

DESCOLONIZANDO A PESQUISA COM A CRIANÇA – UMA LEITURA PÓS-COLONIAL DE PESQUISA

Flávia Miller Naethe Motta*

Rita de Cássia Prazeres Frangella **

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar a atividade de pesquisa, pondo em foco como as pesquisas dão voz à criança e, em diálogo com Spivak, que questiona se pode o subalterno falar, alinhamos a discussão nos nexos entre infância-subalternidade-pesquisa. Nesse sentido, a partir do que já foi visto numa perspectiva qualitativa de pesquisa, marcada pela polissemia dessa produção e procurando seguir adiante nos debates já existentes sobre a temática, argumentamos a partir dos estudos culturais e pós-coloniais, propondo uma pesquisa que, deslocando o próprio sentido de colonização e problematizando-o, questione a subalternidade da infância. Questionamos: o que dar voz ao outro na e pela pesquisa implica? A partir do diálogo com Bhabha, Bakhtin e Spivak, argumentamos que o ato de pesquisar se dá de forma contingencial no entre-tempo da enunciação. Emerge como efeito do espaço intersubjetivo de significação e como negociação, articula de forma contingencial e contextual sua produção. Nesse “entre” reside a pesquisa e dele emerge a agência política do pesquisador. Diante disso, discutimos a pesquisa com a infância, trazendo alguns eventos de pesquisa em análise.

Palavras-chave: Pesquisa. Infância. Cultura. Subalternidade.

ABSTRACT

DECOLONIZING THE RESEARCH WITH CHILDREN – A POST-COLONIAL RESEARCH READING

This article aims to problematize the activity of research, focusing on how researches give voice to a child. In dialogue with Spivak, who questions if the subaltern can speak, we align our discussion with the links between childhood-subalternity-research. In this sense, according to what we have already seen in a qualitative perspective of research, marked by the polysemy of this production and seeking to move forward in the current debates about the theme, we argue from the point of view of cultural studies and post-colonial studies and we propose a research that, by shifting its own sense of colonization and problematizing it, questions the subalternity of childhood.

* Doutora em Educação. Professora adjunta do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Endereço para correspondência: Av. Governador Roberto Silveira, s/n - Aeroclube - Nova Iguaçu-RJ. CEP: 26020-740. flavia_motta@hotmail.com

** Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã - Rio de Janeiro-RJ. CEP: 20550-900. rcfrangella@gmail.com

We question: What does giving voice to the other in and for the research imply? From the dialogue with Bhabha, Bakhtin, Spivak, we argue that the act of doing research takes place in a contingent form in the inbetweenness of enunciation. It emerges as effect of the intersubjective space of signification and as negotiation, and it articulates in a contingent and contextual way its production. In this “between”, we find the research and from it emerges the political agency of the researcher. According to this, we discuss research with childhood, bringing some events of research in analysis.

Keywords: Research. Childhood. Culture. Subalternity.

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos – O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 1993).*

Em nossa trajetória como pesquisadoras do campo da Educação, mais precisamente entre aqueles tantos que se dedicam à infância e por ela militam, temos tomado como objeto de nossa reflexão a própria questão da pesquisa, do processo de fazer/produzir conhecimentos que falem da infância, que permitam dar a conhecer e intervir nas políticas educacionais para a infância e a ela relacionadas.

Ainda que pensando a atividade de pesquisa considerando a criança como sujeito político-histórico-sociocultural, e buscando travar um diálogo com ela e assim afastar-nos da visão idealizada de infância, objetivamos nessa reflexão problematizar algo que nos é caro: pode a criança falar? Como as pesquisas dão voz à criança como sujeito da pesquisa?

Se essa é uma questão já tão discutida no que tange à assunção de outros referenciais para a pesquisa em Ciências Humanas e no aprofundamento acerca de uma perspectiva qualitativa de pesquisa – o objeto do estudo não é objeto, mas sujeito, com o qual estabelece relação social e política e nessa relação se desdobra um fazer pesquisa marcado pela polissemia dessa produção –, o que acontece

quando o sujeito é criança e, apesar dos esforços das Ciências Humanas e Sociais que sobre ela se voltam (Psicologia, Antropologia, História...), ainda é marcada pela menoridade?

Assim, para abordar uma perspectiva de pesquisa com crianças e procurando seguir adiante nos debates já existentes sobre a temática, argumentamos a partir dos estudos culturais e pós-coloniais, propondo uma pesquisa que, deslocando o próprio sentido de colonização e problematizando-o, em diálogo com tais perspectivas, questione a subalternidade da infância. Daí, perguntamo-nos: pode o subalterno falar? E mais: é legítimo tomar a criança como subalterna? Essa concepção considera que tal sujeito pertence às camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante (SPIVAK, 2010, p. 12).

A pesquisa com crianças, a partir dessa perspectiva, pode configurar-se num rompimento com a lógica que leva o intelectual a falar pelo subalterno, pois que pode romper com a premissa de um sujeito coletivo constituído numa cultura singular. Se a cultura não é instância rígida e homogênea, podemos pensar na cultura produzida pelas crianças como um dos elementos dessa heterogeneidade que permite questionar a forma como as crianças são representadas pelos discursos hegemônicos elaborados a partir de uma lógica adultocêntrica.

Delgado e Muller (2006) já sinalizavam a necessidade de construção de uma metodologia própria para a pesquisa com as crianças. Embora reconhecessem a existência de autores que se debruçaram sobre o tema (FERNANDES, 1961; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; SOUZA, 2000; CERI-

SARA, 2004), as autoras constatavam a ausência das vozes infantis nos textos de pesquisa. Percebemos uma ampliação nas publicações que trazem pesquisas sobre crianças e mais especificamente até mesmo um seminário¹ que reuniu pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e vários grupos de pesquisa ligados a instituições nacionais, que culminou na publicação do livro *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (CRUZ, 2008). O que podem os estudos pós-colonialistas contribuir para esse debate? Discutir essa questão é o desafio ao qual nos propomos ao longo deste artigo.

Infância e subalternidade: nexos e desafios à pesquisa

Por que tratar infância nos termos da subalternidade? Que implica esse termo, subalternidade?

Aproximamo-nos aqui das ideias de autores que, empenhados na análise nos processos de subjetivação de sujeitos em contextos marcados por relações coloniais, entendendo-as como negação de sua própria condição de sujeitos, têm delineado a pauta dos chamados estudos pós-coloniais, ideias que têm se espalhado não somente na análise desses contextos, mas como *corpus* teórico de relações marcadas pela subalternidade, compreendida então como a negação da condição de se representar, de se subjetivar autonomamente.

A interpelação de Spivak que nos moveu nessa direção se agudiza na análise que a autora faz do caso das viúvas *sati* (que se lançam na pira funeral do marido, um rito da tradição indiana), em que argumenta que o sujeito subalterno não ocupa lugar no lócus da enunciação ou tem a possibilidade de fazê-lo. Na medida em que a própria autora reconhece que a subalternidade é mais imposta ao gênero feminino, como no exemplo da viúva, acreditamos ser possível atribuir à infância essa mesma condição, posto que, tal como a mulher, “não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir” (SPIVAK, 2010, p. 15), ou seja, associamos a discussão a esse sujeito que, histo-

ricamente, é nomeado como o sem-voz – *enfant*, ou ainda aquele destituído de poder; o infante era o filho do rei que não assumiria o trono por não estar na linha direta da sucessão; a infantaria, por sua vez, era composta pelos soldados que seguiam a pé; logo, eram aqueles mais expostos aos perigos do fogo inimigo.

Ao discutir a questão da subalternidade, Spivak (2010) chama atenção para o alinhamento da subalternidade ao silêncio. Bidaseca (2010), também em diálogo com a autora, chama a atenção para a necessária consideração da condição de inaudibilidade de alguns sujeitos, questão que tem tido, em sua percepção, pouca atenção das Ciências Sociais. Não se trata de observar a fala em seu sentido literal, mas ser considerado de fato como outro – voz audível e não apenas objeto a ser ouvido por uma voz que não sua própria, dada a sua incapacidade de representar-se e falar por si. E essa é uma problematização cara àqueles que têm se dedicado à infância: o reconhecimento da criança não apenas como vir a ser; neste caso, a criança como outro.

Bidaseca (2010) chama atenção para a possibilidade de uma teoria da voz como aporte para uma ressignificação de contribuições teórico-metodológicas que logre uma ruptura com um monologismo que se instaura inclusive como verdade epistêmica colonizadora. A autora argumenta que há vozes baixas e altas, de diferentes tonalidades, sendo assim reconhecidas ou não de forma diferenciada; diz ainda que a voz alta fagocita a voz baixa, tornando-a subalternizada, sem-voz. E essa condição se dá porque, tendo negado a voz, abdica da condição de sujeito, uma vez que este se faz na enunciação – não meramente balbúcio e produção sonora, mas como voz política, num nível dialógico.

Assim, ao propor esse olhar para a voz subalternizada e problematizá-la, vamos ao encontro da perspectiva bakhtiniana de dialogismo e polifonia. Bakhtin organiza sua teoria a partir de uma perspectiva dialógica – decorrendo daí a multiplicidade de vozes, a inconclusividade, o não acabamento, uma vez que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da

1 Seminário Ouvindo Crianças – realizado em agosto de 2005 na Universidade Federal do Ceará; é fruto do projeto Ouvindo Crianças, nascido durante a realização da Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil, em 2004, com colaboração do Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), assessoria da Fundação Carlos Chagas e apoio da Save the Children (Reino Unido).

enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Com o autor, podemos dizer que a palavra é a arena em que múltiplos significados são postos em disputas e negociados no que chama de lócus da enunciação. Nesse aspecto, é interessante articular essa discussão à análise que Bakhtin (1988, p. 127) faz do romance chamando atenção para o plurilinguismo: “o discurso de outrem na linguagem de outrem [...] a palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial [...] internamente dialogizada”.

Dessa forma, o que propõe Bakhtin é a percepção de que os sentidos são tecidos a partir e no enredamento de múltiplas vozes, e isso não se dá por ajuste ou alinhamento delas; mas o caráter de negociação em que elas se constituem leva-nos à compreensão de que,

[...] através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1988, p. 113).

A dialogicidade e a polifonia discutidas por Bakhtin descortinam dinâmicas de processos de subjetivação, entendendo o papel do discurso e como ele afeta a forma como os sujeitos se identificam e se posicionam em contextos sociais específicos. Quando se focaliza a construção do eu, percebe-se a importância de a dimensão da linguagem ser considerada, uma vez que a identidade não é dada, mas construída nas relações sociais – que envolvem relações de poder que posicionam os sujeitos. Estes afetam as perspectivas de ação-formação dos sujeitos, construindo discursivamente representações e mediações que elaboram e orientam o posicionamento dos indivíduos.

Nessa direção e em diálogo com Bakhtin, Bhabha (2001) argumenta que essa perspectiva dialógica, ainda que negada aos sujeitos subalternos, se dá por estratégias outras que rasgam a pretensa univocidade e expõem a diferença, e exemplifica isso se referindo à mímica. Na análise que faz, submetendo esse tropo à leitura psicanalítica e à desconstrução derridiana, o autor afirma que

a representação mimética expõe a disjuntura e a ambivalência da autoridade colonial. Essa ambivalência da dominação marca o entendimento da cultura como híbrida.

Bhabha retoma a proposição bakhtiniana que dispõe:

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, “duas” linguagens, duas perspectivas [...], não há nenhuma fronteira formal e, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples; frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa produção híbrida. (BAKHTIN, 1988, p. 123).

E daí avança, propondo pensar que o lugar da enunciação é atravessado pela diferença das/nas fronteiras, que cria um espaço de ambivalência dos significados, um terceiro espaço de enunciação. Nele, o “nem um nem outro” abre espaço para formulações híbridas produzidas no diálogo com as diferenças.

É o terceiro espaço que, embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. (BHABHA, 2001, p. 67-68).

O desafio de compreender e se comprometer com essa formulação traz o entendimento da enunciação como posicionamento discursivo do indivíduo, elaboração que territorializa os sujeitos, demarcando seu lugar na enunciação da cultura, construindo-o. Contudo, para tal, é preciso reconhecê-lo como outro, trazer à tona o entendimento desse outro como legítimo outro, o que nos permite pensar a articulação entre palavra, escuta e agência do sujeito (BIDASECA, 2010).

Tal aporte nos leva a repensar a pesquisa: qual o papel do pesquisador? Muitas vezes, e de forma aligeirada, é postulado como premissa a possibilidade de dar voz ao outro. Entretanto, quando dar voz implica subalternizá-lo? Ou ainda, para que

algo seja dado a alguém é porque esse algo é de propriedade daquele que o dá. Assim, esse sujeito é assumido como destituído de voz, ou, como discute Bidaseca (2010, p. 207), trata-se de um sujeito “não produzindo um discurso ou, [...] (que) converte em um lugar de conflito de discurso”.

O que dar voz ao outro na e pela pesquisa implica? Representar, e aí o nexos com a discussão acerca da subalternidade – se a marca subalterna é a negação da possibilidade de representar-se o paradoxo que precisa incitar a reflexão sobre as práticas de pesquisa é, atentando para o que Spivak (2010) chama atenção, de que representar é ato de poder, mediação, como fazê-lo, sem anular o sujeito? Carvalho (2001) em análises que tomam os aportes pós-coloniais para, em diálogo com eles, discutir a questão da subalternidade sob olhar etnográfico, argumenta sobre o necessário deslocamento dele, pois na perspectiva pós-colonial, a questão já não é apenas a voz nativa, como a do outro diferente, mas o reconhecimento das condições históricas e políticas de construção de alteridades submetidas a um regime colonial de subalternidade.

Daí reclama o rompimento com a visão de que, ainda assumindo o nativo como o diferente, representa-o de forma monológica, não alçando ao lugar de outro. Bhabha (2010, p. 412, tradução nossa) afirma sobre isso:

O objetivo da diferença cultural é articular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da singularidade significativa do outro que resiste à totalização – a repetição que não retorna igual, o mesmo na origem que desemboca em estratégias políticas e discursivas em que agregar não soma, serve para alterar o cálculo do poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna.

A partir dessas indagações podemos colocar a questão da pesquisa como prática de tradução, nos termos de Bhabha (2001, p. 231): “No ato da tradução, o conteúdo ‘dado’ se torna estranho e estranhado, e isso por sua vez deixa a linguagem da tradução, Aufgabe, sempre em confronto com seu duplo, o intraduzível – estranho e estrangeiro”.

O conceito de tradução é central na proposição de Bhabha, propõe o entendimento da cultura como produção híbrida e marcada pela diferença. Discutir tradução se dá pela necessária relação com a

questão da diferença. Para o autor, a diferença, mais que objeto epistemológico, é tratada como questão enunciativa, e daí decorre a impossibilidade da sua redução ao mesmo. A diferença será sempre a marca, a rasura que transborda e impede a uniformização, ou a crítica que o autor faz às políticas de tolerância e multiculturais que sob essa ideia trazem em seu bojo a possibilidade de transmutar a outridade em mesmidade.

Em diálogo com Benjamin, Bhabha afirma que a tradução nunca pode ser completa e absoluta – ela implica negociação, articulação, uma produção outra que não repete sentidos dados, mas os recria – não se trataria de *identidade* nem de uma relação *especular* entre o original e sua tradução: “de fato, essa relação é tanto mais íntima quanto nada mais significa para o próprio original” (BENJAMIN, 2001, p. 193). Assim, toda tradução é criação de um outro que não é o mesmo, uma duplicação que retoma o sentido derridiano de que toda tradução implica traição. A tradução se dá nesse entre-lugar mobilizado pela negociação, na fronteira entre – nem lá nem cá, mas no espaço intersticial. Esse entre-lugar é também o que o autor chama de terceiro espaço, retomando as proposições de Bakhtin acerca do processo enunciativo que requer que o eu e o outro sejam acionados, não como recepção e emissão, mas em produção, nesse espaço em que se dá uma construção híbrida. Poderíamos entender que essa produção híbrida se dá a partir da tradução, e daí decorre que, reconhecendo o intraduzível na língua/cultura do outro, talvez possamos, como pesquisadores/tradutores, buscar “a intenção a partir da qual o eco do original é despertado” (BENJAMIN, 2001, p. 203).

A tarefa da pesquisa com crianças se insere nesse contexto, ao qual Bhabha refere-se como “tradução cultural” (RUTHERFORD, 1996, p. 36), que permite relacionar culturas distintas a partir daquilo que elas compartilham: a significação ou a atividade simbólica.

Pesquisando com crianças: delineando outras perspectivas de trabalho

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das

posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2001).

A ideia do entre-lugar a que Bhabha remete a posição dos sujeitos é retomada por Sarmiento (2006) em entrevista a Delgado e Muller. O sociólogo refere-se às crianças como aquelas que ocupam um ponto de interseção entre as culturas adultas, também híbridas, e as culturas infantis decorrentes das interações entre os pares. Para além de sua existência concreta, individual, a criança pertence ainda a um grupo geracional que será mais ou menos afeto aos valores, conhecimentos e artefatos da geração que a antecedeu. O lugar do sujeito-criança, nessa percepção, traduz a fusão de tempos, o que justifica, para Sarmiento (2006), a sua inclusão na categoria dos sujeitos que ocupam esse entre-lugar.

Bhabha (2001) chama atenção para a análise de imagens pela literatura colonial e pós-colonial como uma forma de vincular texto e realidade numa relação direta. A crítica dirige-se à retirada da dimensão representativa, sempre mediada. A percepção sobrepõe o conhecimento produzido sobre o objeto ao objeto em si. Este é um risco ao qual estão sujeitos aqueles que pesquisam as crianças: tomar o que se percebe como a coisa em si, acreditando que ela é por demais conhecida (afinal fomos todos crianças) e não permitindo que sua alteridade seja percebida na relação.

A reintrodução da dimensão da linguagem como território de sujeitos concretos (marcados por classe, etnia, gênero, idade, nacionalidade) permite aproximar do conceito de lócus de enunciação a ideia de contexto de Bakhtin, que não concebe o homem fora da situação. Entender o outro é entendê-lo em interlocução, pois “onde

não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307). Reencontrar a criança como seu outro só é possível como “[...] a ciência do espírito. O espírito (o meu e o do outro) não pode ser dado como coisa [...], mas apenas na expressão semiótica, na realização em textos tanto para mim quanto para o outro [...] faz-se necessária uma compreensão profunda, rica e sutil do texto” (BAKHTIN, 2011, p. 310).

A produção de estudos sobre as crianças e as infâncias tem sido reunida sob a nomenclatura de Sociologia da Infância, embora reflita um campo interdisciplinar. De objeto/sujeito subalterno, a infância pôde constituir-se como elemento capaz de aglutinar poder simbólico na disputa entre os campos que

[...] pode[m] ser definido[s] como uma rede de relações pessoais, ou a configuração de relações objetivas entre posições hierárquicas. Essas posições são definidas objetivamente, a partir de suas existências e das determinações por elas impostas a seus ocupantes, agentes ou instituições, dada sua situação corrente ou em potencial na estrutura de distribuição dos tipos de poder (ou capital). (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97).

Sarmiento (2006) dedicou-se à análise desse campo traçando seu mapa conceitual e o apresentando como uma área da Sociologia aplicada ou ainda como um campo interdisciplinar de estudos da infância em que entrariam em diálogo a Antropologia, a Psicologia, as Ciências da Educação, a Economia, a Política, enfim, uma ampla gama de saberes. O autor destaca ainda as diferenças entre as perspectivas estruturais, as interpretativas e as críticas. Para este artigo, interessam especificamente as perspectivas interpretativas, visto que, embora partam do pertencimento da criança à categoria social da infância, voltam seus estudos para os processos de subjetivação criados por elas nas interações com os adultos e com os seus pares que as levam a recriar as culturas em que estão inseridas.

Segundo Sarmiento e Gouveia (2008), os temas privilegiados são: a ação social das crianças, suas interações, as culturas infantis, sua participação nas instituições, as relações entre as tecnologias de informação e as crianças e a cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998). A interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração estruturam as

culturas infantis (SARMENTO, 2004) e como tal precisam ser levadas em conta durante a realização da pesquisa.

A despeito de diferenças conceituais nas diferentes abordagens, as crianças são vistas como produtoras de cultura e exprimem por meio dela suas percepções e interações com os pares ou os adultos.

O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) é pensado em substituição ao modelo durkheimiano, que considerava a socialização como o desenvolvimento, conduzido pelos adultos, daqueles que ainda não estão inseridos na vida em sociedade – ou seja, uma ação “sofrida” pelas crianças. Os sujeitos socializados deveriam, então, apresentar aos demais os saberes e as normas sociais produzidos na comunidade. Essa ação era vista como fundamental na manutenção da coesão e da ordem social.

Corsaro (2011) opõe a esse modelo uma ideia de sujeito com *agência social*; as crianças se apropriam e reinterpretam os elementos e artefatos disponíveis em seu ambiente social. Embora em português o termo “reprodução” induza a uma ideia de cópia ou repetição, o uso do prefixo “re” na língua inglesa pode sugerir um fazer de novo a ação representada pelo verbo; teríamos então um re-produzir feito pelas crianças, um produzir novamente que, ao mesmo tempo, promoveria a internalização da cultura e uma contribuição para sua atualização. Já o adjetivo “interpretativa” apresenta a ação de atribuir sentidos (os habituais ou outros) àquilo que a sociedade lhes oferece.

Por outro lado, Corsaro (2011) atribui ênfase às interações que as crianças desenvolvem entre si e com os adultos nos espaços institucionais desde muito pequenas, mostrando que, por meio delas, a cultura lhes é apresentada tanto entre os pares como em relações intergeracionais.

Para Sarmiento (2000, p. 158-159), as culturas da infância:

[...] vêm desse vaivém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e

disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças.

Se as culturas de pares são apropriações/traduições da cultura mais ampla em que as crianças estão inseridas, podem ser tomadas como tradução cultural no sentido que Bhabha (2001) lhe atribui, ou seja, como reprodução ou representação que nega a originalidade ou a essência do suposto “modelo”, atribuindo-lhe uma dimensão de simulacro que rompe com a fantasia de sua essência (RUTHERFORD, 1996, p. 36).

O terceiro espaço de que nos fala Bhabha (2001) pode ser o ponto de encontro entre as culturas infantis e as adultas, mas pode também constituir-se no lócus do pesquisador da infância. Ali não se distinguem mais os elementos originais de uma ou outra cultura. Reforçamos a ideia de que a originalidade de que falamos é antes uma condição temporal do que constitutiva. Para Bhabha (2001), é a identificação, no sentido psicanalítico do termo, que caracteriza esse terceiro espaço. Identificação como projeção e introjeção, construção imaginária da identidade.

Mas o que se constrói identitariamente na pesquisa com crianças? Algumas respostas possíveis: um pesquisador de infância. a admissão de que esse outro não sou eu em estado puro, anterior ao contato com os elementos do mundo adulto, nem a bondade natural de Rousseau, nem o mal do pecado original agostiniano; tão somente um outro a quem desejo conhecer. ‘O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação’. (RUTHERFORD, 1996, p. 37).

Transitar nesse terreno indefinido que permite encontrar múltiplas significações parte necessariamente de um encontro com o sujeito criança e de uma escuta sensível à sua voz. Assim, considerando a palavra dita pelo sujeito de pesquisa, é preciso fazê-lo a partir de seu lugar de produção, seu contexto social, e entendê-la como dirigida a um outro. O pesquisador ocupa o lugar de terceiro no diálogo, o sobredestinatário que permite ao enunciado ecoar para além da situação imediata e se inserir num fluxo interminável de comunicação. “Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 355).

O lugar do pesquisador implica, dessa forma, um agir ético e responsivo, relacionar o que há de próprio e coletivo nas interpretações pessoais, posto que compreende o mundo a partir de sua realidade histórica e cultural, mas ainda assim o faz em seus próprios termos, sendo, portanto, responsável por sua ação.

Como decorrência, temos que a responsabilidade vai se manifestar em situações concretas por meio de práticas sociais inseridas em grupos cuja leitura de mundo influencia e limita as ações possíveis. O pesquisador tem, então, uma orientação no seu pertencimento para decidir de acordo com os valores de seu contexto, mesmo quando sua ação se opõe a eles. A responsabilidade se manifesta no ato, pois vai demandar uma decisão que implica pesar um sistema moral abstrato e decidir, a partir dele, em cada situação concreta, materializando-o numa ética.

A validade das decisões do sujeito (que são sempre éticas, inclusive apesar dele mesmo) depende não de abstrações, mas da articulação, junção, entre regras éticas (se assim se pode dizer) e as circunstâncias concretas da vida concreta, do processo situado de decisão, do agente: o sujeito, ao agir, deixa por assim dizer uma “assinatura” em seu ato e por isso tem de responsabilizar-se pessoalmente *por* seu ato e se responsabiliza por ele *perante* a coletividade de que faz parte – e, em última análise, perante a humanidade como um todo! (SOBRAL, 2008).

O que faço e a quem respondo quando faço são a dupla face do agir humano. O sujeito ético, portanto, está em relação com o outro de forma dialógica. Essa tensão entre a solidão individual e a submissão ao coletivo se dá pela responsabilidade situada no agir concreto de um sujeito em relação de responsividade aos outros.

Assim, conectamos o ato de pesquisar com que Bhabha (2001), num sentido derridiano, traz como indecível – que se dá de forma contingencial no entre-tempo da enunciação. Ele emerge como efeito do entre (no original, *inbetween*) do espaço intersubjetivo de significação e, como negociação, articula de forma contingencial e contextual sua produção. O autor novamente recorre a Bakhtin na noção de contingência como contiguidade. Daí o que chama de entre-tempo ter uma duplicidade:

o contingente como contiguidade e como indecidibilidade. Nessa zona intersticial e, retomando o que já apresentamos como terceiro espaço, dá-se uma produção outra e nela reside a agência do sujeito: trazendo para o que nos propomos discutir a agência política do pesquisador.

Onde o signo destituído do sujeito – intersubjetividade – retorna como subjetividade direcionada à redescoberta da verdade, aí uma (re)ordenação de símbolos torna-se possível na esfera do social. Quando o signo cessa o fluxo sincrônico do símbolo, ele apreende também o poder de elaborar – através do entre-tempo – agências e articulações novas e híbridas. Esse é o momento para as revisões. “[...] Hibridismo como camuflagem, como agência contestadora, antagonística, funcionando no entre-tempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate. É esta uma forma teórica de agência política” (BHABHA, 2001, p. 266-268). Uma vez posto o desafio, vamos a ele.

Desafio da alteridade: tateios da/na pesquisa

Exercitamos agora essa proposta tomando a criança como nosso outro em quem não nos reconhecemos *a priori*, como tentativa de compreendê-lo, sem sabermos ainda se vamos nos render à impossibilidade anunciada por Spivak (2010) quando afirma que, ao sair da condição de silêncio, o subalterno rompe sua subalternidade.

Em nossas pesquisas temos tentado não falar pela infância, mas tratar as crianças como parceiras, nosso outro e com voz própria; não nos postamos como suas intérpretes, mas em negociação. O que podemos negociar? Destacamos alguns eventos de pesquisa para discutir com eles:

Mais uma vez não posso ainda ir para as salas. Vou circulando e paro na entrada do refeitório. Algumas turmas estão comendo – crianças em suas mesas, algumas requerendo a presença dos educadores, que na sua maioria estão conversando perto de onde as crianças se servem. Percebo que a presença da estranha (eu) mobiliza cochichos e olhares. Fico na porta louca para entrar... De repente sou sacudida por uma mão firme; com postura desenvolta, aquela menina se agiganta e faz o que os adultos não tiveram coragem de fazer: ‘Oi! Vem me ajudar’ – era uma

pergunta ou um convite, até mesmo uma ordem. Não sei nem mesmo o tempo que levou, mas talvez em segundos eu estava abaixada entre crianças ajudando-as a comer e conversando como que num encontro. A maneira de elas me inserirem foi curiosa: uma saraivada de perguntas. ‘Você fuma? Você tem filho?’ Os adultos, desesperados, sem saber o que fazer – a estranha estava lá, ajudando, enturmada pelas e com as crianças. A professora articuladora logo se apresentou no refeitório para ajudar também. Movimentos de filas e organização das crianças. (Diário de campo, agosto de 2010).

A pesquisadora, como observadora apenas, pela dinâmica institucional, fica invisibilizada. Quem é ou o que faz passar despercebido pela interdição dos espaços – pode ser um passante. À medida que as crianças dão voz e vez e colocam a estranha no centro, não dá mais para não ver. Impelidos entre desejo e repulsa, adultos e crianças são mobilizados em suas ações pela diferença não mais escamoteada, mas ali presente. E são as crianças que lidam com ela, com a clareza de que não são iguais e que, ainda que adulta, não é o mesmo. É adulto outro que revela ambivalências e possibilidades de outras enunciações. Desses espaços ambivalentes podem emergir possibilidades de negociação, em que não há sentido *a priori* a ser reificado, mas significados hibridizados na e com a diferença, e que no caso da pesquisa já se coloca na entrada desse outro/pesquisador/adulto que interrompe e desestabiliza os papéis postos entre adultos e crianças na escola.

É recorrente que, na entrada em campo, as crianças testem o pesquisador para entender que espécie de papel é esse que ele exerce e se de fato não vai se impor como autoridade adulta. Essa prova de entrada funciona para construir relações e estabelecer o que apoia nossa prática: a perspectiva dialógica que traz a criança como outro, alteridade.

Júlia (para a pesquisadora): ‘Escreve meu nome aí!’ Pesquisadora escreve: JÚLIA. Ela não olha se eu escrevi. Vira-se para Catarina e implica: ‘Está com frio, dona Sandra?’ Catarina responde: ‘Para!’ Júlia: ‘Não quer brincar comigo, não?’ E pega um bolinho de papéis que a professora havia posto na mesa para a tarefa, dizendo: ‘É meu.’ Yasmin reage: ‘Não é nada!’ Júlia olha meu caderno e ordena: ‘Agora o da Catarina!’. Escrevo: CATARINA. (Diário de campo, agosto de 2007).

Na relação com o mundo adulto, as crianças se apropriam de elementos bastante sutis: emoções, sentimentos, atitudes vão se forjando nesse encontro de lógicas distintas, um diálogo vai se construindo entre os diferentes: “Maria Eduarda diz ter ficado ‘deprimida’ durante as férias por ter estado distante da professora, e até havia chorado. A professora, então, pergunta o que é estar deprimido e Maria Eduarda responde: ‘É ficar triste’ (Diário de campo, agosto de 2012)”².

Contudo, as crianças também tentam nos enquadrar num esquema classificatório familiar a seu repertório de significações; percebemos isso tanto no uso do “tia” para dirigir-se ao adulto, quanto na conclusão/pergunta surpreendente de Cauã sobre quem era, afinal, a pesquisadora:

Num bombardeio de perguntas, as crianças tentam entender o papel da pesquisadora na escola:

- Tia, você é estudante?, perguntou Alice.

-Tia, foi a outra tia que passou isso pra você fazer?, perguntou Alison; por fim, Cauã buscou esclarecer:

- Você é aluna nova? (Diário de campo, agosto de 2012).

Todos na escola se chamam por tia/tio. A coordenadora, ao me apresentar aos professores, o faz como professora, mas a cada uma que me indica faz:

‘Tia... essa é a...’ [...]

As crianças estão no pátio em atividades com a professora de Educação Física. Uma turma sai e outra vem e eu vou observando e conversando com os educadores. De repente, percebo a sutileza das crianças que se deram conta de que eu não as chamo de tia e nem elas a mim. Não chamavam as professoras pelo nome, mas a mim, e isso entre olhares e risos. (Diário de campo, junho de 2010).

O que as crianças fazem nesse movimento de encaixe/desencaixe nas representações que já conhecem é revelar um olhar parcial que desestabiliza a autoridade dessas mesmas construções. A mímica das crianças remonta ao que Bhabha (2001) diz da ambivalência do discurso colonial – ela repete, mas *re-apresenta*, e nessa reapresentação provoca

² Agradecemos a participação dedicada de Ilka Monique Costa Lima, bolsista de Iniciação Científica, graduanda de Pedagogia da UFRRJ - Campus Nova Iguaçu, na pesquisa de campo em 2012.

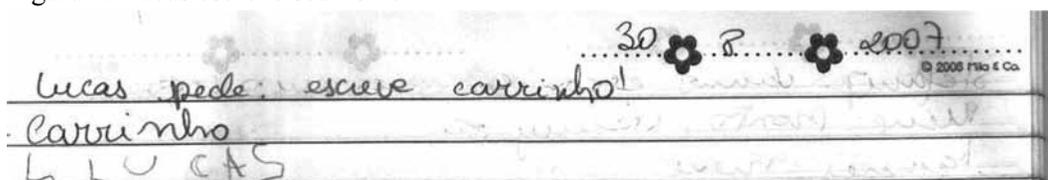
deslocamentos na arena de significação, pondo em ameaça a ideia de normalização e fixação dos sentidos. Nessa relação dialógica, a criança nos impele e a problematização não é nossa nem delas – se dá entre, nesse espaço em que se negociam e se produzem outras possibilidades. Que interpelação nos fazem as crianças quando nos perguntam sobre ser aluna/tia ou somente ser?

Dos tantos eventos de pesquisa que aqui poderíamos trazer para discutir a partir das argumentações que fazemos, um nos é especial e permite buscar a dimensão que apoiamos na pesquisa com as crianças: pensar que ter a criança como outro e voz audível é reconhecê-la como aquele sujeito

sobre o qual me lanço como ponte – retomando a afirmação de Bakhtin –, mas não para pavimentar um caminho único, nem para atingi-lo, mas para, na fronteira, no meio/entre instaurar um espaço de negociação e diálogo:

Encontrei as crianças já na sala; sentei-me numa mesa sozinha e Lucas se aproximou dizendo: ‘Escreve carrinho!’ Atendi e mostrei a ele. Li a frase inicial onde descrevia o ocorrido: ‘Lucas pede...’ Ele me corrigiu: ‘Meu nome não é assim.’ E pegou o meu caderno para escrever. Não ficou satisfeito com o primeiro L e fez outro. Lucas elogiou meu perfume e se afastou. (Caderno de campo, agosto de 2007).

Figura 1: Lucas escreve seu nome



Fonte: Caderno de campo, agosto de 2007.

Assim, o menino em suas letras iniciais escreveu no caderno da pesquisadora e mostrou mais que o nome – inscreveu-se na discussão e, sem escrever por ela, mas como seu duplo, abriu espaço para tantos questionamentos. Afastou-se deixando seu rastro, tornando audível e visível a diferença e a alteridade. O que se escreve a partir daí? Esse foi o convite que ele nos fez e que fazemos a você que nos lê.

Conclusão

A subalternidade da infância nos textos de pesquisa pode ser rompida quando efetivamente se dá a palavra à criança, ou, melhor dizendo, se permite que ela a tome. Nosso objetivo, ao problematizar a pesquisa, foi buscar relacionar a subalternidade abordada nos estudos pós-coloniais ao ser criança

e ser sujeito/objeto da pesquisa alheia. Para tal, questionamos sobre as implicações inerentes ao “dar” voz ao outro na e pela pesquisa. No entrecruzamento de nossas reflexões com o que propõem Bhabha, Bakhtin e Spivak, situamos a pesquisa no entre-tempo da enunciação. Identificamos, assim, que ela emerge como efeito do espaço intersubjetivo de significação e como negociação, articulando de forma contingencial e contextual sua produção. É nesse espaço, nesse “entre”, que reside a pesquisa e dele emerge a agência política do pesquisador. Os eventos do campo buscam evidenciar a outridade dos sujeitos quando se lhes é escutado o discurso. É essa condição da diferença que traz a pesquisa à dimensão política de relações de alteridade que marcam sua produção, essa também se constituindo como híbrida e contingencial.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa – renúncia do tradutor. In: HEIDERMAN, Werner (Org.). **Antologia bilingue – clássicos da teoria da tradução**, v. I, Alemão-Português. Tradução de Susana Kampff Lages. Florianópolis: Núcleo de Tradução (NUT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2001. p. 188-215.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BIDASECA, Karina. **Pertubando el texto colonial**. Los estudios (pos)coloniales em América Latina. Buenos Aires: Editorial SB, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: Polity Press, 1992.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998.
- CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.
- CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; _____. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 35-54.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala – a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006.
- FARIA, Ana Lucia; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.) **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FERNANDES, Florestan. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961. p. 153-258.
- RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço. Entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 35-41, 1996.
- SARMENTO, Manuel. Mapa de conceitos da Sociologia da Infância. **Revista zero-a-seis**, produção eletrônica do Núcleo de Estudos e pesquisas da educação da pequena infância (NUCLEIN) da UFSC/CED, Florianópolis, n. 14, ago./dez. 2006.
- _____. **Crianças e miúdos**. Porto: ASA, 2004.
- _____. Sociologia da Infância: correntes, problemática e controvérsias. **Sociedade e Cultura**, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, Braga, PT, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.
- SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina (Org.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SOBRAL, Adail. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.
- SOUZA, Solange Jobim. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido em 23.05.2013

Aprovado em 02.07.2013