

6 DA PERCEPÇÃO DO MOVIMENTO SIGNIFICATIVO DAS CRIANÇAS AO MOVIMENTO REFLEXIVO DO PROFESSOR: APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Tanto tempo em sala de aula, e parece que estou começando agora. (professora Marisa)

Os jogos, as brincadeiras e as atividades rítmicas, orientadas pela perspectiva teórica do Se-Movimentar, ao se constituírem como *fio condutor da prática pedagógica*, simultaneamente facilitaram a nossa interlocução com as professoras e com as crianças no processo de pesquisa-ação. Foi por meio deles que as professoras puderam desencadear a exercitação de suas capacidades de perceber e refletir sobre as próprias práticas, assim como nos permitiram propor leituras e interpretações das expressividades significativas, necessidades e desejos das crianças.

Contudo, como pudemos ver pelas análises das cenas relatadas no Capítulo 4, nem sempre as possibilidades viabilizadas para que as professoras exercitassem suas capacidades de perceber, refletir e de transformar sua atuação docente foram bem aproveitadas por todas elas. Cada qual, por motivos muito particulares, evidenciou seu maior ou menor engajamento no processo investigativo, isto é, na oportunidade de reavaliar sua prática pedagógica.

O caso da professora Marisa, face ao seu intenso envolvimento e persistência no processo investigativo, nos exigiu diversificar as estratégias da pesquisa-ação inicialmente previstas, incluindo princípios da abordagem autobiográfica (SOUZA et al., 1996; BUENO, 2002). Aliás, este caráter de flexibilidade é uma das características metodológicas da pesquisa-ação, como apontam tantos autores. Nesse sentido, a abordagem autobiográfica de pesquisa qualificou-se como perspectiva adequada e compatível com a pesquisa-ação e a Semiótica peirciana, sobretudo em termos de conduta futura (sua modificação).

Vale apontar que o método autobiográfico, ao pretender acessar e modificar sujeitos e realidades concretas, assim como a pesquisa-ação, não é compatível com os modelos tradicionais de ciência, uma vez que é subjetivo e refere-se a ponto de vistas de sujeitos históricos. Não supõe, assim, separação entre sujeito e objeto pesquisador e pesquisado, “entre ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (BUENO, 2002, p. 7).

Assim, a abordagem autobiográfica permitiu conceder, de fato, espaço, vez e voz a sujeitos, no caso, esta professora particularmente localizada, permitindo que apresentasse suas significações a respeito de si mesma, do outro e de suas experiências contextualizadas, assim

como de exercer seu direito de investigação e divulgação para além dos limites de sua esfera de trabalho⁷⁷. E, na oportunidade de reflexão sistemática sobre si, suas ações e relações, a professora ganhou condições para conceder às crianças espaços, vez e voz na prática pedagógica.

Desse modo, podemos, então, pensar na possibilidade de o professor não simplesmente assumir com maior competência o posto de autoridade previamente autorizada para ler e interpretar os dados das ações significativas das crianças, mas, sobretudo, de ser um sujeito sensível e capaz de expressar-se na condição de investigador, capaz de significar suas ações com base na própria experiência. Dessa maneira, o professor passa a ver as crianças não mais como suas *assujeitadas*, dependentes do que ele julga como mais adequado para seu “aprendizado escolar”, mas como sujeitos que possuem e produzem saberes nos processos educativos e investigativos.

No diálogo teórico-metodológico entre pesquisa-ação em perspectiva semiótica e autobiografia, (autobiográfica?) o caso da professora Marisa é um exemplo esclarecedor, pois ela se envolveu intensamente com o processo investigativo, e, ao dedicar-se a estudos relacionados à Educação Infantil e às temáticas que emergiram no processo (o modo de ser “corpo-movimento”; a compreensão do jogo, brincadeira e atividades rítmicas como possibilidades para desenvolver a percepção rítmica multissensória das crianças etc.), passou a refletir sobre sua formação inicial, sobre seu processo de autoformação, o que lhe permitiu, pouco a pouco, avaliar e reavaliar a própria prática docente. Ousamos, então, dizer que a professora Marisa não foi meramente uma participante, mas uma *professora-pesquisadora* nos termos definidos por Stenhouse (1993) e Elliott (2000).

A seguir, a professora Marisa assume o seu papel ativo no processo investigativo e sobre ele apresenta suas reflexões, a partir de seu próprio ponto de vista, evidenciando implicações para sua formação e atuação docente.

⁷⁷ Esclarecemos que este relato autobiográfico constituiu-se em materiais de trabalhos apresentados pela professora Marisa em eventos viabilizados pela prefeitura de Bauru, pela Unesp-Bauru e pela USP-SP. A propósito, nesta última instituição, o evento tratou exatamente do tema da autobiografia (IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica).

Minha reflexão, minha ação, minha reconstrução pedagógica

(Por Marisa Saccon Vieira)

Com a intenção de apresentar meu próprio olhar sobre a pesquisa que envolveu vários estágios, várias pessoas e, sobretudo, várias fases e descobertas de mim mesma, elegi para iniciar a reflexão uma frase de Madalena Freire (1996) que diz: “o estudioso pratica canibalismo teórico, pois preocupado em devorar a pilha de livros, produz somente o verniz da reprodução”. Madalena Freire em tão curta frase conseguiu resumir o sentimento que tenho hoje a respeito da Educação Infantil, pois este foi um dos modelos de educação que, infelizmente, foi adotado como referência em minha formação de magistério/de professora. De um lado fui incentivada a reproduzir as teorizações apresentadas pelos livros, de outro, que na verdade sempre foi meu maior amparo para o fazer pedagógico, busquei reproduzir o que os(as) colegas mais experientes conheciam e usavam como saber e recurso didático.

Lembro-me, no período de faculdade, dos inúmeros textos, capítulos de livros e questionários prontos que tínhamos de decorar para realizar uma avaliação. O necessário conhecimento, que é aquele que sempre se localizou nos “chãos das escolas” de nosso país, dificilmente era relacionado a esses textos, assim como pouco era considerado como referência nas disciplinas que compunham o currículo de minha formação. Quando o era, essa referência sempre era apresentada de modo universal, abstrata, o que nos levava a entender que todas as escolas, todas as práticas pedagógicas e todas as crianças-alunos eram iguais em qualquer lugar do mundo, ou, pelo menos, do Brasil.

Não estou, de modo algum, querendo dizer que os conhecimentos teóricos que obtivemos na faculdade não foram importantes. Foram, sim! A questão que hoje reflito é: em que medida o fato de esses conhecimentos terem sido nos passado de maneira tão abstrata, distanciada de realidades e crianças concretas, dificultou que eu aprendesse e desempenhasse o meu papel de professora junto com as crianças e não para elas? Será que, influenciada por esse modelo formativo, eu não apenas mascarei os conhecimentos que meus próprios alunos traziam para a aula – e que seriam os conteúdos de referenciais mais importantes a serem trabalhados pedagogicamente –, em favor da insistência em ensinar-lhes apenas aquilo que a literatura me sugeria ensinar e reproduzir?

Por outro lado, também me questiono: será que sempre pratiquei uma reprodução pedagógica, ou dos livros ou dos colegas mais experientes, ou a minha “história de vida”, meus sonhos, meus ideais (políticos inclusive), meus relacionamentos particulares, também

me levaram a uma prática pedagógica que é, ou tem potencial para ser, a minha própria “cara”/expressão e “cara”/expressão de meus alunos?

Como diz Madalena Freire (1996), “aprender na concepção democrática de educação, envolve um movimento de superação de modelos, recriando-os e construindo nosso jeito de ser e pensar”. Superação de um trabalho que começa num processo de imitação de educadores que temos como modelo, mas que também nos permite analisá-los, repensá-los e recriá-los, de forma que façamos nossas escolhas e nos tornemos autores de nosso fazer pedagógico. Dentre muitos ensinamentos trazidos por Madalena Freire, eu aprendi que, como educadores, devemos construir, elaborar e mudar o processo de criação do que já foi por outros elaborado, a fim de viabilizá-lo em aprendizagem significativa para nossos alunos que, de modo muito próprio e singular, se relacionam com o mundo em que vivem.

Apesar desses ensinamentos, foi a oportunidade de participar ativamente da pesquisa em tela, que tive condições de ficar de frente comigo mesma, com meus alunos e com minha prática pedagógica, de sorte que vivenciei uma certa crise profissional, e por conseguinte, uma crise na minha vida particular e social fora da escola. Foi a oportunidade de, cotidiana e sistematicamente, elaborar intervenções pedagógicas, refletir sobre elas e assim avaliá-las e reavaliá-las em parceria com colegas e com a acadêmica-investigadora responsável pela pesquisa que posso agora compartilhar alguns fatos ocorridos: onde e como acertei, onde e como errei e como e a partir de quem devo continuar a programar minhas intenções e ações pedagógicas.

Em outras palavras, foi a oportunidade de entender a prática pedagógica a partir dela mesma (do “chão da escola”) no confronto com as teorias e na reflexão com colegas, parceiros na luta por uma Educação Infantil mais justa com as crianças, que posso agora redefinir qual é o meu compromisso e papel de professora. Já posso adiantar que esse compromisso não coincide apenas com o entendimento que eu tinha ao finalizar minha formação inicial, muito menos coincide com a reprodução das práticas de colegas mais experientes que, dentro do possível, me ensinaram, me inspiraram e me prepararam para atuar pedagogicamente. Cabe frisar que, refletir a partir de minha própria prática, não exclui esses aprendizados que carrego e que fazem parte de minha história profissional, minha história de vida. São justamente eles que agora iluminam minha reflexão e me permitem reconstruí-la, para amanhã, quem sabe, contar outras histórias, compartilhar outras práticas e inspirar outros modos de produção de conhecimento.

Como diz Bueno (1993), todo professor tem uma história de vida, a qual deve ser levada em conta no âmbito das produções do conhecimento no campo da Educação. Para a autora, essa é a oportunidade de pesquisadores da Educação, juntamente com professores, analisarem práticas pedagógicas com o intuito de buscar alternativas para a produção de um conhecimento sobre si e suas relações de trabalho, legitimando, assim, o método autobiográfico de pesquisa. Ao desenvolver uma proposta de trabalho que toma o relato autobiográfico como técnica de abordagem, ocorre um resgate e uma nova construção de si mesmo e de sua história. Desta forma, é possível atentar sobre a reconstrução do passado, suas relações com as pessoas, sentimentos, metas, vitórias e derrotas como formas de reflexão para um processo transformador que visa uma nova estrutura educativa.

Contudo, é preciso enfatizar que é o processo de interlocução o fator decisivo capaz de promover a conduta reflexiva em professor entendido como investigador. A oportunidade de compartilhar com a acadêmica-investigadora o turbilhão de sentimentos que se evidenciou desde a cena “Coelhinho na Toca”, fez-me compreender que não necessariamente errei como mediadora pedagógica. Mas, me reconheci como aberta à aprendizagem e produção de outros saberes que são, somente, gerados pela minha interlocução pedagógica com as expressividades significativas produzidas e manifestadas pelas crianças.

É muito difícil digerir situações felizes e infelizes de um trabalho sem poder partilhar com o outro. Foi o processo de compartilhamento que me fez perceber que as crianças realmente expressam seus sentimentos movimentando-se corporalmente e que são esses sentimentos que devem ser valorizados como fonte de conteúdos na nossa prática pedagógica. Como explicita Gomes-da-Silva (2007), é a partir dessa fonte que os conteúdos que sabemos podem ser ensinados, revisados e transformados.

O diálogo constante com a pesquisa me levou à frustração. Muito além da angústia provocada por esse sentimento, o que entendo hoje é que, não fosse ele, eu não teria percebido como minha prática pode ser diferente, e está sendo! Hoje, posso dizer que procuro desenvolver uma prática mais consciente, fato que me faz aceitar e assumir que sou uma professora-pesquisadora/investigadora, na medida em que tenho buscado, em todas as aulas, analisar e interpretar os sentimentos das crianças, para daí desconstruir, reconstruir, alterar regras e replanejar a prática que normalmente eu já planejava. O que mudou, é importante dizer, foi a lógica pela qual eu hoje planejo, reavalio e replanejo: tudo depende do que foi mobilizado, demonstrado, evidenciado, nascido, enfim, expressado pelas crianças nas aulas anteriores. É este entendimento, alimentado por muitas leituras e debates com a

acadêmica, que tem aguçado cada vez mais o meu olhar para a leitura e avaliação das expressividades comunicativas das crianças.

Em toda minha experiência como professora de Educação Infantil pouco questionei os recursos pedagógicos que eu utilizava confrontando-os com as expressividades das crianças; preocupava-me mais em executar práticas sugeridas pelos livros como corretas e perfeitas para o desenvolvimento de nossos alunos. Quando eu as questionava, o fazia sempre tentando calcular a média de aprendizado dos alunos: a maioria aprendeu? O que me faltava, pois, era tentar entender por que alguns não aprenderam a contento algo que tentava ensinar.

Ao longo da minha formação, nunca deixei de questionar algumas atitudes de professores que me ensinaram e deixaram marcas. Marcas de desrespeitos com palavras severas e despreocupação com meus sentimentos e que hoje eu analiso com certa indignação. Apesar disso, tenho a clareza que não cabe, agora, apenas julgar e responsabilizar minhas vivências pelas possíveis falhas que cometi no meu percurso de professora, pois, nele, também muito acertei. O entendimento que devo ter é que tudo que vivi faz parte de minha “história de vida”, que, por ser história, também pode ser retomada, re-significada e compartilhada futuramente com novidades.

Não há dúvida, diante das reflexões feitas pela professora Marisa, que ela incorporou à sua vida o hábito de investigar nos termos proposto por Peirce (1974, 1990). Como bem afirma o autor, a prontidão “para agir de certa forma em dadas circunstâncias e movido por um determinado motivo constitui um hábito; e um hábito deliberado, ou autocontrolado, constitui precisamente uma crença” (PEIRCE, 1974, p. 149). Destarte, continua Peirce, é que, em diferentes situações e animados por diversos motivos, traçamos nossas linhas alternativas de conduta.

Também a partir das reflexões feitas pela professora Marisa acerca da “cena 5” (“Coelhinho na toca”), apresentada no Capítulo 4, pudemos compreender que ensinar/aprender é também ensinar/aprender sentimentos. Sem sentimentos, os conteúdos ou linguagens supostamente ensinados na Educação Infantil tornam-se pouco significativos e, de certo modo, podemos dizer que são “desperdiçados”, porque não são potencializados pelos sentimentos. Nesse sentido, ser professor(a), é também ser professor(a) *de* sentimentos e com sentimentos, motivo pelo qual é saudável ter a possibilidade de contar com parceiros – colegas, gestores, acadêmicos – para compartilhar e transformar nossos sentimentos (e não só nossos conhecimentos, no sentido cognitivo).

A partilha e análise das realizações pedagógicas e a construção conjunta de novas intervenções didáticas é que nos dão segurança para sermos professores(as), no coletivo. Juntas, no decorrer do processo de pesquisa-ação, a professora Marisa e nós pudemos organizar, reorganizar e reavaliar práticas e assuntos relevantes na atuação docente com as crianças.

A necessidade da partilha/interlocução⁷⁸ é importante na superação dos obstáculos que encontramos na realização de nosso trabalho, como o desafio de ler, interpretar e incluir os comportamentos, atitudes e sentimentos das crianças diante do que é proposto pela instituição e seus agentes. Avançar nessa direção foi, em nosso entendimento, a grande conquista da professora Marisa, estimulada, acreditamos, pelo processo investigativo que desencadeamos.

Mas há ainda outro modo de entender a produção autobiográfica da professora Marisa. Trata-se da questão levantada por Qvortrup (1999) a respeito das pesquisas que envolvem crianças, como a nossa, uma vez que estas ainda não podem investigar nos termos formais da academia e, portanto, não podem formalizar uma reflexão em razão de pertencerem a “[...] um grupo etário que não realiza pesquisa [científica] e tem, pois, que deixar a interpretação das suas vidas para outro grupo etário cujos interesses não estão potencialmente em consonância com os seus próprios interesses” (QVORTRUP, 1999, p. 5).

Fica, então, a cargo do acadêmico-investigador e professor-investigador a tarefa de interpretar as ações das crianças em coerência com a ideia de que, na instituição educativa, elas também devem ser vistas como investigadoras de suas próprias ações e aprendizados. Nesse sentido, entendemos que as crianças falaram por meio da professora Marisa, evidenciando seus interesses, necessidades e significações.

No trabalho com jogos, brincadeiras e atividades rítmicas, concebidos pela perspectiva teórica do Se-Movimentar, tivemos a oportunidade de aprender a observar o desenvolvimento das experiências de movimento das crianças, de sorte que nos foi possível entender que não se trata mesmo, como entende Possenti (2002) de *o que*, mas de *a quem* ensinar: crianças com expressividades significativas e sentimentos diversos.

Convém aqui lembrar que a perspectiva do Se-Movimentar afirma radicalmente suas diferenças em relação à perspectiva que vê o movimento pela ótica mecânica e universalista,

⁷⁸ No sentido dicionarizado "interlocução" conforme Houaiss (2001), significa: 1) "conversa trocada entre duas ou mais pessoas; diálogo"; e 2) "interrupção de um discurso provocada pelo falar de novo interlocutor". Entendemos que o segundo sentido qualifica o diálogo, ao denotar igualdade de direitos e deveres de falar e de ouvir dos interlocutores, ou seja, no caso, professores e alunos. Ora um fala e é ouvido, e vice-versa. Assim, "interlocução" pode ser entendida como um diálogo qualificado entre professor e criança, e criança-criança, que se dá no nível das relações e produções sócio-culturais.

que destitui os sujeitos concretos de suas histórias e singularidades. Então, em uma concepção mecanicista e universal, as crianças na Educação Infantil seriam percebidas apenas pelas suas capacidades técnico-motoras, pelo desenvolvimento da força, agilidade, coordenação etc. Já com base no fundamento da perspectiva do Se-Movimentar, ao contrário, os professores podem percebê-las como sujeitos expressivos, dotados de histórias singulares e capazes de construir novas significações a partir das relações estabelecidas na prática, significações estas que têm a ver com suas próprias vidas e sentimentos.

Observe-se como o termo “movimento” carrega as ideias de percurso, de processo, de ação, o que, por sua vez, leva a entender que acontecimentos já vividos – que muitas vezes causaram desgosto e frustração – podem ser retomados e experienciados de outra maneira. Logo, as significações podem ser transformadas na prática pedagógica, por exemplo.

A propósito, quem já não ouviu palavras proféticas de professores sobre determinadas crianças, como: “esse aí não tem jeito mesmo”, “eu não sei mais o que fazer com essa criança!”. O fato é que, muitas vezes, os professores não conhecem suficientemente as crianças e não permitem que elas se mostrem (ou não as percebem), e por isso não acreditam nas possibilidades de mudanças. E podemos melhor conhecer as crianças quando elas se expressam, e elas melhor se expressam quando se movimentam.

Desse modo, tomar os jogos e brincadeiras sob a perspectiva do Se-Movimentar como fio condutor das práticas pedagógicas deu à professora Marisa a oportunidade de uma percepção mais aguçada das crianças, assim como das imprevisibilidades dos processos pedagógicos, de tal sorte que é possível afirmar que a observação de si mesma e de seus alunos foi o principal instrumento para o seu aprendizado como professora-pesquisadora.

Nesse sentido, e considerando o posicionamento da professora Marisa a respeito da possibilidade de sua história de vida/de professora ser retomada, ressignificada e compartilhada, ela demonstrou coerência ao assumir, por sua própria conta, a continuidade dos princípios investigativos que tínhamos com ela iniciado em 2009.

Assim, em 2010, na continuidade da pesquisa, Marisa revelou preocupar-se com a condição de suas colegas, em especial a professora Flávia. Observe-se a conversa que registramos com Marisa, reproduzida a seguir, na qual ela evidencia sua autonomia investigativa, bem como nos apresenta um parecer acerca da professora Flávia, parecer este que tivemos dificuldades em emitir tomando por base nosso próprio ponto de vista, já que na relação conosco esta professora manteve-se um tanto reticente:

Marisa: *Eliane, conversei com a Flávia sobre sua continuação na pesquisa. Ela me disse com aquele jeitinho dela: “ai Marisa, não sei se vai dar certo, os meus alunos este ano são muito pequenininhos, não sei o que fazer”. Aí eu [Marisa], disse pra ela: calma, minha filha. Nós vamos inventar alguma coisa. Você entrou na pesquisa, vamos a fundo agora. Eu [Marisa] perguntei pra ela: Flávia, você vai lá na casa da Eliane sábado pra gente planejar a continuidade da pesquisa? O que você [Flávia] está pensando em conversar com ela [Eliane]? Eu [Marisa] quis saber dela pra ajudar Eliane, por que como eu estou mais envolvida com você, achei que podia dar uma ajuda. E a Flávia é querida, aberta, receptiva, ela vai aceitar bem minha ajuda, eu acho. Eu falei pra ela: se você acha que a Eliane vai te dar um texto pra ler pra depois ficar com você discutindo na teoria, não é isso. Ela dá um texto pra você ler. Faz você ler lá junto com ela na tela do computador, é muito legal. Mas você tem que falar disso pensando a partir das crianças. De suas crianças. Ela não fica só focando no trabalho do professor, mas o que você como professor faz a partir das crianças. Então o que você pensa em falar com ela [Eliane], tem que ter argumento de que o objeto de estudo é a criança e não só nós no trabalho de professor. Ai ela [Flávia] falou assim: “ai Marisa, mas é difícil, e se não der certo?” Aí eu fui com essa coisa na cabeça para casa, e pensei: mas não é possível... No dia seguinte, eu peguei umas caixas que a [nome da servente] disse que a Celeida falou que você [Eliane] pediu pra não jogar fora. Que era pra fazer atividades com as crianças principalmente nos dias de frio. Mas eu já peguei as caixas, lá chega bastante. Chamei a Flávia pra ficar comigo no quiosque, e fiz com as crianças umas atividades que ficaram maaaravilhooosas....você [Eliane] vai ver na filmagem. A carinha de felicidades das crianças. Eles fizeram uma farra com as bolinhas que levei. A [nome da servente] filmou tudo. Ela ficava correndo atrás da gente.*

Eliane: *Que maravilha, Marisa, que boa iniciativa.*

Marisa: *Você viu Eliane, agora está acontecendo espontaneamente, a Flávia fica tentando inventar coisas com as crianças dela. Você viu como vai fluindo? Foi bom ter dado um empurrãozinho nela [Flávia]. Esse empurrãozinho vai durar até o final do semestre você vai ver.*

Eliane: *Como você disse Marisa, a Flávia é aberta. Eu acho que esse empurrãozinho vai durar pra sempre na vida dela como professora. Ser aberta é condição essencial pra mudar a prática pedagógica. Por que a Flávia demonstrou que não tem*

problemas em contar com outras pessoas. Ela não vai achar que você é melhor que ela ou coisa parecida..

Marisa: *A Flávia é uma pessoa muito carinhosa, calma, fala baixinho com as crianças, tem uma delicadeza. Ela é delicada né? Vou falar uma coisa pra você viu, eu torço para que um dia ela seja diretora. Coisa que eu falei lá na EMEI e uma professora disse: não, não tem perfil. Pôxa, ao longo da trajetória ela pode fazer um campo muito bom. É por que tem muitos jeitos de falar né? Ser delicada como ela não quer dizer que ela não seja determinada.*

Observar as atitudes da professora Marisa frente ao seu compromisso com a Pedagogia da Educação Infantil, nos leva ao encontro de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), os quais argumentam sobre a possibilidade de professores que participam de processos de pesquisa-ação, virem, mais tarde, a assumir o posto de organizadores/realizadores de seus próprios projetos de pesquisa. Assim, parece-nos que um professor que persevera no processo da pesquisa-ação, como a professora Marisa, consegue transcender da disposição inicial de apenas “participar”, em direção à aprendizagem em comunhão com o outro, até chegar à iniciativa de conduzir novos processos de produção de conhecimentos.

Tal perspectiva vai ao encontro do argumento de Contreras Domingo (1994) de que uma prática docente não pode, de forma alguma, ser reduzida à tarefa exclusiva do momento pedagógico (da “aula”), pois exige do professor iniciativa e participação em debates e construção de ações de cunho político. É esta participação, pois, que torna possível ao professor a construção de um conhecimento profissional que seja parte do processo de construção de discursos públicos comprometidos com a esfera social:

Qualquer tarefa de investigação requer um contexto social de intercambio, discussão e contraste. Este tipo de contexto é o que faz possível a elaboração e reconstrução de um conhecimento profissional não privado e secreto, senão no diálogo com outras vozes e com outros conhecimentos. (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 12)⁷⁹

Como vimos, mesmo que não tenha sido intencionalmente programado, a professora Marisa mostrou-se competente para planejar ações educativas passíveis de provocar

⁷⁹ No original: "Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino em diálogo com otras voces y con otros conocimientos" (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 12).

mudanças em condutas pedagógicas, seja nas suas próprias ou nas de colegas que, por ventura, como a professora Flávia, admitissem a importância do *outro* na conquista de melhorias de sua prática.

Nesse aspecto, consideramos particularmente interessante o exemplo e coragem da professora Marisa em quebrar o círculo vicioso de individualismo profissional, que bem sabemos existir em ambientes educativos⁸⁰, e que muitas vezes ocorre em função do medo ou receio de confrontar as crenças e/ou condutas de outros colegas de trabalho, e desse modo romper com a suposta harmonia do grupo.

Embora as atitudes de resguardo ou omissão possam, para muitos professores, parecer saudáveis do ponto de vista dos relacionamentos interpessoais, o que gerou nossa admiração pela conduta da professora Marisa foi o fato de ela ir além das relações adultocentradas e professorcentradas, e priorizar o trabalho com as crianças, dando-lhes oportunidades de participação e conferindo-lhe uma dinamização didático-pedagógica caracterizada como *relações comunicativas*.

As fotografias 74 e 75 retratam uma nova cena, já em 2010, na qual pudemos perceber a concretização de dois princípios que julgamos necessários para uma prática comunicativa: (i) a capacidade de perceber, interpretar e incluir na prática as expressividades significativas das crianças; e (ii) a disposição para o compartilhamento das experiências pedagógicas com colegas, pesquisadores e gestores.



Fotografia 74 - Professora Marisa com crianças

⁸⁰ Nós mesmos pudemos testemunhar professoras na EMEI “Joaninha” silenciando-se ou chorando às escondidas, evitando assim, confrontos e conflitos com colegas de trabalho.

Podemos afirmar que, hoje, a professora Marisa permite que as crianças, conforme deseja Tomás (2007, p. 49), influenciem diretamente nas “decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido”.



Fotografia 75 - Crianças da turma de professora Marisa

Diante desse fato, podemos afirmar, nos termos da Semiótica peirciana, que a atitude investigativa da professora Marisa, que enfrentou a secundidade – o outro, a alteridade, a resistência, o choque, o conflito e a dúvida – e adotou condutas diante dela, permitiu-lhe chegar à terceiridade, isto é, à generalização dos conhecimentos ou saberes que produziu a partir de sua própria prática. E, como afirma Silveira (2011, p. 76), “generalizar é expandir-se e, jamais, isolar-se”.

A esse respeito, assim diz Peirce (1974, p. 109): “não é a mera ação como exercício bruto da força que é objetivo de tudo, mas, digamos, a generalização, ação que tende à regularização e à atualização do pensamento, que sem ação permanece ‘impensamento’”. É nesse sentido que, para o autor, a continuidade de uma ação representa a terceiridade na perfeição, já que todo e qualquer processo ininterrupto destina-se à essa categoria da experiência.

Como para Peirce (1974, 1990), a capacidade de generalização, de chegar à terceiridade é a condição de todo ser/alter que se lança em direção a novos hábitos ou *condutas futuras*, permitimo-nos concluir que nosso trabalho, do ponto de vista de uma pesquisa-ação (embora finalizado com a participação de uma só professora), pode ser

considerado bem-sucedido, se considerarmos que o propósito último desse procedimento de pesquisa é levar seus envolvidos, ou parte deles, ao hábito de investigar/generalizar, enfim, criar terceiridades em consequência do processo investigativo.

Assim, é importante ter claro, como Peirce (1974, p. 148), que existem três classes de eventos causadores de mudanças de hábito:

Tais eventos podem, em primeiro lugar, não ser atos da mente na qual a mudança ocorre, mas experiências que a forçam a isso. Assim, a surpresa é muito eficiente em romper associações de idéias. Mas um exame cuidadoso convenceu-me bastante de que nenhuma associação nova, nenhum hábito inteiramente novo pode ser criado por experiências involuntárias. Em segundo lugar o evento que provoca uma mudança-de-hábito pode ser, aparentemente, um esforço muscular [...] [a prática da repetição, aprender a falar uma palavra por exemplo, para se criar um hábito irrefletido]. Toda a gente sabe com que facilidade se podem adquirir hábitos, mesmo de maneira não intencional. Mas estou convencido de que nada de semelhante a um conceito pode ser adquirido através de prática muscular somente. Quando parecemos fazê-lo não são ações musculares, mas os esforços interiores, atos da imaginação que produzem o hábito.

O que estamos reforçando com essa citação de Peirce é que somente o hábito da reflexão voluntária, insistente e sistemática é capaz de levar um sujeito, seja ele professor-investigador ou acadêmico-investigador, a dominar e superar velhas crenças e hábitos que o impedem de alcançar novos conhecimentos e, portanto, transformar sua atividade de docente e/ou de pesquisador.

Assim, já podemos aqui dizer que, para Marisa, está bem claro que os fundamentos do método, ou seja, *a capacidade que todo ser possui para aprender com base na experiência* (PEIRCE, 1990), não a diferencia, e nem deveria diferenciar qualquer professor, da tarefa que tradicionalmente é desempenhada, por exemplo, nas instituições acadêmico-universitárias: a produção e divulgação de novos conhecimentos.

A partir de Stenhouse (1993) também podemos chegar à mesma conclusão, já que, para o autor, conforme já citamos, o método de investigação é a indagação sistemática, continuada, planejada e autocrítica. Por isso, concluímos que os continuados ciclos de reflexão e ação (característicos da pesquisa-ação) empreendidos pela professora Marisa, ao se alargarem a cada vez, na medida em que revelam amadurecimento, complexidade de pensamento e inclusão de novos elementos, aos poucos sobrepõem o que de início parecia separado: ensino e pesquisa. Buscamos representar graficamente esse processo na Figura 5 a seguir:

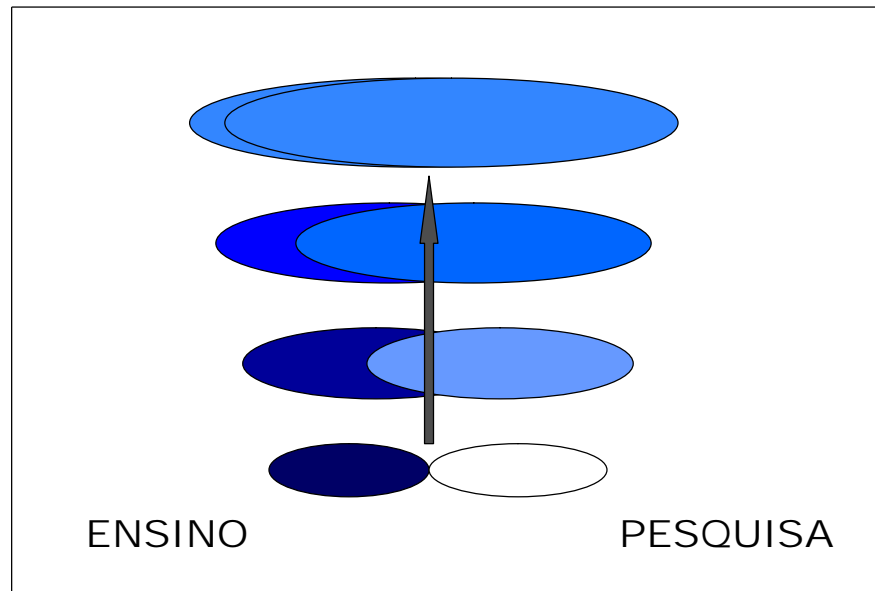


Figura 9 - Aproximação ensino-pesquisa

As duas elipses não se sobrepõem totalmente porque há uma única distinção cabível: aos professores da educação básica e professores universitários são atribuídas diferentes funções sociais (infelizmente associadas a também diferentes prestígios sociais), muito mais decorrentes de representações sociais do que de reconhecimento dos fundamentos que guiam suas tarefas específicas. Ou, em outras palavras, em última instância, método pedagógico e método científico não se diferenciam em sua generalidade, apenas na especificidade dos seus produtos aparentes. Portanto, contraditoriamente, é na *generalidade do método* que podemos reconhecer o que tanto buscávamos: o método pedagógico próprio e específico da educação infantil.

Houve uma interlocução com a professora Marisa, a partir de um chamamento que nos fez para apresentarmos o *porquê* das nossas estratégias no processo de pesquisa-ação, que evidencia os avanços no seu processo de aprendizagem e compreensão do fundamento do método no trabalho pedagógico com crianças, a qual reproduzimos a seguir:

Marisa: Eliane, eu acho que tem que mudar muita coisa. Nós não estamos falando das emoções? O ensino vem de dentro. Ensinar vem de dentro. Quantas vezes não foi

falado com a Celeida, logo que ela entrou na escola, ela tinha um entusiasmo de trazer as experiências dela, da bandinha, e um dia ela veio e me ajudou em uma música daquela caixinha amarela [caixa com CDs da EMEI]. Achei super legal! Mas eu não continuei. Aliás, não continuei a buscar coisas diferentes. Mas continuei a reproduzir as mesmas músicas, com o martelinho, com o pauzinho. É uma empolgação dela que ela conseguiu passar pra mim. Só que eu não fui buscar coisas diferentes porque eu realmente não fui buscar lá um embasamento... E aí entra tudo, né, Eliane? Entra falta de tempo, entra tanta correria...

Eliane: *E você acha que eu poderia dizer então que está faltando um fundamento para você estar sempre inovando? Saber o que é que está no fundamento da Educação, o que é que está no fundamento de ser professor?*

Marisa: *Eu acho.*

Eliane: *Porque se a gente entender o fundamento, o que é que faz ser professor, esse fundamento você vai usar sempre. É esse fundamento que faz brotar a prática, esse fundamento que faz brotar a criatividade, esse fundamento que faz brotar o fazer, e não eu entender, pegar o que o outro fez, mas o que foi que levou ele a fazer, é o que levou ele a fazer que precisamos aprender para inovar em nossa prática.*

Marisa: *É inovação, mas eu acho que tem que ter um alicerce!*

Eliane: *Tá!*

Marisa: *Tem Eliane, porque senão tudo vira empolgação e a empolgação sempre acaba. São os relatos de experiências que nós vemos na rede, são bonitos até, mas cada um aplica diante da sua realidade, aquilo é diferente, diferente né! Do que você dizer que se eu e a Carina formos lá para relator como foi a nossa experiência com a "Palavra Cantada", elas simplesmente vão apreciar: "ai que legal", mas será que elas vão aplicar nas outras escolas? Ai que legal! Pode ser que ela, de uma meia dúzia de músicas lá, apresente os vídeos, mas e depois? Acaba, entendeu?! Então eu acho que o professor precisa conciliar essa compreensão, esse entendimento do porquê que ele faz aquilo. Sabe! Será que estou acreditando no meu trabalho? Será que eu estou gerando uma mudança? Será que estão dando frutos? Eu acredito nisso, porque ensinar por ensinar, aplicar muita coisa no infantil como nós fazemos é o brincar né então você vai lá nas casinhas e dá os brinquedos, vai no parque e dá os brinquedos mas o momento como esse da música, tem que haver uma compreensão, porque que ele tem que ensinar a música? E com isso nós vamos entrar em outros caminhos. O professor que tem acesso a cultura, você está me entendendo, vamos*

entrar na vida de cada um em individual, as pessoas que vão ao cinema, que curtem a música e quem não curte música ele não vai compreender mesmo o que é ensinar música. [...] esse ser e esse fazer, eu acredito nisso. Porque tem que ter esse embasamento sim, porque se você quiser que seu projeto [a investigação do doutorado] dê certo é estruturar esse pessoal, né. É você criar, jogar essa semente, plantar [...]. Plantar... porque você depois vai ficar sim, vai ficar na história do grupo porque realmente o processo caminhou, porque se não seu trabalho vai virar uma empolgação até o dia que você fica, cada uma volta a sua linha de trabalho, eu vou naquilo que eu gosto, então eu estou dizendo para gente fazer essa conquista agora, aproveitar esse momento.

Podemos perceber, na fala da professora Marisa que, de um lado, ela, com muita veemência, nos cobra esclarecimentos sobre os fundamentos de uma conduta pedagógica e, de outro, ela mesma chega a conclusões: *"É uma empolgação dela que ela conseguiu passar pra mim"*; *"não fui buscar lá um embasamento"*; *"senão tudo vira empolgação e a empolgação sempre acaba"*; *"professor precisa conciliar essa compreensão, esse entendimento do porquê que ele faz aquilo"*. Ou se permite duvidar de si própria: *"Será que eu estou gerando uma mudança? Será que estão dando frutos?"*. Por isso podemos concluir que a professora Marisa não só compreendeu o fundamento do método peirciano – possibilidade de todo Ser aprender pela experiência – como também que aprendizagem é um “processo de aquisição de conceito e modificação de conduta” (IBRI, 1992, p. 9).

Infelizmente, como pudemos conferir na pesquisa, salvo o caso da professora Marisa, existe uma grande dificuldade por parte dos professores de se reconhecerem e de se assumirem como investigadores de suas próprias práticas, a qual, por sua vez, deve ser iluminada pela configuração informacional embutida no e pelo modo como cada criança/aluno e o próprio professor apropriam-se, aprendem, e produzem conhecimentos no contexto pedagógico. Noutras palavras, para nós, a prática pedagógica faz-se tangível e apreensível quando observada sob o prisma de sua *produção sógnica*, como argumenta Sant’Agostino (1995). Nesse sentido, não podemos mais permitir, se vislumbramos a prática pedagógica como relações comunicativas, que as produções sógnicas das crianças sejam ignoradas sob a argumentação de que não são “científicos”, “corretos”, “qualificados”.

Desse modo, um professor que se assume como investigador de suas próprias condutas pedagógicas, que se dispõe a modificá-las continuamente, deve ter a clareza de que é o

processo de mediação que deve ser entendido como nutriente de sua ação pedagógica, e não a polarização: ou o saber dos acadêmicos, ou do professor, ou os saberes das crianças. E, quando falamos em *mediação*, queremos dizer: relações e produções sócio-culturais. Nessa medida, a prática pedagógica é configurada em uma estrutura semiótica, de permanência contínua, que alcança todas as dimensões e níveis de um sistema educativo concebido como processo dialógico-comunicativo ou interlocutivo.

Assim, temos como expectativa, ainda inspirados em Sant'Agostino (1995), que o entendimento da dimensão informacional situada na prática pedagógica opere como agente transformador não apenas de algumas ações isoladas – a da professora Marisa, por exemplo –, mas que venha a influenciar e transformar o processo educativo como um todo, desde a escola até as produções acadêmicas.

Por outro lado, as interlocuções com as professoras Flávia, Marisa, Letícia, Carina e com a ex-diretora Celeida, transformou, sem dúvida, nosso olhar de pesquisadora de práticas pedagógicas com crianças. A nossa esperança é que as professoras que, de alguma forma, tenhamos conseguido afetar, possam continuar, na medida das suas possibilidades, a conduzir práticas com a participação efetiva das crianças, valendo-se – e incentivando – de seus movimentos significativos, e, assim, concretizem uma pedagogia finalmente entendida como comunicativa, como *relações comunicativas*.

Pois não tomar uma prática pedagógica como espaço de relações comunicativas, é reduzir a figura do professor a mero destinatário dos preceitos técnicos recomendados pelas produções acadêmicas, a um profissional habilitado a desempenhar apenas traduções dos conhecimentos científicos, cuja tarefa não seria outra senão forjar uma prática *simulada*, ou seja, reformular, à moda de *simulacro* ou à imitação de modelos “esotéricos”, a sua própria experiência pedagógica.

O que estamos querendo dizer é que a possibilidade de uma prática pedagógica comunicativa, em fluxo aberto, não depende, exclusivamente, da “correta” aplicação ou transmissão de modelos de prática e de conteúdos. Mas, depende, sim, dos sujeitos que a dinamizam, que apresentam suas histórias em fluxo. Caso contrário, tratar-se-ia de sujeitos mecânicos, que deixariam sua história congelada no passado e, no máximo, seriam obrigados a repeti-la, reproduzi-la no presente e no futuro. Uma prática pedagógica *vívida* só é possível com sujeitos que a vivem na dimensão mesma da ação (como um processo dinâmico e não um fato consumado), logo, *do concreto*.

Contudo, também entendemos como razoavelmente compreensível que os professores ancorem-se no que é propalado pelo mundo acadêmico-universitário (“ciência”), para selecionar os conteúdos, escolher as estratégias de ensino e interpretar as respostas das crianças. Afinal, o discurso acadêmico, dos especialistas, tem alto valor simbólico – o “cientificamente comprovado” (ZAMBONI, 2001), peso que, ao contrário, não possuem os discursos infantis, as produções sógnicas próprias ao modo de Ser criança.

Assim, não basta conceber e dar visibilidade ao professor na condição de partícipe da produção do conhecimento a partir do lugar onde ele, historicamente, está situado no processo educativo: destinatário bem definido e claramente hierarquizado dos discursos acadêmicos (BEACCO; MOIRAND apud ZAMBONI, 2001) e, portanto, vulgarizador/tradutor dos conhecimentos especializados para destinatários leigos e desprovidos de saber, ou seja, os alunos-crianças.

De qualquer modo, tal afirmação não destitui o professor de seu compromisso específico e ético, qual seja, o de *ensinar* – tornar compreensível, acessível, disponível, o conhecimento produzido. O que esperamos é que o método pedagógico receba novas visadas, de tal sorte que às crianças seja outorgado o direito de serem partícipes, verdadeiramente interlocutores na prática pedagógica, isto é, com a devida consideração de seus interesses, necessidades e desejos próprios, e não mais concebidos e tratados como supostos receptores passivos, incapazes e reprodutores dos interesses e conhecimentos “adultocentrados”, “professorcentrados” (GOMES-DA-SILVA, 2007) e “academicocentrados”.

Não basta nos apropriarmos de teorias prontas e discursos já produzidos para interpretar fatos. O que nos cabe como professores e pesquisadores é, isto sim, a partir deles buscar novas teorias que justifiquem as nossas próprias práticas como fenômenos singulares. O processo investigativo que encetamos caminhou da percepção do movimento significativo das crianças (cujo entendimento deriva da perspectiva teórica do Se-Movimentar) para o movimento de reflexão do professor. E foi o recurso à semiótica peirciana que viabilizou tal movimento, como pensamos ter demonstrado ao longo deste trabalho.