

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANE GOMES DA SILVA

Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica

(versão corrigida)

São Paulo
2012

ELIANE GOMES DA SILVA

Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica

(versão corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 Gomes-da- Silva, Eliane
G633m Movimento e educação infantil : uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica /
Eliane Gomes-da-Silva ; orientação Roseli Cecília Rocha de Carvalho
Baumel. São Paulo : s.n., 2012.
211 p. : il., fotos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação infantil 2. Semiótica 3. Pesquisa-ação 4. Professor reflexivo
5. Pedagogia – Experimentos I. Baumel, Roseli Cecília Rocha de Carvalho,
orient.

Eliane Gomes da Silva

Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIAS

Para meu marido Mauro, que admira as crianças.

E para nossa filha Sofia, criança admirável.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elizeth e Francisco, pela torcida constante e aos meus irmãos, Solange, Elizangela e Francisval pelo apoio e compreensão em minhas faltas.

Ao meu marido Mauro, a quem dedico minha gratidão eterna: companheiro para todos os momentos e pai incrível da intensa Sofia.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Roseli C. R. C. Baumel pela paciência, amizade e confiança na minha capacidade para desenvolver este trabalho.

Às professoras e funcionárias da EMEI "Joaninha", que gentilmente contribuíram no processo de investigação em campo, sobretudo as professoras Flávia, Letícia e "Carina", que com vivacidade e entusiasmo se dispuseram a participar da pesquisa.

Muito especialmente, agradeço as professoras Celeida Paredes Francisco e Marisa Saccon Vieira, por me ensinarem o caminho da transformação docente e de ser humano: a entrega, a sensibilidade perceptiva e a valorização do outro.

De todo coração, sou grata a Rute, “amoi” da Sofia, pela dedicação e fidelidade com a qual cuida da minha casa e da minha filha. Do mesmo modo, sou grata à sua filha Vanessa, que ama a Sofia, e sensivelmente torceu e orou pelas minhas forças na construção desta tese.

Agradeço, profundamente, aos queridos amigos:

- Rosa e Marcio, pela presença, atenção e apoio incondicional.
- Juliana Gomes Jardim pela sinceridade e preciosa ajuda na organização dos dados.
- Rinaldo, Selma, Eliane Souza e Bel pela fiel amizade e por perdoarem minha ausência.
- Luciana Venâncio, Luiz Sanches, Marcelo Carbone, Relma, Márcia Buss, Willer, Marcos So, Nair, Bruna Eliza, Rodrigo Camilo, Claudinei e Rita, pelo compartilhamento de valores e por participarem, em alguma medida, da construção desta tese. Igualmente, agradeço aos novos amigos, Josie e José Vítor, que providencialmente me ajudaram a revisar o trabalho.

Agradeço, cordialmente, aos professores membros da Banca Examinadora, Pierre Normando Gomes-da-Silva, Marcos Garcia Neira e Luciene Ferreira da Silva, pelo esmero na leitura do trabalho e pelas críticas e sugestões que agora abrem novos caminhos a seguir.

Sou imensamente grata ao professor José Milton de Lima, pela consideração e cuidado com a leitura e sugestões, que foram decisivas, no Exame de Qualificação.

Muito agradeço ao professor Elenor Kunz, que me ensinou a enxergar as relações com e das crianças pela ótica do Se-Movimentar.

E, com todo o meu afeto, sou para sempre grata à professora Lúcia Helena Sant'Agostino, também membro da banca, à qual jamais conseguirei agradecer o suficiente pela sabedoria e “jeito de ser” que me afeta e incentiva a trilhar o caminho nada fácil, mas coerente, da perspectiva semiótica.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por oportunizar a realização deste trabalho.

RESUMO

GOMES-DA-SILVA, E. **Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica.** 2012. 210 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O objetivo deste trabalho é investigar a possibilidade de articular, na prática pedagógica da educação infantil, elementos teóricos e procedimentos didáticos que viabilizem o movimento, a simultaneidade sógnica (“linguagens”) e as relações comunicativas. A compreensão do movimento como significativo deriva da teoria do “Se-Movimentar”, de base fenomenológica, para a qual o movimento é ação expressiva e significativa dos sujeitos na relação com o mundo e com os outros, e por isso é o fio condutor da prática pedagógica com crianças e coexiste com outras linguagens. Para tal, recorre-se à Semiótica ou Lógica Geral dos Signos, desenvolvida por Charles S. Peirce, a qual propõe um método geral de produção do conhecimento, ao considerar que investigar é condição própria de todas as inteligências capazes de aprender com base na experiência. Entende-se, então, “método” como modo de pensar e agir na prática pedagógica em coerência com o modo específico de “ser-criança”: corpo-movimento. As estratégias de intervenção em campo, realizada em uma instituição de educação infantil, seguiram princípios da pesquisa-ação, e privilegiaram os jogos, brincadeiras e atividades rítmicas. No processo investigativo, observou-se, especialmente, se os apelos expressivos e significativos das crianças afetavam a percepção das professoras, de sorte a confrontar suas crenças, instaurar-lhes dúvidas e admitir a necessidade de rever suas futuras condutas docentes em direção às crianças e seus processos de significação. Ou seja, ao possibilitar *experiências sensíveis/significativas* às crianças, buscou-se criar para as professoras oportunidades de reflexão sobre a *qualidade* (princípios e concepções) das práticas pedagógicas, de modo a efetivamente incluir as crianças como partícipes de um processo pedagógico entendido como relações comunicativas. As quatro professoras participantes revelaram diferentes graus de engajamento na pesquisa-ação, e apenas uma delas envolveu-se intensamente até o final do processo. A conclusão é que essa professora incorporou à sua vida o hábito da investigação, de tal sorte que é possível afirmar que a observação de si mesma e de seus alunos foi o principal instrumento para o seu aprendizado como *professora-pesquisadora*, na medida que somente o hábito da reflexão voluntária, insistente e sistemática é capaz de levar um sujeito a dominar e superar crenças e hábitos rumo à criação de novos conhecimentos e, portanto, à transformação das condutas docentes. Assim, a atitude investigativa da professora levou à generalização dos conhecimentos que ela produziu a partir de sua própria prática. Pode-se perceber, no caso dessa professora, a concretização de dois princípios necessários para uma prática comunicativa: (i) a capacidade de perceber e interpretar as expressividades significativas das crianças; e (ii) a disposição para o compartilhamento das experiências pedagógicas. Conclui-se que o processo de mediação sógnica (quer dizer, relações e produções sógnicas) é o nutriente da ação pedagógica. Nessa medida, a ação pedagógica é configurada em uma estrutura semiótica, de permanência contínua, que alcança todas as dimensões e níveis de um sistema educativo concebido como processo dialógico-comunicativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Movimento. Semiótica. Pesquisa-Ação. Conduta Docente.

ABSTRACT

GOMES-DA-SILVA, E. **Movement in Children's Education: an action-research in a Semiotic perspective.** 2012. 210 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The aim of this thesis is to investigate the possibilities of articulating theoretical elements and didactic procedures, in Child Education pedagogical practice, to promote movement, simultaneity of signs/languages and communicative relationships. Understanding movement as meaningful in itself comes from the "Self-Movement" theory, based on Phenomenology, which sees *movement* as a significant and expressive action of Subjects in their relationship with the world/others: the main basis in children's pedagogical practice, coexisting with other 'languages'/signs. Thereupon, we have recurred to Semiotic, the Logical Theory of Signs developed by Charles Sanders Peirce, which proposes a general method of knowledge production based on the principle that *inquiring* is the particular condition of all minds able to learn from *experience*. We then consider "method" as the way of thinking and acting in pedagogical practice in coherence to the specific way of child-being: body-movement. The intervention strategies realized in the field of a children's education institution followed the principles of action-research and privileged games, plays and rhythmic activities. It has been observed, during the process of investigation, if teachers' perception was affected by the expressive and significant children's appeals, confronting their beliefs, casting doubts and admitting the need to reconsider the future teaching attitude towards children and their processes of signification. By enabling sensitive/significant experiences to children, teachers have also been given the opportunity to reflect upon the quality of educational practices (principles and conceptions), in order to effectively include the children as participants in an educational process seen as communicative relations. The four participant teachers showed different levels of commitment in the action-research, whereas only one was involved until the end of the process. In conclusion, the latter teacher applied the habit of investigation in her life, making it possible to state that the main tool for her learning process as a researcher/teacher was the observation of herself and her students. Only the voluntary, persistent and systematic habit of reflection can make someone master and overcome habits and beliefs, with the aim of acquiring new knowledge and transforming educational behaviors. Therefore, the teacher's investigative attitude led to the generalization of the knowledge she acquired from her own practice, that is, the achievement of two necessary principles for a communicative practice: (i) the ability of noticing and interpreting children's significant expressiveness, and (ii) the willingness to share educational experiences. Hence, the process of sign mediation (relations and sign productions) is the nutrition for the pedagogical action. Based on that, educational action is represented in a permanent semiotic structure, which reaches all dimensions and levels of an educational system designed as a dialogic-communicative process.

Key-words: Children Education. Movement. Semiotic. Action-Research. Teacher conduct.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 O DESEJO..... | 8 |
| 1.1 Antecedentes..... | 8 |
| 1.2 Consolidando conclusões | 20 |
| 1.3 Introduzindo o novo problema de pesquisa | 24 |
| 1.4 Delimitação do problema de pesquisa | 26 |
| 1.5 Objetivos..... | 32 |
| 2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA | 33 |
| 2.1 Sobre investigações com crianças | 33 |
| 2.2 A contribuição da semiótica peirciana..... | 38 |
| 2.2.1 Um método geral | 38 |
| 2.2.2 Conduta..... | 43 |
| 2.2.3 Crenças..... | 46 |
| 2.3 A contribuição da pesquisa-ação | 52 |
| 2.4 O movimento investigativo estratégico..... | 56 |
| 3 O CAMPO | 61 |
| 3.1 O espaço-campo da pesquisa: a EMEI “Joaninha” e seu contexto | 61 |
| 3.2 Fases e procedimentos..... | 73 |
| 3.3 O ambiente da EMEI "Joaninha" | 75 |
| 3.4 Os interlocutores em campo: contatos, recusas, anuências e envolvimento..... | 94 |
| 3.5 O cotidiano da EMEI “Joaninha”: aspectos gerais | 103 |
| 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENA: SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES..... | 109 |
| 4.1 Os interlocutores-crianças: cenas em <i>close</i> | 109 |
| 4.1.1 Cena 1: “Caí de maduro!” | 109 |
| 4.1.2 Cena 2: “Papapa, pepepe: Movimentando rotinas” | 114 |
| 4.1.3 Cena 3: “Xuxa” versus “Palavra Cantada” | 125 |
| 4.1.4 Cena 4: “Acordando Ritmos” | 139 |
| 4.1.5 Cena 5: "Coelhinho na Toca" | 151 |
| 4.2 Os desdobramentos | 160 |
| 5 SE-MOVIMENTAR: A MULTISSENSORIALIDADE..... | 166 |
| 5.1 Jogo e brincadeira em campo | 166 |
| 5.2 Se-Movimentar: signo da experiência vívida | 170 |
| 5.3 Jogo e brincadeira: instância estética e significativa das crianças | 174 |
| 5.4 Envolvimento e intencionalidade: possibilidades multisensoriais de significação pedagógica..... | 182 |
| 6 DA PERCEPÇÃO DO MOVIMENTO SIGNIFICATIVO DAS CRIANÇAS AO MOVIMENTO REFLEXIVO DO PROFESSOR: APONTAMENTOS CONCLUSIVOS | 186 |
| REFERÊNCIAS..... | 204 |

1 O DESEJO

*Quando a vida inventou o desejo
O desejo num outro desejo se transformou
O desejo não pára, o desejo não cansa
É um modo contínuo que a vida inventou*

(“Desejo”, letra e música de Alceu Valença)¹

1.1 Antecedentes

Vamos iniciar com a retomada da nossa dissertação de mestrado² (GOMES-DASILVA, 2007), uma vez que foi a partir das conclusões nela presentes que se originaram a temática e problema de pesquisa da presente tese de doutorado.

Na dissertação, motivados inicialmente por nossa própria prática de dez anos como professora de Educação Física para crianças³, desenvolvemos uma pesquisa de caráter teórico, na qual, orientados por procedimento metodológico de caráter interdisciplinar, empreendemos investigação acerca de temáticas fundamentais à prática pedagógica na Educação Física Infantil, que nos levaram, a partir de algumas categorias, a formular outras, das quais resultou uma interpretação semiótica do fenômeno em foco. Estas categorias foram: *produções sígnicas* ou *semiose* (“linguagens”), *experiência vívida*, *alteridade*, *especificidade infantil* (modo de ser criança), *movimento expressivo* (expressividade), *hipóteses e falibilidade*, e *objetivos didáticos*.

Em tal tarefa, cotejamos a Educação Física Infantil, a Pedagogia e a Sociologia da Infância com a Semiótica de C. S. Peirce⁴ e a teoria do Movimento Humano compreendido fenomenologicamente como “Se-Movimentar”⁵. Para desenvolver essa tarefa, levamos em consideração: (i) o fenômeno da infância na sua especificidade, da criança na sua

¹ “Desejo”, de Alceu Valença, do álbum “7 Desejos”, de 1991.

² “Educação (Física) Infantil: Se-Movimentar e Significação”, Curso de Mestrado em Educação Física, área de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz e co-orientação da Prof. Lúcia Helena Ferraz Sant’Agostino.

³ O que inclui aulas de Educação Física escolar em instituições públicas e privadas, e aulas de natação e dança para crianças em academias e clubes.

⁴ Charles Sanders Peirce (1839-1914), físico, matemático, filósofo e astrônomo norte-americano. É considerado o criador de uma das vertentes teóricas do campo dos estudos semióticos.

⁵ A concepção de Se-Movimentar compreende o Movimento Humano como ação expressiva e significativa dos sujeitos e contrapõe-se, assim, à compreensão técnica e mecânica do movimentar-se humano.

singularidade; (ii) o efetivo ponto de vista das crianças na prática educativa; e (iii) o Se-Movimentar das crianças e do professor no fluxo da prática pedagógica.

Antes de prosseguir na apresentação das principais conclusões da dissertação, apresentaremos sucintamente as categorias da semiótica peirciana das quais nos valem, bem como o conceito de Se-Movimentar e, de modo mais sucinto, as contribuições que foram oferecidas pela Sociologia da Infância.

É necessário começar situando a Sociologia da Infância, uma vez que, no momento em que se assiste a um “boom” de produções acadêmicas envolvendo as crianças e a Educação Infantil, boa parte delas apoia-se metodologicamente nos pressupostos e fundamentos dessa Sociologia específica.

Devemos à Sociologia da Infância conquistas importantes no campo teórico, tais como não mais conceber as crianças de maneira universal, sem cultura própria, sem protagonismo, e, principalmente, a valorização da visão de mundo que decorre do olhar das próprias crianças. Embora relativamente nova no campo acadêmico, com pouco mais de duas décadas, como informa Qvortrup (1999)⁶, a Sociologia da Infância tem conduzido, inclusive no Brasil, inúmeras pesquisas de campo que prezam pela inclusão e foco em crianças reais, concretamente situadas.

Resumidamente, a preocupação da Sociologia da Infância é construir uma abordagem sociológica que dê conta dos “mundos sociais” das crianças e das infâncias. Para tal, ela se propõe a: (i) *desconstruir as representações sobre a infância* – distinguir a infância como determinada etapa da vida (etária), da infância como conjunto social de características heterogêneas (“infâncias”); (ii) *reconhecer os mundos infantis como dotados de certo grau de autonomia* - considerar a criança como ativa nos sistemas sociais e que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser analisadas (PINTO, 1997).

Desse modo, a infância é vista, conforme Sarmiento e Pinto (1997), como um fenômeno social, uma categoria social e uma estrutura, já que a infância é uma permanência na estrutura social, e todas as crianças inevitavelmente passam por ela. Todavia, ela não é uma estrutura estática, mas resulta da concepção de *geração*, ou seja, de momentos próprios dos seres humanos – infância, juventude, velhice – com suas especificidades ou características de ser.

⁶ Segundo Qvortrup (1999), foi em 1990, no “Congresso Mundial de Sociologia”, que sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez criando-se, nessa ocasião, organizações européias de discussões sociológicas sobre infância.

Nesse sentido, a infância é uma condição da criança, como sintetiza Kuhlmann Jr. (2004). Daí, não há um só tipo de infância, mas vários: cada criança passa pela infância a seu modo, com suas condições concretas de vida, com suas próprias inter-relações, o que nos leva a concluir que cada criança tem a sua própria infância.

Do ponto de vista da infância como categoria social, é preciso, então, levar em conta que ela se distingue de outros grupos, e que as crianças são também atores sociais com direitos à *participação* ativa na sociedade. “Ser criança”, então, varia entre sociedades, culturas e comunidades, assim como há diferenças individuais, de classes sociais, etnias, gêneros, culturas e espaços geográficos de residência (SARMENTO; PINTO, 1997).

É importante citar que, como fruto desses fatores, o campo da Sociologia da Infância apresenta conceitos indispensáveis na condução de ações investigativas com crianças, tais como: culturas infantis, culturas de pares e reprodução interpretativa.

No conceito de *culturas infantis* (SARMENTO, 2003, 2004) reside o entendimento de que as crianças possuem seus próprios saberes e capacidades de criar e recriar o contexto no qual estão inseridas. Tal conceito nos permite investigar o que pensam, o que sentem e como são seus modos de viver, além de nos permitir avaliar as relações de poder que se estabelecem entre adultos e crianças.

Por sua vez, a *cultura de pares*, conceito cunhado por Corsaro (2002, 2009), diz respeito às atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação entre elas. Para o autor, o termo “cultura de pares” carrega o sentido de parceiros, de iguais. Na interação entre os pares, as crianças atribuem significados a suas rotinas, têm a oportunidade de viver experiências de socialização, e apropriam-se dos elementos da cultura adulta para lidar com problemas práticos da cultura de pares local.

Por fim, a *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2002, 2009) refere-se à participação das crianças na sociedade e reconhece que elas participam das culturas de pares apropriando-se de informações do mundo adulto, de forma a atender seus próprios interesses enquanto crianças. O entendimento de reprodução interpretativa indica que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem com sua produção e transformação. Assim, a adjetivação “interpretativa” procura dar relevo aos aspectos inovadores, criativos e transformadores das participações das crianças nas interações sociais, bem como salienta a apropriação seletiva, reflexiva e crítica que elas são capazes de fazer do mundo adulto quando o fazem de acordo com seus interesses, necessidades e preocupações.

É inegável, portanto, que a Sociologia da Infância abre reais possibilidades e afirma-se como campo fértil para promover avanços nas pesquisas com crianças. Todavia, aproveitamos para esclarecer que a nossa opção, nesta tese, não é adentrar de modo aprofundado esta especialidade *sociológica*, embora manteremos diálogo com alguns estudos nela referenciados.

Pautar-nos-emos, nesta tese, fundamentalmente, na Semiótica peirciana e na abordagem fenomenológica do Movimento Humano, das quais passaremos a relatar alguns conceitos – já tratados na dissertação de mestrado –, e que são essenciais para desenvolvimento do trabalho ora em tela.

Primeiramente, apresentaremos o conceito de “produção de linguagem”. Ressaltamos que Peirce não utiliza o termo “linguagem”, mas “signos/semiose” para referir-se à produção de conhecimentos. Dado à perspectiva cósmica que adota, em sua Semiótica, “a linguagem” não é um privilégio humano, mas extensiva ao entendimento de que todo o cosmos é capaz de produzir conhecimentos, isto é, produzir signos/semiose. Daí, os signos não se restringem aos códigos e artefatos culturalmente produzidos pelo homem, muito menos à sua capacidade ímpar de articular a fala e a escrita.

Este foi um conceito central na dissertação de mestrado, já que, para entender a produção de linguagem na perspectiva infantil, uma concepção estritamente linguística (relativa à língua, escrita ou falada) de signo não seria suficiente. Como o termo “linguagem” possui forte vínculo com a estrutura linguística, em especial a palavra, tal condição, no nosso entendimento, não é suficiente para compreender as crianças que, ao produzir conhecimentos, nutrem-se de profusa simultaneidade de signos, e não apenas dos signos verbais.

As crianças pequenas não significam/valorizam o contexto humano da forma como nós, adultos, o significamos, muitas vezes supervalorizando os códigos/artefatos culturais em detrimento de outros componentes do universo – a relação com a natureza, por exemplo. Dessa forma, quando as crianças relacionam-se com o mundo, o fazem de maneira tão fluída, espontânea e entusiasmada, que não se impõem empecilhos para se comunicarem com as possibilidades do universo, sejam produzidas pelo homem ou não.

Para Peirce (1974, 1990), signo é um processo de produção que se perfaz continuamente, ou seja, é o processo de *mediação* pelo qual nos relacionamos com o Universo. Assim, signo pode ser qualquer coisa – um sentimento, uma sensação, uma palavra, um ritmo, o movimento da água etc. – que represente outra coisa para alguém (uma pessoa, na

esfera humana) ou para algo (qualquer outro ser ou coisa, no sentido cósmico), sob certos aspectos e de alguma maneira.

A nossa opção, então, foi utilizar o termo *Signo* e *Semioses* (processo de produção de conhecimento, de signos) para referir-se à “linguagem”. As produções das crianças, assim como a produção de todos os seres e coisas existentes no universo, ficam, dessa maneira, compreendidas como processo de produções sgnicas ou semioses (PEIRCE, 1974). Resumidamente, para o autor, semiose é a ação dinâmica dos signos, ou seja, é a manifestação do universo produzindo signos, conforme explicam Machado e Romani (2010, p. 93):

A semiose se manifesta como ato de conhecimento do mundo [...], não é, pois, privilégio do humano nem tem sua origem em algum estágio específico e determinado da evolução das espécies na Terra. Ele é, antes, o fenômeno que permite a própria evolução das espécies, desde suas funções básicas até o aparecimento de propriedades complexas como a inteligência e o raciocínio abstrato. [...] A semiose é a ação integradora que permite interação em diferentes escalas do inanimado ao animado.

Para melhor entendermos o processo de semiose como manifestação do universo produzindo signos, é preciso que reconheçamos, como ressalta Ibri (1992), além da força da experiência, a *alteridade*. Na perspectiva peirciana, alteridade é o outro, as coisas e os seres com os quais nos defrontamos no Real [ou seja, o que é dado na existência] do mundo fenomênico⁷ (IBRI, 1992). Desse modo, experiência é a própria *alteridade* se manifestando, produzindo, confrontando, evoluindo no universo contingente.

Isso quer dizer que semiose só faz sentido em *regime de experiência vívida*, e, por experiência vívida, entende-se um fenômeno vivo, atual, presentificado no aqui-agora, e não apenas as experiências já vividas no passado.

Peirce (1974) esclarece ainda que a semiose é uma ação ou influência que consiste em, ou envolve a cooperação de três elementos, o signo, o objeto, e o interpretante. Esta influência tri-relativa não pode, de forma alguma, ser resolvida em ações entre pares. Não é, por exemplo, uma ação de causa e efeito, ação ou reação e nem de supressão e superação;

⁷ Cabe aqui esclarecer o que Peirce entende por fenômeno. Para ele, o fenômeno deve ser entendido como *faneron*, que significa "o total coletivo de tudo aquilo que está de qualquer modo presente na mente, sem qualquer consideração se isto corresponde a qualquer coisa real ou não" (PEIRCE, apud IBRI, 1992, p. 4). O faneron se apresenta a uma mente, ou a uma consciência, segundo três modos categoriais, conforme Peirce (1974): como qualidade/potencialidade, existência/fatualidade e lei/generalidade. Assim diz Peirce (apud MATOS; OLIVEIRA; CRUZ, 2011, p. 7) "as verdadeiras categorias da consciência são: primeiro, sentimento, a consciência que pode ser incluída com um instante de tempo, consciência passiva de qualidade, sem reconhecimento ou análise; em segundo lugar, consciência de interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo, de alguma outra coisa; em terceiro lugar, consciência sintética, ligação com o tempo, sentido de aprendizagem, pensamento.

desdobra-se, outrossim, em múltiplas correlações preponderantemente triádicas conforme o interesse de quem interpreta essa relação (SILVEIRA, 1989). Daí que o conceito peirciano de signo traz a noção de *representação*:

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representamen. (PEIRCE, 1990, p. 46)

Portanto, signo, na perspectiva peirciana, é um movimento, uma relação interpretativa, não algo fixo fundado na dicotomia “significado” e “significante”, como na semiologia estruturalista iniciada por Ferdinand de Saussure⁸. Podemos assim entender "Interpretante" como a relação que é feita – no caso, por um intérprete – quando constrói a relação de representação entre um signo e um objeto, o qual é inesgotável na sua dinamicidade. Assim, pode-se concluir que um objeto, como parte da relação triádica do signo, só é passível de ser conhecido por meio de sua forma de representação.

“O representamen [ou signo] é o lugar da possibilidade positiva de algo estar no lugar de outro e, por consequência, de explicar aspectos comuns a possíveis outros seres em objetos que, enquanto tais, são estranhos a tudo mais, fechados que são na individualidade” (PEIRCE, apud SILVEIRA, 1989, p. 73). A individualidade é, para Peirce, a existência, o confronto, o outro/alteridade. O representamen é entendido como ideia⁹, no sentido de potência significativa, que por sua vez, precede como possibilidade à existência e à individualidade. Assim, a existência concretiza idéias (ou potências significativas); torna as ideias presentes no representamen, em fatos concretos¹⁰, e assim:

Sempre que a correlação triádica se apresenta, responde às relações de espontaneidade ou potencialidade; existência ou fatualidade; generalidade ou convencionalidade, sendo que a terceira relação implica a segunda que, por

⁸ Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista e filósofo suíço.

⁹ Vale esclarecer que ideia, para Peirce, não tem o mesmo sentido platônico, isto é, como um mundo distante da realidade sensível/empírica (realidade concreta). Ideia para Peirce tem, pois, o sentido de possibilidade, de potência significativa.

¹⁰ O signo triádico, entendido como matriz de todo pensamento, conforme entende Peirce, correlaciona-se às categorias de primeiridade (potencialidade), secundidade (fatualidade) e terceiridade (generalidade). A respeito deste entendimento relacionado à Educação Física e/ou à Educação, ver: GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F.; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. *Revista Mackenzie de Educação Física*, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005.

sua vez, implica a primeira. Não haverá, pois, relação de generalidade, convencionalidade ou lei que não suponha um universo de existentes ou de fatos; como, também, as correlações não se estabelecerão se não houver potência significativa que lhes confira realidade. Para o signo, poder significar precede colocar-se efetivamente no lugar do objeto, para então vir a determinar a representação da relação de significação. O *representamen* é o primeiro, o objeto o segundo e o interpretante é terceiro. [...] A correlação do *representamen*, do objeto e do interpretante corresponde à correlação da idéia, da alteridade e da representação. (SILVEIRA, 1989, p. 73-74)

Ou, em outras palavras, quando se deseja distinguir entre aquilo que representa e o ato ou relação de representação, pode-se denominar o primeiro de 'representamen' e o último de 'representação'. A representação é um processo relacional que gera o interpretante, também este um signo, que por sua vez deflagra novas relações triádicas de significação. Assim, a representação é a operação semiótica, o 'terceiro incluído' entre o real e a consciência, a mediação feita na e pela linguagem, "o processo cognoscente pelo qual o sujeito possui e produz signos, sua única possibilidade de mediação com a realidade, sua única maneira de conhecer os fatos concretos, a realidade material e de conviver com ela" (FERRARA, 1981, p. 57).

Gomes-da-Silva, Betti e Sant'Agostino (2005), na Figura 1, a seguir, buscam representar graficamente o processo da representação na perspectiva da semiótica peirciana, conforme já exposta.

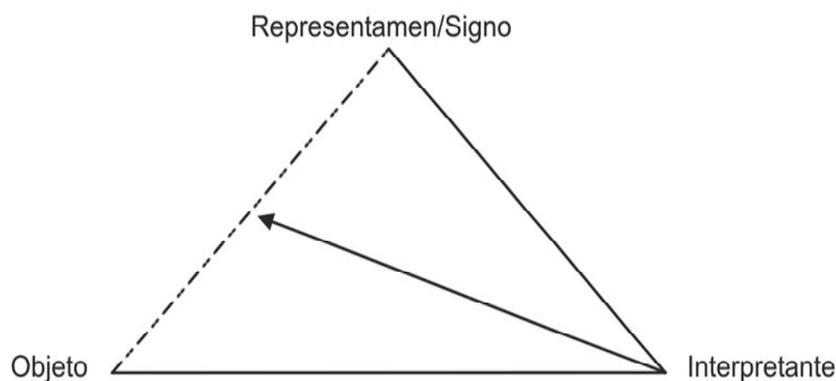


Figura 1 - O processo da semiótica/representação

No esclarecimento de Silveira (1989, p. 73) é o objeto que atualiza o signo, o qual, por sua vez, introduz o objeto na "correlação semiótica como pólo tensor da conduta racional – é o amor do objeto que move e forma o pensamento". Vale esclarecer que, por objeto, Peirce não se refere a "coisa", mas a tudo que exige de nós uma conduta, uma ação, uma produção

de conhecimento. Em resumo, produzir signos é o mesmo que tomar atitude diante de um determinado objeto: pessoas, natureza, processo educativo, enfim, tudo aquilo que nos atrai e nos convida a ser conhecido. Norteamos uma conduta no processo de conhecer algo, um objeto, uma *alteridade*, uma vez que é justamente a alteridade a propriedade do objeto.

O signo, para Peirce, é triádico porque é aberto à criação de condutas futuras, que por sua vez são efetivadas na figura do interpretante, pois, para estabelecer-se relações interpretantes é preciso que haja criação de um signo novo. Esse entendimento do signo como o fenômeno que perspectiva e promove uma conduta – uma ação, um modo de agir diante de acontecimentos/fenômenos que nos envolvem e irrompem à nossa frente – é, para nós, aspecto considerado fundamental no desenvolvimento deste trabalho.

Isso posto, situaremos agora o conceito de Se-Movimentar, o qual foi e continua sendo decisivo na abordagem teórico-metodológica que propomos para melhor compreender e intervir na prática pedagógica na Educação Física Infantil e na Educação Infantil.

Kunz (1991, 2000, 2001), baseado nos trabalhos dos holandeses C. C. F Gordijn e J. W. I. Tamboer e, principalmente, do alemão A. H. Trebels, tem defendido o movimento humano a partir de sua inerente potencialidade dialógica Homem-Mundo, em cujo fundamento, de base fenomenológica, está a possibilidade da compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição humana. Dessa concepção surge a expressão Se-Movimentar – como Kunz escolheu traduzir a expressão alemã “*Sich-bewegen*” – na qual o “Se” refere-se à “próprio”, ou seja, ao sujeito do movimento. Assim, uma tradução possível seria “movimento próprio”, opção inclusive utilizada por Merleau-Ponty (2000, p. 232), filósofo que, por sinal, influenciou os autores citados.

Vale relembrar a exigência posta ao campo acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, de romper epistemologicamente com o entendimento, até então hegemônico, de movimento com algo meramente técnico, mecânico, biologicista e universal, definido como deslocamento do corpo no tempo e no espaço, que desconsiderava a realidade socialmente construída e os sentidos e significados dos movimentos singulares de cada sujeito concreto.

Na gestação do conceito de Se-Movimentar, notamos a influência decisiva de outro autor, também holandês, Frederik J.J Buytendijk, como segue:

[...] andar, correr, parar, esperar, aproximar-se, tropeçar, desistir, cumprimentar, etc; assim concebe-se movimento e postura apenas como forma de comportamento. O conceito de comportamento encerra um ‘quem’

(sujeito) que se comporta e um ‘mundo’ (situação) no qual o comportamento se dá. Desta maneira, nós percebemos, não os movimentos, mas as pessoas que se movimentam em algum lugar. (BUYTENDIJK apud TAMBOER, 1979, p. 6-7)

Dessa forma, o conceito de Se-Movimentar refere-se a uma singularidade do sujeito-que-se-movimenta, e não aos seus aspectos técnicos, mecânicos, que o destituem de significação subjetiva. É, portanto, um “comportamento pleno de sentido”, ocorrido em um contexto de relação homem-mundo, o que significa ser, também um “acontecimento pleno de sentido” como explica Gordijn (apud TAMBOER, 1979, p. 8). É de Gordijn, então, a conclusão de que há uma interdependência – diálogo, noutra palavra – entre homem e mundo, sujeito e objeto, de tal sorte que só nessa relação é possível haver um processo de significação. É esse diálogo entre homem e mundo, que possibilita aos sujeitos uma “compreensão-de-mundo-pelo-agir” (KUNZ, 2001; TREBELS, 2006).

Certamente, algumas compatibilidades podem ser encontradas nessas duas perspectivas teóricas. Observe-se, por exemplo, a elucidação acerca do processo de significação contido no entendimento de Se-Movimentar de Buytendijk, que concebe o movimento significativo como função (ação, podemos entender), diferenciando-o do movimento como algo físico ou mecânico. Então, para o autor, o movimento é:

Um todo indivisível de mudanças significativamente relacionadas a algo exterior a estas mudanças [...] quando o caso é concebido como função, não se questiona com relação à mudança que se executou, mas o que aconteceu, o que foi feito. Isto significa que uma questão só pode ser inteligentemente colocada quando se sabe que o estado final não é apenas um outro, em relação ao inicial, mas possui um outro significado. Todavia, ele só tem significado se for tomado como valor de alguma coisa e não como valor de uma escala [...]. O modo de consideração funcional pressupõe sempre uma intelecção do sentido da relação entre indivíduo e mundo. (BUYTENDIJK apud TAMBOER, 1979, p. 7)

A consideração funcional do movimento, trazida por Buytendijk, ocupa-se de fenômenos totalmente diversos daqueles que considera a “visão física do mundo”, conforme explica Tamboer (1979). Isso significa que, a cada análise ou percepção de um certo movimento, não assistimos à mesma coisa, e nem significamos do mesmo modo. Quando Buytendijk afirma que o movimento “só tem significado se for tomado como valor de alguma coisa”, parece-nos um entendimento similar ao conceito peirciano de signo.

Na perspectiva semiótica, o processo de semiose é o processo de significação das coisas. Também na perspectiva do Se-Movimentar, o conceito de significação é fundamental.

A diferença reside apenas no fato de aquela (a semiótica peirciana) pretender um entendimento cósmico do processo, enquanto a teoria do Se-Movimentar é antropológica, quer dizer, destaca o humano na relação com o mundo, como se vê nos comentários de Tamboer (1979, p. 10-11) sobre as ideias de Gordijn:

No seu movimentar o homem se relaciona com algo exterior a ele próprio. Pode ser um outro homem, como pode ser uma outra coisa. Este algo – o Outro – é questionado pelo homem quanto ao seu significado. No movimentar, a bola, por exemplo, sofrerá um processo de questionamento quanto à sua propriedade de saltar ou rolar; a água quanto à sua atravessabilidade etc. No seu movimentar o homem sempre questiona e responde ao Outro. Assim, os homens podem, de diferentes formas, questionar o mundo. Ele [Gordijn] *examina a conduta do movimento humano* [grifo nosso], não como ‘resultante’ de ‘fatores próprios’ ou ‘alheios’ [...] mas como algo cujo significado se constitui no diálogo entre homem e mundo. (TAMBOER, 1979, p. 10-11)

Assim, tal qual Peirce, Gordijn e Tamboer confirmam a necessidade de pensarmos na relação entre as coisas, e não na sua dicotomização. Note-se que, no trecho citado, há referência à “conduta”, outra noção cara à semiótica peirciana.

Então, para a teoria do Se-Movimentar, o significado das coisas não é propriedade a elas inerente, como acredita a concepção realista de produção do conhecimento. Tampouco é o homem, o sujeito, que livre e autonomamente determina os sentidos das coisas, como defende a concepção idealista. Como esclarece Gordijn (apud TAMBOER, 1979, p. 11-12): “O significado não é, jamais, uma propriedade da coisa, ele apenas diz algo sobre a relação desta coisa com algo outro que não ela”.

Cabe esclarecer, contudo, que o próprio Tamboer, em primorosa análise das reflexões de Gordijn, não obstante louvar a tese do significado que se constrói na relação homem e mundo, também lhe aponta a falta de uma teoria do significado mais aprofundada. É factível, portanto, sugerirmos que a teoria semiótica desenvolvida por Charles S. Peirce não só é compatível como pode complementar a teoria do Se-Movimentar, já que justamente o processo de significação é parte essencial do pensamento peirciano.

Esses são, pois, os fundamentos do caminho que iniciamos em nossa dissertação de mestrado: a articulação da teoria do Se-Movimentar com a perspectiva peirciana para repensar a prática pedagógica com crianças, por entender que tal articulação permitiria melhor compreender o movimento como expressivo e significativo, responsável por singularizar sujeitos e, por isso mesmo, constituir-se como o substrato que permitiria às crianças “contar” suas próprias histórias, relações, necessidades e desejos.

Dessa maneira, em nossa dissertação, ao levar em consideração as categorias teóricas já descritas e atritá-las com a lógica vigente nas práticas da Educação Infantil – e não só da Educação Física Infantil –, dicotômica, fragmentada, apriorística e até determinista, como já demonstraram muitos estudos como, por exemplo, Rocha (1999) e Kuhlmann Jr., (2004), concluímos haver uma desconsideração dos desejos e singularidades das crianças¹¹ no ato mesmo da prática pedagógica, o que significa dizer, em outras palavras, que há um desperdício da *experiência vívida* na qual se desenrola a experiência pedagógica concreta e onde é decisivamente possível permitir às crianças serem e estarem em sua integralidade expressiva.

Ou seja, o que as instituições de Educação Infantil desvalorizam é o modo como as crianças *são* (e não como elas *devem ser*, ou como *deverão ser*, segundo os desejos dos adultos e as prescrições dos manuais pedagógicos) e, portanto, como agem e dialogam vividamente com o mundo nas suas dimensões polissêmicas e polifônicas.

Nesse viés, também pudemos identificar que a Pedagogia da Educação Infantil não atenta para o “movimento próprio” da criança, o Se-Movimentar como sua linguagem específica. Pois, entendemos, a partir do entendimento fenomenológico de movimento e da semiótica peirciana, que a linguagem específica das crianças é o movimento livre e espontâneo – no sentido de serem elas próprias a produzirem significações. Por isso, entendemos que é a concepção fenomenológica de Se-Movimentar que nos permitirá ouvir, compreender e incluir as crianças nesse processo a partir de seu modo próprio de ser: corpo-movimento expressivo e significativo.

São também as contribuições da teoria do Se-Movimentar e da semiótica peirciana que podem permitir às investigações com crianças concretizar o insistente anúncio da Sociologia da Infância, de que é preciso considerar o ponto de vista das crianças, já que as crianças se expressam por vários sistemas de signos (“linguagens”), verbais e não-verbais.

Desse feito, surge o desafio maior: a necessidade de modificar nossa forma usual de ler e interpretar as crianças no ato mesmo em que elas produzem suas linguagens, ou seja, *sendo corpo-movimento*. Tal significa que é no momento mesmo em que as crianças experienciam uma prática pedagógica que elas produzem sentidos e significados (as semioses) para suas vidas. O entendimento dos processos semióticos envolvidos nos permite também entender que as crianças não estão “prontas e acabadas”, mas, quando estão conosco na

¹¹ Utilizamos e utilizaremos sempre o termo “criança”, ao invés de “aluno”, para designar o sujeito da Educação Infantil, por compactuarmos com a ideia de que nessa instituição esse sujeito deve viver o seu “direito de ser criança” e não o “dever de ser aluno”.

prática pedagógica elas “estão sendo”, estão se fazendo, transformando-se, enfim, produzindo expressividades significativas.

Destarte, a nossa sugestão, sinalizada na dissertação, é que a prática pedagógica na Educação Infantil deva se efetivar *na* linguagem/signos, compreendida como processo, como fluxo e não mais como produto, como comumente aparece nos trabalhos *com* a linguagem, ou melhor dizendo, com os *produtos da linguagem* (movimento, música, artes visuais, escrita...), de modo isolado, seccionado. Já quando falamos “*na* linguagem”, trata-se de uma concepção que entende o movimento como substrato viabilizador de toda linguagem da criança. Por ser fluxo, também desfavorece procedimentos pedagógicos pautados em lógicas seccionadas que favorecem as reproduções dos produtos da linguagem, isto é, de atividades prontas e homogêneas, das quais se espera das crianças apenas respostas semelhantes, equivocadamente consideradas como suas “manifestações expressivas”. Por essa razão, propusemos, como recurso pedagógico, a *simultaneidade* sígnica/de linguagens, sendo o Se-Movimentar significativo fator de integração, de modo a assegurar sua integralidade, permeabilidade e fluidez. Sugerimos, assim, que a ação pedagógica deve se efetivar *na* linguagem/signos, compreendida como processo e não como produto.

O cotejamento entre campos disciplinares (Pedagogia, Educação Física, Sociologia da Infância, Semiótica e o Movimento Humano compreendido fenomenologicamente) encaminharam-nos também à tarefa de enfrentar a questão dos *objetivos didáticos* na Educação Infantil. Questionamos, inicialmente, o fato de os objetivos frequentemente serem elaborados e perseguidos exclusivamente a partir de determinações *a priori*, baseadas apenas no ponto de vista e interesses do professor e/ou de instâncias superiores (legislação, documentos oficiais de vários níveis etc.). Não sugerimos que os objetivos não devam ser traçados, mas que devem ser postos “em suspensão”, a fim de que consigamos, no momento da prática, enxergá-los como vivos e em movimento, portanto, passíveis de modificações, de tal sorte que os interesses, desejos, enfim, as expressividades das crianças, ganhem espaços participativos na relação pedagógica.

A partir dessa perspectiva, chegamos à conclusão de que os objetivos didáticos na Educação Infantil devam ser concebidos como *hipotéticos* e *falíveis*. São hipotéticos porque devem ser testados na experiência pedagógica, já que é a experiência que testa a veracidade de um objetivo pedagógico. São falíveis porque os objetivos *a priori* traçados pelo professor podem não se confirmar na prática, diante da possibilidade de recusa ou indiferença das crianças frente ao que lhes foi sugerido, dentre outros motivos.

As nossas considerações finais apontaram para a viabilização de uma prática pedagógica aberta e em fluxo, baseada no Se-Movimentar como processo de significação e, portanto, passível de ser efetivada somente como *território de relações comunicativas*, ou seja, confronto direto de alteridades, de signos, que se apresentam como fatos expressivos/significativos, o que nos leva, inevitavelmente, ao tema da *comunicação*. Nesse território comunicativo, as crianças podem ser *admiradas* pelos professores de modo a serem incluídas como partícipes e, ao mesmo tempo, interpretadas como produtoras de significação, dotadas de interesses, pontos de vista diversos e desejos singulares.

Por fim, propusemos um arcabouço teórico preliminar que nos permitisse conceber a Educação Física Infantil como um processo de *relações comunicativas*, quer dizer, como um processo dialógico que se trava na dimensão mesma da prática pedagógica, pois é nela que se encontram concretamente as possibilidades de relações diretas entre crianças-crianças, crianças-professor e destes com o contexto.

Nesse sentido, um método pedagógico baseado no entendimento de que as linguagens/os signos devam ser viabilizadas simultaneamente, tendo o movimento como substrato, foge à concepção de Educação Infantil configurada por barreiras disciplinares (música, artes visuais, linguagem oral e escrita), e permite que a tomemos como espaço *continuum* (ou fluxo), espaço próprio de produções de linguagens/signos, logo, espaço de *relações comunicativas*. Tal concepção é próxima à de alguns autores (FREIRE, 1988; MARQUES, 1994; BOUFLEUER, 1997), mas poucas vezes incorporada como procedimento didático.

1.2 Consolidando conclusões

Para nós, a Educação Infantil é, então, espaço fonte de relações comunicativas, e não justaposição de linguagens disciplinares.

A Figura 2, a seguir, consolida nossas reflexões e inter-relaciona as categorias teóricas provenientes tanto da Semiótica como da perspectiva do Se-Movimentar, e busca representar o arcabouço da prática pedagógica efetivada como relações comunicativas na linguagem, ou melhor, no processo de produção sígnica.



Figura 2 - A experiência educativa como relações comunicativas no processo de produção signíca

Passamos agora a comentar a Figura 2. Como já havíamos explicitado, a concepção do Se-Movimentar prioriza a atenção no Ser humano-que-se-movimenta (experiência primordial de ser e estar no mundo), e no caráter dialógico do movimento: diálogo entre o homem e o mundo, que possibilita uma “compreensão-de-mundo-pelo-agir”. Desse modo, os envolvidos na Educação Física Infantil (na verdade, na própria “Pedagogia da Educação Infantil” como um todo), devem pensar em métodos pedagógicos que tenham como horizonte essas *possibilidades*, isto é, oportunizar confrontos diretos com o mundo (não só com o mundo pré-dado pela ciência, pelas mídias, pelos métodos pedagógicos puramente conteudistas, pelo senso comum etc.), de modo a restituir à experiência das crianças elos que ficaram perdidos: o sentimento, a intuição e a percepção (KUNZ, 2004).

Por isso Kunz (1999, p. 67) denuncia os limites presentes nos métodos de ensino concebidos como técnica e vistos apenas pela perspectiva do professor, pois, esquecemos que os alunos também possuem um “método”, a maneira de *ser aluno*: “Se o aluno é o alvo central para planejarmos nosso método de ensino, temos de conhecê-lo melhor e desafiá-lo a participar na construção e utilização desta concepção metodológica” (KUNZ, 1999, p. 67).

Essa é a razão de nossa sugestão de que os objetivos didáticos na Educação Infantil sejam postos “em suspenso”, como hipóteses, e não considerados como “alvos fixos” que os

professores devem alcançar a todo custo, sem levar em consideração o objeto de sua conduta: as crianças. Esta é, em nossa opinião, a única forma de, verdadeiramente, concebemos a prática como espaço vivo de construção pedagógica e, por conseguinte, de *ação investigativa*.

Parafraseando Sant'Agostino (1995), a atitude de tomarmos os objetivos didáticos como hipóteses, é para que não mais concebamos as crianças como meros correspondentes ou “respondentes” de objetivos e conteúdos determinados *a priori* pelos professores, pela instituição escolar e pelo âmbito acadêmico, assim como também não mais as enxerguemos como repetidamente semelhantes nos seus modos de ver, perceber, e atribuir sentidos à suas ações/relações. É esta condição que faz cada criança única, *alter*, conforme concluímos em nossa dissertação de mestrado.

Por isso, a ação pedagógica inicia-se com a proposição de “signos iniciais”, de caráter multissensorial, simultâneos (inter-relação de várias linguagens, como gestuais, musicais, verbais...) que poderão se desdobrar em processos não demarcados, imprevisíveis, capazes de levar as crianças e professor a estabelecerem relações interpretantes – produzindo novos signos, novamente interpretados no confronto das alteridades –, em um processo comunicativo.

Se entendemos aprendizagem, nos termos da semiótica peirciana, como “processo de aquisição de conceito e modificação de conduta” (IBRI, 1992, p. 9), não faz sentido afirmar que apenas o professor “ensina” e apenas as crianças “aprendem”, pois ambos produzem novas relações interpretantes a partir das possibilidades (do mundo) que são testadas na experiência vívida do Se-Movimentar.

Então, pensar a experiência educativa como relações comunicativas implica admitir que a prática pedagógica é um fenômeno dinâmico e contingente, um fluxo contínuo de experiências compartilhadas, no qual crianças e professores são simultaneamente produtores e intérpretes de signos, como apresentado na Figura 3:

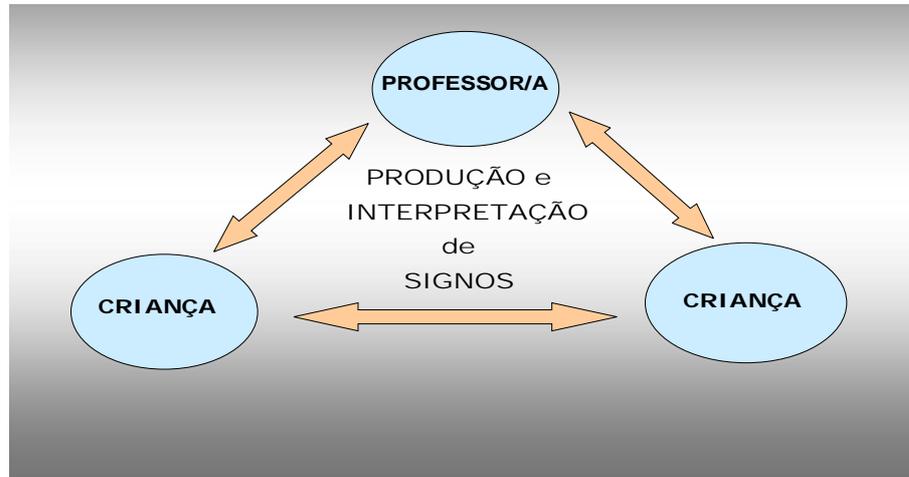


Figura 3 - A dinâmica da prática pedagógica

Contudo, a perspectiva semiótica exige que professores e alunos não limitem as relações interpretantes apenas ao já estabelecido, já consolidado nas linguagens disciplinares, e assim se fechem para o inusitado, para o acaso, para o novo, para as possibilidades futuras.

Foram os sonhos de ser professora e ajudar na formação de cidadãos partícipes de uma sociedade mais justa e democrática que nos levaram, outrora, na condição de professora e com a participação das crianças, a experimentar diversas formas de dinamizar nossa prática pedagógica na Educação Física. Foram essas experiências, permeadas por inúmeras dúvidas, que fomentaram nosso desejo de partir em busca de um mestrado. Elaborá-lo e concluí-lo não fez cessar o desejo, pelo contrário, o alimentou.

Encerramos aquela fase com a sensação de "falta muito!", e mais um desejo nasceu, foi alimentado e noutros desejos se transformou... O que vivemos nos fez compreender as palavras de Alceu Valença, citado em epígrafe neste capítulo. Nosso desejo não pára, nosso desejo não cansa, é o nosso viver contínuo que, como professora, a vida inventou. A vida inventou, e o que nos cabe agora, incitados pelas chamadas do desejo, é assumir nosso dever de descobrir, pesquisar, investigar fenômenos das infâncias, das crianças e das práticas pedagógicas na *Educação Infantil* a partir dela mesma, não mais com a mediação exclusiva da lente da Educação Física Infantil.

Como desdobramento esperado desse longo processo de reflexão teórica, surgiu o desejo de retornarmos à prática/ação (no sentido de confronto direto com o real, com o concreto) para experienciar a proposição e conclusões a que chegamos. Desse desejo nasce a

presente tese de doutorado, cujo “problema de pesquisa” apresentaremos a seguir.

1.3 Introduzindo o novo problema de pesquisa

Na dissertação, nosso diálogo foi a partir do campo disciplinar da Educação Física – nosso campo de origem –, o que não foi empecilho para que visualizássemos a Educação Infantil como um todo e nela localizássemos incongruências que foram ponto de partida para as nossas proposições, que não se limitaram às relativas ao tempo-espço e especificidades da Educação Física.

É oportuno esclarecer que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) do governo federal (BRASIL, 1998), ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), não se refere à disciplina “Educação Física”, mas propõe a linguagem do Movimento – ao lado das linguagens da música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática –, como elemento curricular necessário à Pedagogia da Educação Infantil. Aí nasce um dilema que merece ser apontado: de um lado o movimento é reconhecidamente objeto de estudo privilegiado na área da Educação Física, que alguns autores – sem adentrar as diferentes concepções epistemológicas que sustentam cada um deles –, defendem como meio e conteúdo específico dessa área (TANI, 1996; KUNZ, 1991, 2001, 2006). De outro lado, são os pedagogos, francos generalistas na Educação Infantil, que receberam a incumbência legal de assumir a linguagem do movimento no fazer pedagógico, pela sua importância, ao lado de outras linguagens, no desenvolvimento humano e da cultura (BRASIL, 1998). A justificativa é que o movimento é intrínseco à vida infantil, e não poderia, portanto, ser exclusividade desta ou daquela área.

Todavia, não é nosso interesse entrar no debate se deveria ou não haver o professor especialista de Educação Física na Educação Infantil, muito menos se a sua atuação é melhor, pior ou diferente do que realizam os professores generalistas. Entendemos que esse debate é improdutivo no momento em que a Pedagogia da Educação Infantil ainda vive crises, indefinições e incertezas pedagógicas (ROCHA, 2002), e roga-se, portanto, por estudos de cunho mais ontológico, que voltem aos seus fundamentos, ao invés de insistir no debate sobre questões secundárias.

O nosso questionamento inicial é a respeito da forma como a linguagem do movimento é sugerida no RCNEI (o qual é importante referência para as estruturas curriculares de Educação Infantil no Brasil): como linguagem que se *justapõe*, ao invés de *coexistir* em simultâneo com outras linguagens expressivas. Além disso, como inúmeros

estudos já constataram (FREIRE, 1989; OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2010), o trabalho com a linguagem do movimento parece estar restrito aos documentos, já que na concretude das práticas ainda são as linguagens oral e escrita que se mantêm como prioridades didáticas, restando às outras linguagens, em especial à do movimento, a condição de mero apêndice curricular.

Contudo, é oportuno aqui citar que, em proposição diferenciada do RCNEI, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs,) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (BRASIL, 2010, p. 19) propõem que as instituições de Educação Infantil devem contemplar condições de trabalho coletivo com as crianças e organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outros aspectos – como integralidade, cuidado, participação e escuta das crianças, reconhecimento da especificidade etária, interação das crianças com outras de diferentes idades e relacionamento da instituição com a comunidade local – “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Tal recomendação também está proposta no inciso II do parágrafo 1º do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009) que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, destacando, portanto, a indivisibilidade das linguagens, como temos defendido.

Também o RCNEI, embora apresente uma perspectiva de movimento que supera o seu entendimento como mero deslocamento no espaço, ainda o concebe como um meio para alcançar outros objetivos e como *externalizador* de algo: “para a externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos [que] poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado” (BRASIL, 1998, p. 19). Todavia, como já apontamos na nossa dissertação:

o movimento expressivo transforma-se sem, necessariamente, estar respondendo à programação/planejamento prévio [...] não é uma externalização de sentimentos, emoções etc., mas a própria expressividade, que não é um ‘lugar’ pré-determinado no ‘corpo’ [...]. Assim sendo, o *Se-movimentar* não se constitui como meio para transportar algo - a expressão - ou seja, algo que estava no interior do Ser (no nosso caso a criança), e que precisa ser exteriorizado. Ele não é um fazer para. O *movimentar-se* é a própria expressividade [e significação] do ser. É a própria percepção do mundo. É a própria *experiência*. (GOMES-DA-SILVA, 2007, p. 117-118)

Desse modo, não faz sentido investigar o movimento no contexto da Educação Infantil de maneira a corroborar com o pressuposto de que ele existiria como espaço, eixo ou linguagem separada e justaposta a outras no processo pedagógico.

Se pretendemos que o trabalho com a linguagem do movimento deixe de ser apenas discurso, e, principalmente, que supere a simples função didática de justapor-se a outras linguagens, quando não de subpor-se, como acontece em relação às linguagens oral e escrita, para exercê-la na condição que lhe é própria, de substrato dinamizador de todas as linguagens, precisamos avançar para uma perspectiva pedagógica mais ampla.

Assim, perseguindo as rotas e desdobramentos propiciados pela dissertação de mestrado, temos agora, como intuito, averiguar, na prática, as possibilidades, dificuldades e impossibilidades do arcabouço teórico que construímos, constituir-se como fundamento e condutor de um método pedagógico na Educação Infantil.

1.4 Delimitação do problema de pesquisa

Conforme explicitam Rocha (2002), Faria (2005): a Educação Infantil é ainda um *campo em construção*¹² que busca consolidar princípios e finalidades próprios que não coincidam ou sejam equivalentes aos do ensino fundamental e médio. No nosso entendimento, a problemática apontada pelas autoras é relativa à questão de *método*, isto é, do "como fazer", das *condutas* a serem tomadas e dos *hábitos* que devem ser adquiridos pelos docentes nesse campo específico.

Vale observar que, além do cenário de incertezas que perpassa a Educação Infantil, também no campo da Educação Física evidenciam-se preocupações com o fato de que nas propostas pedagógicas existentes para esse âmbito, encontram-se camufladas questões importantes que deveriam constituir-se como base de qualquer iniciativa pedagógica. A saber, as concepções que se têm sobre mundo, sociedade, educação, cidadão e escola (FREIRE, 1989; KUNZ, 2001; NEIRA, 2008). O que podemos perceber, também no campo da

¹² Esclarecemos, que embora aquelas autoras dêem relevo à Educação Infantil em seus estudos, elas também, assim como nós, perspectivam uma mudança em toda a Educação da Infância. Como afirma Rocha (2002), por enquanto, a distinção entre Educação Infantil e Fundamental é necessária. Para a autora, o que precisamos primeiro é demarcar o que deve ser próprio da educação das crianças pequenas, para só depois fazer o movimento inverso, a fim de influenciar a educação das crianças do ensino fundamental. Sendo assim, o que necessitamos como pesquisadores e professores que lidamos com crianças é, primeiramente, entender "seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais" (ROCHA, 2002, p. 79).

Educação Física, é que embutido no termo "concepção"¹³, aqueles autores já demonstram preocupações com questões direcionadas ao método¹⁴.

Assim, a busca por conceitos que vislumbrem novas concepções de prática pedagógica faz-se necessária, uma vez que eles podem nos auxiliar na designação do tão buscado princípio para a prática pedagógica na Educação Infantil – a sua especificidade, talvez, num entendimento que extrapola o de particularidade de um espaço e alcança os modos de condutas e relacionamentos de seus autores¹⁵ específicos – e, dessa forma, localizar com mais propriedade os fatores que dificultam sua melhoria, assim como os que sinalizam possibilidades de avanços e modificações de condutas.

Desse modo, ante as dúvidas sobre a legitimidade de investigar a especificidade da Educação Física na Educação Infantil, a sugestão que apresentamos no trabalho anterior foi suspender o termo “Física” na designação da Educação Física Infantil. Daí nossa dissertação ter se intitulado “*Educação (Física) Infantil: Se-Movimentar e Significação*”. De um lado, nossa intenção foi superar a ideia, já há muito contestada, de que a criança possuiria um lado físico, corporal (ou motor, como se diz na Educação Física) e outros não-corporais, as denominadas dimensões cognitiva, afetiva e social. De outro, o propósito foi questionar a concepção fragmentada, que aglomera/justapõe linguagens – de onde se entende que cada linguagem disciplinar deva ser trabalhada isolada e não simultaneamente – que tem sustentado a lógica da Educação Infantil e que alimenta a noção de que criança é um Ser compartimentalizado.

Assim, muito embora não mais destaquemos a especificidade da Educação Física na construção desta tese – e assumiremos o âmbito da Educação Infantil propriamente dito como foco investigativo – também não é correto dizer que estamos definitivamente rejeitando esse campo disciplinar, pois, foi nele que encontramos a concepção de movimento que sustenta nossa contribuição na tarefa de construção do campo próprio da Educação Infantil. O que estamos querendo dizer é que a concepção de Se-Movimentar, dado suas bases ontológicas, permite generalizações para além do campo específico da Educação Física.

As conclusões a que chegamos em nossa dissertação e o encaminhamento de novas

¹³ O termo concepção, no dicionário Houaiss (2001), significa “modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção”.

¹⁴ O termo método no mesmo dicionário, Houaiss (2001), quer dizer “modo de agir, meio, recurso” e “maneira sensata de agir; cautela”.

¹⁵ Optamos por trabalhar na pesquisa com o termo *autor* ao invés de *ator*, em função de aquele denotar mais um sujeito que atua e significa a sua própria ação do que este, que embora seja tomado como aquele que possui papel ativo, é também entendido como aquele que desempenha um papel de autoria de outro (HOUAISS, 2001). Esta é uma questão que será melhor desenvolvida no capítulo 3.

dúvidas e questões instituem o problema de fundo que instiga esta atual investigação: o nó górdio do processo educativo, principalmente com crianças, encontra-se, na compreensão equivocada que temos de *método*: embora corretamente concebido como modo de agir, é diferenciado e hierarquizado em função de âmbitos institucionais, e de tipos de saberes e fazeres da atividade humana. Como exemplo, podemos apontar que método científico defendido no âmbito acadêmico-universitário é, em uma concepção tradicional e ainda hegemônica, valorado como sistema diferenciado, e qualitativamente superior, aos métodos que são empregados nos fazeres pedagógicos cotidianos, “no chão” das instituições educativas¹⁶.

Ora, hoje, outro entendimento corrente é que o método científico não é mais, meramente, um corpo sistematizado e organizado de conhecimentos prontos e acabados, como nos legou a modernidade, mas sim processo vivo e dinâmico de produção de conhecimento. E como nos ensina o filósofo Charles Sanders Peirce (1974), investigar não é apenas tarefa de um setor ou comunidade específica, mas condição própria de todas as inteligências capazes de aprender com base na experiência, isto é, no concreto dos fatos/fenômenos vivos e complexos que, assim sendo, exigem ser conhecidos/investigados como tal (PEIRCE, 1972, 1974). Se aceitarmos tal entendimento, não parece fazer sentido a distinção de fundamentos e a hierarquia valorativa entre método adequado para o âmbito da pesquisa/ciência e método específico para ação pedagógica, por exemplo.

Indaguemos, inicialmente, por que motivo os avanços acadêmicos poucas vezes inspiram novas metodologias/modos de agir pedagogicamente com crianças nas instituições de Educação Infantil. Bem sabemos que novidades metodológicas no âmbito acadêmico já existem, e não são poucas¹⁷, mas também sabemos que transformações efetivas, frutos desses avanços acadêmicos, não se instauram amplamente como inspiração e fazeres pedagógicos.

Caberia também indagarmos por que será que, muitas vezes, quando finalizada uma pesquisa desenvolvida *in loco* de instituições educativas encerra-se também o interesse e empenho de muitos professores participantes da pesquisa em continuar com o agir investigativo, visando a contínua modificação de sua conduta docente, assim como apregoa o

¹⁶ Apresentamos o termo “educativo” frente ao termo “escolar”, em função deste último conotar o significado de *ensino* escolarizante e conteudista, típico do ensino fundamental e médio, ao passo que o termo educativo é mais adequado para enfatizar a educação no sentido mais amplo do termo (ROCHA, 1999), com ênfase para a condição de *ser criança* e não meramente às determinações legais e organizacionais da estrutura escolar. Ademais, a Instituição de Educação Infantil (0 a 5 anos) e a Escola possuem origens e funções sociais distintas, embora complementares.

¹⁷ Como exemplo dessas novidades podemos novamente citar trabalhos que se pautam na Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança (COHN, 2005).

âmbito acadêmico, no qual as investigações não cessam, aliás.

Será que as pesquisas acadêmicas, não obstante seus reconhecidos avanços e apesar da opção pelas pesquisas *in loco*, envolvendo a participação de professores, crianças, enfim, os sujeitos que atuam em uma instituição concreta, ainda se prendem, na maior parte dos casos, a teorias e “soluções” gestadas apenas no interior de outras áreas (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Biologia...) como bem já denunciaram Betti (2005) e Kunz (2006), e não dialogam diretamente com a experiência prática, *viva*, que motiva, como fenômeno bruto mesmo, a ação investigativa?

Será que nas ações investigativas, mesmo as realizadas com participação de professores e crianças, o que ainda prevalece é a tentativa de transferir/reproduzir as soluções teóricas encontradas no interior de outros campos para uma esfera peculiarmente situada de ação pedagógica? Será que, desse modo, muitas pesquisas não findam por se limitarem a explicações, análises e interpretações das práticas que já *ocorreram* no processo de investigação, ou seja, de práticas *passadas* e desperdiçam, dessa forma, a sua condição *contingente*, para dar oportunidade aos professores de perceberem, de fato, as significações construídas pelas crianças (com base no Se-Movimentar), assim como perceberem suas próprias capacidades de gerar ações investigativas, ou seja, novas *condutas futuras*?

Outro motivo que contribui na configuração dessa problemática é o fato de as produções acadêmicas, com foco na ação pedagógica, caracterizarem-se por uma insistente dicotomia. De um lado, os que defendem o *saber do professor* como nutriente principal do processo de ensino e aprendizagem. De outro, os defensores da necessidade de se priorizarem os *saberes da criança* na ação pedagógica. Na Educação infantil, esta polaridade é bem evidente, pois continuamos a assistir a ações pedagógicas nas quais ora predominam o *laissez-faire*, ora o tradicionalismo/autoritarismo: ou sabem os professores, ou deixa-se fazer as crianças.

Eis aqui nossa dúvida principal: o campo da Educação Infantil tem-se voltado, no processo investigativo, à ação pedagógica entendida como processo singular de pesquisa e de ação? Parece-nos que não, e os indícios disso são as constantes denúncias, de um lado, de que os professores ainda não agem investigativamente na direção de modificar sua prática/sua conduta docente e, de outro, de que as crianças – interlocutoras da ação pedagógica – ainda não são reconhecidas e incluídas como capazes e partícipes desse processo, uma vez que o seu modo de ser corpo-movimento é ainda desconsiderado.

Nessa direção, outro fator para o qual atentamos são as insistentes dicotomias

existentes no âmbito da produção do conhecimento em Educação, as quais tendem a separar teoria e prática, ensino e pesquisa e saber prático/saber da experiência do saber produzido na academia. Isso gera, como consequência, um entendimento diferenciado de investigador-acadêmico, investigador-professor e investigador-aluno, e, portanto, tende a afastar o aprofundamento dos estudos sobre os fundamentos do método científico, conforme página 24, parágrafo 2.

Observe-se que, no fulcro dessas dicotomias, reside uma problemática fundamental, que é bem apresentada por Elliott (1993, p. 63-64), ao demonstrar como, em seu trabalho de pesquisa-ação, a relação entre teoria e prática constitui para os professores, seus parceiros de pesquisa, um problema prático, uma vez que eles se sentem ameaçados pelas teorias, por sua vez elaboradas por um grupo de estranhos

que se declaram especialistas na produção dos conhecimentos válidos sobre as práticas educativas. Esta reivindicação da qualidade de especialista só é evidente na relação com o conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que utilizam estes “investigadores” para obter e processar informação sobre as práticas de quem trabalha dentro da escola. *Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informação dos professores como fundamento de seus juízos práticos* [grifo nosso]. Não importa que as técnicas produzam medidas psicométricas, etnografias ou teorias fundamentadas. *Todas elas simbolizam o poder do investigador para definir o conhecimento válido. Para os professores, a teoria não é mais que o produto do poder exercido mediante o domínio de um corpo especializado de técnicas* [grifo nosso]. (ELLIOTT, 1993, p.63-64, tradução nossa)¹⁸

É visível, nas palavras de Elliott (1993), que o modo de funcionamento dos sistemas de produção de conhecimento científico (universidades, agências de pesquisa etc.) levam os professores a ver "academia" e "escola" como âmbitos separados, isto é, como espaços em que se produzem discursos/práticas diferentes, bem como interpretam o método praticado na academia apenas como corpo sistematizado e hierarquizado (que denota poder) de técnicas de pesquisa.

Por esse mesmo viés, Contreras Domingo (1994) também defende, em abordagem

¹⁸ No original: "[...] que afirman ser expertos em la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos solo es evidente en relación com el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos “investigadores” para recoger y procesar información sobre las prácticas de quienes trabajan dentro de la escuela. Tales procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como fundamento de sus juicios práticos. No importa que las técnicas produzcan medidas psicométricas, etnografias o teorias fundadas. Todas ellas simbolizan el poder del investigador para definir el conocimiento válido. Para los profesores, la teoría no es más que el producto del poder ejercido mediante el dominio de um cuerpo especializado de técnicas" (ELLIOTT, 1991, p.63-64).

compatível à nossa, que um processo de investigação/produção de conhecimento, deve basear-se no entendimento de que conhecer e atuar compõem o mesmo processo exploratório/investigativo. Portanto, não se pode entender “conhecer e atuar como parte de um mesmo processo de busca ou de se estabelecer a problemática da relação entre o que fazemos e o que pretendemos, se ao mesmo tempo mantemos a separação entre quem investiga e quem atua (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p.9, tradução nossa)¹⁹.

Na compreensão desse autor, se almejamos mudar práticas de professores que atuam no “chão das escolas”, é preciso primeiro mudar a forma como eles entendem essa prática e quais pretensões têm para ela.

Destarte, a dúvida que subsiste e que instiga a nossa investigação é se existiria uma hierarquia em termos *investigativos*, que garantiria exclusiva superioridade e legitimidade à elite acadêmica (“científica”) para determinar e prescrever objetivos, métodos de ensino, conteúdos, avaliação. Não estaria aqui o fulcro da ilusão de que os professores são “práticos”, no sentido de que põem em prática um aprendizado acadêmico, e os acadêmicos seriam os verdadeiros investigadores científicos, detentores do saber original e “oficial”? E as crianças, em que lugar se situariam? Apenas sujeitos passivos de algo que lhes é “ensinado”? Não estaria aqui instalada a hierarquia valorativa e uma suposta diferença de fundamentos, ou seja, entre concepção de método para o âmbito da pesquisa/produção do conhecimento e método para a ação pedagógica?

Dessa forma, embora já contemos com avanços em termos de orientações didático-pedagógicas mais gerais, tanto nos documento oficiais como em pesquisas, e mesmo de procedimentos metodológicos concretos nas práticas educativas, ainda não parece verdade que os *fundamentos do método* (em um entendimento *lato sensu*, como modo de pensar e agir), estejam amplamente compreendidos. Essa deficiência é, em nosso entendimento, o principal fator que leva às limitações e dificuldades de implementação das diretrizes didático-pedagógicas, muitas vezes inovadoras e corretas (do nosso ponto de vista), presentes nos documentos oficiais e pesquisas publicadas, pois, sem a compreensão dos fundamentos do método, findam por funcionar como “receitas de bolo”, que logo se esgotam ou são pouco compreendidas.

Assim, a questão principal que subjaz ao nosso problema de pesquisa é: seria possível, no bojo de uma ação investigativa, romper, tanto na academia quanto no agir pedagógico, com as

¹⁹ No original: “conocer y actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda o de plantearse lo problemático da relación entre lo que hacemos y lo que pretendemos, si a la vez se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa” (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 9).

dicotomias apontadas e, assim, instaurar o *método entendido como modo de agir e pensar*, conforme Peirce²⁰ (1972, 1974, 1990)? E, ao instaurá-lo, haveria a possibilidade de promover mudanças nas condutas docentes, de modo a construir uma prática pedagógica efetivada como relações comunicativas no processo de produção sógnica de professores e crianças?

1.5 Objetivos

O nosso propósito é, então, articular *elementos teóricos e procedimentos didáticos* que viabilizem a simultaneidade sógnica (“linguagens”), o Se-Movimentar e as relações comunicativas como *método* (entendido em sentido amplo, como modo de pensar e agir) na Educação Infantil, em coerência com o modo específico de “ser criança”.

Nesse propósito, adentrando a complexidade do método, pretendemos observar e provocar os (as) professores (as) a perceberem em que medida e circunstâncias eles (as) agem reflexivamente em prol de mudanças em suas condutas docentes. O que pretendemos observar é se, em virtude de nossa ação investigativa – e interventiva –, as crianças, com apelos expressivos e significativos, podem afetar a percepção do professor, balançar suas crenças, instaurar-lhes dúvidas e admitir a necessidade de rever sua conduta docente em direção às crianças e seus processos de significações. Ou seja, ao possibilitar *experiências sensíveis/significativas* às crianças, esperamos criar oportunidades de reflexão sobre a *qualidade* (princípios e concepções) das práticas pedagógicas, bem como estimular mudanças de condutas e criação de novos procedimentos didáticos.

Para tal, como já adiantamos, nos valeremos da Semiótica ou Lógica Geral dos Signos de Charles S. Peirce (PEIRCE, 1972, 1974, 1990), dado que este filósofo e semioticista propõe um método geral de produção do conhecimento, o qual subjaz a todos os outros, sejam rotulados de “científicos” ou não.

A referida articulação com os procedimentos didáticos far-se-á por intermédio de um trabalho de campo desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil, com características de uma pesquisa ação, nos termos propostos por Stenhouse (1993, 1998) e Elliott (1993, 2000). Esta dimensão metodológica será detalhada no capítulo 2.

²⁰ Ao entender o método como modo de agir e pensar, entende-se que investigar é condição própria de todas as inteligências capazes de aprender com base na experiência.

2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Eu tô cansada de trabalhar com a criança do papel.

(Fala de professora participante da pesquisa de campo)

2.1 Sobre investigações com crianças

Contradições, ambiguidades, incertezas, complexidades, multi-linguagens, desigualdades, diferenças, conexões, e, enfim, *comunicação*, são fenômenos que configuram os nossos tempos e nos impõem a necessidade de pensar e suspender crenças, paradigmas e concepções a respeito de mundo, inclusive sobre “criança” e “prática pedagógica”. Caso assim procedamos no processo investigativo – de modo atento e com o olhar despido de juízos e pré-conceitos – inúmeros outros fenômenos e interpretações possíveis tendem a evidenciar-se e nos colocam um desafio: construir uma metodologia que seja coerente com as exigências salientadas por esse cenário.

Assim, a aproximação ao espaço educativo que será investigado deve ser cuidadosa. Com isso estamos querendo dizer: o *método* é a questão vital. É o fenômeno, ou seja, um certo espaço pedagógico na Educação Infantil, que irá nos dizer como precisamos investigá-lo, e não nós, com um olhar cheio de pré-juízos, talvez interpretativamente viciado, que devemos nos impor sobre ele. Já disse Marcel Proust que “a verdadeira viagem de descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhares”. Temos que ter, portanto, disponibilidade para modificar, sempre que necessário, o modo como miramos o fenômeno da Educação Infantil.

Assim, o que nos fica claro é que está no *exercício da renúncia* o nosso primeiro compromisso investigativo, seja do ponto de vista de pesquisador acadêmico, seja do ponto de vista do professor na instituição educativa. É preciso, pois, renunciar a pontos de vista, representações e crenças *a priori* determinados, uma vez que estes nos cegam frente a fenômenos singulares e levam-nos a ignorar suas particularidades e dissensões. É preciso renunciar à posição adultocentrada da qual olhamos as crianças, enxergando-as como incapazes, marginalizadas e sem pontos de vista próprios. É preciso renunciar também ao *status* equivocado e frequentemente assumido pelo posto acadêmico-investigativo que se arroga produtor e detentor dos “verdadeiros” e melhores saberes, e despreza outras esferas e

sujeitos investigativos e investigadores, como os professores da educação básica, por exemplo. E, ainda, é preciso renunciar à ideia de que, no sistema educativo, professor é aquele que sabe e “ensina” conteúdos e, alunos/crianças são aqueles sem saberes e, por isso, são receptores passivos dos saberes dos professores.

Sabemos também, que não basta proclamar renúncias, sem exercitar a capacidade de *atenção e prontidão*, condições que na verdade antecedem o ato de renunciar e nos permitem, de fato, ouvir, compreender e incluir outros pontos de vista nas relações comunicativas, bem como, dominar nossa ânsia por nomear, classificar e categorizar os fenômenos sem antes esperar que eles se mostrem a partir de si próprios, de sua ordenação própria enquanto espaço comunicante (FERRARA, 2007). Atenção e prontidão, então, são atitudes que passam a ser exigidas em nossa tarefa de investigar em que consistem, ou devem consistir, os princípios orientadores de condutas pedagógicas com crianças, bem como conferir os fundamentos que, quem sabe, possam vislumbrar aquilo que identifica, distingue e representa, dos pontos de vista social e comunicativo, o âmbito da Educação Infantil²¹.

No campo da Educação Infantil – e da Educação Física Infantil – algumas pesquisas desenvolvidas acerca da prática pedagógica com crianças já buscaram superar criticamente os modelos tradicionais de pesquisa (por exemplo, RENNÓ, 2001; SILVA, 2003; MUNARIM, 2007; PAULA, 2007), para o que privilegiaram instrumentos metodológicos alternativos, como fotografias, vídeos, brincadeiras, jogos, histórias e passeios pela cidade. Com isso, podemos presenciar um cenário que se desloca das tradicionais formas de fazer pesquisas *sobre* crianças para a concretização de pesquisas *com* crianças, valendo-se, sobretudo, de estudos etnográficos, observação participante, levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, bem como a adaptação, às crianças, dos instrumentos tradicionais de coleta de dados, como questionários e iconografia (SARMENTO; PINTO, 1997). Podemos dizer, então, que muitos estudos já concebem as crianças como portadoras e produtoras de saberes, de culturas, de signos (linguagens) e, portanto, de conhecimentos.

Dessa forma, em diversas investigações, as crianças já foram valorizadas pelo que fazem, como fazem e onde fazem. Da predominância histórica em estudá-las focando essencialmente os seus estágios de desenvolvimento psicológico e suas constituições biológicas, passou-se à valorização de suas dimensões sociais e culturais (PINTO, 1997;

²¹ Estamos nos referindo à perspectiva do *Se-Movimentar Significativo*, para a qual a ação pedagógica na Educação Infantil viabiliza-se como um processo de produção sógnica, ou seja, como um processo/produção de *semioses* (fluxo aberto de produção de signos) e, a semiose entendida como *simultaneidade sógnica*, e, em decorrência, como processo de *relações comunicativas*.

SARMENTO; PINTO, 1997; SIROTA, 2001; CRUZ, 2008; CHRISTENSEN; JAMES, 2005).

É com respaldo nessa atitude investigativa que, no âmbito acadêmico da Pedagogia da Educação Infantil, tem-se pensado a urgente necessidade – suscitada pelo concreto das relações contemporâneas – de se efetivar uma ação pedagógica que realmente leve em conta os pontos de vistas, interesses, desejos e necessidades das crianças, de forma a considerá-las como capazes e partícipes *do e no* processo pedagógico. Tal é o que tem sido apontado, sobretudo, pelos campos da Sociologia da Infância (QVORTRUP, 2010; SIROTA, 2001), da Antropologia da Criança (COHN, 2005) e da Fenomenologia (JENKS, 2002; KUNZ, 2004).

No nosso entendimento, o que esses campos teóricos já apontam é para o perigo presente (tanto nas pesquisas como na prática pedagógica) nos procedimentos metodológicos predominantemente “adultocentrados”, nos quais, muitas vezes, o investigador (e/ou o professor), despreocupado com o compromisso ético da conduta autocrítica, preso a juízos apriorísticos, e desconsiderando o outro como *alteridade*, acaba simplesmente projetando o seu olhar interpretativo *sobre* as crianças “colhendo delas apenas aquilo que é reflexo conjunto de seus próprios preconceitos e representações” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26).

No que diz respeito à pesquisa, Sarmiento e Pinto (1997) chamam a atenção para a “reflexividade investigativa”, na qual os investigadores devem estar sempre atentos ao fato de que seus olhares nunca são neutros, exigindo, por isso, um certo exercício de “abandono” do olhar adultocêntrico, supostamente detentor das maiores e melhores experiências e saberes. Entendemos que essa atitude reflexiva deve também estar presente na ação pedagógica do professor, na medida em que – e esta é a nossa hipótese – há um método comum na “pesquisa” e na “ação pedagógica”.

Pois bem, visibilidade, respeito e inclusão, as crianças já conquistaram nos discursos acadêmico-investigativos, senão cabalmente como práticas investigativas, ao menos como recomendações metodológicas. Porém, e infelizmente, ainda não podemos concluir o mesmo com relação à sua presença e participação nas esferas educativas. Bem sabemos que, de modo geral, os pontos de vistas, as *expressividades significativas*, das crianças não são percebidos e incluídos como expressões constituintes e construtivas do desenvolvimento pedagógico.

Se os avanços metodológicos nas pesquisas sobre/com crianças e ação pedagógica já se fazem presentes no âmbito acadêmico, mas ainda não alcançam o concreto dessa ação, é por que talvez não reconheçamos, repetimos, que os fundamentos do método para pesquisar

na academia (universidade) podem ser os mesmos no agir pedagógico. É esta a *dilemática* central, pois, que orienta os procedimentos metodológicos que trilhamos nesta pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com tendências já consolidadas na pesquisa educacional, como certas vertentes da pesquisa-ação (ELLIOTT, 2000; STENHOUSE, 1993, 1998), entendemos que a construção de uma proposta significativa e produtiva para a Educação Infantil exige a aproximação com os profissionais que lidam com as crianças no cotidiano educativo, para *com* elas experimentarem práticas que tomem por base os fundamentos e princípios derivados da Semiótica que já apontamos (GOMES-DA-SILVA, 2007). Também nos valeremos de indicações daquelas pesquisas que tomam as crianças como ponto de partida para reflexões e análises, e que são compatíveis com a perspectiva semiótica peirciana.

Outro ponto importante a ser considerado em nossa construção metodológica é a argumentação de Tomás (2006) de que as crianças gostam, querem e têm direitos de participar da construção de programas e instituições que foram intencionalmente criadas para elas. Por isso, todo pesquisador e professor que se dedica à Educação Infantil precisa de perspectivas teórico-metodológicas que possam garantir e viabilizar o envolvimento das crianças nos eventos que lhes dizem respeito, e nos quais elas possam ser reconhecidas pelas suas próprias *vezes e vozes*.

Não raramente ouvimos dizer que a escola deve propiciar experiências significativas às crianças-alunos. Isso quer dizer, do nosso ponto de vista, que as atividades pedagógicas propostas devem fazer sentido para elas *no momento mesmo* de seu desenvolvimento e não, como comumente acontece, serem apenas tentativas de reproduções de outras “experiências” sugeridas como corretas e mais adequadas – os modelos e preceitos didáticos provindos do meio acadêmico, por exemplo – já que estas são referências abstratas e externas à situação concreta de uma ação pedagógica.

Ora, tornar uma experiência pedagógica significativa às crianças exige desempenhar a tarefa de cotejar preceitos didático-pedagógicos abstratos com as intenções, necessidades e desejos das crianças. Esse é um desafio, um dilema, aliás, que coloca a figura do professor no “alvo da mira”. Caberia a ele o compromisso de assumir, sozinho, essa responsabilidade? Se, de um lado, o professor é acusado e cobrado por não acompanhar os avanços teóricos, que por sua vez prescrevem-lhe *a priori* conteúdos e métodos pedagógicos, de outro, é acusado de não atender os reais, e *contingentes*, interesses e necessidades das crianças-alunos. Da parte do professor, ouve-se reclamações pelo fato de o mundo acadêmico-universitário deixá-lo,

constantemente, à margem da produção do conhecimento. E da Universidade parte o discurso de que é preciso ouvir o professor para produzir conhecimento.

Malgrado os prejuízos que esses impasses causam ao processo educativo – e que não são apenas esses, bem sabemos²² –, o que ainda estamos longe de contemplar é uma ação pedagógica que considere os pontos de vista das crianças como partícipes e interlocutoras do processo, de modo a efetivamente levar em conta seus repertórios singulares, numa prática compreendida como *relações comunicativas*, como insistentemente temos afirmado (GOMES-DA-SILVA, 2007).

Sendo assim, instaurado no limiar dessas ambigüidades, encontra-se um problema metodológico. Do *método*, melhor dizendo. Se as relações pedagógicas se estabelecem no âmbito das relações comunicativas, como já defendia Paulo Freire (1988), não procede, no nosso entendimento, centrar, cobrar ou delegar responsabilidades apenas ao professor, mas, investidos do papel social de pesquisador, descobrir *com* ele e *com* as crianças/alunos, novos modos de produzir conhecimentos, o que implica, também e sobretudo, descobrir novas *formas* de interpretar expressividades significativas. Noutras palavras, descobrir novos métodos de ver, conceber e interpretar o mundo e as crianças. O que não faz mais sentido é continuarmos a delegar responsabilidades apenas ao professor, sem compartilhar com ele a descoberta de como podemos fazer isso *metodicamente* (quer dizer, com um método), como fazemos no âmbito acadêmico.

Isso quer dizer que a própria dimensão da ação pedagógica deve ser concebida e dinamizada como espaço próprio de *pesquisa e ação*; como espaço vivo e tangível de construção/ação metodológica; isto é, de descoberta ininterrupta de novas camadas de sentidos e produções sígnicas, logo, de aprendizados que emergem na/da própria ação, no confronto de alteridades: professor-criança e criança-criança.

Esclarecemos que não estamos nos referindo, simplesmente, à ação pedagógica como *loco* adequado de pesquisa educacional, como muitas pesquisas acadêmicas já desenvolvem, mediante recurso à etnografia e à pesquisa-ação, por exemplo. Referimo-nos, sim, à possibilidade de facultar aos professores e crianças/alunos a condição de investigadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse entendimento, o professor é investigador de sua própria ação (e aprendizado), e

²² Estamos cientes de que questões político-administrativas, como baixos salários e precárias condições de trabalho influenciam o quadro educativo que hoje assistimos. Entretanto, neste momento optamos por focar algumas questões mais epistemológicas (e/ou ontológicas) das quais os problemas político-administrativos são apenas a “ponta do iceberg”, no nosso entendimento.

as crianças/alunos, investigadores de seus próprios aprendizados, na condição de serem elas próprias responsáveis por significar e dar sentidos às suas experiências. Pois se entendermos, como já destacamos, aprendizagem como “processo de aquisição de conceito e modificação de conduta” (IBRI, 1992, p. 9), não faz mais sentido atribuir mérito investigativo apenas aos previamente “autorizados” a essa tarefa: os acadêmicos. Na perspectiva peirciana, experienciar uma prática pedagógica é, para professor e crianças, investigar, descobrir, modificar condutas, e, portanto, aprender.

É no fazer pedagógico – nas ações do professor e das crianças – que estão guardadas as evidências de que as relações professor-criança, ensino-aprendizagem, saber acadêmico e saber do professor, conteúdo, avaliação, metodologias, enfim, *método*, não são meros resultados/reproduções do modo hegemônico de produção dos conhecimentos, mas constituem-se como um espaço próprio de produção de conhecimento, na medida em que é a experiência vívida, e vivida, o fundamento de todo e qualquer conhecimento.

2.2 A contribuição da semiótica peirciana

2.2.1 Um método geral

Com base em Peirce (1972, 1974, 1990), nossa perspectiva volta-se para a *possibilidade* da existência de princípios gerais e universais como condição subjacente a todo e qualquer método investigativo: o *fundamento* ao qual já nos referimos.

Para Peirce (1974), cada ciência se define pelo tipo de conhecimento que produz. O método geral, defendido por Peirce, segundo Santaella (2002, p. 127), “não anula, apenas subjaz, aos métodos e técnicas específicas que cada ciência tem por função desenvolver e transformar”. Cada ciência, para a semiótica peirceana, configura seus procedimentos de uma maneira que lhe é própria:

[...] desenvolvendo metodologias específicas e relevantes para determinadas aplicações de acordo com necessidades que brotam dentro dela e que não podem ser impostas de fora. Quanto mais a prática científica se aproxima desse ideal, mais científica ela é, não se confundindo com meras encomendas burocráticas, administrativas, comerciais ou ideológicas que são muitas vezes equivocadamente chamadas de pesquisa científica. (SANTAELLA, 2002, p. 127-128)

Nossa hipótese, derivada da semiótica peirciana, é que a investigação científica não é tarefa de um setor ou uma comunidade específica, mas é condição própria de todas as

inteligências capazes de aprender através da experiência (PEIRCE, 1990). Nesse sentido, não haveria, então, um método adequado para o âmbito acadêmico (“científico”) e outro método específico para o processo pedagógico na Educação Infantil.

Do mesmo modo, não haveria hierarquia valorativa entre investigador-acadêmico, investigador-professor e investigador-criança-aluno. Contudo, admitimos que há interesses e responsabilidades sociopolíticas que diferenciam essas esferas institucionais e seus sujeitos.

Acreditamos que o método abduativo-indutivo proposto por Peirce (1974, 1990) pode nos ajudar a vislumbrar um método nos termos aqui colocados, o qual, tendo em vista a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil, não nos levaria a desembocar em clichês ou teorias prontas.

Vale esclarecer que é justamente esse filósofo que, radicalmente, nas palavras de Sant’Agostino (1995), contrasta o método *abduativo* com os consagrados pela tradição – o dedutivo e o indutivo. Para Peirce (1990, p. 226):

a sugestão abduativa advém-nos como num lampejo. É um ato de intuição (*insight*), embora de uma intuição extremamente falível. É verdade que os diferentes elementos da hipótese já estavam em nossas mentes antes; mas é a idéia de reunir aquilo que nunca tínhamos sonhado em reunir que lampeja a nova sugestão diante de nossa contemplação.

Com base em Peirce (1974, 1990), Ibri (1992) e Sant’Agostino (1995), resumimos no Quadro 1 as características de cada um desses métodos.

| DEDUÇÃO | INDUÇÃO | ABDUÇÃO |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Prova que algo <i>deve ser</i>. - É “comprovadora” de teorias já estabelecidas (com fatos interessadamente selecionados). - Sua única justificativa é que da sugestão a dedução pode tirar uma predicação testável pela indução . | <ul style="list-style-type: none"> - Mostra que algo <i>atualmente é</i> operatório. - Busca fatos. - Inicia-se pela <i>hipótese</i> que parece se auto-recomendar sem, em princípio, ter quaisquer fatos particulares em vista, embora se sinta a necessidade de fatos para fundamentar a teoria. - O estudo da hipótese sugere os experimentos que trazem à luz os próprios fatos para os quais a hipótese apontou. | <ul style="list-style-type: none"> - Faz uma mera sugestão de que algo <i>pode ser</i>. - Busca uma teoria. - Inicia-se a partir dos <i>fatos</i> sem ter, em princípio, qualquer teoria particular em vista, embora seja motivada pelo sentimento de que uma teoria é necessária para explicar os fatos surpreendentes. - A consideração dos fatos sugere a hipótese. - Estuda os fatos, <i>a experiência</i>, para, a partir deles, delinear categorias heurísticas ou da hipótese, que supõem uma relação interrogativa com a experiência, que incorpora o “acaso”, o fenômeno imprevisto. |

Quadro 1 - Características dos métodos dedutivo, indutivo e abduativo

Portanto, a indução e a dedução não estão excluídas do método proposto por Peirce, já que, a partir da sugestão de uma hipótese, a partir dos fatos, do concreto, a dedução pode propor predicacões que podem ser testadas pela indução, a qual sugere certos experimentos capazes de trazer à luz (ou não) tais fatos. O que Peirce demonstra é que os métodos dedutivo e indutivo são lógicas comprobatórias, que não dão conta do novo, do acaso, do imprevisto, ou seja, nada *criam*, ao passo que a criação é prerrogativa do método abduutivo-indutivo.

O entendimento de ciência como Semiótica, segundo Silveira (1989, p. 80) recoloca questões para o processo investigativo que o próprio campo da Filosofia já perdeu ou passou a considerar ingênuas: “a espontaneidade da produção das idéias e a afeição que estaria na origem de toda regularidade e de toda lei, das quais decorreriam em última análise a realidade da ciência e a dinâmica da evolução do universo”. Segundo esse autor, Peirce considera a presença da sensibilidade na totalidade do universo. Dessa forma, Peirce (1974, p. 156) nos mostra que ciência deve ser entendida como coisa viva, como processo vivo que “ocupa-se principalmente de conjecturas que estão em processo de serem estruturadas e testadas”. Não devemos, portanto, ao almejar conhecer algo, sustentarmo-nos ou “aplicarmos” conhecimentos que já são estabelecidos e sistematizados.

Como esclarece Peirce (1974, p. 156-157):

O homem que trabalha corretamente para aprender algo ainda não conhecido é considerado por todos os homens de ciência como um seu igual, não importa quão pouca informação ele possua. [...] A vida da ciência reside na vontade de conhecer. Se este desejo não é puro, mas está mesclado a uma vontade de provar a verdade de uma opinião particular ou de um modo geral de conhecer as coisas, ele levará quase que inevitavelmente à adoção de um método imperfeito [...]. A ciência consiste em realmente distender o arco na direção da verdade, *com atenção no olhar* [grifo nosso], com energia no braço. Sendo essa a essência da ciência, é óbvio que sua consequência primeira serão homens, homens cuja vida inteira é devotada a ela. Através desta devoção, cada um deles adquire prática em fazer algum tipo particular de observações e experimento.

No entendimento do autor, a emoção é o fundamento de toda racionalidade, ou de todo e qualquer processo de produção de conhecimento. Sendo assim, o procedimento científico, conforme Peirce o entende, está originariamente no cotidiano das pessoas, que por sua vez possuem espírito eminentemente afetivo (no sentido de “ser afetado” por), e, por isso mesmo, voltam-se sempre ao outro (pessoa ou coisa), ao *alter*. É nesse voltar-se ao outro que um ato de conhecer é levado a cabo. O que é “científico”, então, para Peirce, possui grande abrangência de significação. O que muda nas diferentes categorias de produção de

conhecimento é o tipo de procedimentos de controle que se utilizam. Porém, o modo de apreender um fenômeno e produzir um conhecimento sobre ele é o mesmo para todas as categorias; em outras palavras, repetimos, para todo ser ou *inteligência capaz de aprender através da experiência* (PEIRCE, 1990).

Este método, vale esclarecer, foi denominado inicialmente pelo autor por *pragmatismo*²³, apresentado por Peirce como *método* ou *critério* de significação, ou seja:

[...] um método capaz de determinar o verdadeiro sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra, ou outro tipo de signo. [...] *Para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as conseqüências práticas*²⁴ *pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas conseqüências constituirá o sentido total da concepção.* (PEIRCE, 1974, p. 12-13)

Assim se justifica, pois, a máxima do pragmatismo. O sentido do pragmatismo é “tornar claras as nossas idéias”²⁵ a partir daquilo que estamos em contato o tempo todo, ou seja, os significados que afetam nossa conduta (COSTA; SILVA, 2011). Como é possível entender por meio da síntese desses autores, a máxima do pragmatismo peirciano é pautada em quatro desdobramentos iniciais: *método/critério de significação; significado, conseqüências práticas e objeto*. Sendo assim, continuam os autores, o significado de um conceito é fruto da relação objeto e hábito, isto é, fruto de hábitos gerais ou hábitos pragmáticos apoiados pela nossa compreensão intelectual do objeto.

Por “compreensão intelectual”, Ibri (1992) elucida que a intenção de Peirce ao enfatizar o termo “concepção” como a maneira de agir pragmaticamente, é deixar bem claro que isto não significa uma *ação pela ação* ou uma pluralidade de atos. Pois, “dizer que vivemos para o mero objetivo da ação, enquanto ação, desconsiderando o pensamento que ela veicula, seria o mesmo que dizer que não há algo como um propósito racional. [...] Mas o fim do pensamento é a ação na medida em que o fim da ação é outro pensamento” (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 97-98).

²³ Foi Peirce quem cunhou o termo pragmatismo como o exposto acima, entretanto, em função de apropriações distorcidas do termo por alguns autores como o psicólogo Willian James, Ferdinand C. S. Schiller e outros - o que acarretou no aparecimento da palavra em “revistas literárias, violentada daquela forma impiedosa a que estão sujeitas as palavras quando caem em garras literárias” (PEIRCE, 1994, p. 132) – Peirce passou a denominar seu método de *pragmaticismo*, o qual, conforme o autor, é um termo “suficientemente horrível para estar a salvo de raptos” (PEIRCE, 1994, p. 132). Além do mais, uma das formas mais equivocadas que o termo pragmático já recebeu é o entendimento de que ele possui um caráter *utilitarista* ou *ação utilitária* que tem fim em si mesma (IBRI, 1992).

²⁴ Assim diz Peirce apud (Ibri, 1992, p.98): “Por ‘prático’ quero dizer apto a afetar a conduta; e por ‘conduta’, ação voluntária que é autocontrolada, ou seja, controlada por deliberação adequada”.

²⁵ “Como tornar claras as nossas idéias” é título de um texto esclarecedor de Peirce (1972) sobre esse assunto.

Nesse sentido, “é o pensamento que a ação veicula a essência mesma da experiência no seu *fazer pensar que*. [...] Assim, a ação intencionada traduz-se no propósito racional do conceito” (IBRI, 1992, p. 98). O caráter intelectual da conduta, então, reside na nossa capacidade de interpretação racional para um *pensamento futuro*, ou seja, o “*pensamento é racional somente na medida em que ele se recomenda para um futuro pensamento. Ou, em outras palavras, a racionalidade do pensamento reside em sua referência a um futuro possível*” (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 99).

Para nós, é importante ficar claro que o pragmatismo peirciano, em resumo, consiste numa concepção de significado compreendido como referência a um futuro – a um *in futuro*. Dessa forma, pela leitura de Costa e Silva (2011, p. 22) podemos entender o pragmatismo como sendo um método “através de, ou por meio de, um caminho ou uma estrada”, que se sustenta na experiência. Outrossim, a máxima do pragmatismo,

[...] afirma que uma determinada concepção difere de outra na medida em que possa modificar diferentemente nossa conduta prática. [...] a máxima do pragmatismo, se verdadeira, *cobre* plenamente toda a lógica da abdução. [...] Sendo assim, deve afetar, de alguma maneira, a inferência dedutiva ou indutiva. Que o pragmatismo não interfere na indução, é evidente; a indução apenas nos ensina o que temos a esperar como resultado de um experimento, e é óbvio que tal expectativa *possa* interessar à conduta prática. Num certo sentido deve afetar a dedução. [...] Primeiro, afetar as premissas de dedução não significa afetar a lógica da dedução. (PEIRCE, 1974, p. 62-63).

Observemos, ainda, as palavras de Peirce (1974, p. 63) a respeito do seu entendimento de pragmatismo:

se o pragmatismo é a doutrina segundo a qual toda concepção é a concepção de seus efeitos práticos, (então) concepção vai muito além do prático. Permite todos os vãos da imaginação, desde que alimentem a possibilidade de um efeito prático; e deste modo muitas hipóteses que à primeira vista seriam excluídas pela máxima pragmática não o são na realidade.

Para nós, essa observação acerca do pragmatismo peirciano é essencial, uma vez que nosso objeto final²⁶ de pesquisa são exatamente as crianças, as quais definitivamente agem entregues ao mundo da imaginação, que à sua vez coincide com o movimento (MUNARIM, 2007) de modo a conferir à suas ações/ produções a condição de condutas significativas.

²⁶ Referimo-nos a objeto final pelo fato de buscarmos alcançá-lo por intermédio da relação com suas professoras, como veremos mais à frente.

2.2.2 Conduta

Para melhor compreender a dinâmica da produção científica à luz da Semiótica peirciana, é preciso entender a relação entre a noção de signo trazida por Peirce (que já apresentamos), e a de conduta futura. Sobre isso nos fala Silveira (1989, p. 73):

A ciência do ponto de vista semiótico é a determinação conceitual da *conduta racional futura* [grifo nosso] diante de uma classe de objetos. [...] O pensamento científico é a mais ampla realização de um signo potencial, atualizado pelo objeto e que mediatiza a conduta futura diante da mesma classe de objetos, através da produção do interpretante.

O objeto, na tríade sígnica, é responsável por integrar o mundo, ou seja, a interpretação do mundo, no processo semiótico:

O objeto na semiose é palco de reações mas integra também o ideal de conduta. [...] o interpretante é o lugar da contínua orientação da conduta no tempo para a consecução futura da interação do sujeito e do objeto. Como contínuo para o futuro, o interpretante é pensamento e encontra sua plena realização nas leis cósmicas, nas leis organizadoras do mundo: é o hábito de conduta do universo e, por consequência, dos sujeitos pensantes que o integram. (SILVEIRA, 1989, p. 73)

Podemos assim dizer que objeto é objeto de uma conduta. Nossas condutas são movidas pelo objeto, o qual, por sua vez, necessita ser primeiro percebido, depois interpretado e finalmente aceito para ser conhecido e compreendido. É por levar em conta a necessidade de o processo educativo empreender investimentos formativos que acarretem mudanças nas condutas didático-pedagógicas dos professores – ou nas mudanças de seus hábitos de viver e interpretar o mundo e as próprias crianças e, portanto, de dinamizar sua prática – que apostamos na possibilidade de o entendimento peirciano de ciência/produção de conhecimento, nos auxiliar na compreensão e transformação da Educação Infantil.

Para tal, precisamos sempre lembrar, conforme esclarece Silveira (1989, p. 75), que na perspectiva peirciana “imanência e alteridade, idéia e fatualidade, sujeito e objeto compartilham com a lei [do universo], com o hábito geral de conduta e com o conceito de semiose, como correlatos de uma unidade. São distintos, mas inseparáveis”. Isso quer dizer que só se completa uma semiose quando se determina uma conduta.

Esse esclarecimento nos permite, por exemplo, entender o fato de que muitas vezes temos a impressão (ou a certeza) de que alguém, mesmo diante de reiteradas experiências de insucesso, não enfrenta a necessidade de modificar sua conduta, não muda sua perspectiva

diante do assunto ou situação e, por isso mesmo, não percebe a presença de eventuais outros elementos que lhe permitiriam interpretar e agir de modo diferente. Do mesmo modo, sem receio, podemos afirmar que há muitos professores atuantes na Educação Infantil que estagnaram-se nas suas concepções de educação, de mundo e de criança, de sorte que se fecharam para as possibilidades de estabelecer novas relações interpretantes, de produzirem semioses, as quais são indispensáveis para modificar sua prática pedagógica e, por conseguinte, sua própria vida. Produzir semioses, do ponto de vista peirciano, é constituir-se²⁷ como *Ser*.

Como já referimos em Gomes-da-Silva (2007), as crianças, na Educação Infantil, necessitam ser retomadas como o objeto vital da conduta pedagógica dos professores, uma vez que estes, na maioria das vezes, demonstram priorizar (no sentido de considerar *a priori*) os conteúdos e as estratégias supostamente mais eficazes para ensiná-los, relegando a segundo plano as crianças e suas expressividades. É este um hábito de conduta de muitos professores.

No pensamento peirciano, hábitos seriam tendências adquiridas para comportar-se de maneira semelhante sob circunstâncias similares no futuro (PEIRCE, 1974), ou seja, são ações que se repetem seguindo certas regularidades, em relação a possíveis experiências futuras.

Diante disso, o que precisamos – investigadores, professores e todos os envolvidos com esse espaço educativo – é encarar as práticas pedagógicas como processos eminentemente semióticos, isto é, como espaço de interpretações, reinterpretações e inter-relacionamentos entre professor-criança-criança e o contexto (que não exclui os conteúdos, mas modifica o modo de entendê-lo como parte do processo).

Dessa maneira, podemos entender a Semiótica peirciana não como uma mera formalidade teórico-metodológica, mas como uma ciência que tem por função nortear condutas para encontrar/conhecer um certo objeto. Uma ciência, portanto, que nos dá respaldos para perspectivar – e sugerir – revisões e mudanças de hábitos de conduta nas práticas de professores da Educação Infantil, uma vez que mudar de hábito, conforme Peirce (1974), é modificar as tendências de uma pessoa para a ação. Tal modificação, contudo, só acontece como resultado de exercícios prévios da vontade ou dos atos de um sujeito, ou de um complexo de ambas as coisas:

Exclui disposições naturais; mas inclui além de associações aquilo que podia ser denominado transociações, ou alteração de associações, e inclui até

²⁷ Constituir-se, no entendimento dicionarizado, carrega o sentido de tornar-se, criar-se, compor-se, enfim corporificar, organizar e representar (HOUAISS, 2001).

dissociação. [...] Os hábitos têm graus e força variados, que vão desde a dissociação completa até a associação inseparável. Estes graus são mistura de prontidão, por exemplo, excitabilidade, e outros ingredientes que não requerem análise separada neste local. (PEIRCE, 1974, p. 147)

Isso significa que, ao almejar mudanças de hábitos de conduta dos professores na esfera infantil, não podemos esperar que este seja um acontecimento que se desenrolará espontaneamente, ou que bastará nossa boa vontade como investigadora para obter mudanças pedagógicas. Provavelmente, os fatores prontidão e excitabilidade da parte dos professores sejam os ingredientes mais necessários numa empreitada investigativa dessa espécie.

A mudança-de-hábito consiste muitas vezes na elevação ou descida da força do hábito. Os hábitos também diferem quanto à duração, que é igualmente uma qualidade compósita. Mas de uma maneira geral pode dizer-se que os efeitos de uma mudança-de-hábito duram até que o tempo ou alguma causa definida produza uma nova mudança-de-hábito. Segue-se daí naturalmente que as repetições das ações que produzem a mudança aumentam as mudanças. É de notar que a iteração da ação é frequentemente dita ser necessária para a formação de um hábito. (PEIRCE, 1974, p. 147-148)

O que aprendemos deste ensinamento é que, metodologicamente, precisamos valorizar a necessidade da repetição de ações potencialmente passíveis de despertar novas condutas/mudanças nos hábitos de um fazer pedagógico. Esta é uma tarefa árdua e que requer disponibilidade e interesse de todos para ser bem sucedida.

De outro lado, Peirce nos chama à sagacidade – e paciência – analítica e interpretativa de determinadas condutas. É possível, que em poucas ações intencionadas e com vistas à transformação de hábitos, despertemos para um novo modo de agir pedagogicamente. Mas também é possível que até a mais bem planejada e implementada intervenção formativa (um curso de formação continuada, por exemplo), dispenda longo tempo e tenha pouco êxito em fazer com que um sujeito-professor se dê conta de suas possibilidades de agir de modo diferente na prática pedagógica. Como argumenta Peirce (1974, p. 151), a ocasião para ocorrer mudanças em condutas pode “ocorrer ou demasiado cedo ou demasiado tarde”.

Fatores como conforto, conveniência, comodidade, enfim, estar habituado a um modo de agir pedagogicamente pode levar um professor a admitir ou não a necessidade de mudar sua prática. Isto é, de se co-responsabilizar na tarefa de deslocar o processo educativo do lugar onde ele se encontra atualmente: na crise. Afinal de contas, a necessidade de se co-responsabilizar, embora óbvia, dificilmente é admitida como obrigatória por todos os envolvidos no sistema educativo, talvez porque esta tarefa exige indagar sistemática e

continuamente sobre *em que* e *como* mudar e *por que* cada um de nós – e não só as instâncias superiores do poder público – precisa mudar como integrante pleno do sistema educativo.

Nessa mesma direção, observa Azanha (1990, 1991, p. 39) que “o simples reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas idéias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformulá-la”.

Nessa direção, partimos para a apresentação do tema das *crenças* no pensamento peirciano.

2.2.3 Crenças

Almejar novas condutas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil exige o reconhecimento, como esclarece Peirce (1972), de que uma investigação é conduzida por estados de espírito como o de *dúvida* e o de *crença*. Para ele, crença não se confunde com dúvida, mas é possível que, ao permanecer o mesmo o objeto de pensamento, ocorra a passagem de um desses estados para o outro, sendo a transição sujeita a certas regras a que todos os espíritos se prendem:

Nossas crenças orientam nossos desejos e dão contorno a nossas ações. [...] O sentimento de crença é indicação mais ou menos segura de se ter estabelecido em nossa natureza uma tendência que determina nossas ações. A dúvida nunca se acompanha de tal efeito. [...] A dúvida é um estado desagradável e incômodo, de que lutamos por libertar-nos e passar ao estado de crença; este é um estado de tranquilidade e satisfação que não desejamos evitar ou transformar na crença em algo diverso. Pelo contrário, apegamo-nos tenazmente não apenas a crer, mas a crer no que cremos. A crença não nos leva a agir de imediato, mas nos coloca em situação tal que, chegada a ocasião, nos comportamos de certa maneira. A dúvida não tem, absolutamente esse efeito ativo, mas estimula-nos a indagar até vê-la destruída. O estímulo da dúvida leva a esforço por atingir um estado de crença. A esse esforço denominamos *Investigação* [...]. O estímulo da dúvida é o único motivo imediato do esforço por chegar à crença. (PEIRCE, 1972, p. 76-77)

As regras da passagem da dúvida à crença devem ser deduzidas do próprio processo que motiva determinadas ações. De outro modo, se respaldarmos uma conduta em regras ou crenças incompatíveis com o que é essencial no fenômeno em questão, facilmente somos conduzidos a falsas conclusões.

Uma dúvida, então, para instigar uma investigação – por exemplo, a busca de conhecer melhor determinados fenômenos que povoam uma prática pedagógica – além de não poder ser alheia ao campo de conhecimento específico em questão, deve ser viva e real de modo a não

encerrar-se em discussões inférteis.

E, como bem aponta Azanha (1990, 1991), a educação ainda precisa ser compreendida nos fundamentos de sua crise. Nem mesmo, entende o autor, inúmeras pesquisas educacionais já realizadas têm conseguido localizar aspectos essenciais determinantes dessas crises, até mesmo por que grande parte delas opta por produzir estatísticas sobre o fenômeno educativo, desconhecendo, dessa forma, as relações que efetivamente são praticadas na escola.

Ainda para Azanha (1990, 1991, p. 3), as pesquisas que se dedicam a avaliar o ensino ou a aprendizagem acabam por “deter-se no vestíbulo de uma autêntica descrição” de condutas pelos objetivos que a norma legal lhes prescrevem. Desse modo, têm-se uma descrição abstrata, que alcança, no máximo, uma contabilidade pedagógica que serve simplesmente para produzir estatísticas escolares, na qual:

o aluno – na sua realidade social e psicológica, desaparece. [...] mascaramos o que é fundamental; o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação. [...] Não se trata simplesmente de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimentos que poderiam sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as ‘práticas escolares’ e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’ etc.). (AZANHA, 1990, 1991, p. 3-4)

Consideramos tais reflexões compatíveis com uma perspectiva semiótica de análise das instituições educativas²⁸, já que vão muito além de apenas sugerir relações de causa e efeito a partir de pressupostos obscuros e simplistas. São “as complexas relações sociais” que devem mobilizar as investigações: são as mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes etc. que concretamente produzem crenças e podem despertar dúvidas.

Então, se inclusive no âmbito da produção dos conhecimentos (científicos) em educação, mesmo com a proximidade das inovações teórico-metodológicas, há dificuldade em identificar os fulcros da crise educacional-escolar, não podemos esperar que no âmbito das instituições educativas, os sujeitos-professores (e os gestores) encontrem maiores facilidades.

Não estamos querendo dizer que, em um ou outro âmbito possa haver maior ou menor obrigação ou facilidade para identificar e acessar os núcleos das problemáticas educativas. O que estamos dizendo, na esteira de Peirce (1972), diz respeito ao modo como cada sujeito,

²⁸ Vale esclarecer que Azanha (1992), não desconhece, tampouco desconsidera as obras de Peirce. Tanto que, ao tratar da temática do método, Azanha referencia, justamente, o método geral proposto por aquele filósofo, e ratifica a *abdução* como sendo, genuinamente, a possibilidade inovadora dentre os métodos investigativos.

independente da sua esfera de atuação, mira, concebe e lida com os problemas/crises de cunho pedagógico que surgem à sua frente. Noutras palavras, como um sujeito lida com as relações crença-hábito-conduta diante de um objeto.

Conforme Peirce (1972), nossas crenças tendem a formar hábitos e determinar condutas. Para o autor, há quatro tipos de métodos de fixar crenças ou assentar opiniões. São eles: método da tenacidade, método da autoridade, método *a priori* e método científico.

O *método da tenacidade* apegam-se ferrenhamente a posições já adotadas. O homem que o adota repete seguidamente aos seus próprios ouvidos a resposta que mais lhe agrada diante de certa indagação, evitando tudo que possa levá-lo à dúvida, julgando que "se aderir sem titubeio à sua crença, ela lhe será inteiramente satisfatória" (PEIRCE, 1972, p. 79). O autor compara o homem tenaz à avestruz que enterra a cabeça na areia diante da aproximação de um perigo, e assim dissimula o perigo, e "se está perfeitamente seguro de que o perigo não existe, por que levantaria a cabeça para verificar?" (PEIRCE, 1972, p. 79-80). Ou seja, uma pessoa tenaz afasta sistematicamente de seu horizonte qualquer coisa que tenha alguma chance de alterar-lhe as opiniões. Na verdade, prossegue Peirce (1972, p. 80), o homem tenaz não se propõe a ser racional, escolhe deliberadamente o caminho mais fácil: "Dissimula, pois, pensar como lhe agrada". Aqueles que adotam o método da tenacidade segundo o autor:

marcam-se pelo caráter decidido que é fácil ter, se acolhemos essa regra mental. [...] não perdem tempo buscando decidir o que desejam, mas lançam-se como um raio sobre a alternativa que primeiro se apresenta, apegam-se a ela até o fim, aconteça o que acontecer e não manifestam, nem por um instante, irresolução. (PEIRCE, 1972, p. 87)

Em suma, o método da tenacidade, embora ressaltado por Peirce (1972, p. 87) "por sua força, simplicidade e sentido direto", exime-se da dúvida, e, portanto, não favorece a investigação.

O *método da autoridade* parte do pressuposto de que o método da tenacidade é incapaz de sustentar-se na prática, pois facilmente se percebe que o pensamento de outro homem pode ser tão justificável quanto o nosso. Portanto, "haverá necessariamente recíproca influência de opiniões" e, assim, a questão agora é "saber como fixar a crença não simplesmente no indivíduo, mas na comunidade" (PEIRCE, 1972, p. 80). Aí passa a operar a vontade do Estado, não mais a do indivíduo, aquela instituição que irá oferecer "à atenção do povo as doutrinas corretas, reiterando-as continuamente, transmitindo-as à juventude" e, ao mesmo tempo, impedindo "que doutrinas contrárias sejam ensinadas, advogadas ou proclamadas" (PEIRCE, 1972, p. 80). A adoção do método da autoridade estende-se a

instituições como as igrejas, aristocracia, grêmios profissionais ou associações de classe, "cujos interesses dependam ou suponha-se que dependam de certas proposições", o que leva à imposição arbitrária de crenças, e "ao mais brutal exercício de poder" (PEIRCE, 1972, p. 81).

O método da autoridade, entende Peirce (1972, p. 87), "dominará sempre sobre a massa dos homens, e os que, no Estado detêm as várias formas de força organizada jamais se convencerão de que não devam suprimir de algum modo, o pensamento ameaçador", embora certos inconformismos sejam permitidos.

O método *a priori* parte da limitação do método da autoridade, devido ao fato de que não é possível às instituições "regulamentar as opiniões acerca de todos os assuntos" (PEIRCE, 1972, p. 82), restringindo-se, então, aos mais importantes. Mas esta imperfeição do método da autoridade não o enfraquece "enquanto os homens permanecerem num estado de cultura tal que as opiniões não se influenciem reciprocamente – isto é, enquanto não souberem somar idéias" (PEIRCE, 1972, p. 82). Contudo, prossegue o autor, mesmo sob o jugo do Estado surgem indivíduos dotados de "sentimento social" que percebem que em outros tempos e locais, cultivaram-se e cultivam-se doutrinas diferentes das que foram ensinados a professar, e reconhecem que "só o mero acidente de lhes terem ensinado o que ensinaram e de os terem rodeado de certos hábitos e certos grupos é que os levou a acreditarem no que acreditam e não em algo muito diverso" (PEIRCE, 1972, p. 82). E aí surge a *dúvida*. O método *a priori* então, não só induz a crer, mas permite a "escolha da proposição em que se decida crer" (PEIRCE, 1972, p. 82). Embora seja um método, como avalia Peirce (1972, p. 83), "muito mais intelectual", apenas parcialmente apóia-se nos fatos observados, os quais são escolhidos quando parecem "agradáveis à razão", mas não se referem ao que é confirmado pela experiência, e sim "ao que nos sentimos inclinados a acreditar", e caracteriza-se assim por suas conclusões fáceis. No entendimento de Peirce, exemplo do método *a priori* é a história da filosofia metafísica.

Todavia, admite Peirce (1972, p. 83) que, quando não for possível aplicar método melhor, o método *a priori* é admissível porque "é expressão do instinto que, em todos os casos, põe-se como causa última da crença". Mas, prossegue o autor, este método está fadado ao fracasso, porque "transforma a investigação em algo semelhante ao desenvolvimento do gosto", que é sempre, "questão de moda" (PEIRCE, 1972, p. 83). É o que parece caracterizar, para Peirce, a histórica oscilação dos metafísicos entre uma filosofia materialista e uma filosofia espiritualista.

A limitação do método *a priori* é exemplificado por Peirce (1972) no caso de alguém

que deva decidir entre a monogamia e a poligamia. Se o governo ou outras instituições o deixaram livre para decidir, ele, apenas com base na própria consciência decide que a poligamia é licenciosa. Contudo, se este alguém constata, por exemplo, que o principal obstáculo para a disseminação do Cristianismo na cultura hindu foi a convicção "da nossa imoralidade de nossa maneira de tratar a mulher" (PEIRCE, 1972, p. 85), tal consideração poderá levá-lo a duvidar de sua crença, ao percebê-la determinada por circunstâncias alheias aos fatos.

Portanto, para Peirce (1972, p. 84) o que se necessita é de um método "por força do qual nossas crenças passem a ser determinadas [...] por algo externo e estável", cuja influência não alcance indivíduos isolados, mas que "afete ou possa afetar todas as pessoas", de modo que "as conclusões últimas de todas as pessoas sejam as mesmas", ou seja, que leve ao acordo de opiniões. Ou seja, a Verdade é algo *público*.

Tal é o *método científico*. Peirce (1972, p. 85) assevera que a hipótese fundamental do método científico é que há "coisas Reais". Tal método introduz a concepção de *Realidade*, "cujos caracteres independem por completo de nossas opiniões a respeito delas", esclarecendo ainda que:

esses Reais afetam nossos sentidos segundo leis regulares [pela potencialidade, fatorialidade, e generalidades, respectivamente, idéia, alteridade e representação] e conquanto nossas sensações sejam tão diversas quanto nossas relações com os objetos, poderemos, valendo-nos das leis da percepção [correlativamente às apresentadas entre colchetes, primeiridade, secundidade e terceiridade], averiguar, através do raciocínio, como efetiva e verdadeiramente as coisas são e todo homem, desde que tenha experiência bastante e raciocine suficientemente acerca do assunto, será levado a conclusão única e Verdadeira.

Por isso Peirce (apud IBRI, 1992, p. 125) irá também afirmar: "a essência da verdade reside em sua resistência em ser negada".

Peirce (1972) apresenta as características do método científico, contrastando-o com os outros métodos de fixar crenças. Nele, pode-se partir de fatos conhecidos e observados em direção ao desconhecido. Todavia, pode ser que as regras que se seguem neste percurso "não sejam as que a investigação aprovaria" (PEIRCE, 1972, p. 86). Contudo, prossegue o autor, a verificação acerca do efetivo uso do método científico é possível, não por apelo aos sentimentos e objetivos de quem o aplica, mas pela própria aplicação do método. Com isso, torna possível tanto um raciocínio correto quanto um incorreto, mas permite checar sua correção ou incorreção, possibilitando portanto o auto-aperfeiçoamento do método: é o único

que distingue uma forma certa de uma forma errada.

Em contrapartida, o método da tenacidade fecha-se a todas as possibilidades de receber influências, de modo que tudo que se julgue necessário para produção de algum conhecimento o é segundo o próprio método da tenacidade. No método da autoridade, o único teste “é o que o Estado pensa; e, assim não há possibilidade de empregar o método equivocadamente”. De modo parecido, a essência do método *a priori* "consiste em pensar da forma como se está inclinado a pensar" (PEIRCE, 1972, p. 86). Assim, o método científico é o único que permite colimar o desejo de que "nossas opiniões coincidam com os fatos" (PEIRCE, 1972, p. 88).

Esses esclarecimentos sobre os métodos de fixar crenças ou assentar opiniões identificados por Peirce são relevantes, em um primeiro momento, para que não incorramos em hostilidades interpretativas caso um professor, por força de seus hábitos, não queira conosco compartilhar a investigação que iremos propor-lhe acerca do fenômeno/objeto do seu fazer pedagógico na Educação Infantil e, assim, possivelmente modificar suas condutas. Porque, repetindo Peirce, é a dúvida que estimula o esforço por alcançar um novo estado de crença, e esse esforço é exatamente a investigação. Há professores (em todos os níveis do ensino) que se sentem suficientemente confortáveis em suas crenças, e não estão disponíveis para colocá-las em dúvida, já que "há diferença entre a sensação de duvidar e a de crer" (PEIRCE, 1972, p. 76).

Fica-nos claro, em Peirce (1972), que a força dos hábitos leva-nos, muitas vezes, a manter velhas crenças, mesmo depois de termos a oportunidade de perceber que elas são desprovidas de bases sólidas. A alternativa, porém, que ele nos apresenta para dominar essas velhas crenças é o *hábito da reflexão*. Devemos conceder à reflexão o nosso peso total, quer dizer, nos entregar a esse hábito, o único capaz de transformar os outros (velhos e imprecisos hábitos) e levar-nos a conduzir diferentemente nossas ações. Bem sabemos que essa não é tarefa fácil, por isso muitas pessoas resistem a assim proceder, pois julgam que “as crenças constituem um todo”, e todavia "elas não podem imaginar que se apóie no nada", [...] evitar o exame da base de qualquer crença por temor de que ela possa mostrar-se apodrecida é tão imoral quanto desvantajoso” (PEIRCE, 1972, p. 88).

Então, para Peirce, apenas o método científico é capaz de sugerir dúvidas reais, significativas, produtivas, que levam ao esforço da investigação para fixar novas crenças, as quais, embora falíveis, apresentam-se provisoriamente com fundamentos mais qualificados. É importante, neste momento, esclarecer que dúvida não é um hábito, mas privação de um

hábito.

2.3 A contribuição da pesquisa-ação

Na trilha dessas reflexões, entendemos que o método geral proposto por Peirce pode nos auxiliar na superação de dicotomias existentes em muitas concepções que se tem acerca da produção do conhecimento no campo da Educação – em especial, as dicotomias entre saber prático/saber da experiência *versus* saber acadêmico, investigador-acadêmico *versus* investigador-professor e/ou investigador-aluno e, por conseguinte, entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa. Tal conclusão nos leva ao tema do “professor-pesquisador”, e dentre os vários entendimentos disponíveis na literatura a este respeito, selecionamos o de Stenhouse (1993, 1998), pela compatibilidade que nele encontramos com as proposições de Peirce no que se refere à noção de método presente no que aquele autor denomina de “pesquisa-ação” ou “investigação-ação”²⁹.

A investigação-ação ou pesquisa-ação na Educação, segundo Pereira (1998), surgiu nos anos 1960 como uma tentativa (dos acadêmicos) de superar as lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa, e de resolver o problema da relação entre teoria e prática. Com diferentes ênfases, pretende ao mesmo tempo conhecer (pesquisa) e atuar (ensino); e portanto superar a diferença entre pesquisador e professor.

Teórico-metodologicamente, consideramos a perspectiva da investigação-ação ou pesquisa-ação apropriada para estabelecer diálogos com a perspectiva Semiótica de Peirce, na medida em ela tem como propósito, segundo André (1995), investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos – podemos dizer mudanças em condutas – dos indivíduos. Por isso, ainda segundo a autora, muitas vezes, este tipo de pesquisa recebe o nome de *intervenção*, e possui atualmente várias correntes, mas todas elas envolvem um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de ação planejada e no relato concomitante desse processo.

Convém esclarecer que as referências à ação planejada, sistemática e controlada de pesquisa-ação trazidas por André (1995), não significam, de modo algum, um engessamento do processo investigativo; pelo contrário, é no decorrer e nas direções apontadas por acontecimentos gerados no próprio processo da pesquisa-ação que as ações devem ser repensadas, replanejadas e modificadas.

²⁹ “Action Research”, nas publicações originais em língua inglesa.

Com a denominação de pesquisa-ação, prossegue André (1995), os livros de pesquisa norte-americanos da década de 1950 descrevem essa metodologia como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. Exemplo clássico é o de um professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, “com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato de resultados” (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Para Stenhouse (1993, p. 41-42) por exemplo, a investigação é “uma indagação sistemática e continuada, planejada e autocrítica, que se submete à crítica pública e a comprovações empíricas”. Para o autor, grande parte da investigação educativa tradicional expressa seus resultados como generalizações que não permitem orientar a ação em ambientes específicos. Contudo, a prática docente só poderia ser respaldada por investigações que: (i) determinam hipóteses que podem ser comprovadas em aulas; ou (ii) ilustram casos particulares que cabe contrastar com a experiência. A investigação-ação é concebida como meio de descobrir hipóteses cuja comprovação pode conduzir ao aperfeiçoamento da prática e servir como uma rota alternativa para a geração da teoria, pois são escassas “as teorias nas quais o professor pode confiar sem comprovação” (STENHOUSE, 1993, p. 12).

Assim, a investigação educativa é definida como aquela realizada “no contexto de um projeto educativo e enriquecedora do trabalho educativo” (STENHOUSE, 1993, p. 12), já que empregar uma investigação na aula supõe sua realização por parte do professor. As aulas são “laboratórios ideais para a comprovação da teoria educativa [...], o professor é um observador participante especial nas aulas e escolas [...], encontra-se rodeado por abundantes oportunidades de investigar” (STENHOUSE, 1993, p. 37-38). Desse modo, caracterizar-se-ão investigações *na* educação, e não *sobre* a educação.

São pontos especialmente convergentes com a leitura do pensamento de Peirce e de Stenhouse: o currículo e os objetivos de ensino como *hipotéticos*; a educação como processo sem meta final; a *dúvida* como geradora da investigação e do ensino (pois o que é evidente deles não precisa); o conhecimento deve ser *discutível* para que possa ser comprovado (pois o indiscutível é improvável); a rejeição da *autoridade*, da *tradição* e da *opinião admitida* na busca do conhecimento; a investigação como *apreensão da experiência*; o empreendimento científico como empreendimento *público, crítico e auto-crítico*; o entendimento de que as *generalizações devem ser testadas* (e não “aplicadas”) em casos individuais - portanto, as *teorias são hipotéticas*; e que a investigação deve gerar implicações para a *prática futura*.

Elliott (2000), autor que prossegue o caminho aberto por L. Stenhouse, também nos

abre a possibilidade de diálogo, na medida em que sua concepção de investigação-ação, segundo Pereira (1998), é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação e que, ao invés de limitar-se a utilizar um saber existente (o que caracterizaria a pesquisa aplicada), busca mudanças no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada. O professor procura converter o conhecimento existente em hipóteses-ação e estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular; assim, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática/ação. O objetivo não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa; preocupa-se, portanto, com a mudança da situação e não só com sua interpretação. Nessa perspectiva, para Elliott (1993), a pesquisa-ação constitui-se como uma prática reflexiva que aspira melhorar a concretização dos valores do processo, assumindo então uma *dimensão ética*. Assim, o autor define a pesquisa-ação ou investigação-ação:

[...] o estudo de uma situação social para tratar de melhorar a qualidade da ação em si mesma. Seu objetivo consiste em proporcionar elementos que sirvam para facilitar o juízo prático em situações concretas e a validade das teorias e hipóteses que produzem não depende tanto de provas “científicas” de verdade, mas de sua utilidade para ajudar as pessoas a atuarem de modo mais inteligente e bem sucedido [...]. Na pesquisa-ação, as “teorias” não são validadas de forma independente para serem, logo em seguida, aplicadas à prática, mas através da prática. (ELLIOTT, 1993, p.88, tradução nossa)³⁰

Thiollent (1986, p. 14), referência clássica quando se fala em pesquisa-ação, a define como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esta ação, alerta ainda Thiollent, é uma ação não-trivial, quer dizer, é uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. É necessário então definir, de um lado, qual é a ação, quais são seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por

³⁰ No original: “[...] el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado [...] En la investigación-acción, las ‘teorías’ no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica” (ELLIOTT, 1993, p. 88).

outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Além de objetivos ‘práticos’, em que se busca contribuir com levantamento de soluções e proposta de ações concretas correspondentes às soluções para auxiliar os atores na sua atividade transformadora da situação, uma pesquisa-ação pode ter objetivo voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local, mas conhecimento passível de ser cotejado com outros estudos e suscetível de generalizações parciais, no âmbito educacional, por exemplo. Nesse caso, a ênfase pode ser dada a um ou mais dos seguintes aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimentos.

Como esclarece Contreras Domingo (1994), a pesquisa-ação/investigação-ação, ao longo de sua história³¹ (desde os anos de 1940) já contemplou diferentes concepções e enfoques, de forma que é muito difícil atribuir-lhe uma definição clara e concisa. Contudo, também é correto dizer que em certa medida todas elas compartilham de princípios comuns, como por exemplo, a importância da parceria/diálogo para desenvolvimento do trabalho, o interesse em modificar condições sociais estabelecidas e a necessidade de reorganização contínua da pesquisa-ação no decorrer de seu processo.

Sendo assim, nosso trabalho apresenta características da *pesquisa-ação* porque envolve uma intervenção de ordem pedagógica, mantém um processo de acompanhamento da ação, diálogo com parceiros da pesquisa e análise sistemática dos dados, e o relato concomitante desse processo, e tem como objetivo aumentar o nível de conhecimento sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, conforme entendimento trazido por Contreras Domingo (1994) sobre a necessidade de conhecer e atuar compor um único processo. Reside aqui, no argumento do referido autor, a concepção de pesquisa-ação que não separa os meios dos fins, ou seja, “as ações, de seu significado e sua finalidade”³² (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 9).

Nesse entendimento, para Contreras Domingo (1994), a pesquisa-ação/investigação ação não se resume num simples procedimento de resolução de problemas educativos, mas qualifica-se como processo para definir atuações em conjunto com os professores, já que os

³¹ Segundo Contreras Domingo (1994), embora a idéia da pesquisa-ação já fosse utilizada anteriormente, foi Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo social alemão, quem se dedicou pioneiramente a desenvolver trabalhos de pesquisa-ação com o entendimento de que o pesquisador na área social deveria trabalhar coletivamente e colocar os resultados de suas pesquisas em prática.

³²No original: “las acciones, de su significado y su finalidad” (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 9).

fins ou pretensões educativas, por serem ambíguas e problemáticas, devem converter-se em parte do processo de pesquisa-ação. As ações da pesquisa, portanto, precisam deter-se no valor que o processo educativo por si mesmo tem como *experiência*, e não pelo seu valor instrumental/como meio para se obter um resultado previsto (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 9).

Da mesma forma, ainda para esse autor, é preciso ter bem claro que o significado e o valor do que fazemos só se transforma/modifica se convertermos nossas ações e perspectivas em objeto de investigação-ação. Assim, tal procedimento metodológico fica entendido como o estudo de nossas próprias práticas e não das práticas de outros, do que eles fazem.

É esse entendimento que nos permite investigar envolvendo professores(as), crianças/alunos, diretores, enfim, sujeitos concretos participantes de uma instituição educativa em pesquisas *na* educação. Nesse sentido, a pesquisa-ação, por princípio, não se reduz e nem se resume a um "enquadramento" teórico-metodológico, de sorte que se constrói enquanto método investigativo a partir de cruzamentos dialógicos com perspectivas que se mostrarem necessárias e compatíveis no decorrer do processo.

De fato, outros procedimentos metodológicos – como o relato autobiográfico – entraram em cena em nossa pesquisa, a fim de responder a necessidades concretas surgidas na dinâmica viva do processo em campo. Vale esclarecer, contudo, que o nosso maior esforço investigativo foi tomar os princípios da pesquisa-ação em articulação com os ensinamentos da semiótica peirciana, como os referentes ao “método”, “crenças”, “hábitos”, “conduta futura” e outros que destes decorrem.

2.4 O movimento investigativo estratégico

Recuperamos inicialmente uma fala da professora Marisa³³ – uma das professoras envolvidas na nossa investigação – proferida ao término do trabalho em campo, pelo fato de ilustrar bem a diferença apontada por Stenhouse (1993) entre uma pesquisa *sobre* a educação (ou sobre a escola) e uma pesquisa *na* educação ou na escola que atende aos princípios e finalidades que defende para a investigação-ação:

“Oh Eliane, nós recebemos uma pesquisadora doutoranda na EMEI esta semana. O

³³ Trata-se do nome verdadeiro da professora, pois ela mesma solicitou que assim fosse referida, de modo que neste trabalho, ela ganha o direito de ser *autora* de seu próprio discurso, conforme defende Santos (2006).

que ela quer fazer, quer acompanhar algumas turmas e ficar lá, sentada, anotando tudo que a gente faz. Eu saí fora dessa pesquisadora porque, na verdade, depois que ela anota o que a gente faz, ela transforma tudo em papel. Põe o que a gente faz no papel, põe as crianças no papel e quer que a gente conheça essas crianças do papel pra poder trabalhar. Eu tô cansada de trabalhar com a criança do papel. Eu preciso de pesquisador que me ajude a trabalhar com as crianças de verdade. As minhas crianças lá da aula, assim como você fez. Eu sinto falta de uma pessoa assim” (professora Marisa).

Ao mesmo tempo, essa fala da professora Marisa nos ofereceu segurança a respeito do êxito (mesmo que eventualmente parcial) do movimento dialógico, interventivo e interpretativo-significativo que mantivemos em nossa pesquisa-ação.

Foi dialógico porque nas relações concretas com as professoras conseguimos elaborar e conduzir ações pedagógicas que, de início, partiam apenas de nosso desejo e intenção. Foi interventiva porque também agimos, mostramos às professoras como podemos e fazemos em nossa própria prática pedagógica com crianças. Foi interpretativa-significativa porque interpretamos (nós e as professoras) as nossas próprias ações – nossas na condição de “acadêmica-investigadora”³⁴ e das professoras como professoras-investigadoras – e, especialmente, por que fizemos o esforço de, ancorados nos princípios da ação docente que defendemos³⁵, interpretar as ações/os signos produzidos pelas crianças no momento mesmo da realização pedagógica, conforme os pressupostos teórico já apresentados no Capítulo 1.

Ora, muito se discute sobre *o que e como* ensinar e, principalmente, como permitir que as crianças participem no processo de construção pedagógica. De um lado, como já apontamos, algumas pesquisas priorizam ouvir os professores que, de fato, necessitam ser ouvidos. De outro, optam por ouvir as crianças que, há tanto tempo, de fato, não têm seus pontos de vista levados em conta. Nós optamos por exercitar essa escuta das crianças no contato e diálogo com as professoras.

Aqui reside um ponto crucial dos nossos esforços. As crianças têm direito a vez e voz, sem dúvida, mas ainda somos nós, os adultos, que tratamos, ou não, de oportunizar suas

³⁴ O uso das aspas nesta colocação do termo “acadêmica-investigadora”, tem o intuito de anunciar que, em dado momento de nosso trabalho em campo fundimos essa nossa condição inicial com a que é normalmente destinada ao professor-investigador (aquele que atua juntamente com as crianças). Vale já anunciar, que foi justamente essa oportunidade de confundir – no sentido de fundir com, de impossibilidade de distinção, conforme Houaiss (2001) – que nos permitiu constantemente revisar e reorganizar nossas programações investigativas iniciais.

³⁵ Referimo-nos ao princípio do Se-Movimentar como processo de significação pedagógica.

participações e manifestações expressivas. Somos nós, adultos, que necessitamos aprender a escutá-las, como defende Roberts (2005, p. 258): “ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três atividades muito diferentes, apesar de serem frequentemente suprimidas como se não fossem”. Para essa autora, há uma distinção entre o conceito de ouvir e o de escutar. Escutar envolve, além de ouvir, uma interpretação do que as crianças dizem/expressam e, além da escuta, é também fundamental agir a partir do que elas dizem/apresentam.

É nesse sentido que a fala da professora Marisa nos garante a segurança de ter agido corretamente na construção metodológica de nossa pesquisa. O que buscamos não foi apenas dar visibilidade às crianças em nossa pesquisa, mas auxiliar as professoras – quem de fato concretizam as práticas pedagógicas no contato com as crianças – a percebê-las, lê-las e interpretá-las a partir do como e com quais pontos de vista (ou seja, das significações que construía) participavam das atividades propostas.

Como deu a entender a professora Marisa, nós não queríamos que as professoras participantes de nossa pesquisa entendessem apenas as “crianças do papel”, abstraídas do contexto concreto e das suas próprias singularidades. O que pretendíamos é que elas aprendessem, a partir da relação conosco, a perceber e escutar *aquelas* crianças singulares e concretas, com as quais compartilhavam o fazer pedagógico.

Para isso, partimos com a certeza de que, no exercício reflexivo de ouvir e escutar crianças da instituição *loco* desta pesquisa, poderíamos perceber fatos, histórias e sentimentos que, como adultos, imersos no congestionado de códigos culturais, perdemos a capacidade e paciência para atentar. Como afirmam Tomás e Soares (2004, p. 355), existe um “hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sócio-cultural da invisibilidade e ‘afonia’ das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos”.

O nosso procedimento metodológico, então, foi aprender, junto com as professoras de uma instituição de Educação Infantil e no movimento mesmo da prática pedagógica, a escutar – *admirar*, nós acrescentamos – crianças reais. Pois, como esclarece Silveira (2011, p. 78), o objeto de pesquisa – no caso, os sujeitos-crianças – “produz admiração! O investigador se empenha em conhecê-lo, a fim de penetrando nesta admirabilidade, satisfazer seu desejo”. Novamente vemos a diluição das fronteiras formais entre o pesquisador e o professor, pois o fenômeno da admirabilidade alcança ambos.

Contudo, admirar/escutar as crianças no fazer pedagógico, de sorte a valorizar os seus processos comunicativos, suas semioses, e valorizá-las como investigadoras, já que são capazes de atribuir sentidos e significados ao que fazem, não é nada simples, bem sabemos.

Talvez devêssemos aprender com as próprias crianças, a não ter receios de experimentar ações inventivas para vê-las sob outros ângulos, e descobrir modos de enxergar que, quiçá, ainda não pudemos experimentar. Possivelmente, elas possam nos ensinar a *investigar e descobrir* o que o espaço vivo da Educação Infantil tem, por ele próprio, a nos dizer, oferecendo-nos a oportunidade de lograr novos olhares e pensar o ainda não pensado, conforme as reflexões de Kohan (2003, p. 1):

E precisamente quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível que estamos criando as condições para pensar outra coisa, algo diferente. O pensar é algo que fazemos sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na certeza firme do absolutamente lógico muito provavelmente não teríamos estímulo para pensar igual que se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica [...] não há nada verdadeiro que não seja inventado, ou que só pode existir a verdade quando há invenção. O que não significa que toda invenção seja verdadeira, mas significa, diferentemente, que sem invenção não há verdade.

Segundo esse autor, que empreende preciosa análise à obra poética de Manuel de Barros, “*Memórias Inventadas*”³⁶, nesse momento em que os fenômenos contemporâneos recusam-se a ser compreendidos como reprodução do já pensado, e instaura-se um outro tempo para pensar, a invenção passa a ser entendida não apenas como possibilidade, mas como condição epistemológica, estética e política desse pensar.

É no movimento entre inventar formas de ver, enxergar e compreender as crianças e o fenômeno da prática pedagógica na Educação Infantil, que se situa o nosso compromisso teórico-metodológico de base. É nesse movimento, de caráter ontológico e epistemológico, que estabelecemos nossos diálogos interdisciplinares. A fotografia 1, a seguir, parte dos registros fotográficos desta pesquisa, ilustra, com foco nas próprias crianças, o que estamos dizendo acerca da necessidade de inventar formas de ver e perceber.

³⁶ BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.



Fotografia 1 - Crianças em instalação da exposição "Proibido Não Tocar"

A fotografia foi produzida durante visita das crianças da instituição de Educação Infantil que foi *loco* da pesquisa de campo à exposição "Proibido Não Tocar", do artista e *designer* italiano Bruno Munari³⁷. A proposta do artista, em resumo, volta-se para o ato de ver, tocar, sentir, enfim, experimentar as coisas, o mundo, em diferentes aspectos, formas e dimensões. Essa ocasião foi uma das mais significativas e inspiradoras em nossa pesquisa, e dentre tantos momentos de admiração e arrebatamento das crianças que pudemos presenciar, registramos esta imagem, na qual as crianças interagem com uma das instalações a partir de diferentes pontos de vista perceptivos.

³⁷ Promovida em várias cidades do Brasil, inclusive em Bauru-SP, pelo Serviço Social do Comércio (SESC), em parceria com o Museo Dei Bambini (MUBA) de Milão/Itália.

3 O CAMPO

3.1 O espaço-campo da pesquisa: a EMEI “Joaninha” e seu contexto

No início do ano de 2008, em meio ao processo de escolher instituições e pessoas que se dispusessem a participar da pesquisa, o acaso nos levou a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal da cidade de Bauru-SP³⁸, que a partir de agora será designada pelo nome fictício de EMEI “Joaninha”. Dizemos acaso porque, em uma conversa informal com uma colega de trabalho em uma instituição de ensino superior, a professora Celeida Paredes Francisco³⁹, que era, à época, diretora da referida EMEI, ao saber do tema e propósitos da pesquisa, imediatamente disponibilizou a instituição que dirigia.

Surpreendida a princípio com a oferta, passamos a indagar-nos: por que, mesmo a conhecendo há algum tempo, e sabendo da sua condição de diretora de EMEI, nunca havíamos conversado com ela sobre o assunto? Por que não havíamos antes nos interessado pela história de uma profissional com 30 anos de experiência na Educação Infantil, sendo 21 deles em sala de aula, e 9 como diretora? Seria essa nossa atitude uma faceta da arrogância dos pesquisadores, que se julgam “superiores” aos professores e gestores que atuam no “chão da escola”?

Desde então, o foco das conversas com Celeida passou a ser sobre o seu envolvimento com a Educação Infantil e, especialmente, no caso da EMEI “Joaninha”, a situação peculiar que a instituição enfrentaria em 2009, ano em que desenvolveríamos o trabalho de campo da nossa pesquisa. Como várias outras unidades escolares/educativas da Prefeitura de Bauru, a EMEI “Joaninha”, passaria por uma reforma (na verdade, o prédio foi demolido, e outro edificado no mesmo local), e seria temporariamente transferida para outro local.

Essa mudança, contudo, deslocaria a unidade para um bairro mais periférico, o que segundo a diretora Celeida, estava provocando certo desconforto e descontentamento entre as professoras e funcionárias (serventes e merendeira), porque:

³⁸ Bauru localiza-se ao noroeste do estado de São Paulo, e dista 326 km da capital paulista. A cidade conta com uma área de 673,488 km², sendo 68,9769 km² de perímetro urbano e 604,51 km² de zona rural. Em 2012, a população foi estimada pelo Instituto IBGE em 348.46 habitantes. A indústria e o setor terciário são as principais fontes de renda, e a cidade tem o 68º maior PIB brasileiro. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bauru>.

³⁹ Já aproveitamos para esclarecer que o nome da professora e diretora não é fictício, mas verdadeiro, opção sugerida por ela mesma. Sendo assim, neste trabalho garantimos à Celeida, o direito de ser *autora* de seu próprio discurso, conforme defende Santos (2006).

- Saiam de um espaço pequeno, mas que consideravam suficiente (embora não exatamente confortável) para um espaço maior, com mais salas, aberto para mais crianças, em um bairro considerado perigoso.

- Haveria necessidade de atender uma nova clientela, pois teriam crianças/alunos novos, e nem todas do antigo endereço acompanhariam a EMEI na mudança.

- Embora o espaço fosse relativamente grande, estava deteriorado: goteiras, lousas velhas e com rachaduras, piso encardido.

Em fevereiro de 2009 ocorreu a mudança, e a partir daí Celeida passou a nos relatar outras reclamações:

- Impossibilidade de usar com frequência materiais educativos grandes e pesados (gangorras, gira-giras, cavalinhos etc., feitos de plásticos resistentes) ao ar livre, uma vez que era necessário recolhê-los todos os dias para evitar roubos, frequentes na unidade.

- Desânimo por parte das serventes por não conseguirem manter a EMEI limpa como seria desejável, pois além de não ser murada, as ruas próximas não eram asfaltadas, e os ventos fortes carregavam terra vermelha para dentro da instituição.

- Várias vezes, ao chegaram de manhã à instituição, encontravam fezes humanas em vários locais, bem como “camisinhas” e garrafas de bebidas alcoólicas.

- Invasões constantes de pessoas que, ao andarem pelos telhados quebravam telhas, o que posteriormente provocava goteiras nas salas de aula.

- Membros da comunidade, para acessar a quadra esportiva da escola vizinha, pulavam o alambrado da EMEI e o danificavam.

Quando já havíamos iniciado o trabalho de campo, tivemos a oportunidade de conversar com as serventes – apresentadas aqui com nome fictício – em uma segunda feira de manhã, no momento em que limpavam a sujeira produzida por invasores no final de semana:

Eliane: *Então, quando vocês mudaram a EMEI para cá, estava tudo sujo?*

Rosa: *Tava imundo, eu falo que é verdade e é verdade, tava imundo aqui! A merda tava até fervendo aqui...*

Eliane: *E tem sempre aqui quando vocês chegam?*

Antônia: *Cocô tem sempre.*

Eliane: *Sempre? Como assim? De final de semana?*

Antônia: *Final de semana.*

Rosa: *É, final de semana. Às vezes acontece de manhã também...*

Antônia: As criança anda aqui, corre aqui, as criança vem por tudo [correndo o risco de pisar nas fezes].

Rosa: E faz xixi em volta de tudo aqui, e pior é por dentro...

Eliane: Dentro do quiosque?

Rosa: Hoje eu cheguei lá, eu lavei com a água da chuva, tudo, lavei por lá, tudo. E peguei, passei pano, limpei, joguei fora. Mas tá fedendo mesmo assim...

Eliane: Que mais vocês encontram aqui além de cocô?

Rosa: Ai, até camisinha...

Antônia: Pode falar [não tenha medo]... isqueiro ...

Rosa: Ali ó, naquele canto ali, é pura merda!

Eliane: É? Cigarro?

Rosa: Não, cigarro não. Cigarro não costuma ter.

Eliane: Mas camisinha?

Rosa: Porque acho que eles aproveitam que tá vazio, não tem nenhum vigia, né? Eles entram pra fazer.

Antônia: Já que ali não tem lâmpada, não tem nada. [...] Chove muito porque eles sobem no telhado...

Rosa: Chove porque eles correm no telhado. Não que eles não consertam, eles consertam [a Prefeitura]. Mas a gente pode tá aqui...

Rosa: Mesmo com a gente aqui eles fazem xixi, maltratam, falam palavrão. Você vai fazer o quê?

Eliane: Então essas goteiras que tem aqui é porque eles correm no telhado?

Rosa: É, eles correm no telhado.

Eliane: E é o pessoal daqui mesmo da comunidade?

Antônia: É.

Eliane: Vocês acham que é a própria comunidade? Será que tem gente que tem filho aqui e não liga? Nenhum fala “olha, aí é uma escola...” ...

Antônia: Não.

Rosa: Vamos supor assim: se a gente deixar qualquer coisinha, esquecer uma chave, uma porta aberta, meia dúzia já vem falar, mas o mal feito que faz na escola, ninguém fala.

Antônia: Ninguém fala.

Rosa: *Pra ajudar você não tem, mas pra te prejudicar tem bastante. [...] Você vê, eu tô doente. Eu tô com o braço [doente], tem todos os meus exames, então eles têm que mandar mais uma pessoa, porque não dá.*

Antônia: *Têm que mandar mais um. Eles quer exigir, mas não dá condições pra gente.*

Certamente todos já ouvimos falar, presenciamos ou constatamos invasões e depredações de prédios escolares/educativos. Mas a situação peculiar e complexa da EMEI “Joaninha”, caracterizada pela sua *provisoriedade* – tanto em termos de estrutura física como de condição afetivo-emocional das docentes e funcionárias – chamou a atenção e atraiu a nossa curiosidade.

Ademais, o perfil da professora e diretora Celeida também nos motivou, por ser uma profissional que possuía vasta experiência em instituições de Educação Infantil, e ao mesmo tempo atuar no ensino superior. Provavelmente, avaliamos, tal perfil nos ajudaria a acessar concretamente o fenômeno de um modo privilegiado, para além do conhecimento livresco que, em suas perspectivas analíticas, muitas vezes tende à fragmentação e dicotomização entre “teoria” e “prática”.

O “estado da arte” da EMEI “Joaninha” configurou-se, para nós, como um *todo problemático* (LAVILLE; DIONNE, 1999). E isso nos desafiou a investigar mais de perto o que só tínhamos acessado inicialmente pelo discurso da diretora. A condição provisória daquele EMEI constituiu um curioso fenômeno bruto a ser investigado.

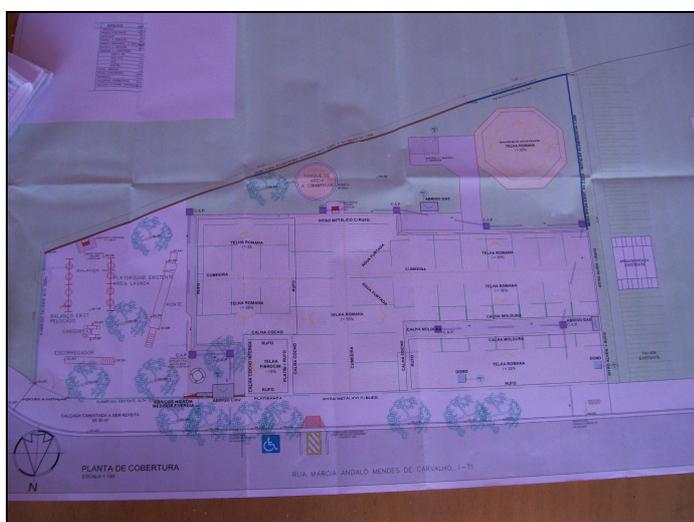
Portanto, dados os acontecimentos, não cabe falar da EMEI “Joaninha” como comumente nos referimos a uma escola/instituição que dia após dia, durante anos, décadas, está ali no nosso bairro, em local conhecido. Nesses casos, o “nome” de uma escola/instituição confunde-se com sua estrutura física. No caso da EMEI “Joaninha” trata-se de um trânsito entre três momentos e espaços. No *passado*, está a instituição “antiga”, que funcionou durante 15 anos em uma estrutura que já estava sendo demolida quando começamos a pesquisa de campo. No *presente*, a escola “atual” (provisória), *loco* da pesquisa, abrigada em prédio de outra EMEI que foi temporariamente desativada. No *futuro*, a instituição “nova”, ainda apenas uma planta arquitetônica ao início de 2009, com prazo de conclusão previsto para dezembro de 2009, mas que só foi efetivamente entregue para uso em dezembro de 2010. As fotografias 2, 3 e 4 ilustram esta situação.



Fotografia 2 - Prédio “antigo” (visão parcial) em maio/2009



Fotografia 3 - Prédio “atual” (visão parcial), *loco* da pesquisa em maio/2009



Fotografia 4 - Planta baixa do prédio “novo”

É esse trânsito entre o passado e uma expectativa futura que caracterizava o contexto “presente” da EMEI "Joaninha" como *loco* de pesquisa. Como diz Peirce (1990, p. 23): "O passado compele o presente, em alguma medida, no mínimo. Se você se queixar ao passado de que ele é errado e não razoável, ele se rirá. Ele não dá a mínima importância à Razão. Sua força é força bruta”.

Mas não é o passado que pretendemos investigar, pelo menos não naquele sentido que um historiador dá a uma "investigação histórica". É o presente que nos dispusemos a enfrentar, disponibilizando-nos como parte dele, como integrante ativo no seu processo. Desse modo, nossa pretensão foi, *juntamente* com a equipe da EMEI, imersa no fenômeno, descobrir possibilidades de galgarmos outros rumos, outras condutas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil.

Mas, sabemos que o “contexto” não se limita ao espaço físico. Como entende Graue e Walsh (2003, p. 25), contexto é:

mais que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato emprestando vida à imagem retratada pelo investigador [...]. Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos.

Por isso é necessário apresentar outras informações que lhe "emprestem vida", como afirmam os autores citados, os quais veem como faceta mais importante de um contexto as outras pessoas que compartilham um “aqui agora” específico.

Em complemento aos autores citados, e na trilha de Sant’Agostino (2001, p. 171), o entendimento de contexto com base no qual tomamos a EMEI “Joaninha” como *loco* de investigação, não diz respeito, então, a uma situação pronta e acabada, mas constitui-se como espaço dinâmico, “de conflitividades, de sobreposições de vivências imprevisíveis e inesperadas, de usos contrastados, apropriações contrárias e contraditórias, que geram ‘*espaço no espaço*’ [grifo nosso] cotidiano. Assim, podemos entender um contexto como espaço potencialmente capaz de levar seus sujeitos/autores, ou a agirem de acordo com suas crenças/hábitos já estabelecidos, ou a enfrentarem eventuais crises e dúvidas, ou, inclusive, a se empenharem por conquistas de novos hábitos e condutas na dinamização desse contexto.

Localizada no Jardim Rosa Branca, a instituição “antiga” da EMEI “Joaninha” atendia crianças de outros bairros da redondeza, como Parque Jaraguá, Santa Edwirges, Vila Santa

Filomena, Jardim da Grama, Jardim Prudência, Vila São Sebastião e Nova Esperança. Aproximadamente, 50% destas crianças acompanharam a transferência da instituição, agrupando-se aos outros 50% já matriculados na EMEI cessante, o que totalizou cerca de 300 crianças para serem atendidas na unidade "atual", de modo a dobrar o número de crianças que eram atendidas na EMEI "antiga".

Conforme informações presentes no projeto político-pedagógico da EMEI, as crianças provêm de famílias com diferentes estruturas: muitas moram com as mães e seus companheiros atuais, outras apenas com os pais, e uma parcela menor com os avós. Muitos pais são desempregados, outros trabalham como autônomos (por exemplo, sorveteiros, pedreiros, serventes de pedreiros, trabalhadores com reciclagem – “catadores” – etc.). Poucos trabalham com registro formal. Há também vários casos de pais cumprindo pena em regime de reclusão (encarcerados). Muitas mães não trabalham e outras trabalham como domésticas, faxineiras, comerciárias e "catadoras" de lixo/reciclagem. A renda familiar, em geral, é baixa.

As crianças atendidas pela instituição mudam frequentemente de residência, o que leva a um alto índice de transferências e algumas evasões. São também comuns problemas de saúde relacionados à baixa resistência orgânica, como resfriados e bronquites, o que provoca muitos dias de ausência das crianças na EMEI. A maioria das crianças reside no entorno do bairro no qual a unidade está localizada, de modo que o acesso a ela costuma ser feito a pé, muitas vezes sem o uso de proteção adequada nos dias de chuva ou frio, fatores que também contribuem para diminuição da frequência das crianças. Cabe apontar que, não obstante essas adversidades, os familiares das crianças que possuem o benefício do "bolsa-família" esforçam-se para que elas compareçam à EMEI – muitas vezes levando-as desagasalhadas sob chuva e/ou frio – haja vista ser a frequência regular uma exigência do governo federal para o recebimento do benefício.

A instituição conta com onze professoras, sendo que cinco atuam no período da manhã e seis no período da tarde e nenhuma dobra turno na própria EMEI. Contudo, cinco delas acumulam jornada de trabalho com outras instituições. O quadro de funcionários conta ainda com duas serventes, uma merendeira e uma auxiliar.

A instituição "atual" localiza-se no Parque Santa Edwiges, um pouco mais periférico em relação ao centro de Bauru do que o Jardim Rosa Branca, como indica o mapa a seguir:

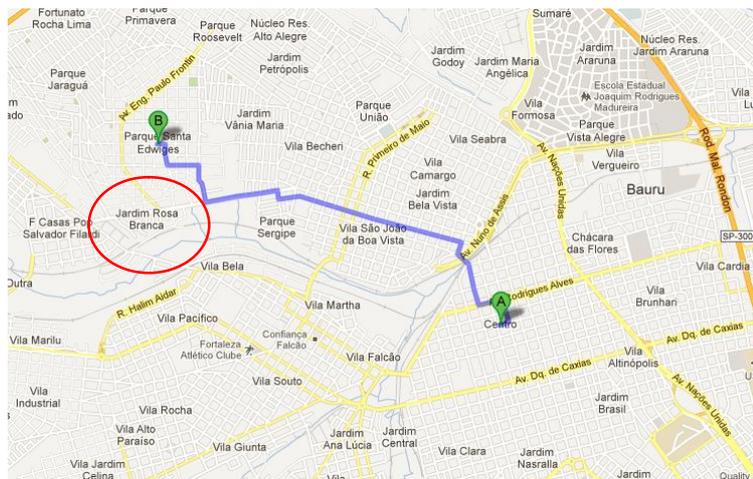
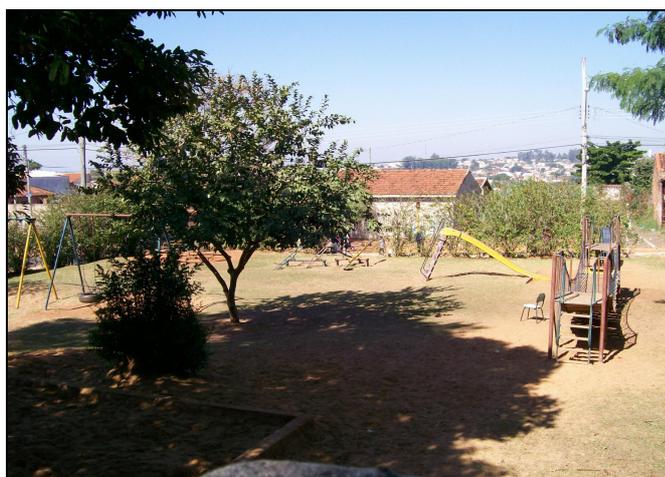


Figura 4 - Localização da EMEI

O espaço que recebeu a EMEI "Joaninha" funcionava anteriormente como outra unidade de Educação Infantil da Prefeitura de Bauru, a qual foi temporariamente desativada, e seus alunos/crianças transferidos para outras EMEIS, ou então já matriculados no 1º ano do ensino fundamental em outras unidades educativas. Ao lado deste espaço funciona uma escola de ensino fundamental, também municipal (EMEF)⁴⁰, e havia a previsão de sua ampliação com a incorporação do espaço da EMEI desativada, a fim de propiciar instalações mais adequadas (com maior área livre e existência de um "parquinho", como aparece na fotografia 5) para as crianças de 6 anos que ingressariam no 1º ano, atendendo à nova legislação educacional⁴¹. Por isso, e não para abrigar a EMEI "Joaninha", é que aquela EMEI seria desativada.



Fotografia 5- Parquinho da EMEI "atual"

⁴⁰ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

⁴¹ Estamos nos referindo à Lei 11.114, de 16 maio de 2005, que antecipou o início do ensino fundamental para as crianças de 6 anos e ampliou sua duração para 9 anos.

Tal situação aumentou o desconforto vivido pela equipe da EMEI “Joaninha”, pois constantemente a EMEF "cobrava", com o aval da Secretaria Municipal de Educação, a incorporação do espaço à sua estrutura. Chegou-se mesmo ao ponto de as próprias professoras e a diretora da EMEI "Joaninha" passarem a procurar na região um outro local que pudesse abrigar provisoriamente a instituição, até o término da construção da nova sede. A este respeito, observe-se a transcrição literal do depoimento da diretora Celeida:

[...] nós ficaríamos aqui e o dia que terminasse lá [a reconstrução do prédio antigo], nós mudaríamos, e qual não foi a minha surpresa que na semana passada numa reunião de diretoras para se estabelecer as datas para as matrículas de 2010, sem que eu estivesse presente porque estava de licença prêmio, mas eu, mesmo em licença prêmio estava me preocupando, indo lá, tanto que fui para essa confirmação, abre-se uma reunião falando que nós não vamos mais permanecer aqui [prédio atual], e que eu tenho que ver um lugar para nós ficarmos. [...] porque assim, elas [funcionárias da Secretaria de Educação] falam para nós procurarmos uma casa para alugar, para depois mudarmos.

Mas tal empreitada foi em vão, pois não se encontrou espaço adequado, além do que havia divergência entre o que a Secretaria da Educação considerava como "adequado" e a opinião das professoras da EMEI "Joaninha".

Ademais, a equipe da EMEI desativada ficou descontente porque foi transferida para uma unidade de Educação Infantil em bairro mais distante, com condições de trabalho que julgava piores, e culpava a EMEI "Joaninha" pelo fato.

Também, em função da mudança da sede, muitos pais reclamavam da distância excessiva que percorriam a pé diariamente (já que apenas 1% deles possuíam algum transporte motorizado), às vezes sob sol forte, chuva, poeira ou frio.

Quanto à instituição "nova", ocorreu-nos, em consenso com as professoras e diretora da EMEI "Joaninha", aproveitar o momento de construção para contatar a Secretária de Educação de Bauru, a fim de verificar a possibilidade de modificar e/ou acrescentar alguns detalhes na arquitetura da nova unidade, os quais pudessem incentivar o modo de ser criança: corpo-movimento expressivo e significativo. Infelizmente, após várias tentativas, desistimos, já que não conseguimos aproximação com os órgãos responsáveis por projetar e executar a construção.

Mesmo assim, acompanhamos o início do processo de construção da nova sede da EMEI “Joaninha”, e estivemos no local algumas vezes, na busca de colher o máximo possível de informações que nos permitissem entender por que o espaço em que funcionava temporariamente a instituição era tão rejeitado, ao passo que a estrutura em construção era tão ansiosamente aguardada pelas professoras e funcionárias. Prova disso era o fato de as professoras e funcionárias avidamente nos interrogarem sobre o andamento da construção e pedirem para ver os registros fotográficos que havíamos produzido no local.



Fotografia 6 – Construção da EMEI “nova”



Fotografia 7 – Construção da EMEI “nova”

Vale apontar, e estamos repetindo, que o nosso interesse maior estava em perceber em que medida e circunstância aquela situação instável e desconfortante (ou seja, aquele

“contexto”) para os envolvidos na instituição – funcionários, professores, diretores, e mesmo as crianças – influenciava na dinâmica didático-pedagógica da EMEI. Dito de outra forma, nosso interesse era investigar as práticas de hoje, na instituição “atual”, sem desvinculá-la do passado, de sua relação com a instituição “antiga”, mas motivados com as possibilidades de perspectivar práticas futuras.

Nesse sentido, o que realmente encontramos na EMEI “Joaninha”, aquém e além dos problemas mais aparentes, era a circunstância propícia para a investigação que nos move: a construção de uma prática pedagógica que tome as crianças, e seu modo de ser, como partícipes ativas do processo. Assim, outras perguntas se agregavam às que já vínhamos fazendo: seria possível aproveitar aquela situação de crise para provocar as professoras a revisarem suas condutas pedagógicas?

Mas é também Peirce (1990, p. 23) a afirmar que:

[...] não importa quão boa possa ser a justificativa que temos para um ato de vontade, quando passamos para sua execução a razão não faz parte do trabalho: o que se tem é ação bruta. Não podemos fazer esforço algum onde não sentimos resistência alguma, nenhuma reação.

Sobre isso, atentemos às palavras pronunciadas pela diretora Celeida, certo dia, enquanto observávamos a rotina da EMEI, e após dizermos que achávamos as crianças muito “quietas” (lá pouco se ouvia barulhos típicos de lugares onde há muitas crianças – gritos eufóricos, correrias...): *“eu acho essas crianças muito pouco provocadas”*.

Como o nosso viés investigativo voltava-se para o desenvolvimento pedagógico travado no confronto entre professor e crianças – sem ignorar elementos da formação profissional e da política educacional que também configuram o fenômeno – perguntamo-nos se aquela calma e apatia (um hábito de conduta construído pelas professoras e pela rotina da unidade) teria relações com a situação peculiar que vivia a comunidade educativa e, também, se nos permitiria descobrir respostas que, possivelmente, as próprias crianças “guardavam” nas suas expressividades, nos seus movimentos significativos. Seria possível dinamizar aquele espaço pedagógico de outra forma, com outros estímulos? Ou seja, em termos peircianos: como poderíamos instituir dúvidas e estimular reações a partir das nossas ações?

As crianças daquela EMEI teriam tido, alguma vez, outras possibilidades expressivas, ou elas estavam sendo vítimas de uma possível “indolência pedagógica” que marcava aquele período? Ou tal indolência não caracterizava aquele período apenas, mas subjazia à docência

de algumas professoras, que só agora podiam explicitá-la, pois as adversidades da situação lhes concediam a justificativa? Consideremos, por exemplo, as palavras abaixo, proferidas por uma professora da EMEI:

Nós não estamos satisfeitas por muitos motivos, e essa insatisfação a gente traz para nossa prática. Nós trazemos para nossa vida. A insatisfação está estampada em nós.

Mas a condição provisória não decorria apenas de um momento histórico peculiar, senão também da própria política administrativa da Prefeitura. Naquele ano de 2009, a diretora Celeida, na iminência de se aposentar, também foi obrigada a gozar de três licenças-prêmio⁴² de forma interrupta; uma durante o mês de maio, outra em setembro e a última em novembro. Nesses períodos, a diretora seria substituída por uma professora atuante na própria EMEI⁴³, a qual, por sua vez, também seria substituída, no cargo de professora, por outra docente disponibilizada por outras unidades da rede. Essas substitutas não seriam, necessariamente, as mesmas a assumirem a turma da professora que substituíra a diretora, fato que, ironicamente, era previamente agendado pela Secretaria de Educação.

Este exemplo nos leva a perceber como, na dimensão eminentemente administrativa, as crianças, referenciadas nas leis, normas e nas literaturas pedagógicas, como possuidoras de direitos prioritários e apontadas como partícipes ativos na Educação Infantil, não são consideradas como os sujeitos para os quais os motivos organizacionais estão voltados. Pouco importa se as crianças sofrem prejuízos didáticos e afetivo-sociais com a troca sucessiva de três professoras em apenas um ano.

Ou será que depois de tantas tentativas de avanços teóricos e legais, a instituição de Educação Infantil ainda continua com sua organização cotidiana marcada por heranças do mero assistencialismo? Será que Tonucci (1997), ao criativamente, por meio de linguagem pictórica, como na figura 5 a seguir, criticar e ironizar as Creches (Educação Infantil) como “cabideiro de crianças” continua atual?

⁴² A diretora Celeida nos esclareceu que não era de seu interesse gozar dessas licenças naquele momento, uma vez que a sua aposentadoria estava próxima e ainda existia a situação de provisoriedade da EMEI, cujo encaminhamento gostaria de acompanhar de perto. Todavia, as normas da Prefeitura de Bauru obrigam ao gozo de licenças em períodos pré-determinados, de modo que todo funcionário da rede municipal é impedido de negociar o período de usufruto.

⁴³ Pelas normas da Secretaria de Educação de Bauru, os processos de substituições de diretores são efetivados, necessariamente, por professoras(es) pedagogas(os) que possuem maior tempo de exercício na unidade.

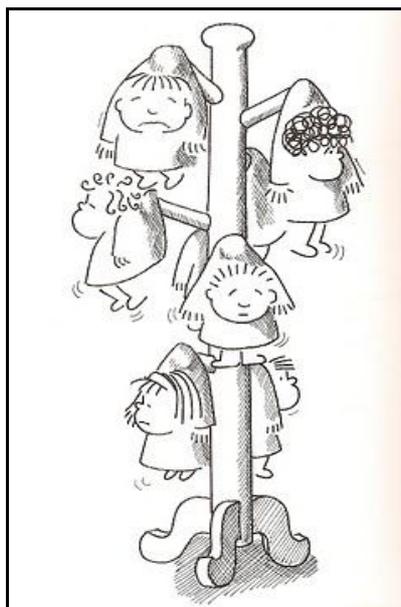


Figura 5: A creche como cabideiro

Fonte: “A Creche não é um Cabideiro” (TONUCCI,1997)

Mas se a ironia de Tonucci estiver ultrapassada, conseguiríamos, então, afetar o grupo de professoras daquela EMEI, como parecia querer a diretora, a fim de que assumissem conosco a tarefa de compreender e, quem sabe, modificar suas práticas pedagógicas em favor de uma Educação Infantil mais coerente e justa com o modo de ser criança?

Enfim, será que conseguiríamos, na situação própria por que passava a EMEI “Joaninha”, seguir os passos apontados pelos teóricos, rumo à aproximação de pesquisadores e professores, teoria e prática, universidade e escola, por meio de ações que objetivam produzir mudanças em prol da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas?

3.2 Fases e procedimentos

A pesquisa de campo foi organizada da seguinte forma:

- a) De março a junho de 2009: entrada em campo, com visita à instituição para conhecer suas instalações, com acompanhamento da sua diretora.
- b) Em junho de 2009: apresentação da problemática e objetivos de pesquisa às professoras da instituição (10 professoras), em três reuniões; em decorrência, houve aceitação e participação inicial de apenas quatro delas;

c) Em junho de 2009: realização de entrevistas com as quatro professoras que aceitaram participar da pesquisa, tendo como tema e roteiro o planejamento de algumas rotinas/possibilidades de ações pedagógicas.

d) De junho a dezembro de 2009:

- Observação da rotina da EMEI, das atividades desenvolvidas com as crianças, por meio de registro de filmes, fotografias e diários de campo; entrevistas com as professoras, a diretora e, eventualmente, com outros funcionários, com temas e roteiros definidos a partir das observações.

- Interlocução com as professoras, para propor e elaborar recursos didáticos coerentes com a problemática da pesquisa e seus objetivos.

- Diálogo com as crianças, quando se apresentava a oportunidade, para ouvir suas opiniões (ditas no seu movimento expressivo e não apenas na linguagem verbal) sobre as atividades desenvolvidas.

e) De setembro a dezembro de 2009:

- Reuniões semanais com as professoras, a fim de avaliar as atividades desenvolvidas com as crianças, compartilhamento dos dados gerados⁴⁴ (GRAUE; WALSH, 2003), bem como leitura de textos pertinentes e proposição de novas atividades.

f) De fevereiro a setembro de 2010:

- Continuidade da interlocução com uma professora que se dispôs a prosseguir com o trabalho, após a nossa retirada de campo.

Os dados gerados em campo foram reconstruídos/transformados em *registros de dados* (GRAUE; WALSH, 2003), os quais nos serviram de base para a análise e interpretação segunda, ou seja, para o acesso às significações apresentadas pelas professoras, diretora e crianças (interpretação primeira), assim como nos permitiu extrair generalizações.

Informamos, por fim, que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 15 de outubro de 2009.

⁴⁴ GRAUE, Elizabeth e WALSH, Daniel J. (2003), entendem os dados “colhidos” em campo como dados em bruto *gerados* em campo, ou seja, o investigador em campo *gera* dados e não *colhe* um dado que *a priori* estaria pronto. Tais dados em bruto é que, num segundo momento, são transformados pelo investigador em *construção dos registros dos dados*, isto é, são submetidos a tratamentos analíticos e interpretativos.

3.3 O ambiente da EMEI "Joaninha"

Por *ambiente*, entendemos, conforme Ferrara (2007), um espaço construído como relações comunicativas. Nesse sentido, ambiente é entendido como um espaço que é qualificado/significado pelos sujeitos que nele se relacionam. Desse modo, todo espaço qualificado é ambientado. Sendo assim, todo espaço é qualificado/ambientado de diferentes maneiras de acordo com os interesses, necessidades, enfim, com os pontos de vista dos sujeitos autores que nele atuam.

Este entendimento de ambiente é compatível com o que já apresentado sobre *contexto* e que é apresentado por Graue e Walsh (2003). Para os autores, um contexto não pode ser tomado apenas como mais uma variável no plano da investigação, despojando, assim, os sujeitos de suas histórias, sua culturas, enfim, do onde e como eles experienciam suas ações. Desse modo, contexto e sujeitos – crianças, professoras, diretora e demais funcionários – podem influenciar-se mutuamente, afinal, um contexto educacional “não contém apenas criança e suas ações; os contextos são relacionais. Moldam indivíduos, ferramentas, recursos e idéias – e são por eles moldados – num espaço e num tempo particulares” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 28).

Portanto, os contextos são fluidos e dinâmicos, de tal sorte que se reconstituem constantemente nas atividades, assim como são “constituídos pelas percepções dos falantes e dos ouvintes” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 28).

É oportuno aqui anunciar, que em virtude dos conceitos de “método”, “ambiente”, “contexto”, enfim, de espaços/relações comunicativas que sustentam nossa investigação, temos como dever metodológico criar espaços para que as interpretações dos sujeitos autores da EMEI acerca deles mesmos e das condições da instituição possa efetivamente compor a construção deste trabalho. Não é no papel de *assujeitados* às nossas próprias interpretações e análises que pretendemos tratar diretor, professores, crianças e, também, funcionários que, de uma forma ou de outra participam da pesquisa. O que pretendemos, na medida do possível, é que os seus próprios processos interpretativos assumam o já defendido direito a uma parceria investigativa.

Além do que, como entendemos em Sant’Agostino (2001, p. 171), as representações e interpretações apresentadas pelos parceiros desta pesquisa podem ser tomadas como categoria de análise do fenômeno EMEI “Joaninha”, e nos possibilitarem o acesso aos “signos constituidores do *lugar* socialmente construído que acionam novas representações e intervêm

produzindo ações interpretantes imprevistas”. É no cotidiano da EMEI vivido por aqueles sujeitos, que

é o lugar em que ‘as coisas’ permanecem se atualizando, ou modificando-se permanecendo. Espaço onde rupturas e tradições interagem, onde não existe rupturas que não preservam nada, nem tradições que não se atualizam nunca. Nele, as determinações são relativizadas e as diferenças conquistam seu espaço (ALBANO; WERNECK apud SANT’AGOSTINO, 2001, p. 171).

Por isso, não nos limitaremos a descrever o ambiente/contexto da EMEI “Joaninha” a partir da nossa própria qualificação e ponto de vista, mas daremos também voz aos sujeitos (neste momento as professoras e diretora) que os dinamizam. Consideramos essa atitude importante, em função do fato de cada ponto de vista ser relativo aos repertórios que cada sujeito/intérprete – aquele que representa, interpreta e significa – possui, e com base nos quais agem na dinâmica institucional.

Nesse sentido, é importante perceber, como alerta aquela referida autora, que uma unidade espaço-tempo (o fenômeno EMEI “Joaninha”) “é rompida pela superposição de vários tempos-espacos repertoriais, que se marcam nas e pelas representações dos mais diversificados usos e usuários” (SANT’AGOSTINO, 2001, p. 171-172).

De posse desses entendimentos, em março de 2009, visitamos pela primeira vez o espaço "atual" da EMEI, ocupado em fevereiro daquele ano, e registramos diversas imagens. A impressão inicial que tivemos, embora não se tratasse de um prédio novo, nem tão bem conservado como seria desejável, foi a de um espaço amplo e potencialmente adequado para a Educação Infantil, tanto no interior das salas de aula como no espaço externo, com destaque para uma ampla área em que se situava o "parquinho" (com vários equipamentos, alguns quebrados), e um agradável "quiosque" ao ar livre, embora necessitasse de nova pintura e troca de piso. É marcante a presença de vegetação (árvores, arbustos, grama, flores, plantas em vasos). As fotografias 8 a 21 ilustram alguns aspectos da estrutura física da EMEI "Joaninha".



Fotografia 8 – Vista externa da EMEI



Fotografia 9 – Vista externa da EMEI



Fotografia 10 – Vista interna da EMEI



Fotografia 11 – Vista interna da EMEI



Fotografia 12 - Parquinho



Fotografia 13 – Parquinho



Fotografia 14 – Interior de uma sala de aula



Fotografia 15 – Interior de uma sala de aula



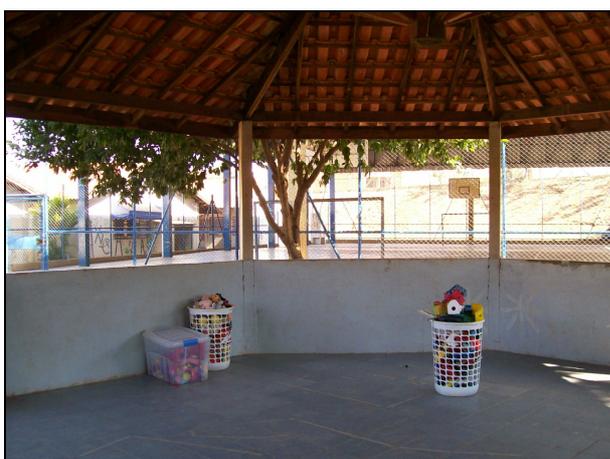
Fotografia 16 - Interior de uma sala de aula



Fotografia 17 – Interior de uma sala de aula



Fotografia 18 – Quiosque



Fotografia 19 - Quiosque

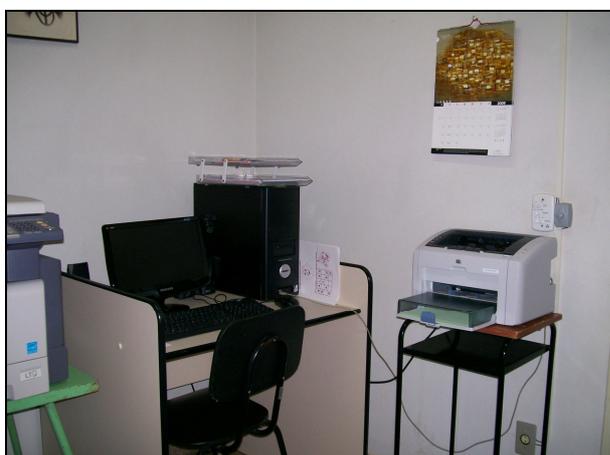


Fotografia 20 - Pátio externo



Fotografia 21 - Banheiros

A sala da diretora é pequena, porém conta com as funcionalidades mínimas para a gestão: telefone, computador (sem conexão com a internet), máquina de xerox e impressora, como se pode ver nas fotografias 22 e 23.



Fotografia 22 – Sala da Diretora



Fotografia 23 – Sala da Diretora

Também nos chamou a atenção a grande quantidade de material didático, de diversos tipos (jogos de encaixe, jogos matemáticos, livros de histórias infantis, fantoches, máscaras...), alguns aparentando pouco tempo de uso, outros ainda empacotados e guardados em prateleiras e outros recipientes no almoxarifado e nas salas dos professores. Outros materiais, alguns de grande porte (casinha de boneca, túnel de plástico...) estavam espalhados ou empilhados nas salas de aula, aparentando ainda certa desorganização característica de uma mudança recente. As fotografias 24 a 33 apresentam exemplos de materiais didáticos que encontramos na EMEI.



Fotografia 24 - Material didático



Fotografia 25 - Material didático



Fotografia 26 - Material didático



Fotografia 27 - Material didático



Fotografia 28 - Material didático



Fotografia 29 - Material didático



Fotografia 30 - Material didático



Fotografia 31 - Material didático



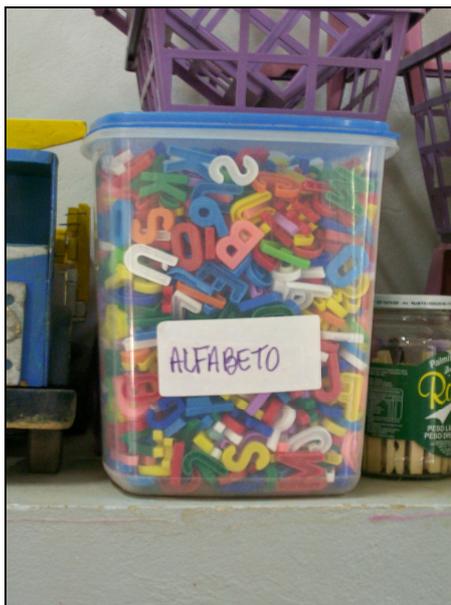
Fotografia 32 - Material didático



Fotografia 33 – Material didático

Embora houvesse materiais diversificados, sendo alguns bastante adequados para o trabalho com a “linguagem do movimento” (cordas, arcos, bolas, cones, colchonetes...), percebemos que grande parte deles era vinculada à alfabetização, ou a atividades manuais. Também muitos dos cartazes colados nas paredes eram estímulos para o processo de alfabetização das crianças. As fotografias 34 a 36 são exemplos dessa nossa constatação.

Aproveitamos a ocasião para novamente esclarecer que, embora defendamos ferrenhamente a valorização da linguagem/modo de ser criança na Educação Infantil – qual seja, corpo-movimento expressivo e significativo – isso não significa, de forma alguma, que discordamos ou depreciamos o trabalho pedagógico com uso de materiais direcionados a supostamente desenvolverem “outras linguagens”. A nossa discussão gira em torno do *modo* como esses materiais didáticos são concebidos e mobilizados na pedagogia da Educação Infantil, nem sempre possibilitando de fato às crianças o desenvolvimento de capacidades significativas, de aprendizagens, podemos dizer.



Fotografia 34 - Material didático



Fotografia 35 - Cartazes na parede de sala de aula



Fotografia 36 - Material didático



Fotografia 37 - Material didático

Prosseguindo na apresentação de nosso ponto de vista a respeito do ambiente “Joaninha”, também pudemos perceber o cuidado com detalhes que denotavam um carinho pelo espaço: algumas flores, enfeites com motivos infantis nas paredes, o que contrastava com a aspereza dos arames farpados que cercavam a escola e com lousas velhas e desgastadas, como ilustram as fotografias 38 a 41 .



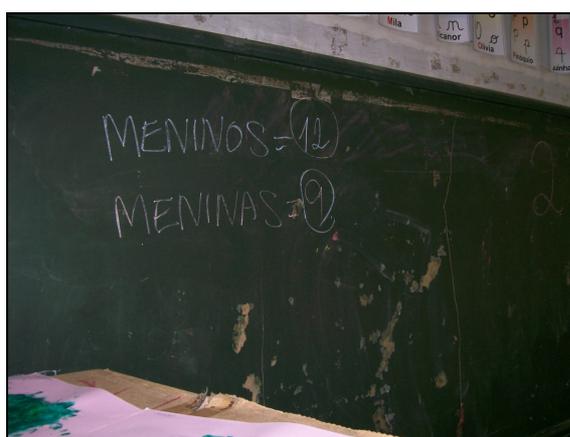
Fotografia 38 – Detalhe de uma sala de aula



Fotografia 39 – Detalhe da vista frontal da EMEI



Fotografia 40 – Detalhe da cerca



Fotografia 41 – Detalhe de quadro-negro em sala de aula

Dias após nossa visita, a diretora Celeida entrou em licença-prêmio, e aguardamos seu retorno para reiniciar a pesquisa de campo, o que ocorreu no dia 15 de junho. Era o período da

tarde e chovia desde a noite anterior. Ao chegar à instituição, encontramos a diretora Celeida e mais uma professora dando continuidade à faxina e à arrumação que tinham se iniciado com as professoras da manhã. O primeiro pensamento que nos veio à mente foi que as aulas estavam se desenrolando naquele ambiente de certa desorganização desde fevereiro, e talvez tivéssemos perdido a oportunidade de observar o cotidiano do funcionamento da EMEI naquelas condições.

Ao ser questionada porque decidiu fazer a faxina e arrumação naquele dia, quando sabia que se daria nossa primeira visita à EMEI, Celeida respondeu apresentando o seu próprio *processo interpretativo* acerca daquele ambiente, oferecendo-nos, dessa forma, oportunidade de acesso aos signos constituidores daquele lugar, conforme ensina Sant'Agostino (2001).

Celeida: Na verdade, eu já estava querendo fazer essa arrumação desde que eu voltei da licença prêmio, porque quando eu voltei já tinha chegado essas mesas do computador, tinha chegado muitos brinquedos, então, vários tipos de materiais aguardando que eu resolvesse como iria arrumar; enfim, mas aí com a volta e uma série de papéis a serem entregues, ficou impossível. Na semana passada eu já estava extremamente incomodada com esse aperto, com essas coisas tudo fora do lugar. Nossa! Até cheguei a comentar com você que a minha vontade era ter vindo aqui no feriado, para dar uma organizada. Só que se você arruma sozinha, fica difícil, porque você precisa explicar para todo mundo onde está tudo. Então, fazendo em conjunto... todo mundo que participou hoje de manhã sabe onde estão as coisas. Quando amanheceu chovendo, já decidi que hoje seria esse dia⁴⁵. Então eu já cheguei convocando todo mundo: “gente, provavelmente hoje não virão crianças, então vamos aproveitar, vamos dar uma boa organizada”.

Eliane: E as professoras... Elas também sentiam que tinha que mexer [na organização da EMEI]?

Celeida: Ah, muito. Assim como tinha que mexer nas salas. [...] Eu falei que é preciso fazer isso nas salas. Não na parte de armários delas, porque eu não interfiro nessa parte, que é o material de uso delas, com a turma. Eu pelo menos nunca gostei que ninguém interferisse nas minhas coisas. [...] Porque na verdade essa sala dos

⁴⁵ Em dias de chuva muitas crianças faltam e as que comparecem são reunidas em grupo, e atendidas em rodízio pelas professoras.

professores está um verdadeiro almoxarifado, né? De material pedagógico. Porque não tem onde colocar e nós estamos com bastante material mesmo.



Fotografia 42 – Sala dos professores



Fotografia 43 – Sala dos professores

Eliane: *E por que tem tanto material assim?*

Celeida: *Tem tanto material porque agora nós temos o material que vem da Secretaria via recurso do Fundeb. [...] é a Prefeitura que compra com esse dinheiro do Fundeb. Porque, o que vinha acontecendo até o ano retrasado, era que nós pedíamos material na lista de material escolar das crianças. Só que, como nós atendemos a uma clientela de baixa renda, dos 15 itens [solicitados] vinham 5 ou 6 [que eram comprados pelas famílias]. Faltava mais do que vinha. Porque a Secretaria mandava, mas era algo assim, irrisório, e estritamente básico. Agora, com a verba [do Fundeb], eles mandam uma lista e, desta lista, a gente anota o que quer e quanto quer. Então tem sido meio assim. Só que também houve uma desorganização da parte deles,*

porque assim, tem vindo muita petição de informação. Então às vezes nós não sabemos se vai ser enviado tudo o que nós já pedimos, se foi destruído parte, então, às vezes vem um pouco além da necessidade. Mas é por conta disso. Ainda bem que não tem vindo dobrado. Mas tem vindo sim, um pouco além. Então, hoje, nós temos material suficiente para trabalhar. E ainda tem jogos que ainda não vieram. E também, como estamos passando pela reforma, foi feita uma reunião conosco e dito que já deveríamos pensar na escola nova; pensando na escola nova, em tudo novo. E aí nós tivemos que ficar pedindo, porque se você não pede, você corre o risco de depois não ter como, porque se ela fica pronta no meio do ano, aí não tem como. Já gastou a verba e aí não tem jeito. Então nós precisamos pedir. E muito do que tem aqui, até ainda guardado, como é o caso da casa da boneca, que é aquela enorme que está ali enfiada dentro da sala, é isso. Ela foi comprada pensando na sala de multimeios, só que a escola ainda está começando a reforma, então...

Eliane: *E essa lista de materiais, é sempre a mesma? Ou elas mudam?*

Celeida: *Não. Algumas coisas não vêm na lista. Eles chamam, nós vamos lá e escolhemos. Como, por exemplo, a parte de móveis a gente teve que ir lá e tinha um de amostra. Dos brinquedos eram catálogos. Inúmeros catálogos para a gente consultar e marcar o que queria. E ainda que eu não pedi grande parte do que os outros pediram. Fiquei com medo do espaço para guardar esses materiais. Porque tem coisa muito interessante mesmo para ser utilizada.*

Eliane: *E tem coisa que está posta, à disposição, e a gente não tem ainda como lidar com ela, como fazer uso dela...*

Celeida: *Tem. Mas tem. Como por exemplo os jogos de matemática. Os jogos de matemática vieram no final de 2008 em uma quantidade exagerada. Então nós temos um exagero de jogos matemáticos. E o que acontece com parte deles, pelo menos? São jogos para crianças maiores, então a gente vai ter que, provavelmente, fazer uma doação deles pras EMEFs municipais, futuramente.*

Eliane: *Então esses materiais que a prefeitura disponibiliza via Fundeb não são materiais que são pensados para cada instituição especificamente, de acordo com a clientela?*

Celeida: *Não. Isso não existe. [...] Não, por causa da licitação. Na verdade é porque tudo isso que é público demanda uma série de providências burocráticas. E as providências burocráticas não dão conta das especificidades, elas dão conta do geral. Então, o que se faz? Se dá conta sim, da faixa etária. Hoje se me chamarem lá, eu*

jamais aponto qualquer coisa [...], isso aqui eles mandaram, eu não selecionaria grande parte deles porque eu já sabia que o Ensino Fundamental vai para 9 anos, que a criança de 6 deixou de ser da Educação Infantil, eu não pediria grande parte deles. Agora, eu escolhi muita coisa que se encaixa para criança de 2 anos, porque para criança de 2 nós não temos quase nada. Nós estamos começando o atendimento.

Eliane: *E você acha que a prefeitura não faz esse exercício de direcionar, de organizar os materiais que ela vai disponibilizar nas escolas por causa das licitações, por causa do excesso de burocracia?*

Celeida: *Exatamente [...]. Agora, também você comprar coisas através de uma lista, eu mesma já caí em erros que esse ano fiquei abismada. Imaginava uma coisa, chegou outra. Porque a gente não tem noção. Almofada de carimbo nº 4, eu pedi acho que três ou quatro; nossa não sei nem para quê eu vou usar uma almofada daquele tamanho, porque eu não tinha nem noção. Aí você liga para pedir uma informação, nem eles sabem.*

Identifica-se, na fala de Celeida, aspectos do trabalho de um diretor de unidade educativa frequentemente denunciados pelos especialistas em gestão escolar: acúmulo de tarefas burocráticas, desconexão entre a gestão financeira da Secretaria de Educação e as necessidades concretas e específicas dos alunos-crianças e do contexto da escola.

A princípio, pelo que constatamos visualmente e pela segurança observada na fala de Celeida, o fator “material didático”, ao contrário do que se costuma acusar, não indica, no caso da rede municipal de Bauru-SP, empecilho para o incentivo e desempenho dos professores no desenvolvimento pedagógico com crianças.

Assim como a diretora apresentou sua percepção da EMEI “Joaninha”, algumas professoras, aqui apresentadas de maneira fictícia, apresentaram-nos inicialmente “*flashes*” de suas percepções e opiniões:

Me dá angústia saber que estamos num ambiente que não é da gente. (Professora "A")

Eu gostava mais da clientela de lá, mas o ambiente aqui é melhor, tem mais espaço, tem lugar pra pôr o computador. (Professora "E")

Não adaptamos aqui de vez por que sabemos que aqui não é nosso. (Professora "C")

Ficamos aqui pensando: como vai ser quando voltarmos pra lá? (Professora "B")

Lá [no prédio antigo] não tinha lugar para colocar o computador, lá não tinha xerox. Mesmo que tivesse chegado lá, não tinha onde pôr. (Professora "F")

Eu faria uma mágica para ficar pronto logo lá. E mudaria para lá, numa escola nova, com mais espaço. (Professora "A")

Percebe-se aí como as professoras afligem-se com a provisoriedade do espaço que ocupam, e denotam um “não pertencimento” ao lugar, ao remeterem-se ora ao passado, ora ao futuro, embora reconhecendo, algumas delas, que a EMEI "atual" é mais espaçosa que o prédio da sede anterior. É nesse fio de reconhecimento de que a instituição atual também tem seu lado vantajoso, que apostamos na possibilidade de as professoras que por ventura conseguissem tirar proveito da situação, pudessem também nos revelar princípios essenciais que determinam o papel docente, esteja o professor aqui, esteja lá, ou em qualquer espaço e condição pedagógica.

3.4 Os interlocutores em campo: contatos, recusas, anuências e envolvimento

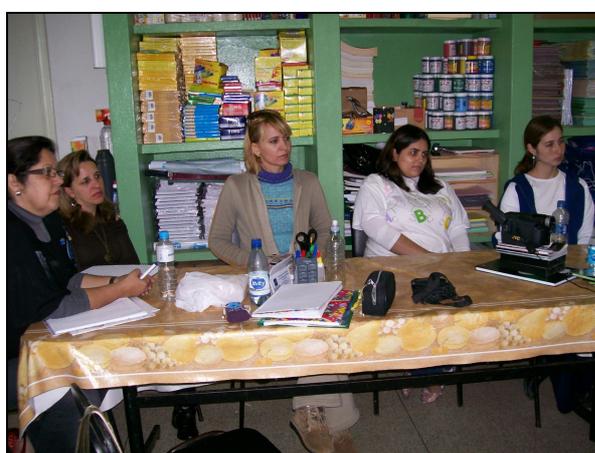
Em junho de 2009, realizamos três reuniões com as professoras da EMEI “Joaninha”. A nossa estratégia, corroborada pela diretora, foi inicialmente convidar todas para participarem da pesquisa, embora já tivéssemos algumas preferências, com base em informações prévias que tivemos de cada uma delas, por meio da diretora Celeida.

Dessa maneira, procederíamos de acordo com os princípios da pesquisa-ação que concedem vez e voz a todos os envolvidos em uma situação, ao contrário das pesquisas que fazem escolhas *a priori* em termos dos sujeitos participantes.

A estratégia foi apresentar às professoras a concepção que temos de Educação Infantil e como, a partir dela, definiram-se a problemática e o método de pesquisa. Assim, apresentamos a noção do “Se-Movimentar”, o modo de ser criança e como daí decorrem possibilidades de ela – a criança – participar efetivamente na construção da prática pedagógica. Para tal, recorremos ao uso de vídeos, fotografias e textos que pudessem auxiliar no esclarecimento dessas noções, assim como do que pretendíamos desenvolver.



Fotografia 44 -Reunião com as professoras



Fotografia 45 -Reunião com as professoras

Assim, para trazer mais fidelidade ao que apresentamos às professoras com relação ao entendimento de "método", preferimos transcrever literalmente parte da nossa exposição na primeira reunião:

***Eliane:** Uma coisa que é minha hipótese [...] em poucas palavras, é que método de pesquisa não se diferencia de método de prática pedagógica, e não se diferencia da vida. O que não é uma hipótese minha, isso eu tiro de um filósofo. Mas eu acho que na prática pedagógica e na pesquisa as coisas são parecidas com o que esse filósofo fala da vida. E o que é método? Método é uma coisa que se constrói a partir do que está posto. E o que a gente faz com o método? A gente pega o método que a gente cria na cabeça e quer encaixar em todas as coisas. E aí a gente deixa a coisa passar. Então se eu chegasse aqui e dissesse “não, o que está na minha cabeça é isso, isso e isso”, eu já iria limitar um monte de coisas interessantes que poderiam acontecer agora e que*

poderiam tornar o trabalho muito mais interessante do que aquilo que estava na minha cabeça.. [...] Por isso que eu não sou "a" pesquisadora, doutoranda da USP [soube que algumas professoras assim se referiam a nós]. Isto aqui é uma coisa que é construída como a própria vida, nos contatos, nas relações. E isso eu acho que vai ser uma coisa muito "genial", né? [..]. Não tem diferença, mesmo. E muitos professores de escola acham que o professor doutor é diferente, ou sabe mais. Ele não é. São os mesmos processos. Até pode saber mais de algumas coisas, mas se houver uma interação, a gente pode trocar e aprender, muitas coisas vocês podem ensinar. Muita coisa eu aprendi aqui hoje. E eu posso ensinar umas outras coisas. Então é junto, construindo. Isso que eu chamo de método. Por isso é que [a pesquisa] tem que ser com professores que queiram. Se não quiser, é porque ele vai construir outra coisa, outro processo na vida dele.

Confessamos que naquelas reuniões, tendo em vista a possibilidade de investigar em conjunto com toda a equipe da EMEI, tivemos dificuldades em deixar claro como, exatamente, os nossos pressupostos poderiam contribuir para as práticas pedagógicas cotidianas e concretas de todos. Dificuldades, contudo, inerentes a quem se propõe a trabalhar com princípios da pesquisa-ação, metodologia que não permite muitas definições *a priori*. Na verdade, *o que e como* fazer dependeria tanto de nós como das próprias professoras, princípio que, admitimos, não foi muito fácil de ser explicado por nós e visualizado por elas.

Também deixamos claro, em coerência com os princípios da pesquisa-ação, que o processo implicaria participação ativa de todas, e que haveria necessidade de dedicarem um tempo além da jornada de trabalho na unidade:

Eliane: *Então isso implica um tempinho. Um tempinho à noite para você ler alguns textos, discutir com a própria Celeida e comigo, telefonar à hora que você quiser. Se tiver uma dúvida, à hora que você quiser, você pode me ligar, se quiser assistir uma aula minha lá na [instituição de ensino superior em que trabalha a pesquisadora], nós vamos fazer um espaço só com jogos e brincadeiras, vocês podem ir....*

Ao final de cada uma das reuniões, todas as professoras disseram ter gostado das concepções e concordavam com o que lhes estava sendo apresentado. Nenhuma dúvida de que ali existia uma possibilidade de alcançar melhorias na prática pedagógica com as crianças. Todavia, em alguns casos, a concordância e o otimismo vieram acompanhados de um "mas...":

Isso tudo é muito interessante, mas eu estou na fase de me dividir. Isso exige muito de mim [...] Essa proposta me assusta e me causa resistência. O que pesa para mim é tirar o 'pézinho' daqui da escola e continuar estudando lá fora. Eu preciso de um tempinho para mim. (Professora "A", que não aceitou participar da pesquisa)

Isso tudo é muito bonito, mas eu acho que antes de se preocupar com um novo modo de desenvolver a prática pedagógica com as crianças, nós deveríamos nos preocupar é que elas precisam de um banho, de comida. Essas crianças vêm pra cá sujas e sem comer. (Professora "B", que aceitou participar da pesquisa)

Eu tenho medo disso tudo não acontecer e aí eu ficar perdida dentro do meu trabalho. Onde vou colocar o Vigotski, os RCNs, que são coisas que eu acredito? (Professora "C", que não aceitou participar da pesquisa)

Eu achei maravilhoso tudo que você disse, é isso mesmo. Mas depois você acaba a pesquisa e deixa a gente aqui sem ter o seu acompanhamento. Por que o legal é ter você acompanhando e trazendo essas coisas diferentes pra gente. (Professora "D", que não pode participar da pesquisa, pois era substituta temporária)

Eu sou um pouco resistente ao novo, mas também acho que meus alunos merecem. Também sou resistente à observação sua, fico insegura. Se ninguém tá me observando eu ajo aqui, conserto ali... (Professora "E", que não aceitou participar da pesquisa)

A minha preocupação é com a alfabetização, como é que fica a alfabetização? (Professora "C", que não aceitou participar da pesquisa)

Diante dos posicionamentos dessas professoras, não pudemos deixar de pensar como, de fato, não deveria ser fácil uma pesquisa pretender e conseguir adesão espontânea de todos os professores integrantes de uma instituição para participarem de empreitada investigativa que almeje mudanças no processo ensino-aprendizagem. Vemos aí como é muito difícil concretizar, na prática, a proposição, por exemplo de Carr e Kemis (1988), que defendem o desenvolvimento curricular centrado no coletivo, e ao mesmo tempo fazem ressalvas à L. Stenhouse, por entender que em sua concepção de professor-investigador há uma acepção individualista.

Contudo, Peirce encaminha uma opção para esse impasse, na medida em que permite qualificar um professor como investigador de sua própria prática, já que em seu entendimento

investigar é condição própria de todos aqueles capazes de aprender com base na experiência. E como experiência pressupõe alteridade (relação entre pessoas envolvidas), jamais se trataria de uma ação solipsista, de indivíduos isolados.

Não temos a intenção de aqui julgar as professoras que optaram por não participar da pesquisa. Sabemos bem que há muitos fatores, em especial de ordem político-administrativa, relacionados à crescente desmotivação dos professores. Mas lamentamos que, mais uma vez, as crianças são as vítimas, uma vez que são justamente elas, dentre todos os envolvidos no contexto educativo, que não possuem poder de decisão e escolha: ou seja, não podem afastar-se do sistema, nem assumir a responsabilidade de promover mudanças.

Vale aqui esclarecer que, para facilitar a participação efetiva das professoras, a diretora Celeida, valendo-se de sua autoridade e autonomia, disponibilizou um espaço e tempo, além do destinado ao lanche e café das professoras, para que elas pudessem se dedicar aos estudos e diálogos conosco na própria instituição, mediante alterações na rotina e dinâmica da unidade.

Outra situação importante de ser notada nos primeiros encontros foi que, apesar de dedicarmos três reuniões para esclarecer a concepção de Se-Movimentar – nutriente de todas as outras linguagens – fica evidente na fala da professora “C” o pouco entendimento da perspectiva, o que é muito compreensível, tendo em vista a necessidade de romper com as concepções arraigadas que temos sobre condutas pedagógicas, e, assim, poder conduzi-las com base em novos e diferentes prismas didáticos. Esse desentendimento, pois, é um indício da dificuldade que tivemos para deixar claro que valorizar o movimento e o modo de ser criança não significa omitir as outras linguagens, mas sim concebê-las de forma diferente: como fluxo/processo – que, portanto, hibridizam-se no e pelo movimento – e não como produto cristalizado, estático.

A professora "A" também pôs em destaque um aspecto mais geral, manifestando receio de a pesquisa desencadear mudanças negativas na organização e funcionamento cotidiano da EMEI:

Nós somos uma equipe. Tenho receio de chegar alguém aqui e criar um desconforto entre a gente. Não quero que gere desconforto. [Professora "A", que não aceitou participar da pesquisa].

Assim, embora a diretora Celeida tenha estrategicamente organizado momentos que nos permitiram apresentar detalhadamente as informações sobre nossa intenção investigativa,

apenas quatro das dez professoras (duas do período da manhã e duas do período da tarde), aceitaram participar da pesquisa. Por esse motivo, infelizmente, a iniciativa da diretora de disponibilizar momentos para nosso encontro investigativo/formativo na própria instituição e no período de expediente das professoras, não pôde ser aproveitada.

Destacamos a seguir alguns dos argumentos ligados à aceitação do convite:

Eu tô pagando pra ver essa pesquisa. Mas Eliane, eu topo que você me ajude, eu preciso de coisas de movimento para fazer. Eu já estou cansada das coisas que sei. Você precisa nos ensinar. Pra você fazer coisas diferentes tem que saber coisas diferentes. (Professora "B")

Eu não jogo nenhum método fora, de tudo eu aproveito. Tudo que se constrói é a partir de algo, e, algo já foi pensado por alguém. (Professora "B").

O ser humano precisa ser ouvido. Precisaria que todos participassem dessa pesquisa: diretor, coordenadora. Se quer saber, todo mundo lá da Secretaria de Educação. (Professora "F").

Ah, eu queria assim, tentar, né? Pra ver como é. Porque eu não posso falar que não, sendo que eu nem sei como vai ser. Aí, se estiver dando certo, a gente dá continuidade. (Professora "G", recém-formada e recém-ingressante na EMEI "Joaninha")

Então... Eu gostei, porque eu acho que vai dar uma base melhor para aquilo que a gente não conhece, né? Porque tudo aquilo que é novo e pode contribuir para nosso trabalho é bom, né? Apesar de eles [as crianças] serem bem pequenininhos [turma do maternal]. [...] Porque como tudo é novo para a gente, a gente ainda não sabe como vai ser, eu acho que podíamos ir vendo, né? Para ver se vai dar certo o trabalho com pequenininhos. (Professora "H", recém-formada e recém-ingressante na EMEI "Joaninha")

A Diretora Celeida, ao ouvir nossa conversa com a professora "H" assim se pronunciou, evidenciando o que nos parece ser já uma boa compreensão dos princípios da pesquisa-ação:

Celeida: *Sabe o que na verdade eu acho, ouvindo você [nome da professora] falar assim? É que a gente está muito acostumado com a coisa “assim, assim, assim”, muito delimitado. E que na verdade não dá a possibilidade de mudar, de dar um outro foco. E você [Eliane] vem com uma proposta que não está fechada. Ela chegou aqui pensando numa faixa etária e daí, de repente, mudou tudo. E é um trabalho que ela vai delineando na medida em que ele for acontecendo. Ela não está falando “olha, até tal dia vamos ver isso, nós vamos modificar a sala, nós vamos fazer assim, assim e assim, e vamos propor para as crianças assim”. Não é algo dessa forma. Então é isso que ao meu ver é interessante e instigante. Nossa, o que será que vem por aí?! Né, [nome da professora]? E aí na construção a gente pode ajudar.*

Uma das professoras que aceitou o convite manifestou seu desejo de ser identificada pelo seu nome verdadeiro, e não por pseudônimo:

Oh Eliane, quando você for escrever seu trabalho quero que você coloque meu nome, Marisa. Não quero nome fictício, para mim é um prazer. Para que nome fictício, foi eu que trabalhei e falei, para que ser fictício, não é verdade? (Professora Marisa)

Diante desta solicitação – e lembrando que já a diretora havia autorizado o uso do seu nome verdadeiro, argumentando que sua participação, além de um prazer, era um compromisso ético e político com a Educação Infantil – passamos a refletir e a buscar na literatura fundamentação para tal procedimento, dos pontos de vista epistemológico e ético.

Do ponto de vista ético, a identificação de uma professora traria o risco de levar a conflitos na equipe da EMEI, em função de depoimentos que, eventualmente, pudessem ser interpretados como críticos ou ofensivos. Ao apresentar tal possibilidade à professora Marisa e à diretora Celeida, ficou acertado que antes da finalização do texto, a transcrição e contextualização dos seus depoimentos seriam por elas analisados e, se preciso fosse, faríamos as alterações que elas julgassem necessárias. Assim, também apresentamos a opção às outras três professoras que aceitaram participar da pesquisa, e todas concordaram em divulgar seus nomes verdadeiros.

Do ponto de vista epistemológico, partimos da reflexão de Santos (2006): utilizar nomes fictícios preserva a identidade dos sujeitos, ou as apaga? Nunca tínhamos pensado nesses termos, e, tendo em vista os princípios da pesquisa-ação, que compartilha as

responsabilidades no processo de pesquisa com os "sujeitos", concluímos que o ocultamento dos nomes das professoras apagaria não só suas identidades, como suas *autorias* na pesquisa.

Observe que nos referimos à palavra "autor" e não "ator", como muitas pesquisas de cunho sociológico preferem chamar os sujeitos que participam de processos investigativos. Ademais, no uso dicionarizado da palavra, "ator", embora possa significar "aquele que tem papel ativo em algum acontecimento", também quer dizer: "aquele que desempenha um papel em peças teatrais, filmes, novelas etc.", e "aquele que sabe fingir; farsante" (HOUAISS, 2001).

Já "autor", no mesmo dicionário, significa: "aquele que origina, que causa algo; agente". E também: "indivíduo responsável pela invenção de algo; inventor, descobridor"; "pessoa que produz ou compõe obra literária, artística ou científica" (HOUAISS, 2001).

Por isso, entendemos as professoras, a diretora e as crianças, como *sujeitos/autores(as)*, que a partir de agora passam a ser identificadas pelos nomes verdadeiros:

- Professora "F": professora Marisa, do jardim I matutino, turma com 25 crianças de 4 anos de idade.

- Professora "G": professora Letícia, do maternal II vespertino, turma com 20 crianças de 3 anos de idade.

- Professora "H": professora Flávia, do maternal II vespertino, turma de 20 crianças de 3 anos de idade.

Contudo, embora a professora "B" tenha concordado com a divulgação de seu nome verdadeiro, nós não conseguimos, nem no decorrer e nem ao término do trabalho, sua disponibilidade para ler, analisar e opinar sobre os relatos e análises nos quais ela se envolvia. Assim, a referida professora passa a ser identificada pelo pseudônimo "Carina".

- Professora "B": professora Carina, do jardim II matutino, turma com 25 crianças de 5 anos de idade.

Apresentamos agora, sumariamente, o histórico profissional (até o final de 2009), das professoras participantes da pesquisa:

- Professora Marisa, 42 anos de idade, formada em Pedagogia no ano de 1989, possui 23 anos de atuação no magistério.

- Professora Carina, 37 anos de idade, formada em Pedagogia no ano de 2000, possui 15 anos de atuação no magistério.

- Professora Letícia, 26 anos de idade, formada em Pedagogia em 2007, possui 6 de atuação no magistério, sendo 2 na Educação Infantil e 4 anos na Educação Especial.

- Professora Flávia, 28 anos de idade, formada em Pedagogia em 2005, possui 1 ano de atuação no magistério na Educação Infantil, além de 10 anos como auxiliar em creches.

Das quatro professoras, apenas uma, Marisa, dedicou-se intensamente até o final da pesquisa. Também a diretora Celeida, dentro das suas possibilidades, manteve conosco uma interlocução após o encerramento de seu exercício na rede (sua aposentadoria), em fevereiro de 2010.

Já as professoras Flávia e Letícia pouco puderam participar das reuniões programadas em função de seus intensos horários de trabalho, que abrangiam dois turnos (manhã e tarde), o que dificultou os encontros para discussão de textos e andamento da pesquisa nos períodos contrários às suas jornadas na EMEI “Joaninha” (manhã), disponibilidade que tinha a professora Marisa e por vezes a professora Carina. Por este motivo, muitas vezes tentamos nos encontrar aos sábados, o que foi possível acontecer apenas duas vezes em função de compromissos particulares das professoras.

A professora Letícia encerrou a atividade na EMEI “Joaninha” no ano de 2009 e, como exige a legislação da Prefeitura de Bauru para professores iniciantes, assumiu outra unidade da rede no ano de 2010, e em decorrência disso não pode prosseguir na pesquisa.

A professora Carina envolveu-se no processo apenas no ano de 2009, mas de modo menos intenso, tanto no que diz respeito às informações e reflexões sobre o que o desenvolvimento de suas aulas poderia trazer para a interlocução, como em relação à sua presença nas reuniões. Em março de 2010, submeteu-se a uma cirurgia e entrou em licença, após o que não mais participou do processo de pesquisa.

A professora Flávia manteve-se na instituição em 2010, assumindo uma turma de maternal I – 1 ano e oito meses a 2 anos e oito meses de idade –, turma esta que pela primeira vez a unidade “Joaninha” recebia. Como as crianças dessa turma eram bem menores que as outras com as quais já havia trabalhado em 2009 (crianças de 3 anos), Flávia reconheceu a dificuldade de desenvolver as atividades com elas. O rumo de nossa relação com a professora Flávia na pesquisa em 2010 foi especialmente singular, uma vez que não foi na relação direta que tivemos acesso à sua atuação didático-pedagógico, mas por intermédio da professora Marisa, que, neste caso, assumiu o papel de orientação/auxílio, como havia sido anteriormente nosso papel em relação a ela própria.

A professora Marisa foi a que mais se envolveu com o processo investigativo. A nossa interlocução com ela ocorreu semanalmente, em nossa própria residência, opção que se

explica, principalmente, pelo fácil acesso que tínhamos à internet e à grande disponibilidade de livros e textos que orientavam nosso processo de pesquisa-ação.

3.5 O cotidiano da EMEI “Joaninha”: aspectos gerais

Em meio às problemáticas levantadas na EMEI, qual seja, a provisoriedade do local e o desconforto das professoras e funcionárias, pudemos perceber alguns aspectos que, no nosso entendimento, caracterizavam, influenciavam e/ou determinavam as dinâmicas pedagógicas com as crianças.

Em princípio, o que muito nos chamou a atenção, foi o modo como a rotina da EMEI era organizada, a qual sucintamente a diretora Celeida apresenta a seguir:

Celeida: Ah... essa é a grande limitação da Educação Infantil na maioria dos prédios, o que nós temos enquanto sala de aula são apenas duas e todo uma maneira de trabalhar que reveza com quiosque, com pátio, com área livre e é onde dá para acomodar todas essas salas [turmas] existentes. Não existe uma sala para cada turma.

Não foi a questão dos revezamentos e das poucas salas que nos intrigou na organização da rotina, mas o modo como, obrigatoriamente, esses revezamentos se davam. Por exemplo, cronometrava-se o tempo que as professoras podiam ficar com suas turmas em certo local (quiosque, parquinho ou sala), e findado este período, precisavam deslocar-se para outro, mesmo se a atividade corrente fluía proveitosamente. Sendo assim, muitas vezes, presenciávamos professoras subitamente ter que interromper uma atividade que se desenrolava de modo interessante – que desencadeava processos significativos nas ações de professores e crianças –, já que havia chegado a hora de ceder o espaço para outra turma.

Pareceu-nos que a maioria das professoras não tinha alternativa, senão submeter-se àquela rotina, o que findava por gerar uma acomodação, o "conforto pedagógico" tão criticado nas práticas educacionais, o que é ainda mais grave no caso da Educação Infantil, já que as crianças são muito ativas, curiosas e disponíveis a novidades.

Por isso, também pareceu-nos que muitos comportamentos das crianças da EMEI "Joaninha" refletiam o marasmo da rígida rotina cotidiana: em alguns casos, prostração; em outros, rebeldia.

A princípio, eram só indícios, como o caso do menino Pedro⁴⁶ que, conforme relatou a professora, não participava das atividades junto às demais crianças e, quando todos brincavam na caixa de areia, às vezes fazia um montinho de areia no qual apoiava a testa e se isolava, como quem encontra uma “ilha” para se afastar do resto do mundo. A fotografia 46, a seguir, apresenta esta situação.



Fotografia 46 - Pedro

Outro indício, é o caso a menina Lia⁴⁷, considerada problemática por todas as professoras, a qual raríssimas vezes presenciamos integrada às atividades da turma, e que muitas vezes a flagamos pulando o alambrado para fugir da instituição. Certa ocasião, perguntamos a ela quais lugares da EMEI mais gostava; um deles era uma das cercas que separava a unidade da rua.

Na nossa interpretação essa criança preferia a liberdade da rua a obrigação de estar em uma instituição que não a ouvia e nem a entendia⁴⁸, de modo que ela não tinha espaço para qualificar o ambiente como sendo também seu.

Ao final das contas, entendemos, junto com Ferreira (2004), que é inútil interpretar uma rotina na Educação Infantil como se ela fosse estática, uma vez que as próprias crianças são capazes de alterá-las no decurso das suas ações. Mesmo em uma rotina, as crianças têm a capacidade de atualizar e legitimar “localmente outros sentidos em face de novas condições, constrangimentos e conjunturas de relações com outras crianças” (FERREIRA, 2004, p. 185).

⁴⁶ Nome fictício

⁴⁷ Nome fictício

⁴⁸ Na nossa interpretação, a menina Lia era incompreendida, pelo fato de ser frequentemente julgada *apenas* pelos seus comportamentos aparentes: dificuldades de interação, intolerância às atividades pedagógicas, nunca chegava limpa à EMEI e às vezes sucumbia ao sono e dormia na sala de aula.

Embora tenhamos avaliado inicialmente que a rotina da EMEI "Joaninha" provocava um "engessamento" das práticas pedagógicas, concordamos, todavia, que a instituição de rotinas, de um certo hábito de ação dos professores, no contexto Educativo Infantil, é necessário para estabelecer e gerenciar relacionamentos didático-pedagógicos entre professores, crianças, funcionários, espaço físico e materiais didáticos.

No entanto, é preciso cautela diante do conceito de rotina, uma vez que ele também porta o entendimento de um "fazer mecanizado", de uma "repetição monótona das mesmas coisas" e da "aversão ao progresso e às inovações", conforme os sentidos dicionarizados (HOUAISS, 2001). E "monótono", conforme o mesmo dicionário, vem de *monos*, "de só, de único, de isolado", "uma tensão uniforme, pertinaz", quer dizer, tenaz, resistente, apegado, obstinado. Já o sufixo "tono", de monótono, vem de *tónos* "tudo que se pode estender". Assim, podemos entender monotonia como algo que se estende numa única tensão, com tons e ritmos únicos.

Podemos daí inferir que práticas pedagógicas conduzidas com base nesse entendimento de rotina – como um decurso suscetível à monotonia – rejeita as manifestações polifônicas das crianças, de maneira a abdicar-se também da construção de uma pedagogia enriquecida por múltiplas vozes e múltiplos sentidos.

Uma forma, entretanto, de não cairmos na armadilha presente no termo rotina, é concebê-la a partir da noção de hábito trazido pela semiótica peirciana, para a qual o pensamento, como atributo do cosmo e não só do homem de produzir determinados tipos de conhecimento, deve ser entendido como hábito de conduta em constante evolução. Conforme nos explica Silveira, (2011, p. 82) a este respeito: "Sua evolução [do cosmos, portanto também do homem] decorre do embate da experiência que, resistindo às representações, coloca-as em cheque fazendo-as avaliarem-se e evoluírem. [...] No contínuo evolutivo desse processo, forma-se a inteligência científica [investigativa]". Por esse viés, um professor pode ser um exímio profissional investigador da sua própria prática, que constantemente generaliza, quer dizer, produz novos conhecimentos, justamente por colocar o hábito de investigar em ação, e assim aprender com a experiência.

Nesse entendimento, um hábito que já temos é, por conseguinte, ampliado "como um programa de conduta na busca do fim que a move" (SILVEIRA, 2011, p. 72). E, o fim que move os professores na Educação Infantil são as crianças. É esse fim que deve mover a docência nessa instituição, que deve determinar um hábito de conduta voltada para possíveis experiências futuras. Note-se então que, nesse entendimento, uma rotina de trabalho não é

mais entendido como um fazer monótono, mas ao contrário, como uma ação prospectiva. O que é preciso ficar compreendido, na esteira de Silveira (2011, p. 84), é que um hábito de conduta habilita-nos:

a agir com maior destreza na busca dos fins a serem alcançados, contudo, se o mesmo ardente desejo de encontrar o fim que admiramos [que nos move] não continuar a mover-nos, o hábito se torna rotina, o fim se adormece e a sensibilidade para perceber em cada gesto tudo que tem de novo e admirável tende a desvanecer-se. (SILVEIRA, 2011, p. 84)

Portanto, o hábito só não se torna repetição mecânica e monótona, avessa à inovação, se os professores *admirarem* as crianças, se estiverem disponíveis para perceber suas manifestações expressivas.

A partir desse entendimento, o que concluímos é que, na nossa condição de investigadora e interlocutora (das professoras e crianças) na EMEI “Joaninha”, deveríamos prosseguir com a noção de que "rotina" pode ser entendida como espaço fluido de criação, o qual, ao mesmo tempo em que nos dá segurança, também nos permite ousar, criar e transformar as práticas pedagógicas, e, assim, intervir na formação das crianças. Como afirma Ferreira (2004):

Inseparáveis dos contextos que lhes servem de ‘berço’ e as (re)produzem, os quais são também (re)produzidos por elas, as rotinas de acção podem ser vistas como estruturas de interacção e acção das crianças para lidar e aprender a lidar com os problemas que surgem no quotidiano e, ao mesmo tempo, como processos interactivos dinâmicos que intervêm na sua transformação. (FERREIRA, 2004, p. 185)

Nessa mesma direcção, outro aspecto que pudemos perceber em campo reporta à diversidade de experiências que envolvem a percepção rítmica e a multissensorialidade das crianças. Notamos, por exemplo, como poucas vezes as professoras utilizavam o recurso dos jogos e brincadeiras infantis para trabalhar com as crianças, pois preferiam atividades de pintar, recortar, colar, contar histórias e vídeos de desenhos animados, ou deixá-las livres no parque, caixa de areia e quiosque, onde apenas gerenciavam os conflitos que, porventura, ocorressem entre elas.

Sendo assim, materiais como cordas, bolas, arcos, que demandam e desenvolvem percepções rítmicas, dificilmente eram utilizados, assim como eram ignorados os materiais para desenvolvimento de “bandinhas rítmicas” que toda unidade de Educação Infantil da rede

municipal possuía. Na verdade, durante o período de observação, nunca presenciamos o uso de algum desses materiais pedagógicos.

A própria professora Marisa confirmou em depoimento o que foi apontado:

Marisa: Oh Eliane, isso aí até antes de você chegar na escola havia muito: ‘ah eu não gosto de ficar dando essas aulas com movimento, eu não sei’.

Marisa: Outro dia eu estava analisando o horário do maternal: areia, parque, só que quando levam para o quiosque levam: os baldes, a casinha da boneca, os baldes de madeira, outro dia levam o balde do brinquedo de montar [...] os bambolês, você quase não vê na ativa [...] as cordas não são utilizadas [...] então, você criar coisas para brincar, não se cria. Só pega o material pronto e joga o material lá para as crianças. Falar que se cria brincadeira, que nós vamos pôr a corda para as crianças brincarem, que nós vamos diversificar as brincadeiras com bambolês, que nós vamos usar outros tipos de materiais, nós vamos criar, isso ninguém faz.

Nesse sentido, o que muito nos chamou a atenção foi o fato de as crianças, além de não brincarem/jogarem nas atividades das aulas, o faziam de modo restrito nos momentos em que ficavam livres, como nas entradas e saídas da instituição. Por exemplo, nestes momentos, nunca as vimos brincando de pega-pega, amarelinha, esconde-esconde, brincadeiras com bola ou outras típicas da cultura lúdica infantil, comuns quando várias crianças estão reunidas.

O que pudemos observar, foi que elas faziam em pequenos grupos – normalmente entre duas ou três crianças – jogos/brincadeiras do tipo “Jogos de sorte ou de salão”, como compreende Melo (1981)⁴⁹. A fotografia 47, a seguir, exemplifica uma dessas brincadeiras.

⁴⁹ Veríssimo de Melo, no livro “Folclore Infantil”, define como “jogos de sorte ou de salão” aqueles que, embora envolvam outros tipos de jogos – “jogos de fórmula de escolha ou seleção”, “jogos gráficos”, “jogos de competição” – não são tão ligados àqueles que exigem qualidades físicas como agilidade, força, destreza e movimento, mas ligam-se a “outros predicados de ordem intelectual, como inteligência, espírito, humor, assim como também ao elemento ‘sorte’”. Desse entendimento, podemos inferir que os “jogos de sorte ou de salão são os propícios a, também, acontecer em situações onde existem restrições em termos de espaços físicos e das convenções impostas pelos adultos para que as crianças inibam as suas expressividades por meio de movimentos amplos: para diminuir o barulho e os riscos de se machucarem, por exemplo.



Fotografia 47 - Crianças brincando

Não estamos dizendo, de modo algum, que somos desfavoráveis a esses tipos de brincadeira, pois, bem sabemos, elas também são muito prazerosas e produtivas. O que questionamos é a ausência daquelas outras no cotidiano das crianças, as quais, no nosso entendimento, não deveriam ser privadas de conhecer e usufruir de brincadeiras que, afinal, fazem parte da cultura infantil mais tradicional.

Talvez, em função do pouco contato dessas crianças com a cultura infantil mais tradicional (por exemplo, “brincadeiras de rua”), aos poucos fomos percebendo como muitas crianças tinham dificuldades de bater palmas, de passar por dentro de arcos, coordenar pernas e braços em brincadeiras de rodas, pular cordas etc.

Por essas razões, esses aspectos inicialmente percebidos na fase de observação, constituíram-se em índices que encaminharam à categorização/levantamento dos procedimentos pedagógicos que serão abordados no capítulo 4, bem como a intervenção junto às professoras e crianças.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENA: SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES

4.1 Os interlocutores-crianças: cenas em *close*

Até aqui, com significativas palavras, a diretora, as professoras e as funcionárias da EMEI “Joaninha” já tiveram, inicialmente, voz em nosso processo investigativo. Agora é a vez das crianças. Quem sabe elas, em sua própria linguagem, possam esclarecer o que não nos foi fácil elucidar para as professoras: como elas são, isto é, corpo-movimento expressivo e significativo.

Neste capítulo, relataremos algumas cenas de práticas pedagógicas que assistimos e outras que vivenciamos (por que conduzimos as atividades), as quais foram registradas em câmara fotográfica e/ou vídeo. Dentre tantas outras, selecionamos as situações que se seguem (denominada "cenas"), pelo fato de nelas estar bem claro como as crianças são insistentes, a seu modo, em demonstrar seus sentimentos, desejos e necessidades, ao passo que da parte das professoras fica aparente suas dificuldades em realizar as leituras sîgnicas das crianças. Desse modo, foram cenas pedagógicas como as que serão relatadas que nos serviram de "porta de entrada" para as problematizações iniciais que desencadeamos com as professoras a respeito das práticas pedagógicas então correntes, bem como para nossa interpretação semiótica.

4.1.1 Cena 1: “Caí de maduro!”

No dia 15 de setembro de 2009, assistimos às crianças da turma da professora Letícia (maternal II, período vespertino) brincarem no parque, onde várias delas jogavam-se no chão (de areia), brincando de cair, e exclamavam: "caí de maduro!". Até então, a professora Letícia aparentemente aprovava as ações das crianças ao repetir a frase “caiu de maduro!”. A cada vez, as crianças mais se entusiasmavam e três meninos passaram a cair uns em cima dos outros. A professora, que observava outras crianças brincando no escorregador, ao ver a cena, ordenou que os meninos fossem se sentar embaixo da árvore próxima (local aparentemente destinado ao "castigo" das crianças). Como sentaram-se juntos e começaram a brincar, a professora levou um deles para sentar em local um pouco mais distante. Ele ficou por uns minutos sentado calado, olhando ao redor, mas logo ele retornou a se juntar com os outros dois e, como que se escondendo por detrás da árvore, recomeçou a brincar.

Logo depois, conversamos com professora Letícia sobre o acontecido. Ela nos contou que, certo dia, uma daquelas crianças caiu enquanto brincava, e como forma de consolo ela lhe disse: “caiu de maduro”. A partir dessa fala da professora, dessa “autorização” aos “tombos” das crianças, concluiu Letícia, elas sempre se jogavam no chão e diziam “caí de maduro”.

Essa simples frase, pronunciada inicialmente pela professora, carregava um poder, um signo que autorizava e desencadeava nas crianças uma experiência multissensorial⁴⁹. Se na linguagem verbal, tratava-se apenas de uma frase (“caí de maduro”), do ponto de vista semiótico as crianças já nos comunicavam, incessantemente, como gostariam de ser consideradas e valorizadas na prática pedagógica: elas queriam ser admiradas pelo que tanto sabem e gostam de fazer, isto é, de experienciar uma ação corporalmente, com total envolvimento. Além do mais, como as próprias crianças tentam nos dizer, na linguagem própria que lhes caracteriza, é que é nesse modo de experimentação sensível que elas adquirem o poder e condição de aprender/significar o que fazem.

Diante da cena “caí de maduro”, o que nos ficou claro é como, infelizmente, nós adultos, muitas vezes enfraquecemos nossas possibilidades multissensoriais, mediante as quais seríamos capazes de entender o modo típico das crianças se comunicarem. Do mesmo modo, também se confirmou a tendência de esquecer que os sentidos das crianças não se estabelecem da mesma forma que se estabelecem para nós, adultos. O que estamos querendo dizer é que a relação adulto-criança é mais ampla e complexa do que uma relação puramente logocêntrica, quer dizer, com base na razão.

Naquela situação, não julgamos prudente perguntar à professora Letícia se ela percebia que, naquela conduta, as crianças tentavam chamar-lhe a atenção. Pediam-lhe para serem admiradas, novamente aprovadas por “serem do jeito que são”: corpo-movimento significativo, logo, multissensorial. Também não comentamos com ela o fato de que, no nosso julgamento, não haveria necessidade de punir os três meninos, retirando-os do espaço, pois estavam apenas brincando de “cair de maduro”, e, aparentemente, não havia riscos para sua integridade física. Em suma, consideramos que, naquele momento, não poderíamos julgar valorativamente as condutas da professora.

Pudemos ver nessa cena algo que também é destacado por Corsaro (apud GRAUE; WALSH, 2003 p. 29): que as crianças, embora sejam frequentemente postas em desafio de

⁴⁹ No uso dicionarizado, “multissensório” significa “próprio para o registro ou transmissão de múltiplas sensações” (HOUAISS, 2001).

desenvolverem competências em cenários sobre os quais parecem ter pouco controle, também são “capazes de inventar em contextos criados pelos adultos, os seus próprios subcontextos, que permanecem a maior parte das vezes invisíveis para os adultos, mas que são bem visíveis e notórios para as crianças”.

Nesse sentido, o que concluímos na análise dessa cena é que não se trata exatamente, na prática pedagógica e nas pesquisas, de concedermos vez e voz às crianças. Estas elas já os têm! A nossa dificuldade é conseguir lê-las e interpretá-las no instante mesmo em que elas se mostram. Tal dificuldade interpretativa, ou acontece por não sabermos ler os signos das crianças, ou por não estarmos atentos e disponíveis, o que exige um deslocamento constante do “lugar” perceptivo e interpretativo em que nos encontramos, assim como exige a renúncia de nossas representações apriorísticas. Portanto, mesmo quando se concede formal e explicitamente “voz” às crianças, tal não significa que elas serão de fato ouvidas, se as exigências que descrevemos não forem atendidas!

Nesse aspecto é importante considerar o argumento de Possenti (2002) acerca da necessidade de, ao se tratar de prática pedagógica, indagarmos a *quem* se deve interpretar (às crianças) e não *o que* (um suposto conteúdo que por elas deve ser aprendido). Sendo assim, nos é indispensável entender melhor, do ponto de vista ontológico e epistemológico, a dinâmica da produção sógnica infantil – da semiose, em termos peircianos – nas práticas pedagógicas entendidas como processo comunicativo. Isto implica, pois, um entendimento sobre a dinâmica operativa do movimento significativo, já que é justamente ele que permite privilegiadamente perceber as crianças como autoras de seus próprios sentidos e significados no fazer pedagógico.

Possibilitar que as crianças participem da prática pedagógica na condição de autoras exige do professor um certo esforço interpretativo. Para tal, é preciso iniciar exercitando a renúncia do velho hábito de interpretar as crianças recorrendo, unicamente, a conhecimentos/saberes provindos de seus próprios repertórios e experiências anteriores, pois desse ponto de vista colhe-se, apenas, a interpretação dos conteúdos propostos.

É nesse exercício de renúncia, pois, que podemos encontrar a alternativa para entendermos que uma prática pedagógica na Educação Infantil não é um espaço-tempo de reprodução de conteúdos escolarizantes, mas é um espaço vívido, aberto à contingência, à criatividade, à multiplicidade de pontos de vistas e, por isso mesmo, às relações comunicativas, potencializadas pelo movimento.

Por isso, nossa preocupação, já anteriormente manifestada, com a primazia da língua (verbal e escrita) como procedimento interpretativo, já que as crianças articulam de modo indivisível e simultâneo uma diversidade de signos (táteis, verbais, visuais, sonoros, emocionais etc.). Dessa maneira, o processo de significação das crianças não pode se encerrar em tentativas de realizar traduções ou equivalências de seus multi-sentidos/multi-signos a estruturas linguísticas.

Em Gomes-da-Silva (2007), afirmamos que não é condição do movimento – por ser significativo e não mecânico – transportar significações prontas e acabadas (por exemplo, conteúdos escolares), como se eles estivessem *a priori* determinados. A condição do movimento é de transformação e comunicação no momento mesmo de uma ação. Assim, é no desenrolar da própria prática pedagógica que nos cabe ler e interpretar as significações das crianças, as suas expressividades. Eis o nosso grande desafio: saber lê-las e interpretá-las no instante mesmo em que elas se mostram, no seu modo de ser criança: corpo-movimento e incondicionalmente entregue ao aqui-agora. É no espaço do aqui-agora, que as significações das crianças se corporificam. Vale ressaltar, contudo, que essa operação não é destituída de repertórios/de experiências passadas, pois, por ser operativo, o movimento carrega consigo significações anteriores, as quais são retomadas em novas significações na experiência vívida.

Não podemos assim, ao ler e interpretar as significações que as crianças engendram nas várias situações que experienciam, tentar excluir significações e sentidos provenientes de processos sígnicos “não-verbais”, sob pena de encerrar o fluxo de produção desencadeado pelas próprias crianças. O que perderemos, com isso, é a oportunidade de compreendê-las no seu estar sendo, estar experienciando, estar produzindo expressividades, logo, participando da prática pedagógica compreendida como comunicativa. Ou seja, contraditoriamente, perdemos-las na situação que tanto procuramos incluí-las: como partícipes e co-estruturas do processo investigativo e pedagógico. Isto significa: perdemos-las na sua revelação como *autoras* de seus próprios sentidos e significados nas relações pedagógicas – na vida, melhor dizendo.

Embora a professora Letícia tenha, de um lado, numa atitude muito feliz, autorizado as crianças a “caírem de maduro”, por outro, ela se irritou com a euforia com que elas se entregaram à brincadeira. Nós, naquele momento na condição de observadora, ficamos com nossa câmera na expectativa de assistir mais risadas, mais “tombos” diferentes, mais cenas de contatos, arrebatamentos e criações das crianças. Mas a professora, numa leitura eivada de um velho hábito, enquadrou a situação no código cultural de “maus comportamentos”.

Não estamos dizendo, evidentemente, que a professora não deveria se preocupar com a possibilidade de, caso os “tombos” se intensificassem, as crianças se machucassem. Na nossa análise, a professora, ao cessar a brincadeira das crianças, encerrou seu fluxo criativo (as semioses). É neste ponto, pois, que voltamos a afirmar que a tarefa de um professor deve partir do ato de admirar as crianças, as suas expressividades.

Estar entregue ao aqui-agora, significa que as crianças não operam, necessariamente, com base em pressupostos ou linguagens codificadas, cristalizadas ou fixadas culturalmente. Elas são abertas a possibilidades de criação. Por isso sempre nos surpreendem, como os artistas e os “loucos”. E reconhecemos, também há professores disponíveis e atentos à prática educativa como acontecimento contingente (no qual há espaço para conflitos, confrontos, incertezas, dúvidas, imprevisibilidades) – e são também mais criativos, e por isso, são também um pouco artistas e “loucos”...

Talvez, nós, professores, gestores e pesquisadores, insistamos em ignorar a sabedoria das crianças por não termos paciência para compreendê-las, ansiosos que somos por apresentar nossas interpretações, muitas vezes superficiais. Precisamos, então, nos desvencilhar da suposição de que sabemos mais que as crianças e, desse modo, conceder-lhes espaço na participação pedagógica.

Isto posto, e antes de prosseguir com os relatos de cenas vivenciadas em campo, temos ainda a dizer que nossas ações de caráter interventivo levaram em consideração alguns aspectos didáticos que, a partir das falas da diretora, das professoras e das próprias crianças em suas linguagens/produções sýgnicas, percebemos como deficientes na dinâmica pedagógica da EMEI "Joaninha". É o caso da presença do jogo/brincadeira, bem como das dificuldades de percepções rítmicas e multissensoriais das crianças. Nessa direção, nossa estratégia principal foi tentar desestruturar a rotina pedagógica da instituição, no intuito de perceber em que medida o hábito como conduta em constante evolução, como defende Peirce (1975), poderia ser incorporado de maneira tranquila, ou penosa, na ação docente.

Como vimos no Capítulo 3, reside no entendimento de rotina como hábito de avaliar-se, aprofundar-se e, portanto, evoluir e generalizar conhecimentos, a possibilidade de um professor assumir-se como investigador da própria prática. Assim, a nossa esperança foi que, ao mexer na rotina, as professoras da EMEI “Joaninha” se obrigassem a ler e perceber, além da reação/comunicação das crianças, as suas próprias reações.

4.1.2 Cena 2: “*Papapa, pepepe: Movimentando rotinas*”

Após o período de observação inicial, concluímos que a melhor alternativa para nossa intervenção junto às turmas do vespertino – as crianças das professoras Flávia e Letícia – seria reuni-las em um só grupo, de modo a facilitar e otimizar a apresentação de nossa proposta didática às professoras, e considerando também a pouca experiência dessas professoras com crianças daquela idade.

Assim, por alguns encontros pedagógicos consecutivos, exploramos a *bandinha*⁵⁰ da EMEI com as crianças, assim como lhes apresentamos algumas obras musicais infantis que naquela instituição eram desconhecidas, como, por exemplo, as músicas do grupo musical “Palavra Cantada”, do CD “Pandalelê”⁵¹ e “Lenga la lenga”⁵². Vale ressaltar que a nossa intenção foi provocar ao máximo a multissensorialidade das crianças, incentivando-as a tocarem, ouvirem - enfim, perceberem a atividade, os instrumentos, os colegas e professoras por meio de todos os seus sentidos.

Nessa direção, desenvolvemos⁵³, em uma tarde do mês de outubro, uma sequência de atividades rítmicas, na qual utilizamos chocalhos, paus de chuva, instrumentos alternativos de percussão e outros. É interessante relatar que apesar da euforia e agitação das crianças com as atividades desenvolvidas foi muito satisfatório perceber como todas se dispuseram a participar, inclusive o menino Pedro⁵⁴, que de modo muito surpreendente, integrou-se ao grupo e se permitiu experimentar os instrumentos, realizar as mímicas sugeridas, bem como brincar de tomar banho na chuva e, até mesmo, cantar e dançar.

Desse feito, tivemos como gratificação ouvir das professoras que as crianças, ao se encontrarem nos dias seguintes, repetiam sucessivamente: “papapa, pepepe, papapa, pepepe...”. Essa era uma sequência ritmada que havíamos criado para facilitar o acompanhamento das crianças ao ritmo dos instrumentos alternativos que utilizamos nas atividades desenvolvidas. Esse fato nos indicou que as crianças puderam significar e dar sentido às atividades.

⁵⁰ Estamos nos referindo a instrumentos de plásticos e madeiras que toda EMEI da rede municipal de Bauru recebe como material pedagógico.

⁵¹ CD com músicas e brincadeiras cantadas coordenado por Eugênio Tadeu da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁵² “Lenga la lenga – jogos de mãos e copos”, de Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas

⁵³ Essas atividades foram desenvolvidas em uma sala relativamente grande para comportar as duas turmas.

⁵⁴ O menino Pedro, cujo nome é fictício, sempre se isolava da turma, preferindo a solidão periférica dos espaços pedagógicos - como na caixa de areia onde ele construía sua própria “ilha” para isolar-se – ou o aconchego da professora, em quem ele confiava e preferia sua proximidade ao invés de brincar com as crianças do grupo.

Estimulados pela reação das crianças, e com intuito de provocar a reação das professoras, programamos, como decorrência daquelas atividades, um conjunto de ações a serem desenvolvidas três dias após a tarde do "papapa, pepepe". Caracterizadas pela simultaneidade sígnica, utilizamos, além dos processos rítmicos com uso dos instrumentos alternativos, palmas e percussão com os sons do próprio corpo, outras brincadeiras multissensoriais em grupo, tais como "massagem no trenzinho", "a dança do barquinho" e outras do mesmo gênero, que foram acompanhadas de músicas diversas⁵⁵. As fotografias 48 e 49 ilustram algumas dessas brincadeiras, nas quais se pode perceber a satisfação e efetiva participação das crianças.



Fotografia 48 - Cena 2: "Papapa, pepepe: Movimentando rotinas"

⁵⁵ Vale esclarecer, que embora tenhamos nomeado algumas atividades por multissensórias e outras por rítmicas e perceptivas, no limiar, temos clareza de que elas não se diferem no que diz respeito aos seus potenciais para despertar o desenvolvimento sensível e integral das crianças/do ser humano. As ações multissensórias são também rítmicas e perceptivas, haja vista o fato de o ritmo, permitido pelo movimento significativo, constituir-se como base de toda atividade humana. Do mesmo modo, toda ação rítmica é também compreendida como multissensória ou de múltiplas sensações, as quais são relativas à totalidade de nossos cinco sentidos. A separação nominal aqui estabelecida fica por conta, de um lado, da nossa estruturação didática estratégica e, de outro, para oportunizar às professoras a percepção de caminhos/aspectos pedagógicos a seguir.



Fotografia 49 “*Papapa, pepepe: Movimentando rotinas*”

Nesse mesmo dia, também apresentamos às crianças algumas possibilidades de pular corda, como “pular cobrinha”, “pular fio elétrico”, “passar por baixo da corda” e outras formas que, embora sejam atividades simples, nunca tinham sido vivenciadas pelas crianças na instituição.

No fim do turno, após as atividades, as crianças, embora cansadas em decorrência do grande envolvimento nas atividades, expressaram sua satisfação, conforme nos mostra a fotografia 50, a seguir.



Fotografia 50 - Cena 2: “*Papapa, pepepe: Movimentando rotinas*”

O que ocorreu naquela tarde foi uma quebra nos hábitos pedagógicos de professoras e crianças daquela turma. Nossa interpretação é que as atividades, embora numerosas, foram oportunas e prazerosas para as crianças. Pudemos percebê-las na ação, na indivisibilidade/totalidade de sua existência.

Pudemos, posteriormente, em diálogo com as professoras e a diretora, colher suas interpretações. Transcrição parcial da conversa que mantivemos com elas é apresentada a seguir.

Eliane: *Então, Flávia e Letícia, vim aqui hoje porque fiquei preocupada com vocês ontem. Eu já tinha feito esse processo de intervenção na turma da manhã, mais vezes do que com vocês, e as professoras ficaram muito cansadas. Uma professora até brincou: “você só apareça daqui a uma semana, pelo amor de Deus!”, porque elas ficaram muito cansadas. E vocês? A gente muda a rotina e percebemos fisicamente a diferença. Mexendo com a rotina, dá um cansaço no professor que é natural, que é normal, ele é humano, que tem outros trabalhos, outras coisas. A rotina é necessária, porque não conseguimos fazer o trabalho se ela não existir, mas eu queria saber o que vocês sentiram; que vocês acharam, especialmente em relação às crianças?*

Letícia: *Eu acho que se saíram bem. A atividade se desenvolveu; eu achei que gostaram.*

Flávia: *Eu gostei. Achei que tem bastante coisa diferente daquilo que a gente está acostumado a fazer, então acredito que isso acrescenta. E com relação à atividade de ontem – que foi mais longa, porque ficamos bastante tempo –, no final da atividade, achei que eles já estavam cansados, mas na sala de aula não, estavam participando bastante, e bem interessados, pela carinha deles a gente vê.*

Eliane: *É. Depois vamos pegar os vídeos para ver qual a reação deles. Mas eu até chamei a Celeida pelo seguinte: claro que a gente precisa ter uma rotina. O que eu fiz ontem de manhã foi uma bateria de coisas, excedeu, ultrapassou o horário, foi uma coisa a mais do que normalmente o professor faz num dia e que ele aguenta. Não aguenta mesmo, eu sei que vocês trabalham dois períodos. Mas eu fiz aquela grande bateria porque eu estava mais testando as crianças e vendo como elas reagem. Fui cutucando para ver até onde seria possível ir. Mas a idéia é que isso seja distribuído em um outro percurso, em uma outra rotina. Eu chamei a Celeida para conversar com vocês sobre o que acham da possibilidade de acrescentarmos esse tipo de atividades nas rotinas. Da gente modificar rotinas e criar rotinas. O que for bom dessas rotinas a gente mantém, e veremos como podemos acrescentar coisas novas. Porque as vezes a gente entra na rotina, e ela engessa a gente. Então, como vocês pensam que podemos acrescentar coisas diferentes, novas atividades na rotina?*

Flávia: Hoje, na minha turma, eu acho que a atividade do quiosque é apropriada. Porque é lá que trabalhamos mais movimento. E essas atividades, tem muitas coisa que não conhecíamos, então podíamos ir trabalhando.

Letícia: E para mim tudo é novo, porque eu não tinha nenhuma experiência na Educação Infantil. Antes deste ano, trabalhei só 2 meses com o maternal [...]. Então, tudo o que as pessoas falam, eu vou pegando uma coisa aqui, outra coisa ali. Tudo dos outros eu vou agregando e dando um jeito de encaixar o que eu acho bom.

Eliane: Porque na verdade até o que você [Letícia] falava, eu me reorganizava. Na atividade do barquinho, por exemplo, eu falei “vamos mexer assim”, e você falou “vamos remar”. Então você já tem um estilo próprio do professor de Educação Infantil, não é mesmo? Porque a idéia não é eu dar aula para vocês. Por alguns motivos: o primeiro é que eles já estão acostumados com vocês. E a gente tem que valorizar isso. Então, eu teria que fazer um processo de familiarização, de eles me verem como a professora deles. Eu entraria de vez em quando para mostrar umas coisas, mas vocês são as professoras; vocês já sabem lidar com eles, conhecem cada um.

Celeida: É, eu vejo aqui o quanto é bom ter alguém que pode nos ensinar. Porque o que vemos sempre, ou é na teoria, nas revistas que falam bastante da parte prática, mas você está novamente lendo como na teoria, e aí quando nós conversamos com uma amiga para trocar experiência, nós também trocamos através das informações que elas passam. Aí não estamos lendo, mas estamos através da oralidade, trocando. Mas é diferente, porque às vezes a pessoa que está ouvindo pode passar para a gente a imagem de alguém que está entendendo tudo, e aí quando você vai utilizar-se daquela experiência, você pode acabar fazendo totalmente diferente, porque foi a sua interpretação. Então é diferente ver a Eliane propondo e realizando. Eu vejo que não há problema de você [Eliane] não ser a professora. Por tudo o que vi ontem, e pelo que já vi nos outros dias, eu não vi problema. Exceto por um ou outro, mas isso sempre vai existir. E a partir desta proposta dela, de fato podemos ir modificando a rotina. Porque como a Eliane falou, a rotina não pode ser engessada. E não pode mesmo. [...] E tem pessoas que nem se percebem, mas elas estão engessadas. Você fala para fazer alguma coisa, e ela nunca pode. Ela tem uma rotina para seguir, e dá a impressão de que se ela não seguir, não vai chegar a hora de ir embora. Então nós podemos sim substituir atividades. E neste primeiro momento, que é um momento de

contato, eu vejo que enquanto as crianças aguentam não há problema nenhum nós alterarmos.

Eliane: *A mobilidade, né?*

Celeida: *É. Porque cada um é de um jeito, as palavras que cada uma usa para interagir com as crianças é de um jeito. Então ali você está colocando o eu, cada uma vai se doar, vai se colocar naquela ação, naquela atividade proposta. E a gente vê o quanto às crianças gostam. Então, de fato, com a criança pequena o que mais atrai é o movimento, é a música. O ficar sentado, atento e concentrado tem que ficar para depois. Esse é o momento que nós temos para trabalhar mais essas coisas com eles. Sempre atentas para fazer as intervenções necessárias. Porque se não fica um “eu trabalhei isso, isso e isso”, mas e aí? Como você trabalhou? Você atingiu a maioria? Houve um crescimento dessas crianças? Então nós temos que estar o tempo todo nos perguntando, para ir atrás, para modificar essa nossa prática.*

Eliane: *Achei interessante a preocupação de uma professora da manhã sobre a minha intervenção, sobre eu intervir o tempo todo e isso não ser testado por vocês mesmas e, amanhã ou ano que vem vocês vão para outra escola, ou eu mudo a pesquisa e não continuo mais aqui, e, aí retorna à rotina, a rotina imóvel. Essa não é a minha intenção. A intenção é ver o que nós podemos aprender daqui, para que isso seja incorporado, para que seja um processo sempre. Por que, o que é a rotina? Eu vejo a rotina como a própria vida, que flui e temos que acrescentar maneiras novas de fazer as coisas, senão a vida passa, as coisas do mundo passam e nós não acompanhamos, ficamos estagnados. Então, como vocês sugerem? Acho que vocês três, a Celeida como diretora, e vocês que estão lá na prática podem dizer “isso aqui funciona” ou “isso aqui não dá”. Vocês é quem tem que dizer “olha Eliane, isso aqui deu. Já isso aqui não vai ser legal.*

Celeida: *Mas eu acho que o importante é essa fala, essa reflexão. Porque a reflexão já começou a partir do momento em que terminaram as atividades de ontem até hoje. Mas é importante esse momento de falar, que é o que não tem acontecido comigo [no papel de diretora], porque no fim a gente fica tão envolvida com tanta coisa, que essa parte acaba ficando. E é importante. Mas é importante também que as pessoas falem, porque se não falam, como é que pode haver mudança?*

Eliane: *E também como vou saber se estou cansando, se estou indo demais. Até vim aqui porque uma professora da manhã falou que achou muito cansativo essa intervenção com baterias de ações. E foi um dia que a gente puxou mesmo, e foi*

genial. As crianças foram de um não saber pular corda a pular corda grande! Então, olha, por muitas fases nós passamos. Eles aprenderam muita coisa e, de fato, foi puxado. Mas ela falou “opa, cuidado! Se não eu não aguento!”. Então eu queria que vocês também falassem.

Letícia: *Aqui, por mais que a gente trabalhe, é totalmente diferente do fundamental. Lá, eu não sei se por ser mais cobrado, por ser mais puxado, me cansa mais do que aqui. E aqui, por mais que eu faça as coisas e tudo, eu não saio cansada! [...]. Ontem ela [Eliane] me falou: “você está cansada?”, e eu falei: “eu não”. “Mas você não está cansada?” E eu não estava cansada de fazer a atividade! Porque aqui também varia muito a atividade. Lá [no ensino fundamental onde leciona no período matutino] é sempre dentro da sala, as crianças sentadas, você falando, falando. É maçante. Então, chega aqui, por mais que faça um monte de atividades, não saio cansada.*

Flávia: *Eu achei que deu certo. Só bem no finalzinho mesmo daquela atividade da corda. Mas no começo não, eles foram para cima. Porque era novidade, né?*

Letícia: *Eles gostaram muito, mas eles também ficaram cansados. [...] Na hora que acabou a atividade, passamos no banheiro, passamos para beber água, “nós não vamos no parque? E a areia?”. Então, foi nessa hora que eles se deram conta de que tinha acabado e estava na hora de ir embora.*

Eliane: *Mas vocês acham que eles falaram “mas nós não vamos no parque?”, foi porque sentiram falta da rotina ou foi porque estão tão condicionados à rotina que “ué, o que aconteceu?”*

Flávia: *Eu acho que é porque eles gostam tanto de ir. Porque quando eles chegam, eles já perguntam se vão para o parque. Sabem que não é a hora de ir para o parque ainda, mas, “que horas nós vamos no parque?”. Porque eu sempre falo que depois nós vamos, “mais tarde a gente vai”. Eles sabem. Mas a hora que chega, eles já querem ir para o parque, porque é uma coisa que eles gostam muito.*

Letícia: *Eles estão condicionados mesmo à rotina, né? Porque mudou a atividade, eles gostaram e tudo. Na hora que eles se viram indo embora sem ter ido no parque, aí eles “ô professora, a gente não vai no parque?”*

Eliane: *Eu queria que vocês tentassem perguntar para eles, porque eles meio que respondem, talvez eles respondam de qualquer jeito: “é”, “sim”, “não”. Mas tentem prestar atenção na expressão deles, na face, no sorriso, em alguma expressão mais corporal para perguntar “vocês gostaram de pular corda?”, “vocês gostaram do som do galo? De acordar? De brincar de dormir?”.*

Celeida: Eu achei uma belezinha essa brincadeira!

Flávia: Nossa, a parte dos animais foi a que eles mais gostaram!

Naquela ocasião, de modo bastante otimista, tivemos a esperança de que as significações engendradas pelas professoras e pelas crianças teriam como consequência inevitável mudanças nas rotinas pedagógicas, porque as professoras, já exercitando o papel de investigadoras das próprias práticas, conseguiram "ler" as crianças, assim como as crianças puderam expressar-se com intensidade, dado às características das atividades, que envolviam ritmo e movimento. Em suma, esperávamos que a dinâmica pedagógica da EMEI "Joaninha" passasse a incorporar novos hábitos e construir outras rotinas.

No entendimento de Guerreiro, Frezatti e Casado (2004), rotinas são hábitos formalizados e institucionalizados, que incorporam comportamentos e modos de pensar de sujeitos que participam de uma determinada instituição⁵⁶. São formas de pensar e de agir habitualmente adotadas pelos sujeitos, de forma que, embora elas sejam vitais para o funcionamento de uma instituição, também funcionam tão e somente pela formação dos hábitos que dão sentido a essas pessoas. Desse modo, uma rotina que daí se estabelece – da formação de determinado grupo de pessoas – pode ser por esse mesmo grupo aceita de forma ampla e inquestionável, dificultando, assim, mobilizações de pensamentos e mudanças estratégicas e inovadoras. Como entendem aqueles autores, são os hábitos rotineiros que conduzem as ações de pessoas em uma certa instituição, e esses hábitos não são conscientes, nem racionais, assim como são difíceis de serem modificados.

Cabe aqui observar que no pensamento peirciano, uma análise de pesquisa deve ser, justamente, descrita por meio da relação crença-dúvida-hábito (COSTA; SILVA, 2011). Esse é, pois, o esforço que estamos tentando empreender nas análises e compreensões das cenas que selecionamos para relatar neste trabalho. Em Peirce (1990), a crença não é um modo momentâneo da consciência; é um hábito da mente que, essencialmente, dura por algum tempo e que é em parte inconsciente; e, tal como outros hábitos, é auto-satisfatório, até que se depare com alguma surpresa que principia sua dissolução.

O argumento apresentado por Guerreiro, Frezatti e Casado (2004), face ao aspecto inconsciente dos hábitos, é em favor da necessidade de se conscientizar as pessoas que participam de uma instituição, como a educativa, por exemplo, acerca dos conceitos que são

⁵⁶ Guerreiro, Frezatti e Casado (2004) desenvolvem seus estudos no campo da contabilidade gerencial, nos quais se dedicam à compreensão dos hábitos e rotinas, pautando-se, para tal, em uma abordagem de cunho sociológico das instituições.

mobilizados em suas ações profissionais – as pedagógicas no nosso caso. Tal processo de conscientização e entendimento deve ocorrer, como também propõe a pesquisa-ação, num procedimento coletivo de reflexão e crítica, único modo de re-habituar as pessoas a agirem profissional/pedagogicamente de modo crítico e reflexivo. Caso contrário, sem conscientização e entendimento conceitual, bem como sem reflexão e crítica, inevitavelmente uma instituição inteira rende-se ao condicionamento e ao automatismo na execução de antigas rotinas.

No caso da rotina pedagógica do maternal II da EMEI “Joaninha”, como vimos na fala da professora Letícia, também as crianças não estão isentas das consequências de uma rotina estática e consolidada. As crianças, que dependem de uma viabilização espacial e pedagógica para agirem de modo compatível com seu modo de ser – qual seja, corpo-movimento significativo, portanto criativo - não recriam suas rotinas porque não lhes são dadas as oportunidade e espaços para tal.

As crianças da EMEI “Joaninha” não eram provocadas, como disse a diretora. Evidentemente, por esta mesma razão, ou seja, pelo comodismo das rotinas pedagógicas vigentes, elas gostavam tanto do momento do parque. Pois, pelo menos em alguma medida, tinham mais liberdade para agir transgressivamente em relação à rotina estabelecida, do que em outros espaços e situações, como, por exemplo, em sala de aula, no quiosque ou na caixa de areia.

Foi interessante perceber, principalmente pela fala da professora Letícia, que ela conseguia, sim, ler as crianças: percebeu que elas não simplesmente gostavam do parque, mas por ser condicionadas à rotina imposta, não tinham alternativa para expressar prazer por outras atividades. Também a mesma professora percebeu o significado para as crianças de uma ação envolvente e intensa: *“foi nessa hora [ao final da atividade, quando foram tomar água] que elas se deram conta de que tinha acabado e estava na hora de ir embora”*. Certamente a professora compreendeu que as crianças aprenderam algo (foi significativo), pois foi realizado na dimensão do sensível, e por isso não foi “maçante”, como ela mesma qualificou a rotina do ensino fundamental.

Entretanto, é verdade, foi essa mesma professora que, por ocasião de nossa observação, intempestivamente colocou as crianças que brincavam de “cair de maduro” de “castigo” embaixo de uma árvore - por sinal na hora do parque, momento em que elas percebiam como propício para transgredir as regras e as rotinas.

Ousamos aqui especular que talvez a professora Letícia, diante da “cena” aqui relatada, tenha apurado seu olhar para ler as expressividades das crianças. Nossa esperança justifica-se ainda mais porque se trata de uma professora jovem, sensível e disponível para novas aprendizagens. A fotografia 51, a seguir, retrata um dos vários momentos em que presenciamos a professora dedicando proteção e afago às crianças.



Fotografia 51 - Professora Letícia com criança

Outro ponto que merece nossa atenção e análise é a postura da diretora Celeida frente à nossa sugestão de que a rotina da EMEI passasse por modificações, por desestabilizações, melhor dizendo. Foi particularmente significativo notar como a diretora entendia a importância pedagógica de uma experiência vivida visceralmente, para que novas condutas sejam incorporadas no repertório didático das professoras. Por exemplo, ela valorizou a nossa proposta e intervenção junto às professoras, porque requeriam esforço e reação bem diferentes de apenas ler ou ouvir as experiências de outros professores.

A esse respeito, vale lembrar que experiência, para Peirce (1974), é justamente relações de alteridades. Ou seja, o que precisamos entender é que a verdadeira experiência é *incorporada* naquilo que se vive diretamente, no confronto com a realidade (que por sua vez é plena de alteridades) e não naquilo que ilusoriamente “experienciamos” a partir do filtro interpretativo de outrem – do que já foi teorizado, das mídias, dos professores “tradicionais” que omitem outros pontos de vista etc.

O que estamos querendo demonstrar, evocando esse aspecto fundamental do pensamento peirciano – o da experiência – é a argúcia com a qual Celeida nos expôs, em simples palavras, que experienciar é *experienciar junto!* Junto a *outro*, alter, que nos mostra como é possível fazer diferente; junto ao *outro* criança, que expressa o que gosta, o que pode e o que quer fazer na relação pedagógica; e junto ao *outro* colega, diretor, pesquisador que se dispõe a ouvir uma elaboração reflexiva de um professor.

As observações de Celeida na reunião, também nos chamaram a atenção por ela demonstrar compreensão de que uma ação, quando vivida corporalmente, desencadeia reflexões imediatas: “*a reflexão já começou à partir do momento em que terminou as atividades*”. Na nossa interpretação, o que a diretora tentou dizer é que quem vive uma experiência de desestabilização de condutas pedagógicas, seja ela satisfatória ou decepcionante, é inelutavelmente tomado por sentimentos reflexivos, os quais, embora no início possam ser desordenados e desconexos, também são potencialmente signos das produções reflexivas posteriores, ou seja, para a compreensão e significação do que foi realizado na prática.

A partir da noção de “crença” trazida por Peirce (1972), podemos dizer que Celeida, caso não tivesse o hábito de revisar sua conduta e valorizar devidamente o diálogo como promotor de melhorias didático-pedagógicas, fatalmente agiria em conformidade com o método da autoridade, o qual, como já vimos, leva os sujeitos a atuarem pela imposição e arbitrariedade de crenças, cujas determinações são externas às relações originárias de sujeitos participantes de uma instituição.

O método da autoridade de fixação de crenças pode levar, estamos repetindo, ao exercício brutal do poder (PEIRCE, 1972), o qual é capaz de validar, assegurar e conformar um jeito de agir (descompromissado com a reflexão) de sujeitos que desempenham ações específicas, como as pedagógicas, por exemplo. Isso significa, no caso das condutas pedagógicas, que além dos interesses repertoriais, que por sua vez qualificam um professor inclinado/interessado a aprendizagens e à modificação de sua prática, é preciso também contar com o apoio e incentivo para que mudanças efetivamente aconteçam. Em outras palavras, é importante que o diretor de uma instituição de Educação Infantil, não obstante sua subordinação às esferas administrativas superiores da gestão, exercite sua autonomia profissional, de base emancipatória, para gerenciar e impulsionar mudanças em hábitos rotineiros que já se encontram consolidados e são indesejáveis quando se almejam transformações pedagógicas.

Assim, como afirma Contreras Domingo (1994, p. 10, tradução nossa), não podemos pensar o processo educativo sem levar em conta o quadro institucional que regula esse processo, bem como a cultura que ali se estabelece e as suas conseqüências sociais: “Propor a transformação ou a melhora das práticas educativas supõe tanto uma compreensão destes aspectos, como uma forma de se enfrentar as limitações que estes impõem nas intenções de mudança”.⁵⁷

Contreras Domingo (1994), ao interpretar a perspectiva de pesquisa-ação defendida por Richard Winter, também estudioso desse procedimento metodológico, demonstra como esse autor nos auxilia a entender melhor o ponto de vista que estamos tentando aqui defender, qual seja, da importância dialógica, coletiva e reflexiva entre pesquisador e participantes – no caso, professores, gestores e crianças de uma instituição de Educação Infantil. Para Winter (apud CONTRERAS DOMINGO, 1994), a investigação-ação representa o ideal político de uma comunidade que educa a si mesma. Desse modo, são os sujeitos de uma instituição educativa responsáveis pela prática que devem assumir o protagonismo de sua própria transformação.

O que ainda precisamos dizer sobre a importância da desestabilização das rotinas – torná-las móveis – na transformação de condutas pedagógicas, é que o indício fundamental encontra-se nas expressividades das crianças. Lembremos que elas têm, sim, voz. Muitas delas nos gritam na “voz” do silêncio, nos sinais de cansaço pelo trabalho árduo, nos sinais de violência, nos sinais de excesso, nos sinais de prazer... As crianças têm sentimentos diversos e, portanto, possuem um ponto de vista a respeito de como organizamos os tempos-espacos pedagógicos a elas destinados. Nós é que precisamos aprender a ouvi-las.

4.1.3 Cena 3: “Xuxa” versus “Palavra Cantada”

A partir da necessidade de estimular a percepção rítmica e a multissensorialidade das crianças, planejamos algumas intervenções com uso das músicas e imagens (DVD) do grupo musical “Palavra Cantada”. A nossa intenção foi que as crianças pudessem apreciar um estilo musical e artístico que, como confirmaram as professoras, não fazia parte de seus repertórios e era muito diferente dos produtos artísticos típicos do mercado musical infantil, que se

⁵⁷ No original: “Plantearse la transformación o la mejora de las prácticas educativas supone tanto una comprensión de estos aspectos, como una forma de enfrentarse a las limitaciones que éstos imponen em los intentos de cambio” (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 10).

caracterizam pela pouca complexidade em termos de elementos rítmicos, ao contrário da obra musical do grupo “Palavra Cantada”.

Em uma dessas intervenções, levamos para as turmas do período da manhã, da professora Marisa e da professora Carina (nesta ocasião, optamos por juntar as duas turmas) os DVDs intitulados “Clipes” e o “10 anos” do grupo “Palavra Cantada” para apresentar às crianças. Essa atividade foi desenvolvida em uma sala de aula, onde primeiramente apresentamos o DVD “Clipes”, por se valer de muitas imagens relativas às letras das músicas. Na nossa leitura, as crianças ficaram encantadas com o que assistiam. Na sala, podia-se perceber, sob uma aparente e surpreendente tranquilidade⁵⁸, uma diversidade de reações expressivas que as crianças manifestavam ao assistirem o DVD. Algumas balançavam o corpo suavemente, acompanhando a música, outras ficaram deslumbradas. Mal se mexiam, abriam a boca e os olhos brilhavam em “vários tons”. Outras se permitiam deitar no chão ou no colo de um colega. Quando a música era um pouco mais intensa, algumas se levantavam e acompanhavam livremente a música com gestos, sem se preocupar em seguir algum modelo. Outras moviam o corpo ao som da música, sem se levantar do chão.

Finalizada a segunda música, a professora Carina manifestou-se, sugerindo que as crianças não estavam gostando, pois “não se expressaram” tal como costumavam fazer quando ela apresentava o DVD da Xuxa. Discordamos dela, e travou-se então um longo debate, parcialmente reproduzido a seguir:

Carina: A Xuxa ela pode ser o que for, filha! Mas as expressões corporais dela são 10!

Eliane: Ah! Mas é a expressão corporal DELA [ênfase na palavra]. A expressão corporal das crianças é muito mais interessante!

Carina: Eu colocava lá e dançava a sequência com eles, entendeu?

Eliane: Você vai ver uma expressão corporal! Vou te mostrar! E, olha, a expressão corporal deles é muito mais bonita do que a da Xuxa.

Carina: Eu tô falando em ritmo e expressão...

⁵⁸ Dizemos "surpreendente" porque as crianças dificilmente ficavam tão tranquilas quando, reunidas em duas turmas, assistiam a um vídeo. Muitas vezes pudemos presenciar – e registrar – como elas ficavam irrequietas ao assistir a desenho animado sentadas no chão frio e sujo, sem nenhum tapete, almofadas, ou alguma coisa que lhes dessem conforto.

Eliane: Ritmo e expressão o melhor que tem são essas crianças aqui! Eu vou mostrar para vocês. [chama a atenção para as expressões das crianças do vídeo da “palavra cantada”]. Vou te mostrar uma expressão, tá professora?

Carina: Pode falar o que for, mas igual a ela [a Xuxa] eu nunca vi!

Marisa: O sucesso dela é mantido há 30 anos, quase.

Eliane: Não é ela que mantém, é a Globo!

Carina: Ah, mas ela faz a parte dela!

Eliane: Não, mas isso aqui é arte! Isso aqui é arte.

Marisa: Então, isso aí é arte... Xuxa não é arte... mas é uma reprodução...

Eliane: Não! Xuxa é uma reprodução, é enlatado!

Carina: Todos gostam!

Marisa: Contagia!

Eliane: Vamos ouvir arte! [inicia a exibição do vídeo]

[As crianças ouvem várias músicas do show da “Palavra Cantada”]

Carina: Mas isso aí não aguça mais nem o ouvido das pessoas...

Marisa: Não, sabe por quê? Isso aí que você está falando da Xuxa, é muito mais fácil. Já tem a reprodução ali [aponta TV], a gente só tem que reproduzir aqui. Agora, isso aí [Palavra Cantada], a gente já teria que mexer nos instrumentos, eu, por exemplo, teria que aprender um violão, cantar algumas coisas com as crianças... Eu adoraria saber...

Eliane: Não precisa tocar instrumento nenhum! Só tem que apreciar! Apreciar! Está no RCN isso!

Carina: É apreciar... Eu não aprecio isso aí, não! Eu sou sincera.

Eliane: Não aprecia porque tem que aprender a apreciar!

Carina: Se você colocar esse vídeo para mim, para eu passar para eles, e o outro que eu falei lá [da Xuxa], eu prefiro o que eu falei. Me motiva mais!

Eliane: E por que você acha que a Xuxa te motiva?

Carina: Tudo. Corporal, é criativa, a Globo investe muito nela na parte de imagem. E isso para as crianças é fundamental, chama a atenção. Esse vídeo, você pediu pra eles dançarem... Eles dançaram?

Eliane: Mas tem que aprender a apreciar...

Carina: *Mas eu não aprecio. Eu tenho que aprender a apreciar primeiro!*

Eliane: *Então vamos aprender juntas!*

Carina: *Os pequenininhos do maternal, você consegue isso que você está falando. Com os maiores tem que ter um trabalho desde pequenininho.*

Eliane: *Vejam só uma coisa: quando coloco uma música da Xuxa, em que ela traz pronta a sua expressão, montada pelos coreógrafos da Globo; porque quando ela chega já está tudo pronto, aí os coreógrafos vão até empurrando a mão dela, para ela fazer do jeito que está pronto. Aí coloca uma roupa que também já está pronta. O outro a maquia. Ela é montada. Veja, aqui [DVD Palavra Cantada] são instrumentos de verdade, e são músicos mesmo tocando. Lá atrás [no caso da Xuxa] eles colocam som de computador, e quando ela começa a cantar e as crianças a dançarem, prestem atenção na expressão das crianças! O que você enxerga? Você vai enxergar uma massa de expressão. Uma coisa bonita de ver de longe, todos fazendo igualzinho, não é isso, professora? Pois bem, é uma expressão de massa, onde você não sabe quem é quem. Você vê reproduções de Xuxinhas. Agora veja isto aqui e veja estas expressões!*
[exibe imagens do Palavra Cantada]

Eliane: *Essas crianças estão reproduzindo alguém?*

Carina: *Mas aí [no DVD Palavra Cantada], se você olhar o conjunto de crianças, quantas estão com essa expressão? Uma!*

Eliane: *Com qual expressão?*

Carina: *O que está dançando lá [no vídeo palavra cantada]. Põe no vídeo e olha. O do ladinho dele [menino que dança extasiado a música "Pomar" do DVD "10 anos"] está quieto. Igual aqui. Coloca uma música dessas pra eles dançarem!*

Eliane: *Tá, vou colocar uma.*

Carina: *Vamos fazer uma experiência? [risos]. Vamos? Você pega um CD seu, e eu vou pegar um dela [Xuxa].*

Eliane: *Vamos fazer agora! Vamos fazer uma experiência.*

Eliane: [para crianças]: *Agora nós vamos tirar essas cadeiras, e eu vou voltar essa música ["Pomar"] para vocês dançarem.*

Marisa: *Eliane deixa só eu falar uma coisa? Ela está batendo na tecla da Xuxa porque a Xuxa vem há muitos anos, e a gente só conhece o repertório da Xuxa. Mas se*

esse ["Palavra Cantada"] for aplicado no dia-a-dia [...], por que a criançada não gosta muito, não dança, não faz as coisas? Porque não é mostrado!

Eliane: Não é mostrado!

[Eliane coloca o DVD do Palavra Cantada para as crianças dançarem]

Eliane: Olha a expressão...

Carina: Mas para mim eles não estão com expressão, eles estão tudo sem ritmo aí.

Carina: [para crianças]: Agora eu vou colocar um CD que vocês não conhecem... É a Xuxaaaa!!!

[crianças comemoram]

[Após crianças dançarem e cantarem junto, com muita euforia, 3 músicas da Xuxa, Eliane coloca mais uma música do Palavra Cantada, e diz:]

Eliane: Marisa, Carina, pra nós conversarmos depois sobre a expressividade, olhem a expressão das crianças! A expressão. O olhar, entendam o corpo como olhar, como suavidade, como o tônus da pele...

Carina: Isso tudo vem do ambiente em que eles estão.

Eliane: Isso se é educado para.

[Finalizada a aula, Marisa, Carina e Eliane sentam para conversar]

Eliane: Achei interessante a sugestão de trabalhar com as duas perspectivas, para a gente ver e analisar. A hora em que eu mostro um DVD como o "Palavra Cantada", que são professores, que são músicos, que tocam instrumentos de verdade mesmo, e a Xuxa que...

Marisa: Uma mera reprodução.

Eliane: E a Xuxa que a gente chama da famosa indústria cultural. O que você acha, Carina? Foi bonito ver as crianças gritando, cantando, pedindo Xuxa. Imediatamente foi bonito de ver...

Marisa: A euforia, né?

Carina: Não é questão disso. Eu vejo assim: se eu trabalhasse o "Palavra Cantada" desde o começo do ano com os meus alunos, hoje eles poderiam ter essa concepção que eles têm da Xuxa, entendeu? É que eu não desenvolvi isso neles, então eles não são culpados.

Eliane: Não, não são culpados. Exatamente.

Marisa: Não, porque isso está na mídia, está no dia a dia.

Carina: Agora, chama mais atenção! Porque imagem é tudo! A “Palavra Cantada” não tem imagem, ela tem gestos. Gesto é uma coisa, imagem é outra.

Eliane: Como que é a imagem?

Carina: Imagem é o que você vê! Vamos pôr aí a Xuxa, que estamos falando dela. Vamos por a Globo. O cenário, isso chama muito a atenção das crianças pequenas...

Marisa: O colorido.

Carina: O colorido! Na “Palavra Cantada” eles se preocupam mais com o cantar mesmo, com a harmonia da música, entendeu? E eu acho que a outra é mais atrativa. Não sei, posso estar errada. Na minha concepção.

Eliane: E aí se a gente aproveita isso que você falou que poderia ser positivo... A Xuxa está no mercado há mais de 20 anos, a Educação está cada vez mais indo abaixo, e a gente vê os sentimentos das pessoas cada vez mais confusos. Amanhã – depois de terem tido esse momento aqui – o que isso fez de diferença na vida de cada um?

Carina: Eu não vejo como “a Xuxa”, eu vejo como a maneira de eu trabalhar com as crianças. Porque tem a Eliana, a Eliana não é como a Xuxa. Nós vivemos uma vida de consumismo, de individualismo, entendeu? A gente precisa trabalhar a expressão da criança, lógico. A maneira dela se enxergar, de ela se ver. Às vezes, a gente mesmo, com a correria, não chega nem perto de um espelho, porque não dá tempo. Tem que ser trabalhado isso. Mas, o que chama a atenção para os pequenininhos é a fantasia, é o ideal. Entendeu?

Eliane: E você acha que nesse mundo “louco”, corrido, quem está no comando dele? Quem faz parte desse mundo: a Xuxa ou o DVD da Palavra Cantada? Se você fosse pensar nos dois, qual fomenta esse mundo?

Carina: Lógico que é a Xuxa. Lógico que é a Xuxa. Não tem nem comparação.

Eliane: Então qual é o nosso papel? O nosso papel é entrar no sistema ou...

Carina: Não é o nosso papel, é da escola! Precisa abrir os olhos primeiro lá de cima!

Eliane: É que a escola somos nós, né? É nosso. Eu, você. Desde o presidente Lula até as faxineiras. A escola somos nós.

Marisa: Eu acho que o professor pode fazer pequenas transformações, né? Não precisamos ficar só presos à Xuxa. Nós temos “n” tipos de repertório, não temos só

“Palavra Cantada”, não tem só Xuxa. Nós temos outros tipos. Se você às vezes colocar um pagode aqui eles vão adorar. Então, nós temos outros tipos, e eu entendo, a questão da Palavra Cantada...

Eliane: *E são explorados os outros tipos?*

Carina: *Eu falei: “Celeida, não aguento mais ver essa caixa amarelinha! Tô cansada de pegar esse CD”. Eu fui atrás de pegar outra coisa? Não fui. A culpa é minha.*

Marisa: *Então, é isso que eu estou dizendo. A transformação vem do professor. Não vá esperar que alguém mande uma caixa da “Palavra Cantada”, agora vocês vão usar só “Palavra Cantada”. Porque se a Secretaria [de Educação] mandar uma caixa da “Palavra Cantada”, vai chegar uma hora que vai cansar de usar isso.*

Carina: *Não, tem que ser sortido.*

Marisa: *O professor tem que ter um repertório.*

Marisa: *E no Palavra Cantada você percebe que é para apreciar, né? Não é uma música de pular, gesticular. E a gente só vê as crianças pularem, se atarracarem, e a Xuxa favorece isso um pouco também.*

Eliane: *Então apreciar é uma coisa a ser aprendida?*

Carina: *Isso. Precisa ser aprendida! Eu, enquanto professora, preciso aprender a apreciar. Não adianta querer passar uma coisa para os meus alunos sendo que eu não a aprecio.*

Marisa: *E ter gosto, né? Porque não adianta o professor desenvolver algo se ele também não tem gosto por aquilo.*

Eliane: *Mas o gosto é desenvolvido, né? O gosto é educado. Nós começamos com a Palavra Cantada. Mas nós vamos chegar em Bach. Vamos chegar em Mozart.*

Marisa: *Mas é isso que eu falo, Eliane. A Xuxa está aí. Ela está aí, as crianças estão ouvindo toda hora. Enquanto que a Palavra Cantada está num lugar chamado escola, fechado, onde ele vai conhecer só aqui dentro. Enquanto que a Xuxa não, ela está na casa dele, está dentro do carro, está na rua, está numa festa. E o Palavra Cantada nem em festa você ouve. Então, cabe a nós, realmente, nos estruturarmos e aprendermos a desenvolver este trabalho.*

O conteúdo desse diálogo contém uma enorme riqueza de temas a serem explorados, mas destacamos inicialmente a eficácia das “armadilhas” da indústria cultural, as crenças

consolidadas que pouco espaço abrem para a dúvida, a dificuldade em dinamizar recursos pedagógicos diferentes, bem como fazer a leitura das expressividades das crianças sem pré-conceitos.

A cena 3 retrata concepções e condutas muito frequentes entre os professores. Primeiro, a existência de uma confusão conceitual – percebida principalmente pela fala da professora Carina – em relação a concepções que envolvem aspectos fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças: ritmo, expressão/expressividade, imagem, gestos, fantasia, papel da escola e papel do professor.

O domínio desses conceitos por um professor que lida com crianças – que possuem um modo curiosamente múltiplo e indissociável de se expressar/comunicar – é imprescindível, sem dúvida. Mas o que mais nos inquieta na análise dessa cena é certificar que a professora não apenas tinha dificuldades para ler e interpretar as expressividades das crianças, como algumas vezes sequer as enxergava, como constatamos diante de sua desvalorização do teor estético do DVD “Palavra Cantada”. Na opinião da professora, as crianças não se expressavam enquanto o assistiam, ao contrário do que acontecia quando apreciavam o DVD da Xuxa.

Contudo, apesar dos argumentos confusos da professora Carina, também é justo apontar como ela admite, corroborando a professora Marisa, que lhes falta um repertório mais rico, em especial na dimensão do estético/sensível para, a partir daí, oferecer outras possibilidades pedagógicas às crianças. A professora Carina foi muito honesta, também, ao admitir que as crianças não têm culpa por “apreciarem” produtos da indústria cultural, como os representado pelos DVDs da Xuxa.

Também foi louvável por parte das professoras o reconhecimento de que as transformações no processo educativo dependem, em grande medida, da ação dos professores. De nada adianta, como bem frisou Carina, estar saturada de um recurso pedagógico (de um CD ou DVD) por exemplo, se não se parte em busca de outros recursos e formas metodológicas.

Neste ponto, foi surpreendente a observação da professora Carina, ao reconhecer que frequentemente o poder do mercado é responsabilizado pelo repertório simplista consumido por professores e crianças. Mas, em nosso entendimento, o professor, ao ter clareza dos fundamentos da prática pedagógica, pode, ou não, apropriar-se de modo didático e coerente dos produtos oferecidos.

Por outro lado, a própria Carina teceu a ressalva a seguir, ao final daquele nosso diálogo:

Carina: Mas isso aí não é da Xuxa, isso é do mundo. O mundo vive assim. É igual à moda. Você usa a moda se você quiser, se você não quiser, você não usa. Mas para ficar dentro de um padrão, e não ser tão diferente, você acaba introduzindo dentro de você a moda.

Não é nos termos da alternância de opinião que precisamos analisar a conduta da professora, mas pelo viés peirciano da relação crença-dúvida-hábito. De fato, o que observamos nas condutas docentes relatada na cena 3 é um apego a determinadas crenças, as quais, por sua vez, são assumidas em forma de hábitos inveterados, como demonstra Ibrí (1992, p. 96):

não raras vezes, o ser humano, dotado de alguma capacidade virtual para certo tipo de conduta, assiste ao *apagar* de tal potencialidade, pelo fluxo do tempo, sem concretizá-la de algum modo. [...] Parece, realmente, que se requer algum teatro de reações, onde a aprendizagem e o crescimento evolutivo adquirem suas condições de possibilidade, onde a potencialidade como *primeira* se exercite na alteridade do outro, para engendrar sua forma de realização inteligente.

Neste trecho, o autor nos alerta para o fato de que, subjacente à noção de hábito-crença-conduta, reside o entendimento de método – o método geral que subjaz todos os outros – sobre o qual já nos referimos, ou seja, a produção de signos, com indica Peirce (1990, p. 45) “por uma inteligência capaz de aprender através da experiência”.

Para Peirce (1972, 1974, 1990), para que realmente haja uma aprendizagem, uma mudança em nossos hábitos de condutas, é preciso vivencia/experienciar um acontecimento/fenômeno que transite por três categorias da experiência: primeiro (Primeiridade/”Firstness”), segundo (Secundidade/”Secondness”) e terceiro (Terceiridade/”Thirdness”). Tal trânsito é relativo a três faculdades.

[a primeira, relativa à primeiridade] é a qualidade rara de ver o que está diante dos olhos, como se apresenta, não substituído por outra interpretação; [...] esta é a faculdade do artista que vê cores aparentes da natureza como elas realmente são. A segunda faculdade [relativa à secundidade] com que devemos armar-nos é uma discriminação resoluta que se pendura como um *bulldog* daquela característica que estamos estudando. A terceira faculdade [relativa à terceiridade] de que necessitamos é o poder generalizador do matemático que gera a fórmula abstrata que compreende a verdadeira

essência da característica em estudo, purificada de toda mistura adventícia (PEIRCE, 1974, p. 23).

Sumariamente, assim Peirce (1974, p. 31) define as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade:

A Categoria-Primeiro é a Idéia daquilo que é independente de algo mais [não há o outro, a alteridade]. Quer dizer, é uma Qualidade de Sensação. Categoria de segundo é a idéia daquilo que é, como segundo para algum primeiro, independente de algo mais, em particular independente de *Lei*, embora podendo ser conforme uma Lei. O que é dizer, é Reação como um elemento do fenômeno [aqui reside a idéia de o outro, a alteridade, bem como, as idéias de presentidade, imediatidade, resistência, choque, conflito e dúvidas]. Categoria-Terceiro é a idéia daquilo que faz de Terceiro, ou um *Médium*, entre um Segundo e seu Primeiro. Quer dizer, é a *Representação* como um elemento do Fenômeno.

A nossa intenção, ao aqui apresentar as categorias da experiência delimitadas por Peirce é justificar o motivo pelo qual muitas vezes estagnamos na terceiridade, e assim nos fechamos para a possibilidade de viver novos fenômenos/experiências de vida, fenômenos estes que só são apreendidos se vivenciarmos primeiramente uma qualidade de sensação, sucedida da experiência de confronto com o outro (alteridade), e por isso mesmo com a dúvida, a qual, é a única responsável por desestabilizar crenças e promover modificações nos nossos hábitos de condutas. Em outras palavras, os conflitos⁵⁹, e sobretudo a dúvida, são os únicos capazes de nos remover do apego a situações confortantes de terceiridade – daquilo que já está categorizado, sistematizado, codificado, enfim, que já tem um significado estabelecido – e conduzir-nos a mudanças criativas no nosso modo de ser e relacionar, no mundo e na condição docente.

Mudar de condutas, porém, significa o estabelecimento de outros terceiros, pois, conforme Peirce (1974, p. 100), qualquer tipo de processo desemboca nessa categoria, uma vez que sua “natureza consiste em conceder uma qualidade às reações no futuro⁶⁰”. Para o autor, todos temos forte inclinação para duvidar da existência de um significado real ou lei entre as coisas. Isso porque nossos hábitos são leis, logo, terceiridade, e também são passíveis de serem modificados por meio de nosso autocontrole e reflexão crítica.

⁵⁹ Por conflito, Peirce (1974, p. 96), entende “a ação mútua de duas coisas sem relação com um terceiro, ou um médium, e sem levar em conta qualquer lei da ação”.

⁶⁰ É importante reforçar, como o faz Peirce (1974, p. 103), que a “categoria do primeiro pode ser prescindida do segundo e terceiro, e o segundo prescindido do terceiro. Mas o segundo não pode ser prescindido do primeiro, nem o terceiro do segundo”.

Contudo, a ação de lidar com um conflito ou uma dúvida que nos incomoda e arranca-nos da comodidade e do conforto no qual estamos vivendo, demanda mobilização de esforços extras e, conseqüentemente, o enfrentamento de resistências. Como elucida Peirce (1974, p. 24), “não há esforço sem resistência equivalente, e a resistência implica o esforço ao qual resiste”. Isto quer dizer que realmente não é fácil sair de uma situação conflitante e duvidosa. Por isso, então, muitas vezes apegamo-nos àquilo que cremos, tapando nossos olhos para não perceber outras situações, as quais, por sua vez, nos levariam a duvidar do comodismo de nossas crenças (PEIRCE, 1972).

Na nossa interpretação da cena 3, o que ficou evidente, principalmente pela conduta da professora Carina, não obstante alguns reconhecimentos episódicos⁶¹ sobre a importância do que lhe estava sendo evidenciado, é um apego tenaz à sua crença de que a “Xuxa é 10”, ao passo que a complexidade musical do grupo “Palavra Cantada” era para ela inexpressiva e desnecessária à vida real/concreta das crianças.

Com efeito, como vimos no capítulo 2, uma crença é um estado de tranquilidade e satisfação ao qual nos apegamos, de modo que, em certas ocasiões, quando exigidas, agimos conforme cremos, uma vez que conservamos uma crença através de nossos hábitos. O hábito nos leva a agir pela “posição de que o que verdadeiramente conhecemos é aquilo que nos afeta de tal modo que só podemos agir e defender algo dessa ou daquela forma em específico” (COSTA; SILVA, 2011, p.26).

A professora Carina, por força de seu hábito, privou-se da percepção da dúvida que, potencialmente, poderia ser reconhecida por ela no acontecimento “Xuxa” versus “Palavra Cantada”. Ora, a dúvida é um estado desagradável e incômodo do qual deveríamos lutar para nos libertar e passar novamente a outro estado de crença, a outro hábito, a outra terceiridade, no caso, a uma nova significação da prática pedagógica. Nesse sentido, duvidar é atitude indispensável, pois é o que torna possível o rompimento de um hábito de conduta, de pensamento, de comportamento rigidamente ajustado.

Contudo, tal tarefa – de enfrentamento da dúvida – também não é conduta fácil, uma vez que requer esforços intensos. Como diz Peirce (1972), é a dúvida que nos estimula e nos leva ao esforço para atingir outro estado de crença. Esse esforço é justamente a *investigação*, ou melhor, *inquirição*, como prefere denominar Peirce.

⁶¹ No uso dicionarizado, episódico quer dizer: “que não é fundamental à ação principal; acessório, secundário, fortuito” e o que acontece de forma eventual ou inesperada; acidental, ocasional (HOUAISS, 2001).

Peirce diferencia investigação de inquirição sob o argumento de que a investigação “pressupõe uma busca determinada por algum vestígio, a inquirição é uma atividade aberta, que não pressupõe uma busca por algo definido; é um perguntar a fundo” (RODRIGUES, apud COSTA; SILVA, 2011, p. 21-22). Esse “perguntar a fundo” solicita a mobilização de três faculdades essenciais: *ver*, *atentar para* e *generalizar* (PEIRCE, 1972, 1974, 1990).

Pois bem, para *saber ver*, faculdade relativa à primeiridade, *atentar para*, relativa à secundidade e *generalizar* na criação de terceiridades – perquirir, portanto –, é preciso um professor com base repertorial, pois uma dúvida é sempre repertorial, isto é, só pode ser manifestada em quem domina determinados (e diversificados) repertórios. Por este motivo, o que não é nenhuma novidade nas pesquisas e nem na opinião pública brasileira, é que um professor, como agente construtor do processo educativo, deveria não só ter acesso⁶², mas também ser capaz de ter o hábito de usufruir e incorporar na sua vida e na sua prática docente conhecimentos de ordem científica, ética e estética.

É nesse aspecto que Peirce defende que o processo de significação, relacionado a mudança de conduta, só ocorre se transitarmos, ao conhecer algo, pelas três categorias já descritas: estética-primeiridade e a abdução como método de conhecer; ética-secundidade e a indução como método; generalização-lógica-terceiridade, e a dedução como método. Eis, novamente, o método geral de conhecimento de um fenômeno proposto por Peirce (1972; 1974; 1990).

Ora, de nada adianta achar que se conhece/aprende, se não há desapego das terceiridades já cristalizadas por crenças em forma de hábito. De nada adianta olhar um fenômeno, se não se aprecia/percebe seus elementos estéticos⁶³. De nada adianta achar que se tem dúvida, se não se possui repertório suficiente para com ela lidar - quer dizer, para problematizar a dúvida numa situação corrente (uma situação pedagógica, por exemplo) e assim conquistar e assumir novos saberes/conhecimentos que fomentem a prática docente.

Por isso é imprescindível a um professor a posse de uma diversidade repertorial, desde os elementos estéticos até os científicos que envolvem os saberes específicos do processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, se um professor não se repertorial, inviabiliza-se a sua obrigação e necessidade de problematizar os acontecimentos de sua prática.

⁶² Estamos aqui chamando atenção para o fato de que muitas vezes os professores têm, sim, oportunidades de acessos para melhor qualificação repertorial.

⁶³ Adentraremos mais detalhadamente ao tema da estética no capítulo 5.

Esta é a razão pela qual fizemos questão de apresentar a diferenciação entre “perquirição” e “investigação” trazida por Peirce (embora estejamos usando predominantemente o termo investigação em nossa tese), pois um professor, no seu papel docente, deve ser suscetível aos conhecimentos variados, inclusive inusitados.

Na nossa concepção, o modo como Peirce define perquirição não é distinto da perspectiva de investigação-ação/pesquisa-ação que nos ampara na construção deste trabalho, e que por sua vez demonstra, pela interpretação de Contreras Domingo (1994)⁶⁴, que professores agem de acordo com costume, rotina, coerção e ideologia. Desse modo, existe apenas uma forma de compreensão da prática pedagógica, qual seja, o hábito da reflexão sistemática sobre a ação, “a partir do estudo teórico das formas em que fatores estruturais condicionam as relações e distorcem ideologicamente as formas de consciência. Este processo de compreensão converte a prática não reflexiva e acrítica em praxis, em ação comprometida e teoricamente informada” (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 11, tradução nossa)⁶⁵.

Tal processo reflexivo, a exemplo do pensamento peirciano, só ocorre mediante relacionamentos com outros (alteridades), os quais, a propósito, do mesmo modo que podem nos levar a viver crises – instituir-nos dúvidas, ou não –, são também imbuídos do poder da partilha, da interlocução e do auxílio na busca de encontrarmos soluções para nossas dúvidas.

A importância do outro/alter no processo reflexivo é fundamental, exatamente porque a nossa percepção analítica das coisas é fortemente marcada pelo nosso repertório, de modo que é preciso clivá-lo com outras percepções e entendimentos, para só então, admitir um conhecimento novo.

Ainda na cena 3, a professora Marisa, em proveito dos esclarecimentos oferecidos por estudos que, no processo de pesquisa-ação, empreendíamos sobre jogos, brincadeiras e multissensorialidade – e que serão integralmente apresentadas no capítulo 5 – continuou a conversa anterior, e sintetizou as implicações que a mobilização pedagógica desencadeada pela cena 3 trouxe para sua vida docente, assim como evidenciou as obrigações de um investigador-acadêmico diante dos dados gerados em campo. Reproduzimos tal diálogo a seguir:

⁶⁴ O esclarecimento disponibilizado por Contreras Domingo (1994) é fruto de sua interpretação ao trabalho de S. J Grundy e W. Carr e S. Kemmis, os quais apresentam três modelos básicos de investigação-ação: *o técnico, o prático* e *o crítico ou emancipatório*. No trecho citado, Contreras Domingo refere-se justamente a este último.

⁶⁵ No original: “a partir del estudio teórico de las formas en que factores estructurales condicionan las relaciones y distorsionan ideológicamente las formas de conciencia. Este proceso de comprensión convierte la práctica no reflexiva y acrítica en *praxis*⁶⁵, en acción comprometida y teóricamente informada” (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 11).

Marisa: *Eu acho que nós temos que começar a mudar o professor. Não adianta você chegar aqui e falar “não, nós vamos começar a mudar, eu vou apresentar para vocês o Palavra Cantada...”. Então, tudo bem, nós vamos começar a trabalhar tudo o que se fala no Palavra cantada, a bandinha. O dia que você parar o seu trabalho, ou alguém que venha aqui, se o professor não tiver um bom embasamento, uma nova estruturação, ele vai parar com esse trabalho. Ao longo do tempo ele acaba com o trabalho. Então eu acho que isso tem que ser inovado. Vem de dentro do professor, ele vai passar por uma parte teórica, eu acho que tem que conciliar teoria e prática. Ele tem que compreender porque ele está fazendo aquilo. Porque é fácil você trazer alguém para mim, como a Carina acabou de citar, “queria que mostrasse pra mim como é que faz”... Tudo bem, ele pode mostrar. Mas se eu não investir em novos conhecimentos e não ampliar estes conhecimentos, logo cai por terra. Tudo é um momento de empolgação. Na Educação muita coisa acontece por empolgação, né? Ah, agora a moda é essa, então nós vamos apresentar isso. Então você vê que volta numa mesmice, o professor acaba voltando naquilo que ele sabe desenvolver. “Ah não, agora cansou”.*

Eliane: *E por que você acha que volta na mesmice?*

Marisa: *Volta na mesmice porque ele não tem uma estrutura de manter aquilo.*

Eliane: *De ser provocado?*

Marisa: *Então, agora estamos sendo provocados. Muitas vezes ele vai estar sozinho, ele tem que buscar material, tem que buscar, né? Enquanto ele sozinho, muitas vezes ele se adapta ao meio, ao grupo. Eu acho que a mudança tem que ser uma escola que quer, para um trabalho diferente tem que ter um entrosamento de grupo. Mudar a cabeça, a estrutura do trabalho, a metodologia do trabalho, né, Eliane?*

Eliane: *E o que você acha que você pode fazer?*

Marisa: *O que eu posso fazer é agora adiante [...]. O que eu posso fazer a partir de agora? Pra compreender este trabalho, estou buscando através de leituras. Porque eu não quero só fazer, não quero reproduzir. Porque se não, vem um aqui e ensina, “é assim”. Daqui a um tempo, vou parar. Porque se não fica só aquilo e não vai nada mais além daquilo. Tem que mudar muito também a concepção dos professores, Eliane. De tudo que você tem trazido, passa a ser quase que um novo, né? E não é! Se você for ver, não é um “novo”. Mas para nós, que estávamos naquela rotina do*

“olha, eu sei fazer isso, então eu vou fazer. Isso eu já não sei, então eu não gosto disso e não vou fazer”. Agora quando você chegou e falou “não gente, passa a olhar para isso, tem um referencial”...

Eliane: *Provocou, né?*

Marisa: *Provocou. Então eu quero saber de onde vem tudo isso. Para que eu me sinta até melhor, capaz de fazer realmente aquilo que você está colocando para a gente. Porque fazer por fazer, tem muitas que estão aí fazendo por fazer. Estão cumprindo o seu horário de trabalho e estão fazendo. Então eu acho que essas provocações que você tem lançado, você vai ter que mostrar o porquê.*

Chamamos atenção para as últimas palavras da professora Marisa, quanto às "provocações" que nós, como investigadora "lançamos": "*você vai ter que mostrar o porquê*". Com grande discernimento, a professora Marisa nos chamou à responsabilidade acadêmica: nós precisamos explicar, justificar, enfim, *teorizar*, em interlocução com as professoras e as práticas pedagógicas. Assim, a "teoria" adquire outro sentido, não se separa da "prática" e não é uma "receita" imposta pelos acadêmicos.

4.1.4 Cena 4: “Acordando Ritmos”

Na mesma direção das cenas anteriores, considerando a necessidade de estimular a capacidade rítmica e multissensorial das crianças, e atenta às palavras anteriormente proferidas pela professora Marisa, de que *“as cordas não são utilizadas”*, sugerimos às professoras do período da manhã que experimentassem utilizar cordas como recurso pedagógico, na intenção de desvelar ritmicidades e multissensorialidades próprias de cada criança.

Ao ouvir a proposta, a professora Carina reagiu, desacreditando na capacidade das crianças, dizendo que elas não conseguiriam pular as cordas, e que não entendia a relação desta atividade com desenvolvimento rítmico:

Rejane: *Eles [as crianças] nem conseguem pular. E o que é que pular corda tem a ver com ritmo, Eliane? Você não disse que temos que desenvolver a percepção rítmica deles? Para desenvolver ritmos nas crianças nós temos que utilizar as bandinhas.*

A professora Marisa nos informou, face a possibilidade de as crianças pularem cordas, que há muito tempo elas (as cordas) não eram vistas e, portanto, deveriam estar emboladas entre uma grande quantidade de materiais inutilizados que se encontravam no almoxarifado.

Diante disso, pedimos ajuda às serventes para procurar as cordas. De fato, elas se encontravam misturadas a outros materiais, mas conseguimos separar 25 delas, quantidade suficiente para que cada criança pudesse ter a sua própria corda. Também separamos cordas mais compridas, com o intuito de oportunizar saltos em duplas, grupos, enfim, de várias formas de pular e vivenciar possibilidades de criação rítmica.

Para desenvolver a atividade, agrupamos no espaço do quiosque as duas turmas do período da manhã, as crianças da professora Marisa e as da professora Carina e iniciamos retomando algumas situações vividas em intervenções anteriores: atividades com palmas, auto-massagem, massagens em duplas e atividades em grupos com marcações rítmicas usando mãos, pernas e pés. As fotografias 52 a 54 retratam algumas das situações vividas.



Fotografia 52 - Cena 4: “Acordando Ritmos”



Fotografia 53 - Cena 4: “Acordando Ritmos”



Fotografia 54 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

Com essa estratégia, nossa intenção foi que as crianças percebessem a si próprias, suas condições vitais – respiratória, circulatória, térmica etc. –, a partir das quais poderiam também perceber e otimizar suas potencialidades rítmicas e multissensoriais.

Feito isso, ainda no espaço do quiosque, distribuímos as cordas individuais às crianças e pedimos que elas tentassem pular, sugerindo a elas, inicialmente, uma forma de pular. A princípio, realmente, a maioria das crianças demonstrou dificuldades para pular. Na verdade, a dificuldade era anterior, elas não conseguiam estabelecer relação de sentido com a corda – objeto estranho – e lançá-la por cima da cabeça para arriscar o pulo. Tal dificuldade só veio confirmar a necessidade de recorrer a práticas pedagógicas que estimulassem suas capacidades perceptivas e multissensoriais, em especial a percepção de si próprias, como condição prévia para perceber o outro e o mundo.

Apostando, então, nas potencialidades das crianças, convidamo-las para um novo encontro de brincar/pular com a corda em um espaço mais amplo: o refeitório. Com ajuda das professoras, serventes e auxiliar, afastamos as mesas e deixamos o espaço mais convidativo para as crianças experienciarem o movimento.



Fotografia 55 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

Afetadas pelas brincadeiras e pelas dificuldades de algumas crianças, as serventes e a auxiliar, sem pedir autorização, tomaram a iniciativa de colaborar com as crianças, girando (batendo) a corda para que elas pudessem pular. A participação e envolvimento foi tão intenso que algumas das funcionárias não resistiram e, aproveitando o momento e clima lúdico⁶⁶, também pularam corda com as crianças.



Fotografia 56 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

⁶⁶ O lúdico, os jogos e brincadeiras são temas que serão enfocados no capítulo 5.

Lúdico, foi esse o “clima” do ambiente que se instituiu naquele espaço que antes era um simples, desconfortável e sujo⁶⁷ refeitório. Tão verdade, que as professoras de outras turmas, que não eram participantes da pesquisa, optaram por sair de suas salas e levar as crianças para apreciarem a euforia provocada pelas crianças que pulavam cordas naquele espaço agora transformado, e algumas outras crianças também se integraram à atividade.

Contrariando as expectativas levantadas pelas professoras, as crianças, incentivadas pelas funcionárias e por nós, e afetadas pelo clima de ludicidade instalado, paulatinamente criaram outras possibilidades para realizar pequenos pulos, e na medida em que eram bem sucedidas, arriscavam saltos mais desafiadores, como podemos verificar nas fotografias 57 e 58:



Fotografia 57 - Cena 4: “Acordando Ritmos”



Fotografia 58 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

⁶⁷ Frequentemente o refeitório estava sujo de poeira ou lama, pois era um espaço aberto, desprotegido e exposto a ventos e chuvas.

É oportuno, aqui, chamar a atenção para duas crianças em especial, Alex e Gustavo⁶⁸ (marcado pela seta nas fotografia 59). Os dois, frequentemente, eram apontados pela professora Carina, como preocupantes no que diz respeito à participação em atividades que requeriam maiores esforços e combinação de habilidades motoras. O primeiro, um menino de 5 anos, de estatura mais elevada para a média da sua faixa etária, apesar de muito disposto e esforçado, tinha muitas dificuldades perceptivo-motoras, a ponto de não conseguir, por exemplo, amarrar os próprios cadarços dos tênis, passar por dentro de um arco ou correr na direção correta na brincadeira de “corre-cotia”. No caso de Gustavo, a preocupação ficava por conta de seu problema de saúde – um tumor na cabeça – o qual, compreensivelmente, levava a professora a pouco incentivar, ou mesmo inibir, sua participação em brincadeiras que exigiam esforços físicos.



Fotografia 59 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

Observe-se, na análise inicial dessa cena, como no caso do menino Gustavo, a própria professora Carina, envolvida na ludicidade, cede à sua crença – de impossibilidade de o menino pular corda – e, cheia de entusiasmo, ajuda a auxiliar a bater a corda para que ele possa pular.

Várias estações foram organizadas pelo espaço do refeitório, com duas pessoas batendo as cordas – professoras, auxiliar e funcionárias. As crianças formavam filas aguardando com ansiedade a sua vez, como podemos notar na fotografia 60, na qual, inclusive, o menino Gustavo (marcado pela seta) aguarda para novamente pular.

⁶⁸ Nomes fictícios.



Fotografia 60 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

A entrega do menino à atividade nos mostra como, não obstante sua doença, ele podia pular. Mais do que isso, podia participar e se envolver, juntamente com seus colegas, em atividades lúdicas que, por ventura, fossem organizadas e pedagogicamente tratadas. Não podemos, então, negar que Gustavo, embora parecesse um menino quieto, introvertido, gozava de sua perfeita capacidade multissensorial. Como qualquer criança, ele não seria insensível – como podemos certificar na fotografia a seguir – a um convite lúdico de se expressar/aprender, mostrar quem ele é, a partir de sua própria linguagem: corpo-movimento significativo.



Fotografia 61 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

Quanto ao menino Alex, o seu envolvimento na brincadeira não foi diferente. Ele também surpreendeu a todos, inclusive aos colegas, os quais aplaudiam, num gesto de apoio, toda vez que ele obtinha sucesso na tentativa de pular a corda. Todos expressavam alegria ao

conseguir efetuar os saltos, contudo, no caso do Alex, dado a sua grande limitação motora, a euforia era mais intensa. Ele gritava muito, gesticulava e falava rápido e de modo incompreensível, aliás, ele também tinha dificuldade na articulação da fala, fato que, aliado ao seu jeito carismático, levava todos na EMEI a tratá-lo como um grande “bebezão”.

Todos se dispunham a protegê-lo e ajudá-lo quando ele apresentava qualquer tipo de dificuldade. As fotografias 62 e 63 retratam a felicidade do Alex, o como ele era objeto de atenção e, principalmente, nos mostra como a sua dificuldade não era, de modo algum, uma impossibilidade motora, mas possivelmente, uma carência de experiências sensíveis, que fossem capazes de fazer manifestar seu potencial multissensorial, e, conseqüentemente o seu modo próprio de ser: corpo-movimento significativo.



Fotografia 62- Cena 4: “Acordando Ritmos”



Fotografia 63 - Cena 4: “Acordando Ritmos”

Encerrada a atividade, conversamos com todas as professoras e funcionárias que, de algum modo, contribuíram com a brincadeira, transformando-a numa grande experiência

lúdica, participativa e envolvente. De uma forma ou de outra, todas concordaram que as crianças mereciam ter mais momentos como aquele na EMEI. Uma das funcionárias, inclusive, declarou, sem se importar com a aparente desarrumação do refeitório, que nem tinha percebido as horas passarem e como foi gostoso e saudoso (relembrou sua infância), ficar brincando com as crianças.

Apenas a professora Carina, embora também dissesse ter apreciado aquela situação, afirmou que foi uma experiência muito cansativa, e que as crianças não suportariam esse tipo de prática todos os dias.

Carina: *“Esse tipo de atividade é bom num dia de festa, na semana das crianças por exemplo. Oh, na semana das crianças você [Eliane] tem que vir ajudar a gente”.*

No dia seguinte, retomamos a conversa com a professora Marisa e a professora Carina para saber o que elas tinham a dizer sobre as situações vividas pelas crianças na brincadeira de pular corda. Uma fala da professora Carina foi marcante, quando ela afirmou que não tínhamos como saber se as crianças gostaram ou não das experiências: *“eu acho que não foi fácil pra todo mundo e que nem todas gostaram”.*

Pedimos, então, que ela entrasse em sala e, sem influenciar as crianças, pedisse que elas desenhassem a experiência de pular corda. Depois, com seus desenhos em mãos, perguntasse uma a uma o que ela tinha desenhado.

Desses desenhos, selecionamos três para ilustrar esta cena (Figuras 6 a 8), uma vez que neles pudemos perceber situações temáticas recorrentes em todos os outros desenhos: a valorização e prazer do contato com amigos, bem como, a percepção e proveito da amplitude do espaço⁶⁹.

⁶⁹ Vale esclarecer que não temos a intenção de adentrar à uma análise específica dos desenhos das crianças, mas de valorizá-los como dados descritivos que dialogam no contexto da cena “Acordando Ritmos”.



Figura 6 - Desenho elaborado por criança



Figura 7 - Desenho elaborado por criança

Além destes, consideramos necessário apresentar, a seguir, outro desenho que, apesar de a professora escrever nele que a criança não tinha desenhado o que lhe foi solicitado (talvez a criança tenha lhe dito isso), o que nele podemos perceber é o traço da representação de uma corda, bem como a presença de alguém – colegas, professores, auxiliar ou servente –

que a segura, e outra figura humana que assiste à brincadeira ou aguarda até chegar a sua vez de pular a corda.

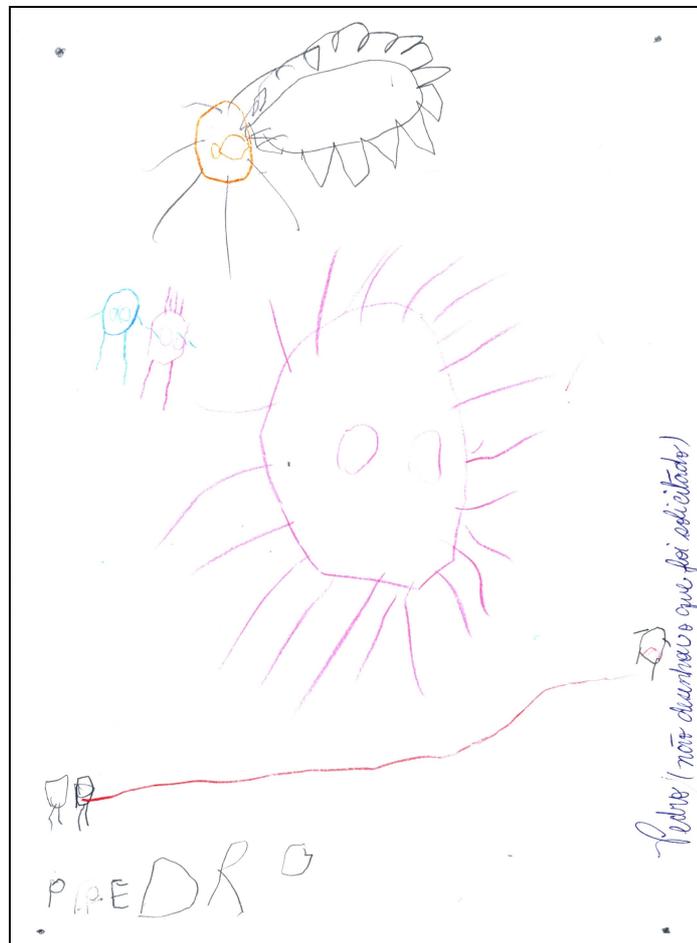


Figura 8 - Desenho elaborado por criança

Infelizmente não presenciamos com quais palavras, exatamente, ou de que modo (a sua expressividade corporal), a criança expressou à professora não ter feito o que lhe foi solicitado. Entretanto, o que nos intrigou foi o fato de a professora deixar passar despercebido – apenas escreveu o que a criança lhe disse – os traços presentes no desenho e que nitidamente expressavam algum significado a respeito da atividade desenvolvida. Estaria a professora insistindo em não reparar na experiência plural que a cena “Acordando Ritmos” propiciou às crianças da sua turma?

De qualquer modo, consideramos lamentável que a professora tenha desperdiçado a oportunidade de aprender com a aquela cena/experiência. Pois, conforme ensina Peirce (1974, p. 27):

A experiência é a nossa única mestra [...]. Mas precisamente como ocorre a ação da experiência? Através de uma série de surpresas. [...] ninguém realiza um experimento sem estar mais ou menos convencido de obter um resultado interessante, por que os experimentos exigem muita energia física e psicológica para serem levados a cabo ao acaso e sem objetivo. E naturalmente é possível que nada possa ser aprendido de um experimento que mostra ser como já esperávamos.

A professora Carina não acreditava na possibilidade de as crianças obterem sucesso com a utilização das cordas, assim como julgou a atividade um tanto cansativa. Isto é, demandou muito esforço físico e psicológico. No entanto, o que nos pareceu é que para a professora aquela experiência foi em vão, uma vez que, pela sua reação, a cena não foi mais que um mero acaso, destituído de valores e objetivos pedagógicos. A propósito, valem os parênteses, os objetivos (hipotéticos) que traçamos para aquela prática foram, no nosso entendimento, alcançados, favorecidos que foram pelo desejo das crianças de aprender a pular corda. Com efeito, elas reencontraram seus ritmos e aguçaram suas multissensorialidades, mas muito mais graças a seus próprios interesses, desejos e esforços, fomentado, é claro, pelo espaço e pelo caráter lúdico que brotou na brincadeira.

É nesse sentido que questionamos a reação da professora Carina, pois, insistimos com Peirce (1974), as surpresas manifestadas numa experiência são altamente instrutivas. Todavia, do mesmo modo como ocorreu na cena “*Xuxa versus Palavra Cantada*”, a professora não foi, cabe a ressalva, inteiramente indiferente a tudo que aconteceu. Na nossa interpretação, ela percebeu aquele fenômeno – as crianças conseguindo pular corda – como uma ameaça à sua rotina docente. Mas foi esta uma percepção repentina, e não, como deveria ser, uma percepção prosseguida por um indagar acerca dos motivos que a levaram a crer na incapacidade das crianças, mesmo porque, provavelmente, nunca havia proposto àquela turma a atividade de pular corda, já que o material há muito tempo não era utilizado.

Acreditamos que, de algum modo, a cena “Acordando Ritmos” questionou as crenças da professora Carina. Mas ela reagiu com base no método da tenacidade, ao negar-se a ver as expressividades das crianças e, assim, eximir-se de qualquer dúvida, logo, de qualquer responsabilidade investigativa.

Para finalizar a análise da cena 4, aproveitamos a brilhante fala de Luíza Lameirão⁷⁰ no documentário sobre o “*Projeto Território do Brincar: um encontro com a criança*”

⁷⁰ Luíza Helena Tannuri Lameirão é educadora, escritora e uma das responsáveis pelo Centro de Formação de professores da pedagogia Waldorf, em São Paulo.

brasileira”⁷¹, no qual ela argumenta como os adultos/professores se sentem ameaçados diante da capacidade das crianças (que brincam, quando as deixamos brincar) de perceberem inusitadamente o mundo, e por isso, atrapalham a nossa característica um tanto prosaica de buscar o comodismo de um mesmo lugar, e de um certo modo de atuar, acrescentamos.

4.1.5 Cena 5: “Coelhinho na toca”

Na tentativa de pôr em prática a concepção de movimento significativo que vínhamos estudando, discutindo e planejando no processo de pesquisa-ação, a professora Marisa, do período da manhã, por sua própria iniciativa, organizou uma aula utilizando um conhecido jogo infantil, tal como encontrou apresentado em um livro didático: “coelhinho na toca”. Inicialmente, vamos apresentar a professora Marisa relatando e avaliando, com suas próprias palavras, a cena e o diálogo que com ela mantivemos após a atividade desenvolvida no quiosque com as crianças. Ao longo do seu relato, incluímos os registros fotográficos que fizemos da atividade.

Cheguei cedo à EMEI, selecionei os arcos (que seriam as tocas), o som portátil e as músicas que eu usaria para mobilizar a atividade. No total, havia 25 crianças. Organizei, então, 25 tocas que, inicialmente, cada criança (coelhinho) teria a sua para ficar. Primeiramente, pedi que os “coelhos” ficassem fora da toca e dançassem livremente ao som da música. Assim que esta parasse de tocar, cada um deveria correr para descansar dentro da toca. Em seguida, os avisei que retiraria uma toca e que, por isso, o coelhinho que não “prestasse atenção” e ficasse sem toca, sairia do jogo, como propunha uma das regras que bem conhecemos e que reforçava o livro didático. Expliquei ainda que quem saísse do jogo deveria ficar sentado próximo à parede do quiosque onde brincávamos, até o seu término e, só então, partiríamos para outra atividade. Nesse dia, Eliane, a acadêmica-investigadora, apenas registrava a aula com filmagem, fotos e anotações em diário de campo.

⁷¹ Projeto desenvolvido a partir deste ano de 2012 pela educadora Renata Meirelles e o documentarista David Reeks com crianças de diversas regiões brasileiras, os quais priorizam a escuta ao que dizem as crianças do Brasil, “dando-lhes voz aos seus gestos, saberes e fazeres, principalmente através de sua linguagem mais genuína: o brincar”. Tal documentário pode ser integralmente acessado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NtX-IOAdvRM&feature=share>>.



Fotografia 64 - Cena 5: “Coelhinho na toca”



Fotografia 65 - Cena 5: “Coelhinho na toca”

Finalizei a atividade acreditando que tudo tinha corrido bem, afinal, as crianças que demoraram para perder a toca, as mais “espertinhas” que não foram rapidamente excluídas, demonstraram prazer, e as que saíram, mantiveram-se sentadas quietinhas (sem sair correndo pela escola, como às vezes acontece) esperando o fim do jogo para, novamente, terem a oportunidade de brincar em outra atividade.



Fotografia 66 - Cena 5: “Coelhinho na toca”



Fotografia 67 - Cena 5: “Coelhinho na toca”

Ao final da aula, conversamos, Eliane e eu, sobre a atividade desenvolvida. Perguntei-lhe o que tinha achado. Ela me respondeu com uma pergunta: “o que você acha que todas as crianças acharam?” Respondi que as de sempre – as mais “espertinhas” – com certeza tinham gostado, mas que, quanto às outras – também “as de sempre” – seria mais difícil saber, pois constantemente ficavam desligadas da aula e que, independente do tipo de atividades, apresentavam dificuldades para realizá-las; além de serem as mesmas que, às vezes, choravam no portão para não entrar na EMEI, e, normalmente, crianças com sérios problemas familiares.

Eliane me convidou para, naquele mesmo momento, dar uma olhada nas fotos da câmera. Com o recurso do zoom, foi possível atentar mais detidamente às expressividades das crianças que foram primeiramente excluídas, assim como daquelas que ficaram na brincadeira até o final: sem dúvidas eram expressividades

completamente opostas. Mas o que mais me afetou foi a percepção das expressividades das crianças que ficaram de fora. Com mais tempo e cuidado, despreocupada com a obrigação de fazer o jogo e suas regras darem certos, pude perceber, sentir, melhor dizendo, o que aquelas crianças estavam sentindo, expressando, tentando me dizer.



Fotografia 68 - Cena 5: “Coelhinho na toca”



Fotografia 69 - Cena 5: “Coelhinho na toca”



Fotografia 70 - Cena 5: “Coelhinho na toca”



Fotografia 71- Cena 5: “Coelhinho na toca”

Digo que pude sentir, em complemento ao perceber, por que, naquele dia, fui embora abalada emocionalmente. Não conseguia tirar da cabeça aqueles olhares de, talvez, tristeza, rejeição, ansiedade, medo...! Olhar detalhadamente aquelas expressões me fez sentir o que aquelas crianças sentiam e foi aí que, precisamente, questionei o meu dever pedagógico. Qual era o meu papel ali diante daquelas expressões? Era o jogo que eu deveria focar e fazer acontecer a qualquer custo, respeitando as suas regras, ou era àqueles apelos expressivos que eu deveria dar atenção e buscar estratégias ali mesmo, naquele momento, para permitir que eles se transformassem até alcançar as expressividades daqueles que, ao jogar, sorriam, alegravam-se, enfim, brincavam e aprendiam de modo prazeroso e significativo?

Essa aula aconteceu numa quinta-feira e, nessa mesma semana, precisei procurar a Eliane duas vezes, via telefone, para conversar sobre o ocorrido e sobre meus sentimentos. Uma das ligações aconteceu no sábado à noite e durou por volta de duas horas de conversa! Eu estava aflita e precisava conversar, me entender, me perdoar e revisar o “erro” que parecia ter cometido. Eu precisava de oportunidades para também dar oportunidades às crianças de transformarem aquelas expressões.

A análise inicial realizada pela professora Marisa nos permite reafirmar que o grande desafio de ser professor está em conseguir ler e interpretar as expressividades das crianças, os seus movimentos significativos, e não os conteúdos por elas supostamente aprendidos, como já vimos. Sem isso, não é possível pensar a construção de uma prática pedagógica entendida como relações comunicativas.

O trabalho focalizado nas crianças e não nos conteúdos ou atividades aprioristicamente determinados e selecionados para serem "ensinados", possibilita perceber que todo Se-Movimentar é expressividade de sentimentos, mesmo no aparente silêncio, na falta de reação, na passividade.

No jogo “coelhinho na toca”, as expressividades das crianças foram determinantes para que a professora Marisa percebesse, pela tristeza nos seus olhares, que as várias crianças excluídas logo no início do jogo também leram e interpretaram aquela aula. Elas não aceitaram a sua exclusão, mas a professora só se deu conta disso após observar os registros fotográficos daquele momento.

É possível assim inferir que, de um lado, a professora estava presa à suposta eficiência das propostas técnicas, de regras padronizadas, tais como as indicadas por muitos livros, ignorando as expressividades das crianças. De outro, ocupava-se em protegê-las de acidentes, bem como promover “ordem” e “harmonia” nas atividades.

Mas, como as expressividades das crianças são dinâmicas, exigem a reconstrução constante de uma atividade de jogo ou brincadeira. Não podem, pois, residir na abstração dos livros os subsídios mais qualificados para orientar a prática pedagógica com as crianças, vivas que são em suas histórias, que expressam de modos diversos seus desejos, necessidades e possibilidades de aprendizagem.

Compreender isso é assumir o fato de que professores e crianças na Educação Infantil são leitores e intérpretes que, imersos em relações comunicativas, concretizam uma prática pedagógica viva, dinâmica, que não se desvincula do seu contexto e de seus autores. E

assumir que crianças e professores são leitores e intérpretes numa prática pedagógica é aspecto essencial, se pretendemos pensar em métodos pedagógicos realmente significativos e comunicativos – o que é o contrário de buscar bases apenas na abstração e/ou em referências externas às nossas experiências.

Mas isso também implica reconhecer que uma prática pedagógica concreta não se produz previsível e linearmente, mas, parafraseando Sant’Agostino (1995), produz-se simultaneamente com fatos/signos concretos, superpostos, que se transformam no espaço e no tempo, que se chocam e conflituam. E, tal característica produz variedades, diferenças que geram imprevistas possibilidades significativas. O que estamos reforçando é a necessidade de os adultos/professores praticarem leituras e interpretações de modo sensível, que abram diversas possibilidades significativas, sem medo de experienciar conflitos e dúvidas.

Contudo, vale a ressalva, não se trata de ser simplesmente sensível, condição que é própria do humano, aliás. A diferença, como nos demonstrou a professora Marisa, é ser sensível com inclinação ao enfrentamento dos conflitos e das dúvidas, que são prováveis quando atentamos/admiramos o outro/o alter – as crianças. O que estamos querendo dizer é que a professora Marisa permitiu-se, quando colocada diante dos signos que a ela apresentamos, ser afetada pelas histórias e sentimentos das crianças, e, portanto entendê-las a partir delas próprias, de suas expressividades.

Observemos o e-mail abaixo, enviado pela professora após lhe encaminharmos as fotografias registradas na cena “coelhinho na toca”.

From: [Marisa Saccon](#)
To: nani.gomes@terra.com.br
Sent: Sunday, March 07, 2010 4:41 PM
Subject: FOTOS DE FATO!!!!!!!!!!

Oi Eliane!! Realmente as fotos mostram a reação das çças... fico atordoada c/ as imagens, olhando p/ os rostinhos... me dá um dózinhooooo..... realmente é p/ refletir e mudar. O seu trabalho tem sido valioso p/ mim. Obrigada!!! BJS.

Eis a diferença que faz a sensibilidade de uma professora como Marisa. A condição de “sensível” não deve ser confundida com a condição de “bonzinho” ou “legal”, pois há muitos professores “bonzinhos e legais” que não percebem as singularidades e diversidades de pontos de vistas de suas crianças/alunos, pois, para percebê-las, é preciso ser bom leitor e intérprete dos signos que se apresentam. É preciso também ter coragem e condições propícias de se desvencilhar das velhas crenças, dos velhos hábitos e das representações apriorísticas, se há

pretensão de ampliar o repertório para alcançar uma pedagogia comunicativa na educação infantil. Como afirma Ibri (1992, p. 100):

Parece lícito inferir que a vivacidade da mente está em sua capacidade de romper com hábitos, reconhecendo, na novidade da experiência seu elemento de mutabilidade que se faz sujeito de uma nova crença. Aí está, novamente, o âmago da concepção de *aprendizagem*, traduzido na sua plasticidade e provisoriedade do hábito adquirido pela mente, cujo traço *evolutivo* será sua *capacidade viva de alterar a própria conduta*.

Com efeito, as situações de conflitos, se procedidas pela dúvida, constituem-se como experiência produtiva na vida de um professor. O caso da professora Marisa é exemplar, uma vez que, como já podemos aqui adiantar, nele pudemos reconhecer que nosso trabalho interlocutivo de pesquisa-ação foi frutífero e permitiu evidenciar como a professora agiu ativamente, enfrentou seus conflitos, suas dúvidas e seus cansaços de maneira muito singular. Assim nos confessou a professora através de um e-mail: *“Tenho sentido mto cansaço, sinto fraqueza e choro mto... o meu emocional não está bom. Nunca me senti assim...”*.

Ao se levar em conta que a professora viveu, sim, uma experiência de conflito, não recebemos com surpresa o seu estado de consumição. Como esclarece Larrosa Bondía (2002, p. 25), um sujeito que vive intensamente uma experiência, é também “um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”; já o contrário, o sujeito incapaz de experiência, “seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade”. Ainda para o autor, um sujeito que se entrega a uma experiência perde completamente seus poderes, uma vez que a experiência, dele – do sujeito – se apodera. De toda sorte, é a potência/o vetor dessa experiência que municia um sujeito a ir em busca de sua própria formação e transformação.

Sendo assim, não obstante a experiência conflitante e interpeladora vivida por Marisa, sobretudo porque avivadas pelas nossas discussões acerca da cena “coelhinho na toca”, ela surpreendentemente intensificou seus estudos e, por conta própria, decidiu encaminhar trabalhos para congressos, dos quais, um deles materializou-se como parte do relato da cena 5. Atentemos ao e-mail enviado pela professora:

From: [Marisa Saccon](#)

To: nani.gomes@terra.com.br

Sent: Thursday, January 28, 2010 8:53 PM

Subject: RE: Aproveitando as férias!!!!

*Oi Eliane!! Td bem? Estou bem, embora mto ansiosa p/ falar c/ vc. Espero que tenha acontecido só coisas boas, tenho rezado por vc, p/ que encontre força e harmonia em td que está fazendo. Relaxe e contemple mto a natureza, assim voltará cheia de energia. Até o final dessa semana, a aposentadoria da Celeida será publicada, c/ isso a nova diretora será a Elza!!!!
Estou tentando escrever um resumo sobre o trabalho que realizamos c/ as cças, quero enviar p/ o congresso da USP. verifiquei no site e a data é até dia 05/02 p/ enviar o resumo. Vou tentar, estou empenhada em fazer alguns trabalhos. Espero contar c/ vc!!!! Divirta-se!!! Conversamos depois, temos mto papo p/ colocar em dia!!! BJS*

Como esclarece Peirce (1974), um sujeito que enfrenta situações de conflito e cujo esforço é bem sucedido, é denominado de *agente*, ao passo que aquele que falha denomina-se *paciente*. No entanto, com relação à experiência do conflito propriamente dito, não existe diferença entre ser agente ou paciente. A diferença está, pois, no esforço que se empreende para suceder-se aos conflitos, isto é, na agência – na excitação, nas palavras de Peirce – de um sujeito que busca superá-los.

Assim, a sensibilidade do saber ver e enxergar – ler e interpretar – necessariamente implica fazeres conflitantes e/ou movidos pela dúvida: onde errei? Por que errei? Como refazer essa prática? O que sentem as crianças? Como permitir que elas vivam outras experiências de ser e estar no mundo no momento mesmo de nossa relação pedagógica? Onde e com quem posso encontrar ajuda?

Os e-mails a seguir evidenciam o empenho da professora Marisa:

From: Marisa Saccon
To: nani.gomes@terra.com.br
Sent: Friday, January 15, 2010 5:31 PM
Subject: Saudades!

Oi Eliane!! Td bem? estou lendo alguns textos interessantes sobre reflexão pedagógica, cuidar e educar... textos que vc me enviou. As teorias estão ao monte na minha cabeça, estou confusa no momento de pensar o foco que quero observar nos alunos. São tantas coisas que trabalhamos que não consigo enxergar o ponto X... Estou ansiosa p/ sentarmos juntas e comentarmos os trabalhos p/ esse ano. Relaxe bastante pois esse ano vc terá mto trabalho!!!!KKKK Saudades Bjs-Marisa

From: Marisa Saccon
To: nani.gomes@terra.com.br
Sent: Tuesday, March 09, 2010 9:14 PM
Subject: ATIVIDADES EM AÇÃO!!!!

Oi Eliane!!! Td bem?!! Hj desenvolvi uma atividade mto legal c/ as cças. Vc precisava ver a expressão de cada uma!!! Elas demonstraram alegria, vibração.... td o que estamos discutindo. Estou empolgada c/ o grupo e o trabalho. Coloquei vários colchões e orientei p/ que rolassem nele.

Em seguida, uma cça rolou sobre os outros... Foi mto legal. Vou escrever td no relatório e depois te envio. Com isso já tenho duas atividades marcantes p/ registrar. Estou estudando e procurando fazer o trabalho. Realmente os boatos qto as apostilas na Ed. Infantil estão correndo... parece que a secretária quer adotar. ACHEI HORRÍVEL...DETESTO ESSE TIPO DE TRABALHO CONDUZIDO POR LIVROS. O grupo na escola está achando bom..... não sabemos mta coisa ainda. E vc já voltou p/ a Facol?! Manda um bj pra Celeida. Vou preparar os relatórios e te envio por email. Bom retorno ao trabalho!!! BJSSSS

Vale chamar atenção para este último e-mail, no qual, com muita segurança, a professora Marisa tece críticas ao trabalho “apostilado”, demonstrando, dessa forma, ter incorporado o aprendizado vivido a partir da cena “Coelhinho na toca”.

Por fim, reportamo-nos a Fiorentini, Souza e Melo (1998), que afirmam ser mesmo uma prática pedagógica impregnada de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais. Nesse sentido, a atividade docente – os saberes do professor como preferem os autores – não reside “em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não é aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto onde ele é trabalhado/produzido” (FIORENTINI; SOUZA Jr.; MELO, 1998, p. 319). Mas, para negar algo, prosseguem os autores, é preciso conhecê-lo profundamente.

Esse foi o aspecto que procuramos destacar. A sensibilidade leitora e interpretativa da professora Marisa residiu, de um lado, na sua capacidade de perceber movimentos significativos das crianças, bem como os seus próprios; e, de outro, no seu interesse e dedicação em realizar estudos capazes de fundamentar e ampliar seu repertório crítico, reflexivo e, por isso mesmo, interpretativo. Podemos assim dizer que a professora percebeu, sim, a riqueza de uma fazer pedagógico concreto, que conta com a participação das crianças, em detrimento – pois ela expressou tal rejeição – de reproduções abstratas. Tal capacidade perceptiva, associada ao processo interlocutivo que manteve conosco aguçou-se com os intensos estudos realizados acerca do jogo e/ou brincadeira e da multisensorialidade desenvolvidos com base no entendimento da teoria do Se-Movimentar significativo, enfoques priorizados no capítulo a seguir.

4.2 Os desdobramentos

Como já havíamos relatado no Capítulo 3, por uma série de razões, das quatro professoras participantes da investigação, apenas uma, Marisa, dedicou-se intensamente até o final da pesquisa.

Assim, em 2010, já tendo sido encerrada a investigação de campo, continuamos os encontros semanais com a participação apenas da professora Marisa, reuniões nas quais avaliávamos, planejávamos e re-avaliávamos as atividades que ela desenvolvia com as crianças.

Foi a professora Marisa, pois, que, de modo muito intenso, persistiu no processo investigativo, realizando as leituras dos textos previamente selecionados⁷², bem como, assumindo a câmera filmadora para registrar suas aulas, registros estes que serviram de base para nossa interlocução. Juntamente com as fotografias que foram feitas com o apoio das funcionárias da EMEI⁷³.

Os *e-mails* a seguir exemplificam o envolvimento da professora Marisa, em suas próprias palavras:

From: Marisa Saccon
To: nani.gomes@terra.com.br
Sent: Monday, March 22, 2010 10:26 PM
Subject: MARCAR ENCONTRO

Oi Eliane!! Td bem?

*Estou continuando a todo vapor c/ as atividades e os relatórios. Algumas me levam a refletir... outras me dão inteiro prazer em perceber nas çças as reações de felicidade. Este ano estou c/ um grupo mto diferente, em relação ao grupo do ano anterior. São çças agitadas, querem brincar o tempo todo!!!! Aos poucos vou conduzindo o grupo a se acostumar comigo e com as minhas regras... são desobedientes..... acredito que um bom trabalho de ano p/ o outro faz a diferença. Bom isso são assuntos e dúvidas que estou no momento. Outra coisa, são pequenas atitudes das çças, que me conduzem a outro olhar (que tenho hj)... TANTO TEMPO EM SALA DE AULA, e parece que estou começando agora. Nunca tive interesse em explorar o espelho na sala de aula, acreditava que apenas poderiam se olhar... hj estou explorando alguns momentos c/ eles, está sendo mtooo legal. Precisamos, mesmo colocar os assuntos em dia. Levo o meu caderno p/ podermos conversar. Um gde e forte abraço. Marisa
 Te ligo p/ confirmar o nosso encontro.... 4ªf. que tal?!!!*

From: Marisa Saccon
To: nani.gomes@terra.com.br
Sent: Sunday, March 28, 2010 7:15 PM
Subject: marcar novamente encontro

Oi ELIANE!! Td Bem!!! Recebi os textos e os achei mto interessante, estou começando a ler. Ligo p/ vc amanhã, p/ saber se poderemos nos ver na 4ªf, pois na quinta f, estarei viajando. Tenho uma observação interessante p/ comentar c/ vc, sobre a minha reunião de pais....tem cada coisa que acontece... Ouvi de uma avó (avó do Pedro- o menorzinho que vc conhece), ELA me disse diante de todos os pais presentes... VIDA DE PROFESSOR É UMA DESGRAÇA!!!! Aquilo me

⁷² Textos sobre jogo, brincadeira, atividades rítmicas, concepção de infância, criança e seu modo de ser.

⁷³ A professora Marisa nos relatou que muitas vezes as funcionárias contribuíram com o registro das aulas, ocupando-se da filmadora e/ou câmera fotográfica. Segundo Marisa, as funcionárias manifestaram satisfação na execução de tal tarefa.

*surpreendeu e comecei a rir c/ o grupo. Depois te conto os detalhes. Nessa frase ela quis realçar as dificuldades dos professores e começamos um diálogo interessante.
Te ligo.... BJS Marisa*

From: Marisa Saccon

Sent: Monday, September 28, 2009 9:09:38 PM

To: nanibetti@hotmail.com

Oi Eliane!!!

Td bem? Como foi a viagem? Curtiu bastante? Torci p/ que td fosse bem tranquilo.

Amanhã estarei na escola o dia todo. Estou mto empolgada, c/ o trabalho que venho realizando. Hj trabalhei com uma série de materiais, com vários obstáculos, todos gostaram mto(as çças). Tenho algumas idéias p/ expor a vc. Estou associando o movimento às aulas de ciências, está ficando ótimo. Precisamos conversar. Tenho mta coisa anotado p/ dialogarmos. Tirei várias fotos da atividade. Estou c/ idéia de arrumarmos pneus ... converso sobre isso depois...

Espero vc na EMEI. Beijoooss

From: Marisa Saccon

To: nani.gomes@terra.com.br

Sent: Sunday, March 14, 2010 8:45 PM

Subject: mta coisa p/ conversamos!!!!

Oi Eliane!!! Que bom que vc já está voltando p/ a rotina, a correria....Resolvi fazer a pós na USC, acredito que ali terei mais segurança, embora o conteúdo a ser estudado não apresenta nenhuma novidade,são temas que estudamos diariamente, principalmente nos cursos que a Rede oferece. Farei a matrícula na 4ª. Não passei bem durante a semana, talvez o calor excessivo tenha colaborado, não consegui sentar p/ dar continuidade ao nosso trabalho. Estou vendo a maneira de redigir o pedido p/ a prefeitura me reembolsar no congresso. Fez bem em não ter ido à escola essa semana, pois estava mtoooo calor, ali parece mais quente. Também estavam cortando a grama, tinha mto pó, vc não imagina como a escola estava suja. Ela já não é um lugar bonito, imagina c/ tanta sujeira. Estamos cada vez mais ansiosas p/ voltarmos p/ a nossa escola. Homens trabalhando na escola c/ maquinas ligada não foi possível fazer mta coisa desde 4ª até 6ª. No mês de abril vou começar um curso oferecido pela Rede, "novas perspectivas p/ a educação física infantil e fundamental das escolas municipais de Bauru"(alunos do curso de pós-graduação em ciências da motricidade). Espero que seja bom!!!! Li o artigo da revista que me enviou. Essa semana darei continuidade ao trabalho, que está sendo mto bom. Espero que cada dia vc esteja melhor. Estou rezando por vc!!!! Um forte abraço!!!! MARISA

From: Marisa Saccon

To: nani.gomes@terra.com.br

Sent: Tuesday, September 28, 2010 9:32 PM

Subject: saudades dos nossos diálogos

Oi Eliane!!

Td bem c/vcs?! Espero que sim...

Sabe...qto ao meu trabalho, tenho mto resultados bons... e o ano letivo nem terminou!!!! Mas posso fazer uma rápida avaliação até aqui.

-a frequencia dos alunos tem sido mto boa(as funcionárias dão risada dizendo que a maior grupo é o meu... todos os dias)!!!!

-as brincadeiras e os jogos são constantes no dia a dia (AS CÇAS pedem mto p/ irmos p/ o quiosque brincar), acredito que isso conduz a boa frequência.
 -modifiquei naturalmente meu olhar em relação a ansiedade de prepará-los p/ a próxima etapa. Com o primeiro ano no fundamental, deixo p/ elas pensarem o que fazerem c/ a alfabetização.
 -no grupo de jd II, tornou-se um pré, uma pena... pois estão mais preocupadas c/ a preparação p/ o fundamental... o que irá dizer a profª DO FUNDAMENTAL SE NÃO SOUBEREM O NOME?! é o que algumas do nosso grupo de professoras dizem.... perceba que nada por ali mudou...não é?!!
 -tenho trabalhado uma sequência interessante do desenho infantil...o desenho livre com diferentes meios e suportes.O resultado é lento, mas dá p/ perceber ...é lindo...
 Bom vou parar por aqui, se não vamos longe... Vc nem imagina o qto os nossos diálogos foram importantes p/ mim. Pena que não encontramos pessoas que nos ajudam a construir dias bons de trabalho.Pena que ali não se esforçam... grupo que não é grupo... interesses próprios.. só isso... vai cansando...
 Boa noite e gde abraço c/ saudades!!!
 Bjs Marisa

From: Marisa Saccon
To: nanibetti@hotmail.com
Subject: saudades!!!!
Date: Fri, 13 May 2011 18:04:12 -0300

Oi Eliane!!! Td bem com vcs!!!
 Qto tempo!!!! A correria é tanta, estou com mtos compromissos na escola (extra-classe noturno de 3ºf.)e mais o restante dos compromissos com cursos, casa, etc..
 Iniciei o curso de pós-graduação em Educação Infantil, foi necessário e não tive mto o que pensar, pois a pontuação na nova escala da carreira terá início em março de 2012, sendo assim precisei me mexer...rsrsrsrsr. O curso é fraco, professores do fundamental sem nenhuma experiência com ed. inf., claro que há exceção, temos alguns que trabalham na área, é uma fábrica de dinheiro, pois mtos professores da rede municipal estão cursando e ninguém está preocupado c/ isso. Mesmo em meio a tanto corre corre, estou escrevendo um relato de experiência p/ uma revista, vou tentar fazer esse trabalho.
 Estou c/ a turma de mini maternal, vc nem imagina o qto está difícil o trabalho.... são pequenos demais... há dias que não me sinto professora, É HORRÍVEL.... trabalho ao lado de uma auxiliar que não sabe nada do pedagógico, é uma verdadeira militar.Ela é uma cuidadora bem diferente da visão de educador. Espero que o ano passe rápido...contudo está valendo a experiência. Nossa nova diretora é uma pessoa mto atenta e tem me dado apoio.
 E vc como está?! A tese?!!! O seu tempo tbém está cheio, né!!!rsrsrsr
 Assim que der, te ligo p/ combinar uma visita.
 Um gde abraço,bjs p/ a Sofia!!!
 Bom final de semana!!!
 Marisa

Acreditamos que é possível perceber nestas considerações e reflexões da professora Marisa sobre seu próprio trabalho, sobre a escola em que atua e outras dimensões mais amplas do sistema educativo em que está inserida, seu crescente desenvolvimento profissional rumo à emancipação crítica, como pregam e esperam tantos teóricos da pesquisa-ação. Nesse processo, conviveram momentos do prazer da descoberta (e re-descoberta) das crianças e de si mesma como professora, mas também de sofrimento e revolta com o "sistema" e com a acomodação das colegas professoras.

A diretora Celeida também prosseguiu a interlocução no ano de 2010, mesmo já estando aposentada. Observemos, por exemplo, o *e-mail* que a diretora nos enviou em 24/4/2011, quatro meses após o encerramento do trabalho de campo:

From: "Profa. Celeida Paredes Francisco" <celeida@facol.br>
To: "Eliane Gomes" <nani.gomes@terra.com.br>
Sent: Saturday, April 24, 2010 7:08 PM
Subject: lembranças

Oi Eliane,

*Estou há dias envolvida em muita leitura, especialmente de Educação Infantil de 0 a 3 anos. Nossa que delícia, que livros!!! Tenho lembrado muito de você, mas em especial o que agora leio - Por amor e por força - Rotinas na Educação Infantil - Maria Carmen Silveira Barbosa - Artmed
...A rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva, de acordo com os discursos hegemônicos, e nela procuram-se banir a transgressão, o desejo e a alegria. É muito verdadeiro.*

Estou empolgada, leio e estou atrasada com a escrita do que preciso.

Ah! sempre o tempo a nos apressar.

um abraço

Celeida

Como se vê, ex-diretora Celeida não foi indiferente ao nosso trabalho, cujo ideal ela compartilha e apoia plenamente, inclusive porque, após o encerramento de seu exercício na diretoria da EMEI “Joaninha”, ela assumiu a coordenação de um curso superior de Pedagogia, no qual, comungando conosco a esperança de que os cursos de formação de professores passem a atentar às reais necessidades e particularidades das crianças pequenas, incluiu no currículo a disciplina “Metodologia da Educação Infantil”, para que nela fosse tratada tal temática.

No decorrer de 2009, a professora Carina, embora com pouca presença nas reuniões periódicas semanais, conforme também já informamos no Capítulo 3, buscou interagir conosco dentro das suas possibilidades, realizando com seus alunos atividades relativas ao movimento, as quais foram relatadas em seu caderno semanário⁷⁴. Contudo, absteve-se de emitir opiniões sobre nosso trabalho e/ou interpretar as ações das crianças com base nas discussões desenvolvidas no processo investigativo. Vale acrescentar, todavia, que na última entrevista que com ela realizamos, em dezembro de 2009, emitiu um parecer sobre nosso processo investigativo:

⁷⁴ Planejamento feito semanalmente pelas professoras com subsequente relatório das atividades desenvolvidas.

Carina: É muito bom ter uma pessoa especializada na área como foi o caso da Eliane na área de movimento, por que ela nos incentivou e orientou, e, hoje eu me sinto mais confortada e segura com a professora [Eliane] na nossa escola. Admito que no início de sua chegada, me causou pânico. Pois o novo é um desafio para todo mundo. E a vontade de querer a mudar depende somente da gente. Tenho agora me preocupado qual é o objetivo da aula de movimento.[...] Uma pessoa [Eliane] que eu não conheço. Nova na minha vida e principalmente no profissional. E eu tive de retomar os meus objetivos, as minhas aulas. Retomar os meus conteúdos [...] repensar nos meus procedimentos, coisa que ate então eu não tinha tido. Porque a correria do dia-a-dia, a nossa vida muitas vezes se torna simultânea. E de vez em quando nós precisamos de pessoas de fora para nos motivar, nos capacitar, isso falta muito na rede de educação.

Contudo, apesar de a professora reconhecer a importância da interlocução com o outro – especialista, investigador – para que haja melhorias na atuação docente, demonstrou não ter incorporado/compreendido a idéia de que o movimento é o fundamento do fazer pedagógico na Educação Infantil. Isto quer dizer que, para a professora, não ficou claro que o movimento é o único elemento capaz de integrar linguagens/signos nesse âmbito pedagógico, desde que se compreenda que o movimento não é um produto/conteúdo cristalizado, e sim elemento que viabiliza a capacidade expressiva e significativa das crianças. É por isso, como já visto, que o movimento é substrato vivo, logo, fluxo contínuo e criativo, o qual é definido, em termos peircianos, por semioses.

Como é possível notar, não obstante nossa presença, intervenção e disponibilidade comunicativa na EMEI “Joaninha”, a professora Carina continuou presa a uma concepção fragmentada de movimento, baseada em aglomeração de linguagens/signos, conforme propõe o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A professora Flávia, como já esclarecido, no ano de 2010, buscou dar continuidade ao trabalho que havíamos começado em 2009, com auxílio da professora Marisa. Entretanto, no tocante à professora Flávia, sua participação no processo investigativo pareceu-nos um tanto reticente, o que nos dificulta empreender uma análise sobre sua conduta docente a partir de nosso único e exclusivo ponto de vista. Já a professora Letícia, conforme esclarecemos no capítulo 3, encerrou suas atividades na EMEI “Joaninha” e assumiu outra unidade escolar no ano de 2010.

5 SE-MOVIMENTAR: A MULTISSENSORIALIDADE

5.1 Jogo e brincadeira em campo

Como pudemos ver nas cenas apresentadas no capítulo anterior, para realizar as intervenções junto às professoras e crianças da EMEI “Joaninha” foi necessário, como evidenciado já na fase de observação, recorrer ao apoio pedagógico dos jogos, brincadeiras e atividades rítmicas. A necessidade desses recursos pedagógicos evidenciou-se, por um lado, pelo fato de as crianças terem pouca experiência com as brincadeiras típicas da cultura lúdica infantil e dificuldades de percepção rítmica e capacidade multissensorial. Por outro lado, também as professoras apresentaram dificuldades em entender e mobilizar, diante das expressividades sígnicas das crianças, as categorias “jogo” e “brincadeira”. A propósito, as próprias professoras reconheceram suas dificuldades a este respeito, assim como demonstraram interesse em entender melhor o jogo e a brincadeira como procedimentos didáticos, como se vê nos depoimentos a seguir:

Marisa: Sabe o que eu preciso estudar mais? Quando ela é brincadeira e quando ela é jogo. Jogo: é quando você tem estabelecido regra. E a brincadeira não, nela a criança brinca, a brincadeira extravasa as ansiedades, a imaginação. [...] Eu acho que é interessante para nós, que estamos na pré-escola, não só na pré-escola como no ensino Fundamental, é saber quando ela é brincadeira e quando ela é jogo, perceber se existe essa diferenciação realmente...

Carina: Mas eu percebo que todo jogo tem sua regra. Aí é sua grande diferença. A brincadeira já não, a brincadeira é o lúdico, é o brincar, é o espontâneo da criança.

Marisa: Sabe por quê? Quando eu dei aquela brincadeira de competição – até tirei do livro da Bruna – aquilo tinha uma regra, eles tinham que buscar o pauzinho, voltar [...]. Para a turma de seis anos, eles fazem vibrando, competindo, obedecem; embora eles se misturem um pouco, eles cumprem direitinho. Os de quatro anos, não. Ele vai lá, pega, fica olhando, não sabe se entrega, se volta. Tem que ter o comando: “vai”, “traz”, “leva”. Se não, eles não compreendem. Então, isso pra eles é brincar. Não existiu regras naquele momento, só existiu aquela euforia, aquela mistura de sair de uma fila e entrar na outra, e aí foi, sabe? Aí falei: “quando realmente estou brincando, o jogo aqui nem determinou...”. Nem é determinar campeão, sabe? Eu

fiquei tanto tempo com o pré, que a gente determinava: “o time azul ganhou, o time azul é campeão!”. Então eles vibram, né? Mas mesmo no pré eu percebia que os outros não vibravam. Os que ganham ficam, mas os que não ganham ficam na deles.

Como podemos perceber nas falas das professoras, existe uma dúvida (muito comum, aliás) no que diz respeito à distinção entre jogo e brincadeira. As professoras tendem a supervalorizar as regras na categoria que elas denominaram “jogo”, e o lúdico no que denominaram “brincadeira”.

Para nós, muito embora esses dois fenômenos possuam, sim, algumas características diferenciadoras, conforme nos esclarece Lima (2008), o entendimento que mais nos interessa, com também esclarece o mesmo autor, é o fato de as duas atividades serem frutos da mesma natureza: o lúdico.

Resumidamente, para Lima (2008), baseado em Vygotsky, a brincadeira possui um menor grau de complexidade, com regras implícitas e caracterizada fortemente pela imaginação infantil, enquanto o jogo possui maior grau de complexidade e necessita de regras explícitas para definir sua característica própria. O autor ainda esclarece que não se trata de dizer que no jogo não está presente a dimensão da imaginação: ela existe, mas de forma menos explicitada de como acontece nas brincadeiras, o que, de fato, resulta em dizer que é da brincadeira que o jogo evolui.

Assim, além da tradição da prática educativa em utilizar o jogo e a brincadeira como recursos pedagógicos na Educação Infantil, muitas pesquisas no campo acadêmico educacional, bem como publicações de caráter didático, já têm cumprido o papel de atualizar as discussões teóricas sobre esses recursos, bem como de propor modos de desenvolvê-los, organizá-los e prescrevê-los a fim de auxiliar os professores a desempenhar sua tarefa, para a qual sugerem ainda a necessidade de se realizar adaptações a cada contexto específico e a sujeitos singularmente situados.

As próprias DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) definem como eixos norteadores do currículo para Educação Infantil as “interações e a brincadeira”, as quais devem garantir às crianças, dentre outras experiências, “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

Todavia, como afirma Lima (2008), as pesquisas e publicações – inclusive os documentos oficiais – só alcançarão realmente o “chão da escola”, se os professores se dedicarem a estudar e compreender os fundamentos, possibilidades metodológicas e do jogo e da brincadeira no desenvolvimento das crianças e, assim, descobrir formas de permitir-lhes a participação, considerando suas atitudes e sentimentos, enfim, suas expressividades.

Sendo assim, apostamos nesses procedimentos como estratégia para nossa ação interventiva. No entanto, é bom já anunciar, o entendimento de jogo e brincadeira que balizou nossa intervenção foi fundamentalmente conduzido pela perspectiva teórica do Se-Movimentar.

Diferentes perspectivas teórico-metodológicas na Educação Infantil concordam com a afirmação de que os jogos e as brincadeiras são procedimentos adequados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com o “jeito de ser criança”.

É predominantemente por meio do jogo e da brincadeira que as crianças estabelecem contatos com o mundo e, especificamente, com outras crianças – seus pares. Assim, essas atividades são reconhecidas como importantes e necessárias para o desenvolvimento das crianças, uma vez que influenciam significativamente no desenvolvimento de seu pensamento, imaginação e linguagem.

No entendimento de Brougère (2004), o jogo pressupõe princípios, regras e funções, o que o torna uma atividade tanto do adulto como da criança, ao passo que a brincadeira é uma atividade não exclusiva, mas eminentemente infantil, já que é predominantemente livre, sem ser a *priori* delimitada e, também, procede pela superposição da dimensão simbólica, da representação, sobre a dimensão da função. Na brincadeira, a criança é livre para criar, recriar, apropriar-se e reativar, ao seu modo e dentro de suas circunstâncias, o meio que a circunda.

Para Brougère (2004), as regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que ela se desenvolve, caracterizando-a sempre como uma *circunstância em aberto*. Nesta circunstância, a brincadeira é entendida como um campo incerto, indeterminado e com dimensões aleatórias. Porém, é essa condição de eventualidade que aproxima a brincadeira da “imprevisibilidade de um futuro aberto”.

No argumento de Kishimoto (2008), definir o que é brincadeira e jogo, temas caros ao se tratar de crianças e prática pedagógica, não é mesmo tarefa simples. Fatores como prazer, liberdade, incerteza, improdutividade, ato voluntário, caráter fictício e lúdico, representação, regras, arrebatamento e outros, conforme Huizinga (1996) e Caillois (1979), compõem os

fenômenos, de tal maneira que dificultam, ou mesmo impossibilitam, defini-los de maneira precisa.

Por outro lado, embora também fundamentado no lúdico, assim como a brincadeira, o jogo nem sempre é valorizado por essas características. Ou ele é concebido como facilitador de desenvolvimento, ao considerar as dificuldades de uma aprendizagem definida socialmente, ou como uma condição apenas natural (biológica) da criança (BROUGÉRE, 2004). Desses entendimentos depreendem-se as concepções técnico-instrumental e funcionalista das pedagogias com crianças que recorrem ao jogo e a brincadeira como recursos para o desenvolvimento da prática. Desconsideram-se, nesses casos, o fato de que as crianças, quando jogam e brincam, inevitável e gradativamente já ampliam os seus conhecimentos sobre o mundo, assim como desenvolvem sua capacidade e possibilidade de tomadas de consciência dele, do outro e de si mesmas, sem, necessariamente, estarem ancoradas apenas nos aspectos técnicos e funcionais do jogo.

Nessa perspectiva, Lima (2008) propõe o jogo e a brincadeira como possibilidade pedagógica, na qual os fundamentos lúdicos e a liberdade do brincar das crianças sejam garantidos, sem, contudo, eximir o professor do compromisso de efetivar uma intervenção pedagógica.

Não se trata, portanto, de conceber essas atividades numa atitude de “deixe brincar”, desprovida de intenções pedagógicas, como deixa subentendida a noção de *laissez faire*, de cunho “espontaneísta”, na qual os professores concebem o espaço do brincar como suficiente “por si só” no âmbito educativo, onde não se proíbe, mas também não há interferência pedagógica, no sentido de orientar as crianças para novos conhecimentos/aprendizados. É preciso, portanto, que os professores entendam as *intenções* presentes no ato de brincar e/ou jogar, pois são justamente elas que nos permitem, segundo Kishimoto (2008, p. 25), significá-las como jogo e/ou brincadeira.

Diante do exposto, a nossa opção, então, quando nos referirmos a jogo e brincadeira, neste capítulo, estamos assumindo que ambos compartilham do mesmo fundamento. Além do que, é à capacidade das crianças brincarem e/ou jogarem que atentamos, e não, preferencialmente, às características que definem teoricamente jogo e/brincadeira.

Não obstante os jogos e/ou brincadeiras já serem tomados como recursos pedagógicos privilegiados na Educação Infantil, no que diz respeito ao proveito didático de seus fundamentos – do lúdico, da liberdade imaginativa, criativa e expressiva, por conseguinte, do movimento entendido como expressivo e significativo – parece, como já dissemos, ainda

existir uma incompreensão por parte dos professores acerca da forma como estes possam ser viabilizados como uma *prática comunicativa* coerente com o modo de ser criança e, por conseguinte, que permita a participação de todos os alunos.

Como já apontamos, defendemos o movimento humano numa perspectiva fenomenológica (KUNZ, 2001; TREBELS, 2006), de cuja compreensão concluímos ser o movimento a linguagem específica da criança, logo, o seu modo específico de ser. A concepção fenomenológica de movimento humano, que se opõe às concepções do movimento como meramente biomecânico, permite-nos entender como ele é nutriente da expressividade infantil. Assim, as crianças experienciam, conhecem e dialogam com o mundo, com os outros e consigo mesmas a partir deste modo específico de produzir linguagens/signos: *sendo* corpo-movimento.

5.2 Se-Movimentar: signo da experiência vívida

Muito se acusa, em tempos hodiernos, que o modo como experienciamos o mundo e as relações humanas é cada vez mais técnico e abstrato, e, em decorrência disso, cada vez mais perdemos o contato e a capacidade de *viver, perceber e interpretar* o essencial, ou seja, o sentido e significado da nossa vida, das nossas ações.

Somos abstratos quando nos referimos apenas ao que já foi falado, interpretado, abstraído, enfim, conceituado. Distanciamos-nos, desse modo, do *envolvimento* na experiência vívida e, assim, perdemos o prazer de perceber e admirar as expressividades e significações novas e diferentes. Por isso, também temos dificuldades em definir quais os reais e verdadeiros sentidos e significados que uma experiência tem para nós e, conseqüentemente, em compreender a experiência singular do *outro/do alter* – das crianças, por exemplo.

Ora, se desenvolvermos uma prática pedagógica nessa perspectiva técnica e abstrata, fatalmente desprezaremos os desejos e reais interesses das crianças em favor de atender aos anseios de uma sociedade voltada à técnica, ao alto rendimento e aos valores mercadológicos, enfim, a interesses imediatistas, desinteressados dos valores estéticos e sensíveis, base de toda humanização. Como afirma Kunz (2004), é justamente o desinteresse e a desvalorização dos fatores referentes ao nosso autoconhecimento ou “conhecimento de si” que geram as dificuldades para alcançarmos a tão preconizada educação para a emancipação, a cidadania, a capacidade de autonomia e auto-reflexão.

Como, então, é possível, no âmbito da prática pedagógica com crianças, que nos desvencilhemos desses interesses imediatistas, consumistas, especializados e impostos pelas mídias na sociedade capitalista, de tal sorte a viabilizar uma prática assente em princípios estéticos/sensíveis e éticos, capazes de envolver aspectos como o afeto, a emoção, o sentimento, a paixão etc?

Para Sodré (apud CAETANO, 2006, p. 132), uma atividade estética envolve o sentido do “estar juntos”, do fruir junto, corporalmente, quer dizer, na corporeidade, a origem da interação entre os sujeitos e destes com o mundo.

No esclarecimento de Gordijn (apud TAMBOER, 1979), a corporeidade só pode ser influenciada e reconhecida na ação, no movimentar-se. Nesse caso, como a Educação lida com seres humanos (com corporeidades, portanto), o “movimentar-se” deve ser o “núcleo” do ensino⁷⁵. Dessa forma, “a corporeidade é reconhecida somente no movimentar-se, mas não o contrário” (GORDIJN apud TAMBOER, 1979, p.4).

Para Gordijn (apud TAMBOER, 1979), a corporeidade é um ato *intencional*; experimentamos a existência na qualidade de “corporeidade intencional”, o que é diferente da concepção que vê o movimento como deslocamento físico de um lugar para o outro, como mudança do corpo no espaço. O corpo/corporeidade intencional é, para Gordijn, o físico que se transcende ao agir. Nesse sentido, todo e qualquer limite que experimentamos no movimentar-se, não são limites de nosso corpo físico, entendido como objeto, mas são limites impostos pelo mundo externo e pelo nosso próprio objetivo na ação de movimento.

Gordijn exemplifica da seguinte forma: quando uma criança tem dificuldades para empilhar um tijolo, as dificuldades que surgem em tal tarefa não se referem a uma dificuldade ou um “não-poder” inerente à criança, mas sim a um limite inerente às propriedades do próprio tijolo. “A corporeidade intencional é um modo de existência em cujo contexto eu, ao responder às coisas e às pessoas, me encontro e transcendo o meu físico enquanto objeto” (GORDIJN, apud TAMBOER, 1979, p. 13-14). Há neste entendimento, um sentido de experiência perceptiva ou corpo perceptivo, como compreende Gordijn.

A propósito, como afirma Abramowicz (2009) reside na infância a circunstância propícia a devires, a vir a ser, no sentido da capacidade inventiva das crianças como experimentação de outras coisas, de outros mundos, de outras possibilidades. Estar na

⁷⁵ Gordijn refere-se ao ensino na especialidade da Educação Física. Todavia, propomos estender a ideia desse autor para pensar a educação como um todo e, em especial, a Educação Infantil, já que a linguagem/modo de agir de seus sujeitos – as crianças – é exatamente o movimento.

infância, ser criança melhor dizendo, é estar vinculado à arte, à inventividade, ao intempestivo e ao ocasional. Por isso, para nós, a Educação Infantil constitui-se como o espaço perfeito para o combate a este mundo célere e tecnicizado, com raras possibilidades de experiências vívidas, sensivelmente significadas.

Mas, vale lembrar, a Educação Infantil deve ser concebida como espaço de brincar e não como espaço de *informações* escolarizantes, como costumeiramente é conduzida a prática pedagógica nesse âmbito educativo. Esta “prática informatizante”, como bem define Larrosa Bondía (2002), é a retórica do mundo contemporâneo que defende a necessidade de formar sujeitos informantes e informados. Para o autor, o excesso de informações acaba por anular as possibilidades da experiência, uma vez que leva os sujeitos à obsessão pela informação e saber, o que não se confunde com sabedoria. Já a experiência, para Larrosa Bondía (2002, p. 116), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. A experiência, prossegue o autor, é um encontro com algo que se experimenta.

Assim, para entendermos o que é experiência, é necessário, primeiramente, desvinculá-la do entendimento de informação e/ou conteúdo escolarizante. Muitas vezes, diz Larrosa Bondía (2002), assistimos a uma aula, uma conferência, lemos um livro, viajamos, enfim, ficamos sabendo muitas coisas que antes não sabíamos, mas, ao mesmo tempo, nada nos aconteceu, nos tocou, nos sucedeu. Dentre outros argumentos levantados pelo autor para justificar o rareamento da experiência nos dias atuais, está a indiscutível falta de tempo que nos consome, inclusive, no prejuízo do desenvolvimento da docência: é preciso cumprir prazos, conteúdos, horários, rotinas...

Por esta razão, defendemos que, na Educação Infantil, a prática pedagógica deva ser pautada em lógica diversa do ensino fundamental e médio, de modo que o importante seja a valorização da brincadeira/jogo como circunstância/espaço de construção pedagógica, sob a égide do entendimento de movimento como teor expressivo e significativo. Em outras palavras, quando defendemos o brincar/jogar como espaço propício ao desenvolvimento pedagógico, estamos dizendo que ela deve se desenrolar com base na perspectiva do Se-Movimentar, a qual, além de possibilitar às crianças conhecerem sensível e significativamente o mundo, também lhes permite criar estratégias para produzir conhecimentos.

Desse modo, é nessa circunstância que podemos contar com a possibilidade de as crianças transformarem suas vidas, seus sentidos e significados: as coisas no brincar tornam-

se outras, pois que “é um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância” (BROUGÈRE 2004, p 99). Como afirma Reynolds (apud BROUGÈRE, 2004, p. 102), “a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas”.

Daqui a necessidade de o processo educativo considerar a criança como quem, ao brincar, vive uma situação que permite experimentar comportamentos novos e criar para a descoberta de suas competências. No brincar, o tempo é outro e não coincide com o tempo de atividade adulta: o tempo da informação, da cobrança, do individualismo, do fugaz, do efêmero... No brincar, o tempo é intenso, é de entrega, é o tempo do outro (do coletivo), da corporeidade, enfim, da comunicação sensível, fonte de todo processo de criação/invenção.

Dessa maneira, um professor para se utilizar dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, necessita, primeiro, conhecer uma perspectiva que lhe oriente em suas condutas docentes, e que seja coerente com o discurso de que o brincar/jogar é o modo de experimentação das crianças, no qual elas vivem os seus modos próprios de ser: corpomovimento significativo.

Experienciar de fato o mundo é agir sobre ele. Assim, todo e qualquer processo educativo com crianças sustentado no brincar/jogar constitui-se como ato de significação que se processa na própria experiência. É nesse sentido que a perspectiva do Se-Movimentar nos é cara, uma vez que o movimento é o substrato que nos permite experimentar e perceber o mundo. É o movimento que nos faz sujeitos vivos e perceptivos (KUNZ, 2004).

Pensemos, por exemplo, numa situação de velório. O que diferencia o corpo de uma pessoa que perdeu a vida dos corpos daqueles que o velam? É exatamente o fato de estes ainda estarem em movimento, logo, destinados à percepção. Como afirma Trebels (2006), o movimento e a percepção não podem ser separados entre si, nem dissociados do sujeito que se movimenta. Desse modo, falar de experiência e de ação perceptiva é a mesma coisa que falar de movimento.

Por isso, para Trebels (apud KUNZ, 2006, p. 20), existe uma "relação de sentido/significado entre ser humano e mundo que se estabelece pelo movimentar-se, como uma experiência estética. O movimento assim entendido é uma “ação em que o sujeito, pelo seu *Se-Movimentar*, introduz-se no mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (TREBELS, 1983 apud KUNZ, 1991, p. 163). Por isso o Se-Movimentar é a linguagem específica da criança, quer dizer: corpomovimento significativo.

Quando se foca o ser humano-que-se-movimenta, foca-se a *experiência primordial de ser e estar no mundo* e o caráter dialógico do movimento. É, como já indicamos, o que se entende por “compreensão-de-mundo-pelo-agir” (KUNZ, 2001; TREBELS, 2006).

Por esse motivo, o âmbito da Educação Infantil é o espaço adequado para retomarmos as questões fundamentais e significativas que caracterizam a experiência humana. Para Kunz (2004, p. 28), o Se-Movimentar de forma autônoma e significativa é “veículo de libertação [e emancipação] das excessivas referências [meramente] externas que nos são colocadas sem a nossa autorização”.

Conferir ao movimento o estatuto de substrato da experiência e, assim sendo, veículo de libertação e emancipação é, no nosso entendimento, uma fonte para descobrirmos como designar qualidade às experiências educativas das crianças, quer dizer, criar oportunidades para que o acontecimento dessas experiências se deem numa dimensão eminentemente sensível/estética e ética. Possibilitar *experiências sensíveis/significativas* às crianças na prática Pedagógica da Educação Infantil, bem como priorizar a *qualidade* (nos princípios, concepções e condutas reflexivas) dessa experiência foi a meta pedagógica de nosso trabalho investigativo. Por isso nos dedicamos à compreensão da temática da experiência – cujo fundamento nos permite falar pedagogicamente em simultaneidade sîgnica – e seu substrato, qual seja, o *movimento significativo*.

Não podemos, assim, prescindir, no âmbito da Educação Infantil, da compreensão do movimento como experiência significativa, pois é exatamente em seu esclarecimento que reside a possibilidade de concretizarmos uma outra prática pedagógica, na qual permitiríamos, de fato, às crianças atribuírem sentido ao que fazem nessa instituição. Como afirma Araújo (2005), é a *operação expressiva do movimento* fundada na intuição, na sensibilidade e na percepção, que permite, verdadeiramente, a produção/criação de conhecimentos, culturas, enfim, de expressividades significativas. É nessa operação (do movimento expressivo e significativo que conta história), que podemos conhecer as histórias singulares de cada criança na prática pedagógica.

5.3 Jogo e brincadeira: instância estética e significativa das crianças

Em questionamento às polarizações existentes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil (ou espontaneísmo ou funcionalismo/instrumentalização; ou comandam os professores ou ficam sós as crianças), Singer e Singer (2007) argumentam a favor da imaginação, do faz-de-conta e do jogo simbólico e nos dão bases para entender que estas são

as condições oportunas nas quais as crianças produzem conhecimentos/aprendem. A propósito, a imaginação e o faz-de-conta, são, precisamente, as substâncias nutrientes das crianças ao brincarem/jogarem.

Assim, no diálogo com Singer e Singer (2007), o nosso entendimento é que, coincidente e simultaneamente à imaginação/faz de conta, brota a *expressividade significativa*, o processo comunicativo das crianças. Nessa direção, Munarin (2007), ao estudar as influências do imaginário midiático na cultura de movimento das crianças, demonstrou haver imbricação entre imaginação e movimento, ou seja, quando as crianças se movimentam, o fazem a partir da imaginação, ou mesmo, a imaginação se institui a partir de seu “Se-Movimentar”, o que lhes possibilita descobrir modos de dialogar com seus mundos, com suas dúvidas e com suas expectativas.

É, pois, na instância da brincadeira e/ou jogo, e na coincidência da imaginação com o processo de Se-Movimentar que as crianças têm a oportunidade de produzir e expressar conhecimentos/significações/aprendizagens.

Dessa forma, o que se esclarece é que a situação da brincadeira e/ou jogo pode ser entendida como o cenário adequado no qual podemos acessar as “reais” necessidades e desejos das crianças, para além dos despertados pela sedução e velocidade da indústria cultural.

A nossa hipótese, daí derivada, é que um procedimento pedagógico circunstanciado pela instância da brincadeira e/ou jogo e pelo entendimento fenomenológico de movimento expressivo e significativo, mostra-se eficaz para nos auxiliar na tarefa de perceber, ler e interpretar as expressividades comunicativas das crianças, bem como para descobrirmos como elas podem melhor aprender as expressões sgnicas (linguagens) que são desenvolvidos na Educação Infantil.

Nesse sentido, destacamos os estudos de Bateson (1998), para quem o jogo e a brincadeira supõem uma comunicação, que o autor prefere nomear *metacomunicação*. Nesse entendimento, há necessidade de os participantes de um jogo ou brincadeira estabelecerem um acordo comunicativo, de onde é possível diferenciar jogo e não-jogo. Assim, o autor acredita que o jogo ou brincadeira só se torna possível mediante um certo grau de metacomunicação dos indivíduos que estão jogando, de maneira a trocarem sinais que veiculem algumas mensagens com significações variadas, que podem ser explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais.

Nessa mesma perspectiva, Araújo (2010) apresenta-nos o jogo como um processo de intersubjetividade, no qual o jogo não é uma representação que acontece a partir de um conjunto de regras, mas consiste numa relação intersubjetiva, na qual um depende do outro para que o jogo aconteça. Ou seja, jogamos a jogada do outro; experimentamo-nos no “corpo” do outro.

A exemplo de Bateson (1998), a nossa hipótese é que reside na compreensão ontológica do processo de *relações comunicativas* o sentido de todo e qualquer processo de significação, como já colocamos. Para tal, temos nos apoiado na noção de *signo* trazida por Peirce (1972, 1974, 1990).

Apenas para lembrar, signo, para Peirce (1974), é algo que representa um outro, em certos aspectos e sob certa maneira, para alguém ou para algo (de caráter cósmico, não restrito ao humano). Tal definição é similar à trazida por Bateson (1998), ao enfatizar o jogo como espaço concreto e dinâmico de possibilidades interpretativas primeiras. O jogo (como signo) não representa a si mesmo, mas é signo de outras ações/intenções/sentidos. É este sentido representado, comunicado pelo jogo, que deve ser o nosso foco interpretativo, o que implica dizer que a comunicação é a fonte de todo processo.

Em vista disso, no nosso entendimento, a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil deve ser contemplada e interpretada como ação contingente, como experiência estética (primeira), como espaço concreto de confrontos, de interesses, de informações, e por isso, como possibilidade de “leitura” /interpretação nela mesma, no calor de sua ação, e não como reprodução de interpretações já feitas. É na dimensão da própria prática do jogo ou brincadeira que se encontram os signos daquilo que ela representa (dos sentidos singulares, das sensibilidades, das emoções etc.).

Dessa forma, na esteira de Bateson (1998), ratificamos nosso desejo de a prática pedagógica com crianças vir a ser concebida como *jogo* ou *brincadeira*. Jogo que primeiro é vívido, estético e transformador. Depois, como processo segundo, passa a ser discriminado, aprendido e apreendido, mas com base no processo primeiro: território a ser resgatado para permitir relações mais afetivas, comunicativas, relações humanas, enfim.

Isso implica que pensar a prática pedagógica efetivada na circunstância do movimento expressivo e significativo, no fluxo contínuo alimentado na dimensão estética nos remete, obrigatoriamente, à clássica concepção de jogo formulada por Huizinga (1996) – o *jogo em si mesmo*, como fato que encerra *sentidos e significados*, como *categoria absolutamente primária da vida* e como experiência *estética* que transcende a humanidade.

"Homo Ludens", de J. Huizinga é, possivelmente, a obra mais citada quando se trata do tema jogo, inclusive no campo da Educação. Por outro lado, também é verdade que a obra já sofreu contundentes críticas, por exemplo, de Dunning (1992), Buytendijk (1977) e Eco (1989).

Sem adentrar o mérito dessas críticas, o que pretendemos valorizar no diálogo com Huizinga é a possibilidade de argumentar a favor de uma prática pedagógica com crianças que se efetive com base no movimento expressivo/significativo, que, por sua vez, é alimentado na dimensão estética, tão esquecida e desvalorizada em tempos atuais.

Infelizmente, após muitas décadas da primeira edição de "Homo Ludens", o que ainda prevalece na Educação – e na Educação Física, vale lembrar – é uma concepção de jogo e brincadeira que enfatiza apenas o seu caráter funcionalista, com objetivo de melhorar o rendimento escolar das crianças, antecipando, assim, os preceitos técnico-didáticos próprios do ensino fundamental (as regras da alfabetização, por exemplo). O jogo como imersão, relação e comunicação da criança com o mundo continua sendo desconsiderado pelos professores, de sorte que as crianças, no seu aqui-agora, também acabam sendo desprezadas.

Curioso, pois, é que o próprio Huizinga, após apresentar seus principais fundamentos, apoiando-os, em grande medida, na dimensão lúdica da vida das crianças e dos animais pequenos, estabelece com estes um distanciamento, sob alegação de que eles (as crianças e os animais) resistem inabalavelmente à análise. Ora, esta é a condição que determina uma situação estética. Nela, na primeiridade, como já vimos em Peirce (1974, 1990), os sujeitos que jogam, por exemplo, não têm o propósito explícito de comunicar alguma coisa. Há apenas imersão, entrega, fruição, arrebatamento dos sujeitos/das crianças. Observemos, por exemplo, as fotografias 72 e 73, nas quais flagramos crianças em situação de brincar/jogar na EMEI "Joaninha".



Fotografia 72 - Crianças brincando



Fotografia 73 - Crianças brincando

Nessa situação as crianças *estão sendo*, estão imersas em primeiridade, quer dizer, estão na sua potência, no poder ser, na qualidade em si mesma, que são próprias dessa categoria (PEIRCE, 1974). Para o autor, primeiridade significa novidade, vida, liberdade:

livre é o que não tem outro atrás de si determinando suas ações. [...]. A Liberdade só se manifesta na multiplicidade e na variedade incontrolada; e assim o Primeiro torna-se predominante nas idéias de variedade sem medida e multiplicidade. É a idéia condutora da 'multiplicidade sensível' [...]. O primeiro predomina na sensação, distinto da percepção objetiva, vontade e pensamento. (PEIRCE, 1974, p. 94)

Mas a defesa da imersão das crianças na dimensão estética/primeiridade, não quer dizer que o jogo ou brincadeira não seja um processo comunicativo. O que estamos enfatizando é que quando uma criança brinca/joga inteiramente envolvida, entregue, perde a

noção de tempo e espaço e frui arrebatada, de tal sorte que não se *preocupa* em comunicar algo para alguém⁷⁶. Por isso falamos em dimensão estética, em primeiridade.

Evidentemente, as crianças comunicam-se entre si ao viver o prazer de brincar/jogar, ou mesmo os conflitos no brincar/jogar, que bem sabemos existir. A comunicação é, pois, o motor que se engrena na própria relação das crianças que jogam. Assim, ela é um processo inerente ao próprio ato de brincar/jogar. O que não existe, no caso de uma entrega á brincadeira/jogo, é um estado de vigília de nós mesmos, condição que acarretaria um processo comunicativo óbvio, técnico e reprodutivo de pensamentos e representações já estabelecidos e, assim, estaria dificultado o acesso à criatividade, à espontaneidade, à liberdade, enfim, à expressividade genuinamente singular, capaz de dizer quem realmente somos, quem cada criança é.

Quando uma criança brinca/joga envolvidamente – no âmbito do estético – ela não se preocupa com saberes, valores, enfim, com as representações criadas exclusivamente pelos interesses e necessidades dos adultos. Ela simplesmente *é*, deixa-se ser, descobre o mundo brincando, dialogando no Se-Movimentar com as coisas, com o outro e consigo mesma.

Por isso Larrosa Bondía (2002) justifica que o sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. É assim, um sujeito “ex-posto”, que se expõe a ser tocado, afetado, provocado, sensibilizado... Em suma, para ele o sujeito da experiência é um “espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

O que não podemos, então, é confundir a condição propriamente comunicativa e criativa do jogo/brincadeira para transformá-lo, como se têm feito, em procedimentos didáticos funcionais/ instrumentais para o ensino de conteúdos escolarizantes e para o suposto desenvolvimento "bio-psico-social" das crianças. Pois, nesse sentido, o jogo é facilmente tomado pelo aspecto técnico/simplista da comunicação transparente, que dá aos professores a equivocada expectativa de que serão capazes de, por seu intermédio, facilmente ler e interpretar o que as crianças aprendem dos conteúdos que são ensinados.

Fensterseifer (2006), ao fazer uma análise do fenômeno esportivo na contemporaneidade, auxilia-nos a compreender melhor o que queremos dizer a respeito da necessidade de pensar o jogo a partir de sua dimensão estética na Educação Infantil. Na busca por entender o fenômeno esportivo a partir da compreensão do ser humano como não

⁷⁶ O que não quer dizer que as expressividades dos jogadores não possam ser interpretadas por alguém externo ao jogo.

prisioneiro de “determinismos simplificadores”, o autor, inevitavelmente adentra à temática do jogo e afirma:

estar em jogo é abandonar a condição de sujeito-objeto, é ser jogado pelo jogo que jogamos [...] o jogador/atleta ao entregar-se ao jogo (ser jogado pelo jogo), perde a condição de sujeito (‘se perde’), o que nossa prudência, bom senso e racionalidade não permitem. É, portanto, loucura, escândalo, mas loucura e escândalo que nos arrebatam. Arrebatam-nos por algo em nós que escapa à objetivação. (FENSTERSEIFER, 2006, p. 24)

Para Fensterseifer (2006) são condições como as do jogo, da arte, do erotismo e mesmo do amor, elementos próprios do universo estético, que são capazes de subverter toda tentativa de objetivação.

É nesse sentido que Araújo (2010, p. 82), acusa o fato de o jogo no âmbito escolar ter perdido a sua característica de espontaneidade, por que se insiste em objetivá-lo, transformando-o em facilitador do processo de ensino e aprendizagem: “A perda da espontaneidade é a perda de seu sentido estético, pois é justamente neste instante em que nossa capacidade de perceber é mais aguçada, estamos livres para sentir e criar novas possibilidades, vamos dizer o que ainda não foi dito, pensar o impensado”.

É importante notar que também os DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16), sugerem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devam respeitar princípios de cunho éticos, políticos e estéticos. Assim dispõe as diretrizes sobre os termos relativos aos princípios estéticos: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”.

Assim, ao atribuir ao jogo e brincadeira a condição de instância estética da prática pedagógica com crianças, precisamos também estar alertos e críticos ante as contradições que tal condição também carrega. O jogo ou brincadeira, termo “coringa”, tanto é capaz de promover sedutores discursos didático-pedagógicos, como é vítima da acusação de que lhe falta uma “pedagogia”, de que não “ensina” nada (SANTOMÉ, 1999). Consensos, controvérsias, possibilidades, e mesmo dúvidas, definem esses temas de modo polêmico, como já exposto.

De um lado, parece-nos compreensível que as possibilidades pedagógicas do jogo e da brincadeira sejam fontes de tamanhas ambiguidades e incompreensões, haja vista a complexidade ontológica que reside em seu âmago. Por exemplo, a compreensão, por Santomé (1999), do jogo como fundamento/origem/ “parteira” do hábito, da cultura. De outro, e por este mesmo motivo (origem da cultura/hábito), intriga-nos o fato de que, ainda hoje, o

jogo não seja consensualmente compreendido como fonte de todo e qualquer processo pedagógico.

Para nós, está definitivamente claro que não podemos nos deter, na construção pedagógica com crianças, à suposta eficácia e eficiência didática e conteudista do brincar e/ou jogar, mas devemos, sim, voltar a nossa atenção às possibilidades oferecidas pela dimensão estética da brincadeira/jogo, pois nela residem motivos (atrativos) capazes de retomar e despertar os reais interesses e desejos das crianças, para aquém e além de limitar-se à reproduzibilidade de códigos estabelecidos por uma sociedade dominada pela indústria cultural. Tais atrativos, convém lembrar, são justamente as possibilidades lúdicas/ prazerosas ligadas à capacidade imaginativa e de faz-de-conta das crianças, e que podemos explorar pedagogicamente. Por exemplo, poderíamos utilizar como atrativo pedagógico o signo “voar” para incentivar as crianças a correrem, saltarem, rolarem, desenharem, se abraçarem (“voar” juntos) etc., de maneira que essas atividades não sejam desenvolvidas apenas porque são “conteúdos”, mas que se realizem por meio do desejo de uma busca/intenção prazerosa: “voar” sob diferentes formas.

Também, para nós, está no prazer estampado na *expressividade* (no movimento significativo) de uma criança que brinca/joga, a certeza de que ela vive aquele momento pedagógico (e o mundo) como sente e percebe mediante seus próprios sentidos e significados. Nesse viver, brincar envolvidamente, a criança liberta-se e, portanto, aprende e apreende/significa as coisas, o outro, a si própria, o mundo enfim. É esse processo, quando estimulado e admirado pelo professor, que é capaz de levar os sujeitos/as crianças à condição de cidadãos sensíveis, afetivos e emancipados.

A posse desses esclarecimentos é que nos facilita a busca por maior compreensão da complexidade que envolve a prática pedagógica com crianças, bem como melhor entendimento dos fatores que constituem o “sentimento” de humanidade: as relações humanas/de alteridade, a percepção, a sensibilidade, a intuição, ou seja, o movimento expressivo e significativo – teor da *dimensão estética*.

5.4 Envolvimento e intencionalidade: possibilidades mutissensórias de significação pedagógica

Reportando-nos à cena 3, descrita no capítulo anterior, a impressão inicial que se tem é de que as crianças preferiram expressar-se estimuladas pelas músicas da Xuxa às do grupo musical "Palavra Cantada".

Entretanto, como ficou evidenciado na leitura da cena, as crianças se expressaram, sim, de modo prazeroso ao assistirem aos vídeos do "Palavra Cantada" e nos deixaram evidente que, para além de serem percebidas (pelas professoras, por exemplo) como parte de uma massa (seduzida pelos produtos da indústria cultural), elas são singulares, são parte de um *coletivo* (que comporta diferenças), e, portanto, apreciam a música a seu modo próprio, como a sentem e percebem.

Como argumenta Gordijn (apud TAMBOER, 1979), na concepção de Se-Movimentar, o modo como significativamente experienciamos o mundo não é relativo à “imitação de formas”, de padrões já impostos de movimentar-se. Pois, neste caso, há apenas um assentimento, uma anuência aos movimentos do outro – dos quais se reproduzem movimentos padronizados e pré-fixados – de modo que os desejos, os interesses e intencionalidades subjetivas acabam camufladas. Ao contrário, Gordijn defende o Se-Movimentar como ação que envolve uma “imitação da intenção”. A imitação da intenção é o modo possível de chegarmos à “realização de objetivos a estabelecer”, isto é, implica o sujeito/a criança ir em busca de sua própria forma de movimento, da significação própria àquilo que sente e faz. A diferença entre “imitação da forma” e “imitação da intenção” equivale às noções de concepção de “movimento fechado” (reprodutivo, sem oportunidade para criação de sentidos, no qual o movimento é visto apenas como deslocamento físico no espaço) e concepção de “movimento aberto”, livre à percepção e criação de significações próprias na relação com o mundo. O Se-Movimentar é, aqui, concebido como relacionabilidade.

Vale acrescentar que o grande problema não está, necessariamente, no fato de as crianças gostarem de cantar e dançar os gestos criados pela ou para a artista Xuxa fazer sucesso no mundo mercadológico. O problema é quando, na tentativa de reproduzi-la, as crianças sequer tentam, são estimuladas, melhor dizendo, a recriá-los a partir de suas própria criatividade e percepções singulares. Pedagogicamente falando, é preciso, como diz Tamboer (1979), que o processo de ensino e aprendizagem não se restrinja à *imitação da forma* (padrões de movimentos já fixados) e dirija-se à busca da *transcedência aprendida*, que abre a possibilidade do encontro criativo ou inventivo com o “mundo do movimento”.

Em termos peircianos, como já vimos, o que deve mover a conduta do professor é o objeto de seu interesse, de sua responsabilidade pedagógica; logo, são as crianças, e não os conteúdos que supostamente devam ser a elas ensinados.

É nesse sentido que a nossa tarefa na Educação Infantil é oferecer *motivos* pedagógicos (atrativos) – e não modelos – capazes de gerar, a partir de situações estéticas/sensíveis, intenções, interesses e desejos que sejam realmente próprios de cada criança (a sua expressividade e significação singular). É dessa forma, então, que podemos propiciar qualidade nas experiências educativas das crianças.

Pois pensar em oferecer motivos e não modelos para as crianças indica uma preocupação com a qualidade de suas experiências educativas. Se preceitos didáticos e padrões midiáticos, nos impõem modelos para as crianças, a nossa preocupação deve ser com a experiência, com o processo expressivo e significativo das suas ações, ou seja do Se-Movimentar. E a qualidade de uma experiência educativa pressupõe contextos, espaços intencionalmente qualificados e ambientados (FERRARA, 2007; SANT'AGOSTINO, 2001) que favorecem ou desfavorecem tal experiência. Aqui reside o papel do professor: propiciar, ou seja, qualificar contextos para experiências alentadoras às crianças na Educação Infantil.

A esse respeito, Csikszentmihalyi (1999) é um autor que também pode nos auxiliar na compreensão das propriedades que constituem uma experiência. Para o autor, o conteúdo da experiência é o envolvimento interconectado de emoções, intenções e pensamentos, de modo que um pode modificar o outro à medida que se avança na experiência, numa ação, num jogo: “o coração, a vontade e a mente participam de um mesmo evento” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 35). O autor denomina tal evento de *experiência de fluxo*.

Entende ainda Csikszentmihalyi (1999) que a experiência de fluxo só ocorre quando, ao experienciar uma ação, o sujeito imbui-se de intenções, metas e motivações. Em decorrência deste esclarecimento, podemos aprender com o autor que uma prática pedagógica deve ser tão motivante/alentadora a ponto de despertar prazeres nas crianças em jogar/brincar, e aprender. Isso porque, de acordo com autor, são justamente essas condições as responsáveis por revigorarem a concentração, a percepção, o foco, o controle e as habilidades equilibradas com as possibilidades de ação. Nesses casos, os sujeitos, na ação, pressentem a necessidade de ir ao encontro de maiores e novos desafios, o que significa dizer que aquelas situações facilitam a percepção da presença de signos novos. Estar imerso na experiência é estar aberto à possibilidade real de aprendizagem.

É oportuno aqui retomar Singer e Singer (2007), para os quais as ações intencionais, e deliberadas, das crianças são também pontos importantes para serem considerados numa prática pedagógica. Os autores defendem que, quanto mais as crianças são estimuladas, isto é, quanto mais criemos situações imaginativas, maiores recursos e condições elas terão para criar seus *scripts* (roteiro criativo).

A concepção de *script*, enfatizada por Singer e Singer (2007) condiz, em boa medida, com a noção de prática pedagógica aberta e em fluxo, como a que defendemos – como relações comunicativas – uma vez que ela não se refere a sequências expressivas e significativas pré-determinadas, como a das crianças que, na cena 3, aparentemente “reproduziam” na euforia as músicas/danças da Xuxa, por exemplo. A concepção de *script* e de fluxo referem-se, isso sim, à oportunidade em aberto de as crianças imaginarem, criarem, perceberem signos em espaços que sejam motivadores (intencionalmente organizados pelo professor) de produções de conhecimentos/aprendizagens.

Noutras palavras, é uma prática que permite, no confronto de criança com criança, criança com professor e de todos com a diversidade sónica, o desenrolar de expressividades significativas, criativas e inusitadas, as quais, de modo algum, devem ser interrompidas, mas, sim, estimuladas.

O que Csikszentmihalyi, Singer e Singer e outros aqui citados indicam para pensarmos uma Educação Infantil circunstanciada pela instância do jogo e da brincadeira é que não podemos, como professores, nos furtar da obrigação de oferecer estímulos e motivações para as crianças se envolverem cada vez mais na situação de jogar/brincar. O nosso dever, então, é organizar espaços pedagógicos que sejam motivantes e significativos para o desenvolvimento de suas multissensorialidades.

Para isso, é preciso que os professores estejam em perfeita simbiose com as crianças que brincam/jogam. Vale notar que somente nesta simbiose e compreensão o professor tem condições e elementos para planejar e oferecer atrativos que fomentem o Se-Movimentar das crianças. Para tal, é preciso perceber, por meio dos olhares, dos gestos, enfim, das expressividades significativas das crianças, as suas reações de contentamento/descontentamento, alegria/tristeza, sucesso/fracasso e tantos outros sentimentos.

Situação imaginativa e lúdica, faz-de-conta, gratificação imediata, possibilidade de estabelecimento de normas e regras, superação de capacidades, possibilidade interpretativa, emoção, prazer/êxtase, multissensorialidade, são condições que caracterizam a brincadeira/jogo, não obstante os frágeis discursos que negam suas potencialidades.

Sendo assim, o nosso dever, em relação à melhoria da qualidade da prática pedagógica na Educação Infantil, reside na tarefa de construir, reconstruir, incentivar e apresentar novas possibilidades de organização de espaços adequados para que a essência da brincadeira/jogo constitua a base de todo processo e se manifeste em criação e significação, portanto, em aprendizado.

6 DA PERCEPÇÃO DO MOVIMENTO SIGNIFICATIVO DAS CRIANÇAS AO MOVIMENTO REFLEXIVO DO PROFESSOR: APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Tanto tempo em sala de aula, e parece que estou começando agora. (professora Marisa)

Os jogos, as brincadeiras e as atividades rítmicas, orientadas pela perspectiva teórica do Se-Movimentar, ao se constituírem como *fio condutor da prática pedagógica*, simultaneamente facilitaram a nossa interlocução com as professoras e com as crianças no processo de pesquisa-ação. Foi por meio deles que as professoras puderam desencadear a exercitação de suas capacidades de perceber e refletir sobre as próprias práticas, assim como nos permitiram propor leituras e interpretações das expressividades significativas, necessidades e desejos das crianças.

Contudo, como pudemos ver pelas análises das cenas relatadas no Capítulo 4, nem sempre as possibilidades viabilizadas para que as professoras exercitassem suas capacidades de perceber, refletir e de transformar sua atuação docente foram bem aproveitadas por todas elas. Cada qual, por motivos muito particulares, evidenciou seu maior ou menor engajamento no processo investigativo, isto é, na oportunidade de reavaliar sua prática pedagógica.

O caso da professora Marisa, face ao seu intenso envolvimento e persistência no processo investigativo, nos exigiu diversificar as estratégias da pesquisa-ação inicialmente previstas, incluindo princípios da abordagem autobiográfica (SOUZA et al., 1996; BUENO, 2002). Aliás, este caráter de flexibilidade é uma das características metodológicas da pesquisa-ação, como apontam tantos autores. Nesse sentido, a abordagem autobiográfica de pesquisa qualificou-se como perspectiva adequada e compatível com a pesquisa-ação e a Semiótica peirciana, sobretudo em termos de conduta futura (sua modificação).

Vale apontar que o método autobiográfico, ao pretender acessar e modificar sujeitos e realidades concretas, assim como a pesquisa-ação, não é compatível com os modelos tradicionais de ciência, uma vez que é subjetivo e refere-se a ponto de vistas de sujeitos históricos. Não supõe, assim, separação entre sujeito e objeto pesquisador e pesquisado, “entre ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (BUENO, 2002, p. 7).

Assim, a abordagem autobiográfica permitiu conceder, de fato, espaço, vez e voz a sujeitos, no caso, esta professora particularmente localizada, permitindo que apresentasse suas significações a respeito de si mesma, do outro e de suas experiências contextualizadas, assim

como de exercer seu direito de investigação e divulgação para além dos limites de sua esfera de trabalho⁷⁷. E, na oportunidade de reflexão sistemática sobre si, suas ações e relações, a professora ganhou condições para conceder às crianças espaços, vez e voz na prática pedagógica.

Desse modo, podemos, então, pensar na possibilidade de o professor não simplesmente assumir com maior competência o posto de autoridade previamente autorizada para ler e interpretar os dados das ações significativas das crianças, mas, sobretudo, de ser um sujeito sensível e capaz de expressar-se na condição de investigador, capaz de significar suas ações com base na própria experiência. Dessa maneira, o professor passa a ver as crianças não mais como suas *assujeitadas*, dependentes do que ele julga como mais adequado para seu “aprendizado escolar”, mas como sujeitos que possuem e produzem saberes nos processos educativos e investigativos.

No diálogo teórico-metodológico entre pesquisa-ação em perspectiva semiótica e autobiografia, (autobiográfica?) o caso da professora Marisa é um exemplo esclarecedor, pois ela se envolveu intensamente com o processo investigativo, e, ao dedicar-se a estudos relacionados à Educação Infantil e às temáticas que emergiram no processo (o modo de ser “corpo-movimento”; a compreensão do jogo, brincadeira e atividades rítmicas como possibilidades para desenvolver a percepção rítmica multissensória das crianças etc.), passou a refletir sobre sua formação inicial, sobre seu processo de autoformação, o que lhe permitiu, pouco a pouco, avaliar e reavaliar a própria prática docente. Ousamos, então, dizer que a professora Marisa não foi meramente uma participante, mas uma *professora-pesquisadora* nos termos definidos por Stenhouse (1993) e Elliott (2000).

A seguir, a professora Marisa assume o seu papel ativo no processo investigativo e sobre ele apresenta suas reflexões, a partir de seu próprio ponto de vista, evidenciando implicações para sua formação e atuação docente.

⁷⁷ Esclarecemos que este relato autobiográfico constituiu-se em materiais de trabalhos apresentados pela professora Marisa em eventos viabilizados pela prefeitura de Bauru, pela Unesp-Bauru e pela USP-SP. A propósito, nesta última instituição, o evento tratou exatamente do tema da autobiografia (IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica).

Minha reflexão, minha ação, minha reconstrução pedagógica

(Por Marisa Saccon Vieira)

Com a intenção de apresentar meu próprio olhar sobre a pesquisa que envolveu vários estágios, várias pessoas e, sobretudo, várias fases e descobertas de mim mesma, elegi para iniciar a reflexão uma frase de Madalena Freire (1996) que diz: “o estudioso pratica canibalismo teórico, pois preocupado em devorar a pilha de livros, produz somente o verniz da reprodução”. Madalena Freire em tão curta frase conseguiu resumir o sentimento que tenho hoje a respeito da Educação Infantil, pois este foi um dos modelos de educação que, infelizmente, foi adotado como referência em minha formação de magistério/de professora. De um lado fui incentivada a reproduzir as teorizações apresentadas pelos livros, de outro, que na verdade sempre foi meu maior amparo para o fazer pedagógico, busquei reproduzir o que os(as) colegas mais experientes conheciam e usavam como saber e recurso didático.

Lembro-me, no período de faculdade, dos inúmeros textos, capítulos de livros e questionários prontos que tínhamos de decorar para realizar uma avaliação. O necessário conhecimento, que é aquele que sempre se localizou nos “chãos das escolas” de nosso país, dificilmente era relacionado a esses textos, assim como pouco era considerado como referência nas disciplinas que compunham o currículo de minha formação. Quando o era, essa referência sempre era apresentada de modo universal, abstrata, o que nos levava a entender que todas as escolas, todas as práticas pedagógicas e todas as crianças-alunos eram iguais em qualquer lugar do mundo, ou, pelo menos, do Brasil.

Não estou, de modo algum, querendo dizer que os conhecimentos teóricos que obtivemos na faculdade não foram importantes. Foram, sim! A questão que hoje reflito é: em que medida o fato de esses conhecimentos terem sido nos passado de maneira tão abstrata, distanciada de realidades e crianças concretas, dificultou que eu aprendesse e desempenhasse o meu papel de professora junto com as crianças e não para elas? Será que, influenciada por esse modelo formativo, eu não apenas mascarei os conhecimentos que meus próprios alunos traziam para a aula – e que seriam os conteúdos de referenciais mais importantes a serem trabalhados pedagogicamente –, em favor da insistência em ensinar-lhes apenas aquilo que a literatura me sugeria ensinar e reproduzir?

Por outro lado, também me questiono: será que sempre pratiquei uma reprodução pedagógica, ou dos livros ou dos colegas mais experientes, ou a minha “história de vida”, meus sonhos, meus ideais (políticos inclusive), meus relacionamentos particulares, também

me levaram a uma prática pedagógica que é, ou tem potencial para ser, a minha própria “cara”/expressão e “cara”/expressão de meus alunos?

Como diz Madalena Freire (1996), “aprender na concepção democrática de educação, envolve um movimento de superação de modelos, recriando-os e construindo nosso jeito de ser e pensar”. Superação de um trabalho que começa num processo de imitação de educadores que temos como modelo, mas que também nos permite analisá-los, repensá-los e recriá-los, de forma que façamos nossas escolhas e nos tornemos autores de nosso fazer pedagógico. Dentre muitos ensinamentos trazidos por Madalena Freire, eu aprendi que, como educadores, devemos construir, elaborar e mudar o processo de criação do que já foi por outros elaborado, a fim de viabilizá-lo em aprendizagem significativa para nossos alunos que, de modo muito próprio e singular, se relacionam com o mundo em que vivem.

Apesar desses ensinamentos, foi a oportunidade de participar ativamente da pesquisa em tela, que tive condições de ficar de frente comigo mesma, com meus alunos e com minha prática pedagógica, de sorte que vivenciei uma certa crise profissional, e por conseguinte, uma crise na minha vida particular e social fora da escola. Foi a oportunidade de, cotidiana e sistematicamente, elaborar intervenções pedagógicas, refletir sobre elas e assim avaliá-las e reavaliá-las em parceria com colegas e com a acadêmica-investigadora responsável pela pesquisa que posso agora compartilhar alguns fatos ocorridos: onde e como acertei, onde e como errei e como e a partir de quem devo continuar a programar minhas intenções e ações pedagógicas.

Em outras palavras, foi a oportunidade de entender a prática pedagógica a partir dela mesma (do “chão da escola”) no confronto com as teorias e na reflexão com colegas, parceiros na luta por uma Educação Infantil mais justa com as crianças, que posso agora redefinir qual é o meu compromisso e papel de professora. Já posso adiantar que esse compromisso não coincide apenas com o entendimento que eu tinha ao finalizar minha formação inicial, muito menos coincide com a reprodução das práticas de colegas mais experientes que, dentro do possível, me ensinaram, me inspiraram e me prepararam para atuar pedagogicamente. Cabe frisar que, refletir a partir de minha própria prática, não exclui esses aprendizados que carrego e que fazem parte de minha história profissional, minha história de vida. São justamente eles que agora iluminam minha reflexão e me permitem reconstruí-la, para amanhã, quem sabe, contar outras histórias, compartilhar outras práticas e inspirar outros modos de produção de conhecimento.

Como diz Bueno (1993), todo professor tem uma história de vida, a qual deve ser levada em conta no âmbito das produções do conhecimento no campo da Educação. Para a autora, essa é a oportunidade de pesquisadores da Educação, juntamente com professores, analisarem práticas pedagógicas com o intuito de buscar alternativas para a produção de um conhecimento sobre si e suas relações de trabalho, legitimando, assim, o método autobiográfico de pesquisa. Ao desenvolver uma proposta de trabalho que toma o relato autobiográfico como técnica de abordagem, ocorre um resgate e uma nova construção de si mesmo e de sua história. Desta forma, é possível atentar sobre a reconstrução do passado, suas relações com as pessoas, sentimentos, metas, vitórias e derrotas como formas de reflexão para um processo transformador que visa uma nova estrutura educativa.

Contudo, é preciso enfatizar que é o processo de interlocução o fator decisivo capaz de promover a conduta reflexiva em professor entendido como investigador. A oportunidade de compartilhar com a acadêmica-investigadora o turbilhão de sentimentos que se evidenciou desde a cena “Coelhinho na Toca”, fez-me compreender que não necessariamente errei como mediadora pedagógica. Mas, me reconheci como aberta à aprendizagem e produção de outros saberes que são, somente, gerados pela minha interlocução pedagógica com as expressividades significativas produzidas e manifestadas pelas crianças.

É muito difícil digerir situações felizes e infelizes de um trabalho sem poder partilhar com o outro. Foi o processo de compartilhamento que me fez perceber que as crianças realmente expressam seus sentimentos movimentando-se corporalmente e que são esses sentimentos que devem ser valorizados como fonte de conteúdos na nossa prática pedagógica. Como explicita Gomes-da-Silva (2007), é a partir dessa fonte que os conteúdos que sabemos podem ser ensinados, revisados e transformados.

O diálogo constante com a pesquisa me levou à frustração. Muito além da angústia provocada por esse sentimento, o que entendo hoje é que, não fosse ele, eu não teria percebido como minha prática pode ser diferente, e está sendo! Hoje, posso dizer que procuro desenvolver uma prática mais consciente, fato que me faz aceitar e assumir que sou uma professora-pesquisadora/investigadora, na medida em que tenho buscado, em todas as aulas, analisar e interpretar os sentimentos das crianças, para daí desconstruir, reconstruir, alterar regras e replanejar a prática que normalmente eu já planejava. O que mudou, é importante dizer, foi a lógica pela qual eu hoje planejo, reavalio e replanejo: tudo depende do que foi mobilizado, demonstrado, evidenciado, nascido, enfim, expressado pelas crianças nas aulas anteriores. É este entendimento, alimentado por muitas leituras e debates com a

acadêmica, que tem aguçado cada vez mais o meu olhar para a leitura e avaliação das expressividades comunicativas das crianças.

Em toda minha experiência como professora de Educação Infantil pouco questionei os recursos pedagógicos que eu utilizava confrontando-os com as expressividades das crianças; preocupava-me mais em executar práticas sugeridas pelos livros como corretas e perfeitas para o desenvolvimento de nossos alunos. Quando eu as questionava, o fazia sempre tentando calcular a média de aprendizado dos alunos: a maioria aprendeu? O que me faltava, pois, era tentar entender por que alguns não aprenderam a contento algo que tentava ensinar.

Ao longo da minha formação, nunca deixei de questionar algumas atitudes de professores que me ensinaram e deixaram marcas. Marcas de desrespeitos com palavras severas e despreocupação com meus sentimentos e que hoje eu analiso com certa indignação. Apesar disso, tenho a clareza que não cabe, agora, apenas julgar e responsabilizar minhas vivências pelas possíveis falhas que cometi no meu percurso de professora, pois, nele, também muito acertei. O entendimento que devo ter é que tudo que vivi faz parte de minha “história de vida”, que, por ser história, também pode ser retomada, re-significada e compartilhada futuramente com novidades.

Não há dúvida, diante das reflexões feitas pela professora Marisa, que ela incorporou à sua vida o hábito de investigar nos termos proposto por Peirce (1974, 1990). Como bem afirma o autor, a prontidão “para agir de certa forma em dadas circunstâncias e movido por um determinado motivo constitui um hábito; e um hábito deliberado, ou autocontrolado, constitui precisamente uma crença” (PEIRCE, 1974, p. 149). Destarte, continua Peirce, é que, em diferentes situações e animados por diversos motivos, traçamos nossas linhas alternativas de conduta.

Também a partir das reflexões feitas pela professora Marisa acerca da “cena 5” (“Coelhinho na toca”), apresentada no Capítulo 4, pudemos compreender que ensinar/aprender é também ensinar/aprender sentimentos. Sem sentimentos, os conteúdos ou linguagens supostamente ensinados na Educação Infantil tornam-se pouco significativos e, de certo modo, podemos dizer que são “desperdiçados”, porque não são potencializados pelos sentimentos. Nesse sentido, ser professor(a), é também ser professor(a) *de* sentimentos e com sentimentos, motivo pelo qual é saudável ter a possibilidade de contar com parceiros – colegas, gestores, acadêmicos – para compartilhar e transformar nossos sentimentos (e não só nossos conhecimentos, no sentido cognitivo).

A partilha e análise das realizações pedagógicas e a construção conjunta de novas intervenções didáticas é que nos dão segurança para sermos professores(as), no coletivo. Juntas, no decorrer do processo de pesquisa-ação, a professora Marisa e nós pudemos organizar, reorganizar e reavaliar práticas e assuntos relevantes na atuação docente com as crianças.

A necessidade da partilha/interlocução⁷⁸ é importante na superação dos obstáculos que encontramos na realização de nosso trabalho, como o desafio de ler, interpretar e incluir os comportamentos, atitudes e sentimentos das crianças diante do que é proposto pela instituição e seus agentes. Avançar nessa direção foi, em nosso entendimento, a grande conquista da professora Marisa, estimulada, acreditamos, pelo processo investigativo que desencadeamos.

Mas há ainda outro modo de entender a produção autobiográfica da professora Marisa. Trata-se da questão levantada por Qvortrup (1999) a respeito das pesquisas que envolvem crianças, como a nossa, uma vez que estas ainda não podem investigar nos termos formais da academia e, portanto, não podem formalizar uma reflexão em razão de pertencerem a “[...] um grupo etário que não realiza pesquisa [científica] e tem, pois, que deixar a interpretação das suas vidas para outro grupo etário cujos interesses não estão potencialmente em consonância com os seus próprios interesses” (QVORTRUP, 1999, p. 5).

Fica, então, a cargo do acadêmico-investigador e professor-investigador a tarefa de interpretar as ações das crianças em coerência com a ideia de que, na instituição educativa, elas também devem ser vistas como investigadoras de suas próprias ações e aprendizados. Nesse sentido, entendemos que as crianças falaram por meio da professora Marisa, evidenciando seus interesses, necessidades e significações.

No trabalho com jogos, brincadeiras e atividades rítmicas, concebidos pela perspectiva teórica do Se-Movimentar, tivemos a oportunidade de aprender a observar o desenvolvimento das experiências de movimento das crianças, de sorte que nos foi possível entender que não se trata mesmo, como entende Possenti (2002) de *o que*, mas de *a quem* ensinar: crianças com expressividades significativas e sentimentos diversos.

Convém aqui lembrar que a perspectiva do Se-Movimentar afirma radicalmente suas diferenças em relação à perspectiva que vê o movimento pela ótica mecânica e universalista,

⁷⁸ No sentido dicionarizado "interlocução" conforme Houaiss (2001), significa: 1) "conversa trocada entre duas ou mais pessoas; diálogo"; e 2) "interrupção de um discurso provocada pelo falar de novo interlocutor". Entendemos que o segundo sentido qualifica o diálogo, ao denotar igualdade de direitos e deveres de falar e de ouvir dos interlocutores, ou seja, no caso, professores e alunos. Ora um fala e é ouvido, e vice-versa. Assim, "interlocução" pode ser entendida como um diálogo qualificado entre professor e criança, e criança-criança, que se dá no nível das relações e produções sócio-culturais.

que destitui os sujeitos concretos de suas histórias e singularidades. Então, em uma concepção mecanicista e universal, as crianças na Educação Infantil seriam percebidas apenas pelas suas capacidades técnico-motoras, pelo desenvolvimento da força, agilidade, coordenação etc. Já com base no fundamento da perspectiva do Se-Movimentar, ao contrário, os professores podem percebê-las como sujeitos expressivos, dotados de histórias singulares e capazes de construir novas significações a partir das relações estabelecidas na prática, significações estas que têm a ver com suas próprias vidas e sentimentos.

Observe-se como o termo “movimento” carrega as ideias de percurso, de processo, de ação, o que, por sua vez, leva a entender que acontecimentos já vividos – que muitas vezes causaram desgosto e frustração – podem ser retomados e experienciados de outra maneira. Logo, as significações podem ser transformadas na prática pedagógica, por exemplo.

A propósito, quem já não ouviu palavras proféticas de professores sobre determinadas crianças, como: “esse aí não tem jeito mesmo”, “eu não sei mais o que fazer com essa criança!”. O fato é que, muitas vezes, os professores não conhecem suficientemente as crianças e não permitem que elas se mostrem (ou não as percebem), e por isso não acreditam nas possibilidades de mudanças. E podemos melhor conhecer as crianças quando elas se expressam, e elas melhor se expressam quando se movimentam.

Desse modo, tomar os jogos e brincadeiras sob a perspectiva do Se-Movimentar como fio condutor das práticas pedagógicas deu à professora Marisa a oportunidade de uma percepção mais aguçada das crianças, assim como das imprevisibilidades dos processos pedagógicos, de tal sorte que é possível afirmar que a observação de si mesma e de seus alunos foi o principal instrumento para o seu aprendizado como professora-pesquisadora.

Nesse sentido, e considerando o posicionamento da professora Marisa a respeito da possibilidade de sua história de vida/de professora ser retomada, ressignificada e compartilhada, ela demonstrou coerência ao assumir, por sua própria conta, a continuidade dos princípios investigativos que tínhamos com ela iniciado em 2009.

Assim, em 2010, na continuidade da pesquisa, Marisa revelou preocupar-se com a condição de suas colegas, em especial a professora Flávia. Observe-se a conversa que registramos com Marisa, reproduzida a seguir, na qual ela evidencia sua autonomia investigativa, bem como nos apresenta um parecer acerca da professora Flávia, parecer este que tivemos dificuldades em emitir tomando por base nosso próprio ponto de vista, já que na relação conosco esta professora manteve-se um tanto reticente:

Marisa: *Eliane, conversei com a Flávia sobre sua continuação na pesquisa. Ela me disse com aquele jeitinho dela: “ai Marisa, não sei se vai dar certo, os meus alunos este ano são muito pequenininhos, não sei o que fazer”. Aí eu [Marisa], disse pra ela: calma, minha filha. Nós vamos inventar alguma coisa. Você entrou na pesquisa, vamos a fundo agora. Eu [Marisa] perguntei pra ela: Flávia, você vai lá na casa da Eliane sábado pra gente planejar a continuidade da pesquisa? O que você [Flávia] está pensando em conversar com ela [Eliane]? Eu [Marisa] quis saber dela pra ajudar Eliane, por que como eu estou mais envolvida com você, achei que podia dar uma ajuda. E a Flávia é querida, aberta, receptiva, ela vai aceitar bem minha ajuda, eu acho. Eu falei pra ela: se você acha que a Eliane vai te dar um texto pra ler pra depois ficar com você discutindo na teoria, não é isso. Ela dá um texto pra você ler. Faz você ler lá junto com ela na tela do computador, é muito legal. Mas você tem que falar disso pensando a partir das crianças. De suas crianças. Ela não fica só focando no trabalho do professor, mas o que você como professor faz a partir das crianças. Então o que você pensa em falar com ela [Eliane], tem que ter argumento de que o objeto de estudo é a criança e não só nós no trabalho de professor. Ai ela [Flávia] falou assim: “ai Marisa, mas é difícil, e se não der certo?” Aí eu fui com essa coisa na cabeça para casa, e pensei: mas não é possível... No dia seguinte, eu peguei umas caixas que a [nome da servente] disse que a Celeida falou que você [Eliane] pediu pra não jogar fora. Que era pra fazer atividades com as crianças principalmente nos dias de frio. Mas eu já peguei as caixas, lá chega bastante. Chamei a Flávia pra ficar comigo no quiosque, e fiz com as crianças umas atividades que ficaram maaaravilhooosas....você [Eliane] vai ver na filmagem. A carinha de felicidades das crianças. Eles fizeram uma farra com as bolinhas que levei. A [nome da servente] filmou tudo. Ela ficava correndo atrás da gente.*

Eliane: *Que maravilha, Marisa, que boa iniciativa.*

Marisa: *Você viu Eliane, agora está acontecendo espontaneamente, a Flávia fica tentando inventar coisas com as crianças dela. Você viu como vai fluindo? Foi bom ter dado um empurrãozinho nela [Flávia]. Esse empurrãozinho vai durar até o final do semestre você vai ver.*

Eliane: *Como você disse Marisa, a Flávia é aberta. Eu acho que esse empurrãozinho vai durar pra sempre na vida dela como professora. Ser aberta é condição essencial pra mudar a prática pedagógica. Por que a Flávia demonstrou que não tem*

problemas em contar com outras pessoas. Ela não vai achar que você é melhor que ela ou coisa parecida..

Marisa: *A Flávia é uma pessoa muito carinhosa, calma, fala baixinho com as crianças, tem uma delicadeza. Ela é delicada né? Vou falar uma coisa pra você viu, eu torço para que um dia ela seja diretora. Coisa que eu falei lá na EMEI e uma professora disse: não, não tem perfil. Pôxa, ao longo da trajetória ela pode fazer um campo muito bom. É por que tem muitos jeitos de falar né? Ser delicada como ela não quer dizer que ela não seja determinada.*

Observar as atitudes da professora Marisa frente ao seu compromisso com a Pedagogia da Educação Infantil, nos leva ao encontro de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), os quais argumentam sobre a possibilidade de professores que participam de processos de pesquisa-ação, virem, mais tarde, a assumir o posto de organizadores/realizadores de seus próprios projetos de pesquisa. Assim, parece-nos que um professor que persevera no processo da pesquisa-ação, como a professora Marisa, consegue transcender da disposição inicial de apenas “participar”, em direção à aprendizagem em comunhão com o outro, até chegar à iniciativa de conduzir novos processos de produção de conhecimentos.

Tal perspectiva vai ao encontro do argumento de Contreras Domingo (1994) de que uma prática docente não pode, de forma alguma, ser reduzida à tarefa exclusiva do momento pedagógico (da “aula”), pois exige do professor iniciativa e participação em debates e construção de ações de cunho político. É esta participação, pois, que torna possível ao professor a construção de um conhecimento profissional que seja parte do processo de construção de discursos públicos comprometidos com a esfera social:

Qualquer tarefa de investigação requer um contexto social de intercambio, discussão e contraste. Este tipo de contexto é o que faz possível a elaboração e reconstrução de um conhecimento profissional não privado e secreto, senão no diálogo com outras vozes e com outros conhecimentos. (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 12)⁷⁹

Como vimos, mesmo que não tenha sido intencionalmente programado, a professora Marisa mostrou-se competente para planejar ações educativas passíveis de provocar

⁷⁹ No original: "Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino em diálogo com otras voces y con otros conocimientos" (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 12).

mudanças em condutas pedagógicas, seja nas suas próprias ou nas de colegas que, por ventura, como a professora Flávia, admitissem a importância do *outro* na conquista de melhorias de sua prática.

Nesse aspecto, consideramos particularmente interessante o exemplo e coragem da professora Marisa em quebrar o círculo vicioso de individualismo profissional, que bem sabemos existir em ambientes educativos⁸⁰, e que muitas vezes ocorre em função do medo ou receio de confrontar as crenças e/ou condutas de outros colegas de trabalho, e desse modo romper com a suposta harmonia do grupo.

Embora as atitudes de resguardo ou omissão possam, para muitos professores, parecer saudáveis do ponto de vista dos relacionamentos interpessoais, o que gerou nossa admiração pela conduta da professora Marisa foi o fato de ela ir além das relações adultocentradas e professorcentradas, e priorizar o trabalho com as crianças, dando-lhes oportunidades de participação e conferindo-lhe uma dinamização didático-pedagógica caracterizada como *relações comunicativas*.

As fotografias 74 e 75 retratam uma nova cena, já em 2010, na qual pudemos perceber a concretização de dois princípios que julgamos necessários para uma prática comunicativa: (i) a capacidade de perceber, interpretar e incluir na prática as expressividades significativas das crianças; e (ii) a disposição para o compartilhamento das experiências pedagógicas com colegas, pesquisadores e gestores.



Fotografia 74 - Professora Marisa com crianças

⁸⁰ Nós mesmos pudemos testemunhar professoras na EMEI “Joaninha” silenciando-se ou chorando às escondidas, evitando assim, confrontos e conflitos com colegas de trabalho.

Podemos afirmar que, hoje, a professora Marisa permite que as crianças, conforme deseja Tomás (2007, p. 49), influenciem diretamente nas “decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido”.



Fotografia 75 - Crianças da turma de professora Marisa

Diante desse fato, podemos afirmar, nos termos da Semiótica peirciana, que a atitude investigativa da professora Marisa, que enfrentou a secundidade – o outro, a alteridade, a resistência, o choque, o conflito e a dúvida – e adotou condutas diante dela, permitiu-lhe chegar à terceiridade, isto é, à generalização dos conhecimentos ou saberes que produziu a partir de sua própria prática. E, como afirma Silveira (2011, p. 76), “generalizar é expandir-se e, jamais, isolar-se”.

A esse respeito, assim diz Peirce (1974, p. 109): “não é a mera ação como exercício bruto da força que é objetivo de tudo, mas, digamos, a generalização, ação que tende à regularização e à atualização do pensamento, que sem ação permanece ‘impensamento’”. É nesse sentido que, para o autor, a continuidade de uma ação representa a terceiridade na perfeição, já que todo e qualquer processo ininterrupto destina-se à essa categoria da experiência.

Como para Peirce (1974, 1990), a capacidade de generalização, de chegar à terceiridade é a condição de todo ser/alter que se lança em direção a novos hábitos ou *condutas futuras*, permitimo-nos concluir que nosso trabalho, do ponto de vista de uma pesquisa-ação (embora finalizado com a participação de uma só professora), pode ser

considerado bem-sucedido, se considerarmos que o propósito último desse procedimento de pesquisa é levar seus envolvidos, ou parte deles, ao hábito de investigar/generalizar, enfim, criar terceiridades em consequência do processo investigativo.

Assim, é importante ter claro, como Peirce (1974, p. 148), que existem três classes de eventos causadores de mudanças de hábito:

Tais eventos podem, em primeiro lugar, não ser atos da mente na qual a mudança ocorre, mas experiências que a forçam a isso. Assim, a surpresa é muito eficiente em romper associações de idéias. Mas um exame cuidadoso convenceu-me bastante de que nenhuma associação nova, nenhum hábito inteiramente novo pode ser criado por experiências involuntárias. Em segundo lugar o evento que provoca uma mudança-de-hábito pode ser, aparentemente, um esforço muscular [...] [a prática da repetição, aprender a falar uma palavra por exemplo, para se criar um hábito irrefletido]. Toda a gente sabe com que facilidade se podem adquirir hábitos, mesmo de maneira não intencional. Mas estou convencido de que nada de semelhante a um conceito pode ser adquirido através de prática muscular somente. Quando parecemos fazê-lo não são ações musculares, mas os esforços interiores, atos da imaginação que produzem o hábito.

O que estamos reforçando com essa citação de Peirce é que somente o hábito da reflexão voluntária, insistente e sistemática é capaz de levar um sujeito, seja ele professor-investigador ou acadêmico-investigador, a dominar e superar velhas crenças e hábitos que o impedem de alcançar novos conhecimentos e, portanto, transformar sua atividade de docente e/ou de pesquisador.

Assim, já podemos aqui dizer que, para Marisa, está bem claro que os fundamentos do método, ou seja, *a capacidade que todo ser possui para aprender com base na experiência* (PEIRCE, 1990), não a diferencia, e nem deveria diferenciar qualquer professor, da tarefa que tradicionalmente é desempenhada, por exemplo, nas instituições acadêmico-universitárias: a produção e divulgação de novos conhecimentos.

A partir de Stenhouse (1993) também podemos chegar à mesma conclusão, já que, para o autor, conforme já citamos, o método de investigação é a indagação sistemática, continuada, planejada e autocrítica. Por isso, concluímos que os continuados ciclos de reflexão e ação (característicos da pesquisa-ação) empreendidos pela professora Marisa, ao se alargarem a cada vez, na medida em que revelam amadurecimento, complexidade de pensamento e inclusão de novos elementos, aos poucos sobrepõem o que de início parecia separado: ensino e pesquisa. Buscamos representar graficamente esse processo na Figura 5 a seguir:

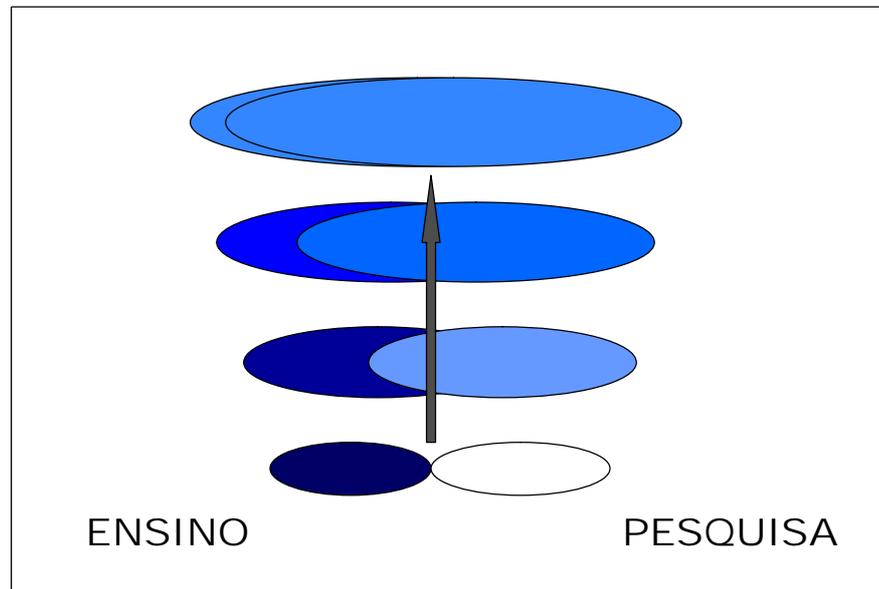


Figura 9 - Aproximação ensino-pesquisa

As duas elipses não se sobrepõem totalmente porque há uma única distinção cabível: aos professores da educação básica e professores universitários são atribuídas diferentes funções sociais (infelizmente associadas a também diferentes prestígios sociais), muito mais decorrentes de representações sociais do que de reconhecimento dos fundamentos que guiam suas tarefas específicas. Ou, em outras palavras, em última instância, método pedagógico e método científico não se diferenciam em sua generalidade, apenas na especificidade dos seus produtos aparentes. Portanto, contraditoriamente, é na *generalidade do método* que podemos reconhecer o que tanto buscávamos: o método pedagógico próprio e específico da educação infantil.

Houve uma interlocução com a professora Marisa, a partir de um chamamento que nos fez para apresentarmos o *porquê* das nossas estratégias no processo de pesquisa-ação, que evidencia os avanços no seu processo de aprendizagem e compreensão do fundamento do método no trabalho pedagógico com crianças, a qual reproduzimos a seguir:

Marisa: Eliane, eu acho que tem que mudar muita coisa. Nós não estamos falando das emoções? O ensino vem de dentro. Ensinar vem de dentro. Quantas vezes não foi

falado com a Celeida, logo que ela entrou na escola, ela tinha um entusiasmo de trazer as experiências dela, da bandinha, e um dia ela veio e me ajudou em uma música daquela caixinha amarela [caixa com CDs da EMEI]. Achei super legal! Mas eu não continuei. Aliás, não continuei a buscar coisas diferentes. Mas continuei a reproduzir as mesmas músicas, com o martelinho, com o pauzinho. É uma empolgação dela que ela conseguiu passar pra mim. Só que eu não fui buscar coisas diferentes porque eu realmente não fui buscar lá um embasamento... E aí entra tudo, né, Eliane? Entra falta de tempo, entra tanta correria...

Eliane: *E você acha que eu poderia dizer então que está faltando um fundamento para você estar sempre inovando? Saber o que é que está no fundamento da Educação, o que é que está no fundamento de ser professor?*

Marisa: *Eu acho.*

Eliane: *Porque se a gente entender o fundamento, o que é que faz ser professor, esse fundamento você vai usar sempre. É esse fundamento que faz brotar a prática, esse fundamento que faz brotar a criatividade, esse fundamento que faz brotar o fazer, e não eu entender, pegar o que o outro fez, mas o que foi que levou ele a fazer, é o que levou ele a fazer que precisamos aprender para inovar em nossa prática.*

Marisa: *É inovação, mas eu acho que tem que ter um alicerce!*

Eliane: *Tá!*

Marisa: *Tem Eliane, porque senão tudo vira empolgação e a empolgação sempre acaba. São os relatos de experiências que nós vemos na rede, são bonitos até, mas cada um aplica diante da sua realidade, aquilo é diferente, diferente né! Do que você dizer que se eu e a Carina formos lá para relator como foi a nossa experiência com a "Palavra Cantada", elas simplesmente vão apreciar: "ai que legal", mas será que elas vão aplicar nas outras escolas? Ai que legal! Pode ser que ela, de uma meia dúzia de músicas lá, apresente os vídeos, mas e depois? Acaba, entendeu?! Então eu acho que o professor precisa conciliar essa compreensão, esse entendimento do porquê que ele faz aquilo. Sabe! Será que estou acreditando no meu trabalho? Será que eu estou gerando uma mudança? Será que estão dando frutos? Eu acredito nisso, porque ensinar por ensinar, aplicar muita coisa no infantil como nós fazemos é o brincar né então você vai lá nas casinhas e dá os brinquedos, vai no parque e dá os brinquedos mas o momento como esse da música, tem que haver uma compreensão, porque que ele tem que ensinar a música? E com isso nós vamos entrar em outros caminhos. O professor que tem acesso a cultura, você está me entendendo, vamos*

entrar na vida de cada um em individual, as pessoas que vão ao cinema, que curtem a música e quem não curte música ele não vai compreender mesmo o que é ensinar música. [...] esse ser e esse fazer, eu acredito nisso. Porque tem que ter esse embasamento sim, porque se você quiser que seu projeto [a investigação do doutorado] dê certo é estruturar esse pessoal, né. É você criar, jogar essa semente, plantar [...]. Plantar... porque você depois vai ficar sim, vai ficar na história do grupo porque realmente o processo caminhou, porque se não seu trabalho vai virar uma empolgação até o dia que você fica, cada uma volta a sua linha de trabalho, eu vou naquilo que eu gosto, então eu estou dizendo para gente fazer essa conquista agora, aproveitar esse momento.

Podemos perceber, na fala da professora Marisa que, de um lado, ela, com muita veemência, nos cobra esclarecimentos sobre os fundamentos de uma conduta pedagógica e, de outro, ela mesma chega a conclusões: *"É uma empolgação dela que ela conseguiu passar pra mim"*; *"não fui buscar lá um embasamento"*; *"senão tudo vira empolgação e a empolgação sempre acaba"*; *"professor precisa conciliar essa compreensão, esse entendimento do porquê que ele faz aquilo"*. Ou se permite duvidar de si própria: *"Será que eu estou gerando uma mudança? Será que estão dando frutos?"*. Por isso podemos concluir que a professora Marisa não só compreendeu o fundamento do método peirciano – possibilidade de todo Ser aprender pela experiência – como também que aprendizagem é um “processo de aquisição de conceito e modificação de conduta” (IBRI, 1992, p. 9).

Infelizmente, como pudemos conferir na pesquisa, salvo o caso da professora Marisa, existe uma grande dificuldade por parte dos professores de se reconhecerem e de se assumirem como investigadores de suas próprias práticas, a qual, por sua vez, deve ser iluminada pela configuração informacional embutida no e pelo modo como cada criança/aluno e o próprio professor apropriam-se, aprendem, e produzem conhecimentos no contexto pedagógico. Noutras palavras, para nós, a prática pedagógica faz-se tangível e apreensível quando observada sob o prisma de sua *produção sógnica*, como argumenta Sant’Agostino (1995). Nesse sentido, não podemos mais permitir, se vislumbramos a prática pedagógica como relações comunicativas, que as produções sógnicas das crianças sejam ignoradas sob a argumentação de que não são “científicos”, “corretos”, “qualificados”.

Desse modo, um professor que se assume como investigador de suas próprias condutas pedagógicas, que se dispõe a modificá-las continuamente, deve ter a clareza de que é o

processo de mediação que deve ser entendido como nutriente de sua ação pedagógica, e não a polarização: ou o saber dos acadêmicos, ou do professor, ou os saberes das crianças. E, quando falamos em *mediação*, queremos dizer: relações e produções sócio-culturais. Nessa medida, a prática pedagógica é configurada em uma estrutura semiótica, de permanência contínua, que alcança todas as dimensões e níveis de um sistema educativo concebido como processo dialógico-comunicativo ou interlocutivo.

Assim, temos como expectativa, ainda inspirados em Sant'Agostino (1995), que o entendimento da dimensão informacional situada na prática pedagógica opere como agente transformador não apenas de algumas ações isoladas – a da professora Marisa, por exemplo –, mas que venha a influenciar e transformar o processo educativo como um todo, desde a escola até as produções acadêmicas.

Por outro lado, as interlocuções com as professoras Flávia, Marisa, Letícia, Carina e com a ex-diretora Celeida, transformou, sem dúvida, nosso olhar de pesquisadora de práticas pedagógicas com crianças. A nossa esperança é que as professoras que, de alguma forma, tenhamos conseguido afetar, possam continuar, na medida das suas possibilidades, a conduzir práticas com a participação efetiva das crianças, valendo-se – e incentivando – de seus movimentos significativos, e, assim, concretizem uma pedagogia finalmente entendida como comunicativa, como *relações comunicativas*.

Pois não tomar uma prática pedagógica como espaço de relações comunicativas, é reduzir a figura do professor a mero destinatário dos preceitos técnicos recomendados pelas produções acadêmicas, a um profissional habilitado a desempenhar apenas traduções dos conhecimentos científicos, cuja tarefa não seria outra senão forjar uma prática *simulada*, ou seja, reformular, à moda de *simulacro* ou à imitação de modelos “esotéricos”, a sua própria experiência pedagógica.

O que estamos querendo dizer é que a possibilidade de uma prática pedagógica comunicativa, em fluxo aberto, não depende, exclusivamente, da “correta” aplicação ou transmissão de modelos de prática e de conteúdos. Mas, depende, sim, dos sujeitos que a dinamizam, que apresentam suas histórias em fluxo. Caso contrário, tratar-se-ia de sujeitos mecânicos, que deixariam sua história congelada no passado e, no máximo, seriam obrigados a repeti-la, reproduzi-la no presente e no futuro. Uma prática pedagógica *vívida* só é possível com sujeitos que a vivem na dimensão mesma da ação (como um processo dinâmico e não um fato consumado), logo, *do concreto*.

Contudo, também entendemos como razoavelmente compreensível que os professores ancorem-se no que é propalado pelo mundo acadêmico-universitário (“ciência”), para selecionar os conteúdos, escolher as estratégias de ensino e interpretar as respostas das crianças. Afinal, o discurso acadêmico, dos especialistas, tem alto valor simbólico – o “cientificamente comprovado” (ZAMBONI, 2001), peso que, ao contrário, não possuem os discursos infantis, as produções sígnicas próprias ao modo de Ser criança.

Assim, não basta conceber e dar visibilidade ao professor na condição de partícipe da produção do conhecimento a partir do lugar onde ele, historicamente, está situado no processo educativo: destinatário bem definido e claramente hierarquizado dos discursos acadêmicos (BEACCO; MOIRAND apud ZAMBONI, 2001) e, portanto, vulgarizador/tradutor dos conhecimentos especializados para destinatários leigos e desprovidos de saber, ou seja, os alunos-crianças.

De qualquer modo, tal afirmação não destitui o professor de seu compromisso específico e ético, qual seja, o de *ensinar* – tornar compreensível, acessível, disponível, o conhecimento produzido. O que esperamos é que o método pedagógico receba novas visadas, de tal sorte que às crianças seja outorgado o direito de serem partícipes, verdadeiramente interlocutores na prática pedagógica, isto é, com a devida consideração de seus interesses, necessidades e desejos próprios, e não mais concebidos e tratados como supostos receptores passivos, incapazes e reprodutores dos interesses e conhecimentos “adultocentrados”, “professorcentrados” (GOMES-DA-SILVA, 2007) e “academicocentrados”.

Não basta nos apropriarmos de teorias prontas e discursos já produzidos para interpretar fatos. O que nos cabe como professores e pesquisadores é, isto sim, a partir deles buscar novas teorias que justifiquem as nossas próprias práticas como fenômenos singulares. O processo investigativo que encetamos caminhou da percepção do movimento significativo das crianças (cujo entendimento deriva da perspectiva teórica do Se-Movimentar) para o movimento de reflexão do professor. E foi o recurso à semiótica peirciana que viabilizou tal movimento, como pensamos ter demonstrado ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. *Pró-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, L. C. G. de. *Linguagem, intersubjetividade e movimento humano*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- _____. *Ontologia do movimento humano*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física)–Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- AZANHA, J. M. P. A cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez. 1990 - fev. 1991.
- _____. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BATESON, G. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.
- BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. Secretaria de Educação de Bauru. *Proposta pedagógica de educação infantil do município de Bauru*. Bauru: Prefeitura Municipal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 5/2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. p. 19.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Lecturas: Educación Física y Deportes* (Revista Digital), Buenos Aires, v. 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2006.
- BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUENO, B. O. et. al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, jan./dez. 1993.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUYTENDIJK, U. F. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Org.). *Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1977. v. 4. (Antropologia cultural).

CAETANO, K. Os modos do sensível. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 12, p. 131-137, dez. 2006.

CALLOIS, R. Sobre la natureza de los juegos y su clasificación. In: LÜSCHEN, G.; WEIS, H. (Ed.). *Sociologia del deporte*. Valladolid: Minõn, 1979. p. 64-73.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica dela enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, 2005.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Passo a Passo, 57).

CONTRERAS DOMINGO, J. ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 224, p. 8 - 14, abr. 1994.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade e culturas*. Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, P. H. S.; SILVA, M. F. de A. O método pragmático de Charles S. Peirce. *Metánoia*, São João del-Rei, n. 13, 2011. Disponível em < ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalable/2_BICALHO_O_METODO_PRAGMATICO_DE_CHARLES_S_PEIRCE__revista_met.pdf >. Acesso em: 30 maio 2010.

CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DUNNING, E. La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. (Ed.). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1992. p.110-132.

ECO, U. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

_____. *La investigación-acción en educación*. 4. ed. Madrid: Morata, 2000.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FENSTERSEIFER, P. E. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos e reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006.

FERRARA, L. D. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981. (Coleção Estudos, v. 79).

_____. (Org.). *Espaços comunicantes*. São Paulo: Annablume, 2007. v. 1.

FERREIRA, M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:* relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: SERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 307-335.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, M. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. v. 1.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. *Revista Mackenzie de Educação Física*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005.

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: se-movimentar e significação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERREIRO, R.; FREZATTI, F.; CASADO, T. Em busca do entendimento da formação dos hábitos, rotinas e instituições da contabilidade gerencial. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 12., 2004, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos42004/51.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

IBRI, I. A. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992. (Coleção Estudos, v. 130).

JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 185-216, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-43.

KOHAN, W. O. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 1, 2003. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/artigos/art001_kohan.html>. Acesso em: 15 abr. 2011.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

_____. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 63-81, nov. 1999.

_____. O movimento humano como tema. *Revista Eletrônica Kinein*, Florianópolis, v. 1, n.1, dez. 2000.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: _____. (Org.). *Didática da educação física*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2004. p. 15-52.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 11-22.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, J. M. de. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2008.

- MACHADO, I.; ROMANI, V. Semiótica da comunicação: da semiose da natureza à cultura. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 17, p. 89-97, 2010.
- MARQUES, M. O. Linguagem e aprendizagem. *Revista Contexto & Educação*. Ijuí, v. 9, n. 35, p. 24-50, jul.- set. 1994.
- MATOS, E. de S; OLIVEIRA, E. da S. G; CRUZ, F. de O. Currículo e tecnologia: do raciocínio semiótico abduutivo em Peirce aos conhecimentos prévios em Vygotsky. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n 2 ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- MELO, V. de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MUNARIN, I. *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Ciências da Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- NEIRA, M. G. Educação Física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). *Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade*. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 45-96.
- OLIVEIRA, N. R. C. de. *Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*. 2010. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PAULA, E. de. *Deu, já brincamos demais!:* as vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, 36).
- _____. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: SERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 153-182.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto; [Braga]: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 112-129, jan./jun. 2002.

QVORTRUP, J. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, 1999.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RENNÓ, E. M. F. *Por uma infância encarnada: as impressões do corpo no tempo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

ROBERTS, H. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti, 2005. p. 243-260.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, p. 67-88, 2002.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SANT'AGOSTINO, L. H. F. *Bauru, chão-de-passagem: entreposto de valores na rota Atlântico-Pacífico*. 1995. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas)–Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. *Rumo ao concreto*. 2001. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas)–Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOMÉ, J. T. El juego en las instituciones escolares: discursos explícitos y ocultos. In: I JORNADA SOBRE DESAFIOS DEL JUGUETE EM EL SIGLO XXI: La escuela, el juego y el juguete. Valencia: FEJU, AIJU, EFJ, 1999, p. 31-45.

SANTOS, J. de F. dos S. M. *Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas 2006.

SANTOS, L. A. T. *O brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas das infâncias e humanização*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SARMENTO, M. *Imaginário e culturas da infância*. 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uniminho.pt/Textos_deTrabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2009.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p.55-105.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto; [Braga]: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SILVA, M. R. da. *Trama doce-amarga: exploração do trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVEIRA, L. F. B. da. Charles S. Peirce: ciência enquanto semiótica. *Trans/form/ação*, Marília, v. 12, p. 71-84, 1989.

_____. Pensamento científico e experiência cotidiana: uma leitura de Charles Sanders Peirce. In: CARNEIRO, M. C. (Org.). *História e filosofia das ciências e o ensino de ciências*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. *Brincadeiras: seu início e suas etapas, imaginação e jogos na era eletrônica*. São Paulo: Artmed, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 61-76, maio/jun./jul./ago. 1996.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.

_____. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4. ed. Madrid: Morata, 1998.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte; ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1986.

TOMÁS, C. *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. 2006. 380 f. Tese (Doutorado em Educação e Infância)–Universidade do Minho, Braga, 2006.

_____. “Participação não tem idade”: participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007.

TOMÁS, C.; SOARES, N. F. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum Sociológico*. n. 11/12 (2ª série), p. 349-361, 2004.

TAMBOER, J. Sich-Bewegen - ein Dialog Zwischen mensch und welt. *Sportpädagogik*, Hamburg, v. 3, n. 2, p. 14-19, März, 1979.

TONUCCI, F. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “Se-movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 23-48.

ZAMBONI, L. M. S. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. São Paulo: Autores Associados/Fapesp, 2001.