo que mostrou como o mesmo esteve implicado não na descoberta de uma humanidade comum, mas na produção de um determinado modo de compreender o sujeito, de demandá-lo e de construí-lo (FOUCAULT, 1972).

Com base na noção produtiva de discurso desenvolvida por Michel Foucault, segundo a qual o discurso "produz sistematicamente os objetos sobre os quais fala" (FOUCAULT, 1972, p.64), é possível compreender que a *humanidade comum* buscada pela antropologia estruturalista não seria por ela descoberta, mas sim "produzida". A busca por uma estrutura foi, portanto, "apagada" na perspectiva adotada na investigação que subsidia este artigo, já que não se procura saber qual seria a estrutura do currículo presente nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental; nem a estrutura comum às crianças em processo de alfabetização ou às professoras alfabetizadoras. Pelo contrário, inspirada pela perspectiva pós-crítica de currículo, uma pesquisa que utiliza a bricolagem aqui apresentada procura fazer aparecer a multiplicidade, a diferença, aquilo que prolifera e que faz com que cada prática seja única (PARAÍSO, 2012). Foi isso que buscamos fazer aparecer na investigação realizada. Fazer aparecer a diferença, mostrar aquilo que esse currículo tem de múltiplo e as articulações que nele são feitas e que fazem dele, um dos variados currículos que podem ser investigados, um currículo único. Em vez de buscar o "comum sob o diferente", fazer aparecer o diferente sob aquilo que pode parecer comum.

De modo semelhante, foi preciso também "apagar" alguns aspectos de outras abordagens etnográficas, ainda que, mais adiante, fosse preciso reconhecer a validade de outros elementos dessa mesma abordagem. É o caso, por exemplo, da antropologia interpretativa que busca entender a antropologia "não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTZ, 1989, p. 4). A antropologia interpretativa "desmistifica muito do que anteriormente passara sem questionamento na construção de narrativas, tipos, observações e descrições etnográficas" (CLIFFORD, 2008, p. 37). Nessa perspectiva, a etnografia é definida como a elaboração de uma descrição densa, que busca analisar "uma hierarquia estratificada de estruturas significantes" (GEERTZ, 1989, p. 5), ou seja, procura entender os sentidos atribuídos a um determinado fato pelos viventes de uma dada cultura. Assim, o que o /a antropólogo/a busca fazer é entender perspectivas culturais diferentes daqueles existentes em sua cultura. Ele/a procura "dar uma interpretação à interpretação incorporada às práticas cotidianas" (DREYFUSS; RABINOW, 1995, p. XVII). A etnografia é, portanto, "a interpretação das culturas" (CLI FFORD, 1989, p. 38), e o que um/a etnógrafo/a faz é "transformar as ambiguidades e diversidades de significado da situação de pesquisa num retrato integrado" (CLIFFORD, 1989, p. 40). Embora essa perspectiva etnográfica distinga-se da etnografia de abordagem estruturalista, já que considera que os significados são localmente produzidos, ainda há uma crença de que seria possível buscar um significado profundo, construindo um todo integrado. Essa noção de significado profundo foi apagada na pesquisa que deu base a este artigo.

Outros aspectos da etnografia interpretativa, porém, se aproximam mais da perspectiva pós-crítica e, nesse sentido, exigem não um "apagamento completo", mas um "borramento das fronteiras", um apagamento apenas das linhas de separação entre os campos disciplinares. Um desses aspectos, refere-se à ideia de que é preciso entender a lógica cultural presente naquele grupo, em vez de partir de um princípio anteriormente determinado. Assim, foi importante tentar "compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva êmica[5], ou de um membro da comunidade" (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 28). Embora essa perspectiva possa se aproximar da busca por uma estrutura, já que se considera que existe uma "perspectiva de membro da comunidade", borramos esse entendimento por compreendermos que há não um, mas múltiplos, variados e conflitantes pontos de vista. Assim, ao investigar o currículo

daquela sala de aula, apagava-se essa busca pela estrutura e não se procurava a homogeneidade nos modos de ver uma determinada situação, mas buscava-se mapear, registrar e colocar em relação e em disputa os múltiplos significados ali produzidos. Dessa forma, por meio da compreensão de que os sentidos são construídos localmente, buscamos mapear e analisar como alunos/as e professoras da escola investigada significavam os diversos fatos culturais que ocorriam no cotidiano da sala de aula, os conflitos, as alianças e as disputas que se estabeleciam naquele contexto. Então, buscou-se não interpretar, não buscar o significado comum, mas sim mapear os significados produzidos, localizá-los em campos discursivos, mostrar suas estratégias e os conflitos e disputas que eles instauravam.

Ao fazer essa busca, não interessava nunca um "significado profundo", como ocorre na antropologia interpretativa. Isso porque nessa bricolagem, a cultura é entendida como o conjunto de *práticas discursivas produzidas em meio a relações de poder* e procuramos analisá-la sem recorrer a algo que estivesse oculto. Essa postura e perspectiva estão baseados nos modos como Foucault analisava os discursos, pois "seu objetivo, [...], era evitar análises de discurso (ou ideologia) como reflexos, não importa o quão sofisticadamente mediados, de algo supostamente mais 'profundo' e mais 'real'" (RABINOW, 2002, p. 34). Assim, na perspectiva da análise de discurso aqui adotada não se procurou descobrir "sob a superfície aparente um elemento oculto, um sentido secreto que se esconde nelas ou aparece através delas sem dizê-lo" (FOUCAULT, 1972, p. 143). Pelo contrário, procuramos nos ater "ao que efetivamente é dito, *apenas à inscrição do que é dito*" (DELEUZE, 1988, p. 26, grifo do autor). Afinal, como afirma Deleuze (1988, p. 63) "é mais importante a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo".

Embora a etnografia interpretativa reconheça que não é possível nem desejável chegar a uma interpretação única no que se refere aos diferentes grupos culturais (GEERTZ, 1997), há uma tentativa nas pesquisas de construir um todo integrado por meio da escrita etnográfica. Essa busca pela unidade foi colocada sob rasura na investigação aqui proposta, pois compartilhamos com Michel Foucault o entendimento de que "não há um universal", ou, nas palavras de Paul Rabinow (2002, p. 28) "não há posição externa de certeza, não há compreensão universal que esteja além da história e da sociedade. Sua estratégia é ir o mais longe possível sem recorrer a universalismos". Assim, ao descrever o que ocorreu em sala de aula, adotamos esse mesmo procedimento e consideramos que não apresentamos a verdade a respeito daquele grupo, mas uma narrativa dentre as muitas possíveis.

Para a bricolagem aqui realizada, a noção de narrativa foi bastante útil. Com a chamada virada pós-moderna na etnografia, houve um deslocamento no modo de compreender essa metodologia que "coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo" (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67). A etnografia, nessa perspectiva, dá "uma crescente visibilidade aos processos criativos (e, num sentido amplo, poéticos) pelos quais objetos 'culturais' são inventados e tratados como significativos" (CLIFFORD, 1989, p. 37). Para construir a narrativa da pesquisa realizada por meio da bricolagem aqui apresentada, duas ferramentas foram muito utilizadas. Trata-se do caderno e do lápis que foram utilizados para registrar as práticas observadas em sala de aula e escrever as informações produzidas no contexto investigado. Esse material ajudou na construção da "descrição densa", no registro dos detalhes, das minúcias que foram imprescindíveis para a "análise de discurso" operada na bricolagem e que serão discutidas a seguir.

3 ESCREVER E DESCREVER: CADERNOS DE CAMPO, DESCRIÇÃO DENSA E ANATOMIA DOS DETALHES

Construir histórias; fazer desenhos de partes preferidas dos livros lidos em sala de aula; escrever livremente; registrar ditados; escrever fantasias e inventar narrativas; criar; fabular; copiar atividades do quadro; desenhar livremente; jogar com os/as colegas; escrever cartas de amor uns para os outros e escrever também cartas de conspiração acusando o outro de fazer determinadas coisas. Essas eram algumas das ações das crianças, com seus cadernos e lápis, observadas durante a realização da pesquisa aqui em foco. Cadernos e lápis eram também utilizados para que a professora escrevesse o seu planejamento semanal, anotasse fatos ocorridos na sala de aula, enviasse recados para os familiares, registrasse conversas com as famílias e o desempenho das crianças. Em qualquer uma das ações executadas, os cadernos e lápis se constituíam no meio de dar visibilidade às ações realizadas e de construir as narrativas na turma investigada.

Outro caderno também estava constantemente presente na sala de aula: o caderno de diário de campo. Nesse caderno eram feitas as anotações que serviram para produzir as informações da pesquisa que subsidia este artigo. Esse é um procedimento comum em análises etnográficas, nas quais o/a etnógrafo "registra notas de campo, coleta e analisa

artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista os participantes acerca de suas interpretações sobre o que está ocorrendo" (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 18). Esses foram também alguns dos procedimentos operados na pesquisa aqui em foco. Porém, mais importante do que os procedimentos trata-se da base epistemológica que os tornou possível. Assim, para que esses procedimentos fossem articulados à perspectiva teórica usada, dois aspectos, um da etnografia interpretativa e outro da análise de discurso de inspiração foucaultiana, foram utilizados. O primeiro aspecto refere-se à *descrição densa* proposta por Geertz (1989) e o segundo à *anatomia do detalhe* proposta pela genealogia foucaultiana (FOUCAULT, 2000c)

A descrição densa pode ser aproximada da noção foucaultiana de discurso, sobretudo porque Geertz define o ser humano "como animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" e "a cultura como sendo essas teias e a sua análise" (GEERTZ, 1989, p. 4). Esse conceito de cultura pode ser aproximado da concepção foucaultiana de discurso, a qual o entende como um "conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns" (REVEL, 2005, p. 37). Além disso, o discurso atua na produção de posições de sujeito a serem ocupadas por aqueles/as que são interpelados/as por esse discurso (FOUCAULT, 1972). Cultura e discurso, nas perspectivas de Geertz e Foucault, respectivamente, referem-se, portanto, à rede de relações em que os seres humanos estão envolvidos, produzindo significados e a si mesmos nesse processo. A cultura e o discurso se aproximam tanto por seu caráter construído – já que ambos são resultados das interações humanas, das relações de força e poder que se estabelecem – como por seu caráter construcionista, pois ambos os conceitos estão envolvidos com o modo como os humanos se significam e são significados.

Esses significados são definidos por Geertz como "textos", entendidos "como mais que um material escrito e mais do que um material verbal" (GEERTZ, 1989, p. 210). A cultura é, portanto, produzida textualmente, e os significados são disponibilizados por meio da linguagem, que transcende a fala e envolve os seres humanos, constituindo-o de determinada forma. Foucault (1972), por sua vez, estabelece que todas as práticas desenvolvidas são consideradas discursivas, pois é necessário entender "o próprio discurso enquanto prática" (FOUCAULT, 1972, p. 52). Isso significa que o discurso não se refere apenas aos atos de fala ou aos documentos escritos, mas sim a todas as "coisas" produzidas e organizadas por meio de um feixe de relações específicas que constrói a inteligibilidade de

determinado fenômeno. Ao empreender uma análise de discurso nos damos conta "de que cada um desses discursos, [...], constituiu seu objeto e o elaborou até transformá-lo inteiramente" (FOUCAULT, 1972, p. 37). O discurso envolve não apenas o enunciável (dizível), mas também o visível (DELEUZE, 1988), ou seja, tal como ocorre na concepção de cultura elaborada por Geertz (1989), o discurso está além do escrito e do verbal, envolvendo outras relações para além das meramente linguísticas. É isso que está além do linguístico que cabe ao/à analista do discurso e ao/à etnógrafo/a analisar.

Geertz (1989) exemplifica o que seria uma "descrição densa" de um ato cultural ao falar a respeito dos múltiplos sentidos presentes em uma "piscadela". Ele mostra como o/a antropólogo/a deve buscar o sentido mais profundo presente naquele ato para compreender a cultura. Em contraposição ao que seria uma descrição superficial, o/a etnógrafo precisa buscar o sentido presente nas práticas culturais para compreender como uma piscadela se articula ao contexto cultural em que foi emitida. Descrever também é importante nas pesquisas pós-críticas em educação "para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato ou de um objeto" (PARAÍSO, 2012, p. 38). Assim, procuramos ao longo da pesquisa *descrever analiticamente* os discursos para mostrar sua produtividade no contexto investigado. Tentamos mostrar o que esses discursos fazem e produzem no currículo do primeiro ano do ensino fundamental e na cultura escolar. *Analisamos descritivamente* os discursos presentes no currículo investigado tanto para mostrar como os diferentes discursos são usados no grupo cultural pesquisado, como para mostrar as apropriações/transformações que deles são feitas. *Descrevemos analiticamente* as falas, gestos, olhares, sentimentos e ações postas em funcionamento no contexto cultural investigado. Nesse processo, lápis e caderno são muito importantes, mas um modo de compreender a cultura também é importante para que possamos dar visibilidade àquilo que aparece em determinado currículo, articulando-o aos nossos pressupostos teóricos.

Cabe registrar que nos afastamos aqui da compreensão de que, por meio da descrição densa, seria possível chegar a uma "interpretação de primeira mão" (GEERTZ, 1989, p. 11). Isso porque compartilhamos da noção de que não é possível chegar a um significado profundo, já que trabalhamos com o pressuposto de que o significado profundo não existe. Foucault (2000c), para discutir sua convicção de que não existe o oculto, a essência e a ideologia, afirma que "atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi

construída peça por peça" (FOUCAULT, 2000c, p.18). Assim, em vez de buscar o sentido profundo, é preciso buscar a "rede de relações" que produziu a "essência" e fez com que ela parecesse natural. Para isso, buscamos multiplicar os sentidos, realizando articulações entre o ocorrido no contexto cultural investigado e outras situações já vividas naquele currículo ou existente em outros espaços, mas que vão na mesma direção. Tratou-se, portanto, de fazer o que Paraíso (2012) chamou de "descrição analítica" ou uma "análise descritiva" de modo a multiplicar os sentidos possíveis "para que tudo que é enunciado no material de investigação com o qual trabalhamos em nossas diferentes pesquisas não fique paralisado, fixo, permanente ou se torne 'é'" (PARAÍSO, 2012, p. 39). A multiplicação do sentido evidencia como os fenômenos culturais e a etnografia que os descreve fazem parte de "um processo complexo, que envolve a descrição escrita de um grupo social" (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 25).

Toda a complexidade desse processo era fruto da "interação entre o[a] pesquisador[a] e seus objetos de estudo" (FONSECA, 1999, p. 58) que se dá por meio da observação. A observação permite ver o que ocorre na sala de aula, acompanhar as diferentes situações, analisar os saberes que ali circulam, vivenciar as relações de poder e ser afetado pelas diferentes técnicas que compõem o currículo. Permite conhecer cada um/a dos/as envolvidos/as naquele currículo, criar laços afetivos, vivenciar as conquistas e os desafios. Por esse motivo, a observação vai além da "obtenção de informações sobre aspectos relativos às relações sociais e possibilita o acesso a esclarecimentos pormenorizados e sua posterior descrição" (SALES, 2012, pp. 114-115). Possibilita também que o/a pesquisador/a possa "participar de forma intensiva do dia a dia da escola, para observar como práticas curriculares são produzidas" (REIS, 2012, p. 247). Trata-se, então, de descrever os elementos mais comuns e corriqueiros e também aqueles que fogem à rotina escolar, procurando problematizá-los e multiplicando os sentidos a eles atribuídos. Trata-se também, em certa medida, de envolver-se com as situações e com as pessoas que ali vivenciam. Por esse motivo, a observação não é um processo neutro e produz não apenas as informações da pesquisa, mas também o/a pesquisador/a que a vivencia.

Durante a observação, foi necessário tomar cuidado para não transformar "as ambiguidades e diversidades de significado da situação de pesquisa num retrato integrado" (CLIFFORD, 1989, p. 40). Assim, procuramos estar atentas ao que se passava e olhar detidamente a diversidade de fenômenos que aconteciam em um mesmo momento na sala de

aula. Um exemplo de como a descrição desses fenômenos diversos foi feita no caderno de campo pode ser visto a seguir:

> A professora conta a história "O Bichinho da maçã", de Ziraldo. João, Kaio, Gustavo e Yasmin participam bastante da contação de histórias, interagindo com a professora, tirando dúvidas e respondendo às questões que ela faz. Enquanto isso, Nicolas brinca de "aviãozinho" com sua borracha; Thales se vira na carteira para brincar de "tapão" com Kauan; Fernando procura algo em sua mochila; Mateus olha para o quadro, aparentemente sem prestar atenção; Luiz e Evellyn Rezende se olham e riem. Esses diferentes fenômenos acontecem ao mesmo tempo, sem que a professora se dê conta deles e sem que faça qualquer intervenção para interrompê-los, como fazia em vários momentos registrados durante a pesquisa" (Diário de campo, 20/06/13)

Uma análise descritiva que procurasse homogeneizar poderia ignorar os diferentes fatos que ocorriam ao mesmo tempo, privilegiando, talvez a perspectiva daquilo que a professora estava fazendo. Porém, na perspectiva aqui adotada, é importante, descrever e analisar esses diferentes aspectos, já que eles são constitutivos da cultura daquela sala de aula e daquele currículo. Dessa forma, procuramos, na pesquisa que dá base a este artigo, recuperar o sentido etimológico da etnografia, qual seja: a escrita sobre os modos de vida de um determinado grupo cultural (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Compreendemos que o trabalho etnográfico consiste na construção de uma narrativa – parcial e permeada pelo olhar do/a pesquisador/a – sobre uma cultura. As narrativas, como conceitua Rose (2001a, p. 151), são "as estórias que contamos uns aos outros e a nós próprios". Narrar significa representar o que foi visto. O que narra "leva para frente, apresentando de novo, o que viu e [do que] conserva um rastro em sua memória" (LARROSA, 1994, p. 68). Na concepção aqui adotada, ao escrever sobre um determinado grupo, construímos informações sobre eles. Essas informações "não são dados, passíveis de serem explicados, mas são *significados* produzidos no contexto pesquisado, que podem ser *lidos* e *construídos* de diferentes formas" (REIS, 2011, p. 38, grifos da autora). As narrativas produzidas são "atravessadas por relações de poder" (ANDRADE, 2012, p. 176), sejam as relações de poder nas quais os/as informantes da pesquisa estão inseridos, sejam as relações criadas na interação pesquisadoras e pesquisados/as. Portanto, aquilo que é narrado em uma pesquisa que trabalha com essa bricolagem metodológica relaciona-se com uma série de relações de poder que moldaram o olhar do/a pesquisador/a para ver determinadas coisas, selecionar determinados aspectos e deixar outros de fora. Trata-se de uma pesquisa sempre parcial, não porque não tenha rigor,

mas porque reconhece que as pessoas produzem sentidos diferentes aos fenômenos e que esses sentidos são permeados pelas relações com a teoria escolhida e pelo modo como cada um/a foi formado/a.

Para analisar as relações de poder presentes no currículo investigado, utilizamos alguns elementos da genealogia foucaultiana. A genealogia é "uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito" (FOUCAULT, 2000d, p. 7). Ela trabalha "a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes" (REVEL, 2005, p. 52). Assim como alguns afastamentos foram feitos em relação à etnografia, outros também foram realizados em relação à genealogia. O primeiro deles se refere à análise histórica. Embora estejamos atentos/as ao fato de que o currículo investigado é fruto de um determinado momento histórico e que é importante compreender como ele se configurou da maneira como se apresenta hoje, não foi esse o foco da pesquisa realizada. Essa preocupação se constitui mais em um modo de olhar para os diferentes objetos, reconhecendo que eles são resultado de lutas e disputas ao longo do tempo e que estas deixam marcas no objeto investigado. Assim, procuramos estar atentos/as ao modo como a genealogia nos ensina a "restituir os acontecimentos na sua singularidade" (REVEL, 2005, p. 52), reconhecendo que cada fato resulta de relações específicas.

Um aspecto em que houve aproximação em relação à genealogia refere-se à compreensão de que não se deve buscar um sujeito que estaria na base dos diferentes discursos ou que seria o responsável pelas múltiplas relações de poder. Para isso, o entendimento de que "as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas" (FOUCAULT, 2006, p. 90) foi fundamental. Nessa perspectiva, não existe poder que se exerça sem uma estratégia, mas esta estratégia não tem como estrategista um sujeito individual que a formula. Consideramos que o poder tem uma intenção, mas essa intenção não é obra de um indivíduo. Assim, importa analisar não que indivíduo construiu o currículo, mas qual é a "posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 1972, p. 109). Portanto, um aspecto importante proporcionado pela bricolagem metodológica aqui realizada foi analisar as *diferentes posições de sujeito* (boa professora, professora bruxa, bom/boa aluno/a, aluno/a disciplina; crianças-maduras, crianças-infantis, entre outras) era preciso assumir no currículo investigado.

Além desse entendimento, um segundo aspecto da genealogia que foi importante para a pesquisa aqui empreendida foi a *atenção aos detalhes*. Como afirma Foucault (2000c, p. 15) "a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentada". Isso significa que é preciso estar sempre atenta aos detalhes, e encontrar formas de fazê-los aparecer na descrição-analítica, pois eles são de grande importância para a análise do discurso mapeado. Quando pensamos em uma instituição disciplinar como é a escola, torna-se fundamental estar atenta aos detalhes. Afinal, "a disciplina é uma anatomia política do detalhe" (FOUCAULT, 1999, p. 120) e a escola é uma instituição disciplinar por excelência. Para descrevê-la é preciso *demorar-se sobre o detalhe e ter atenção para com as minúcias.* No currículo investigado, isso significou analisar tanto os aspectos mais evidentes, tais como: falas da professora, respostas dos/as alunos/as a essas falas, materiais produzidos pela docente, textos produzidos pelas crianças, bilhetes e informes da escola entre outros materiais; como os detalhes, a saber: os cochichos, as conversas clandestinas, os gestos, as vestimentas, os rabiscos, os olhares, os sorrisos, os choros, os movimentos, as distrações, os silêncios, os barulhos, os toques etc.

Na perspectiva trabalhada na investigação aqui em foco foi fundamental analisar as relações de poder articuladas no discurso investigado, pois toda sociedade controla e organiza a produção de um discurso, limitando aquilo que pode ser afirmado em determinado momento histórico (FOUCAULT, 1996). Para isso, importa analisar tanto "o jogo de rituais de poder" (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 123) como "as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios" (FOUCAULT, 2006, p. 11). Analisar o poder na perspectiva foucaultiana significa compreendê-lo como "a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização" (FOUCAULT, 2006, p. 88). Isso implica analisá-lo como uma relação constante, como "uma ação sobre as ações" (FOUCAULT, 1995, p. 246). No caso da pesquisa realizada, foi importante investigar *como se davam as relações de poder* em sala de aula, considerando que elas se exercem mutuamente e criam possibilidades para uma série de ações no currículo. Assim, quando se demanda tanto da professora como dos/as alunos/as certas práticas em sala de aula, o que se está fazendo é estruturar o eventual campo de ação deles/as, por meio do poder e do discurso. Em uma analítica de poder, foi fundamental entender que ações eram disponibilizadas, quais gozavam de maior prestígio e os efeitos que determinada ação tinha sobre as ações dos diferentes indivíduos ali presentes.

Um exemplo de como isso se dava pode ser percebido por meio da presença do discurso a respeito da psicogênese da escrita na sala de aula. Esse discurso inseria a professora em relações de poder específicas demandando dela um determinado conjunto de ações, restringindo algumas práticas e possibilitando outras. Ele possibilitava, por exemplo, que a professora realizasse certas atividades com seus/suas alunos/as, preparasse as avaliações de determinada maneira, classificasse as crianças de acordo com determinados códigos. Possibilitava que certos significados culturais entrassem em circulação naquele espaço. O poder articulado por meio desse discurso não era, contudo, impeditivo. Pelo contrário, ele era extremamente produtivo, pois construía uma série de ações dentro da sala de aula. Nesse sentido, foi importante analisar as relações entre poder e saber articuladas no currículo investigado. Era importante entender como um conhecimento – nesse caso, o da psicogênese da escrita, mas em outros os conhecimentos sobre o letramento, os saberes das disciplinas escolares e os saberes infantis – estabelece relações de poder. Ao mesmo tempo era necessário compreender que relações de poder um saber exerce para se estabelecer como verdadeiro. Era preciso investigar "a regra de imanência" (FOUCAULT, 2006) que tornava saber e poder articulados entre si.

Nesse sentido, foi importante analisar as transformações pelas quais passavam o currículo na sala de aula, entendendo que relações de poder estão ali presentes e que saberes e sujeitos elas produzem. Para isso, foi necessário analisar as estratégias, técnicas e táticas usadas na sala de aula para a subjetivação de crianças e professores/as (FOUCAULT, 2006). Foi importante compreender que estratégias são desenvolvidas quando se pensa na alfabetização das crianças de seis anos e nos modos de subjetivação ali acionados. As *estratégias* são o modo como os "procedimentos para regular as capacidades das pessoas se ligam a objetivos morais, sociais ou políticos mais amplos" (ROSE, 2001b, p. 40). Dessa maneira, ao analisar as práticas curriculares mapeadas, procuramos mostrar como elas se vinculam a outros objetivos para além da alfabetização, procurando criar articulações entre diferentes tipos de discurso. Além disso, buscamos nomear as *técnicas*, ou seja, os meios que "têm sido inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas" (ROSE, 2001b, p. 37) presentes e acionadas no currículo investigado. Também foi importante compreender "as pequenas táticas locais e individuais" (FOUCAULT, 2006, p. 232), ou seja, as relações de poder múltiplas que tornam o poder capilar e difuso.

No que se refere às técnicas, prestamos atenção tanto àquelas que são exercidas do "exterior sobre os sujeitos" com o objetivo de governá-los ("as técnicas de dominação"), como àquelas que "os indivíduos operam sobre si mesmos", com vistas a se modificar e se auto-governar – "as técnicas de si" (FOUCAULT, 1993). Observar esses dois aspectos é fundamental em uma perspectiva foucaultiana, pois é na articulação entre essas técnicas que se dão os modos de subjetivação (LARROSA, 1994). Nesse sentido, ao longo de toda a observação, ficamos atentos/as aos momentos em que se estabeleciam verdades por meio de diversos discursos, em que os indivíduos eram separados e identificados com certas marcas e aos processos de resistência envolvidos nessas técnicas. Além disso, registramos – tal como proposto na descrição densa da etnografia e na descrição minuciosa demandada pela genealogia – os diversos momentos em que professora e alunos/as eram incentivados a exercerem certas práticas (de observação, de julgamento, de auto-exame, de auto-controle) sobre si mesmos, com vistas a se tornarem sujeitos de determinado tipo. Assim, analisávamos o processo de subjetivação que é, ao mesmo tempo, vinculado ao governo dos outros e ao governo de si mesmo (ROSE, 2001b).

Por meio da caixa de ferramentas analítica foucaultiana, articulamos as informações produzidas com base na etnografia educacional, buscando responder aos objetivos formulados na pesquisa. Ao juntar esses dois elementos, produzimos, uma bricolagem na qual rearranjamos diferentes situações vividas no campo e se constituíram em experiência significativa. Rearranjar "pode ser visto como uma forma extrema de bricolagem, já que o bricoleiro constrói a partir daquilo que está à mão" (KASPER, 2006, p. 17). Assim, utilizamos de ferramentas diversas que estavam à mão para construir a bricolagem metodológica aqui apresentada.

Para finalizar a discussão dos procedimentos usados na bricolagem desta pesquisa que apagou, selecionou, descartou, juntou, escreveu e articulou procedimentos, conceitos e pressupostos dos estudos etnográficos e dos estudos foucaultianos, mais duas ferramentas/materiais comumente utilizados na sala de aula: a tesoura e a cola. Eles são aqui usados como mote para mostrar as últimas aproximações feitas na bricolagem metodológica aqui apresentada.

4 RECORTAR E COLAR NA SALA DE AULA E NA PESQUISA: PERSPECTIVISMO E ESTRANHAMENTO DE SI PARA A ESCRITA ETNOGRÁFICA

Recortar e colar são atividades que estão no cerne da prática bricoleira, porque a bricolagem é uma atividade de desmontagem e remontagem, de retirar algo de algum lugar e colocá-lo em outro espaço, transformando assim os significados correntes a respeito daquele tema. Do mesmo modo, tesoura e cola são materiais comumente utilizados no currículo investigado. Nele, ensina-se como se deve manusear a tesoura, onde se deve recortar uma atividade, em que lugar os resíduos do recorte devem ser jogados, que quantidade de cola deve ser utilizada, como uma atividade deve ser colada... Além desse ensino, há os "usos clandestinos e improvisados" desses materiais. Às vezes, eles são usados pelas crianças para cortar coisas que não devem ser cortadas, como quando Lucas teve seu cabelo cortado por Matheus (diário de campo, 27/09/13) ou quando Matheus usa a tesoura para picotar uma atividade e produzir "cobrinhas" com ela (diário de campo, 04/05/13). Em outros momentos, a cola serve para fazer brincadeiras de teias de aranha (diário de campo, 25/06/13) ou é jogada na bolsinha de um colega (diário de campo, 03/08/13). Esses usos clandestinos são, em alguns casos, repreendidos na escola. Em outros, não se toma conhecimento deles ou se percebe e opta-se por não tomar qualquer atitude de repreensão.

Para realizar esta bricolagem metodológica, foram recortados dois procedimentos que estão presentes tanto na etnografia como nas pesquisas pós-críticas e colados para a análise em questão. Trata-se do *perspectivismo* e do *estranhamento de si mesmo*. O perspectivismo parte do princípio de que "muitas coisas que um povo chamava boas eram para outros vergonhosas e desprezíveis; muitas coisas, aqui qualificadas de más, em outro lugar as enfeitavam com o manto púrpura das honrarias" (NIETZCHE, 2009, p. 63). Nesse sentido, os valores atribuídos a determinada coisa variam conforme o local, o contexto, a cultura. Variam também conforme a "vontade de potência", pois é ela que faz com que algo seja avaliado como bem ou mal; é ela que proporciona as "apreciações de valores" (NIETZCHE, 2009, p. 105). Dessa forma, nas investigações em que se recorta a noção de *perspectivismo* da filosofia e a cola nas pesquisas etnográficas, compreende-se que "aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo" (GEERTZ, 1997, p. 11).

Nesse sentido, compreende-se que a etnografia produzida é sempre fruto de determinado momento e das relações que foi possível estabelecer no campo de pesquisa. Afinal, não se pode desconsiderar que, "assim como a navegação, a jardinagem e a poesia, o direito e a etnografia também são artesanatos locais: funcionam à luz do saber local" (GEERTZ, 1997, p. 249). Porém, o perspectivismo pode ser ainda mais agudizado. Não se trata apenas de "afirmar a relatividade do verdadeiro, mas sim a verdade do relativo" (CASTRO, 2002, p. 129). Isso significa entender relativo como uma relação, na qual não se pode ignorar que um determinado aspecto está diretamente relacionado ao outro ponto da relação. Mais do que considerar que as verdades são locais, é preciso entender que essas são locais porque se relacionam com outras, envolvendo-se em relações de poder específicas que as produzem como "locais".

A noção de perspectivismo tem sido utilizada para compreender o currículo nos estudos pós-críticos. Inspirada por essa vertente, consideramos que o currículo é "perspectivístico". Isso significa operar com a compreensão de que o conhecimento que está no centro do currículo não é "a representação de algo que está para além dele", mas sim "uma versão ou uma interpretação particular entre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 50). Essa vertente dos estudos curriculares intensifica a noção de perspectiva ao considerar que tudo que existe é uma produção e uma ficção, pois tudo é produzido em determinado momento histórico e para se inserir em determinadas relações de poder. O perspectivimo recortado e colado para o campo do currículo possibilita entender com base em Nietzche (2009, p. 105) que "o que o povo considera bom e mau revela-me uma antiga vontade de potência". Com base nessa noção de perspectiva, o próprio conceito de verdade passa a ser problematizado, de tal modo que Foucault (2003, p. 233) afirma que, no que se refere à verdade "não há absolutamente instância suprema".

Também é importante deixar claro de que perspectiva se observa um determinado objeto. Se nas escritas antropológicas, o/a etnógrafo/a estabelece que esteve em determinado lugar e, em seguida, desaparece do texto (CLIFFORD, 2008), em uma vertente foucaultiana deve-se demarcar o lugar de que se fala. "Em vez de fingir um discreto aniquilamento diante do que ele olha, em vez de aí procurar sua lei e a isto submeter cada um de seus movimentos, é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha" (FOUCAULT, 2000c, p.30).

A noção de perspectivismo antropológica foi, então, articulada, na pesquisa aqui em foco, à compreensão foucaultiana da verdade (que também se baseia na produção de Nietzche) e ao conceito de vontade de potência de Nietzche. Para Foucault, "a verdade não existe fora do poder ou sem poder" (FOUCAULT, 2000d, p. 12). Ela não é transcendental, mas "é deste mundo, produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder" (FOUCAULT, 2000d, p. 12). Considera-se que a verdade é resultado de uma "vontade de potência", que faz com que certos saberes ou conhecimentos ganhem status de verdadeiro. Aliando essas concepções ao perspectivismo antropológico, foi possível entender que as verdades são localmente produzidas e que perspectivas culturais distintas produzem verdades, saberes e conhecimentos diferenciados. Como analista do discurso curricular investigado, procuramos pesquisar em que condições determinado saber tornou-se verdadeiro, sem perder de vista que essa verdade é transitória e mutável. Assim como se alteram as relações de poder, também se altera aquilo que se considera verdadeiro.

O segundo aspecto que foi recortado e colado para a pesquisa em questão foi a compreensão de que é preciso *estranhar mais a si mesmo e às suas práticas culturais do que ao outro*. Esse estranhamento fazia com que buscássemos "dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas" (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.29). Esse foi um exercício particularmente importante, pois muito do vivido em sala de aula eram situações aparentemente comuns e familiares, que poderiam ser vistas como naturais em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Por isso, era preciso sempre estranhar aquilo que era aparentemente familiar, pois como aprendemos com a perspectiva foucaultiana, a naturalidade com que algo é visto em dada cultura é construída peça por peça, em um processo que faz com que o processo de construção seja apagado.

Além disso, era necessário também estranhar as práticas de pesquisa desenvolvidas, questionando constantemente o lugar de pesquisador/a. Como mostrado em diversas pesquisas etnográficas em educação (ANDRÉ, 1995; FONSECA, 1999) a presença do/a pesquisador/a geralmente interfere nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Embora não haja na pesquisa aqui apresentada uma pretensão de neutralidade, foi preciso evitar que a prática da pesquisa fosse vista como natural e estranhar as práticas que poderiam interferir na sala de aula. Para evitar que isso ocorresse, foi preciso estarmos constantemente atentas, exercendo nosso próprio *governo*, entendendo como tal "a maneira pela qual os sujeitos se

relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro" (REVEL, 2005, p. 33). Percebe-se, assim, que não somente a presença de pesquisadores/as na sala de aula conduzia as ações de alunos/as e professoras, mas também as próprias ações eram conduzidas de determinada forma.

Por meio desses diferentes procedimentos, procuramos bricolar a etnografia educacional de inspiração pós-moderna e a análise de discurso foucaultiana. Usando como motes os objetos usados cotidianamente em uma sala de alfabetização, procuramos apagar aqueles elementos das abordagens metodológicas escolhidas que não combinavam com a perspectiva teórica adotada. Também procuramos – usando lápis e cadernos – descrever densa e detalhadamente os fatos ocorridos no currículo investigado, construindo uma narrativa que não se buscava única, mas que reconhecia sua "vontade de verdade" no jogo das relações de poder que envolvem a educação contemporânea. Procuramos também recortar e colar o perspectivismo e o estranhamento de si, tomando-os como posturas metodológicas tanto na observação, como na escrita das informações da pesquisa. Por meio dessa bricolagem, construímos pontos de contato e afastamento entre a etnografia educacional e a análise de discurso de inspiração foucaultiana. Reconhecemos que toda bricolagem tem como característica ser única e adaptada às circunstâncias. Assim, o arranjo e rearranjo aqui feito não objetiva servir de guia para outras pesquisas, nem se constitui em um caminho metodológico seguro. Pelo contrário, tal como propõe Foucault, uma metodologia de pesquisa deve ser construída "no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método" (FOUCAULT, 2003, p. 229). Assim, importa que cada pesquisador/a coloque "mãos a obra" e construa sua metodologia, bricolando, recortando, colando e escrevendo aqueles elementos que lhe forem mais significativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar. (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.173-194.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O nativo relativo. **Mana**. Rio de Janeiro, v 8, n. 1. 2002, p. 113-140.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. Dr. Nietzche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, T; CORAZZA, S. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DREYFYS Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FONSECA, Claudia. Quando um caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n.10, jan/abril, 1999, p. 58-78.

FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS Hubert & RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense, 1995, p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000a, p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000b, p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. Nietzche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000c, p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC,1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. v. 42, 2005, p. 13-79

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica**. v. 4, n.1, 2004, p. 35-51.

KASPER, Christian. **Habitar a rua.** Campinas, 2006. Tese de Doutorado – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: PARAÍSO, M; MEYER, D. (Org.). *Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-87.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea**: um estudo dos sexos num mundo em transformação. Petrópolis: Vozes, 1971.

MEYER, Dagmar. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 47-62.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo** Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MOREIRA, Antonio Flávio. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. Em Aberto**, v. 46, 1990, p. 73-83.

NIETZCHE, Friederich. **Assim falou Zaratustra.** São Paulo: Martin Claret, 2009.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. PARAÍSO, M. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

REIS, Cristina. **Currículo escolar e Gênero**: A constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas gerais.

REIS, Cristina. O uso da metodologia *queer* em pesquisa no campo do currículo In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 243-260.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autentica, 2001a, p. 137-204.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2001, p. 33-58.

SALES, Shirlei. Etnografia+Netnografia+Análise do Discurso: articulações metodológicas. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 111-132.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

TURA, Maria de Lourdes Range. A observação do cotidiano escolar. in: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 183-222.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

Notas

[1] A pesquisa de campo acompanhou durante um ano uma turma de primeiro ano com o objetivo de analisar os efeitos da articulação entre o dispositivo de infantilidade e o dispositivo de antecipação da alfabetização no currículo e nos modos de subjetivação docentes e infantis. Ao longo do ano de 2013 foram acompanhadas as diferentes aulas ministradas, os momentos de interação entre as crianças (como no recreio, na entrada e na saída) e os momentos de estudo e planejamento da docente. Por meio dessa inserção, foi possível investigar os modos de subjetivação ali acionados e as relações de poder que se estabeleciam naquele currículo.

[2] Respeitando as regras do Comitê de Ética na Pesquisa e os acordos feitos com os/as pesquisados/as, todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

[3] O nome do grupo e as referências das pesquisas citadas foram retirados para evitar a identificação de autoria no artigo. Se aceito para publicação, tais referências serão colocadas.

[4] Embora existam diferenças entre o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, tomamos os dois como sinônimos, como também o faz e justifica Silva (2001). Isso porque ambos se inserem dentro de um paradigma de crítica aos ideais da modernidade que também é o que nos interessa aqui (SILVA, 2001).

[5] A perspectiva êmica se refere ao modo como um determinado grupo cultural entende os fenômenos por eles vividos.

Artigo recebido em 01/07/2015.
Aceito para publicação em 27/04/2016.