

## 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)<sup>1</sup>

### 1.1 Antecedentes

Vamos iniciar com a retomada da nossa dissertação de mestrado<sup>2</sup> (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 crianças<sup>3</sup>, 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. Peirce<sup>4</sup> e a teoria do Movimento Humano compreendido fenomenologicamente como “Se-Movimentar”<sup>5</sup>. Para desenvolver essa tarefa, levamos em consideração: (i) o fenômeno da infância na sua especificidade, da criança na sua

<sup>1</sup> “Desejo”, de Alceu Valença, do álbum “7 Desejos”, de 1991.

<sup>2</sup> “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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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)<sup>6</sup>, 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.

---

<sup>6</sup> 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 fenomênico<sup>7</sup> (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;

---

<sup>7</sup> 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 Saussure<sup>8</sup>. 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 ideia<sup>9</sup>, 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 concretos<sup>10</sup>, 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

<sup>8</sup> Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista e filósofo suíço.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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.

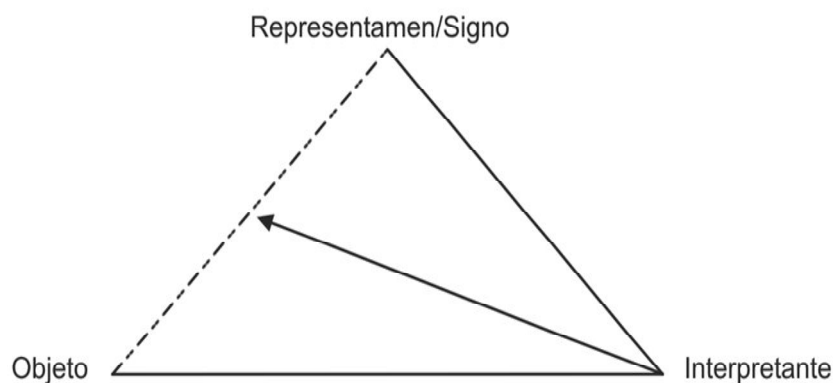


Figura 1 - O processo da semiótica/representação

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 crianças<sup>11</sup> 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

---

<sup>11</sup> 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 sógnica.



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:

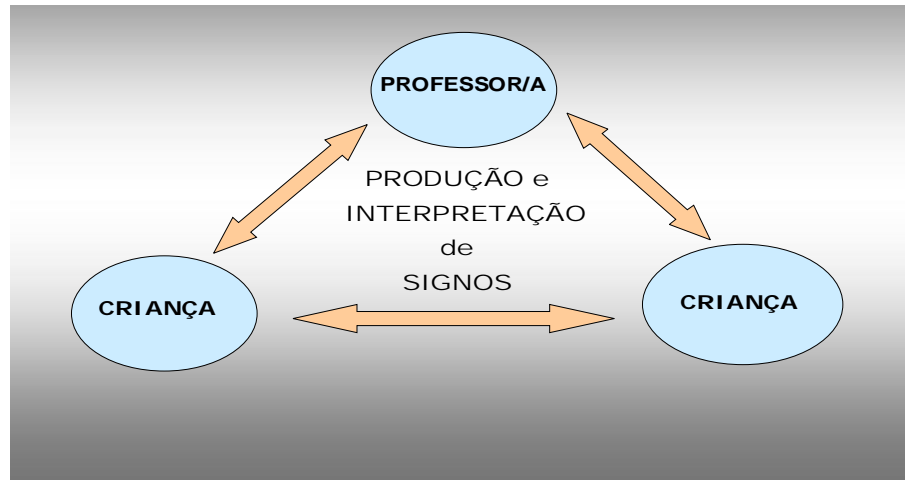


Figura 3 - A dinâmica da prática pedagógica

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-espaço 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*<sup>12</sup> 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

---

<sup>12</sup> 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"<sup>13</sup>, aqueles autores já demonstram preocupações com questões direcionadas ao método<sup>14</sup>.

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 autores<sup>15</sup> 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

---

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

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

<sup>15</sup> 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 educativas<sup>16</sup>.

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 poucas<sup>17</sup>, 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

---

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> 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)<sup>18</sup>

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

---

<sup>18</sup> 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)<sup>19</sup>.

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

---

<sup>19</sup> 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 Peirce<sup>20</sup> (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.

---

<sup>20</sup> 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 Infantil<sup>21</sup>.

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;

---

<sup>21</sup> 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 sabemos<sup>22</sup> –, 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

---

<sup>22</sup> 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 enfatizar 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"> <li>- Prova que algo <i>deve ser</i>.</li> <li>- É “comprovadora” de teorias já estabelecidas (com fatos interessadamente selecionados).</li> <li>- Sua única justificativa é que da sugestão a dedução pode tirar uma predicação testável pela indução .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra que algo <i>atualmente é</i> operatório.</li> <li>- Busca fatos.</li> <li>- 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.</li> <li>- O estudo da hipótese sugere os experimentos que trazem à luz os próprios fatos para os quais a hipótese apontou.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz uma mera sugestão de que algo <i>pode ser</i>.</li> <li>- Busca uma teoria.</li> <li>- 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.</li> <li>- A consideração dos fatos sugere a hipótese.</li> <li>- 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.</li> </ul>

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 predicções 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 abdução-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*<sup>23</sup>, 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*<sup>24</sup> *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”<sup>25</sup> 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).

<sup>23</sup> 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).

<sup>24</sup> 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”.

<sup>25</sup> “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 final<sup>26</sup> 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.

---

<sup>26</sup> 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-se<sup>27</sup> 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

---

<sup>27</sup> 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 educativas<sup>28</sup>, 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,

---

<sup>28</sup> 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* apega-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”<sup>29</sup>.

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.

---

<sup>29</sup> “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)<sup>30</sup>

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

<sup>30</sup> 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 história<sup>31</sup> (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”<sup>32</sup> (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

---

<sup>31</sup> 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.

<sup>32</sup>No 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 Marisa<sup>33</sup> – 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*

---

<sup>33</sup> 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”<sup>34</sup> e das professoras como professoras-investigadoras – e, especialmente, por que fizemos o esforço de, ancorados nos princípios da ação docente que defendemos<sup>35</sup>, 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

---

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> 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*”<sup>36</sup>, 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.

---

<sup>36</sup> 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 Munari<sup>37</sup>. 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.

---

<sup>37</sup> 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.