

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ILKA SCHAPPER SANTOS

O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e
formação de pesquisadores e educadores

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo, 2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ILKA SCHAPPER SANTOS

O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e
formação de pesquisadores e educadores

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo, 2010

FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS, Ilka Schapper. *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*, São Paulo, 237 p.,2010.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: Sentido, Significado, Cadeia Criativa, Argumentação, Brincar

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Banca Examinadora

Aos queridos Ricardo e João Pedro,
frutos bons.

Para Solenio, que na nossa relação, trouxe muitos sentidos para o verbete *pai*, indo muito além do significado estratificado e estável da palavra. Muito obrigada, por ser, na minha vida, referência paterna.

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, minha orientadora, pelas palavras que iluminaram este trabalho, por acreditar sempre no outro, pelo seu desejo contagiante em transformar o mundo de forma criativa. Mas, principalmente, pelo exercício do confronto produtivo de ideias, valores e crenças.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Solenio e Zélia, por serem sempre referência de lutas e conquistas e porto seguro para mim e para o João Pedro. *Árvores boas*.

À Léa, que na nossa relação traz outros sentidos para o verbete *sogra*.

Ao Luiz Fernando, por estar sempre próximo e ser um *aconchego* para mim, para o Ricardo e, em especial, para o João Pedro.

Ao Ricardo, meu companheiro de vida, por sua colaboração na feitura das figuras e dos quadros presentes neste trabalho.

Ao João Pedro, meu filho, por partilhar comigo o exercício da relação materna e, também, por seu brilho expresso em sua interlocução com o mundo.

Aos meus irmãos João, Núbia, Márcio, Poliana e Pablo, por serem imprescindíveis. Em especial à Núbia e à Poliana, *irmãs-amigas*, por suas presenças e por nossa interlocução acadêmica que transcende os espaços da família.

À Profa. Dra. Léa Stahlschmidt Pinto Silva, por possibilitar um espaço no GP EFoPI para a construção de uma metodologia de pesquisa revolucionária e transformadora e por sua luta incansável pelas crianças e suas infâncias.

Aos professores e coordenadores das creches do município de Juiz de Fora, por possibilitarem a minha incursão na reflexão da prática e na prática da reflexão no universo da infância de crianças de 2 e 3 anos.

Aos participantes dos grupos de pesquisa EFoPI, LACE e LIC, pelas interlocuções acadêmicas que atravessam esta tese.

À Tida, nossa querida funcionária, que cuidou do Ricardo e, principalmente, do João Pedro nos momentos em que estava viajando para São Paulo ou imersa na escrita da tese.

À Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães (Ciça), pelas significativas contribuições para o meu desenvolvimento como aluna e professora-pesquisadora e por suas características que se revelam em palavras e atos: sensibilidade, solidariedade, inteligência e compromisso com a transformação de si, do outro e do mundo.

À amiga Elvira Aranha, pelo seu acolhimento, por nossos diálogos, que transcendem os espaços desta tese e, principalmente, por ser alguém em quem posso confiar. Por mais que ela não goste que diga, uma profissional-acadêmica brilhante.

Às professoras doutoras que participaram das bancas de qualificação: Alzira Shimoura; Maria Cecília Magalhães; Maria Helena Pistori; Mona Hawi e Wanda Aguiar Junqueira, por promoverem uma interlocução calorosa, permitindo que eu repensasse o percurso desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas, por seu compromisso com a produção do conhecimento na prática de pesquisa, por suas contribuições teóricas e por nosso diálogo que transcende o universo acadêmico e invade os espaços da afetividade.

À Profa. Dra. Mona Hawi, pelas inúmeras contribuições neste trabalho, no período da segunda qualificação e ao longo de todo doutorado. Por nossos diálogos, vivências e, principalmente, por ter se tornado referência para mim na cidade de São Paulo.

À Fernanda Cardoso, por nossa intensa interlocução no período de revisão deste trabalho e, principalmente, por ter demonstrado ser coerente à categoria colaboração.

À Lena, por nossos diálogos acadêmicos e afetivos que muito contribuíram para este trabalho final.

À Alessandra, amiga-irmã de longa data, por estar sempre por perto. Nossa interlocução e nosso afeto atravessam tempos e espaços.

À amiga Bruna, por ter sempre uma enunciação recheada de afeto, disponibilidade e muitas inquietações instigantes e por se tornar uma interlocutora imprescindível. Há muito de Bruna Sola Ramos nesta tese.

À Mônica (Mamu), comadre, amiga-irmã, por nossa interlocução que supera as adversidades da vida e pelas aprendizagens que partilhamos. Por meio de nossos diálogos pude aprimorar minha capacidade argumentativa.

À querida Cláudia Bonfatti, por ter sido uma referência para o João Pedro, no período de ingresso na educação infantil, e por ter se tornado amiga da família. Sua experiência, posturas e atitudes, como professora dos pequenos, sinalizam o compromisso que tem com as crianças e suas infâncias.

À Rose, por trazer belíssimas imagens para o João Pedro, transmutadas por meio do maravilhoso e por ter enriquecido sua infância com movimentos de expansão e contração no momento em que não pude estar.

À Hilda, amiga querida, pela presença colaborativa e por me ensinar a objetivar as ações e tarefas do cotidiano acadêmico/profissional.

A todos os amigos do LAEL, especialmente aos colegas do Seminário de Orientação, colaboradores no processo de construção desta pesquisa.

À Maria Lúcia e à Márcia, por suas ações generosas em períodos como Matrícula, Prova de Francês e Exame de Área Complementar.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial ao Departamento de Educação, pelo afastamento concedido; e à CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível meus estudos no LAEL.

SUMÁRIO

COMEÇANDO O DIÁLOGO	18
CAPÍTULO 1 – NO MEIO DO CAMINHO: EU, TU, ELES NO ENCONTRO DOS “NÓS”	27
1.1 – O Movimento da Cadeia Criativa: linguagem e produção de conhecimento	30
1.1.1 – A Cadeia Criativa: entre o compartilhamento de sentidos e de significados	31
1.1.2 – A Cadeia Criativa e a ZPD: interregno de conflitos, tensões e possibilidades na produção de conhecimento	39
1.1.3 – Cronotopia e exotopia: uma díade no movimento da Cadeia Criativa	43
1.1.4 – A Cadeia Criativa sob a égide da totalidade spinozana	46
1.1.5 – Breve retomada da “velha” e da “nova” retórica: um encontro com a argumentação na cadeia criativa	52
1.1.6 – Fluxo da Interação verbal: por uma argumentação dialógica na Cadeia Criativa	62
CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA BRINCADEIRA NO GP EFOPI	67
2.1 – Uma breve história sobre o brincar	69
2.1.1 – A imaginação e a brincadeira de faz de conta	74
2.1.2 – O desenvolvimento da imaginação: lócus da brincadeira de faz de conta e da (re)invenção do real	81
CAPÍTULO 3 – MOVIMENTOS DE UM PERCURSO: CAMINHOS E (DES)CAMINHOS TRILHADOS	90

3.1 – A Pesquisa Crítica de Colaboração no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE)	94
3.2 – A Pesquisa Crítica de Colaboração no Grupo de Pesquisa Educação, Formação de professores e Infância (GP EFoPI)	97
3.3 – Espaços-tempo de uma construção coletiva: caracterização do(s) contexto(s) de pesquisa	104
3.3.1 – Projeto de 2006-2007: <i>A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil</i>	104
3.3.2 – Projeto de 2008-2009: <i>Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche</i>	109
3.3.3 – Espaços de Atuação do GP EFoPI	113
3.3.3.1 – A Entidade Civil que mantém as creches no Município de Juiz de Fora: uma breve incursão na AMAC	113
3.3.3.2 – A Extensão Universitária e o Curso de Extensão na Universidade Federal de Juiz de Fora	116
3.3.4 – Equipe de pesquisadores participantes do GP EFoPI no Período 2006-2009	120
3.4 – Pesquisadores Focais do trabalho de Tese	122
3.5 – Procedimentos de produção-geração, coleta, organização e armazenamento dos dados	123
3.6 – Procedimentos de Análise e Interpretação de Resultados	125
3.6.1 – Categorias de Análise	126
3.6.1.1 – Marcas da Interação	128
3.6.1.2 – Marcas Argumentativas 1	129
3.6.1.3 – Marcas Argumentativas 2	129
3.6.1.4 – Marcas Linguísticas	130

3.6.2 – Categorias de Interpretação	131
3.7 – Credibilidade neste Processo de Pesquisa	132
CAPÍTULO 4 – DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO	134
4.1 – 1º. Cronotopo da Cadeia Criativa – Sessões reflexivas com pesquisadoras do GP EFoPI e educadoras da creche	135
4.1.1 – 1ª. Sessão Reflexiva Analisada – dia 14 de agosto de 2006	135
4.1.2 – 2ª. Sessão Reflexiva Analisada – dia 21 de agosto de 2006	149
4.1.3 – 3ª. Sessão Reflexiva Analisada – dia 04 de setembro de 2006	166
4.2 – 2º. Cronotopo da Cadeia Criativa – Curso de Extensão	183
4.2.1 – Encontros do Curso de Extensão Analisados: “A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche” e “A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar” – dias 05 e 12 de novembro de 2007	183
4.3 – 3º. Cronotopo da Cadeia Criativa – Sessão Reflexiva com as Coordenadoras das Creches da AMAC	201
4.3.1 – 4ª Sessão Reflexiva Analisada – dia 11 de novembro de 2009	201
4.4 – Considerações Parciais	215
CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES ABERTAS	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226
ANEXOS	236

Anexo 1	236
Anexo 2	237

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Os três gêneros do discurso na Retórica, com base em Reboul	58
Quadro 02 – Desenho da Pesquisa	93
Quadro 03 – Ações e questões relativas ao processo reflexivo	100
Quadro 04 – Ações e questões relativas ao processo reflexivo construídas pelo EFoPI a partir de Smyth	101
Quadro 05 – Cronograma do planejamento das ações do GP EFoPI, nos anos de 2006 e 2007	108
Quadro 06 – Cronograma do planejamento das ações do GP EFoPI, nos anos de 2008 e 2009	112
Quadro 07 – Relação Adulto/Criança nas Creches Comunitárias da AMAC/2009	115
Quadro 08 – Proporção Adulto/Criança nas Turmas das Instituições de Educação Infantil segundo a Resolução Municipal No. 1/2000	115
Quadro 09 – Coordenadores do GP EFoPI	121
Quadro 10 – Pesquisadores Doutores, Doutorandos, Mestres e Mestrandos	121
Quadro 11 – Alunos de Iniciação Científica	122
Quadro 12 – Pesquisadores Colaboradores	122
Quadro 13 – Síntese dos instrumentos usados para a discussão	125
Quadro 14 – Marcas da interação	128
Quadro 15 – Marcas Argumentativas 1	129
Quadro 16 – Marcas Argumentativas 2	130
Quadro 17 – Marcas Linguísticas	131
Quadro 18 – Categorias de Interpretação	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Fluxograma da Pesquisa	92
Figura 02 – Ações para materializar interdisciplinaridade e transversalidade na tríade ensino-pesquisa-extensão	119

RESUMO

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada, na linha Educação e Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, tendo como objetivo investigar o fluxo do significado do brincar na Cadeia Criativa, no interior do Grupo de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Infância (EFoPI). Apresenta como aporte teórico as referências da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, em especial, as contribuições de Vygotsky, do Círculo de Bakhtin e de seus respectivos seguidores. Adota, também, a perspectiva monista spinozana (Spinoza, 1677/2005), para tecer uma discussão sobre o movimento da Cadeia Criativa (Liberali, 2006, 2009). A linguagem, nesse movimento, é vista sob a perspectiva bakhtiniana e de seu círculo, bem como sob a ótica dos elementos da “velha” e da “nova” retórica (Aristóteles, 350 a.C./2005, Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1970/2005) que fundam, neste trabalho, um significativo debate sobre a argumentação. Nesse contexto, a linguagem é vista como possibilitadora de traduzir-realizar os eventos do existir humano atravessados pelas (inter-)relações nos vários contextos do GP EFoPI por meio de intervenções com os educadores das creches públicas municipais, da cidade de Juiz de Fora. O referencial metodológico é norteado pelos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2002, 2004, 2006, 2009), entendida como um processo que possibilita a todos os participantes da pesquisa a construção-produção do conhecimento, com ênfase no papel da colaboração como espaço de aprendizado e desenvolvimento a todos os envolvidos no processo. A discussão dos resultados está pautada em categorias de análise argumentativas desenvolvidas com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005) e Liberali e Shimoura (2007), bem como de interpretação embasadas no referencial teórico deste trabalho, em especial as categorias teóricas da perspectiva Sócio-Histórico-Cultural, no interior do movimento da Cadeia Criativa. Os resultados indicam que a práxis do GP EFoPI, nos cronotopos da Cadeia Criativa foi, gradativamente, assumindo os princípios epistemológicos e práticos da colaboração. Os educadores das creches, junto com os pesquisadores, foram se tornando protagonistas nas discussões teórico-práticas sobre o brincar, bem como na ressignificação das práticas que circundam essa atividade. Para estes, as transformações ficaram circunscritas aos modos e às maneiras de intervir; já para os educadores, notaram-se mudanças nos próprios sentidos e significados acerca da temática.

Palavras-chave: Sentido, Significado, Cadeia Criativa, Argumentação, Brincar

ABSTRACT

This research is inserted in the area of Applied Linguistics, in the line of Education and Language, of Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, having as its goal to investigate the flow of the meaning of playing in the Creative Chain, inside the Education Research Group, Teacher Formation and Childhood (EFoPI). It is presented as theoretic foundation the references from the Social-Historical-Cultural Theory, especially the contributions from Vygotsky, Bakhtin's Circle and their respective followers. It is also adopted the monist Spinozan perspective (Spinoza, 1677/2005), to weave a discussion on the movement of the Creative Chain (Liberali, 2006, 2009). The language, in this movement, is seen under the Bakhtinian perspective and his circle, as well as under the optic of the elements from "old" and "new" rhetoric (Aristotle, 350 a.C./2005, Perelman and Olbrechts-Tyteca, 1970/2005) which found, in this paper, a significant debate on the argumentation. In this context, the language is seen as able to translate-realize the events of being human through the (inter)relationships in many contexts of GP EFoPI by means of interventions with the educators of the city's public daycare centers, in the city of Juiz de Fora. The methodological reference is guided by the principles of Critic Research of Collaboration (Magalhães, 2002, 2004, 2006, 2009), understood as a process that allows to all the participants of the research the construction-production of the knowledge, with emphasis on the role of collaboration as a space of learning and developing to all those involved in the process. The discussion of the results is based on categories of argumentative analysis developed over Perelman and Olbrechts-Tyteca (1970/2005); Liberali and Shimoura (2007), as well as interpretation based on the theoretical reference from this paper, especially the theoretical categories of the Social-Historical-Cultural perspective, inside the Creative Chain movement. The results indicate that the praxis used on GP EFoPi, in the chronotopes of the Creative Chain, gradually, has been taking over the epistemological and practical principals of collaboration. The daycare center educators, along with the researchers, were becoming protagonists in the theoretical-practical discussions on playing, as well as the resignification of the practices that circle this activity. For these, the transformations were circumscribed to the ways and manners of intervening; as for the educators, changes were noticed in their own senses and meanings about the theme.

Key-words: Sense, Meaning, Creative Chain, Argumentation, Playing

COMEÇANDO O DIÁLOGO

Neste trabalho busco compreender criticamente a formação das professoras pesquisadoras e das educadoras¹ participantes de um grupo de pesquisa que investiga a formação dos profissionais da educação infantil. Em especial, investigo como se processa o compartilhamento de sentidos e de significados sobre o brincar. Um dos focos da investigação é discutir as concepções sobre o brincar no espaço de pesquisa – que se materializa nas reuniões de discussão teórica, de definição de metodologia e de instrumentos, de ingresso no campo e de análise crítica de dados – em um grupo que estuda a criança e suas infâncias nas creches públicas municipais de Juiz de Fora. O Grupo de Pesquisa (GP) em questão é o EFoPI (Educação, Formação de Professores e Infância). Na realidade, investigo o que estou intitulado de metapesquisa².

O prefixo *meta-* indica transcendência: “para além” da pesquisa. Num movimento dialético, as reuniões do grupo de pesquisa e os diálogos com os participantes sistematizam e organizam as pesquisas em si, mas também criam espaços de investigação científica que transcendem as discussões das definições de questões de estudos, de objetivos, de fundamentação teórica, de análise de dados, objetivando a transformação da realidade.

Os professores pesquisadores e os participantes da pesquisa, na apropriação de concepções teóricas e no ingresso das discussões acadêmicas e trabalho de campo reescrevem, ressignificam sua práxis, continuando a tecer e a fiar, nas dobras das suas construções, a produção do conhecimento. Isso, porque entrecruzam as formulações teóricas com outras leituras e outras vivências que tiveram no campo da academia e no diálogo com seus interlocutores. Além disso, quando estudam um construto teórico e o relacionam com o trabalho cotidiano, no interior de uma pesquisa, as professoras-pesquisadoras e as educadoras participantes da pesquisa trazem para a cena da investigação científica atores diferentes daqueles que os próprios teóricos elegeram. Mas, na modernidade – ou pós-modernidade – a tarefa de pensar, de estabelecer relações e proposições, de reconstruir, como muitas outras, sofre com a pressa e a brevidade do tempo.

¹ Neste trabalho de tese, o verbete “educadoras” se refere tanto às professoras quanto às coordenadoras pedagógicas das creches públicas municipais de Juiz de Fora.

² A terminologia *metapesquisa* foi criada por mim para definir o processo de investigar a prática de pesquisa.

O homem contemporâneo está, de fato, marcado pela pressa e pela falta de tempo. Falta de tempo para a reflexão científica que requer dialogar e digerir a “ideia do outro” – no caso da pesquisa aprofundar nos autores selecionados – para no entrecruzamento da “ideia própria” – a questão a ser investigada – criar a “ideia nova” com novas significações. Esse terceiro elemento, que diz da originalidade, da criação, está se esvaziando na atualidade. Só se tem tempo de analisar a “ideia do outro” e a “ideia própria”. Muitas vezes, não se tem tempo para originalidade e criatividade, que requerem a interlocução das três ideias citadas. Nesse contexto, estamos perdendo, no campo da produção científica, da construção de conhecimento, a capacidade de transitar na terceira margem do rio.

A dificuldade de criação está posta no excesso de informação, na tentativa de se dar conta de tudo, dos prazos achatados das agências de fomento. Não sobra tempo para o processo criativo, no interior do processo de pesquisa. Isso porque, na busca de se achar a melhor definição na palavra do outro, há uma reprodução do texto do outro inserido no contexto da investigação. Mas, com isso, muitas vezes, se esvazia a palavra do pesquisador – que seria a tônica da diferença entre argumentar, analisar e transformar a realidade.

Para investigar o processo de produção de conhecimento, sobre o brincar, com as professoras-investigadoras e as demais participantes da pesquisa, analisei longitudinalmente a produção dos dados do GP EFoPI, ao longo de quatro anos de intervenção, do início de 2006 até o final de 2009. Isso foi feito a partir das sessões reflexivas realizadas com as educadoras das creches, dos encontros do curso de extensão e das sessões reflexivas que o grupo ofereceu para as coordenadoras das 23 creches da cidade de Juiz de Fora.

O meu interesse pelo tema está relacionado à minha preocupação, como professora de uma universidade pública, de compreender como o processo de pesquisa, numa perspectiva sócio-histórico-cultural de colaboração, possibilita aos participantes a transformação e a reconstrução do mundo que os cercam. Além disso, na minha trajetória acadêmica, o binômio professora-pesquisadora sempre esteve presente.

Em 1990 concluí o curso de magistério, de nível médio, em uma escola pública estadual, na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, em Minas Gerais. Nesse período, trabalhei dois anos na APAE da cidade.

No ano seguinte mudei-me para o Município Juiz de Fora, por conta da aprovação no vestibular. Em 1991, após aprovação em concurso público, comecei

minha carreira como professora alfabetizadora da SME (Secretaria Municipal de Educação) da cidade. Paralela a essa atividade, era estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde também participava de projetos de pesquisa, de extensão e de monitoria, que investigavam e atendiam crianças que vivenciaram anos de fracasso na alfabetização inicial.

Terminada a graduação, em 1994, no ano subsequente, ingressei no mestrado em educação, na PUC-Rio, sob a orientação da professora Dra. Sônia Kramer. Nesse período, desejava continuar minhas investigações no campo da alfabetização, leitura e escrita. Inscrevi-me, então, no segundo período do curso, na pesquisa intitulada *Cultura, Modernidade e Linguagem: Leitura e Escrita de Professores em suas Histórias de Vida e Formação*. Foi nesse projeto interinstitucional que vivenciei minhas primeiras experiências de pesquisa numa abordagem histórica e cultural, sob a orientação das professoras doutoras Sônia Kramer e Solange Jobim e Souza. Foi, também, no interior desse projeto que minha dissertação se originou.

Ao lado disso, fui aprovada em uma seleção para professor substituto no Departamento de Psicologia da Educação e Orientação Educacional, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Finalizado o mestrado, fui aprovada em um concurso público de coordenação pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação (SME), do município de Juiz de Fora. Na convocação escolhi trabalhar com a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Na escola defini, junto à direção, que minha tarefa seria a de orientação-formação pedagógica de professores da educação infantil e professores alfabetizadores. Nessa coordenação, realizei, junto aos outros profissionais da escola, vários trabalhos de pesquisa-intervenção com as professoras alfabetizadoras. Nesse período, terminava o curso de letras na UFJF.

Três anos depois de estar na coordenação pedagógica de uma escola pública municipal, fui aprovada em concurso público na UFJF. Desde então participo de dois grupos de pesquisa: *Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC)* e *Educação, Formação de Professores e Infância (EFoPI)*, coordenados pelas professoras doutoras Maria Teresa de Assunção Freitas e Léa S. P. Silva, respectivamente. No interior dos grupos de pesquisa, interessei-me pela discussão da formação contínua do professor da educação infantil e do ensino fundamental. Nesse entremeio, fui Coordenadora de Extensão, cargo que me levou a assumir os programas e projetos de extensão da UFJF.

A experiência na pró-reitoria mostrou-me a relevância da interface do binômio pesquisa-extensão. Percebi que muitas áreas do conhecimento trabalhavam com esse binômio de forma indissociável. Foi isso que me levou à PUC-SP, a querer ingressar no fluxo de uma área do conhecimento que tivesse essa característica: a Linguística Aplicada.

No ano de 2006, ingressei no Programa de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP, sob a orientação da profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali. Comecei, então, a participar do Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividade no Contexto Escolar* (LACE), liderado pelas professoras doutoras Fernanda Coelho Liberali e Maria Cecília Magalhães.

A participação nos três grupos de pesquisa, LIC, EFoPI e LACE, foi especialmente importante para a minha formação de professora pesquisadora e para o levantamento de questões que me levaram à construção desta tese. Os três grupos têm em comum o referencial sócio-histórico-cultural e a busca de transformação da realidade circunscrita nos espaços acadêmicos e escolares.

Minha busca em compreender criticamente esse processo de transformação levou-me a optar por desenvolver minha tese de doutoramento em um programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, como disse anteriormente.

Nesse movimento, dois motivos específicos me impulsionaram a estar em um doutorado ligado à LA. O primeiro deles seria uma formulação *mestiça e nômade* (Moita Lopes, 2006) da LA e da minha própria formação e prática docente, já que no hibridismo da minha formação inicial em Pedagogia e Letras – desdobrados em Educação e Linguagem – atuo como professora de uma universidade pública na área da Psicologia e Educação. O segundo, indissociável do primeiro, está pautado na crença que tenho na produção do conhecimento sob a égide da pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto igualmente aplicado (ibid., p.21). Um processo que possibilita transitar entre a prática da reflexão e a reflexão da prática, esboçando a procura da pretensa totalidade.

A LA se configura como um campo de pesquisa que estuda a linguagem em uso e, como explica Marx (1945-1946/2002, p. 24), “*é tão velha como a consciência (...), aparece com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens*”. A linguagem, nesse contexto de investigação, é concebida como elemento indispensável entre o ser humano e o mundo que o cerca. A consciência humana se constitui por meio da linguagem, em um movimento circunscrito à realidade material e imaterial. Em um

movimento dialético, os seres humanos são constituídos na/pela linguagem e, também, a constitui e, por conta disso, não podem dela dissociar-se para compreender a realidade, transformado-a e sendo por ela transformado.

Nessa perspectiva, o estudo da LA amplia seu campo de ação e deixa de ser percebida apenas como área que permite solucionar os problemas concernentes à linguagem em uso. As pesquisas em LA, na contemporaneidade, procuram investigar situações concretas, de maneira que possam responder às demandas sociais do contexto pesquisado (Moita Lopes, 2006, p. 20). No movimento de pesquisa, esse é um ponto fundamental, uma vez que permite um estreitamento com a comunidade investigada, propiciando espaço para a construção-produção do conhecimento responsivo ativo à vida social dos sujeitos envolvidos.

Em uma leitura bakhtiniana, podemos inferir (o leitor e eu) que a pesquisa aplicada, materializada em práticas de linguagem, não permanece silenciada, pois, como prática discursiva, se faz em uma *práxis*³ dialógica e ideológica. Esse movimento está fundado na comunicação verbal, posto que um enunciado seja sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa. No dizer de Bakhtin (1997, p. 290) *toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.*

Foi por meio dos diálogos tecidos no GP LACE, no GP EFoPI, na participação dos seminários de pesquisa, dos seminários de orientação e nas discussões das disciplinas⁴ do doutorado que inicio um novo campo de investigação: compreender o fluxo do significado sobre o brincar entre pesquisadores e educadores do GP EFoPI, no interior da argumentação colaborativa. Isso foi fomentado, principalmente, nos debates tecidos sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração, com a Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães e na participação do projeto de produtividade técnica do CNPq, sob a coordenação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, “*Argumentos na Produção Criativa de Significados em Contextos Escolares de Formação de Educadores*”, em que esta tese é um sub-eixo.

³ O conceito de *Práxis* de Karl Marx diz da articulação entre teoria e prática, uma prática desenvolvida com/pela/através de reflexões. Uma busca de compreensão ativa, no dizer de Bakhtin (1997), da atividade prática. É a atividade prática imbricada de teoria.

⁴ Disciplinas: (a) Teorias da Linguagem II: teorias e práticas da argumentação – perspectiva enunciativo-discursivo; (b) Argumentação em Contexto Escolar; (c) Linguística Aplicada II - linguagem e produção do conhecimento; (d) Tópicos em Linguística Aplicada II: formação de professores e reflexão.

No interior do GP LACE e do GP EFoPI, várias pesquisas foram concluídas e outras estão em desenvolvimento. Destacarei, aqui, aquelas que têm relação com o tema desta tese, ou seja, as que discutem a brincadeira na infância de 0 a 6 anos (GP EFoPI) e as que tratam da argumentação no interior da formação de educadores críticos (GP LACE).

No GP EFoPI, temos os trabalhos de bacharelado de Fabrino (2005), cuja temática gira em torno das concepções de educação infantil e infância nos projetos político-pedagógicos das creches da AMAC; de Salgado (2007), em que a autora discute a construção da identidade da profissional recreadora de creche; de Abreu (2008), que investiga o brincar de faz de conta e o letramento na educação infantil.

Em nível de mestrado, temos as pesquisas de Santos (2005), que investigou o processo de construção da identidade negra, tendo como contexto de análise a brincadeira de faz de conta; de Ribeiro (2006), cujo tema era compreender a concepção de educação infantil presente nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora; de Costa (2007), que procurou analisar a compreensão de educadores de creches acerca do movimento corporal no desenvolvimento infantil; de Araújo (2008), que pesquisou o lugar do brincar na instituição de educação infantil em tempo integral. E, no doutorado, a pesquisa em andamento de Santos, que busca compreender os significados atribuídos ao choro na creche.

No GP LACE, destaco as pesquisas de iniciação científica de Silva (2004) e Olivetti (2004), cujas temáticas estão circunscritas ao campo da argumentação e formação da cidadania. Em nível de mestrado, temos o trabalho de Aranha (2009), que procura compreender criticamente o papel da argumentação na construção de significados compartilhados por formadores e participantes em contextos de formação continuada; de Meaney (2009), que investiga a argumentação na formação do professor na escola bilíngue; e de Rodrigues (2010), que analisa o papel da argumentação na formação crítica de professores em uma creche.

Ainda no campo do mestrado, temos pesquisas em andamento: de Oliveira, que investiga como a argumentação e o pensamento crítico valorizado em diálogos organizados em um grupo de teatro de uma escola podem configurar como espaços de mediação implícita do aluno; e de Santos, que investiga a produção crítica argumentativa no espaço da sala de aula.

No doutorado, outras investigações em curso: de Guerra, que procura compreender criticamente como a argumentação, presente nas negociações das

atividades do *Projeto Aprender Brincando* possibilita a produção de significados compartilhados; de Vendramini-Zanella, que objetiva desenvolver um trabalho de formação crítica dos alunos de cursos de licenciatura, por meio da argumentação, na atividade de contar histórias para crianças com câncer, em hospital especializado.

Todos os trabalhos, aqui destacados, tanto do GP EFoPI quanto do GP LACE, são de suma importância pois, em cada grupo de pesquisa, essas investigações tecem intersecções, gerando dados que estabelecem uma rede de diálogos que tornam possível sua avaliação pelos pesquisadores dos grupos e, por conseguinte, sua reconstrução em outros contextos de produção. Com igual relevância, este trabalho de tese aconteceu no interregno de confluências entre os dois grupos de pesquisa anteriormente citados.

Agora, narrarei como se processou a construção desta pesquisa no interior do GP EFoPI. Depois de ter demarcado o campo de estudos teórico-metodológico do trabalho de tese, em diálogos sistematizados com minha orientadora, fiz a proposta para a Profa. Dra. Léa S. P. Silva, coordenadora do GP EFoPI, de iniciarmos um trabalho de investigação por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração, sob a ótica da perspectiva sócio-histórica-cultural. Assim, do ano de 2006 até agora, desenvolvemos duas pesquisas intituladas “*A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da educação infantil*” e “*Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche*”, no período de 2006 – 2007 e 2008-2009, respectivamente.

Desde então, meu trabalho de campo ficou circunscrito às intervenções desenvolvidas nesse período e acabou por se configurar em um trabalho longitudinal. Envolvi-me, assim, ativamente no desenvolvimento de todas as atividades do grupo, desde o planejamento até as intervenções no campo, no período de 2006 a 2009.

A princípio, desejava investigar o movimento da produção de sentidos-significados no processo de pesquisa. Dito de outro modo, procurava compreender a formação do professor-pesquisador, por meio do dispositivo argumentativo, no interior do processo de pesquisa do GP EFoPI. Por conta disso, naquele período, delimitei que analisaria as transcrições das reuniões de pesquisa e das intervenções nas sessões reflexivas e no curso de extensão com as professoras e coordenadoras das creches, as notas de campo e as atas produzidas pelo grupo. Mas, parafraseando Drummond, *no meio do caminho tinha uma pedra*. Deparei-me com a inquietação de que desenvolveria uma análise unilateral, apenas a perspectiva de um lado da moeda: as produções-construções do conhecimento das pesquisadoras. E o reverso da moeda? A interlocução

com os participantes da pesquisa? Como poderia trabalhar sob a ótica da colaboração se estava focando, de modo dualista, apenas a produção das pesquisadoras?

Foram esses questionamentos que me fizeram refletir e tomar a decisão de focar minha “lente” no possível movimento de colaboração desenvolvida entre as pesquisadoras e as educadoras participantes do GP EFoPI. No entanto, como disse, já estava no meio do caminho. Deparei-me com um grande volume de material no banco de dados do grupo de pesquisa, pois já havíamos feito sessões reflexivas com 4 professoras de uma das creches públicas municipais de Juiz de Fora e já estávamos trabalhando com as coordenadoras pedagógicas. Depois de uma longa imersão nos dados, até então gerados-produzidos, pude perceber o principal eixo de discussão e a “vocação” do GP EFoPI: o debate sobre a brincadeira, em especial a brincadeira de faz de conta. A partir dessa “descoberta”, resolvi investigar o fluxo do significado sobre o brincar na cadeia criativa, entre pesquisadoras e educadoras, tendo como eixo a argumentação. Para tal, defini como norte para a investigação os seguintes questionamentos:

- Como o processo da argumentação, desenvolvido entre pesquisadoras e educadoras, permite expor sentidos e significados sobre a brincadeira, no movimento da cadeia?
- Quais argumentos contribuíram para a produção de significado, sobre o brincar, no movimento da Cadeia Criativa?

Foi influenciada pelas discussões de dois campos epistemológicos – a teoria sócio-histórico-cultural e os estudos sobre argumentação – que inicio este trabalho. Assim, no primeiro capítulo intitulado **No meio do caminho: eu, tu, eles no encontro dos ‘ nós’**, abordo a fundamentação teórica deste estudo. Nele, há uma macrocategoria teórica: a Cadeia Criativa (doravante CC). No movimento da Cadeia, as abordagens teóricas de Bakhtin, Vygotsky e Spinoza ganham contornos de uma (inter)confluência. Nesse entremeio, a argumentação atravessa a discussão, configurando-se como um dispositivo inerente ao fluxo da interação verbal. Ainda no campo do debate teórico, também sob a ótica da teoria sócio-histórico-cultural, trago, no segundo capítulo, uma discussão sobre o brincar intitulado **O lugar do Brincar no GP EFoPI**. Isso, porque, nesta investigação, ele é o objeto das cenas discursivas analisadas.

No terceiro capítulo, **Movimentos de um percurso: caminhos e (des)caminhos trilhados**, o leitor perceberá como procedi nesta investigação. Abordo, em um primeiro momento, as bases teóricas da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2002, 2004, 2006, 2009) que, de igual forma, sustenta o GP EFoPI. Lá, detalho os

vários contextos em que o GP EFoPI se desenvolve, as pesquisadoras e as demais participantes. Para discutir os dados, enfoco os procedimentos de coleta e produção de dados, as categorias de análise linguístico-discursivas e de interpretação. Por fim, abordo os aspectos relativos à credibilidade da pesquisa.

No quarto capítulo, **Diálogos em construção**, apresento a discussão e a análise dos dados. Nesse capítulo, mostro as relações entre o movimento da Cadeia Criativa nos três cronotopos (3 sessões reflexivas com 4 professoras de uma das creches do Município de Juiz de Fora e as pesquisadoras do GP EFoPI; 2 encontros do curso de extensão e 1 sessão reflexiva com as 23 coordenadoras das creches), a partir dos objetivos e questões de pesquisa. Trilho uma ordem cronológica, tendo em vista o movimento da Cadeia Criativa. Após discussão e análise dos dados, teço as considerações parciais, no conjunto dos cronotopos. Por fim, apresento as reflexões e considerações do trabalho como um todo. As **Referências Bibliográficas** utilizadas na elaboração deste trabalho e os **Anexos** compõem a última parte deste estudo.

Para finalizar este capítulo introdutório, gostaria de dizer que este texto é redigido em primeira pessoa do singular porque sou participante ativa do processo de investigação; no entanto, há muitos momentos em que uso a primeira pessoa do plural quando me reporto aos grupos de pesquisa a que pertenço, bem como quando partilho com o leitor ideias e inferências relativas às discussões teórico-metodológicas e à análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 1 – NO MEIO DO CAMINHO: EU, TU, ELES NO ENCONTRO DOS “NÓS”

Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais.

(Karl Marx)

Neste trabalho de tese busco compreender criticamente as formas de apresentação, questionamento e contraposição de argumentos que podem oferecer elementos para a produção do conhecimento na prática de pesquisa do GP EFoPI, em especial as práticas relacionadas às brincadeiras na infância de 2 e 3 anos.

Para realizar tal empreitada apresento, no presente capítulo, o aporte teórico em que esta pesquisa está fundada. Como o leitor pode perceber, na introdução deste trabalho, a temática que busco desenvolver está imbricada em um projeto interinstitucional entre os grupos de pesquisa LACE e EFoPI, da PUC-SP e da UFJF, respectivamente. Refletindo sobre essa intersecção, em que o elemento de ligação é esta tese, refaço os caminhos teórico-metodológicos que embasam o interregno de confluências entre os dois grupos de pesquisa, fazendo um mergulho maior nas questões que são relevantes a esta investigação. Desse modo, procuro, nas discussões teórico-práticas, um diálogo que teça intersecções com a teoria sócio-histórico-cultural (SHC), entremeadado à perspectiva filosófica spinozana, com foco na argumentação.

A opção por tais referenciais está pautada na busca de compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento, como elemento para uma *práxis* revolucionária, que possibilita uma autotransformação do sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo (Marx e Engels, apud Labica, 1987/1990, p. 30). Assim, este trabalho de tese, em consonância com o GP LACE e o GP EFoPI, busca, no espaço de pesquisa, propiciar elementos em que os participantes possam ter uma compreensão crítica de que tanto as circunstâncias fazem os homens como os homens fazem as circunstâncias

A preocupação é entender a atividade de pesquisa e de extensão em um movimento que possibilita a transformação da realidade social dos sujeitos envolvidos nos processos de pesquisa, um movimento que procura “*a transformação do estado de coisas existentes ou a transformação da totalidade do que há*” (Newman & Holzman, 1993/2002, p. 25).

Segundo Konder (1988), é importante que nós indaguemos se estamos, de fato, trabalhando com a totalidade *correta*, se a totalização é adequada à situação em que nos encontramos. O autor explica que

não há, no plano puramente teórico, solução para o problema. A teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para nós estarmos seguros de agir com acerto. Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros. A gente depende, em última análise, da prática – especialmente da **prática social** – para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (e com as totalizações) (Konder, 1988, p. 43) (grifos do autor).

Nesse sentido, a teoria nos auxilia subsidiando a formulação de indicadores. No campo da totalidade dialético-dialógica é importante prestar atenção ao “recheio” de cada síntese (op. cit., p. 44), presente no singular monadológico, no dizer de Benjamin (1984), que traz os fragmentos e estilhaços da totalidade. Implica refletirmos sobre as contradições e mediações concretas que a síntese encerra. Isso se torna possível por conta da unidade dialético-monista, posta nas relações entre teoria-prática e pensar-agir.

As concepções teóricas do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky, conforme explica Freitas (1997), têm intersecções em muitos aspectos. Apesar de aquele ter se preocupado com a construção de uma filosofia histórica e social da linguagem e este ter desenvolvido uma psicologia historicamente fundamentada, os dois pensadores formularam seus construtos teóricos a partir de uma visão totalizante da realidade, fundada em uma compreensão do humano como um conjunto de relações sociais. Segundo a autora, os dois teóricos russos foram contrários

às dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo por oscilarem entre os pólos subjetivo e objetivo, arquitetaram suas teorias em um entrelaçamento entre sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história (Freitas, 1997, p. 316).

Encontramos no Círculo Bakhtiniano e em Vygotsky uma concepção de consciência engendrada pelas relações que os seres humanos estabelecem no/com o mundo, tendo como eixo mediador a linguagem. Nas duas perspectivas teóricas a interação com o outro, atravessada pela linguagem, tem um papel fundamental. Isso porque, “*sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sígnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a consciência, enfim, não se constitui como sujeito*” (ibid., p. 320).

Rojo (2000, p. 2), assim como Freitas, explica que a teoria da enunciação bakhtiniana funda-se em “*uma boa elaboração para as questões da linguagem e do discurso, crucialmente envolvidas na aprendizagem*”, relacionando, assim, com a visão vygotskyana de que aquilo que é propriamente humano é constituído por meio das relações interpessoais. Dito de outro modo: é no encontro com o outro, nos discursos alheios, que constituímos e internalizamos os nossos próprios discursos.

Encontramos, tanto em Bakhtin e seu Círculo quanto em Vygotsky, um constante esforço de compreensão da tensão dialético-ideológica que se funda na relação entre o eu e o outro por intermédio da linguagem. Ambos, com diferentes recortes, destacaram o valor da palavra e da interação com o outro no mundo, na formação da consciência humana.

Tais relações, como disse acima, são tecidas a partir de uma visão de totalidade circunscrita em uma realidade histórica. Vygotsky (1934/2004, p. 149) ressalta isso quando diz que a tarefa principal da psicologia dialética “*consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo mais complexo*”. É na perspectiva da totalidade que fazemos uma aproximação entre Vygotsky, Bakhtin e, também, Spinoza.

As incursões teóricas de Spinoza nesta investigação, e no GP EFoPI, estão relacionadas aos diálogos tecidos com o GP LACE, no interior de um projeto interinstitucional, como disse anteriormente, que busca nas construções teóricas spinozanas reforçar a ideia de um trabalho sob a égide da totalidade. A gênese dessa busca, no grupo de pesquisa, se deu pela reincidência das citações de Spinoza na obra de Vygotsky, em especial a afirmativa no prefácio de seu livro Psicologia da Arte: “*meu*

pensamento constitui-se sob o signo das palavras de Spinoza” (Vygotsky, 1934/2000). O viés spinozano amplia o quadro de entendimento, na prática de pesquisa, da noção de totalidade a partir de seu tratado sobre a Ética (Spinoza, 1677).

Assim, este capítulo teórico, em síntese, possibilita, nas malhas das discussões elaboradas por Bakhtin, Vygotsky e Spinoza, a reflexão da totalidade na prática de pesquisa do GP EFoPI, em especial as reflexões sobre o brincar nas creches com crianças de 2 e 3 anos de idade. Isso indica que este trabalho trata de forma *monista* a relação entre teoria e prática, na busca de uma *práxis* revolucionária.

Na próxima seção abordo as categorias teóricas a partir do movimento da CC. Isso, porque é no seu movimento que o leitor poderá compreender o princípio norteador da prática de pesquisa dos GP LACE e GP EFoPI, bem como desta investigação.

1.1 – O movimento da Cadeia Criativa: linguagem e produção de conhecimento

Esta seção está centrada na compreensão crítica da produção e compartilhamento dos significados dos integrantes do GP EFoPI. Para isso, entrecruzarei os conceitos bakhtinianos, vygotskyanos e spinozanos para compreendermos o movimento da Cadeia Criativa (CC) na produção de conhecimentos, dos participantes do grupo de pesquisa.

O sintagma Cadeia Criativa (CC), criado por Liberali (2009), diz de um processo que tem sua gênese na indissociabilidade entre teoria e prática, com ênfase “*na vida que se vive*” (Marx & Engels, 1945-1946); implica “*esforços em parceria em uma atividade, produzindo significados que serão, posteriormente, compartilhados com novos parceiros através dos sentidos (Vygotsky, 1934) que aqueles os trazem para uma nova atividade*” (Liberali, 2009, p. 102). Assim, novos significados podem ser criativamente produzidos, carregando alguns aspectos dos sentidos compartilhados na primeira atividade. Da mesma forma, alguns dos parceiros da segunda atividade, quando envolvidos em uma terceira, vivenciam o mesmo processo formando uma Cadeia Criativa (ibid.).

A expressão “cadeia”, explica Liberali (informação verbal)⁵, não deve ser relacionada a um significado pejorativo, mas como um conjunto de fatos ou fenômenos

⁵ Explicação dada por Liberali, em exposição oral, em 2009.

linguístico-discursivos que ocorrem sucessivamente no tempo-espaço demarcados historicamente, pelos parceiros em interação social. Dito de outro modo, a CC considera, por exemplo, que dadas “as atividades (a), (b) e (c), no tempo, a atividade (b) pode criar significados novos para os sentidos levados de volta (no tempo) para a atividade (a) e para outra atividade da rede (c)” (Fuga, 2009, p. 47).

A CC está fundada na perspectiva SHC e sob a ótica da totalidade, constituindo-se em uma categoria teórico-metodológica que traz a unidade dialética dos conceitos bakhtinianos, vygotskyanos e spinozanos. O processo da CC possibilita pensar que o ser humano constitui sua consciência nas relações sociais que se concretizam no movimento dialético entre as pessoas do discurso “eu”, “tu”, “nós”. Nesse movimento das “pessoas do discurso”, o compartilhamento de sentidos possibilita a produção de significados temporariamente estáveis para um determinado grupo social; isto é, possibilita alcançar, em um dado momento histórico, as ideias adequadas.

Vejamos, então, como os conceitos de Bakhtin, Vygotsky e Spinoza se articulam no movimento da cadeia criativa.

1.1.1 – A Cadeia Criativa: entre o compartilhamento de sentidos e de significados

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(José Saramago)

- Mamãe, o que significa significar?

João Pedro (5 anos)

Para Stam (1992), as discussões sobre a linguagem se constituem como um campo importante do pensamento contemporâneo, configurando-se como objeto de estudo de diferentes pensadores. Bakhtin e Vygotsky inserem-se nesse cenário contemporâneo e, de maneira distinta, mas partindo da mesma raiz teórica, elaboram uma teoria sobre o papel dos signos, na constituição da consciência do sujeito.

A questão central da perspectiva sócio-histórico-cultural é a concepção de linguagem como uma construção que se processa no campo da intersubjetividade, nas relações “inter” sujeitos, marcadas pelas contradições sociais e pelos diferentes lugares que estes ocupam na esfera social.

Na epígrafe desta seção, aproprio-me da poética de Saramago, do livro intitulado *Todos os Nomes*, para iniciar a discussão. Saramago, no texto literário, nos possibilita pensar sentido e significado de uma maneira similar à discussão teórica de Bakhtin e Vygotsky. Para o poeta português o significado é algo “*fechado em si mesmo, unívoco*”, já o sentido “*fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo em ramos e ramilhos*”. É com este fragmento literário e com a inquietação de uma criança de 5 anos (que também se faz nossa) que começarei a discorrer sobre o binômio sentido-significado.

- O que significa significar?

Para Bakhtin/Volochinov (1988), o problema da significação é um dos mais complexos da linguística. Segundo os autores, as buscas de resolução dessa questão têm mostrado o estreito monólogo da ciência linguística, que está alicerçada sobre uma compreensão passiva da significação.

Para auxiliar na solução desse debate, os teóricos russos fazem uma distinção entre significado (significação) e sentido (tema). Este seria individual e não reiterável, assim como a própria enunciação. Já aquele está fundado sobre uma convenção reiterável e idêntica, não tendo uma existência concreta e independente. A significação é “*um estágio inferior da capacidade de significar, e o tema, um estágio superior da mesma capacidade. A significação existe como potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua*” (Cereja, 2005, p. 202). Assim, não diz nada em si mesma, ela é apenas uma “potência”, uma possibilidade.

Bakhtin/Volochinov (1988, p. 129) explicam que, diferente da significação, o sentido da enunciação é concreto, similar ao instante histórico ao qual pertence, posto

que “*somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema, isto é o que se entende por tema da enunciação*”.

Assim, o sentido é determinado não apenas pelas formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entonações) como ocorre na significação, mas, também, pelos elementos extraverbaís da cena discursiva.

É no processo da compreensão ativa⁶ que podemos entender a distinção entre sentido e significação, já que esta compreensão é uma forma de diálogo que possibilita ao locutor-ouvinte espaços de oposição na contrapalavra, na réplica.

Vimos, até agora, os aspectos que distinguem significação e sentido, mas assim como Bakhtin, fiz isso como recurso didático do texto para a explanação. Pois, em uma perspectiva *monista*, sentido e significado formam um binômio indissociável. Os sujeitos, na interação, trazem as marcas de interações anteriores com diferentes comunidades semióticas que, por sua vez, já alteraram os sentidos das palavras que vinham construindo. Essa alteração pela qual passa a palavra se, na comunidade semiótica, criar certa estabilidade, pode ficar em um espaço inferior da capacidade de significar e atingir o *status* de significação. Nesse movimento, paradoxalmente, a palavra volta a se desestabilizar à medida que entra no fluxo da enunciação concreta, trazendo as marcas do signo ideológico e voltando ao *status* de tema (sentido) da enunciação.

É no interior da comunidade semiótica que o signo linguístico, e, por conseguinte, a indissociabilidade entre sentido e significado pode ser compreendida, pois o signo reflete e refrata a realidade e muitas outras. No lugar onde o signo se encontra, se materializa, encontra-se também a ideologia, pois “*tudo que é ideológico possui um valor semiótico (...) cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade*” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 32-33).

⁶ Segundo Bakhtin/Volochinov (1988, p. 132) “qualquer tipo de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”.

Para compreendermos melhor essa discussão utilizarei um fragmento de uma das sessões reflexivas, realizadas no GP EFoPI, com as educadoras das creches:

Teresa⁷: *Teve um tempo que a gente até era chamada **crecheira**, assim... quanto tempo já mudou o termo. Agora é recreadora, educadora, e tem pessoas que falam: “Você trabalha lá? Ah! Você é **crecheira**? Você toma conta de criança o dia inteiro?”. A gente sempre escuta isso!*
(Sessão reflexiva n.º.1 – 07/08/2006).

No dicionário Houaiss, o verbete *crecheiro* (a) é relativo a ou o que trabalha em creche (creche+eiro). O significado dicionarizado da palavra não é diferente, aparentemente, do sentido da enunciação que indaga “você trabalha lá? Ah, você é crecheira?”, mas, na comunidade semiótica dessas educadoras, a adjetivação presente no sufixo “-eiro” traz a marca pejorativa para aquele que trabalha na creche. Isso porque, no interior dessa enunciação, há a desvalorização e o não reconhecimento profissional das educadoras por parte da sociedade, uma vez que, na instituição, não são reconhecidas como profissionais que cuidam e educam e, sim, como *crecheiras*, que “*tomam conta de criança*”. Além disso, não há políticas públicas de valorização profissional em consonância com as necessidades das educadoras, das crianças e das instituições de Educação Infantil. A contratação dos educadores das creches investigadas havia sido feita pelo órgão de assistência (AMAC)⁸, através de seleção com exigência de, no mínimo, nível médio de formação. Caso fossem aprovadas, as funcionárias das creches eram contratadas como recreadoras para o berçário e crianças de até 2 anos. Já para crianças de 3 anos, a denominação no contrato é de educadora social, havendo uma diferença na remuneração salarial para uma jornada diária de 8 horas de trabalho, com aproximadamente quinze crianças.

Ao contrário do que ocorre com as profissionais das creches, as educadoras da pré-escola do município de Juiz de Fora, que trabalham com crianças de 4 e 5 anos, recebem maior salário, uma jornada de trabalho de 15 horas semanais, atenção e respeito, uma vez que lhes são atribuídas as tarefas de educar e cuidar. Elas são consideradas professoras, recebendo maior reconhecimento por parte da sociedade.

⁷ Os nomes das educadoras são fictícios.

⁸ Atualmente, a partir de 2009, está sendo realizada a transição das creches do órgão de assistência para a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora.

Diante do exposto podemos inferir que o sentido da enunciação *crecheira* é determinado pelos elementos extraverbais do instante histórico ao qual pertence. Esses elementos se materializam na luta dos profissionais da creche para emergirem desse contexto de indefinições, no qual se encontram, em especial, os profissionais que trabalham com a infância de 0 a 3 anos.

Vygotsky também se preocupou em resolver o problema da significação. Mas, diferente de Bakhtin, que tinha como objeto de análise a linguagem, travando uma luta teórica com a linguística de seu tempo, Vygotsky, também numa perspectiva sócio-histórica e cultural, buscou formular uma psicologia historicamente fundamentada, tecendo um debate com as teorias psicológicas de sua época. Para alcançar seus objetivos, os autores russos buscaram o método dialético, pautado nas construções teóricas de Karl Marx e Frederic Engels.

Apesar da similaridade dos conceitos de sentido e significado nas perspectivas teóricas de Bakhtin e Vygotsky, como disse anteriormente, este se fundamenta nos construtos teóricos da Psicologia⁹ para explicar como se processa a relação do homem com o mundo em constantes transformações e mudanças.

Vygotsky explica que o significado é um fenômeno da fala e do pensamento. Da fala, porque a palavra sem significado é meramente um som vazio e do pensamento, porque o significado de cada palavra é um conceito, uma generalização que materializa os atos do pensamento. Desse modo, como sintetiza Freitas (1997, p. 323), “*o significado da palavra é a chave da compreensão dialética entre pensamento e linguagem*”. Nesse sentido, a linguagem não é apenas uma materialização do pensamento, pois o “*pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir*” (Vygotsky, 1934/1993, p. 108).

O significado na perspectiva vygotkyana é uma generalização, um conceito que caracteriza um fenômeno do pensamento e, ao mesmo tempo, um fenômeno da fala, da linguagem. Tanto a fala interfere no pensamento quanto este na linguagem verbal.

A evolução do significado da palavra possibilita ao sujeito sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento do conceito, entendido como um sistema de generalizações expresso nas palavras que se modificam ao longo das vivências e experiências do

⁹ Para sistematizar uma Psicologia Marxista, Vygotsky se opôs às principais correntes que dicotomizaram a relação entre pensamento e linguagem.

sujeito da linguagem. Essas transformações e mudanças na vida do homem promovem as transformações “inter” consciências e, por conseguinte, mudança na capacidade de significar.

O sentido para Vygotsky (1934/1993, p. 125) pode ser, assim, explicado, como:

a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

É interessante refletir como o sentido permite vislumbrar a dinamicidade, o movimento da linguagem, pois possibilita que vejamos o reverso da significação, ou seja, seu caráter dinâmico, complexo e instável. É sob a égide dos sentidos que os significados deixam de ser tão-somente zonas estáveis, já que os sentidos dão dinamicidade ao significado das palavras.

Na perspectiva vygotskyana, o significado foi demarcado como sendo o próprio signo e o sentido é mais amplo. Aquele é convencional e dicionarizado, portanto mais preciso e estável. Este “*é um fenômeno complexo móvel que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência*” (Vygotsky, 1934/2001, p. 466).

Como disse, no início desta seção, sentido e significado são dois movimentos indissociáveis, pois

os significados são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como processo. Os significados referem-se, assim aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas próprias subjetividades (Aguiar & Ozella, 2006, p. 226).

Em síntese, é no interior desse movimento da significação que, dialeticamente, os sentidos vão se constituindo, pois se aproximam mais da subjetividade do sujeito, criando zonas de sentido que desestabilizam a significação. Essa desestabilização, posta

nos múltiplos movimentos do significado, que constituem os diversos sentidos, possibilita, a uma determinada comunidade semiótica, alcançar novamente um significado mais ou menos estável. Isso porque, segundo Vygotsky (1934/2001, p. 465-466):

esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

Feitas as discussões teóricas do binômio sentido-significado para Vygotsky e tema-significação para Bakhtin, passemos agora para a discussão dessas categorias teóricas no movimento da CC.

Liberali (2009), para explicar o compartilhamento de sentidos e significados na produção de significados na CC, tece uma aproximação entre tema e significação para Bakhtin e sentido e significado para Vygotsky, assim como busquei fazer na discussão acima. A autora explica que em russo as palavras “*smysl*” e “*znachnie*” são usadas por ambos os autores. O verbete russo “*znachnie*”, traduzido para o inglês como “*meaning*”, é usado nas elaborações teóricas de Bakhtin e Vygotsky para discorrerem sobre os elementos de generalização de uma palavra. A distinção só existe no português, em que “*znachnie*” é entendido como “significado” e “significação”, para Vygotsky e Bakhtin/Volochinov, respectivamente. Já “*smysl*”, que foi traduzida para o inglês como “*sense*” nos escritos de Vygotsky, em português foi entendida como “sentido”; a tradução do termo “*smysl*” para Bakhtin ficou como “*theme*” em inglês e, no português, “tema”.

É interessante notar que “*znachnie*” e “*smysl*” são verbetes utilizados pelos dois teóricos russos. Aquele é usado, tanto por Bakhtin como por Vygotsky, para discutir os elementos de generalização historicamente estabelecidos por uma palavra e este expressa a subjetividade do indivíduo.

Na realidade histórica, “*smysl*” é “*potencialmente infinito e só se atualiza no contato com outro sentido*” (Bakhtin, 1997, p. 386), posto de outro modo, o sentido não

existe nem se ressignifica de forma isolada: sua potencialidade infinita advém do encontro entre sentidos que formam elos na cadeia. Esses elos se renovam dialogicamente por meio da interação verbal e tornam a cadeia também *potencialmente infinita*.

A discussão dos conceitos “*smysl*” e “*znachnie*” auxilia a pensar a questão das relações dialógicas entre os sujeitos gerando algo mais estável que os aproxima. “*Znachnie*” pode não ser “*potencialmente infinita*” nem abrigar a amplitude de “*smysl*”; entretanto, para encontrar os pontos em comum que tornam o significado partilhável, na interação verbal, o ser humano precisa assumir alguns pontos dos sentidos e excluir outros para, em um movimento dialético-dialógico, realizar algo em comum (Liberali e Fuga, 2007).

Liberali, em seu texto intitulado “Creative Chain in the Process of Becoming a Totality”¹⁰ afirma que na CC o ser humano criativo, através de seu trabalho e experiência subjetiva, amplia os sentidos de um objeto, palavra ou símbolo, trazendo um novo sentido para o significado social do fenômeno. Posto de outro modo, o sujeito cria novas relações entre o significado e o sentido do fenômeno. Na gênese desse movimento está a possibilidade de transformação, no interior da vida social.

No entanto, a instauração do novo sentido só é possível quando existe o compartilhamento de “*smysl*”, o que possibilita a evolução de significados em uma dada comunidade semiótica. Esse movimento promove a transformação do sujeito, do outro, do contexto social imediato e do conhecimento. Sob essa ótica de transformação das relações (inter)sujeitos podemos pensar a produção do conhecimento humano a partir da luta discursivo-ideológica entre significados cristalizados e sentidos subjetivos.

Essa discussão dos conceitos de sentido e significado, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, vai ao encontro de uma modalidade de pesquisa crítico-colaborativa, pois possibilita compreender como se processa o compartilhamento de sentidos na formulação de novos significados mais ou menos estáveis para a comunidade semiótica (no nosso caso, o grupo de pesquisa EFoPI), em que as intervenções do grupo de pesquisa se materializam em atividades historicamente concretas na esfera da educação infantil, em especial na criança de 2 e 3 anos de idade. Por conta disso, o planejamento da pesquisa colaborativa é sistematizado a partir do diálogo com os participantes da

¹⁰ Tradução: A Cadeia Criativa no Processo de Tornar-se Totalidade.

investigação. Nessa perspectiva, os participantes, ao desvelarem e compartilharem seus sentidos, auxiliam na construção e ampliação de significados que se tornam mais ou menos estáveis para o grupo e, paradoxalmente, ao serem novamente partilhados, criam outros sentidos singulares para cada membro que vivencia a intervenção, escapando aos tradicionalmente determinados.

O desafio desta tese é buscar apreender os sentidos e compreender criticamente como os significados foram se estabilizando nos espaços discursivos travados entre os professores pesquisadores e seus interlocutores na prática de pesquisa, para entender como ocorre a produção de conhecimento sobre o brincar no processo de investigação.

No Círculo de Bakhtin, “*smysl*” pode ser compreendido também como “*uma reação da consciência em devir ao ser em devir*” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 129). Isso vai ao encontro de uma citação de Vygotsky, para quem a “*cooperação entre consciências*” é uma instância que possibilita a transformação de “*znachnie*” (Vygotsky, 2004, p. 187).

Essa instância da “*consciência em devir ao ser em devir*” e o espaço de “*cooperação entre consciências*” é um movimento dialógico-dialético que nos remete, neste trabalho, ao conceito vygotskyano de Zona Proximal de Desenvolvimento, a ZPD, instância instauradora da produção do conhecimento.

Passemos então, no próximo tópico deste capítulo, para a discussão de ZPD no movimento da CC.

1.1.2 – A Cadeia Criativa e a ZPD: interregno de conflitos, tensões e possibilidades na produção de conhecimento

Dois meninos de dois anos brincavam no pátio da creche em um brinquedo grande de plástico em forma de castelo. No brinquedo havia uma escada que dava acesso a um platô onde havia um escorregador. Um dos meninos que estava no alto chamou: - “Vem, sobe”! Ao que outro respondeu: “Eu não sei”. O menino insistiu: - “sobe”! O menino que estava embaixo pediu ajuda para a professora, ela se aproximou e estimulou a criança através da fala a superar o obstáculo da subida. Após o encontro dentro do castelo escorregaram e voltaram

imediatamente para a escada para subir novamente. A cena se repete. - “Vem sobe”! - “Eu não sei”. - “Mas você já subiu. Você sabe sim”! O menino vai então refazendo o caminho anterior pondo a mão, equilibrando o corpo até chegar ao ponto onde alcança a outra criança que lhe estende a mão e o ajuda. (narrativa de um dos participantes da pesquisa do GP EFoPI no encontro com as coordenadoras das 23 creches – 03 de junho de 2009).

Em seu texto inaugural “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”, publicado no livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky tece críticas significativas à Psicologia do seu tempo, em especial no que concerne à díade desenvolvimento/aprendizado. Ao lado disso, propõe uma nova categoria teórico/prática para estudar esse binômio: a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). O autor explica, nesse trabalho, que a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que seria determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade do sujeito em resolver problemas com o auxílio do outro (Vygotsky, 1930/1991, p. 91).

O autor expõe que a ZPD é um instrumento através do qual psicólogos e educadores podem compreender o curso interno do desenvolvimento humano. Diz, ainda, que esse método possibilita não só entender os ciclos e processos de maturação já completados, como também os processos que estão em estado de formação, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver (ibid., p. 97-98). Essa abertura em considerar não só os processos de maturação já completados, mas também os processos que estão em formação, em *devir*, mediante a interação com o outro, funda a categoria ZPD como um instrumento de intervenção revolucionário.

No campo acadêmico e no processo educativo, essa discussão sobre ZPD e sua relação com o aprendizado teve, por parte de muitos pesquisadores e educadores, uma apropriação dualista. Tal apropriação (mais literal) manteve a ênfase “*na diferença entre o que se pode fazer ‘com outros’ e o que se pode fazer ‘sozinho’ – como instrumento para a compreensão de processos mentais individuais*” (Magalhães, 2009, p. 57) e na

internalização¹¹ do conhecimento com a colaboração do outro mais experiente. Magalhães afirma que essa compreensão, como discutem Holzman (1997, 2002), John-Steiner, Weber e Minis (1998) e Jantzen (2005), vai ao encontro de toda discussão do método dialético vygotskyano que “*é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo*” (Vygotsky, 1930/1991, p. 74).

Como dito acima, a apropriação do conceito de ZPD no contexto de pesquisa e no contexto escolar, foi feita de forma dualista. O foco estava em identificar espaços de interação em que as crianças pudessem aprender mediante a ajuda, com a colaboração de alguém mais experiente. Essa dicotomia fez com que muitos profissionais da educação ficassem preocupados em promover espaços de aprendizagens em que aqueles mais capazes auxiliassem os julgados menos capazes. A ênfase continuava no indivíduo. O outro par, mais experiente, criaria ZPDs para que os menos experientes pudessem atingir uma reflexão mais elevada sobre a natureza mais abstrata das coisas (Bruner, 1986).

É esse ponto que nos interessa analisar.

O excerto que utilizei como epígrafe para iniciar esta seção será nosso companheiro de viagem, nas palavras de Sartre, para ilustrar a maneira como dialogarei com o leitor sobre o conceito de ZPD no movimento da CC, bem como suas implicações na prática de pesquisa.

Na cena narrada, as falas “*-Vem sobe!*” - “*Eu não sei*”. - “*Mas você já subiu. Você sabe sim*” ilustram como o auxílio do outro, em uma relação colaborativa, possibilita a realização da atividade. O problema é que, tradicionalmente, o foco se manteve na busca de superação das dificuldades do sujeito considerado menos capaz. O presumido é que o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto vista, o menos experiente, levando-o à internalização de conhecimentos de que antes não dispunha.

Chamo atenção para a dicotomização no interior da discussão de ZPD relacionada à aprendizagem escolar. O que nos instiga pensar é o reverso da moeda: se estamos tratando de aprendizagem colaborativa, se consideramos que as ações dos

¹¹ Vygotsky (1930/1991, p. 63) nomeia de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.

indivíduos são instigadas pelas ações do outro e produzidas socialmente, por que aquele que é dito como mais capaz e mais experiente fica à margem do processo?

Esse dualismo em considerar que no processo de colaboração o par mais experiente será o mediador entre a passagem do nível de desenvolvimento potencial para o desenvolvimento real simplifica, sobremaneira, a relação aprendizado-desenvolvimento, o que não faz jus à proposta de Vygotsky. Pois, ao discutir a internalização das funções psicológicas superiores, o autor russo explica que “*o desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova resolução, enquanto avança para um nível superior*” (Vygotsky, 1930/1991, p. 62). Com essa explanação, ele nos possibilita pensar a existência de conflitos, tensões na ZPD. Assim, a demarcação de que o par mais experiente “puxa” o aprendizado do outro é unilateral, não trazendo o movimento de transformações e mudanças ocorridas no companheiro tido como mais capaz. O desenvolvimento em espiral, em que o sujeito passa por um mesmo ponto a cada nova resolução, é um movimento dialético. Assim, em cada espaço de interação vivenciamos transformações e mudanças independentemente de, na cena enunciativa, sermos considerados mais ou menos experientes.

No GP LACE e GP EFoPI trabalhamos com a concepção de que a ZPD é uma zona de conflito, de tensão, um espaço de produção de conhecimento. A interlocução com os educadores sociais e as coordenadoras das creches, no caso do GP EFoPI e deste trabalho de tese, transita na unidade dialética teoria-prática, buscando superar o fosso entre saber-pensar e fazer-agir, materializado entre o dito e o feito. O desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam em ZPDs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.

No interior do processo de pesquisa, os participantes criam espaços de aprendizagem e reflexão sobre/na ação significativa. A preocupação dos pesquisadores do EFoPI não é em atuar no intervalo entre aquilo que os professores, educadores e pesquisadores externos eram e aquilo que eles se tornaram (ou tornarão) mediante a colaboração do grupo de pesquisa, com as questões levantadas no processo crítico reflexivo. Os investigadores buscam criar espaços discursivos em que a linguagem é entendida como um produto da atividade humana coletiva, constituindo-se, portanto, “*lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se*

constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social” (Barreto, 2002, p. 18). Nesse sentido, o elemento mediador não se fixa nos sujeitos que podem propiciar aprendizados, mas na mediação constituída por práticas de linguagem, discursivo-simbólicas, nas relações entre todos os sujeitos.

Nesse movimento, as tensões, conflitos, confrontos e possibilidades entre os saberes escolares e os saberes do grupo de pesquisa são elementos de transformações e mudanças, tanto para os professores que participaram da pesquisa quanto para os pesquisadores. Assim, a ZPD se constitui um espaço de compartilhamento de sentidos na produção de novos significados transformando-se em “*palco para batalhas ideológicas*” (Bernstein, 1993/1998, p. 14).

A ZPD, no movimento da CC, se institui como instância de possibilidades de uma aprendizagem conduzindo o desenvolvimento (Newman e Holzman, 1993/2002). Essa instância, na síntese do vir-a-ser, é palco de produção e transformação do conhecimento do ser humano no interior da coletividade porque, em um contexto colaborativo, a ZPD inaugura um espaço em que os participantes têm a possibilidade de tornar seus processos mentais mais claros, podendo demonstrar e explicar esses processos, no fluxo da interação verbal. Isso cria, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, argumentar e recolocar o que foi posto em negociação (Magalhães, 2004).

1.1.3 – Cronotopia e exotopia: uma díade no movimento da Cadeia Criativa

Dois conceitos bakhtinianos que tratam da relação tempo-espaço podem ser resgatados para pensarmos a cadeia criativa, a partir do movimento que imprime dinâmica ao compartilhamento-produção de sentidos e de significados: *exotopia* e *cronotopia*. O primeiro tem sua gênese no âmbito do texto literário; o segundo sintetiza a atividade criadora em geral. Neste trabalho, a interseção entre esses dois conceitos possibilita pensar os encadeamentos da CC a partir dos diferentes pontos espaço-temporais em que se situam as práticas de linguagem dos participantes, em elos que vão compondo e recompondo o movimento discursivo. É nesse espaço-tempo, constituído como uma zona de tensão, conflitos e possibilidades, que a produção do conhecimento se institui.

A discussão que envolve a categoria *exotopia*, na obra bakhtiniana, está presente no texto *O Autor e o Herói*. Vale lembrar que esta categoria não pode ser dissociada de outras do Círculo de Bakhtin, em especial o plurilinguismo social (as outras vozes sociais que se presentificam na formação e constituição do sujeito), o presumido (extraverbal) e a natureza dialógica da linguagem.

Etimologicamente, a palavra *exotopia* é formada pelo prefixo "ex" que significa fora e "topos" que significa lugar. Assim, *exotopia* simboliza um lugar afastado, mas não distante da situação. Designa o “excedente de visão”, a “extraposição”, “o estar de fora”, uma posição a partir da qual o sujeito vê o mundo com certo distanciamento de sua própria condição nele, o que lhe permite perceber elementos que a proximidade não lhe permitiria. Conforme Bakhtin (1987, p. 43), “*quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem*”. No movimento do seu “excedente de visão” o sujeito percebe, no *outro*, elementos que só ele pode perceber, pelo lugar que é o único a ocupar (e pelos sentidos e significados que foi construindo a partir desse lugar que ocupa). O autor reforça ainda, que o “*excedente de minha visão*”, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode se completar (ibid., p. 44).

Neste processo dialógico, podemos perceber a efetivação da empatia: “ver o mundo através dos valores do outro”, notando coisas que só estão no campo de visão de um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que permite elaborar o acabamento próprio e o do outro, pois, de acordo com Bakhtin “*o herói não faz seu acabamento próprio*” (ibid., p. 202).

A posição exotópica do autor se define como aquela que lhe permite criar a obra, sendo firmada por seu distanciamento dela, o que lhe permite ter uma visão global do enunciado, da enunciação. O autor situa-se, assim, numa fronteira entre o mundo concreto e o discurso que cria. Nas palavras de Bakhtin (1987, p. 43):

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (...), toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

Amorim (2004, p. 96) corrobora com este entendimento quando explicita que somente aquele que está de fora pode dar uma imagem acabada de mim, pois “*não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define*”. Nesse sentido, é importante esclarecer que a ideia de acabamento não está associada à perspectiva de aprisionamento, mas assume uma leitura de *ato generoso*, posição que permite ver e compreender a partir de uma dimensão ativo-responsiva. Assim, para a autora, a categoria teórico-metodológica *exotopia* tece uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o sujeito que, na vida que se vive (no dizer de Karl Marx), olha de onde vive, “*e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro*” (ibid.; 101).

Pensemos, agora, na categoria *cronotopia*. A palavra *cronotopia*, em sua etimologia, sintetiza as dimensões indissociáveis do tempo e do espaço. Neste trabalho, essas dimensões tomam o sentido dado por Bakhtin (1987), de um lado para expressar a *grande temporalidade*, demarcada em um tempo histórico estendido, pois mostra a instância do movimento, no campo das *transformações* e dos *acontecimentos*. De outro, o *espaço* que possibilita escrever/inscrever as marcas dessa *grande temporalidade*. O conceito de cronotopo designa, portanto, uma produção da história, diz de um lócus coletivo, “*espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam e se escrevem*” (Amorim, 2004, p.105). Ou seja:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo (Bakhtin, 1983, p. 211).

Mas, de que maneira os conceitos de *exotopia* e *cronotopia* auxiliam na compreensão do movimento da Cadeia Criativa? Revisitando a definição dada por Liberali (2009), encontro importantes interseções entre a ideia de produção compartilhada de conhecimento e a de construção de significados que possibilitam novos sentidos atribuídos em outras atividades, pelos participantes da CC. Em síntese, cria-se uma lógica que traduz um fluxo dialógico entre as atividades que se instituem em diferentes tempos e espaços. Há um duplo movimento no intervalo das atividades: pesquisadores e participantes da pesquisa, em posição extraposta, podem enxergar

elementos que, até então, sua implicação direta na atividade não lhes permitia perceber; ao passo que, quando retornam em uma nova atividade, por terem se distanciado da situação anterior, podem usufruir da reflexão feita a partir da posição exotópica.

No GP EFoPI, esse processo exotópico ocorreu entre os pesquisadores e entre os educadores sociais e coordenadores das creches. A crença na perspectiva exotópica fez com que os pesquisadores e participantes tomassem um distanciamento de seu trabalho rotinizado e pudessem refletir sobre o cotidiano das creches, em especial sobre os momentos destinados à brincadeira. O olhar exotópico dos pesquisadores e participantes da pesquisa (educadores sociais e coordenadores) lhes possibilitou dialogar com o outro no campo argumentativo circunscrito às atividades propostas, expressando a diferença e a tensão existente entre dois (ou mais) olhares, entre dois (ou mais) pontos de vista.

Uma atitude dialógica, nas sessões reflexivas e no curso de extensão, auxiliou na compreensão dos enunciados tecidos no interior dos diferentes discursos. No caso da pesquisa em questão, houve uma tentativa de captar o olhar do outro, de buscar uma compreensão ativa do modo como veem, para que as intervenções e modos de aproximação e diálogo com o grupo permitissem aos participantes da pesquisa (e aos próprios pesquisadores) um movimento de compartilhamento de sentidos e de significados.

Nesse lugar coletivo, os cronotopos constituem-se como elos da cadeia criativa, materializando-se nas atividades que se configuram como instâncias discursivas, em que o tempo/espço é demarcado historicamente pelos sujeitos participantes da interação verbal. Isso significa dizer que cada atividade, neste trabalho de tese, é percebida a partir de um determinado tempo, entre atividades da Cadeia Criativa (cada atividade um cronotopo), espaço que se inscreve na temporalidade do movimento de transformação dos sentidos e dos sujeitos.

1.1.4 – A Cadeia Criativa sob a égide da totalidade spinozana

A filosofia de Baruch de Spinoza tem tido várias interpretações. No campo da academia há controvérsias e convergências quando às suas formulações teóricas. Muitos o classificam como filósofo racionalista, por conta da sua tese de que *“a verdadeira sabedoria só pode ser alcançada com uma crítica racional das noções que se apresentam como evidentes ou reveladas”* (Marçon, 2009, p. 25); outros o consideraram

como um materialista ortodoxo. Mas, concordo com Pierre Macherey (1979), quando aponta que os construtos teóricos de Spinoza possibilitam, eles próprios, uma filosofia da imanência. Para além da imanência, uma filosofia da totalidade.

Considero que a obra spinozana atravessa a grande temporalidade histórico-cultural, que pode ser observada nas batalhas (ideo)lógicas do livro sobre *Ética*, a partir das (re)construções teóricas em torno da metafísica medieval; no confronto à perspectiva dualista e linear cartesiana das relações entre corpo/mente; na filosofia da totalidade; na concepção de imaginação como regime de signos que expressam as paixões coletivas; na tentativa de mostrar quais são nossos afetos, como afetamos e somos afetados; na defesa da liberdade de pensamento. O autor holandês traz, na sua obra, provocações instigantes para pensar os valores e crenças da sociedade circunscrita na sua época e, também, por conta de um *confronto transtemporal*, na sociedade contemporânea.

Para Spinoza (na primeira parte do tratado sobre *Ética*), os seres humanos constituem parte dos modos¹² da substância. O que significa, para o humano, constituir-se parte da substância? O autor explica que substância é aquilo que existe em si mesmo e por si mesmo é concebido; dito de outro modo, aquilo cuja conceituação não exige a conceituação de outra coisa do qual deva ser formado (Spinoza, 1677/2005: I, III, p. 62). A substância possui, assim, autossuficiência lógico-conceitual, mas há, no interior dela, uma derivação que o teórico chamou de *modos*, isto é, os elementos dependentes, finitos e suscetíveis às causas externas.

Segundo o autor holandês, o ser humano integraria modos da substância, no monismo entre corpo e mente. Mas, se a substância é o uno infinito e ilimitado da existência, é causa de si e expressa a totalidade, como pode comportar, na sua gênese, a relação entre corpo e mente? A resposta de Spinoza é que apesar de haver apenas uma substância, uma só natureza é “*constituída por uma infinidade de atributos*¹³ *que expressam, de formas distintas, sua única essência, eterna e infinita*” (Marçon, 2009, p. 38).

¹² A substância, para Spinoza é constituída de infinitos modos, mas os modos em si não são infinitos. O modo não possui infinitos atributos, mas o ser humano percebe, através dos modos, os mesmo atributos que vê na substância. Assim, através dos modos o ser humano identifica os atributos de pensamento e extensão (I, Definição V; II, Proposição XIII).

¹³ Para Spinoza um atributo é um modo de se ver a substância.

Respondendo a questão do parágrafo anterior de outro modo, pode-se afirmar que a substância possui infinitos atributos. Ou seja, a substância tem infinitas possibilidades de ser vista, sendo essas possibilidades concebidas como fundadas à sua essência (Spinoza, 1677/2005: Proposições X e XI). Apesar de possuir infinitos atributos e, dessa maneira, possuir infinitos modos de ser visto, o ser humano só tem capacidade de identificar dois desses atributos, o *pensamento* e a *extensão*.

Com respeito ao binômio corpo/mente, como modos da substância, não têm uma relação hierárquica, não há supremacia de um sobre o outro, isso, porque corpo e mente constituem uma mesma coisa, em um só. Há nesse binômio uma correspondência que Spinoza intitulou de paralelismo¹⁴: o que o atributo *extensão* (os corpos como modos finitos da extensão) realiza, o atributo *pensamento* compreende (Spinoza, 1677/2005: III, II, p. 199). *Extensão e pensamento* são indissociáveis e imbricados, pois formam uma totalidade; são o verso e o reverso de uma mesma e única substância multifacetada. É no interior da síntese desse paralelismo entre corpo-mente (ideia do corpo), que temos a gênese da explicação do monismo spinozano.

Segundo Marilena Chauí (1999), o pensamento de Spinoza inova não apenas pelo fato de compreender o ser humano como instância dos modos finitos da substância que nele se expressa, mas também por trazer para o debate a concepção do modo finito, impresso no humano, que carrega as marcas da imanência infinita da substância.

Podemos inferir que os seres humanos constituem-se parte da substância, em seus modos dependentes, finitos e sujeitos a causas externas. Por conta dessa finitude, sua liberdade é parcial e, por mais que tenha o livre arbítrio, “*nunca chega a ser totalidade livre na ordem do universo*” (Fuga, 2009, p. 51). Isso, porque o modo mantém relações com o que é externo a ele, que configura outro modo. A (inter-)relação dos modos é nomeada por Spinoza (1677/2005, II, Proposições XIII, p. 143) de “afecção”. Assim, um modo “afecta” e é “afectado” por outro modo, não podendo, pela vontade, evitar a “afecção”. Nessa (inter-)relação pode ocorrer um aumento ou uma diminuição do poder de expressão, da potência do agir ou do seu *conatus*, que etimologicamente significa “esforço”, em latim.

¹⁴ Para Spinoza a tese do paralelismo entre corpo/mente diz de uma espécie de *correspondência ou isonomia* entre os dois modos ou atributos: “*um modo da extensão e a ideia desse modo são uma só e mesma coisa, que se exprime, entretanto de duas maneiras*” (II, Proposição VII, Escólio, 2005, p. 136).

Segundo Deleuze (2002, p. 62-63), para Spinoza o *conhecimento* não é a operação de um sujeito, mas a afirmação de uma ideia. Ele se constitui como modos da existência, porque, no movimento de conhecer, prolonga-se nos tipos de consciência e de afetos que lhe correspondem, de modo que todo poder de ser afetado seja preenchido (ibid., p. 64). O conhecimento verdadeiro é aquele que expressa uma essência singular. Para ele há três gêneros de conhecimentos: a) o primeiro gênero foi nomeado pelo autor por **ideias inadequadas**, que exprimem as condições naturais de nossa existência enquanto não temos as noções comuns, nem as ideias adequadas. As **ideias inadequadas** se definem por signos indicativos e signos imperativos. Estes, como sendo os signos que envolvem o conhecimento inadequado das leis; e aqueles, signos que envolvem o conhecimento inadequado das coisas; b) o segundo gênero do conhecimento são as **noções comuns**, que são as ideias que podem ser aplicadas a diversas essências singulares, mas que não conseguem expressar adequadamente nenhuma dessas ideias; c) o terceiro gênero tratado pelo autor foi intitulado de **ideias adequadas**, que expressam conhecimento verdadeiro, pois possibilitam conhecer a essência singular como ela é.

A relação de conveniência ou composição entre os seres (Spinoza, 1677/2005: II, Lema II) permite pensar a relação entre os três gêneros do pensamento; as **ideias inadequadas** podem se transformar em **noções comuns**, deixando de ser “*ideias confusas ou vagas*” para compor algo que é o mesmo, tanto nas partes quanto no todo, mas não idênticas nas partes. Por sua vez, as **noções comuns**, por trazerem partes da totalidade, se aproximam mais do terceiro gênero: as **ideias adequadas**. É a concepção de totalidade que nos faz passar do segundo para o terceiro gênero, pois está, de certa forma, vinculada às **noções comuns**: “*o que é comum a todas as coisas e se acha igualmente na parte e no todo, não pode ser concebido senão adequadamente*” (Spinoza, 1677/2005, p. 171); por conta de agregar mais partes da substância, a noção comum nos possibilita, sob esse aspecto, passar para as **ideias adequadas**, que exprimem a essência da natureza.

Segundo Deleuze, no interregno entre o primeiro e o segundo gênero, existe uma relação ocasional que viabiliza o salto de um para outro. O autor explica que:

Por um lado, quando encontramos corpos que convêm com o nosso, ainda não temos a ideia adequada desses outros corpos nem de nós mesmos, mas sentimos paixões alegres (aumento de nossa potência de agir), que pertencem ainda ao primeiro gênero, mas nos induzem a

formar a ideia adequada do que é comum entre tais corpos e o nosso. Por outro lado, a noção comum, em si mesma, estabelece harmonias complexas com as imagens confusas do primeiro gênero e apoia-se em certas características da imaginação (Deleuze, 2002, p. 55).

Isso pode ser sintetizado no que Spinoza chamou de relação de conveniência ou composição entre os seres. Nessa relação, o ser humano pode aumentar ou diminuir seu *conatus*, expresso na sua potência de agir. Para Spinoza o *conatus* é uma potência de um modo finito, natural, de autoconservação, que se manifesta no nosso esforço para preservar a existência. Isso não significa uma preservação estática ou inerte, ao contrário, “*esse esforço requer uma dinâmica que evolui por meio dos encontros com outros modos ao longo de toda existência*” (Fuga, 2009, p. 51).

O *conatus* não é característica exclusiva do ser humano. Todos os seres possuem *conatus*, inclusive os seres do reino mineral que tendem, involuntariamente, a preservar na existência, pois, como modo da substância, é determinado a existir por um tempo indefinido. No entanto, um ser do reino mineral “*não tem a ideia da ideia de seu corpo*” (Spinoza, 1677/2005: III, VIII, demonstração, p. 206), posto que não tem consciência de si. A manifestação de um diferente *conatus* depende do grau de complexidade de seu corpo. No caso do ser humano, devido a seu elevado grau de complexidade, além da constante busca em se preservar na existência, procura uma autoexpansão na (inter-) relação com outros seres, podendo aumentar ou diminuir sua potência de agir.

Para Spinoza, ao encontrar um outro corpo que lhe convém, o ser humano pode experimentar sentimentos de alegria ou de tristeza. No primeiro sentimento há o aumento do *conatus* e no segundo uma diminuição da potência do agir. Nesse movimento de interação entre corpos, ou de composições, nas palavras de Spinoza, os seres humanos vão se constituindo, afetando e sendo afetados. As composições e decomposições de corpos, quando estão sob a égide da alegria, possibilitam que o ser humano se aproxime das ideias adequadas. Assim, a atividade de nossa mente corresponde às alterações que decorrem do contato do nosso corpo com outros corpos; nessa relação com outros corpos distintos, pensamentos ou conhecimentos são gerados. Dependendo do grau de composição, esses pensamentos ou conhecimentos se fundam ora nas ideias inadequadas, ora nas noções comuns, ora nas ideias adequadas.

Quais as relações entre esses construtos teóricos spinozanos, tratados acima, com a CC?

Como vimos, o ser humano é parte da substância que contém a totalidade e, sendo finito e parcialmente livre, tem também possibilidade parcial de criar ideias adequadas que propiciam a liberdade. Assim, por conta dessa finitude, o humano observa as coisas de forma inadequada. No entanto, quando em contato com outros seres humanos, em um fluxo de composição, as ideias inadequadas e as noções comuns de cada sujeito são confrontadas gerando tensões e conflitos, que desestabilizam as dicotomias e ideias simplistas, que são elementos da inadequação do conhecimento. Nesse movimento de compartilhamento de pensamentos e conhecimentos de ideias inadequadas, os sujeitos podem criar novas ideias, ainda parciais e insuficientes, mas muito mais próximas das noções comuns, dos aspectos infinitos e adequados dos modos da substância que contém elementos da totalidade (Liberali, 2009).

O entendimento do processo de composição entre os corpos, para formar uma noção comum e se aproximar das ideias adequadas, é fundamental para a compreensão da produção de conhecimento, no caso desta tese, a produção de conhecimento do GP EFoPI. Essa interação entre os participantes do grupo pode gerar um aumento na potência do agir (o *conatus*) de cada participante, bem como no *conatus* do grupo, e possibilitar a todos estarem parcialmente nas partes e completamente no todo, se aproximando cada vez mais da substância. Isso porque “*se dois indivíduos se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente*” (Spinoza 1677/2005: IV, XVIII, escólio, p. 303). Assim, nesse fluxo interacional, os participantes “*imprimem, por assim dizer, certos vestígios*” (Spinoza, Postulado V, p. 151) nos sujeitos afetados, melhor dizendo, que afetam e são afetados. Esses vestígios marcam a gênese da transformação do pensamento e do conhecimento dos membros do GP EFoPI e dos participantes desta pesquisa.

Esse movimento da busca de produção de ideias adequadas, no interior da CC, encontra eco quando refletimos sobre o compartilhamento de sentidos e a produção de significados na perspectiva sócio-histórico-cultural. Em especial, nas construções teóricas de Bakhtin e seu círculo e nas de Vygotsky, que foram tecidas neste capítulo da tese. As obras de ambos os autores trazem, na sua gênese, uma visão de totalidade muito próxima à presente nas discussões do monismo spinozano, que nos auxilia a refletir sobre a indissociabilidade entre: *znachenie/smysl*; corpo/mente; ideias adequadas/ideias inadequadas; aprendizado/desenvolvimento; interno/externo; teoria/práticas sociais, entre outros.

No próximo tópico discorrerei sobre aspectos importantes no movimento da “velha” e da “nova” retórica, para fundamentar a discussão sobre a argumentação no interior deste trabalho de tese.

1.1.5 – Breve retomada da “velha” e da “nova” retórica: um encontro com a argumentação na cadeia criativa

Considerando ser o foco desta investigação a *argumentação desenvolvida entre pesquisadores e educadores participantes do GP EFoPI sobre a brincadeira*, esta seção pretende tecer uma discussão sobre o *argumentar*, movimento considerado, nesta tese, como elemento dialógico, manifesto nas ações de linguagem, no fluxo da Cadeia Criativa.

Desde a antiguidade clássica, a argumentação tem se constituído como objeto de estudo de pensadores e teóricos, fato expresso nos estudos sobre a retórica. Assim, apresento uma breve síntese dos construtos sobre a argumentação tendo como eixo *Arte Retórica* de Aristóteles (350 a.C. /2005) e o estudo da *Nova Retórica* de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1970/2005), este último resultante da releitura da tradição clássica.

Os estudos sobre argumentação têm suas raízes na arte retórica. É consenso que esta é a *arte de argumentar* e, no interior disso, a argumentação está sob a égide da *arte de persuadir e de convencer*. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, os verbetes *persuadir* e *convencer* têm proximidades semânticas. Aquele é definido como “*levar ou convencer (alguém ou a si mesmo) a acreditar ou convencer (-se)*” (Houaiss, 2001, p. 2197) e este como “*persuadir (alguém ou a si mesmo) a aceitar uma ideia ou admitir um fato, por meio de razões ou argumentos bem fundados*” (ibid., p. 826). No entanto, as sutilezas semânticas mostram que *persuadir* está mais relacionado ao campo do sentimento, da emoção, enquanto o *convencer* transita no terreno das ideias, sob o signo da razão, pois postula que o convencimento se dá *por meio de razões ou argumentos bem fundados*. Esses dois verbetes são indissociáveis na prática argumentativa.

Segundo Abreu (1999, p. 25), “*convencer é construir algo no campo das ideias*” e “*persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para o agir*”. A capacidade de argumentar, em uma perspectiva monista, seria o verso e o reverso dessas duas construções. Reboul (2004) explica que a retórica é a “*a arte de persuadir pelo discurso*”. Para o autor, persuadir é levar alguém a crer em algo no campo da discussão.

Entretanto, refuta a tese que distingue convencer e persuadir, por considerá-la “*excessivamente dualista*” ao dicotomizar crença e inteligência, razão e emoção.

Essa mesma discussão é apresentada por Koch (1992/2004), que discorre sobre o ato de convencer e persuadir. Para a autora, este tem como foco os sentimentos dos interlocutores, o auditório particular e os argumentos pautados no verossímil. Já aquele está direcionado ao auditório universal, sob o eixo da razão.

A argumentação está relacionada ao conjunto das ações humanas, cuja finalidade é a adesão do outro, ora na adoção de um comportamento, ora na adoção de um ponto de vista. Isso pode ocorrer em uma audiência formada por um único sujeito (auditório interno) ou em uma audiência coletiva, mais ampla (auditório universal). O ato de argumentar, fundado nas ações humanas, está imbricado às ações semiotizadas pela linguagem, em situação de interação verbal e extraverbal, que procura a indissociabilidade entre o convencer e o persuadir, como já disse. Desde que “*a espécie humana se distingue da primata por sua capacidade de construir cultura como agente mental e intencional, e por utilizar intencionalmente e intersubjetivamente instrumentos semióticos para interagir com o outro, atribui à linguagem um caráter argumentativo*” (Santos, 2006, p. 85). Isto implica afirmar que, desde muito cedo, o ser humano domina, mesmo que de maneira assistemática e espontânea, modos e maneiras de argumentar.

É, precisamente, na antiguidade clássica grega, que nasce um saber estruturado e sistematizado sobre a argumentação, esse modo de agir sobre o outro fundado na/pela linguagem, cuja intencionalidade é convencer-persuadir, manipular pontos de vista, consciência-espírito, sob a égide da arte denominada retórica.

A argumentação, desde sua origem, tem tido diferentes acepções, o que nos remete a uma bifurcação, ora ligada á retórica, ora relacionada à lógica. Compreender sua significação na contemporaneidade requer iniciar o diálogo com o pensamento aristotélico que constitui um marco nos estudos sobre raciocinar a partir de um campo argumentativo.

Para discutir a argumentação e suas relações com a antiga retórica, neste trabalho, tratarei de algumas definições. Apesar de ser a definição de retórica de Quintiliano (“*arte de falar bem*”), do séc. I da nossa era, que atravessou tempos e espaços e a que ficou mais conhecida, é importante destacar que a gênese da conceituação aristotélica (séc. IV a.C.), na obra *Arte Retórica*, como “*a faculdade de ver*

teoricamente o que em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (I, 1355, apud Pistori, 2009, p. 25) é a base epistemológica para todas as discussões posteriores.

A questão fundamental do *corpus* epistemológico aristotélico na Retórica está posta nos conhecimentos passíveis de serem provados, as crenças e opiniões, que se estruturam no confronto das ideias, tendo como origem os pontos controversos, uma vez que “*deliberamos sobre as questões suscetíveis de comportar duas soluções opostas*” (ibid.).

O texto *A Retórica* de Aristóteles (350 a.C./2005) é composto por três livros. No *livro I*, o autor discorre sobre os três gêneros retóricos: (a) o deliberativo, que tem como eixo discursivo a persuasão e a dissuasão; (b) o judiciário, que tem como objetivo defender ou acusar; o epidíctico que se funda no elogio ou na censura. Ainda, neste primeiro livro, o teórico apresenta argumentos na defesa da utilidade da retórica e tece uma análise da natureza da prova retórica intitulada de entimema, uma espécie de silogismo derivado. No *Livro II*, Aristóteles faz uma análise de dois elementos inter-relacionados no campo retórico, o plano emocional e a recepção do discurso retórico. Para isso, destaca sentimentos que se manifestam no entremeio da argumentação, tais como: ira, amizade, confiança, vergonha e seus contrários. Também apresenta as formas em que se materializa a argumentação, em especial os tópicos argumentativos, o uso de máximas e de entimemas. Por fim, no *livro III*, são analisados o estilo e a composição do discurso retórico. No movimento explicativo desses dois pontos traz, para a cena da discussão, elementos como clareza, correção gramatical e ritmo, o uso de metáforas e as partes imprescindíveis a um discurso (Aristóteles, 350 a.C. /2005, p. 22). Nas discussões que dão corpo a essa obra, Aristóteles promulga as bases da retórica ocidental. Bases que, assumidamente, se sustentam ao longo dos séculos, pois no campo da evolução retórica, o que se acrescentou representa muito mais um aperfeiçoamento sobre a temática do que construções que rompam com o campo epistemológico aristotélico.

Na tradição aristotélica, a retórica visa à descoberta e escolha dos meios que possam levar um determinado auditório à persuasão. Segundo o filósofo, são necessários três tipos de provas técnicas: o *ethos* que está ligado à moral do orador e é concebido como a imagem que este projeta de si, através de sua maneira de falar, com o intuito de conquistar a confiança de seu público, assegurando e tornando crível o seu discurso; o *pathos*, visto como o modo de recepção do discurso, ou seja, os sentimentos

que o auditório experimenta ao ser confrontado com o que é dito, podendo ter adesão ou não à tese; e, finalmente, o *logos*, entendido como o próprio discurso, ou seja, as escolhas linguísticas e estilísticas que contribuem para dar credibilidade ao discurso, tendo como base o raciocínio. É no interior desses elementos da retórica que se tece um vínculo intersubjetivo entre orador e audiência e que vai determinar a força persuasiva dos argumentos.

Nos estudos mais recentes, dois aspectos relacionados à argumentação são destacados: (1) a intenção persuasiva do orador, materializada em uma fala convincente, que possibilita mudança de atitude na audiência; e, (2) a organização estrutural do discurso. O primeiro aspecto está relacionado às estratégias discursivas de convencimento utilizadas pelo orador e retomadas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1970/2005) na releitura crítica que fizeram da *Arte Retórica* de Aristóteles (350 a.C. /2005). Já o segundo aspecto diz respeito à infraestrutura textual da argumentação, retomada por Toulmin (1974).

No entremeio desses dois elementos constitutivos da argumentação são tecidos dois modos básicos de raciocínio que estruturam o argumentar: (1) o que ficou conhecido como silogismo – *demonstração analítica*, que se refere à demonstração pautada em proposições evidentes (provas válidas decorrentes de premissas universais) fundadas na lógica formal; e (2) a *argumentação dialética*, que se manifesta a partir de argumentos com base em enunciados possíveis, no campo de conclusões verossímeis (Aristóteles, 350 a.C. /2005).

Neste trabalho de tese, privilegiarei o segundo modo de raciocínio para o argumentar, qual seja, a *argumentação dialética*, que tem sua gênese no pensamento aristotélico e, na contemporaneidade, foi retomado de forma crítica por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005).

O movimento da *argumentação dialética* funda-se em enunciados prováveis, dos quais se pode chegar a conclusões apenas verossímeis, não tendo o estatuto de verdade absoluta, mas que promovem diversos modos de raciocinar.

A dialética de Aristóteles constitui-se em um jogo cujo objetivo é vencer, mas sem burlar as regras inerentes à lógica. Na maioria das vezes, esse jogo tem o fim em si mesmo. É estruturado por silogismo demonstrativo, que parte das premissas evidentes, e

por silogismo dialético, que se funda nas premissas prováveis (aquilo que pode ser verdadeiro)¹⁵.

É importante dizer que a argumentação dialética de Aristóteles, ao longo dos séculos, foi perdendo espaço na comunidade dos filósofos, para a demonstração analítica. Isso por conta da rigidez do racionalismo e do cristianismo, sendo percebida como uma forma menos confiável, por estar sob a égide do verossímil e não do estatuto de verdade. Esse momento da história corresponde ao Renascimento.

Opondo-se a essa visão, vejo que a arquitetura aristotélica da retórica traz importantes elementos para pensarmos a argumentação. Na sua obra magna, o pensador da antiguidade clássica afirma que todo ser humano, resguardadas as limitações de cada um, é capaz de argumentar, porque no interior de sua interlocução no mundo se propõe, a partir de uma tese, defender ou refutar algo. Dito de outro modo, a retórica se constitui como elemento fundante da competência argumentativa dos sujeitos. É na prática discursiva que persuadimos, convencemos, sempre que buscamos demonstrar o verossímil.

Pautados nas noções de Aristóteles podemos provar o verossímil através dos três elementos constituintes do movimento discursivo de que tratei anteriormente: *ethos*, *pathos* e *logos*. Esses três elementos estão presentes nos três gêneros retóricos da argumentação: o retórico judiciário; o retórico deliberativo e o retórico epidíctico. A determinação desses gêneros, ou tipos, demarca o protagonismo do papel do orador na construção retórica de seu discurso, “à medida que é capaz de se orientar pela ação/reação da audiência, quer seja em termos de cooperação, quer seja em termos de conflito” (Santos, 2006, p. 88).

A seguir apresento, de forma sintetizada, os gêneros retóricos do discurso¹⁶, tal como foram elaborados por Aristóteles e sistematizados no trabalho de Santos (ibid., p. 88-90).

A gênese da retórica deliberativa encontra-se na assembleia democrática; tem por objetivo apresentar projeções de futuro para que a audiência aprecie e avalie os

¹⁵ Reoul (2004, p. 28) define silogismo como “discurso argumentativo baseado na causa, contendo três proposições, sendo duas premissas e a conclusão”.

¹⁶ É importante esclarecer que o gênero do discurso em Aristóteles difere da discussão de gêneros de Bakhtin. Para este último, grosso modo, os gêneros do discurso constituem-se como *tipos* de enunciados, relativamente estáveis, que estão intrinsecamente relacionados a contextos *típicos* da comunicação social, em situações sociais de interação, no interior de uma determinada comunidade semiótica.

possíveis desdobramentos de uma tomada de decisão, tendo como referente a promoção de lucros ou prejuízos, para, a partir daí, posicionar-se frente aos argumentos. O uso de argumentos de exemplo é a principal estratégia argumentativa em que se pauta o orador. Isso porque é este argumento que facilita o raciocínio indutivo, em especial quando se trata de grandes audiências.

A retórica judiciária pauta-se na existência de uma questão polêmica em evidência e teses que se contrapõem. A estrutura desse gênero está sob a égide das dicotomias justo/injusto; aceitação/transgressão de normas e leis, posto que tem como auditório o tribunal que ora acusa (acusação), ora defende (defesa). Assim, *“provar a adequação e inadequação normativa de uma ação ocorrida é o tipo ideal de situação em que se põe o modo judiciário”* (Magalhães¹⁷, R. F., 2002, p. 44). Cabe ao orador com(provar), baseado em leis e regras compartilhadas com a audiência, a adequação ou inadequação dos episódios narrados: *“na medida em que reconstrói, persuasivamente os fatos do passado em rede causal, e os apresenta à audiência, como juízes das ações, cabe julgar os fatos, conforme a cadeia que se pode deles inferir”* (Santos, 2006, p. 89).

Já a retórica epidíctica tem objetivos diferentes dos dois gêneros citados anteriormente: não busca travar combate entre adversários, seja para aconselhar ou deliberar o melhor para a audiência, ou advogar sobre o justo. Este gênero tem a função de construir a estética do discurso. Para isso, sua linguagem se estrutura na eloquência, procurando construir uma cena discursiva que exprima a tragédia, a comédia, o destaque a valores, como o vício e a virtude (ibid., p. 89). Magalhães, R. F. (2002, p. 45) explica que *“o discurso epidíctico não discute o objeto, mas toma-o como dado e trata de engrandecê-lo ou denegri-lo”*; o papel do auditório nesse contexto, portanto, é de espectador, aquele que aprecia e aplaude o discurso do orador, como se fosse apresentação cênica ou uma obra de arte. No quadro abaixo mostrarei a síntese desses gêneros retóricos do discurso:

¹⁷ Quando me referir ao artigo “A reconstrução da racionalidade no paradigma da linguagem: a contribuição retórica”, utilizarei Magalhães, R. F. (2002). Nas demais citações de Magalhães, estarei me referindo à Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo de Magalhães.

Quadro 01- Os três gêneros do discurso na Retórica, com base em Rebul (2004:47).

Gêneros do Discurso	Auditório	Situação	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Aceitação ou transgressão de leis e normas	Passado (fatos por julgar)	Acusar Defender	Justo Injusto	Etinema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia democrática	Consulta a lucros ou prejuízos	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidíctico	Espectador	Expressar a tragédia, a comédia, a exaltação a valores	Presente	Louvar Censurar	Nobre vil	Ampliação

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca a ausência de um juízo de valor e de intensidade da adesão e a ênfase na estética do discurso, características da retórica epidíctica, acabaram por criar uma compreensão equivocada sobre o lócus desse gênero na retórica persuasiva. Em decorrência disso, historicamente ele foi mais “enquadrado” à literatura do que à argumentação; *“a distinção dos gêneros contribuiu para a posterior desagregação da retórica, pois os dois primeiros gêneros (deliberativo e judiciário) foram anexados pela filosofia e pela dialética, tendo sido o terceiro (o epidíctico) englobado na prosa literária”* (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1970/2005, p. 54).

Magalhães, R. F. (2002, p. 43) discorre sobre a tríade clássica desses três gêneros e propõe ainda, a discussão do quarto gênero que aparece mais diluído na obra de Aristóteles (350 a.C. /2005): o analítico. A retórica analítica se presentifica no universo do raciocínio lógico-científico, fundada na maneira de guiar e fundamentar os argumentos, cujo objetivo é explicar as razões de fenômeno. O lócus desse gênero é o da ciência e, assim como os espaços de opinião, de debate e de persuasão: *“expressa um tipo de retórica que atende, hoje, às demandas de um mundo moderno, no qual se discutem e se explicam, com relativo desembaraço, mesmo que através de jargões mais simplificados, questões de natureza científica”* (Santos, 2006, p. 90).

Apesar desta exposição didática de cada gênero do discurso, separadamente, quero registrar que não os vejo como dissociados. Pautada em Magalhães, R. F. (2002), defendo que há um entrelaçamento entre eles, o que possibilita percebê-los imbricados, promovendo uma configuração variada do debate retórico. Desse modo, encontramos, na estrutura da retórica judiciária, elementos da retórica deliberativa, quanto às consequências de uma condenação ou de uma absolvição; o inverso também é verdadeiro. É também possível perceber, na retórica deliberativa, uma estrutura discursiva que se pauta na reconstrução de narrativas características da retórica judiciária, para validar as projeções de futuro e promover as deliberações pretendidas pela audiência o que pode ser exemplificado com o gênero propaganda política:

Para se conseguir a adesão do eleitor, o candidato apresenta uma relação retrospectiva de realizações de sua vida pública, para que, então, o eleitor delibere por votar no candidato, com base em projeções futuras de continuidade desses feitos e os possíveis lucros de sua vitória. Do mesmo modo, como observa o autor, a fala sobre a moralidade dificilmente pode ser alcançada, usando-se apenas os silogismos ou a indução, que caracterizam os modos deliberativo e judiciário. (Santos, 2006, p. 90).

A discussão que teci dos gêneros da argumentação, presentes desde a retórica clássica, juntamente com a discussão sobre sua estrutura variada no debate retórico, servem de alicerce para os estudos modernos sobre argumentação em dois importantes aspectos: (1) a consideração do caráter heterogêneo dos gêneros discursivos e de seus diferentes modos e maneiras de realização, na prerrogativa de atender intenções comunicativas diversas; (2) a herança clássica, nos estudos modernos, sobre a argumentação no que se refere à relevância dada à estrutura e ao planejamento do discurso argumentativo (ibid., p. 91). Este último aspecto é o que nos interessa neste trabalho, pois auxilia na reflexão sobre o discurso argumentativo na arte retórica e sua influência na contemporaneidade, destacando três aspectos importantes da composição verbal do discurso na arte retórica da antiguidade grega, quais sejam *taxis*, *heuresis* e *lexis*:

A *taxis* (lat. Dispositio) corresponde ao plano de organização do discurso que pode ser alterado em curso, à medida em que se atendam as demandas comunicativas, como a reação da audiência frente ao exposto. A *taxis* reconhece os seguintes componentes de uma argumentação, conforme nos apresenta Nach (1989, p. 6-9): *heuresis*

(lat. *Inventio*) que diz respeito à capacidade do orador de utilizar, dentro de seu repertório de conhecimentos, aquele(s) necessário(s) à introdução ou ao desenvolvimento do assunto e que funciona(m) como ferramenta(s) oratória(s) para a abordagem do conteúdo: uma pergunta retórica, uma anedota, uma definição, uma comparação; e *lexis* (lat. *elocutio*) que corresponde às escolhas linguísticas (discursivas) que semiotizam as intenções comunicativas de persuasão e convencimento (ibid., p. 91).

Perelman e Olbrechts-Tyteca propõem uma ruptura das concepções de razão e raciocínio cartesiano defendendo a tese de que um raciocínio pode convencer sem necessariamente ser um cálculo e pode ter o estatuto científico tão rígido e ter a precisão matemática. No interregno entre as discussões aristotélicas e o raciocínio cartesiano temos, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), uma nova visão de argumentação:

- (1) estudo de técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas (p. 5); e
- (2) provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (p. 50).

É importante dizer que, nesse interregno, a obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca resgata da doutrina aristotélica, a retórica a partir dos conhecimentos prováveis, do verossímil e não das certezas e verdades absolutas. A delimitação de seu campo era o da controvérsia, da crença, do mundo da opinião, que se movimenta dialeticamente, pelo confronto de ideias e pela habilidade na prática discursiva. Foi no interior desse resgate que surgiram as “novas retóricas” estruturadas nas lógicas não formais e nas lógicas naturais (Mosca, 2004, p. 20).

Esse novo movimento da retórica está fundado na inter-relação das ciências humanas com as ciências dos discursos, tendo como referente a lógica e as evidências. As teorias da argumentação passam a se desenvolver sobre postulados democráticos, lidando, necessariamente, com elementos que a lógica cartesiana não permitiria, tais como: crenças, valores, preferências e decisões. Desse modo, aceitam a existência de limitações e imperfeições, uma vez que a argumentação não pretende se estruturar como verdade absoluta e, sim, sob a perspectiva do provável, do verossímil e do crível. Nesse

contexto, cabe ao auditório (universal ou particular) decisão de aderir ou não às teses e aos argumentos da cena enunciativa.

Na perspectiva da nova retórica, é importante ter preocupação com a adesão do auditório. Desse modo, possibilita-se que, no espaço de interação, o interlocutor apresente uma ação, imediata ou futura, diante das proposições e das perguntas levantadas (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1970/2005, p.16). Isso, porque, como discutido anteriormente, o objetivo da retórica é *“produzir ou aumentar a adesão de um determinado auditório a certas teses e seu ponto inicial será a adesão desse auditório a outras teses”* (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1970/2005, p.70).

O ponto de intersecção entre a retórica aristotélica (350 a.C. /2005) e a Nova Retórica (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1970/2005) é a crença de que os interlocutores, no campo da enunciação e no campo da intencionalidade, se influenciam de alguma maneira (Mosca, 2004).

Segundo Osakabe (1999), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005) trazem algumas distinções em relação ao trabalho sobre a retórica de Aristóteles, em especial, no que se refere ao gênero epidíctico e à questão do lócus do qual se extraem as premissas. Em relação ao gênero epidíctico, acrescentam que é necessário que o orador leve em consideração a complexidade do contexto em que está inserido, complexidade que pode ser desvelada pela linguagem, no interior das práticas sociais. Já a questão do “lugar” do qual se retiram as premissas, os autores discutem a necessidade de simplificá-las em quantidade e qualidade.

É importante dizer que os estudos da Retórica Clássica Aristotélica, bem como da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca influenciaram, sobremaneira, a reconstrução epistemológica e as releituras críticas da abordagem retórica dos estudos literários e, mais recentemente, os estudos da linguagem, desenvolvidos pela Linguística Aplicada, em especial os trabalhos desenvolvidos e orientados por Liberali, no LAEL da PUC-SP, no seu projeto de produtividade do CNPq (Liberali, 2008), do qual esta tese faz parte.

Nesse sentido, o diálogo tecido, até aqui, entre a “velha” e a “nova” retórica tem como objetivo refletir sobre a argumentação a partir desses parâmetros e daqueles construídos e discutidos por Liberali (2006, p. 7): *“uma argumentação colaborativa que permite a restrição e expansão dos significados que saciarão não (somente) a*

necessidade individual, mas aquela necessidade que permite perceber que somos parte de uma totalidade que existe nas partes”. Nessa perspectiva, a argumentação é um dispositivo que permite aos sujeitos interagirem no campo das ideias, concepções, valores e crenças, colocando-os em contato, ora conflitantes, ora em concordância.

Diante do exposto, neste trabalho defino argumentação como um dispositivo enunciativo que, a partir dos tipos de argumentos discutidos (que são explicitados no capítulo 2), especialmente os propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), permite descrever, informar, confrontar e transformar os sentidos produzidos pelos sujeitos nos espaços discursivos da prática de pesquisa. Um movimento que revela sentidos e significados compartilhados em outros espaços, criando em um lócus específico, particular, uma instância nova de significação, no movimento da CC.

Na próxima seção, discutirei esse movimento argumentativo no fluxo da interação verbal, tendo como horizonte de visão as categorias teóricas bakhtinianas: dialogismo, discurso autoritário e discurso internamente persuasivo.

1.1.6 – Fluxo da Interação verbal: por uma argumentação dialógica na Cadeia Criativa

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade (...) o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar.

(Ingedore Koch)

No cenário dos estudos e pesquisas em Linguística Aplicada (LA), o tema argumentação tem sido importante ponto de discussão. Isso, porque o campo de investigação da LA estabelece uma interface com diferentes domínios do conhecimento, numa perspectiva transdisciplinar, que tem como eixo a linguagem. E, como aponta a epígrafe desta seção, o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar. Dito isto, o binômio linguagem-argumentação é elemento indissociável para trabalhos que buscam investigar as interações sociais. Nesta seção do capítulo, este binômio será analisado no fluxo da interação verbal, a partir das contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin.

Até agora, discuti sobre as condições sociais, históricas e culturais que determinam a existência do ser humano e, como focalizo neste trabalho, a produção de seu conhecimento. Discorri também, a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural, que essa produção se processa no entremeio da realidade material e imaterial mediada por representações sógnicas, que constituem a essência para a formação da consciência do sujeito, no interior da linguagem discursivo-simbólica. Esse processo de internalização do mundo exterior, através das representações sógnicas, é dialético-ideológico, o que possibilita a transformação do homem no mundo e a transformação do mundo pelo homem. E, por fim, tecer relações entre a “velha” e a “nova” retórica. Passemos, então, a discutir a argumentação, na Cadeia Criativa, tendo como eixo a dialogia de Bakhtin.

O círculo de Bakhtin traz uma nova perspectiva para a linguística moderna, em especial com os estudos sobre enunciação, interação verbal e nas relações que tece sobre linguagem-história, linguagem-sociedade e linguagem-dialogia.

Bakhtin e seus colaboradores têm uma visão da enunciação como *“matéria linguística e como contexto enunciativo e afirma ser o enunciado, assim entendido, o objeto de estudos da linguagem. O texto enunciativo recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico”* (Barros, 1994, p. 1). Sob a análise bakhtiniana, a enunciação se processa no interior da interação verbal, presente nas mais variadas interações do indivíduo. Nesse contexto, podemos compreender a linguagem como um sistema simbólico discursivo que enfatiza a interação entre os sujeitos, em todas as dimensões da enunciação, pois o contexto sócio-histórico-cultural, no qual estamos inseridos, é um rico conjunto de significações.

É no interior desse contexto, por meio da internalização e do revozeamento dos discursos alheios, que a língua materna se funda:

a língua materna – a constituição do seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam (Bakhtin, 1987, p. 301-302).

Para Bakhtin, internalização e revozeamento dos enunciados alheios materializam-se no movimento dialógico e heteroglóssico da linguagem. O dialogismo expressa a natureza interdiscursiva da linguagem, nem sempre consensual, pois expressa o *“permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os*

diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (Brait, 1997, p. 98).

No dialogismo, o discurso não se constrói sobre ele mesmo, mas se materializa em vista do outro, enquanto esse outro perpassa, atravessa o discurso do “eu”. Esses enunciados alheios e próprios possibilitam a transformação dos sujeitos em autores que organizam suas práticas discursivas a partir da interação verbal. A coluna vertebral da interlocução é, pois, a palavra:

na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (Bakhtin/Volochinov 1988, p. 113).

Na perspectiva bakhtiniana, a palavra existe para o enunciatário em três formas diferentes:

palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como **palavra do outro** pertence aos outros e que preenche os ecos dos enunciados alheios; e, finalmente **palavra minha**, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (Bakhtin, 1987, p. 388).

A palavra é o elemento em que se confrontam os valores sociais contraditórios, materializando as crenças e os antagonismos sociais, produzindo muitas vezes discursos ideologicamente opostos; na luta pelo poder e pela primazia de um modelo econômico, pode ocorrer o mascaramento do dialogismo inerente ao sujeito social, sobrepondo-se o discurso oficial. Por isso, Bakhtin afirmou que o “*signo se torna a arena onde se desenvolvem as lutas de classes*” (Bakhtin/Volochinov, 1988). Nesse espaço, de luta ideológica, o signo linguístico reflete e refrata a possibilidade de transformações sociais, pois

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (...). A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica (...). A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 41).

O discurso, expresso na palavra, é dialógico, pois a dialética nasce do diálogo e nele se prolonga, colocando pessoas e textos em um permanente processo dialógico (Freitas, 1994, p. 131). A compreensão do discurso de outrem, no diálogo entre os professores-pesquisadores e os demais participantes desta investigação, é fundamental, na medida em que possibilita entender o processo de reflexão desencadeado no interior do espaço de pesquisa.

A materialização do discurso de outrem ocorre principalmente no *discurso citado*, que Bakhtin/Volochinov (1988) definem como o “*discurso no discurso, a enunciação na enunciação*” e, também, “*o discurso sobre o discurso e a enunciação sobre a enunciação*”. As questões fundamentais para a discussão da temática desenvolvida neste trabalho são: a) como esse discurso se materializa na prática da investigação? e, b) como o discurso de outrem atravessa o diálogo entre os professores-pesquisadores e os demais participantes da pesquisa?

Para Bakhtin, há dois tipos de palavra do outro que adquirem um sentido ainda mais denso e mais importante no processo de formação ideológica do homem no mundo: a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. O discurso citado que se concretiza na palavra de autoridade tem o estatuto de verdade absoluta, não havendo espaço para argumentação, refutação, contestação e reflexão, posto que a “*a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida*” (Bakhtin, 1983, p. 144). Já a palavra internamente persuasiva é identificada, pelo autor, como revelando

possibilidades bastante diferentes. Esta palavra é determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela se destaca (...). No fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva anterior é comumente metade nossa, metade de outrem (ibid., p. 145).

Para Bakhtin (ibid., p. 143), “*a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito*”. No movimento do discurso autoritário fica difícil, para o interlocutor, tecer modificações de sentido no interior do contexto em que o discurso aparece. Um enunciado que toma contornos de uma palavra autoritária, que tem o poder de colocar-se por si só, não promove variações criativas, uma vez que tal

palavra “*não é circundada de diálogos vivos... e em múltiplas ressonâncias, em volta dela morre o contexto, as palavras secam*” (ibid., p. 144).

Diferente do discurso autoritário, o discurso internamente persuasivo se configura como autônomo, com mobilidade e abertura discursiva em um desenvolvimento livre que se adapta aos novos contextos e circunstâncias enunciativas da palavra. Assim, nesse tipo de discurso, o sentido fica sempre em aberto, possibilitando prosseguir com criatividade no contexto de nossa consciência ideológica: “*nós o introduzimos em novos contextos, o aplicamos em novo material, nós o colocamos numa nova posição, a fim de obter dele novas respostas, novos esclarecimentos sobre seu sentido e novas palavras para nós*” (ibid., p. 146). Isso porque “*a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem*” (ibid., 145). Essa palavra é produzida criativamente e possibilita espaço para o surgimento de outras palavras em nossa consciência, desvelando novas possibilidades semânticas em cada contexto em que é pronunciada. Ela nasce em uma “*zona de contato com o presente inacabado*” (Bakhtin, 1983, p. 146).

Neste trabalho, a argumentação configura-se como um movimento dialógico pois, a partir das construções teóricas de Bakhtin, podemos pensar os enunciados (materializados nos excertos do capítulo de análise) como textos e observar se se configuram como discurso autoritário que carece de persuasão interior para a consciência ou se são constituídos por discurso internamente persuasivo. Dito de outro modo: é a oportunidade de observar as palavras internamente persuasivas, para compreender como elas se relacionam no fluxo argumentativo, como se entrelaçam ao discurso do outro, para criar espaços de possibilidades de, na palavra própria, trazer a palavra do outro e, na palavra do outro, produzir a palavra própria. É nesse fluxo da interação verbal, tendo a argumentação como dispositivo, que os discursos de autoridade e internamente persuasivo se atravessam. Esse movimento discursivo promove o encontro-confronto de vozes em que, no seu interior, emergem os sentidos e os significados dos sujeitos em interação.

No próximo capítulo discutirei o brincar, em especial a brincadeira de faz de conta. Isso, porque um dos eixos de discussão teórico-prática do GP EFoPI e, também, desta investigação é a brincadeira na infância de 2 e 3 anos.

CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA BRINCADEIRA NO GP EFoPI

2.1 - Uma breve história sobre o brincar



Jogos Infantis – Pieter Bruegel, 1560

Nesta seção será feita uma breve exposição sobre como as crianças brincavam em diferentes tempos, as relações entre suas brincadeiras e o contexto sócio-histórico, e o papel das atividades lúdicas no interior da educação infantil.

Antes de tecer essas relações discutirei sobre a interface dos jogos e brincadeiras no processo civilizatório. O estudo de Huizinga (1938) constitui exemplo clássico desse viés. Apesar de o teórico reconhecer que há elementos imbricados entre o jogo da criança e o do adulto, sua literatura está mais voltada para o jogo do adulto classificando-o como qualitativamente diferente. Na sua teoria, partindo da ideia de que mesmo as mais sérias ações do homem têm elementos que se fundam no jogo, este tem característica agonística, gênese da disposição inata do homem para a competição. Isso pode ser percebido nas atividades institucionalizadas, tais como: o direito, a guerra, o conhecimento, a poesia, a filosofia, a arte e a religião (Szundy, 2005).

Johan Huizinga, importante historiador holandês, explica em sua obra intitulada *Homo Ludens*, que foi editada pela primeira vez em 1938, suas ideias sobre o lúdico, apontando o jogo como a origem das mais sérias atividades humanas. O autor esclarece

que “*não vê razão alguma para abandonar a noção de jogo como um fator distintivo e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo*”, explicitando sua “*convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve*” (Huizinga, 1938/1996: prefácio). Seria extremamente radical afirmarmos que toda e qualquer atividade humana se constitui a partir do jogo, mas, como defende o autor, é inegável o papel dele no processo civilizatório. Assim, sua obra tem como objeto de estudo o jogo como forma específica de atividade, destacando sua função social: uma função de significante e que encerra um determinado sentido (Silva, 2003). Essa função está imbricada em todas as manifestações humanas, como a linguagem, o mito e os ritos sagrados. Diante do exposto, Huizinga (1938/1996, p. 4) afirma que “*seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de elemento não material em sua própria essência*”. A função de significante encerrando um sentido é explicada a partir de um paralelo que o autor faz entre o jogo e a capacidade humana de nomear, de designar as coisas por meio da linguagem. Assim, sugere que é jogando e brincando que as mais diversas metáforas são produzidas.

No campo histórico e cultural, o jogo tem um papel fundamental nas diversas atividades das civilizações antigas, de cuja influência tanto o mito quanto o culto são expoentes. Szundy (2005, p. 38) explica que “*ao criar um jogo entre realidade e fantasia, o homem primitivo procurava, através da linguagem, dar conta dos fenômenos do mundo*”. De algum modo, isso ocorria também com o culto, já que os rituais sagrados das civilizações antigas eram realizados sob a égide do jogo, no sentido literal da palavra: um jogo entre as forças do bem e as forças do mal. Em muitas civilizações esse movimento subscrito no mito e no culto ainda se faz presente, pois transcende as gerações e retorna a elas por meio das narrativas, vivências e experiências de seus membros mais velhos.

Huizinga mostra como o jogo é “*uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera de orientação própria*” (1938/1996, p. 6), já que nessa atividade o jogador mergulha no universo do secreto, em que, de algum modo, se sente protegido das leis da realidade externa e do cotidiano da vida. Dito de outra maneira, essa evasão não carrega as leis da vida real, mas é desenvolvida com toda a seriedade, pois se trata *apenas* de fazer de conta. Mas, nesse movimento, as atividades lúdicas criam uma ordem e, paradoxalmente, constituem a própria ordem, ou leis próprias. No fluir do jogo, vemos a confusão e a imperfeição do mundo, mas paradoxalmente, há no ato lúdico elementos

da estética, da beleza e da harmonia (Silva, 2003, p. 18). Esses elementos levam o ser humano a se envolver freneticamente na atividade lúdica, gerando pontos de tensão produzidos pela incerteza e pelo acaso, que *obriga* aquele que joga a colocar “*à prova a criatividade, tenacidade, virilidade, capacidades espirituais e lealdade*” (ibid.).

Apesar de afirmar ser a seriedade um dos elementos fundantes do jogo, Huizinga admite que, ao jogar, podemos nos situar abaixo do nível da seriedade atingindo os espaços do belo e do sagrado. Apesar de não deixar de lado a seriedade da brincadeira, o historiador afirma que nela temos gradações. Nas gradações estão presentes duas funções inerentes ao jogo: “*de ser uma luta por alguma coisa e de ser a representação de alguma coisa*” (Huizinga, 1938/1996, p. 16).

Mesmo não focalizando seu interesse no jogo infantil, o autor discorre sobre o jogo representativo, que também é conhecido como dramático, protagonizado, ou de faz de conta, dizendo que as representações das crianças são estruturadas a partir de uma elevada capacidade de imaginar, posto que “*mais do que uma realidade falsa, é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo*” (ibid., p. 17).

Essas tessituras teóricas de Huizinga sobre a função social do jogo e seus aspectos fundamentais, em especial “*de ser uma luta por alguma coisa e de ser a representação de alguma coisa*”, auxiliam-nos a refletir e a problematizar: a) esses elementos estão presentes nas concepções sobre jogos e brincadeiras infantis? e; b) como isso foi se constituindo ao longo do processo educativo?

Silva (2003), aqui em síntese, faz um interessante esboço sobre as diversas concepções da infância em diferentes tempos históricos, possibilitando-nos compreender o quanto o debate nessa área tem sinalizado conquistas significativas em contextos mais recentes, em especial na brincadeira de faz de conta.

A autora encontrou informações significativas em um trabalho de Rosamilha (1979), outro importante estudo bibliográfico, que investigou a vida cotidiana de várias culturas e sociedades que estiveram mais próximas da mentalidade ocidental, no que diz respeito às concepções sobre o brincar, mostrando como essas influências interferiram, sobremaneira, em nossas práticas educativas.

Rosamilha (1979), em sua pesquisa, encontrou não só referências ao lúdico no texto bíblico e no cristianismo primitivo, mas também registros de posturas negativas

por parte da igreja quanto a brinquedos e brincadeiras no século XVIII. Embora haja registros mais recentes de alguns autores, seguidores do cristianismo, que adotaram postura diferente, a posição negativa, dita anteriormente, trouxe impactos para o desenvolvimento de atividades lúdicas na educação escolar. Há registros importantes sobre essa interferência. Em Portugal e na Alemanha, no final do século XVIII e início do século XIX, a instituição escolar não era um espaço agradável; os estudantes tinham castigos corporais e não aparece nenhum registro sobre o espaço de brinquedos e brincadeiras no contexto educacional. Em muitas outras sociedades o quadro é similar. Na Rússia, por exemplo, a brincadeira era afastada do ambiente escolar (Silva, 2003, p. 12).

No início do século XX, o contraponto a essas posturas foi feito a partir das ideias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel e “*muitas afirmações desses escritores e educadores foram incorporadas, aos poucos, no movimento da chamada educação nova, nos métodos ativos*” (Rosamilha, 1979, p. 19). As elaborações teóricas desses pensadores e educadores influenciaram a Psicologia do século XX, como as referendadas na obra de John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano e um dos principais teóricos a influenciar o movimento escolanovista. O autor é responsável pelos primeiros trabalhos que enfatizam a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras no processo educativo. A tese de Dewey é de que, por meio da brincadeira, a criança aprende a respeito do mundo que a cerca. Na brincadeira de papéis (como a nomeia Vygotsky e seus colaboradores), a criança representa o mundo da família. Na brincadeira de casinha, por exemplo, imita o contexto social em que está circunscrita e representa as diferentes situações que vivencia em seu cotidiano.

No Brasil, as ideias do movimento da Escola Nova foram trazidas, inicialmente, por Rui Barbosa (1849-1923) em 1882. Sob a influência desse movimento, Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970) e o poeta Mário de Andrade (1893-1945), mentor da idealização dos parques infantis na cidade de São Paulo, iniciaram um movimento em defesa da presença de jogos e de brincadeiras na educação das crianças pequenas. Para esses autores, os jogos e as brincadeiras deveriam ser atividades livres que seriam um meio de manifestação das forças criadoras do homem (Kuhlman Jr., 2000). Isso porque, os escolanovistas iam de encontro à tese de que a educação deve ser uma preparação para a vida, uma educação do *dever*: ao contrário, para eles, a escola deve se pautar na própria vida. O eixo norteador do processo educativo deveria ser a

díade vida-experiência e, em decorrência disso, a função da escola seria a de possibilitar um entrecruzamento de vivências, experiências e aprendizagens construídas no interior da vida.

Podemos inferir que as mudanças históricas e sociais sobre os jogos, as brincadeiras e os brinquedos infantis têm uma interface com o fazer pedagógico nas creches e pré-escolas. Nesse movimento, as raízes históricas, culturais e sociais a respeito dos jogos e brincadeiras trazem concepções sobre as crianças e suas infâncias em uma unidade dialética ao longo de diferentes tempos e espaços sociais. No interregno de diferentes tempos e espaços sócio-culturais, coexistem concepções que ora enfatizam a relevância dos jogos e brincadeiras livres, ora dizem da importância de se suprimir aquilo que desvia a atenção das crianças. Neste sentido, o lúdico, manifesto em atividades, serve, apenas, para ocupar um tempo livre ao final da aula ou no último dia da semana (Silva, 2003).

Silva (2003) alerta que *“ao observar, de um modo geral, como esteve distribuído o espaço físico nas escolas, percebe-se que sempre há ao lado das salas de aula um pátio para recreação”* (ibid., p. 14). Em função disso, discute como as atividades das crianças na escola estão divididas entre o lúdico e o trabalho de ordem intelectual. A arquitetura e a organização dos espaços de creches e pré-escolas mostram o fosso que, desde a tenra infância, nossas crianças vivenciam: o dualismo entre o brincar e o trabalho intelectual, revelando, talvez, uma transposição dos conteúdos curriculares do ensino fundamental para a educação infantil. Muito embora as concepções sobre jogos e brincadeiras e, em decorrência disso, as próprias concepções sobre crianças e suas infâncias tenham avançado, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, a separação do trabalho intelectual e do lúdico ainda se faz presente nas instituições de educação infantil.

A respeito dessa dicotomia, Kuhlmann Jr. (1998) e Kishimoto (1999) explicam que as propostas para a educação infantil em diversas localidades do país desconsideram o universo histórico cultural das crianças da educação infantil, antecipando práticas inerentes ao período de escolarização e deixando à margem do processo os jogos, as brincadeiras e os brinquedos. Cria-se, assim, um fosso entre conteúdos escolares e o movimento lúdico.

A gênese desse pensamento encontra-se na visão de uma educação infantil *“preparatória”* para construir os pilares necessários às primeiras séries do ensino

fundamental. Em um artigo no Jornal Folha de São Paulo, de 11/01/2010, intitulado “**Estudo aponta que aluno da rede pública já chega pior à 1ª. série**” há uma discussão que nos auxilia compreender como, cada vez mais, a sociedade relaciona as dificuldades das crianças das primeiras séries do ensino fundamental à educação infantil e, por conseguinte, tenta sanar essas dificuldades em um trabalho “antecipado” na infância de 0 a 6 anos. O artigo inicia-se afirmando:

Os alunos que ingressam nas escolas particulares chegam à primeira série já com larga vantagem em relação às crianças de escolas públicas. E essa desigualdade nas médias pouco se altera até o final da quarta série do ensino fundamental.

Esta é uma das conclusões de um estudo pioneiro no Brasil, o Projeto Geres, que acompanhou, de 2005 a 2008, 20 mil alunos de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campinas, Campo Grande e Salvador.

(...) Para Fátima Alves, pesquisadora da PUC-Rio e uma das coordenadoras do projeto, é preciso investir mais em educação infantil (creches e pré-escolas) para diminuir essa desigualdade inicial.

Pensemos: se o Projeto Geres (Projeto Geração Escolar) é um estudo longitudinal que focaliza a aprendizagem dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, e uma de suas conclusões é a de que os alunos da rede pública, em relação aos alunos da rede privada, já chegam em defasagem nesse grau de ensino, a premissa é que o lócus do problema esteja, também, na educação infantil. Essa inferência leva a pesquisadora Fátima Alves a dizer que se faz necessário investir mais na educação infantil (creches e pré-escolas) para diminuir essa desigualdade inicial. Mas qual seria a natureza desse investimento? A preparação para ler, escrever e contar? Como ficaria o espaço para as brincadeiras tão necessárias ao desenvolvimento infantil?

Fiz essa digressão para ilustrar os paradoxos que permeiam as orientações pedagógicas para a educação infantil. Mas, a história das ideias e das práticas no campo da infância mostra que muitos autores já pensaram no reverso dessa moeda. Iniciamos nosso debate com as influências de Dewey, no movimento da Escola Nova no Brasil (1932). Passemos então a outras concepções com outros autores.

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a discutir sobre a importância da ação do brincar no trabalho educativo. A perspectiva do autor alemão estava pautada na crença em uma educação infantil que valorizasse a natureza infantil a partir das brincadeiras livres e espontâneas (Kishimoto, 1998). Essa visão influenciou várias propostas de trabalho pedagógico na educação infantil e incentivou a introdução de jogos e brincadeiras nas instituições de creches e pré-escolas do país.

Paradoxalmente, a propagação do brincar nas instituições infantis brasileiras não teve uma inserção uniforme. Pelo contrário, ancorou-se em crenças e valores próprios ao contexto histórico-cultural dessas instituições infantis (Silva, 2003). Froebel foi o primeiro a discorrer sobre o valor das brincadeiras como elemento essencial no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, ao fundar o jardim de infância, entendendo “*o jogo como objeto e ação do brincar, que se caracteriza pela liberdade e espontaneidade*” (ibid., p. 15). Froebel atribuía um duplo sentido à ideia do brincar e à educação infantil (os jardins de infância): de um lado via como material educativo necessário à aquisição de conhecimentos, de outro notava que o brincar tinha um *fim em si mesmo*, quando se fundava na liberdade e espontaneidade. Nesse movimento, as concepções e práticas pedagógicas transitavam entre a primeira e segunda premissa do autor.

Na verdade, esse dualismo em relação aos jogos e brincadeiras – ora como recurso auxiliar na aquisição do conhecimento *meio de ensino*, ora como um *fim em si mesmo* – é bem antigo. Desde a antiguidade clássica com Platão e Aristóteles, passando pelo Renascimento e término da Revolução Francesa, há diferentes interpretações sobre a cultura do jogo infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica. Nesse interregno histórico, surge a polêmica da utilização pedagógica dos jogos e brincadeiras no interior da educação infantil. É interessante refletir sobre a natureza do movimento lúdico que permite o desenvolvimento do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos disponibilizados intencionalmente pelo educador para subsidiar o desenvolvimento integral da criança (Silva, 2003), que sintetiza o *fim em si mesmo*.

No interior das pesquisas do GP EFoPI, pudemos observar que muitas vezes há uma disparidade entre o espaço que deveria ser dado aos jogos e brincadeiras e o que se observa nas creches e pré-escolas. Há muitas contradições a respeito da relação entre jogos e brincadeiras e a educação das crianças pequenas. Silva explica que são poucas as atividades que possibilitam o desenvolvimento do imaginário infantil pela mediação de objetos simbólicos disponibilizados intencionalmente pelo educador. A autora esclarece, ainda, que para muitos educadores e pais prevalece a ideia de que os jogos e brincadeiras constituem um momento de ócio, de perda de tempo nas instituições de educação infantil e que devem ocupar o período de lazer e de descanso. Além disso, as pesquisas do GP EFoPI apontam o uso de jogos e brincadeiras como *um meio* de se trabalhar conteúdos relativos ao ler, escrever e contar (Silva, 2008-2009).

A posição do GP EFoPI é de que os brinquedos, objetos mediadores dos jogos e brincadeiras, possibilitam às crianças (re)inventarem a realidade, despertando curiosidade e desejo de aprender e apreender o mundo. O grupo de pesquisa parte do pressuposto de que são muitas as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil: a) os jogos e brincadeiras proporcionam diversão e satisfação às crianças quando elas dominam suas características e entendem sua função social; b) a criança vai sofisticando seus modos e maneiras de brincar; c) a criança ao brincar desenvolve sua imaginação (ideias inadequadas) e, à medida que vai entrando em contato com outras crianças e com outros adultos constrói uma noção comum sobre os modos e maneiras de brincar. Essas noções *preenches* de significações vão sendo incorporadas, pela criança, aos brinquedos que subsidiam as brincadeiras de papéis, as representações do contexto social imediato.

Essa perspectiva do GP EFoPI está pautada nos estudos da teoria Sócio-Histórico-Cultural, tendo como referência básica as construções teóricas de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Assim, na próxima seção, discutirei o desenvolvimento infantil, sob a égide da imaginação e a brincadeira de faz de conta.

2.1.1 – A imaginação e a brincadeira de faz de conta

*Um refúgio?
Uma barriga?
Um abrigo onde esconder quando estiver se
afogando da chuva, ou sendo quebrado pelo
frio, ou sendo revirado pelo vento?
Temos um esplêndido
passado pela frente?
Para os navegantes com desejo de vento, a
memória é o porto de partida.
(Eduardo Galeano)*

Nesta seção da tese, a discussão do desenvolvimento da imaginação, tendo como eixo a brincadeira de faz de conta, será tecida a partir das elaborações teóricas e intervenções do GP EFoPI sob a ótica da perspectiva sócio-histórico-cultural. Para isso, discorro primeiro sobre como Vygotsky concebe a imaginação criadora, depois discuto a relação entre imaginação e as brincadeiras de faz de conta, a partir de alguns

pensadores ao longo da história. Por fim, teço as relações produzidas pelo teórico russo e seus colaboradores, em especial Leontiev e Elkonin.

A infância e a criança se transformaram em temas que, a partir das últimas décadas, passaram a representar um dos grandes eixos de preocupação no cenário acadêmico, nas instituições de educação infantil e também nas políticas públicas. Mas, o campo da imaginação e seu desenvolvimento na infância, tendo como eixo da brincadeira de faz de conta, têm sido, ainda, pouco discutidos no panorama educacional brasileiro. Isso pode ser constatado nos próprios documentos oficiais. Tanto o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998a, b, c), como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) têm prescrito que a brincadeira deva ser um dos eixos para o trabalho nessa fase da educação básica.

Nesses documentos está previsto que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem incluir o lúdico, a criatividade e práticas de educar e cuidar que possibilitem a inter-relação entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança (BRASIL, 1999). Além disso, a brincadeira é considerada como base da linguagem da infância, destacando a relevância do brincar tanto em situações formais como informais (BRASIL, 1998a). Entretanto, apesar de nos documentos oficiais a brincadeira aparecer como eixo do trabalho pedagógico na educação infantil, não há clareza sobre os pressupostos teóricos em que esse elemento está pautado.

Assim, o desenvolvimento da imaginação infantil acionado pela brincadeira de faz de conta pode configurar um espaço de discussão muito interessante, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista da prática pedagógica. Em especial, o que se refere à possibilidade de estudo sobre suas relações com o desenvolvimento da criança, no interior dos processos de socialização, de (re)construção do real e da internalização de modos, valores e costumes da produção cultural.

Cada período histórico constrói simultaneamente suas indagações e inquietações e os modos pelos quais busca refleti-las e resolvê-las. Assim, quando relacionamos a questão da imaginação e seu desenvolvimento na infância, alguns caminhos se apresentaram, tais como: a) a imaginação é sinônimo de memória? b) seria a memória um caso particular da imaginação? c) podemos, no interior da teoria sócio-histórico-cultural, caracterizar a imaginação como função psicológica superior? d) como a

brincadeira de faz de conta possibilita o desenvolvimento da imaginação e, em decorrência disso, o desenvolvimento do processo de criação?

Minha crença, materializada nas discussões do GP EFoPI e respaldada na perspectiva sócio-histórico-cultural é que a imaginação se constitui como um somatório de duas imagens (a pregressa e a atual), somatório este que possibilita a criação de uma nova imagem totalmente distinta em cada mente humana. Numa equação simples, diríamos que a cena da imaginação se estrutura com a combinação de dois elementos que, resultando num terceiro, constitui-se como algo totalmente novo. O primeiro elemento seria configurado por estilhaços e fragmentos da memória, de vivências e experiências sociais, que se materializam na imitação; o segundo seria a vivência do sujeito no momento em que decide reconstruir essa imagem; e o somatório desses dois elementos seria uma nova imagem criada pelo humano.

Segundo Vygotsky (1932/1998), a imaginação devia se constituir como uma incógnita para a psicologia associacionista, já que tal corrente considerava qualquer atividade como uma combinação de elementos e imagens que já existiam na consciência. Entretanto, essa vertente teórica procurou evitar esse enigma e estabeleceu uma relação de sinonímia entre a imaginação e as outras funções psíquicas.

Ao tratar da imaginação, os teóricos da velha psicologia a consideraram em duas categorias: a reprodutora e a criadora ou reconstrutiva. A primeira, era sinônimo da própria memória, pois, segundo a psicologia comportamental, não existe outro caminho para explicar a atividade da imaginação a não ser supor que certa existência de imagens provoca outras, associadas a ela. Assim, como já foi destacado, diante de tal formulação, o problema da imaginação fundia-se totalmente com o da memória, sendo, por conta disso, considerada como uma de suas funções, dentre muitas outras. Já na segunda – imaginação criadora ou reconstrutiva – a questão se colocava de forma mais complicada. Isso porque a perspectiva comportamental explicava o surgimento de novas imagens criativas como resultado de combinações singulares e causais de elementos. Na imaginação criativa aparecem novas combinações desses elementos, que não são novos em si (Vygotsky, 1932/1998, p. 108).

Para o teórico sócio-histórico-cultural, o trabalho desses psicólogos foi em parte muito importante, já que mostrava que os processos da imaginação eram condicionados pelos sentimentos. Em outras palavras, eles descobriram o substrato real da imaginação, sua conexão com a experiência anterior, com as impressões acumuladas. No entanto, o

outro aspecto do problema, qual seja, demonstrar o que constitui, na imaginação, a base da atividade que permite representar de forma totalmente nova, em uma nova combinação, todas as impressões acumuladas, não foi resolvido por eles, tendo sido apenas apresentado (Vygotsky 1932/1998, p. 110). A psicologia associacionista mostrou-se impotente para explicar como surge a imaginação criativa. Seus construtos teóricos encerram contradições que mostram um caminho fértil para a necessidade de estudo e aprofundamento sobre o tema.

Vygotsky (1932/1998) também questionou como os idealistas buscaram discutir a questão da imaginação. Para os psicólogos intuitivistas, toda atividade da consciência humana está impregnada de um princípio criativo. Grosso modo, se a psicologia associacionista estabelecia uma relação de sinonímia entre a imaginação e a memória, o idealismo procurou mostrar que a própria memória nada mais é do que um caso particular da imaginação. Partindo desse princípio, os subjetivistas consideraram a percepção como um núcleo da imaginação (ibid., p. 112).

Em síntese, explicar a imaginação, tanto do ponto de vista objetivista quanto do ponto de vista subjetivista, consiste no seguinte: ambos resumiam a questão de um modo igualmente metafísico, uma vez que ao tomar como original a atividade reprodutora da consciência, fechavam o caminho para explicar como surge a atividade criativa no processo de desenvolvimento.

O idealismo mostrou-se impotente, no sentido de que atribuía à consciência uma propriedade criativa primária, incluindo, assim, a imaginação no círculo das atividades primárias da consciência que, segundo os comentários dos subjetivistas, são próprias da consciência desde o seu nascimento. Um último aspecto, para a formulação do problema da imaginação, de acordo com a psicologia idealista, refere-se à questão da sua natureza que, por ser muito importante, foi transportada para o plano genético e reduzida à questão de sua prioridade (ibid., p. 114).

Já a perspectiva psicanalítica, para Vygotsky (1932), traz a ideia de que a imaginação é primária, estando presente desde o princípio na consciência infantil, da qual procede todo o resto da personalidade. A criança é o único ser, segundo Freud, que está completamente emancipado da realidade. É um ser que se acha submerso no prazer, cuja consciência tem como função principal não a de refletir a realidade em que vive, mas, apenas, a de servir aos seus desejos e às suas tendências sensoriais.

É interessante notar que Vygotsky (1932) também identificou essa ideia nos trabalhos de Piaget, cujo ponto de partida, para o autor sócio-histórico, consiste em que o primário é a atividade da imaginação ou do pensamento que não se dirige pela realidade. Entretanto, para o teórico da Epistemologia Genética, existem formas transitórias ou intermediárias entre a imaginação e o pensamento realista. Isso se materializa no egocentrismo infantil, que representa a escala de transição entre esses dois processos. Através das formas intermediárias do egocentrismo, inicia-se o desenvolvimento do pensamento lógico e realista, movimento de transição para o estágio das operações formais. Piaget explica que o egocentrismo é o puro estado da consciência da pessoa que, vivendo num mundo de criações próprias, não conhece outra realidade a não ser a de si mesma.

Assim, para a perspectiva sócio-histórico-cultural, tanto a psicanálise quanto a epistemologia genética são construtos teóricos que não consideram a imaginação como uma atividade que possibilita construção do conhecimento e transformação da realidade, por se tratar de uma função psíquica não social de caráter não comunicável.

Para Vygotsky, a imaginação – que caracteriza uma função superior – depende da experiência que, na criança, vai se acumulando e aumentando paulatinamente, com peculiaridades que a diferenciam da experiência dos adultos. A própria experiência, com sua complexidade, com suas (con)tradições e influências, estimula o processo criativo, visto que a atividade criadora se encontra intimamente relacionada com a riqueza e a variedade das vivências acumuladas pelo homem, no interior das suas interações com o mundo. Como já fora anteriormente mencionado, a experiência é o material com o qual o homem ergue seus princípios para a (re)construção e transformação do real.

A simplicidade e a espontaneidade da imaginação infantil, que já não é livre e tão espontânea no jovem, podem possibilitar a inferência de que há maior riqueza na capacidade de imaginar na infância do que na idade adulta. No entanto, não podemos dizer que a imaginação na infância seja mais rica do que na adolescência. Ao contrário, no decurso de crescimento da criança, a imaginação também se desenvolve, alcançando seu processo criativo na idade adulta.

É interessante percebermos que a criança, ao imaginar, acredita mais no fruto de sua criação controlando-a menos, o que faz com que a imaginação na infância tenha seu processo criativo vinculado às vivências e experiências imediatas da criança. Nesse

sentido, seria mais interessante dizer que, na idade adulta, a imaginação e o desenvolvimento da razão se tornam movimentos paralelos, desaparecendo, desse modo, a fantasia incondicionada da infância. Assim, à medida que a criança vai crescendo, sua capacidade de imaginar está mais relacionada com o raciocínio, com o qual caminha no mesmo passo. A função imaginativa prossegue adaptando-se às condições racionais, subsidiando o processo de criação do humano.

Essa distinção que Vygotsky (1932) estabelece, entre as características da imaginação na infância e na idade adulta, pode ser exemplificada na relação existente entre a produção literária de Monteiro Lobato e seus pequenos leitores. O autor, na capacidade imaginativa, criou “o mundo do faz de conta”. Nessa criação – em que realidade e fantasia não tinham fronteira definida –, Lobato criticava a realidade de seu tempo no qual, em uma sociedade extremamente conservadora, reacionária e preconceituosa, Tia Nastácia, a cozinheira negra, tinha presença direta nas decisões do grupo; Dona Benta, com toda sua clareza e pensamento livre, socializadora de conhecimentos e representante de uma nova ordem familiar matriarcal, é quem delibera e encaminha as decisões familiares. Assim, o criador do Sítio do Pica-Pau-Amarelo, em um movimento de combinar realidade e imaginação, utilizou a sua obra para pensar sua época, seu tempo. Já a criança leitora, com seus sonhos, fantasias e imaginação, ingressa no mundo do faz de conta de Lobato e, a partir de sua imaginação criadora, continua a história da velha boneca de pano e da espiga de milho – a Emília e o Visconde de Sabugosa, respectivamente – personagens em permanente construção de um espaço inacabado, em que a força criadora ganha significado. Em síntese, enquanto em Monteiro Lobato temos a imaginação criadora característica da idade adulta, na criança, leitora de sua obra, temos a imaginação criadora infantil que reconstrói o real pelas imagens que lhes são oferecidas na tecitura da obra do autor.

Um outro exemplo interessante para ilustrar o conceito vygotskyano de imaginação criadora, na idade adulta, pode ser materializado no pensamento do poeta e crítico de arte Ferreira Gullar: “*uma das coisas que a arte é, parece, é a transformação simbólica no mundo. Quer dizer: o artista cria um mundo outro – mais bonito, ou mais intenso, ou mais significativo ou mais ordenado – a partir da realidade imediata*” (Ferreira Gullar, apud Nicola, 1998, p.11). Nesse ponto, o pensamento de Gullar se aproxima da acepção da criação artística de Vygotsky (1930/1987), para quem a

imaginação criativa, no campo da arte, exige, em alto grau, a participação do pensamento realista no processo da imaginação.

Nessa perspectiva, se a atividade criadora depende do talento, pode-se questionar se ela seria apenas prerrogativa dos que o possuem, considerados escolhidos para exercer tal atividade. Entretanto, se considerarmos que a criação, no sentido psicológico, consiste em fazer algo novo a partir das experiências do meio em que o sujeito está circunscrito, das fantasias, dos reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro ou dos sentimentos que vivem e se manifestam somente no homem, chegaremos à conclusão de que todos podem criar, em maior ou menor grau. Assim, a criação é acompanhante natural e permanente do desenvolvimento humano, da infância à idade adulta. Obviamente que esse processo estará intimamente relacionado à cultura na qual o sujeito está inserido, às suas experiências de vida e, a partir daí, ao modo como foi construindo suas relações no/com o mundo que o cerca.

Além disso, não podemos esquecer que a imaginação, conforme a perspectiva sócio-histórico-cultural, não repete em formas e combinações iguais impressões acumuladas, isoladas, mas (re)constrói, (re)cria o novo a partir das impressões anteriormente vivenciadas. Embora imaginação criadora não seja sinônimo de memória, nela se apoia, já que as novas imagens só surgem a partir das reminiscências do vivido. Por isso, acreditamos como Eduardo Galeano, cujo pensamento se constitui como epígrafe desta seção, que *a memória é o porto de partida para os navegantes com desejo de vento* – considerando-se, aqui, o vento como metáfora da imaginação criadora.

No mundo que nos cerca, existem todas as condições necessárias para criar. Tudo que excede a rotina, encerrando uma mínima parte de novidade, tem sua origem no processo criativo do ser humano. Ao entendermos dessa forma a imaginação criadora, concluímos que os processos criativos se apresentam desde a mais tenra idade, contribuindo para o desenvolvimento infantil e, em geral, para a maturidade. Por conta disso, encontramos, já nos primeiros anos de vida da criança, processos criadores que se concretizam nos jogos e brincadeiras.

Na próxima seção, relacionarei aspectos sobre o desenvolvimento da imaginação a partir da brincadeira de faz de conta e os impactos dessa discussão no interior do GP EFoPI e desta tese.

2.1.2 – O desenvolvimento da imaginação: *lócus* da brincadeira de faz de conta e da (re)invenção do real

*As coisas não querem mais ser
vistas por pessoas razoáveis:*

*Elas desejam ser olhadas de azul
–Que nem uma criança que você
olha de ave.*

Manoel de Barros

O brincar de faz de conta é uma atividade inerente ao humano. Nele, a imaginação é exercida e desenvolvida através do brinquedo, da brincadeira e das histórias que o compõem. Nas brincadeiras de faz de conta são recuperados os mitos, os modos, os costumes e os ritos da civilização, como afirma Huizinga (1938/1996).

Muitos foram os pensadores que discutiram o brincar, relacionando-o ao desenvolvimento da imaginação. Passemos, agora, a fiar e a tecer um diálogo com eles, para depois chegarmos à discussão dessa relação na teoria sócio-histórico-cultural.

Piaget (1978) classificou os jogos em três categorias: jogo de exercício, jogo de regra e jogo simbólico ou de faz de conta. Este “*está entre os tipos de representação de objetos e eventos cuja capacidade se desenvolve no estágio pré-operacional*” (Silva, 2003, p. 25). O autor define o jogo como atividade em que há uma supremacia da assimilação em relação à acomodação; o objeto é assimilado a um esquema mental já existente, sem haver a acomodação. Isso ocorre, quando a criança dá significado ao objeto, ampliando as características desse objeto, sem, contudo, mudar os esquemas mentais referentes a ele. Ao contrário do que veremos na perspectiva de Vygotsky e seus colaboradores, para Piaget, a imaginação não é uma função psicológica, mas um dos pólos do pensamento.

Em síntese, para o teórico da Epistemologia Genética, o jogo simbólico auxilia na construção do pensamento como um todo, transformando-se a partir da imaginação: “*com o processo duplo de interiorização do símbolo na direção da construção representativa, e de um alargamento do pensamento sob a forma de imaginação criadora*” (Silva, 2003, p. 119). Como disse, esse movimento se dá a partir dos processos assimilativos.

Tanto Piaget quanto Vygotsky concordam com a concepção de que a brincadeira se estrutura a partir da ação. No entanto, a diferença entre os dois autores está no que caracteriza a atividade lúdica e no conteúdo que se deseja representar nos jogos e brincadeiras. Na obra do autor suíço, encontramos a ideia de que é da maneira como as ações se organizam que emerge o jogo simbólico. Já para o autor russo, a gênese da brincadeira de faz de conta está no sentido social da ação (e na interferência das suas raízes históricas) que tem uma orientação externa, para depois ser internalizada (Vygotsky, 1930/1991).

O psicólogo cognitivista das inteligências múltiplas, Howard Gardner, também discorreu sobre a relação entre a brincadeira de faz de conta e a imaginação. Gardner (1994, p. 64), explica que essa modalidade de brincadeira é uma “*metarrepresentação*”: uma forma de tratar o objeto como se fosse outro. Para esse autor, no brincar de faz de conta, a criança cria ordens representacionais em que trata nada como se fosse algo, trata algo como se fosse nada ou distorce uma propriedade de modo a tratá-la como propriedade. Assim, o sujeito que brinca “*está operando uma reconhecimento de que o que aparentemente é o estado das coisas pode ser intencionalmente posto entre parênteses, de modo a criar outro estado de coisas que o autor (da brincadeira) queria evocar*” (ibid., p. 65).

O autor mostra que a capacidade de “*metarrepresentação*”, manifesta no faz de conta, possibilita àquele que brinca um movimento que transcende a habilidade direta do pensar o mundo circunscrito na experiência, pois esse movimento é *prelúdio* de imaginação. Nessa perspectiva, ao imaginar, as crianças “*estão aptas a visualizar um estado de coisas contrário àquele que é apreendido em seus sentidos, a captar aquela atividade imaginária em formas simbólicas públicas e a continuar a elaborar sobre aquela capacidade imaginária*” (Gardner, 1994, p. 65).

Assim como Piaget, Gardner também relaciona o brincar de faz de conta e o desenvolvimento da imaginação. No entanto, tanto um quanto outro focalizam esse desenvolvimento a partir das construções individuais de cada sujeito, desconsiderando as questões sociais, culturais e históricas.

Walter Benjamin, teórico da escola de Frankfurt, acredita que o brincar significa sempre libertação. O autor ressalta que apesar de na modernidade, a criança estar cada vez mais imbricada no universo do mundo do adulto, através das brincadeiras que envolvem o faz de conta, ela cria um mundo próprio, manifesto pela imaginação. Ainda

que os brinquedos e brincadeiras sejam muitas vezes impostos pelos adultos, o filósofo frankfurtiano adverte que a criança subverte a ordem posta e transforma esse universo da brincadeira com os elementos da imaginação: “*a criança quer puxar alguma coisa e torna-se um cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda*” (Benjamin, 1984, p. 70).

Nesse movimento mimético, a criança, por meio da imitação de outros seres animados ou inanimados, representa o real acreditando ser verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja. Para Benjamin, essas representações que aquele que brinca dá aos brinquedos, na brincadeira, expressam fragmentos e estilhaços da cultura na qual a criança está inserida. Nesse ponto, o filósofo aproxima-se da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky.

Até agora, apresentei um panorama de algumas discussões sobre a imaginação e seu papel no desenvolvimento infantil, a partir de alguns pensadores. Para delinear melhor os estudos teóricos do GP EFoPI sobre o tema, discorrerei sobre as relações teóricas que o GP teceu entre a importância do desenvolvimento da imaginação no contexto da brincadeira de faz de conta, a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Elkonin.

Segundo Vygotsky (1930/1991), a criança menor tem sua ação sobre o mundo determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos. Entretanto, quando ingressa na creche ou na pré-escola, vivencia, por meio do universo da brincadeira de faz de conta, a possibilidade do desenvolvimento de uma importante função psicológica superior – a imaginação – que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato, possibilitando-lhe transgredir e subverter as regras impostas por ele. Essa criança, agora, é capaz de transformar o significado dos objetos, modificando um elemento da realidade em outro.

Esse formato que a criança atribui aos objetos representados tem implicações importantes em seu desenvolvimento, em especial para a (re)construção de sentidos e significados sobre o mundo material em que vive. Ao montar suas brincadeiras de faz de conta a partir do contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida, ela traz elementos novos, que não estavam postos nas experiências passadas. A criação de novas imagens, no interior das imagens e vivências passadas, são elementos importantes para que ela possa inaugurar novas maneiras de compreender e (re)inventar a realidade que a cerca, configurando-se também como a base da atividade criadora do homem. Na

brincadeira de faz de conta, temos o pilar do desenvolvimento da imaginação que se constitui como a base para o desenvolvimento do sujeito criativo.

O processo de criação humana tem sua gênese na imaginação, na capacidade que o sujeito tem de combinar variáveis e fazer uma nova leitura da realidade. Para Vygotsky (1930/1987), na atividade criadora, a imaginação e a realidade, imbricando-se, estabelecem uma relação dialética, que possibilita a transformação do homem na sua relação no/com o mundo. Daí a importância de possibilitarmos às crianças espaços/tempos de brincadeiras, uma vez que, quanto mais elas desenvolverem sua capacidade de imaginar, mais desenvolverão processos criativos.

Como vimos, para Vygotsky, a brincadeira de faz de conta é caracterizada pelo elemento da imaginação. Entretanto, paradoxalmente, essa dimensão imaginária mantém uma relação de subordinação às regras impostas pela realidade circundante do sujeito. O autor russo diz:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária (Vygotsky, 1930/1991, p. 108).

A criança obedece às regras do comportamento que está representando. Se ela estiver representando o papel de pai, por exemplo, obedecerá às regras do comportamento paterno. A relação que a criança estabelece com o papel representado é que define as regras que utiliza para encená-lo.

Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta é o *locus* em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando à criança tornar-se aquilo que não é e permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. Um espaço de construção de sentidos e de significados no campo da produção dos saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeiras das crianças são construídas a partir do contexto social que a circunda.

Vygotsky (1932/1998, p. 132) explica que

uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através da experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

Procurando fundamentar a importância da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento infantil, continuarei o diálogo com outros autores que também trabalharam na perspectiva sócio-histórico-cultural e que tecem importantes contribuições, como Leontiev e Elkonin.

Aléxis N. Leontiev foi um importante psicólogo russo que trabalhou com Vygotsky e colaborou na criação da psicologia soviética, que se tornou conhecida por psicologia sócio-histórico-cultural. O autor também pesquisou sobre os princípios psicológicos da brincadeira no desenvolvimento infantil. Para o teórico, a brincadeira é uma atividade inerente ao humano, fundada a partir da percepção que a criança tem do seu contexto histórico e cultural.

Para esse autor, a brincadeira é a *principal atividade* da criança: atividade que a desafia a operar com os objetos e situações do universo do adulto que ela ainda não domina. Ao antecipar ações inerentes ao mundo do adulto, a criança procura uma relação ativa não apenas com os objetos circunscritos ao seu contexto, mas, também, com o mundo mais amplo. Para solucionar a contradição existente entre a necessidade de (inter)agir e a impossibilidade de realizar operações exigidas pelas ações, a criança busca, no movimento da brincadeira, uma maneira de resolver tal contradição.

Para que possamos compreender a assertiva de Leontiev (1998), que a brincadeira é a *principal atividade* da criança, faz-se necessário entender a definição do autor de *atividade principal*. Para isso, retomo a definição explicitada por Araújo (2008, p. 37):

aquela em que é possibilitada a realização de conexões importantes que trazem mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Assim, a brincadeira de faz de conta, como atividade principal do universo infantil, se constitui como um importante mecanismo do desenvolvimento global dos processos psíquicos das crianças, no interior de suas infâncias. Segundo Leontiev (1998), na medida em que a criança se depara com uma progressiva expansão da quantidade de objetos humanos circunscritos à sua realidade, mais o brincar torna-se sua atividade principal, pela necessidade de se apropriar do universo do mundo adulto. Dito de outro modo, esse movimento impulsiona a criança a dominar esse universo que se

configura em constante expansão, uma área mais ampla da realidade que só se torna acessível a ela por meio da brincadeira.

Em seus estudos e pesquisas, Leontiev (1998) aponta que a maneira de brincar evolui de acordo com a idade da criança, sendo necessário considerar as especificidades de cada fase¹⁸ do desenvolvimento infantil. Para o autor, a passagem de uma etapa de desenvolvimento, para uma outra, ocorre no decorrer do desenvolvimento da criança quando ela percebe que as suas (inter)relações com seu mundo imediato não correspondem mais às suas potencialidades. Dessa tensão, há uma mudança na motivação da atividade principal da criança; por conseguinte, essa mudança deixa a atividade principal antes desempenhada em um segundo plano, surgindo uma nova atividade principal e propiciando um novo estágio do desenvolvimento. As transformações que acontecem no desenvolvimento infantil em cada estágio têm uma relação de interdependência. É importante dizer que embora o desenvolvimento de uma atividade principal não elimine a que existia antes, sua importância muda na relação da criança com a realidade (Araújo, 2008, p. 38).

Leontiev (1998), assim como Vygotsky, também discorreu sobre a relação entre a imaginação e o desenvolvimento infantil a partir da brincadeira de faz de conta. Em suas investigações o autor chegou às mesmas inferências que Vygotsky, quais sejam: as crianças, na brincadeira, não expressam o improvável ou fantástico, mas pautam-se em elementos da realidade para evocar uma situação lúdica imaginária. Nesse movimento, as condições das ações, no interior do brincar, em especial do brincar de faz de conta, tornam imprescindível a imaginação e dão origem a ela (Araújo, 2008, p. 38).

É interessante notar que, segundo Leontiev (1998), os objetos, na situação imaginária da brincadeira, mantêm o mesmo campo de significação da vida real; no entanto, ganham contornos lúdicos. Nesse fluxo de significação do real, os sentidos e significados compartilhados, no brincar, têm sua gênese na realidade circunscrita à vida da criança. Desse modo, o autor acredita que as brincadeiras das crianças são operações reais e sociais, fundadas nas atividades humanas que promovem uma melhor compreensão da realidade material.

¹⁸ É importante dizer que os verbetes “etapa”, “fase” e “estágio” em um viés sócio-histórico-cultural não são relacionados a um desenvolvimento maturacional, mas dependem das condições concretas em que ocorre o desenvolvimento.

Elkonin (1998), do mesmo modo que Vygotsky e Leontiev, também desenvolveu estudos e pesquisas a respeito da brincadeira de faz de conta, aprofundando as questões referentes à psicologia do jogo. Por conta disso, tornou-se uma referência para esse campo de discussão, no interior da teoria sócio-histórico-cultural. Em seu principal trabalho *Psicologia do jogo*, deu ênfase ao que intitulou de jogo protagonizado. Seus estudos têm como base os trabalhos de Vygotsky, em especial a premissa de que a gênese do jogo não está relacionada a uma essência natural e biológica, mas social, histórica e cultural.

Para Elkonin (1998), o jogo protagonizado (ou brincadeira de papéis) tem sua gênese na realidade histórica e cultural, não se constituindo uma atividade espontânea para a criança, mas, sim, uma atividade principal, no dizer de Leontiev (1998). Essa atividade principal possibilita o desenvolvimento das ações mentais, tais como: o pensamento generalizante e a descontextualização. Em uma brincadeira de faz de conta, a criança, ao interpretar determinado papel, orienta sua ação a partir dos elementos que identifica na “personagem real”. O processo de descontextualização possibilita ao sujeito, no faz de conta, “*discriminar, abstrair e isolar informações de sua realidade concreta e utilizá-las nos contextos lúdicos criados, estabelecendo novas relações e combinações*” (Araújo, 2008, p. 41). O desenvolvimento da conduta voluntária constitui-se de regras que são abstraídas da realidade material e, na brincadeira, tornam-se arbitrarias e voluntárias, possibilitando o envolvimento da criança na atividade. Esse é um importante ponto das discussões de Elkonin (1998), pois “*subordinar-se às regras faz parte do universo da brincadeira, que se mantêm desde que todos estejam de acordo com as regras construídas*” (Araújo, 2008, p. 41).

As reflexões que teci, até agora, sobre a brincadeira de faz de conta, podem indicar ao leitor que elas se distinguem das brincadeiras de regras. No entanto, uma se desenvolve a partir da outra. Na brincadeira de faz de conta, a subordinação às regras dos papéis protagonizados pelas crianças são a base para que, mais tarde, elas possam compreender os jogos com regras, que têm objetivos definidos. É importante dizer que nos jogos com regras os objetivos e as regras prevalecem, mas o desempenho de um papel e a situação lúdica têm, ainda que de forma secundarizada, seu lugar no desenvolvimento da brincadeira. No entanto, neste trabalho, os jogos de regras não serão aprofundados, pois o foco da discussão centra-se na brincadeira de faz de conta com crianças de dois e três anos de idade.

Nas discussões que foram explicitadas até agora, fica claro que o grupo soviético, em especial Vygotsky, Leontiev e Elkonin, trata da questão da brincadeira de faz de conta em um viés sócio-histórico-cultural, como uma síntese dialética das relações sociais e da vida concreta das crianças.

As contribuições desses autores da teoria sócio-histórico-cultural são fundamentais para as pesquisas do GP EFoPI e para este trabalho de tese, pois, nos possibilitam pensar o desenvolvimento infantil na corrente da história e da cultura na qual a criança está inserida. Além disso, oportuniza refletir sobre as crianças e suas infâncias em um espaço circunscrito e compatível aos seus desejos, motivações e indagações sobre a realidade concreta. Esse interregno de confluências cria zonas de conflitos e tensões, ZPDs, que propiciam à criança aprendizagens significativas.

Retomemos, então, o percurso. A infância, o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira de faz de conta foram questões ponderadas nesta seção, tendo como eixo as discussões teóricas tecidas no interior do grupo de pesquisa EFoPI e neste trabalho. E o que estas discussões anunciaram? Anunciaram uma possibilidade de tratarmos a questão da criança e suas infâncias a partir do prisma de algo que é inerente ao seu desenvolvimento: a internalização e (re)construção do real sob a ótica da imaginação e da brincadeira de faz de conta.

Além disso, a criação de uma situação imaginária, na brincadeira de faz de conta, no dizer de Newman e Holzman (1993/2002, p. 119), é uma atividade revolucionária, que possibilita a criação de ZPDs: “*aquela distância emergente e contínua entre o ser e o tornar-se*”, pois se configura como uma atividade propiciadora de aprendizado e, por conseguinte, impulsionadora do desenvolvimento da criança. Isso ocorre porque a criança, na brincadeira, age de modo mais avançado que o esperado para o seu nível de desenvolvimento. Nesse contexto, os brinquedos são os artefatos do contexto social imediato, elementos mediadores que transformam o brincar em uma atividade circunscrita à sua realidade social, histórica e cultural.

Relacionando à concepção de instrumento-e-resultado e não instrumento-para-resultado de Vygotsky, Newman e Holzman (1993/2002, p. 119) fazem uma analogia e distinguem as brincadeiras por regras-para-resultados daquelas orientadas por regras-e-resultados: “*o resultado imaginário informa o modo de desempenho (do brincar) tanto quanto o desempenho informa o modo imaginário*”. Na atividade de brincar a criança encontra, no brinquedo e na interação com seus pares, elementos que geram conflitos,

tensões e transformação da situação imaginada, indo além das suas próprias possibilidades e produzindo novos conhecimentos sobre o mundo que a cerca.

É importante dizer que, diante desse compromisso, o grupo de pesquisa decidiu continuar o diálogo e, com a crença de que poderia colaborar criticamente com os profissionais da educação infantil, resolveu criar um espaço de interlocução, de reflexão crítico-colaborativa. Assim, iniciou o trabalho de campo da pesquisa com sessões reflexivas com 4 educadoras de uma creche municipal e com as 23 coordenadoras de todas as creches municipais da cidade de Juiz de Fora. O diálogo teve, como um dos eixos, as discussões sobre os espaços que a brincadeira de faz de conta ocupava nas creches.

Isso, porque os participantes do grupo de pesquisa acreditam poder contribuir para as discussões das propostas pedagógicas e, também, para as discussões das práticas no interior das creches e pré-escolas. O eixo da reflexão foi a brincadeira de faz de conta como um espaço fértil para o desenvolvimento da criança, que possibilita a formação de sujeitos que podem não só descrever, a partir dos estéreis conteúdos e programas, a realidade que os cerca, mas também criar novas imagens de transformação das experiências cotidianas, da cultura e da produção científica do conhecimento.

CAPÍTULO 3 – MOVIMENTOS DE UM PERCURSO: CAMINHOS E (DES)CAMINHOS TRILHADOS

Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprimei. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim de lugar? Foram as palavras pois que desestruturam a linguagem. E não eu.

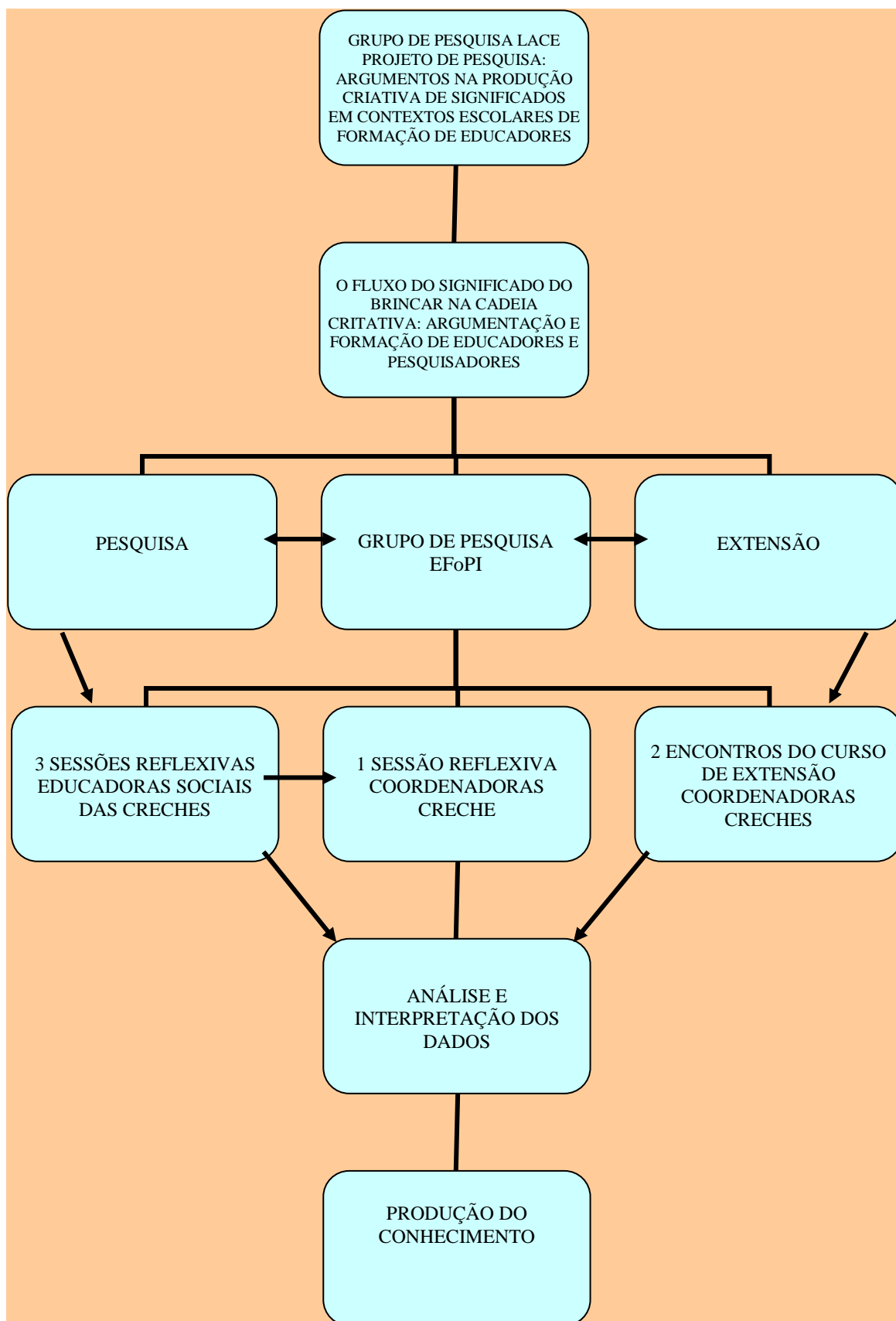
Manoel de Barros

É Manuel de Barros que ilumina o caminho deste capítulo. E se me aproprio de parte de seu *corpus* literário é porque o poeta brasileiro nos auxilia (a mim e ao leitor) a compreender que os lugares já não estão “*debaixo de nós*”. Se admitimos que se faz necessário romper com esquemas de pensamento que legitimam apenas uma forma de fazer ciência, precisamos também encontrar outros lugares para pensar sobre a materialidade das coisas no *lócus* da pesquisa. Nesse sentido, como podemos pensar a Pesquisa Crítica de Colaboração nos espaços das creches? Como esta modalidade de pesquisa pode auxiliar na ressignificação da prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação infantil, na educação básica?

Refletindo sobre essas questões, teço neste capítulo, o percurso metodológico da realização deste estudo. Primeiro, esclareço o que é uma Pesquisa Crítica de Colaboração e como ela aconteceu no interior do GP LACE e do GP EFoPI. Por se tratar de um contexto amplo, explico seus vários focos de atuação, ilustrando com quadros que trazem resumidamente seus espaços de produções. Apresento, logo em seguida, a descrição dos participantes do GP EFoPI e dos colaboradores externos em quadros ilustrativos e, depois, destaco como procedi na coleta/produção e organização dos dados. Essas informações também estão distribuídas em quadros para melhor visualização e compreensão do leitor em relação ao que foi feito no processo.

Continuo o caminho, esclarecendo ao leitor sobre os procedimentos de análise e interpretação dos resultados, me respaldando em categorias linguístico-discursivas e de interpretação para discutir os possíveis resultados do estudo. Por fim, mostro ao leitor os vários momentos em que este trabalho foi avaliado. No próximo item, apresento o fluxograma e o desenho da pesquisa, em que sintetizo as etapas realizadas nesta investigação.

Figura 01 – Fluxograma da Pesquisa



Quadro 02 – Desenho da Pesquisa (inspirado em Fuga, 2009)

Pesquisa Crítica de Colaboração				
Macro Contexto: Argumentos na Produção Criativa de Significados em Contextos Escolares de Formação de Educadores				
Contexto desta pesquisa: GP EFoPI				
Subcontextos				
Creche Municipal		Curso de Extensão		FACED/UFJF
Participantes: 4 Professores de uma Creche Municipal da AMAC + Coordenadores das 23 creches da AMAC + Pesquisadores do GP EFoPI				
Perguntas de Pesquisa	Enfoque Teórico	Instrumentos para discussão	Participantes	Procedimentos de análise/interpretação dos dados
<ul style="list-style-type: none"> • Como o processo da argumentação, desenvolvido entre pesquisadoras e educadoras, permite expor sentidos e significados sobre a brincadeira, no movimento da cadeia? • Quais argumentos contribuíram para a produção de significado, sobre o brincar, no movimento da Cadeia Criativa? 	<ul style="list-style-type: none"> • A Teoria Sócio-Histórico-Cultural: A Cadeia Criativa • Argumentação na Retórica e na Nova Retórica. • Argumentação Dialógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões sobre o brincar nas creches nas sessões reflexivas – 2006 a 2009. • Discussões sobre o brincar no Curso de Extensão 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadores do GP EFoPI e quatro professores de uma creche pública municipal. • Pesquisadores do GP EFoPI e vinte e três Coordenadoras das creches municipais 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas da interação: Questionamento, Instrução; Explicação; Retomada de vozes anteriores; Colocação e recolocação de problemas. • Marcas Argumentativas 1: Ponto de vista; Contra-argumento; Questão controversa e Acordo. • Marcas Argumentativas 2: Tipos de argumentos – teórico; autoridade; fonte; exemplo; definição; comparação; pragmático. • Marcas Linguísticas: Déiticos e Operadores argumentativos

3.1 – A Pesquisa Crítica de Colaboração no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE)

Esta investigação, como já mencionado, tem como contexto o GP EFoPI, em especial as intervenções de pesquisa e extensão do grupo, no período de 2006 a 2009. É importante esclarecer que em 2006, junto com o meu ingresso no doutorado de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), o EFoPI inicia um trabalho interinstitucional com o GP LACE, em que o elo de interlocução é a Pesquisa Crítica de Colaboração (Smyth, 1992; John-Steiner, 2000; Engeström, 2002; Magalhães, 2002; 2004, 2006, 2007, 2009, Magalhães & Fidalgo, 2007; Liberali, 2004, 2006, 2007; Schapper & Silva, 2009). Isto implica dizer que o GP EFoPI e, por conseguinte, este trabalho de tese, estão estruturados sob a ótica do paradigma crítico e têm, na colaboração, seu método de trabalho.

Mas, o que significa ser pesquisa crítica de colaboração? Para que o leitor possa entender melhor a inserção do GP LACE, do GP EFoPI, bem como esta investigação, na perspectiva do sintagma *Pesquisa Crítica de Colaboração* é necessário fazer uma incursão sobre o que significa *crítico* e o que significa *colaboração*.

No modelo de investigação da Pesquisa Crítica de Colaboração o verbete *crítica* está alicerçado no paradigma¹⁹ crítico de pesquisa, que emerge a partir dos anos 70 e ganha força, sobretudo, nos anos 80. Grosso modo, este paradigma busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento. Isso ocorre porque a investigação se estrutura a partir das necessidades reais dos participantes e do próprio grupo de pesquisa. O pesquisador, em um movimento de compreensão ativa,

¹⁹ Para Kuhn (1992), um paradigma se funda a partir de realizações científicas universalmente reconhecidas que, *por um certo tempo*, fornecem problemas e soluções-modelo para uma comunidade de profissionais. Na contemporaneidade defende-se, no universo investigativo educacional, a existência de três paradigmas: (1) o positivista – fundado nos métodos quantitativos e de verificação de hipóteses, próprios das ciências naturais e exatas, cujo objetivo é controlar, predizer, prever, explicar as formulações de leis gerais; a realidade material é única, vista de forma universal e busca reproduzir os eventos investigados; (2) o interpretativo – baseado na ciência hermenêutica, tem a convicção de que o real não é apreensível diretamente; seus objetivos são compreender e interpretar a realidade, vista como múltipla, intangível e holística; o movimento investigativo é atravessado pela influência do investigador que se torna um construtor da realidade pesquisada e, por ser passível de interpretação, entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do trabalho de campo, que trazem para a cena da pesquisa seus valores para a seleção do problema, teoria e métodos de análise; e (3) o paradigma crítico, no qual esta pesquisa se funda e que é exposto no corpo do texto.

intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças. Subjaz a este paradigma, a inexistência de verdades prontas e generalizações a respeito dos contextos investigados, uma vez que as verdades são verossímeis, fiadas e tecidas no fluxo do diálogo, em um contexto circunscrito à realidade histórica e material. O processo de investigação parte das reais necessidades de um dado contexto e, nesse movimento, busca promover as mudanças por meio de atitudes de intervenção.

No Paradigma Crítico, temos análises contextualizadas, qualitativas, imbricadas no processo sócio-histórico-cultural. A ciência, sob a ótica desse paradigma, procura promover a transformação da realidade e a investigação descortina possibilidades de os participantes analisarem os contextos nos quais estão inseridos, por meio da reflexão teoria-prática (Freitas, 2007). A dinâmica inicial de refletir sobre/na ação possibilita outros olhares, outros posicionamentos que antes não eram vislumbrados, criando uma síntese dialética que ganha novos contornos, na tríade ação-reflexão-nova ação. Isso ocorre porque há, no movimento de investigação, um interesse intrínseco pelo conhecimento que traz à tona os aspectos de alienação e de dominação de grupos sociais ou de indivíduos sobre outros (Fuga, 2009).

Nesse contexto do Paradigma Crítico, o verbete *colaboração* ganha novos contornos e institui a PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração), criada pela Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (2002, 2004, 2006, 2007, 2009), no interior do GP LACE. Nas palavras de Magalhães (2009, p. 55):

a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados.

A autora destaca que, na prática de pesquisa, essa colaboração e esse questionamento crítico não devem ser polarizados. Por outro lado, se o pesquisador focar apenas o questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção do conhecimento.

Para a pesquisadora, há a ideia de coautoria e de coconstrução/produção de conhecimento entre pesquisadores e participantes no processo de transformação,

circunscrito ao momento histórico em que a ação de pesquisa foi desenvolvida. Isso mostra, como explicita Liberali (2008), a essência da colaboração, como uma categoria teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores e participantes se posicionarem como aprendizes no percurso investigativo. Além disso, materializa um método de pesquisa como instrumento-e-resultado, e não instrumento-para-resultado (Vygotsky, 1930/1991).

Segundo Magalhães (2009), a colaboração se estrutura em coautoria e coconstrução/produção de pesquisadores e participantes, como disse anteriormente. Contudo, isso não significa estabelecer uma relação de simetria de conhecimento e/ou semelhanças de ideias, representações sociais e valores; ao contrário, implica tensões e contradições (Engeström, 1999b), as quais geram conflitos, questionamentos, pontos de vista distintos, que são elementos fundantes do processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações da/na prática. Para lidar com essas tensões e conflitos, a autora explica que se torna imprescindível estruturar a linguagem pela argumentação, elemento tratado nesta tese. Poderemos entender melhor essa discussão por suas próprias palavras:

é fundamental que sejam reconhecidas e questionadas as contradições entre o objeto da atividade, instrumentos e ações dos participantes, regras que embasam as relações e a qualidade da divisão do trabalho, que conflitos sejam enfocados e trabalhados. Assim, é necessário que a colaboração organize uma linguagem que se estruture pela argumentação (Magalhães, 2009, p. 64).

A *colaboração* é uma categoria que tece-fia uma estreita relação com os conceitos bakhtinianos de *dialogismo*, *exotopia* e *cronotopia*. Os desdobramentos dos diálogos tecidos entre pesquisadores e participantes, no interior da prática de pesquisa, a partir de um distanciamento no tempo e no espaço (lugares e tempos exteriores ao instante do processo de investigação), permitem que se vejam elementos dos “outros” e do próprio processo, que os sujeitos, no momento de construção-produção, nunca poderiam ver. Nesse movimento, os diversos olhares, diante de um mesmo evento, possibilitam um “*delineamento de quadros interpretativos mais abrangentes de uma realidade, o que pode evitar conclusões unilaterais na produção e leitura dos dados*” (Fuga, 2009). Além disso, promove, no jogo dialógico, uma compreensão ativa-responsiva entre sujeitos, que transformam a realidade e por ela são transformados.

Na próxima seção discutirei como essa referência paradigmática da PCCol tem orientado, de forma geral, as ações do GP EFoPI.

3.2 – A Pesquisa Crítica de Colaboração no Grupo de Pesquisa Educação, Formação de professores e Infância (GP EFoPI)

O GP EFoPI iniciou o trabalho de investigação com ações fundadas na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) em 2006, a partir de um projeto interinstitucional com o GP LACE. Assim, a tônica das pesquisas passou a ser no pesquisador que não só intervém, mas também sofre influência no processo de intervenção, entendendo que ele pesquisa porque pergunta, questiona e, na compreensão do grupo, são as perguntas que o fazem avançar no processo de produção do conhecimento científico.

A perspectiva crítica possibilita aos participantes espaços de reflexão-transformação e elementos para a (re)construção de seus discursos e de suas ações, com base no diálogo, nas práticas discursivas, formando uma Cadeia Criativa, na qual um texto entrecruzado com outros, criam novos textos, em novas práticas discursivas, que se configuram em novas ações.

No processo de colaboração todos os participantes da pesquisa podem dizer sobre suas vivências e experiências, suas compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação a seu próprio discurso e dos outros participantes (Magalhães, 1994). Além disso, essa perspectiva possibilita problematizar as ações cotidianas, repensar e ressignificar o que é familiar, o conhecido, o realizado sob a ótica dos conceitos do cotidiano, criando espaço para a compreensão ativa dos conceitos científicos.

A ênfase está na participação de cada um dos envolvidos e na contribuição de reciprocidade para o grupo. No caso da formação dos profissionais da creche, a diversidade de conhecimentos, formação, possibilidades quanto ao tempo disponível, tem levado à diversidade de atuação na pesquisa. A ação dos pesquisadores da universidade e dos profissionais das creches, na investigação das próprias ações, é compreendida e examinada como um processo de colaboração crítica. Nesse contexto, os participantes analisam práticas, refutam, refletem e argumentam para tecer e fiar as ações cotidianas e compreender os interesses que embasam suas práticas pedagógicas. Além disso, têm sido respeitadas, nesse processo colaborativo, as negociações desenvolvidas por parte dos pesquisadores e dos profissionais dessas instituições por meio do dispositivo da argumentação.

A opção do GP EFoPI por este modelo de investigação deve-se à crença de que a formação profissional não pode mais se restringir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho, em seu próprio contexto de produção.

A Pesquisa Crítica de Colaboração, no GP EFoPI e nesta tese, se insere na abordagem qualitativa, com enfoque sócio-histórico-cultural, uma vez que

(...) aceptamos la naturaleza diferenciada del objeto de investigación de las ciencias sociales y humanas, el cual es un sujeto interactivo, motivado e intencional, que assume una posición frente a las tareas que enfrenta. La investigación sobre este sujeto no puede ignorar estas características generales. La investigación en las ciencias humanas es, entre otras cosas, un proceso de comunicación entre investigador e investigado, un diálogo permanente que toma diferentes formas en el curso de este proceso. (Rey, 1999, p. 57)

Essa perspectiva é marcada, como sinaliza Rey, pela interação, pelo diálogo e pelo compromisso de mudança e transformação, estabelecido entre os participantes da investigação, que se comprometem com o processo e não somente com os resultados da pesquisa. Nesse enfoque, mais do que compreender a realidade os participantes têm, principalmente, preocupação em transformá-la.

Freitas (2003), a partir de um diálogo com Bogdan & Biklen (1994), diz que a pesquisa qualitativa de base histórico-cultural se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (Freitas, 2003, p. 27-28).

Dentro desse quadro de características não poderia deixar de relacioná-lo, como o faz Freitas, à teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin (1987, p. 403), as ciências exatas que têm o paradigma positivista como referente de pesquisa, se constituem como forma monológica do conhecimento, pois a compreensão do fenômeno pesquisado dá-se no movimento de o intelecto contemplar uma coisa e pronunciar-se sobre o objeto analisado. Este é “*coisa muda*”, no dizer do autor, e produz o conhecimento monológico. Numa leitura bakhtiniana, podemos inferir (eu e o leitor) que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa. Ou seja: “*toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor*” (Bakhtin, 1987, p. 290).

O processo de pesquisa, nessa perspectiva, é dialético. Os participantes se revezam nos posicionamentos, ora de ouvinte ora de locutor, no fluxo dialógico da linguagem. É nesse movimento dialético, de ouvinte-locutor, que o enunciado, no (con)texto de produção da investigação, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas.

Contreras (2002), explica que o professor não se constitui como um profissional reflexivo sozinho, de maneira isolada, pois a reflexão é um processo coletivo; e acrescentamos: dialógico. Nessa perspectiva, refletir criticamente possibilita que o educador analise de forma problematizadora as condições sociais, históricas e materiais nas quais se estruturaram sua prática educativa.

Smyth (1992) propõe, aos professores, questões que auxiliam nesse processo crítico-reflexivo:

- De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- Como cheguei a apropriar-me delas?
- Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- A que interesses servem?
- Que relações de poder estão imbricadas?
- Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos?

Nesta pesquisa, tais considerações e questionamentos reforçaram a compreensão dos participantes de que a colaboração visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para todos os sujeitos nela envolvidos.

Para Smyth (1992), o processo reflexivo abarca quatro ações indissociáveis, que estão ligadas a certos tipos de perguntas que possibilitam refletir criticamente. Ao descrever suas ações em resposta a uma pergunta – *o que faço?* – o participante se distancia delas e passa a se questionar sobre as razões das escolhas feitas. Isto contribui, inicialmente, para o favorecimento de um diálogo com os professores, promovendo o reconhecimento e a análise dos fatores que limitam a sua atuação e a possibilidade de verem a si mesmos como capazes de levar a cabo a transformação da prática e dos valores educativos. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la. Para isso, o autor organizou como apontado acima, um ciclo de quatro fases que representam as ações que os docentes deveriam adotar: *descrever, informar, confrontar e reconstruir*. É importante esclarecer que essas fases não são etapas hierarquizadas, podendo ocorrer concomitantemente.

Quadro 03: Ações e questões relativas ao processo reflexivo (Smyth, 1992)²⁰

Actions	Questions
Describe	What do I do?
Inform	What does this mean?
Confront	How did I come to be like this?
Reconstruct	How might I do things differently?

²⁰ Descrever: O que faço?

Informar: O que isso significa?

Confrontar: Como eu cheguei a ser assim?

Reconstruir: Como eu poderia fazer as coisas diferentemente?

Quadro 04 - Ações e questões relativas ao processo reflexivo construídas pelo EFoPI a partir de Smyth (1992)

Síntese do Processo de Reflexão do Grupo de Pesquisa EFoPI	
Ações	Questões
Descrever	O que faço?
Informar	Qual o significado das minhas ações?
Confrontar	A que interesses minha prática está servindo?
Reconstruir	Como você organizaria essa atividade de outra maneira? Por quê?

Segundo Liberali (2004), o *descrever* está relacionado à descrição da ação para que esta fique clara aos participantes. Esta forma de ação está relacionada ao questionamento: “*o que faço?*” Na descrição concreta das ações é possível tornar evidente o que está por trás de cada uma delas e abrir caminho para o *informar*. Nesta ação, há uma revisita ao *descrever* para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo professor ao longo da vida e que influenciaram as suas práticas. O educador procura responder sobre “*qual o significado de suas ações?*”. A resposta abre caminho para o *confrontar* das ações com base na compreensão delas e não na sugestão de novos procedimentos e modelos de atividades. Envolve não somente a busca das inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir, como também remete a questões políticas como, por exemplo, “*a que interesses minha prática está servindo?*” É no *confrontar* que é possível perceber como os discursos e as práticas que ocorrem fora das creches influenciam o modo de agir dentro delas. Essa postura abre as portas para o *reconstruir*, no qual buscamos alternativas para a prática educativa na reflexão de cada ação com base nos diálogos e informações ocorridos nas sessões reflexivas, a partir de questões do tipo de “*Como você organizaria essa atividade de outra maneira? Por quê?*”, entre outras (Liberali, 2004).

Atentando e concordando com essas premissas, os procedimentos para a consecução dos objetivos da pesquisa em questão pautaram-se, inicialmente, no desenvolvimento de *sessões reflexivas*²¹ com a participação dos pesquisadores externos

²¹ As sessões reflexivas são pensadas como contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão (Szundy, 2005, p. 90).

(professores da universidade, mestrandos e bolsistas de iniciação científica) e quatro educadoras de uma creche pública, do Município de Juiz de Fora, no ano de 2006. Além disso, as 23 coordenadoras, das 23 creches públicas da cidade mineira, participaram de um curso de extensão e sessões reflexivas, no período de 2007 a 2009.

O enfoque metodológico possibilitou que o grupo elaborasse uma proposta que pudesse dar subsídios para o trabalho de pesquisa com os 4 professores de uma creche e as 23 coordenadores, no período de 2006 a 2009. A proposta abrangeu as seguintes ações: (1) 12 sessões reflexivas, com 4 professores de uma das creches municipais da AMAC, em 2006; (2) 10 encontros com os 23 coordenadores da AMAC, no curso de extensão intitulado “*Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração*”, em 2007; (3) 8 sessões reflexivas com os 23 coordenadores da AMAC, nos anos de 2008 e 2009.

Voltando à discussão que Magalhães (2002, 2004, 2009) tece sobre coautoria e coconstrução entre participantes e pesquisadores no processo de construção-produção de conhecimento, no GP EFoPI estes atuaram para a formação, buscando trazer subsídios à transformação da prática daqueles envolvidos nas pesquisas. Já os professores e coordenadores participantes trouxeram respostas (e muitas vezes perguntas) para o grupo de pesquisadores. Tal processo de argumentação dialógica possibilitou a reflexão na síntese dialética teoria-prática, enriquecendo a “arquitetura” do fazer-pensar pedagógico em ambas as comunidades. Esse movimento, imbricado nas contribuições dessas duas comunidades incidiu, de maneira positiva, na produção de conhecimento. Em síntese, um movimento que possibilitou a todos a aprendizagem-desenvolvimento, isto é, um contexto de empoderamento (Magalhães & Fidalgo, 2007).

Segundo Magalhães (2009), na colaboração existem diferentes modos e níveis de participação dos envolvidos que nem sempre participam de todos os momentos da condução da pesquisa, por motivos diversos. Minha participação nas duas últimas pesquisas do GP EFoPi ocorreu por volta de fevereiro de 2006, momento em que a equipe firmava o compromisso de realizar o trabalho com as 4 educadoras de uma das creches públicas municipais de Juiz de Fora. O fluxo do trabalho nesse período foi intenso, pois o grupo iniciava a parceria com GP LACE e aprofundava seus estudos na metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração.

Particpei de todas as reuniões de planejamento das 12 sessões reflexivas no âmbito da UFJF. Nessa etapa, os pesquisadores já tinham organizado o material de

estudos. As discussões se pautavam em torno de investigar as atividades que envolviam a brincadeira, no contexto da creche analisada.

Como abordado por Liberali (2008), para alguns pesquisadores juniores, no caso Patrícia Cestaro²² e para mim, a tarefa de conduzir as sessões reflexivas só foi consolidada por conta da ausência da coordenadora do grupo de pesquisa, em função de problemas de saúde na família. Essa situação tornou as duas pesquisadoras mais responsáveis e mais engajadas nas intervenções seguintes do GP EFoPI, criando para nós, possibilidades de ter uma compreensão ativa na prática de pesquisa.

Minha função, naquele momento, centrava-se em responder as dúvidas metodológicas, relacionadas à Pesquisa Crítica de Colaboração. Isso porque, já participava ativamente das discussões do GP LACE, na PUC e, também, porque cursava uma disciplina com a Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães cujo principal conteúdo eram as discussões da PCCol.

No ano de 2007, realizamos o curso de extensão intitulado “*Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração*”, para as 23 coordenadoras, das 23 creches municipais. Já em 2008 e 2009, centramos nossas ações em 8 sessões reflexivas, com as mesmas coordenadoras. Nesse período, participei ativamente tanto no curso quanto nas sessões, em reuniões de estudos teóricos e planejamento de todas as atividades do grupo realizadas com as coordenadoras. Assim, minha observação e intervenção aconteceram de forma direta e, depois, de forma indireta, por meio das gravações em vídeo a mim repassadas para tecer as análises e interpretações que dão subsídios às discussões desta tese. As discussões deste trabalho estão, portanto, pautadas em uma investigação longitudinal que fiz a partir das intervenções do GP EFoPI, com educadores e coordenadores das creches municipais de Juiz de Fora.

Acredito que minha ação colaborativa com o GP EFoPI ficou circunscrita a vários contextos: (1) discussões teórico-metodológicas com o grupo, que resultaram em apresentações de trabalho e escrita de vários artigos publicados no âmbito nacional e internacional, em coautoria com a coordenadora do grupo, o que possibilitou repensar as nossas ações nas pesquisas do GP EFoPI; (2) planejamento e execução do curso de extensão e das sessões reflexivas com os professores e os coordenadores da creches, (3)

²² É mestre em educação, pesquisadora do GP EFoPI e professora da rede municipal do município de Juiz de Fora. Atualmente trabalha na Secretaria de Educação, no Departamento de Educação Infantil.

participação em bancas de trabalhos de bacharelado de algumas bolsistas de iniciação científica, integrantes do grupo de pesquisa; (4) elo de intersecção, materializado principalmente nesta tese, entre os GP EFoPI e o GP LACE.

Os caminhos do GP EFoPI demandaram a inserção em diferentes espaços físicos para que o trabalho pudesse ser realizado; espaços esses que estiveram interligados – âmbito da UFJF e da AMAC – não havendo possibilidade de discorrer apenas sobre um deles, já que o GP EFoPI era pensado em cada parte, para se constituir como totalidade. Desse modo, no próximo item, apresento os diversos contextos que configuram o GP EFoPI, no período de 2006 a 2009, em especial os contextos e as atividades que estão circunscritas a este trabalho.

3.3 – Espaços-tempo de uma construção coletiva: caracterização do(s) contexto(s) de pesquisa

Nesta pesquisa discuto, como já disse anteriormente, como a argumentação, desenvolvida entre pesquisadores e professores do GP EFoPI, permite expor sentidos e significados sobre a brincadeira, no movimento da Cadeia Criativa. Além disso, procuro identificar quais argumentos são utilizados no espaço discursivo e investigar se eles possibilitam o compartilhamento de sentidos e de significados sobre o brincar.

Para que o leitor possa melhor compreender o contexto de produção apresento, a seguir, os dois projetos do GP EFoPI que configuram o material de análise deste trabalho: (1) *A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil – 2006-2007*; e (2) *Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche..* Essa descrição será realizada porque acredito que, como explica Bakhtin/Volochinov (1988, p. 129), é imprescindível à análise da linguagem a compreensão “*das formas e dos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza*”.

3.3.1 – Projeto de 2006-2007: A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil

Este projeto buscou estudar o espaço das creches, bem como as vivências e saberes que se estabelecem nas salas de atividades²³ de educação infantil, em especial

²³ Usaremos a expressão *sala de atividades* em substituição à sala de aula, por ser um termo comumente utilizado quando se trata de crianças de 0-6 anos.

aqueles relacionados às brincadeiras. A questão investigada foi assim delineada: **O que dizem os limites da sala de atividades de educação infantil, tanto do ponto de vista vertical – as paredes – quanto do ponto de vista horizontalizado – o chão?**

O processo de reflexão sobre esses aspectos nos levou ao desdobramento da questão central:

- Observar o desenvolvimento das experiências infantis orientadas pelo educador/professor na sala de atividades da creche, em especial aquelas relacionadas às brincadeiras.
- Conhecer como são organizadas e documentadas essas experiências infantis pelo educador/professor e pelas próprias crianças. Quais atividades são selecionadas para serem desenvolvidas no chão da sala e quais são escolhidas para serem afixadas nas paredes.
- Desencadear a reflexão do educador/professor acerca das experiências infantis por ele orientadas e o significado que o pensar sobre elas tem para o desenvolvimento infantil e para a ressignificação²⁴ de sua prática educativa.

O interesse do GP EFoPI pelo tema em questão origina-se dos resultados das pesquisas anteriormente desenvolvidas, em escolas de educação infantil, dentre as quais, “O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e práticas do professor” e “Concepção de qualidade em educação infantil: um estudo de caso”. A primeira está documentada na tese de doutorado da coordenadora do GP EFoPI, professora Dra. Léa S. P. Silva, e a última encontra-se registrada no livro “*Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil*”, lançado no mês de junho de 2005, pela editora FEME – UFJF.

Objetivos

Pretendíamos investigar o que revelavam os limites da sala de atividades de educação infantil, tanto do ponto de vista vertical – as paredes – quanto do ponto de vista horizontalizado – o chão –, sobre as vivências e saberes que se estabelecem nas salas de atividades de educação infantil, em especial aqueles relacionados às brincadeiras.

²⁴ O termo ressignificação vem de re + significar, que pode ser entendido como significar outra vez; dar outra vez significado; tornar a significar; conferir novo significado.

Objetivos específicos

- Compreender como está organizada a documentação das experiências educativas realizadas.
- Observar em que medida as informações visuais realizadas e apresentadas nas paredes valorizam o ato autônomo e criativo na apropriação do espaço-ambiente.
- Investigar qual a concepção de linguagem revelada no espaço-ambiente da sala de atividades, nos eixos de trabalho e nos aspectos que estão sendo trabalhados com a criança no âmbito do brincar.

Estratégias/Metodologia

A escolha de uma metodologia de pesquisa, na maioria das vezes, não é fácil para o pesquisador. Destaca-se, na instância da decisão, a importância dos pressupostos teóricos adotados e o tipo de fenômeno que se pretende estudar/intervir. Ao desconsiderar tais aspectos, podemos correr o risco de ganhar em rigor e perder a interlocução e vice-versa. Portanto, entendemos, no GP EFoPI, que os caminhos são demarcados pela questão investigada, embora eles possam ser (re)construídos pelo pesquisador com a colaboração do referencial teórico abordado e na interação com os participantes da pesquisa.

É sabido que cada pesquisador, ao elaborar um projeto de pesquisa, tem as suas convicções influenciadas pela quantidade e qualidade de informações que tem sobre uma área do conhecimento. Portanto, as suas crenças são resultado das informações de que dispõe sobre um determinado assunto ou tema somadas às suas experiências de vida.

Para subsidiar esta pesquisa, contamos com a literatura que aborda o tema espaço-ambiente como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil, dentre as quais se destacam Zabalza (1998) e Viñao Frago & Escolano (1999). A leitura de trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin sobre o desenvolvimento da imaginação infantil e a brincadeira possibilitaram a compreensão das vivências e saberes que se estabelecem nas salas de atividades de educação infantil através das interações criança-criança e criança-adulto-criança no espaço-ambiente escolar, no âmbito das brincadeiras.

Para desenvolver o estudo de forma crítica e reflexiva, optamos, pela Pesquisa Crítica de Colaboração.

Os sujeitos da investigação foram 04 professoras e seus alunos no contexto da sala de atividades de escolas públicas de educação infantil da cidade de Juiz de Fora. As estratégias adotadas foram:

Procedimentos metodológicos

a) Instrumentos

- Sessões Reflexivas com os professores.
- Observação do dia a dia escolar nas salas de atividades.

b) Organização e planejamento.

- Visita às escolas visando à apresentação dos objetivos da pesquisa, por meio de entrevista com os professores e coordenador pedagógico.
- Organização, planejamento e construção dos roteiros das sessões reflexivas e das observações.
- Montagem do cronograma das observações do dia a dia escolar e das sessões reflexivas com os professores.

O quadro abaixo apresenta o cronograma do planejamento das ações do ano de 2006 e 2007.

Quadro 05 - Cronograma do planejamento das ações do GP EFoPI, nos anos de 2006 e 2007

Ações	2006	2006	2007	2007
Estudo da literatura	X	X	X	X
Apresentação da proposta de pesquisa às creches de educação infantil e professores.	X			
Organização, planejamento e construção das sessões reflexivas e das observações.	X			
Montagem do cronograma das observações do dia a dia escolar e das sessões reflexivas com os professores	X			
Realização das 12 sessões reflexivas com os educadores	X	X		
Observação do dia a dia escolar das crianças na sala de atividades com registro.	X	X		
Realização do Curso de Extensão intitulado “Espaço de reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração nas Creches”			X	X
Transcrição das sessões reflexivas	X	X		
Análise dos dados		X	X	
Relatório Final			X	X
Publicação			X	X

3.3.2 – Projeto de 2008-2009: Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche

A origem do interesse pelo tema deste projeto de pesquisa encontrou-se nos resultados da pesquisa anterior desenvolvida, pelo GP EFoPI, em espaços de educação infantil, em um das creches municipais, sob o título “*A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil*”, desenvolvida com a aprovação dos programas PIBIC e BIC da UFJF em 2006-2007, descrita anteriormente.

Os resultados dessa pesquisa já foram apresentados em relatório enviado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFJF e também nas publicações de eventos de natureza científica e em periódicos²⁵. Tais resultados apontaram para a urgência de pesquisas que possibilitassem a reflexão crítica dos participantes e, conseqüentemente, a formação de todos os profissionais comprometidos com a educação de crianças pequenas. Por essa razão, o principal objetivo desta investigação foi desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre coordenadoras de 23 creches municipais e pesquisadores externos, representados pelos integrantes do GP EFoPI, sobre as atividades educativas que se apresentavam na rotina da creche.

Objetivos

- Desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa dos coordenadores de creche, responsáveis pelo planejamento e execução das ações administrativas e pedagógicas, e dos pesquisadores externos²⁶, no espaço da creche, acerca das experiências infantis e do sentido que o pensar sobre elas tem para o desenvolvimento infantil e para a (re)construção da ação na prática educativa, em especial aquelas relacionadas às brincadeiras.
- Promover espaços de reflexão crítica e ação colaborativa sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina da creche, com a participação dos coordenadores da creche e dos pesquisadores externos.
- Construir propostas alternativas para a orientação das experiências infantis na creche num processo de coparticipação ativa e colaborativa entre coordenadores da creche e pesquisadores externos.

²⁵ Cf. *EDUCAÇÃO EM FOCO*, vol. 13, nº.2 - set. 2008/fev. 2009.

²⁶ Estão sendo considerados como pesquisadores externos os integrantes do grupo de pesquisa EFoPI (cadastrado no CNPq), coordenado pelas autoras deste projeto de pesquisa, Profa. Dra. Léa S. P. Silva e Profa. Ilka Schapper Santos.

A preocupação em realizar pesquisas nos contextos educativos de modo a contribuir com seus profissionais na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades nelas inerentes levou-nos à certeza de que queríamos realizar pesquisas *com* os profissionais no contexto da creche e não sobre eles. Essa certeza se consolidou com sua aprovação no programa PIBIC e BIC/UFJF 2008-2009.

As ações realizadas no 2º. semestre de 2008 e 1º. semestre de 2009 foram:

- Inserção no campo com os coordenadores das 24 creches do programa de creches da AMAC, em transição para a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora.
- Descrição por escrito dos vídeos que gravaram as ações de inserção no campo, ou seja, das sessões reflexivas e do curso de extensão realizados, durante o semestre, com a presença dos profissionais da creche e dos pesquisadores externos.
- Análise dos dados obtidos no campo e descritos a partir dos vídeos obtidos no 2º semestre de 2008.
- Retorno ao campo com os coordenadores das 23 creches.
- Redação de textos que foram publicados e apresentados em eventos.
- Construção de um livro (no prelo, pela editora UFF).

Estratégias/Metodologia

Nesta pesquisa continuamos a utilizar os preceitos da Pesquisa Crítica de Colaboração. É necessário reforçar que a ênfase desta investigação recai sobre a participação de cada um dos envolvidos e a contribuição de reciprocidade para o grupo, envolvendo, portanto, uma situação de colaboração entre os participantes. O foco está em uma maneira de refletir criticamente e relacionar teoria e prática a partir do diálogo entre pesquisadores e coordenadores da creche e a consequente produção de conhecimento novo. Com isso foi necessário compreendermos o processo de colaboração que possibilitava examinar práticas, refletir criticamente e argumentar para, assim, podermos (des)construir ações cotidianas e interesses que realmente embasavam as práticas no espaço da creche. Além disso, foram respeitadas nesse processo colaborativo as negociações envolvidas por parte dos pesquisadores e dos profissionais da creche.

Os procedimentos para a consecução dos objetivos deste projeto de pesquisa continuaram a se pautar no desenvolvimento de sessões reflexivas com a participação

dos pesquisadores externos (professores da UFJF e do município, mestrandos e bolsistas de iniciação científica) e os coordenadores das creches da Prefeitura de Juiz de Fora. Entendemos, como Szundy (2005, p. 90), que “*as sessões reflexivas são pensadas como contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão*”.

Nas sessões reflexivas os profissionais da creche e os pesquisadores, em processo de reflexão crítica colaborativa, fizeram a análise de ações desenvolvidas comumente no cotidiano das creches, utilizando o ciclo de quatro ações proposto por Smyth (1992): *descrever, informar, confrontar e reconstruir*.

A partir dos dados de campo obtidos no projeto anterior, estabeleceu-se como prioridade, para este projeto, a discussão das sessões reflexivas que tiveram os seguintes temas: a) o desenvolvimento infantil (neste caso, mais especificamente, sobre a questão do choro na creche como condição da criança, tendo como subsídio as considerações de Henri Wallon (1975, 1995); b) a atividade da roda de conversa como espaço de investigação; c) o desenvolvimento da imaginação infantil e o brincar; e d) as relações de poder na creche.

Foi realizado um relatório detalhado, trazendo a contribuição dos pesquisadores e profissionais da creche, construído e publicado ao término da pesquisa sob a forma de um livro que está no prelo, pela editora da UFF.

Além disso, continuamos estabelecendo uma importante parceria com as professoras Dr^a. Maria Cecília C. Magalhães e Dr^a. Fernanda C. Liberali do grupo de pesquisa do LAEL – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. A interlocução com as referidas pesquisadoras possibilitou/possibilita o aprofundamento teórico na metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração.

Pelo fato de fomentar discussões acerca dos saberes construídos no espaço das creches, por meio da reflexão crítica dos educadores e dos coordenadores das creches públicas de Juiz de Fora e dos pesquisadores, este estudo propiciou o surgimento de novas questões que puderam se desdobrar em novos projetos de pesquisa, além de motivar investigações desenvolvidas por alunos do programa de Pós-

graduação/Mestrado em Educação da Faculdade de Educação e por alunos dos cursos de especialização e de graduação.

O quadro abaixo apresenta o cronograma do planejamento das ações dos anos de 2008 e 2009:

Quadro 06 – Cronograma do planejamento das ações do GP EFoPI, nos anos de 2008 e 2009

Ações	2006	2006	2007	2007
Estudo da literatura	X	X	X	X
Apresentação da proposta de pesquisa às creches de educação infantil e professores.	X			
Organização, planejamento e construção das sessões reflexivas e das observações.	X			
Montagem do cronograma das observações do dia a dia escolar e das sessões reflexivas com os professores	X			
Realização das 12 sessões reflexivas com os educadores	X	X		
Observação do dia a dia escolar das crianças na sala de atividades com registro.	X	X		
Realização do Curso de Extensão intitulado “Espaço de reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração nas Creches”			X	X
Transcrição das sessões reflexivas	X	X		
Análise dos dados		X	X	

Relatório Final			X	X
Publicação			X	X

Assim, analiso, em uma perspectiva longitudinal, as ações/intervenções do GP EFoPI sobre o brincar, na formação dos profissionais da educação infantil, no município de Juiz de Fora a partir dos dois projetos supra citados com foco no brincar. A seleção dos dados ficou assim organizada: (a) 3 *sessões reflexivas* com a participação de 2 pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora, em uma creche municipal da AMAC, no ano de 2006 – 1º. cronotopo; (b) 2 encontros do curso de extensão intitulado “*Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração*”, ministrado por 3 pesquisadores, para as 23 coordenadoras das creches municipais da AMAC, no ano de 2007 – 2º. cronotopo; (c) 1 *sessão reflexiva* com 4 pesquisadores do GP EFoPI e as 23 coordenadoras das creches municipais da AMAC, no período entre 2008 e 2009 – 3º. cronotopo da Cadeia Criativa.

3.3.3 – Espaços de Atuação do GP EFoPI

Nesta seção, discorro sobre os espaços de atuação do GP EFoPi, em especial aqueles que estão diretamente relacionados a este trabalho de tese: as creches da AMAC e o curso de extensão na UFJF.

3.3.3.1 – A Entidade Civil que mantém as creches no Município de Juiz de Fora: uma breve incursão na AMAC

A Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada no ano de 1984 e implantada em 1985. Essa associação segue as diretrizes da Loas – Lei Orgânica de Assistência Social (Brasil, 1993), a Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004) e a Norma de Operacional Básica da Assistência Social (Brasil, 2005). Assim, é responsável pela execução de ações da Prefeitura de Juiz de Fora na área da assistência social, desenvolvendo vários programas

para atender aos mais diferentes segmentos²⁷. Dentre os programas desenvolvidos pela AMAC está o de creches que atende as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

Destaque-se que, em Juiz de Fora, no período em que esta pesquisa se desenvolveu, a educação de crianças de 0 a 3 anos está sob a responsabilidade da Assistência Social e não da Secretaria de Educação.²⁸

O Programa de Creches configurou-se inicialmente com 1 coordenadora geral, uma equipe técnica que atendia todas as creches e era composta por 1 administrador, 2 psicólogos, 1 assistente social, 1 nutricionista, 1 médico, 1 acadêmico de Medicina, 4 estagiárias de Serviço Social e 5 pedagogas, além de uma equipe que exercia atividades administrativas (abastecimento, almoxarifado, acompanhamento de doações). Para atuar diretamente com as crianças, foram contratadas 7 auxiliares por creche, número considerado insuficiente, tendo em vista a proporção adulto/criança. Diante dessa situação, as mesmas “redobravam seu trabalho a título de voluntariado, bem como os esforços para mobilizar a própria comunidade”. No decorrer do tempo, esses funcionários passaram a compor o quadro de servidores da AMAC (Costa, 2006, p. 41).

Os profissionais das creches possuem uma condição de trabalho distinta daqueles que atuam nas escolas administradas pela Secretaria de Educação. Sua atividade é regida pela CLT-Consolidação das Leis do Trabalho, exigindo o cumprimento de uma jornada de oito horas diárias, não tendo sido construída uma carreira que valorize sua formação, o que gera uma distinção salarial discrepante em relação aos docentes da rede municipal. Essa situação tornou-se comum na realidade brasileira, pois historicamente a assistência social e a educação foram campos que disputaram e compartilharam atribuições e recursos da educação infantil arregimentando, para isso, pessoas com *status* diferentes e diferentes qualificações (Vieira, 2007 apud Zanetti, 2010).

Os profissionais que atuam junto às crianças nas creches municipais, dividiam-se, até o ano de 2008, em duas categorias – uma denominada recriadora e outra denominada educadora social. Durante a campanha salarial de 2009, houve uma

²⁷ Maiores informações sobre os diferentes programas desenvolvidos em Juiz de Fora se encontram disponíveis no site oficial do município: < www.pjf.mg.gov.br >.

²⁸ Em 2010, iniciou-se o processo de transição das creches da AMAC para a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

equiparação das funções e salários.

Essas informações sobre os profissionais das creches sinalizam o quadro de (não) valorização em que se encontram esses profissionais, que têm a tarefa de cuidar e educar as crianças de 0 a 3 anos de idade. Mostram o desprestígio que a educação infantil sofre perante os órgãos governamentais. Revelam um espaço de “menos valia” com relação às crianças e suas infâncias e aos profissionais que as atendem.

O grupamento das crianças nos espaços das creches é feito por faixa etária, levando-se em conta o espaço físico e a proporção adulto/criança. Segundo Patrícia Cestaro, pesquisadora do GP EFoPI, em comunicação oral, até o ano de 2009 as crianças eram agrupadas conforme quadro abaixo:

Quadro 07 – Relação Adulto/Criança nas Creches Comunitárias da AMAC/2009

Grupamentos	Nº. de crianças	Educadoras
3 meses a 1 ano e dois meses	04	01
1 ano e três meses a 1 ano e onze meses	06	01
2 anos	12	01
3 anos	18	01

Já a resolução Municipal N.º. 1/2000, de Juiz de Fora (apud Costa, 2006), promulga que a proporção adulto/criança, nas turmas das instituições de educação infantil deve se pautar no quadro seguinte:

Quadro 08 – Proporção Adulto/Criança nas Turmas das Instituições de Educação Infantil segundo a Resolução Municipal n.º. 1/2000

Grupamentos	Nº. de crianças	Professor
0 a 1 ano	06	01
1 ano a 2 anos	08	01
2 anos a 3 anos	12 a 15	01

Fonte: Costa (2006, p.52)

Comparando o número de crianças por educadores(as) e professores(as) há, entre as crianças menores, de 0 a 2 anos de idade, uma proporção menor ou igual nas salas de atividades das creches em relação ao estipulado na Resolução Municipal Nº. 1/2000. Já para as crianças de 3 anos, o número é acima da média do recomendado na relação adulto/crianças.

O primeiro aspecto relacionado mostra-se abaixo da média estabelecida pela resolução. Esse aspecto mostra-se muito positivo, pois os educadores podem disponibilizar mais atenção e cuidados às crianças no desenvolvimento das atividades propostas. O segundo ponto relacionado já não possibilita aos educadores a mesma disponibilidade, pois a proporção crianças/adulto é maior do que a recomendada.

Cada creche da AMAC conta com uma coordenadora, totalizando 23 coordenadoras, em 23 creches.

É neste contexto de organização das creches no Município de Juiz de Fora que se insere esta pesquisa. Apesar de o meu diálogo ser com as produções do grupo de pesquisa EFoPI, as investigações/intervenções do grupo estão inseridas no contexto das creches municipais. O primeiro momento da pesquisa do GP EFoPI foi com 4 educadoras de uma creche municipal, por meio de sessões reflexivas. Depois, em um segundo momento, foi realizado o curso de extensão na UFJF. Assim, no próximo item teço uma breve discussão sobre a extensão universitária e faço a descrição do curso, de que participaram as 23 coordenadoras, das 23 creches municipais.

3.3.3.2 - A Extensão Universitária e o Curso de Extensão na Universidade Federal de Juiz de Fora

No cenário das universidades brasileiras, as temáticas acerca da extensão vêm sendo bastante debatidas e essa discussão tem peculiaridades inerentes ao movimento de cada época.

Os primeiros documentos oficiais de que temos notícia sobre a extensão universitária são as reformas de Francisco Campos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse período, cabia à extensão universitária a vulgarização ou popularização das ciências e das artes. Temos, entretanto, que ter claro que não se tratava da popularização total a qualquer público, mas que a socialização se restringia à classe burguesa da época.

Depois, em 1961, temos a Lei 4.024 que faz pouca referência à extensão, limitando-a aos “ *cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros...*”. Ainda nos anos 60 do século passado, a extensão é retomada nas discussões oficiais dos governos militares. Isso foi materializado em 1968, na Lei 5.540/68, que promulga que as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas universidades devem ser estendidas à comunidade. A extensão é compreendida como uma maneira singular de materializar as funções puras de ensino e pesquisa e não como uma terceira função, concebida como um canal encarregado de conduzir o ensino e a pesquisa para além das torres universitárias.

Nesse período, a ideia de discutir os grandes problemas nacionais e a dimensão transformadora da realidade, foi apropriada, pelos militares, como elemento de garantia do desenvolvimento e da segurança nacional, adquirindo a perspectiva assistencialista e redentora da sociedade. Desse modo, a extensão assumia o papel de articuladora entre ensino e pesquisa e responsável por estabelecer os vínculos entre universidade e sociedade. Isso se afirma na lei 5.692/71.

Na atualidade temos, na nova LDB (Brasil, 1996), a caracterização da extensão como terceira atividade, ao lado das outras duas, de ensino e pesquisa, retornando à chamada perspectiva do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Diante do breve histórico esboçado, podemos perceber que a extensão nas universidades brasileiras não tem uma caracterização bem delineada, já que ora aparece como desdobramento da atividade de ensino e pesquisa, ora aparece como uma terceira atividade universitária inter-relacionada a essas duas.

A tarefa de mapeamento do papel e das atribuições da extensão é bem difícil, já que para isso devemos entrecruzar concepções com tarefas a serem realizadas. Dentro desse quadro, acredito que não podemos cometer o erro histórico de manter, para a extensão, o papel de materializar os elementos essenciais da ordem vigente, como vimos claramente nos anos 30 e 60 do século passado.

A extensão universitária tem um espaço bastante demarcado, já que a universidade, desde o século XX, busca ser o lócus por excelência da produção do conhecimento científico e sua produtividade é mensurada a partir de um amplo domínio

no campo da investigação. Nesse contexto, os professores são considerados docentes-investigadores, que produzem e socializam seus conhecimentos.

Assim, na atualidade cada vez mais as universidades buscam estabelecer uma interface entre pesquisa, ensino e extensão. Como Pró-Reitora Adjunta de Extensão, na Universidade Federal de Juiz de Fora, no período de setembro de 2002 a março de 2006, pude, junto com a Pró-Reitora, criar programas e projetos em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa. Assim, buscávamos desatar os nós de distanciamento entre pesquisa, ensino e extensão.

Nossa política era associar as atividades de extensão às de pesquisa e ensino, não se identificando como práticas pontuais, isoladas e desvinculadas do processo de construção e produção de conhecimento. Em razão da pluralidade de suas interfaces com o ensino e a pesquisa, a extensão agregava no seu conjunto de ações projetos, cursos, eventos, produções, serviços, entre outras.

Com esse encaminhamento, elaboramos uma política de extensão que visava contribuir com o projeto político pedagógico da Universidade Federal de Juiz de Fora. Buscamos horizontalizar aquilo que historicamente foi verticalizado nas universidades, assegurando os princípios da transversalidade e da interdisciplinaridade para as práticas de extensão, as práticas de pesquisa e as práticas de ensino.

Foi a partir das experiências como Pró-Reitora Adjunta que passei a acreditar, como professora e como pesquisadora, que a prática de extensão deveria atravessar minhas práticas de ensino e de pesquisa. Por conta disso, busquei um programa de doutorado que tivesse essa tradição. Ingressei no doutorado do LAEL/PUC-SP e no GP LACE, podendo, nesse contexto, vivenciar a prática de pesquisa que emerge de intervenções extensionistas. Diante da oportunidade, sugeri para o GP EFoPI, do qual já participava, que delineasse suas intervenções nas creches sob o eixo da pesquisa-extensão, de cunho crítico colaborativo.

O GP EFoPI assumiu essa visão mais ampla da responsabilidade social, de participação nas comunidades em que realiza suas práticas de pesquisa, e da perspectiva de intervenção nos problemas sociais que circundam o universo das creches. Buscou uma produção de pesquisa extensionista que dialogou com os profissionais das creches, procurando contribuir para a formação de um profissional crítico, que reflete sobre suas intervenções no interior da instituição. O desenho abaixo sintetiza os princípios interdisciplinares entre ensino, pesquisa e extensão em que o GP EFoPI acredita:

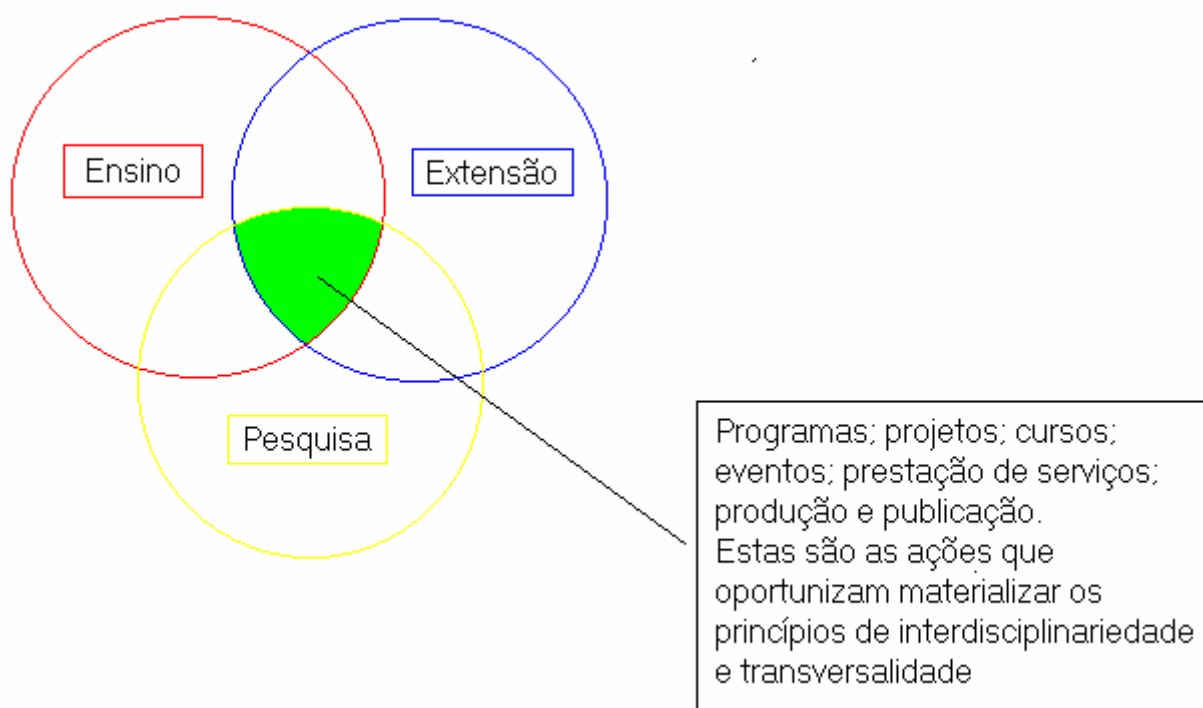


Figura 02 – Ações para materializar interdisciplinaridade e transversalidade na tríade ensino-pesquisa-extensão

Assim, acreditando na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o GP EFoPI montou um curso de extensão, em 2007, para as coordenadores das creches municipais, tendo dois objetivos: (1) resgatar as discussões tecidas com as 4 professoras da creche municipal; e (2) promover espaços de reflexão e ação colaborativa sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina das creches.

O curso foi estruturado em 10 encontros, com os seguintes temas, respectivamente: (1) Oficina de Roda: resgatando as memórias; (2) Oficina: O dia-a-dia na Creche; (3) A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche; (4) A Dimensão Lúdica no

Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar; (5) Encontro – Conflitos na Infância e a Rotina na Creche; (6) – Estátua! Se Mexer...: Não Vale! O Conhecimento do Movimento Corporal; (7) A Sistematização de Propostas Pedagógicas nas Creches; (8) Narrativas Orais e o Desenvolvimento da Imaginação Infantil; (9) Vivências Artísticas: pensando nos pequenos; e (10) Espaço de Reflexão/Avaliação.

É preciso esclarecer ao leitor que, dos 10 encontros do curso de extensão, 2 são focos de análise desta tese: (1) o terceiro encontro: “A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche” e (2) o quarto encontro: “A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar”. Isso porque, nesses encontros, foram discutidas as relações que podemos estabelecer entre o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira, elementos que são objetos de estudo desta investigação.

O curso de extensão foi planejado e ministrado pelos participantes do GP EFoPI, com a intenção de ampliar, no movimento da Cadeia Criativa, a interlocução crítica de colaboração com os profissionais das creches, até então tecidas com 4 educadoras de uma das creches. Finalizado o curso, os pesquisadores pautaram suas intervenções em 8 sessões reflexivas com os 23 coordenadores, das 23 creches municipais, nos anos de 2008 e de 2009.

3.3.4 – Equipe de pesquisadores participantes do GP EFoPI no Período 2006-2009

Como apresentado, o grupo de pesquisa EFoPI tem como objetivo realizar pesquisas nos contextos educativos de modo a contribuir com seus profissionais na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao cotidiano educacional, em especial, naqueles que abrigam crianças de 0 a 6 anos. Por isso, o grupo realiza investigações *com* os profissionais no contexto da creche e não *sobre* eles.

De 2006 a 2009, o grupo contou com uma equipe de pesquisadores que incluía doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, alunos de iniciação científica, professores e coordenadores, além de pesquisadores colaboradores externos.

Quadro 09 – Coordenadores do GP EFoPI

2006 Equipe UFJF: Coordenação do Projeto	2007 Equipe UFJF: Coordenação do Projeto	2008 Equipe UFJF: Coordenação do Projeto	2009 Equipe UFJF: Coordenação do Projeto
Profa. Dra. Léa Stahlschmidt P. Silva Profa. Ilka Schapper Santos	Profa. Dra. Léa Stahlschmidt P. Silva Profa. Ilka Schapper Santos	Profa. Dra. Léa Stahlschmidt P. Silva Profa. Ilka Schapper Santos	Profa. Dra. Léa Stahlschmidt P. Silva Profa. Ilka Schapper Santos

Quadro 10 – Pesquisadores Doutores, Doutorandos, Mestres e Mestrandos

2006 Pesquisadores Mestres e Mestrandos	2007 Pesquisadores Mestres e Mestrandos	2008 Pesquisadores Doutores, Doutorandos, Mestres e Mestrandos	2009 Pesquisadores Doutores, Doutorandos, Mestres e Mestrandos
Profa. Patrícia Cestaro Profa. Nathalye Nallon Profa. Ana Cristina Costa Profa. Aretusa Santos Prof. Pedro Gabriel Profa. Raquel Lusardo Profa. Viviam Araújo	Profa. Patrícia Cestaro Profa. Nathalye Nallon Profa. Ana Cristina Costa Profa. Aretusa Santos Prof. Pedro Gabriel Profa. Raquel Lusardo Profa. Viviam Araújo	Profa. Dra. Hilda Micarello Profa. Patrícia Cestaro Profa. Ana Cristina Costa Profa. Aretusa Santos Profa. Raquel Lusardo Profa. Viviam Araújo Profa. Núbia Schaper Profa. Alexandra Zanetti Profa. Nilcéia Braga Profa. Maria Cristina Amaral Profa. Cláudia Bonfatti Profa. Luciana Oliveira Profa. Denise Rangel	Profa. Dra. Hilda Micarello Profa. Patrícia Cestaro Profa. Aretusa Santos Profa. Raquel Lusardo Profa. Viviam Araújo Profa. Núbia Schaper Profa. Alexandra Pereira Profa. Maritza Abreu Profa. Luciana Oliveira Profa. Denise Rangel

Quadro 11 – Alunos de Iniciação Científica

2006	2007	2008	2009
Celina Salgado Flávia Almeida Michele Filgueiras Carolina Araújo Ana Cláudia Santos	Celina Salgado Flávia Almeida Michele Filgueiras Carolina Araújo Ana Cláudia Santos Marisley Pereira Maritza Abreu	Michele Cardoso Carolina Araújo Marília Almeida Natália Martins	Michele Cardoso Carolina Araújo Marília Almeida Natália Martins Mislene Nascimento

Quadro 12 – Pesquisadores Colaboradores

2006	2007	2008	2009
Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali – PUC-SP Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães – PUC-SP	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães Profa. Gisela Pelizzoni – UFJF Profa. Dra. Hilda Micarello – UFJF Profa. Dra. Alzira Shimoura – PUC-SP	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães Profa. Dra. Alzira Shimoura	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães Profa. Dra. Alzira Shimoura

3.4 – Pesquisadores Focais do trabalho de Tese

Como consta nos quadros dos itens acima, muitos pesquisadores marcaram presença nas intervenções do GP EFoPI. No entanto, na discussão dos resultados analiso o discurso dos pesquisadores abaixo relacionados. Os professores autorizaram sua identificação.

Léa Stahlschmidt Pinto Silva: mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. É professora Associada I, da Universidade Federal de Juiz de Fora e coordena o GP EFoPI. No momento, seu objeto de estudo é a educação infantil, com imersão nas creches municipais de Juiz de Fora, onde desenvolve um

trabalho crítico reflexivo com os professores e educadores, tendo como foco a organização dos tempos e espaços das creches para o desenvolvimento do brincar.

Patrícia Maria Reis Cestaro: mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Tem cargo efetivo de professora da Prefeitura de Juiz de Fora, tendo uma vasta experiência em gestão escolar. Atualmente compõe o quadro de profissionais da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, atuando no Departamento de Educação Infantil. É pesquisadora desde 2005 do GP EFoPI, tendo conduzido o trabalho de quatro das doze sessões reflexivas, realizadas no ano de 2006. Seu foco de interesse no processo de pesquisa é a formação em contexto.

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello: mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora e Coordenadora de Linguagem do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). Participa do GP EFoPI, tendo uma vasta experiência em educação infantil e formação de professores.

Ilka Schapper: mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL – PUC-SP). Sou professora Adjunta II, da Universidade Federal de Juiz de Fora, fui Pró-Reitora Adjunta de Extensão dessa Universidade, no período de setembro de 2002 a março de 2006. Atuo como Coordenadora do GP EfoPI, tendo como áreas de interesse: linguagem e argumentação, formação de professores e educação infantil. Uma apresentação mais detalhada encontra-se na introdução deste trabalho.

3.5 – Procedimentos de produção-geração, coleta, organização e armazenamento dos dados

Nesta pesquisa, os procedimentos de coleta, produção, organização e armazenamento de dados seguem os preceitos do Comitê de Ética da PUC-SP. O leitor pode ter certo estranhamento sobre as diferenças dos termos usados. Refiro-me à coleta, porque utilizo o banco de dados do GP EFoPI para proceder a investigação. É importante esclarecer que todas as informações que busquei no banco de dados tiveram

minha participação no momento em que foram produzidas. Participei ativamente das discussões teóricas, dos planejamentos e dos encontros em todos os momentos das investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa no período de 2006 a 2009, não só para contribuir nos trabalhos de pesquisa do GP EFoPI, mas também para construir o meu trabalho de tese.

O sintagma “produção-geração de dados” está *“relacionado à produção de conhecimento científico na acepção marxista, desvinculado da ideia taylorista de mecanização”* (Fuga, 2009, p. 111). Seu uso se deve ao fato de este trabalho estar filiado ao paradigma crítico, como mencionado na introdução deste capítulo, pois a pesquisa aqui desenvolvida *“está relacionada à compreensão, transformação da realidade por meio da reflexão teoria e prática; ainda pelo viés bakhtiniano de linguagem, ao dizer que o ser humano e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento”* (ibid).

O *corpus* utilizado foi, pois, construído-produzido por meio de gravações e vídeos das sessões reflexivas e do curso de extensão, no âmbito de uma das creches públicas municipais e da UFJF. Devido à riqueza e ao volume de registros produzidos nos vários contextos da pesquisa, selecionei alguns momentos, em forma de excertos, que pudessem ilustrar e responder as questões deste trabalho no momento da análise e interpretação dos dados.

O procedimento de produção e geração dos dados da presente investigação ocorreu de março a dezembro de 2006 e de março a dezembro de 2009, por meio de três instrumentos: 3 sessões reflexivas com 4 professoras, de uma creche municipal da AMAC; 2 encontros do curso de extensão e 1 sessão reflexiva com as coordenadoras das 23 creches do município de Juiz de Fora. Assim, no próximo quadro apresento uma síntese dos instrumentos usados para a discussão:

Quadro 13 – Síntese dos instrumentos usados para a discussão

Para responder as questões de pesquisa, constam nesses instrumentos dados relevantes para a compreensão do compartilhamento de sentidos e significados, por meio da argumentação, no movimento da Cadeia Criativa.	
Questões da Pesquisa:	
<ul style="list-style-type: none"> • Como o processo da argumentação, desenvolvido entre pesquisadoras e educadoras, permite expor sentidos e significados sobre a brincadeira, no movimento da cadeia? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Quais argumentos contribuíram para a produção de significado, sobre o brincar, no movimento da Cadeia Criativa? 	
Instrumentos	Local de Coleta/Produção
3 sessões reflexivas com 4 professoras	Uma creche municipal – 2006
2 encontros do curso de extensão intitulado: “ <i>Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração</i> ”, com 23 as coordenadoras, das 23 creches municipais.	Universidade Federal de Juiz de Fora – 2007
1 sessão reflexiva com as 23 coordenadoras, das 23 creches municipais	Universidade Federal de Juiz de Fora – 2009.

3.6 – Procedimentos de Análise e Interpretação de Resultados

Nesta sessão esclareço ao leitor como procedi para analisar e interpretar os dados desta tese. Primeiro, apresento as *Categorias Linguístico-Discursivas* e as *Categorias de Interpretação* que serão utilizadas para responder as perguntas da pesquisa. Para melhor compreensão do leitor, faço uso de quadros que sintetizam os elementos constitutivos de cada categoria.

No campo das Ciências Humanas, o ser humano e sua palavra constituem objeto fundante do conhecimento. Suas ideias, seus pontos de vista, seus questionamentos e explicações se concretizam por meio de enunciados verbais e extraverbais e, em um movimento dialético, ao mesmo tempo em que produz esses enunciados é, também, por eles representados. Na ausência dos enunciados alheios e próprios, temos a ausência do objeto de estudo e do próprio pensamento. Pois, como explica Amorim (2004, p. 188), “*o objeto de estudos torna-se sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que estuda*”.

Bakhtin (1987), por meio de sua teoria enunciativa da linguagem, permite pensar a pesquisa em Ciências Humanas numa perspectiva dialógica. Para ele, “*o objeto das*

ciências humanas é o ser expressivo e falante” (p. 395). Este não deve ser, portanto, concebido como objeto, mas como um sujeito coparticipante, coautor no processo de pesquisa, a qual deve se pautar na reflexão-compreensão *com* o sujeito da pesquisa e não *sobre* ele.

Segundo Fuga (2009, p. 115), “*os dados ‘falam’, ou seja, apontam o caminho para a compreensão do problema investigado e, por conseguinte, uma possibilidade de interferência e transformação na questão abordada*”. Assim, “ouvir os dados” na perspectiva da LA implica, sobremaneira, a criação de duas classes de categorias: a linguístico-discursiva e a interpretativa. Refletir sobre a linguagem, no interior do processo de pesquisa, requer tecer um diálogo entre esses dois tipos de categorias, o que possibilita identificar o movimento discursivo dos pesquisadores e participantes da pesquisa na construção-produção do conhecimento. Assim, no próximo item, apresento as categorias de análise.

3.6.1 – Categorias de Análise

Para responder as questões desta pesquisa, foram analisados, como já disse anteriormente, 3 sessões reflexivas com professores de uma creche municipal, 2 encontros de um curso de extensão e 1 sessão reflexiva com os 23 coordenadores, das 23 creches municipais. Cada atividade selecionada foi nomeada, na análise, de cronotopo da Cadeia Criativa (Bakhtin/Volochinov, 1988). Dito de outro modo, o tempo e o espaço em que ocorreu cada atividade constituem-se como elos, no movimento de análise da Cadeia Criativa. Esse movimento foi fundamental para que pudesse compreender a situação de interação, bem como os aspectos que influenciaram os enunciados produzidos.

Na busca de compreender como ocorreu o compartilhamento de sentidos e significados entre os professores e os demais participantes e para entender o papel da argumentação na construção-produção de conhecimento dos sujeitos nas atividades que compõem o corpus desta tese, após a seleção dos excertos, foram identificados os elementos que constituem a estrutura argumentativa (Liberali, 2009). Esse levantamento auxiliou na compreensão do desenvolvimento do raciocínio por meio da apresentação de argumentos/contra-argumentos, pontos de vista mediante uma questão controversa ou uma busca de se chegar a um acordo. Esses elementos foram intitulados, no quadro das categorias de análise linguístico-discursivas, de *marcas argumentativas I*.

Já as *marcas da interação* (Liberali e Shimoura, 2007) – questionamentos, instruções, explicações, retomadas de vozes anteriores e colocação e recolocação de problemas também são categorias linguístico-discursivas, que dão movimento às interações verbais e possibilitam a continuidade do fluxo discursivo.

Por fim, nas *marcas argumentativas 2* busco, por meio dos tipos de argumentos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970/2005), apreender os sentidos e os significados compartilhados pelos pesquisadores e participantes. Os tipos de argumentos são elementos discursivos utilizados pelos interlocutores na busca de compartilhamento de um ponto de vista. Assim, é importante que levantemos o que chamei de *marcas linguísticas*, materializadas nos operadores argumentativos e nos dêiticos, pois por meio delas podemos mapear os tipos de argumentos.

Grosso modo, os operadores argumentativos têm, no texto, a finalidade de designar “*certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para o qual apontam*” (Koch, 1992/2004, p. 30). Esses elementos argumentativos se materializam em conjunções, conectivos e advérbios. A análise dos operadores argumentativos possibilita mostrar a força argumentativa dos enunciados; dito de outro modo, possibilita compreender o sentido para o qual apontam, pois eles introduzem, nos enunciados, novos conteúdos semânticos.

Já os dêiticos têm, no movimento textual, a função de “apontar” para o contexto situacional. Constituem-se como marcas linguísticas que permitem inscrever no enunciado as marcas da interação, que se materializam como únicas e irrepetíveis. Desse modo, os dêiticos assinalam o sujeito que enuncia e o seu interlocutor (dêixis pessoal), além de “apontar” qual é o tempo (dêixis temporal) e o espaço (dêixis espacial) da enunciação. Gramaticalmente, os dêiticos de pessoa são denominados pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos; os dêiticos temporais são conhecidos, na gramática, como advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo; por fim, os dêiticos espaciais são representados gramaticalmente pelos advérbios ou locuções adverbiais de lugar. Analisar, no fluxo da interação verbal, a função dêitica possibilita sinalizar para o contexto situacional e para lócus argumentativo, possibilitando uma reflexão sobre as pessoas do discurso e os tempos e espaços da interlocução.

Retomo, a seguir, as categorias linguístico-discursivas que subsidiam a análise desta tese, sintetizando-as em quadros ilustrativos.

3.6.1.1 – Marcas da Interação

As marcas da interação estão presentes nos mecanismos enunciativos e nos tipos de interações apresentadas nas sessões reflexivas e nos encontros do curso de extensão: questionamentos, instruções, explicações, retomadas de vozes e colocação e recolocação de problemas. A análise do movimento dessas marcas pode revelar como se estabeleceu a relação entre os participantes.

Quadro 14 – Marcas da interação

Marcas da Interação	
Elementos discursivos que possibilitam a interação	Definição
Questionamento	Levanta e apresenta questões contidas ou não nas discussões. Esta marca possibilita fomentar a discussão.
Instrução	Apresenta as orientações, as diretrizes, presentes em momentos da discussão que pode ser seguidas ou não, dependendo da credibilidade do orador.
Explicação	Apresenta elementos que possibilitam elucidar pontos ou questões não compreendidas pelo auditório.
Retomada de vozes	Pauta-se no uso de enunciados anteriores, de pessoas presentes ou no momento da discussão, para dar credibilidade ao orador.
Colocação e recolocação de problemas	Apresenta ou resgata os elementos contidos nas discussões em forma de situações-problema que possibilitam, geralmente, a ampliação do debate. Sua eficácia depende da credibilidade do orador diante da audiência.

3.6.1.2 – Marcas Argumentativas 1

Focalizando a análise argumentativa, Liberali (2009) explica que o movimento argumentativo apresenta elementos característicos no interior de sua estrutura. Com base nessa reflexão, apresento no quadro, a seguir, os itens que compõem o fluxo da argumentatividade:

Quadro 15 – Marcas Argumentativas 1

Marcas Argumentativas 1	
Movimento Argumentativo	Definição
Ponto de vista	Modo como os interlocutores se posicionam diante das questões e discussões apresentadas. Geralmente, possibilita aos interlocutores ampliarem seus sentidos.
Contra-argumento	Pautado na contraposição à tese apresentada, ou nos argumentos utilizados para defendê-la.
Questão controversa	Geralmente é uma questão que coloca em dúvida a tese apresentada. Esse movimento fomenta a reflexão crítica, pois abre para possibilidades outras, diferentes das apresentadas nas discussões.
Acordo	Em uma avaliação dos diferentes pontos de vista, apresenta a possibilidade de resolução das situações de conflitos e tensões.

3.6.1.3 – Marcas Argumentativas 2

As marcas argumentativas 2, nesta tese, estão fundamentadas na releitura que fiz de alguns tipos de argumentos tratados por Perelman e Olbrechts-Tyteka (1970/2005) na obra *Tratado da Argumentação – a nova retórica*, abordados na terceira parte do livro. A releitura se fez necessária por conta de, historicamente, essas técnicas argumentativas

estarem no lócus da argumentação jurídica. Busquei, portanto, inseri-las nas especificidades do contexto da educação infantil, no interior das creches.

Quadro 16 – Marcas Argumentativas 2

Marcas Argumentativas 2		
Tipos de Argumentos que respaldam o movimento argumentativo		Definição
Citação	Teórico	Pode reforçar ou refutar a tese defendida. Sua força argumentativa só existe se tiver credibilidade.
	Autoridade	A voz do outro pode ser seguida ou não, pois depende da posição que ocupa.
	Fonte	Precisa ser considerada coerente e fidedigna pelo auditório.
Definição	Indica o sentido/significado de algo a partir de suas características observáveis ou subjetivas. Pode pautar-se, ainda, em uma convenção, estando assim, isento de julgamentos.	
Comparação	Confronta dois (ou mais) acontecimentos para estabelecer distinções, oposições entre si.	
Pragmático	Possibilita apreciar um acontecimento ou um ato por meio de suas consequências, presentes ou futuras, tendo relevância direta para a ação. Este argumento geralmente está pautado no senso comum.	
Exemplo	Quando ações ou acontecimentos passados são retomados para sustentar uma explicação.	

3.6.1.4 – Marcas Linguísticas

As marcas linguísticas são, aqui, representadas por dêiticos espaciais, temporais e de pessoas e por operadores argumentativos, como elementos que possibilitam apontar o lócus do contexto situacional da interlocução e a força dos enunciados tecidos entre

pesquisadores e participantes da pesquisa, como já mencionado. Promovem um ingresso no movimento argumentativo, no fluxo da interação verbal.

Quadro 17 – Marcas Linguísticas

Marcas Linguísticas
Dêiticos: espacial, temporal e de pessoa
Operadores argumentativos

3.6.2 – Categorias de Interpretação

As categorias de interpretação foram criadas a partir dos conceitos de sentido e significado (Bakhtin/Volochinov, 1988; Vygotsky, 1930/1991, 1934/2001); ZPD como zona de conflitos, de criticidade e de colaboração (Magalhães, 2009, p. 61); discurso internamente persuasivo e discurso de autoridade (Bakhtin, 1983); cronotopia e exotopia (Bakhtin, 1987). A seleção dessas categorias decorre da possibilidade de se perceber, por meio de sua análise, como se processa o compartilhamento de sentidos e significados na produção-construção do conhecimento no movimento da Cadeia Criativa.

Quadro 18 – Categorias de Interpretação

Categorias de Interpretação
Sentidos e significados
ZPD – zona de conflitos, criticidade e colaboração
Discurso internamente persuasivo e Discurso de autoridade
Cronotopia e Exotopia

3.7 – Credibilidade neste Processo de Pesquisa

É importante que qualquer pesquisa científica seja submetida não só à crítica dos pares, mas também daqueles que têm posições contrárias às discussões debatidas no interior da investigação. Diferentes olhares, embates argumentativos que possibilitam rever o trabalho, visitar posicionamentos e posturas e, principalmente, permitir o levantamento de questões que geram inquietações quanto ao motivo de uma dada escolha. Essas posturas diante do processo de pesquisa conferem credibilidade ao trabalho do pesquisador (Fuga, 2009, p. 122).

Segundo Fuga (2009), um dos processos necessários à confiabilidade no processo de pesquisa é o engajamento prolongado do pesquisador no contexto de pesquisa, necessário para alcançar os objetivos traçados. Como já explicitado, estive presente em todos os contextos em que esta pesquisa se insere: nas sessões reflexivas com as 4 professoras de uma das creches públicas municipais (2006); no planejamento e execução dos 10 encontros do curso de extensão (2007) e das 8 sessões reflexivas realizadas com as 23 coordenadoras, das 23 creches municipais (2008-2009).

Esta pesquisa também passou por discussões nos seminários de orientação, principalmente, discussões sobre dos aspectos teóricos, metodológicos e sobre a análise dos resultados. Nesse espaço, os colegas mestrandos e doutorandos fizeram questionamentos e deram contribuições para a estruturação textual. Tive, ainda, orientação e acompanhamento individual da minha orientadora, em todos os momentos da feitura desta tese.

Além disso, os dados produzidos no GP EFoPI, material de análise deste trabalho, geraram textos acadêmicos que foram apresentados em vários congressos nacionais e internacionais e no âmbito da PUC-SP e da UFJF, o que desdobrou na publicação de artigos em importantes periódicos de circulação nacional. No âmbito do LAEL – PUC-SP, este estudo foi submetido a três bancas de qualificação, cujas sugestões e questionamentos permitiram mudanças, reorganizações e redefinição de questões. Nos períodos das qualificações pude discutir a abordagem teórica, a opção metodológica e os procedimentos de análise e interpretação dos dados. Esse processo permitiu que repensasse o percurso desta pesquisa em uma interlocução calorosa com as professoras doutoras que compuseram as bancas: Alzira Shimoura; Maria Cecília Magalhães; Maria Helena Pistori; Mona Hawi e Wanda Aguiar Junqueira.

Por fim, em 31 de agosto de 2009, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP. Esse órgão da PUC tem por objetivo resguardar os direitos e as imagens dos participantes da investigação. A autorização desse Comitê foi registrada sob o protocolo no. 194/2009, em anexo no final deste trabalho.

Assim, depois de ter tecido discussões que atravessam esta pesquisa, referentes à metodologia, apresentarei, no próximo capítulo, a discussão dos resultados por meio da análise e interpretação dos dados.

CAPÍTULO 4 – DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados da pesquisa, dialogando com eles à luz dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta tese para responder as questões que orientam este trabalho, a saber:

- Como o processo da argumentação, desenvolvido entre pesquisadores e educadores, permite expor sentidos e significados sobre a brincadeira, no movimento da Cadeia Criativa?
- Quais argumentos contribuíram para a produção de significado, sobre o brincar, no movimento da Cadeia Criativa?

O capítulo está estruturado em três partes, tendo em vista a sequência dos cronotopos (Bakhtin, 1983) no movimento da Cadeia Criativa. A divisão das partes em cronotopos se justifica, neste trabalho, pela tentativa de situar o tempo-espaço da produção discursiva, no interior das discussões tecidas entre pesquisadoras e educadoras do GP EFoPI, selecionada para a análise.

Na primeira seção, a discussão se fixa nos excertos de 3 sessões reflexivas, para analisar, a partir das perguntas da tese, o processo reflexivo construído entre duas pesquisadoras do GP EFoPI e quatro professoras participantes de uma das 23 creches do município de Juiz de Fora, realizadas ao longo do ano de 2006, configurando o primeiro cronotopo da Cadeia Criativa. Estas sessões tiveram o objetivo de discutir o brincar como eixo do trabalho docente, com crianças de dois e três anos de idade.

Em seguida, abordo as interlocuções tecidas entre o GP EFoPI e as 23 coordenadoras, das 23 creches da AMAC, do município de Juiz de Fora, no interior de dois encontros do curso de extensão intitulado “*Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração*” que expressam o segundo cronotopo. É importante esclarecer que a escolha desses dois encontros se deu por conta da relação dos temas com este estudo: (1) o terceiro encontro, “*A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche*”; e (2) o quarto encontro “*A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar*”. Por fim, continuo o diálogo entre as pesquisadoras e as referidas coordenadoras por meio de uma nova sessão reflexiva.

Em todos os cronotopos há subseções que traduzem um agrupamento de excertos circunscritos a uma mesma temática. Os títulos dessas subseções são nomeados a partir da atividade desenvolvida, no interior das interações vivenciadas pelo grupo.

4.1 – 1º. Cronotopo da Cadeia Criativa – Sessões reflexivas com pesquisadoras do GP EFoPI e educadoras da creche

As sessões reflexivas com as pesquisadoras do GP EFoPI e educadoras de uma das 23 creches do município de Juiz de Fora foram planejadas no interior das reuniões de pesquisa para compreender criticamente o lugar das brincadeiras de faz de conta no universo da creche, buscando observar o desenvolvimento das experiências infantis orientadas pelo educador/professor. O diálogo, nas sessões, foi tecido a partir da observação de atividades filmadas de outras educadoras e das próprias professoras que tiveram como eixo a brincadeira de faz de conta. Os encontros com as educadoras subsidiaram as discussões tecidas no curso de extensão e nas sessões reflexivas com as coordenadoras das 23 creches do município (cronotopos 2 e 3 da cadeia criativa).

Em todo o movimento da cadeia criativa, formada pelas pesquisadoras e profissionais das creches, as participantes buscavam discutir como a disposição dos brinquedos e as brincadeiras desenvolvidas podiam ser elementos de aprendizagens relevantes e de reconstrução do real pela criança.

4.1.1 – 1ª. Sessão Reflexiva Analisada – dia 14 de agosto de 2006

Os três primeiros excertos selecionados para este capítulo de análise foram retirados da segunda sessão reflexiva, com as quatro professoras de uma das creches municipais que trabalham com crianças de dois e três anos de idade, e duas pesquisadoras do GP EFoPI, em 14 de agosto de 2006, na sala de reuniões da creche. O objetivo da sessão era discutir o lugar do lúdico na educação infantil, tendo como referente um vídeo em que uma professora desenvolve duas atividades lúdicas com crianças de quatro anos de idade.

Na primeira atividade do vídeo, a professora pega uma caixa de blocos lógicos²⁹ e vai mostrando o material para as crianças, enquanto solicita que o grupo de alunos

²⁹ Constitui-se de 48 peças, que combinam quatro atributos em cada uma sendo:

responda quais as formas (quadrado, círculo, triângulo e retângulo), as cores (vermelho, amarelo e azul), os tamanhos (grande, pequeno) e as espessuras (grosso e fino). Na segunda atividade, a professora entrega pedaços de papeizinhos com as formas geométricas dos blocos lógicos e solicita às crianças que montem desenhos a partir delas, mas com um referente definido: com o círculo fazer um sol, por exemplo.

Vejamos o 1º fragmento, em que a pesquisadora solicita às professoras a descrição de uma atividade.

1º. Excerto

(1) **Léa:** Nós vamos assistir agora à atividade e vocês descrevam a atividade. Sabe o que, que é descrever, né? É escrever o que viu na atividade. Eu queria uma atividade de brincadeira com as crianças, certo? Eu vou dar uma sugestão de como escrever, o que, que vocês viram vocês vão descrever, o que, que a professora fez, o que, que o aluno fez, o que, que vocês viram no vídeo. Vamos! É só vocês descreverem.

A pesquisadora espera as professoras finalizarem as descrições da cena vista no vídeo e depois solicita que elas iniciem a descrição.

(2) **Léa:** Então vamos lá, quem gostaria de começar e estar comentando e descrevendo o que, que viu nessa atividade que vocês assistiram no vídeo?

(3) **Cláudia:** Eu percebi que a professora trabalhou de forma lúdica diversos conteúdos, como a matemática através dos alunos manipularem blocos lógicos observando formas e cores; a linguagem oral e escrita onde cada um procurou criar variados objetos deixando transparecer a importância do brincar na educação infantil.

(4) **Léa:** Vamos lá! Você professora Mirela.

(5) **Mirela:** é eu também observei que a professora deixou as crianças muito livres naquela hora que ela está trabalhando as figuras geométricas, aí trabalhou as cores, trabalhou assim deixou as crianças falarem oralmente, livremente cada transformação ali, que eles estavam transformando. E eu achei interessante também na hora em que a menina falou: - Isso daqui é um papagaio. Aí ela (a professora) falou assim: - Não,

- Tamanho (grande e pequeno)
- Cor (amarelo, azul e vermelho)
- Forma (círculo, quadrado, triângulo e retângulo)
- Espessura (grosso e fino)

parece uma casa, não? Aí você vê assim, que interessante a criança quando ela fala que é uma coisa, como que ela visualiza aquilo.

(6) Fabiana: É... eu também vi que ela trabalhou as cores, as formas, dentro da linguagem matemática também. A liberdade que ela deu às crianças, cada um com as suas formas geométricas elas criaram, tiveram a criatividade, foi um momento de desenvolver a criatividade deles, não foi aquela coisa presa, eles fizeram livremente.

No exórdio³⁰ (introdução do discurso que tem como objetivo conquistar a simpatia do auditório) do excerto acima, a pesquisadora **(1)** faz a apresentação do *partitio* – o plano a seguir: a) *Nós vamos assistir agora a atividade e vocês descrevam a atividade* e b) depois expõe como deve ser feita a descrição da cena analisada: *Eu vou dar uma sugestão de como escrever, o que, que vocês viram vocês vão descrever, o que, que a professora fez, o que, que o aluno fez, o que, que vocês viram no vídeo?. Vamos gente! É só vocês descreverem.* Além da apresentação do discurso, o exórdio tem a função, segundo Reboul (2004, p. 55), de apresentar o assunto e projetar o *ethos* do orador. Isso é feito com o uso da função fática que busca uma adesão inicial por parte do auditório.

O fragmento **(1)** “*Nós vamos assistir agora a atividade*”, sinaliza o grau de implicação que a oradora deseja imprimir ao discurso, expresso com o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do plural “*nós*”. Depois, a pesquisadora continua o turno dizendo “*e vocês descrevam a atividade*”. Para solicitar a tarefa ao auditório, a pesquisadora faz uso do pronome “*vocês*”, e, também, faz uso do verbo descrever no imperativo afirmativo (“*descrevam*”), que exprime uma solicitação, uma ordem. Fica claro, assim, que a descrição será feita pelas professoras participantes.

É interessante notar que a pesquisadora, no exórdio, pede às professoras para assistirem e descreverem o que viram na cena, depois anuncia que dará uma sugestão de como elas devem descrever. Para isso, solicita exemplos: “*o que, que a professora fez, o que, que o aluno fez*”. No entanto, não são levantados *questionamentos* sobre a estrutura do que seja descrição de uma atividade envolvendo a brincadeira. Ao contrário disso, a pesquisadora levanta questões genéricas, sem formular questionamentos ou fornecer exemplos que possam orientar as professoras na realização da tarefa.

³⁰ Do latim *exordire* (“começar”)

Em seguida, a oradora finaliza o turno dizendo: “***É só vocês descreverem***”. Esse argumento tem, para o auditório, um efeito de hierarquia, pois a orientação é algo a ser seguido. Na cena enunciativa, isso se presentifica com o uso do adjetivo “***só***”, mostrando que as professoras têm que fazer apenas isso: uma descrição.

Em síntese, o turno (1) mostra que a pesquisadora pretende fazer com que as educadoras, a partir da descrição da cena na sessão reflexiva, consigam ter elementos para refletir sobre o lugar do lúdico, da brincadeira na educação infantil. Essa mediação revela a interpretação da pesquisadora das etapas do processo crítico reflexivo propostas por Smyth (1992) e a busca de trazer para o diálogo, com as professoras, questões relacionadas ao momento do ***descrever***. Apesar de estar relacionada com essa etapa do processo crítico reflexivo, não há desdobramentos de questões que possibilitem às professoras participantes fazerem um detalhamento do que viram no vídeo.

Segundo Liberali (2008), o levantamento de alguns elementos auxilia na elaboração de uma descrição detalhada do contexto de produção e pode servir de base para um futuro *confrontar*. Neste caso, poderiam se constituir recursos para confrontar as práticas das salas de atividades de educação infantil: apresentação do contexto de produção da atividade; mapeamento de quem são os envolvidos na cena analisada; o tipo de atividade desenvolvida; faixa etária e número de crianças; assunto abordado; interação criança/criança e adulto/criança; características da sala de atividade; como e em que período a atividade foi desenvolvida; como a atividade se processou; apresentação do tema a ser desenvolvido; que tipo de trabalho foi desenvolvido – em grupo, em dupla, individualmente –; como os alunos atuaram durante a atividade; como os alunos responderam as questões levantadas pela professora e demais colegas; e o que os alunos e a professora disseram/fizeram no decorrer da atividade. Essas seriam algumas das questões que a pesquisadora poderia levantar para orientar as professoras na descrição da cena do vídeo.

Apesar de não especificar a tarefa, a pesquisadora tem o intuito de que as professoras descrevam a cena para promover o debate sobre as estratégias que a educadora do vídeo utilizou para promover a atividade lúdica com crianças pequenas.

No turno (3) a professora Cláudia inicia seu discurso dizendo “***Eu percebi que a professora trabalhou de forma lúdica diversos conteúdos***”: com isso anuncia que seu discurso estará pautado na sua percepção do que foi visto e não na descrição da atividade. Desse modo, a educadora apenas menciona o que notou na cena de modo

mais superficial, sem respaldar seus argumentos em um detalhamento do contexto de produção da atividade desenvolvida no vídeo.

A professora Mirela, por sua vez, inicia seu turno dizendo (5) **“É observei também”**, mostrando a partir do advérbio **“também”** que percebeu da mesma forma que a professora Cláudia, depois amplia especificando seu argumento. Na *explicação* a educadora insere mais um dado para o que entende sobre a importância do brincar na educação infantil. Com o adjetivo **“livres”** e a expressão **“trabalhou de forma lúdica diversos conteúdos”** procura sinalizar que a educadora do vídeo priorizou o trabalho com o lúdico. No entanto, faz uso do *argumento pragmático*, relacionando o movimento da ludicidade com os conteúdos da matemática e da linguagem oral e escrita **“como a matemática através dos alunos manipularem blocos lógicos observando formas e cores; a linguagem oral e escrita onde cada um procurou criar variados objetos”**. O uso desse recurso argumentativo permitiu à educadora apreciar acontecimentos segundo suas consequências, buscando mostrar sua importância direta na ação da cena analisada.

No entanto, a forma como tece as relações entre os acontecimentos e suas consequências sinaliza para uma concepção de brincar estruturada sob a ótica do conhecimento sistematizado: desenvolvimento lógico matemático e linguagem, destacando formas e cores e linguagem oral e escrita, respectivamente. Nesse momento, a professora compartilha um significado cristalizado do brincar, qual seja, aquele vinculado a um atividade escolarizada, com o vistas à aprendizagem de conteúdos específicos.

Depois, Mirela explica que ao manipularem os materiais, como por exemplo, os blocos lógicos, as crianças estavam em processo de transformação: **“deixou as crianças falarem oralmente, livremente cada transformação ali, né, que eles estavam transformando”**. Para explicar esse processo de transformação, na atividade que julgou lúdica, a professora usa outro *argumento de exemplo*, agora pautado em uma cena do vídeo: **“E eu achei interessante também na hora em que a menina falou: - Como que é? Isso daqui é um papagaio. Aí ela (a professora do vídeo) falou assim: - Não, parece uma casa, não? Aí você vê assim, que interessante a criança quando ela fala que é uma coisa como que ela visualiza aquilo”**. Na *explicação*, a partir do *argumento de exemplo*, a professora exemplifica com a afirmativa da criança **“Isso daqui é um papagaio”**, depois explica que **“interessante a criança quando ela fala que é uma coisa como que ela visualiza aquilo”**. Ao usar o qualificativo **“interessante”** em dois

momentos do *argumento de exemplo* a professora, em um primeiro movimento, avalia o exemplo antes mesmo de relatá-lo e, depois, reforça sua avaliação para concluir que a criança, a partir de um dado objeto, o transforma em outro. Mas não se posiciona diante da assertiva da professora do vídeo, que questiona: **“Não, parece uma casa, não?”**.

É, sim, interessante perceber que a professora Mirela havia dito no fragmento **“percebi que a professora deixou as crianças muito livres”** e, paradoxalmente, o exemplo que ela utilizou contradiz sua fala, pois a professora do vídeo não considera o enunciado da criança **“Isso daqui é um papagaio”**, mas reforça sua própria compreensão do objeto representado, ou seja, uma casa. No fluxo discursivo da educadora, notamos que sua fala vai de encontro ao processo da descrição.

No turno (6), a professora Fabiana enuncia: **“É... eu também vi que ela trabalhou as cores, as formas, dentro da linguagem matemática também. A liberdade que ela deu às crianças, cada um com as suas formas geométricas eles criaram, tiveram a criatividade foi um momento de desenvolver a criatividade deles, não foi aquela coisa presa, eles fizeram livremente”**. Na fala de Fabiana reaparece o advérbio **“também”** para confirmar as observações das duas outras professoras, retomando a assertiva, com o *argumento de exemplo*, que a professora trabalhou os conhecimentos matemáticos. Mas Fabiana introduz, no seu argumento, o substantivo **“criatividade”** para explicar que a atividade foi desenvolvida pela professora do vídeo de forma criativa. No entanto, não faz uso de elementos discursivos que esclareçam os sentidos-significados que ela, professora, atribui à criatividade.

O 1º. excerto revela uma contradição latente na fala das professoras participantes nas relações que estabelecem entre os binômios lúdico/livre, lúdico/criatividade e lúdico/conteúdos diversos (em especial os conteúdos de linguagem e da matemática). Os dois primeiros estão atrelados ao lúdico como reconstrução do real, como possibilidade de as crianças anteciparem papéis sociais; e o terceiro, ao lúdico como instrumento de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Embora, na sessão reflexiva, haja um espaço para que todos se coloquem a partir da indagação da pesquisadora, cria-se um fosso entre os diálogos tecidos pelas coordenadoras e o silêncio da pesquisadora sobre suas concepções em relação ao lúdico e ao brincar. Esse silêncio inviabilizou trazer para o espaço enunciativo elementos de tensão, conflitos e possibilidade de transformação dos significados rotinizados que as educadoras compartilharam sobre a temática. Assim, a ausência de contrapalavras, de

réplicas das pesquisadoras (Bakhtin/Volochinov, 1988), em relação aos significados que as coordenadoras trouxeram na sessão, impossibilitou que a atividade fosse desenvolvida por meio da colaboração crítica (Magalhães, 2009).

Nas cenas discursivas, não se chega a uma base de sustentação comum. Em outras palavras, podemos inferir que as relações tecidas nesses turnos estão pautadas nas práticas rotinizadas das professoras, sem que se produzam questões de fundo teórico ou a argumentação para a formação de conceitos. Podemos perceber, no movimento discursivo, uma dificuldade das pesquisadoras em levantarem, a partir dos sentidos trazidos pelas professoras, naquela comunidade semiótica, questionamentos que pudessem gerar dúvidas, polêmicas em relação ao estabelecido e ao rotinizado.

Isso fica explícito quando as educadoras lançam mão de *argumentos de exemplo* e *argumentos pragmáticos* estruturados a partir do que assistiram no vídeo e de suas experiências profissionais (i.e., por três vezes destacaram que a professora do vídeo estava trabalhando a matemática – cores, formas – e em dois momentos do discurso disseram que a atividade possibilitava o desenvolvimento da linguagem). A reincidência desses argumentos, nas falas, sinaliza que os sentidos das professoras sobre o lúdico e sua materialização na sala de atividade de educação infantil são muito parecidos. Além disso, a circularidade argumentativa, sem intervenção das pesquisadoras, inviabiliza que significados outros possam emergir, no fluxo da interação verbal.

Em resumo, neste excerto, a pesquisadora faz questionamentos para fomentar a tarefa, no entanto não especifica o que deve ser descrito e não usa argumentos de exemplo para esclarecer sobre o que deve ser feito. Com isso, as professoras tecem descrições e narrativas genéricas.

Passemos, agora, para a análise do 2º trecho selecionado da mesma sessão reflexiva, momento em que as pesquisadoras procuram possibilitar um espaço de compartilhamento dos significados, trazidos pelas professoras, sobre o brincar, em especial a relação entre material concreto e o desenvolvimento de atividades lúdicas.

2º. Excerto

(7) Patrícia: Então vocês já falaram mais ou menos o descrever. E aí, qual é o foco da apresentação do conteúdo da atividade? Assim, o que, que ela quis estar mostrando

com essa atividade ali (do vídeo)?
(8) Mirela: De forma lúdica, as cores e as formas geométricas mesmo, e aí associou cores com formas.
(9) Cláudia: E também expressão oral, já que ela foi nas mesas perguntando.
(10) Léa: Esperem aí um minutinho. Vocês concordam com a <u>Mirela</u> ? Com o que a <u>Mirela</u> disse? Que é de forma lúdica?
(11) Cláudia: Eu concordo, porque as crianças estavam aprendendo e brincando ao mesmo tempo, elas brincaram com brinquedos lógicos que é um recurso, brincar com brinquedos lógicos, que motiva bastante a imaginação delas.
(12) Léa: O que, que te levou a dizer que motiva bastante a imaginação deles? O que, que no vídeo, Cláudia, te mostra que as crianças estão imaginando?
(13) Cláudia: O brincar com o material, que a professora deixou que eles fossem manipulando, de acordo com o que iam manipulando.
(14) Léa: Qual material você está falando?
(15) Cláudia: Os blocos lógicos.
(16) Léa: O que faz com que você ache que a atividade foi uma atividade lúdica?
(17) Cláudia: Por manipular o concreto, por estarem manipulando o concreto.
(18) Léa: Então, você pensa que toda vez, que as pessoas pensam, que toda vez que você trabalha com material concreto é lúdico?
(19) Mirela: É, porque a gente trabalha assim.
(20) Léa: Toda vez que vocês trabalham com material concreto é lúdico?
(21) Mirela: É lúdico.
(22) Léa: O trabalhar com material concreto é lúdico para vocês?
(23) Mirela: é, pra a gente aqui é.

No primeiro fragmento do turno (7), a pesquisadora Patrícia inicia o enunciado dizendo: “então vocês já falaram mais ou menos o descrever”. Com a locução adverbial “mais ou menos” avalia, de forma modalizada, que as professoras não

conseguiram estruturar a descrição da cena assistida. Apesar de sinalizar que descreveram **“mais ou menos”** a cena do vídeo, a pesquisadora não mostra discursivamente o que, então, as professoras fizeram; além disso, não dá indicativos de como fazer.

Depois, a pesquisadora centraliza seus *questionamentos* com perguntas para a *explicação*: **“E aí, qual é o foco da apresentação do conteúdo da atividade? Assim, o que, que ela quis estar mostrando com essa atividade ali?”** Assim, as professoras são chamadas a refletirem sobre o conteúdo da atividade e a pensarem sobre os objetivos que a professora do vídeo desejava alcançar. As professoras participantes retomam os argumentos do recorte anterior e reafirmam a tese de que a professora trabalhou de forma lúdica, usando os mesmos argumentos de *exemplo* e *pragmático*. Isso se revela nos turnos (8) e (9), quando voltam a relacionar o lúdico com os conteúdos matemáticos e os conteúdos de linguagem.

Para as pesquisadoras, a definição de um campo comum sobre o que as professoras entendem como um trabalho pautado na atividade lúdica é essencial para a discussão que pretendem tecer com as educadoras. Por isso, no turno (10), Léa levanta os *questionamentos*: **“Vocês concordam com a Mirela? Com o que a Mirela disse que é de forma lúdica?”**. O que está em jogo é a busca de um significado compartilhado sobre o brincar, mas como as pesquisadoras não se posicionaram, no campo argumentativo, sobre as concepções do GP EFoPI relativas à brincadeira na educação infantil, a discussão fica fundada apenas na *retomada da fala anterior* de Mirela. Mais uma vez não se cria um espaço de polêmica, com contra-argumentos que possam gerar uma crise nos significados estratificados.

No turno (16), a pesquisadora faz um *questionamento* que exige *explicação*/raciocínio: **“o que faz com que você ache que a atividade foi uma atividade lúdica?”**. Ao tecer esse *questionamento*, a pesquisadora busca propiciar um espaço de ampliação dos argumentos das professoras, procurando fazer emergir outros sentidos e conhecimentos cotidianos que elas possam vir a ter sobre o lúdico. A professora Cláudia (17) explica que **“por manipular o concreto, por estarem manipulando o concreto”** a atividade pode ser considerada lúdica. Essa *explicação* leva a pesquisadora a retomar o enunciado da professora (18): **“então, você pensa que toda vez, que as pessoas pensam, que toda vez que você trabalha com material concreto é lúdico?”**. Essa retomada por meio de um *questionamento* tem a função de produzir uma definição

sobre os saberes das educadoras em relação à díade lúdico/concreto, mas como não está elaborado para tal, só alcança confirmação e não uma definição. Isso ocorreu porque não foi solicitado, diretamente às participantes, o conceito de lúdico adotado, não promovendo um espaço em que elas pudessem tecer considerações sobre a ludicidade. Além disso, as próprias pesquisadoras não trazem seus sentidos-significados sobre a temática.

Na sua resposta, Mirela (19) usa o sintagma nominal **“a gente”** (no lugar do pronome de primeira pessoa do plural **“nós”**), ressaltando o grau de implicação de todas as professoras da creche em um trabalho que veicula o lúdico ao material concreto. Aqui, os significados referem-se aos conteúdos instituídos (Aguiar e Ozella, 2006), que foram sendo apropriados pelas professoras a partir de suas práticas docentes, na interlocução com os demais profissionais da creche.

Diante da assertiva da professora, a pesquisadora repete o *questionamento* nos turnos (20) **“toda vez que vocês trabalham com material concreto é lúdico?”** e (22) **“trabalhar com material concreto é lúdico para vocês?”**, deixando transparecer seu estranhamento com a tese da educadora da creche. Em resposta, a educadora reafirma a tese de que o trabalho com o material concreto é um trabalho lúdico – (23) **“é, pra a gente aqui é”** –, sinalizando por meio do uso do advérbio de lugar **“aqui”**, como dêitico espacial, que, na creche, essa concepção prevalece. Há uma revelação de cisão em seu discurso, que separa **“a gente aqui”**, remetendo-se às professoras da creche e excluindo as pesquisadoras do seu discurso. Essa cisão desvela um distanciamento entre os saberes das professoras no cotidiano da creche e os saberes da universidade, não criando zonas de sentido que pudessem desestabilizar as significações apresentadas.

Apesar de a pesquisadora questionar a concepção de que todo trabalho com material concreto é lúdico, a reincidência de seus *questionamentos* não traz para cena discursiva, neste excerto, argumentos baseados na teoria para refutar a tese das professoras. Isso, porque as pesquisadoras não esclarecem, não compartilham seus próprios significados sobre o lúdico, construídos-produzidos no GP EFoPI; além de não criarem contra-argumentos a partir dos pontos de vista das professoras. Mais uma vez não se cria uma zona de conflitos, tensões e, por conseguinte, uma zona de colaboração crítica (Magalhães, 2009), entre os participantes, que pudesse promover um compartilhamento de significados e produção-construção de conhecimentos, gerados na síntese dialética entre teoria e prática.

A ausência de um contexto colaborativo inviabilizou inaugurar um espaço em que os participantes tivessem a possibilidade de tornar seus processos mentais mais claros, em que pudessem demonstrar e explicar esses processos, no fluxo da interação verbal. Assim, não houve ruptura nos sentidos-significados trazidos pelas professoras, ficando, estes, inscritos às esferas anteriores em que foram produzidos.

Vejamos, então, na sequência da sessão reflexiva em análise, um trecho em que a discussão se volta para a forma como a professora intervém nas ações das crianças.

3º. Excerto

(24) **Léa:** Agora, pensando mais na atividade seguinte e não naquela dos blocos lógicos, é... vamos pensar mais um pouquinho pensando, né, descrevendo, analisando o que a professora fez. Vocês disseram que as crianças estavam livres para imaginarem o que quisessem.

(25) **Fabiana:** é, dos papeizinhos. Porque a partir do momento em que ela colocou as formas geométricas em cima da mesa, antes dela intervir, eles poderiam mostrar o que eles quisessem, eles estavam livres para mostrar o que eles quisessem. Eu só achei assim, que na hora em que ela começou a intervir em que ele (o aluno) ia montar a casa, nem é assim uma crítica, porque às vezes eu faço isso também, por querer que seja o sol, sem deixar que seja uma casa ou palhaço.

(26) **Mirela:** mas eu acho que, de toda forma, mesmo com ela intervindo, a criança ela estava brincando em uma atividade lúdica, porque até o momento em que eles (os alunos) estavam manipulando o papel eles estavam do jeito deles, colocavam ali, colocavam aqui, na hora em que ela (a professora) chegou, fez a intervenção da forma que ela achava que era o melhor. Por quê? Porque fica muito abstrato você colar uma coisa que a criança fez no caderno, sem um contexto, fica fora de estética você colar no caderno uma obra da criança na visão da professora, com o quadrado aqui, o círculo ali.

(27) **Léa:** na visão da estética.

(28) **Léa:** deixa eu ver se eu entendi então, Mirela. Você disse, então, que a orientação da professora é de que fizessem alguma coisa que depois fossem colar no caderno, você fala nessa questão da estética que você acha que a professora fez bem, que a professora agiu corretamente em estar orientando o lugar de pôr o sol, perguntando se depois fazia alguma coisa, porque depois, na hora de colar no caderno, precisaria ter

uma certa estética.

(29) **Mirela:** não, você entendeu errado. Eu disse que ela agiu deixando as crianças brincarem ludicamente deixando fazer o que queriam, só que na hora de colar no caderno ela se preocupou com a estética de quem vai ver. Porque quem vai ver, vai olhar e falar assim “nossa por que você colou um círculo aqui e um triângulo ali?” Agora, se ela juntasse colocasse um sol em cima, um triângulo e um quadrado embaixo, esteticamente está mais bonito. O pai quando olhar vai dizer “nossa, meu filho, que bonito,! você realmente fez uma casa”. Agora tudo separado o que, que o pai vai ver em casa? “nossa, filho, você colou assim, por que você não juntou?” Eu acho que a preocupação da professora foi isso.

(30) **Léa:** e a preocupação sua, qual seria? Como você faria?

Neste excerto a pesquisadora procura ampliar o debate a partir das atividades analisadas. Para isso faz uso, principalmente, de *argumento de comparação*. Já as educadoras continuam a fazer uso do *argumento pragmático*, que pouco promove a ampliação do debate sobre o já estabelecido.

No turno (24) com o operador argumentativo **“agora”** a pesquisadora introduz, no enunciado, conteúdos pressupostos. O pressuposto é desvelado com a continuidade do discurso, em que a oradora usa um *argumento de comparação* **“pensando mais na atividade seguinte e não naquela dos blocos lógicos”** para sinalizar que as professoras participantes, até então, estavam focando mais a primeira atividade do vídeo do que a segunda. Assim, convida o auditório a se ater à segunda atividade a partir da explicação: **“vamos pensar mais um pouquinho pensando, né, descrevendo, analisando o que a professora fez”**. Depois, finaliza o enunciado retomando a tese das professoras – **“as crianças estavam livres para imaginarem o que quisessem”** –, como estratégia de reflexão, abrindo espaço para confirmações ou refutações.

Em (25), a educadora da creche Fabiana busca sustentar a tese de que, na atividade, **“as crianças estavam livres para imaginarem o que quisessem”** através de *argumento pragmático*, isso se evidencia na explicação: **“a partir do momento em que ela colocou as formas geométricas em cima da mesa, antes dela intervir, eles poderiam mostrar o que eles quisessem, eles estavam livres para mostrar o que eles quisessem”**.

No entanto, ao continuar o diálogo refuta a tese usando outro *argumento pragmático*: **“Eu só achei assim, que na hora em que ela começou a intervir em que ele (o aluno) ia montar a casa, nem é assim uma crítica, porque às vezes eu faço isso também, por querer que seja o sol, sem deixar que seja uma casa ou palhaco”**.

É interessante notar que Mirela, em (26), inicia seu enunciado com um operador argumentativo para contrapor o último *argumento pragmático* de Fabiana **“mas eu acho que, de toda forma, mesmo com ela intervindo, a criança ela estava brincando em uma atividade lúdica”**. Na continuação do diálogo faz uso de outro operador **“mesmo”** para assinalar o argumento mais forte de uma escala orientada, para uma determinada conclusão (Koch, 1992/2004): **“ela estava brincando em uma atividade lúdica”**. Depois, termina o turno fazendo uso, mais uma vez, do *argumento pragmático*: **“chegou fez a intervenção da forma que ela achava que era o melhor. Por quê? Porque fica muito abstrato você colar uma coisa que a criança fez no caderno, sem um contexto, fica fora de estética você colar no caderno uma obra da criança na visão da professora, com o quadrado aqui, o círculo ali”**. Com esse argumento, pretende mostrar o motivo pelo qual a professora do vídeo fez uma intervenção que não estava pautada em uma atividade de brincadeira livre. Isso fica claro na *explicação* **“fica fora de estética”**.

Léa, em (28), com a expressão **“deixa eu ver se eu entendi então, Mirela”**, busca confrontar o que a educadora havia dito. Ao retomar a fala de Mirela, a pesquisadora apresenta uma síntese do que foi dito buscando, aparentemente, confrontar a fala da educadora: **“Você disse, então, que a orientação da professora é de que fizessem alguma coisa que depois fossem colar no caderno, você fala nessa questão da estética que você acha que a professora fez bem, que a professora agiu corretamente em estar orientando o lugar de pôr o sol, perguntando se depois fazia alguma coisa, porque, depois, na hora de colar no caderno precisaria ter uma certa estética.”** No entanto, o confrontar ficou pautado no senso comum sem que houvesse compartilhamento de sentidos sobre a relação entre a atividade lúdica e a estética, declarado por Mirela.

Diante da *retomada de sua fala* pela pesquisadora, Mirela *contra-argumenta* linguisticamente, com o dêitico de pessoa **“você”**, que sua fala foi entendida errada, logo em seguida faz a retificação: **“Eu disse que ela (a professora do vídeo) agiu deixando as crianças brincarem ludicamente deixando fazer o que queriam, só que**

na hora de colar no caderno, ela se preocupou com a estética de quem vai ver”. Nesse movimento, a professora continua sua explicação usando um *argumento pragmático*: *“agiu deixando as crianças brincarem ludicamente deixando fazer o que queriam”*. Depois faz uso do operador **“só”** para indicar a restrição no interior da sua argumentação, orientando seu discurso para a negação da totalidade, já que reforça a preocupação com a estética em relação a quem vai ver a atividade no caderno das crianças. Na verdade, a educadora na sua *explicação* utiliza *argumentos de autoridade* *“o pai quando olhar vai dizer; - nossa, meu filho, que bonito! Você realmente fez uma casa”* e *“o pai vai ver em casa: - nossa, filho, você colou assim, por que você não juntou?”*.

No movimento discursivo, entre *argumentos pragmáticos* e *argumentos de autoridade*, a educadora busca justificar sua tese de que foi necessário a professora considerar os aspectos estéticos. Os elementos argumentativos continuam circunscritos ao senso comum, sem um aporte teórico que possa subsidiar a educadora na definição do que seja atividade lúdica e na restrição em se priorizar o que está chamando de **“estética”**.

No turno seguinte (30), a pesquisadora faz dois questionamentos: **“e a preocupação sua, qual seria? Como você faria?”** Com estas indagações, Léa não retoma os argumentos anteriores, passando para o que Smyth (1992) intitula de reconstruir, com isso tem a intenção de promover novas possibilidades de se pensar atividades sobre o brincar. No entanto, como não compartilhou, no interior da sessão, o significado do brincar, adotado no GP EFoPI e pautado em explicações fundamentadas e coerentes, não cria, também, espaços de ZPD (Vygotsky, 1930/1991; Magalhães, 2009) que possam gerar, no dizer de Bakhtin/Volochinov (1988) uma compreensão ativa, uma réplica, uma contrapalavra, materializada em uma mudança de postura das educadoras. Podemos pensar que, nesse momento do turno, a pesquisadora poderia, antes de levantar *questionamentos* para promover o reconstruir, usar *argumentos de citação*, respaldados em *argumentos teóricos*, *argumentos de autoridade* e *argumentos de fontes* que subsidiassem, às educadoras, elementos para refletirem sobre possíveis reconstruções.

De modo geral, a análise do conjunto dos três excertos da primeira sessão reflexiva, do primeiro cronotopo, aponta para algumas reflexões, no interior do elo da Cadeia Criativa. Em especial no que se refere, de um lado, ao modo como as

pesquisadoras se posicionaram em suas intervenções e, de outro, como as educadoras foram desvelando seus sentidos e compartilhando seus significados sobre o brincar, no interior do movimento enunciativo-argumentativo.

No fluxo da interlocução das pesquisadoras e educadoras, até aqui, pode-se notar um distanciamento entre o que se pretendia na sessão e o que de fato ocorreu. A circularidade argumentativa das educadoras em relacionar o brincar a atividades sistematizadas, em reafirmar a tese de que **“tudo que é concreto, é lúdico”**, em dizer que as atividades dirigidas assistidas no vídeo se constituem como atividades livres, que promovem o desenvolvimento da imaginação, não foram ressignificadas por meio de intervenções colaborativas das pesquisadoras. O que prevaleceu foram exemplificações ancoradas nas próprias experiências pessoais das professoras, por meio de exposições espontâneas. As pesquisadoras, por sua vez ingressaram nos enunciados das professoras tecendo alguns *questionamentos*, mas sem criar questões controversas que pudessem gerar conflitos, dúvidas e polêmicas em relação aos significados instituídos.

Além disso, as pesquisadoras tiveram dificuldades em diminuir as marcas do distanciamento dos mundos universidade-creche. Desse modo, quando a educadora **Mirela** diz **“é, pra gente aqui é”**, mostra linguisticamente por meio dos dêiticos de pessoa e espacial **“a gente”** e **“aqui”**, respectivamente, o interregno de distância entre seus saberes e os saberes da universidade. Com isso, ficou difícil promover um espaço em que pesquisadoras e demais participantes pudessem ter um aumento de seu *conatus* (potência de agir), e tivessem elementos para chegar mais próximo da ideia adequada (Spinoza, 1677/2005) sobre o tema tratado.

A produção de significado sobre o brincar, neste primeiro elo da Cadeia Criativa, ficou comprometida por conta de uma argumentação circular e recorrente entre pesquisadoras e educadoras, como disse acima.

4.1.2 – 2ª. Sessão Reflexiva Analisada – dia 21 de agosto de 2006

Os excertos que se seguem foram recortados da terceira sessão reflexiva com as quatro educadoras da creche e as duas pesquisadoras do GP EFoPI, no dia 21 de agosto de 2006. O objetivo da sessão era continuar discutindo o lugar do lúdico na educação infantil, tendo como referente um vídeo em que uma outra professora desenvolveu uma atividade lúdica com crianças de quatro anos de idade. O vídeo inicia com a educadora arrumando as mesas, para organizar as crianças em quatro grupos diferentes; nesse

movimento a professora solicita que as crianças a ajudem na disposição dos brinquedos em quatro cantinhos: a) o da casinha; b) o dos carrinhos e bonequinhos; c) o dos fantoches e d) o do desenho e colagem. No decorrer da atividade, as crianças se dirigem aos brinquedos de suas preferências, visitando as mesinhas dos outros colegas, compartilhando as brincadeiras. A professora observa as brincadeiras das crianças com os brinquedos e participa quando é solicitada.

Vejamos como se desenvolve o início da sessão reflexiva:

1º. Excerto

(1) Léa: Quem quer começar, gente, a descrever? Vamos ver quem gostaria de começar a descrever.
(2) Mirela: Eu. A atividade aplicada pela professora de educação infantil na turma de 4 anos, foi de faz de conta. Ela começou a atividade com a organização da sala junto com as crianças, depois ela organiza a sala em cantinhos: cantinho do brinquedo, o cantinho dos fantoches, e um de revistas, canetas, papel ofício e pincel atômico. Observei que o tempo todo ela participou das atividades junto com as crianças e mediou o trabalho junto com elas lá. Eu observei também que as crianças estavam gostando das brincadeiras, porque elas estavam todas interagindo, e elas podiam todas transitar pela sala, não tinha aquela coisa “você vai ficar sentada aqui, vai ficar sentada ali, não.” Elas puderam fazer tudo livremente.
(3) Léa: vai, vai lá, Cláudia.
(4) Cláudia: bom isso tudo que a <u>Mirela</u> já falou eu anotei, para não repetir eu vou falar outra coisa...
(5) Léa: Não, não. É importante que você coloque tudo que você escreveu, mesmo que repita.
(6) Fabiana: eu notei que era um faz de conta, mas um faz de conta em que elas retratavam o dia-a-dia delas, porque tem o neném, que ela fez mingau para a bonequinha. O neném, você está fazendo o quê? O mingau, ela deve vivenciar isso no dia-a-dia. A outra quis cozinhar: fez café, fez suco, então, aquilo é um retrato do dia-a-dia, o que eles vivenciavam e também um momento da professora estar conhecendo eles que era o que ela estava fazendo. Aí, ela perguntava, fazia perguntas e a criança falava. Nessas brincadeiras a gente conhece muito as crianças. Nossa, aqui, as crianças

brincam demais: a gente faz recreação, com elas, externa, e lá fora, com a areia vira tudo, vira suco, vira comida, vira bolo, elas viram personagens, elas viram pessoas da creche, elas falam: - eu sou a tia fulana. E outros são cozinheiras, aí elas vão fazer bolo e cantam parabéns, eles vivenciam isso mesmo, realmente aqui. E os bichinhos eles retrataram bem o momento em que retratavam os bichinhos elas falavam “onde está tua mãe?” “a tua mãe ’tá em tal lugar”. Foi muito bom eu gostei muito da atividade dela. Porque as crianças estavam todas organizadas, cada um escolheu, tiveram liberdade para escolher qual cantinho eles queriam e não houve aquela desorganização. Eu achei que foi organizada a atividade dela.

(7) **Mirela:** Eu também percebi que a professora distribui a sala em cantinho, deixou as crianças escolherem livremente com o que queriam brincar, interagiu o tempo todo com as crianças e deixou as crianças se expressarem, usarem a criatividade e a imaginação.

O *questionamento* da pesquisadora, no turno (1), tem a finalidade de instigar as professoras a iniciarem as descrições. A professora Mirela se prontifica a descrever a cena, ressaltando que a atividade desenvolvida pela professora do vídeo era de faz de conta. Para respaldar sua assertiva usa o argumento de exemplo (2) “*ela* (a professora) *começou a atividade com a organização da sala junto com as crianças, depois ela organiza a sala em cantinhos: cantinho do brinquedo, o cantinho dos fantoches, e um de revistas, canetas, papel ofício e pincel atômico*”. Ao exemplificar os recursos utilizados pela professora do vídeo, em especial a organização da sala de atividades em cantinhos, a educadora compartilha, no grupo, um significado importante sobre como a organização do espaço pode propiciar o brincar de faz de conta. No argumento em que baseia sua descrição, fica explícito como a diversidade dos cantinhos pode ser elemento fundante para as crianças transitarem no universo do faz de conta.

Na continuidade de seu turno, a professora destaca: “*Observei que o tempo todo ela participou das atividades junto com as crianças e mediou o trabalho junto com elas lá.*” Aqui, a educadora diz que a professora do vídeo “*mediou o trabalho*”, apesar de trazer para cena enunciativa uma palavra que faz parte do campo epistemológico da perspectiva vygotskyana, a educadora não discorre sobre quais ações realizadas pela professora do vídeo indicam o processo de mediação. Assim, parece não ter claro que esse processo, segundo Vygotsky (1930/1991, p. 33), estaria relacionado a uma

intervenção de um elemento intermediário em uma ação, deixando de ser direta e passando a ser mediada por esse elemento.

Ainda em seu turno a professora diz: “***Eu observei também que as crianças estavam gostando das brincadeiras, porque elas estavam todas interagindo**”;*

na afirmativa justifica a sua fala com o operador argumentativo “porque”, para mostrar que houve um processo de interação na cena. No entanto, apesar de mais uma vez, usar um verbete importante da teoria sócio-histórico-cultural – “interação” – novamente não explicita como isso se materializou.

No turno da professora, podemos notar dois pontos importantes para compartilhamento de sentidos sobre a brincadeira de faz de conta: a formação dos cantinhos na sala de atividade e o processo de interação das crianças. No entanto, as descrições tecidas mostram explicações genéricas e julgamentos das professoras; isso tampona a possibilidade de as educadoras, de fato, refletirem sobre a atividade analisada e, também, sobre as teorias que a embasam.

Em (3) a pesquisadora convoca mais uma professora a expor sua descrição “vai, vai lá Cláudia”, quando a professora anuncia (4) “bom isso tudo que a Mirela já falou eu anotei, para não repetir eu vou falar outra coisa...” a pesquisadora diz (5) “não, não. É importante que você coloque tudo que você escreveu, mesmo que repita”, a ênfase da pesquisadora, ao usar duas vezes o advérbio de negação “não”, busca garantir a todas as professoras o espaço para descrição, ainda que sejam descrições reincidentes. Isso, porque, para ela, é importante que todas revejam a ação descrita de forma informada, para criar um espaço em que todas as educadoras apresentem as impressões ocorridas na cena, para uma visualização coletiva das ações realizadas. Segundo Liberali (2008), esse momento de visualização coletiva é importante para que o professor possa entender o que foi feito a partir do detalhamento do evento analisado, para, em uma compreensão ativa, refletir sobre as práticas rotinizadas no cotidiano das creches e pré-escolas.

Diante da *explicação* da pesquisadora “É importante que você coloque tudo que você escreveu, mesmo que repita”, Fabiana define a brincadeira, assim como Mirela, como de faz de conta, mas traz outros elementos para a cena enunciativa. Com o operador argumentativo “mas” orienta para uma conclusão, aparentemente contrária ao que, até então, foi dito: “mas um faz de conta em que elas retratavam o dia-a-dia delas, porque tem o neném, que ela fez mingau para a bonequinha. O neném, você

está fazendo o quê? O mingau, ela deve vivenciar isso no dia-a-dia. A outra quis cozinhar: fez café, fez suco, então, aquilo é um retrato do dia-a-dia". Nesse movimento, a professora explica que as crianças pautaram a brincadeira de faz de conta nas suas experiências cotidianas. Aqui, a educadora relaciona o brincar de faz de conta à atividade humana, mostrando como a criança recupera os modos, costumes e comportamentos do grupo social em que está inserida (Vygotsky, 1930/1991).

Depois de relatar como a professora do vídeo propiciou o desenvolvimento da brincadeira de faz de conta, Fabiana tece uma aproximação, a partir do *argumento de exemplo*, com o trabalho realizado na creche **“aqui as crianças brincam demais: a gente faz recreação, com elas, externa, e lá fora, com a areia vira tudo, vira suco, vira comida, vira bolo, elas viram personagens, elas viram pessoas da creche, elas falam eu sou a tia fulana, e outros são cozinheiras, aí elas vão fazer bolo e cantam parabéns, eles vivenciam isso mesmo, realmente aqui”**. Ao iniciar sua declarativa com o advérbio **“aqui”**, funcionando como dêitico espacial, a educadora marca que, no espaço da creche em que atua, as crianças vivenciam o brincar de faz de conta, mostrando como essa vivência está pautada na reconstrução do real e na antecipação de papéis sociais. Apesar de, no enunciado, Fabiana não usar nenhum *argumento teórico*, busca, no *argumento de exemplo*, afirmar que seu trabalho também está pautado em brincadeiras que possibilitem o desenvolvimento de situações imaginárias, de faz de conta.

No final de sua fala, a professora declara, com o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular, **“eu gostei muito da atividade dela”** para avaliar, positivamente, a atividade desenvolvida pela professora do vídeo. Essa declarativa reforça a identificação da educadora com as ações analisadas.

Em (7), Mirela destaca também o trabalho realizado pela professora do vídeo a partir dos cantinhos **“Eu também percebi que a professora distribui a sala em cantinhos”**, reforçando a organização da sala de aula em cantinhos, dado que já tinha sido ressaltado pelas outras educadoras. Depois traz três argumentos que avaliou como importantes: a) **“deixou as crianças escolherem livremente com o que queriam brincar; b) interagiu o tempo todo com as crianças; e c) deixou as crianças se expressarem, usarem a criatividade e a imaginação.”** Ao destacar esses argumentos, a professora dá a entender que o trabalho, pautado na organização da sala de atividades

em cantinhos, possibilita às crianças um brincar mais livre, uma interação criança/professora e o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Neste excerto, há um movimento diferente em relação aos excertos até agora analisados. Aqui, as professoras demonstram ter percebido outros elementos importantes no desenvolvimento de atividades pautadas na brincadeira, como a organização do espaço das salas de atividades em cantinhos e, por conseguinte, como isso possibilita à criança ingressar na imaginação, no faz de conta. Apesar de tecerem essas considerações, as educadoras continuam pautando suas considerações em *argumentos de exemplo*, fundados na própria atividade analisada e em suas experiências na creche.

No fluxo discursivo, novamente as pesquisadoras não interferem nas interlocuções, de modo a possibilitar a expansão dos significados trazidos pelas educadoras, como, por exemplo, questionando como a professora do vídeo analisado “mediou” a atividade desenvolvida. A ausência de questionamentos dessa ordem impede que as educadoras ampliem seus campos de reflexões, que possam ter uma compreensão ativa (Bakhtin/Volochinov, 1988), do processo vivenciado e, por conseguinte, que tenham uma atitude responsiva ativa, diante da cena analisada.

Por conta disso, as professoras continuam transitando em ideias inadequadas, confusas (Spinoza, 1677/2005), em relação ao brincar de faz de conta. Essa teria sido uma oportunidade interessante para as pesquisadoras ingressarem no fluxo argumentativo das professoras, por meio de argumentos teórico-práticos, que promovessem um (re)pensar dos significados sobre a brincadeira.

No próximo recorte, as pesquisadoras tecem questionamentos sobre como a professora, do vídeo analisado, orientou a atividade e, também, como desenvolveu o trabalho com as crianças. Vejamos.

2º. Excerto

<p>(8) Léa: Muito bem! Que tipo de trabalho foi desenvolvido? Foi em grupo, foi em dupla, foi individual? O que vocês conseguiram observar?</p>
--

<p>(9) Fabiana: Elas mesmas (as crianças) formaram o próprio grupo delas, elas foram formando seus grupinhos: um queria brincar com a boneca, então ela estava ali dentro</p>
--

do grupo da casinha, ela estava dentro daquele grupinho; ninguém ficou disperso, assim, separado, pelo que deu para ver não.
(10) Mirela: foi um trabalho em grupo.
(11) Fabiana: pelo menos o que deu para a gente ver foi um trabalho em grupo, as crianças mesmo se organizaram, elas se organizaram.
(12) Léa: Isso. E qual que foi o foco de apresentação da atividade da professora? Qual que foi o objetivo, o foco? O que, que vocês acham que essa professora tinha por objetivo, por foco, para estar trabalhando ali com as crianças. Eu estou perguntando isso porque na primeira atividade, vocês lembram da primeira atividade (da sessão reflexiva anterior)? Eu também fiz o mesmo pedido para a professora, eu fiz o mesmo pedido, que eu gostaria que ela tivesse trabalhando com uma brincadeira livre. A mesma coisa que eu pedi para a primeira professora na última sessão eu pedi para essa. Então, eu pergunto, assim, qual o objetivo da professora que vocês acham que a professora tinha, além do que a Fabiana disse, tinha falado qual seria o conteúdo, objetivo dela estar trabalhando daquela forma? Haveria uma outra forma de estar trabalhando com as crianças a partir do meu pedido?
(13) Mirela: É, se tivesse mais espaço teria, porque ela não utilizaria as mesas, entendeu? Ela podia usar o espaço no chão, mais espaço sem estar presa nas mesinhas.
(14) Fabiana: elas (as crianças) ficariam mais à vontade, o espaço da sala é sempre melhor, se elas estivessem no chão, pelo chão da sala, se tivesse uma sala mais espaçosa afastar as carteiras, elas até organizaram as mesas, mas, mesmo assim, a gente sabe que se fosse outra escola, outra escola, todas as escolas municipais têm a sala geralmente pequena, quando tem espaço é lógico que a própria criança cria mais, tem oportunidade de criação, porque a gente sente isso porque eles brincam muito, porque a gente aqui (na creche) dá muito essa recreação, mas no espaço externo como eu te falei elas vão em um canto elas vão no outro, elas mexem aqui, não tem aquela preocupação de sujar, porque a gente ensina para elas que não pode sujar, essas coisas. Então se ela tivesse um espaço mais amplo talvez, não foi ruim, mas talvez fosse melhor ainda...
(15) Patrícia: Como vocês organizariam essas atividades?
(16) Mirela: porque aqui a gente já tem, já trabalha com as oficinas...
(17) Fabiana: é a gente tem as oficinas.

No segundo excerto, a pesquisadora inicia sua intervenção com três questionamentos: a) *Que tipo de trabalho foi desenvolvido?* b) *Foi em grupo, foi em dupla, foi individual?* c) *O que vocês conseguiram observar?* Com estas questões, Léa busca ampliar o campo das descrições elaboradas, pelas educadoras, da atividade desenvolvida pela professora do vídeo. Fabiana (9) e (11) e Mirela (10) respondem aos questionamentos dizendo que o trabalho desenvolvido foi em grupo e que foram as crianças que se agruparam em conformidade ao interesse. A pesquisadora levanta os questionamentos sobre como as crianças se organizaram nas brincadeiras se em grupo, dupla ou individualmente, porque procura investigar se, na descrição, as educadoras atentaram para tais questões. Isso porque, no interior da discussão do GP EFoPI, há uma ênfase sobre a importância de as professoras, no contexto das salas de atividades de educação infantil, fomentarem a interação criança/criança e criança/adulto/criança.

Apesar da ênfase dada pela pesquisadora nos questionamentos sobre a formação dos grupos, não há uma *retomada de fala* para explicar a relevância de um trabalho sob a ótica da interação; ao contrário, no início do seu turno (12), Léa faz uso do dêitico “isso” para fechar a discussão, mostrando concordância com as respostas anteriores das educadoras. Desse modo, não há expansão de significados sobre os questionamentos relativos ao trabalho realizado.

Aqui, a pesquisadora estabelece uma relação de simetria de conhecimento e ideias, não levantando questões que pudessem gerar conflitos, contradições (Engeström, 1999), pontos de vistas distintos, que são elementos imprescindíveis ao processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações da/na prática (Magalhães, 2009).

Dito isso, a pesquisadora passa a *questionamentos* que, segundo sua compreensão de Smyth (1992) e Liberali (2008), se configuraria no informar, procurando propiciar um espaço em que as educadoras pudessem retomar conceitos sobre questões relacionadas ao brincar: “E qual que foi o foco de apresentação da atividade da professora? Qual que foi o objetivo, o foco? O que, que vocês acham que essa professora tinha por objetivo, por foco para estar trabalhando ali com as crianças. Eu estou perguntando isso porque na primeira atividade, vocês lembram da primeira atividade (da sessão reflexiva anterior)?”.

Essas questões foram elaboradas no período de planejamento da sessão. Para realizar tal elaboração, as pesquisadoras se pautaram na terceira parte do livro de

Liberali, *Formação Crítica de educadores: questões fundamentais* (2008b, p. 61), em que a autora formula alguns questionamentos para cada etapa do processo reflexivo segundo Smyth (1992). Nessa obra, as duas primeiras questões relativas ao informar são: “*qual o foco da apresentação do conteúdo?*”; “*que objetos/conteúdos foram trabalhados?*”. Como o leitor pode observar, há uma semelhança muito grande entre as questões levantadas pela pesquisadora e aquelas formuladas por Liberali. No entanto, como nas discussões tecidas, a partir das descrições feitas pelas educadoras, o grupo não compartilhou os significados referentes ao brincar, o movimento do informar ficou circunscrito a elementos pautados no senso comum, nos saberes construídos a partir da prática diária das professoras.

Nas discussões do excerto, não aparecem argumentos respaldados em teorias que auxiliem reflexões, mas sim explicações generalizantes de conceitos presentes nas ações cotidianas. Isso fica explícito nas falas de Mirela e de Fabiana, (13) e (14), respectivamente: a) “**É se tivesse mais espaço teria, porque ela não utilizaria as mesas, entendeu? Ela podia usar o espaço no chão, mais espaço sem estar presa nas mesinhas**”; b) “**elas (as crianças) ficariam mais à vontade, o espaço da sala é sempre melhor, se elas estivessem no chão**”. Mais uma vez, as professoras usam *argumentos pragmáticos* para discutirem, não trazendo respaldo teórico.

Não atentando para isso, as pesquisadoras têm a pretensão de trabalhar o reconstruir (Smyth, 1992) levantando o seguinte questionamento (15): **Como vocês organizariam essas atividades?**. Novamente, a pesquisadora segue as orientações de Liberali (2008b, p. 82) na obra citada, em que o questionar sobre como o educador organizaria a aula de outra maneira é um ponto interessante para auxiliar no reconstruir. Mas, como os pontos de vista levantados, no descrever e no informar, não propiciaram espaços de uma compreensão ativa dos princípios que embasaram as ações das atividades analisadas, o grupo não consegue, até então, tecer uma inter-relação entre as ações e os possíveis significados que poderiam ser compartilhados sobre as práticas cotidianas do brincar, nas salas de atividades da educação infantil.

O reconstruir não se configurou como um momento em que os participantes pudessem repensar como fariam as atividades desenvolvidas no vídeo (e suas próprias atividades no cotidiano da creche), pois não chegaram a descrever detalhadamente as atividades, nem foram confrontados por meio de questionamentos que pudessem

elucidar os valores que subsidiam o agir e o pensar dos participantes das sessões reflexivas (Liberali, 2008b).

Assim, o excerto acima, não se configurou como um momento em que as educadoras pudessem refletir sobre as ações analisadas por meio de sustentação, refutação e negociação de posições pautadas em um discurso mais teórico. Dito de outro modo, os enunciados ficaram circunscritos a argumentos de *exemplo* e *pragmáticos*, não sendo destacados valores, concepções sobre aprendizagem e ficando, suas enunciações, alicerçadas sobre as práticas cotidianas, como podemos notar nos turnos (16) e (17) de Mirela e Fabiana, respectivamente: **“porque aqui a gente já tem, já trabalha com as oficinas”** e **“é a gente já tem as oficinas”**. Mirela inicia seu turno com o uso do **“porque”** sinalizando que vai dar uma explicação e, depois faz uso dos dêiticos **“aqui”** (espacial) e **“a gente”** (pessoal), para demarcar que, na creche, elas já trabalham com as oficinas. Fabiana, por sua vez, inicia concordando com Mirela “*é*” e revozeia a sua fala, reforçando o posicionamento da creche em que trabalham, com o dêitico de pessoa **“a gente”**.

No excerto abaixo as participantes focalizam, na atividade analisada, a postura da professora com as crianças, destacando que houve *mediação* e *interação*.

3º. Excerto

(18) **Patrícia:** Voltando à atividade. Qual que foi a postura da professora nessa atividade, o que, que vocês acham?

(19) **Mirela:** ela mediou o trabalho, ela se envolveu, ela brincou, porque isso faz parte, ela não distribuiu e ficou lá parada não, ela interagiu, ela perguntou, então eu achei isso muito interessante, porque às vezes o professor, nós vamos fazer isso: dar, distribuir as atividades e estar lá (Mirela cruza os braços) olhando o que, que a criança está fazendo, ela estava junto ali, eu achei muito interessante a postura dela.

(20) **Fabiana:** A professora estava junto com elas nas brincadeiras, no momento daquela atividade quando você senta na cadeirinha junto com as crianças, na mesinha com elas, está ali brincando junto, aí elas se envolvem mais.

(21) **Patrícia:** E aí na atividade você acha que houve esse envolvimento criança-criança e professora-criança?

(22) **Fabiana:** não, acho que ela se envolveu sim, elas (as crianças) ofereceram a comidinha para ela, o cafezinho e tudo, ela aceitou, ela se envolveu.

(23) **Mirela:** teve uma hora em que ela falou: - tem que pôr mais açúcar. Mostra que ela estava participando também, envolvida na brincadeira.

Neste terceiro excerto, temos a retomada da pesquisadora Patrícia, com um questionamento que busca fazer com que as educadoras reflitam sobre a postura da professora do vídeo, em relação ao desenvolvimento da atividade: (18) **“Voltando à atividade. Qual que foi a postura da professora nessa atividade, o que, que vocês acham?”**. Nesse momento, **Mirela** defende a tese, respaldada teoricamente no conceito de mediação de Vygotsky, de que a professora atua como mediadora no desenvolvimento da brincadeira de faz de conta com as crianças, destacando **“ela mediu o trabalho”**. Para defender seu ponto de vista, usa argumentos de exemplos: a) **“ela se envolveu”**; b) **“ela brincou”**; c) **“ela estava junto ali”**. Apesar de a professora ter identificado o processo de mediação, na sua argumentação por exemplos, não fez um detalhamento das ações, relacionando-as com o construto teórico que menciona na tese. O mesmo ocorre com o campo argumentativo de Fabiana, que fica circunscrito a argumentos de exemplo: *A professora estava junto com elas nas brincadeiras, (porque) no momento daquela atividade quando você senta na cadeirinha junto com as crianças, na mesinha com elas, está ali brincando junto, aí elas se envolvem mais.* O **“porque”**, implícito, objetiva a tomada de posição no primeiro segmento do enunciado, sendo, assim, um argumento para a defesa da tese de que a professora do vídeo estava mediando a brincadeira entre as crianças. No entanto, como disse anteriormente, a defesa a partir de argumentos de exemplos não possibilita ingressar em um fluxo de transformações e mudanças das educadoras, já que a argumentação se estrutura, apenas, na citação dos acontecimentos anteriores. Faltam, nesse contexto, argumentos de definição que pudessem promover o compartilhamento de sentidos e de significados.

A partir dos enunciados das educadoras, a pesquisadora busca aprofundar a questão da mediação, procurando trazer os elementos teóricos para a pauta de discussão. Desse modo tece o seguinte questionamento: (21) **“E aí na atividade você acha que houve esse envolvimento criança-criança e professora-criança?”** A pergunta de Patrícia sugere que as professoras aprofundem seus enunciados sobre a mediação. Mais

uma vez, as professoras fundamentam suas respostas com as situações que observaram na atividade, mostrando, de novo, com *argumentos de exemplo*, como a educadora do vídeo participou das atividades com as crianças. Assim, descrevem as ações em que, para elas, estavam pautadas em um processo de mediação: (22) **“não, acho que ela se envolveu sim, elas (as crianças) ofereceram a comidinha para ela, o cafezinho e tudo, ela aceitou, ela se envolveu”** e (23) **“teve uma hora em que ela falou: - tem que pôr mais açúcar. Mostra que ela estava participando também, envolvida na brincadeira.”** No entanto, mais uma vez, fazem uso de exemplificações, sem trazer para o cenário discursivo argumento por definição. Deste modo, não discutem sobre os sentidos e significados que atribuem aos dois verbetes que podem ser considerados conceitos científicos – *mediação* e *interação*.

O objetivo desse encontro era promover um espaço de conflitos mediados pelas duas atividades analisadas. Portanto, no próximo fragmento discursivo, a pesquisadora busca tecer um confronto entre a atividade da sessão com a da sessão anterior.

4º. Excerto

(23) Léa: confrontando com a outra atividade que a gente assistiu, que vocês acham? Confrontando isso que vocês estão falando dessa atividade, lembrando da atividade da semana passada? Dos papeizinhos, entenderam o que eu estou perguntando?
(24) Fabiana: fazendo uma relação com a outra atividade?
(25) Léa: é, fazendo uma relação entre as duas atividades (dessa semana e da semana passada), porque nessa, vocês estão achando que por trabalhar dessa forma, por isso as coisas aconteceram de forma bem natural sem muita confusão.
(26) Mirela: A atividade dessa semana foi mais lúdica.
(27) Léa: Confrontando com a atividade anterior, que a gente viu semana passada o que, que a gente pode deduzir daquela atividade que foi feita semana passada.
(28) Fabiana: eu acho que a de hoje assim era o mundinho delas, eram brinquedos, eram coisas que elas estão acostumadas, então era mais o mundo delas, do cotidiano, de faz de conta ali que elas vivenciaram.
(29) Léa: o que, que você pensa Cláudia?
(30) Cláudia: eu penso o mesmo que ela, que a atividade da semana passada, eu acho

que a professora se colocou, não impôs mais o que seria feito, eu já achei que na de hoje as crianças ficaram mais livremente brincando.
(31) Léa: então a gente pode dizer que as crianças estavam construindo o conhecimento de forma mais interativa, mais rica?
(32) Cláudia: isso, isso mesmo.
(33) Léa: e você <u>Mirela</u> o que você observa da primeira atividade da semana passada dessa semana, o que te chamou mais atenção?
(34) Mirela: como a Cláudia disse, ela impôs muito menos hoje, aliás, ela não impôs em momento algum, ela deixou as crianças construírem, e na semana passada ela (a outra professora) estava interagindo, só que impondo os valores que ela acreditava que era legal, como eu disse na semana passada, a de hoje não estava preocupada em algo para fora, ela estava preocupada com a construção do desenvolvimento deles ali, e da semana passada tinha a preocupação de levar algo para casa, para os pais verem o produto, então algo a levar, quando se leva alguma atividade ela ficou preocupada com a estética e hoje não aconteceu isso. Eles estavam construindo, entendeu?
(35) Léa: quando você diz preocupada com a estética, você pode explicar para nós melhor o que, que é isso?
(36) Mirela: posso, igual eu te falei semana passada a construção, a visualização que a criança faz igual ela deu as formas geométricas para elas fazerem qualquer coisa com as crianças: algumas colocaram aleatoriamente ela olhando, ela olhava e falava assim: - Meu Deus que será isso o que, que a mãe vai ver em casa?
(37) Patrícia: e aí voltando nesse confronto de uma atividade com a outra, qual atividade vocês acham que contribuiu para a construção da autonomia da criança?
(38) Todas as professoras juntas: a de hoje, sem sombra de dúvida, a de hoje.
(39) Léa: dá para vocês citarem situações específicas onde vocês observaram essa construção da autonomia?
(40) Mirela: desde o momento em que ela deixou elas escolherem os cantinhos, isso já é a autonomia deles porque é aonde eles se sentem mais à vontade para que o faz de conta se desenvolva.

Neste excerto, Léa procura tecer uma relação entre a atividade observada na sessão anterior e a atividade da sessão atual. A pesquisadora procura pautar a reflexão a partir de três perspectivas: a) discussões tecidas na sessão anterior; b) atividade

assistida na sessão; e c) os pontos de interregno entre esses dois momentos, que poderia instaurar na perspectiva da pesquisadora, o processo de transformação e mudança do grupo. É interessante notar que, na sua pergunta, a pesquisadora busca relacionar atividades analisadas em duas sessões reflexivas, possibilitando que as professoras possam em um olhar exotópico, afastado, mas não distante da situação, compreender elementos que a proximidade não permitiria. A partir desse “excedente de visão”, as pesquisadoras do GP EFoPI procuram propiciar um espaço em que os participantes possam trazer os sentidos sobre o brincar de uma atividade anterior para a atividade atual, podendo ser ressignificados. Esse pensamento vai ao encontro da concepção de Cadeia Criativa (Liberali, 2009), em que o grupo busca se pautar.

Diante da questão formulada pela pesquisadora, Fabiana faz uma pergunta no turno (24) que tem a finalidade de clarificar o *questionamento* da pesquisadora: fazendo uma relação com a outra atividade? O tipo de intervenção da professora tem o efeito esperado. Pois, a pesquisadora retoma a fala (25) “é, fazendo uma relação entre as duas atividades, porque nessa, vocês estão achando que por trabalhar dessa forma, por isso as coisas aconteceram de forma bem natural sem muita confusão”. O uso do “porque” mostra que a pesquisadora vai acrescentar elementos à explicação anterior. Na continuidade da explicação Léa traz elementos novos sintetizando o que o grupo percebeu da atividade atual para fomentar a discussão a partir da atividade anterior. Linguisticamente, isso se materializa com o uso do pronome de segunda pessoa do plural “vocês”, seguido do tempo verbal.

Em (26), Mirela declara que a atividade atual foi mais lúdica. A pesquisadora não explora a declarativa e retoma seu *questionamento* em relação à atividade da sessão anterior, no turno (28): “Confrontando com a atividade anterior, que a gente viu semana passada o que, que a gente pode deduzir daquela atividade que foi feita semana passada.” Ao retomar o questionamento, a pesquisadora mostra que deseja aprofundar o debate entre as duas atividades, no interior das duas sessões reflexivas. No entanto, quando Mirela se posiciona dizendo que a atividade atual foi mais lúdica, a pesquisadora não entra no fluxo discursivo da educadora para compreender o que a faz pensar isso.

Fabiana (28) diz “eu acho que a de hoje assim era o mundinho delas, eram brinquedos, eram coisas que elas estão acostumadas, então era mais o mundo delas, do cotidiano, de faz de conta ali que elas vivenciaram.” A professora inicia seu

discurso de forma modalizada **“eu acho”** para discorrer sobre sua percepção, depois usa o dêitico temporal **“hoje”** para demarcar que vai tecer considerações sobre a atividade atual. Para isso faz uso de *argumentos de exemplo* fundados ora na sua experiência **“era o mundinho delas”, “eram coisas que elas estão acostumadas”, “do cotidiano”** ora na atividade desenvolvida pela professora do vídeo **“de faz de conta ali que elas vivenciaram.”** Esse movimento discursivo mostra que a professora se identificou mais com a atividade da segunda sessão reflexiva, pois estava circunscrita à brincadeira de faz de conta, mais próxima da realidade das crianças. No entanto, as educadoras continuam se posicionando a partir de dois elementos – as experiências circunscritas ao trabalho desenvolvido na creche e a atividade analisada.

Cláudia ingressa no fluxo argumentativo de Fabiana e declara: **“eu penso o mesmo que ela”**, fazendo uso do pronome **“mesmo”** e do pronome pessoal de terceira pessoa do singular **“ela”** para mostrar que sua análise vai ao encontro da perspectiva de Fabiana. Ao produzir seu enunciado a partir da voz da outra, a professora concede, à mesma, poder maior do que teria como representação própria, em uma tentativa de dar maior credibilidade ao que vai anunciar. Apesar de ancorar seu enunciado na palavra alheia, a educadora traz outros elementos para a cena enunciativa: (30) **“eu acho que a professora se colocou, não impôs mais o que seria feito, eu já achei que na de hoje as crianças ficaram mais livremente brincando.”** No seu turno, faz uso duas vezes do modalizador **“eu acho ... eu já achei”** para dizer sobre a atividade analisada, destacando que a professora do vídeo se **“colocou, não impôs”** e que **“as crianças ficaram mais livremente brincando.”**

Baseada nos enunciados das professoras, Léa (31) faz um questionamento que tem efeito conclusivo, que pode ser notado linguisticamente com o uso, no início da questão, do operador **“então”**: **“então a gente pode dizer que as crianças estavam construindo o conhecimento de forma mais interativa, mais rica?”**. A pesquisadora faz também uso do dêitico pessoal **“a gente”** e da expressão **“pode dizer”** (pode + infinitivo), modalizando e aproximando sua conclusão às das professoras. O relato interativo ressalta o grau de implicação que Léa deseja imprimir entre participantes, compartilhando a crença de que a atividade possibilitou a produção de conhecimentos para as crianças, porque foi mais interativa. Cláudia, em seu turno (32), sinaliza que a pesquisadora conseguiu a adesão do grupo quando diz: **“isso, isso mesmo”**.

Depois disso, a pesquisadora, procurando tecer uma relação entre os elos da Cadeia Criativa, pergunta (33): **“o que você observa da primeira atividade da semana passada dessa semana, o que te chamou mais atenção?”**. Tal questionamento poderia possibilitar às participantes refletirem sobre diferentes atividades que têm como referente o mesmo tema; porém, no caso tratado, não consegue alcançar seu objetivo.

Diante da questão levantada, Mirela (36) enfatiza que a professora do vídeo, da sessão anterior, priorizou o trabalho das formas geométricas, desfocando a produção do conhecimento da criança para o que a mãe iria pensar sobre o produto da atividade, isso se explicita no enunciado: **“igual ela deu as formas geométricas para elas fazerem qualquer coisa com as crianças algumas colocaram aleatoriamente ela olhando, ela olhava e falava assim: - Meu Deus, que será isso? o que, que a mãe vai ver em casa?”** Ao verbalizar sua fala interior (“*Meu Deus, que será isso? o que, que a mãe vai ver em casa?*”) Mirela expressa o conflito entre dois tipos de discurso, o de autoridade e o internamente persuasivo. Para Bakhtin (1983, p. 344) *“os discursos de autoridade podem contemplar vários conteúdos: a autoridade como tal, ou a autoridade da tradição, das verdades genericamente aceitas, da linha oficial e outras autoridades similares”*. Grosso modo, o discurso de autoridade pode ser análogo à terceira voz ou a uma terceira pessoa que, na discussão bakhtiniana (citado em Cheyne e Tarulli, 2004, p. 6) *“é um tipo de autoridade cuja compreensão responsiva idealizada assume várias expressões ideológicas, tais como Deus, a verdade absoluta, o mundo da consciência racional, as pessoas, a história, a ciência e assim por diante”*. Na avaliação de Mirela, a referência à mãe aparece como outra voz de autoridade que deve ser considerada. Mirela parece, pois, reconhecer um conflito vivenciado pela professora do vídeo, da sessão anterior, entre os seus objetivos pedagógicos e a avaliação da atividade apoiada sobre sua obrigação social, que se funda em **“o que a mãe vai ver em casa”**.

No turno seguinte (37), a pesquisadora Patrícia levanta uma questão que pretende, novamente, relacionar duas atividades, no interior da Cadeia Criativa: **“e aí voltando nesse confronto de uma atividade com a outra, qual atividade vocês acham que contribuiu para a construção da autonomia da criança?”** A retomada do questionamento sinaliza a preocupação da pesquisadora em possibilitar um espaço de reflexão fundada nas duas atividades. Em uma univocidade de vozes, todas as professoras concordam que a segunda atividade analisada propiciou um espaço de desenvolvimento da autonomia das crianças (38) **“a de hoje, sem sombra de dúvida, a**

de hoje”. A reincidência da escolha lexical **“hoje”**, como dêitico temporal, demarca essa posição. No entanto, não foram compartilhados os sentidos-significados de autonomia, no interior do grupo.

Em (39), Léa levanta uma questão que procura, a partir de exemplos, materializar a assertiva de que a atividade do dia foi a que oportunizou o desenvolvimento da autonomia das crianças: **“dá para vocês citarem situações específicas onde vocês observaram essa construção da autonomia?”** A explicação de Mirela em (40) **“desde o momento em que ela deixou elas escolherem os cantinhos”** demarca que a livre escolha dos cantinhos, sem a imposição da professora, é um importante dado para a defesa da tese de que houve o desenvolvimento da autonomia. Além disso, a participante traz outra explicação a partir do operador **“porque”**, agora sob a ótica do faz de conta: **“porque é aonde eles se sentem mais à vontade para que o faz de conta se desenvolva”**.

Neste excerto, observamos a busca das pesquisadoras em relacionar as atividades, no interior dos elos da Cadeia Criativa. A estratégia principal das pesquisadoras foi promover um espaço em que as professoras pudessem, por meio da relação entre duas atividades nos elos da Cadeia Criativa, produzir-compartilhar novos significados em relação ao tema tratado.

De alguma maneira, a análise do excerto mostra que as pesquisadoras não levantam questões que possam desestabilizar os significados rotinizados apresentados pelas professoras. Isso pode ter ocorrido por conta de uma dificuldade em compreender que a intersecção entre os elos da cadeia só se materializa diante de uma argumentação colaborativa (Liberali, 2004). Nesse episódio, dá para inferir que, assim como as professoras na suas argumentações sobre o tema tratado, as pesquisadoras trazem uma apropriação muito incipiente do que seria uma colaboração crítica, mediada pelos significados que emergem no interior do grupo. Em uma Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2002, 2006, 2009) teoricamente fundamentada e com os conceitos devidamente apropriados, os pesquisadores levantariam questionamentos do sentido-significado cristalizado (Magalhães, 2009, p. 55), para possibilitar a produção conjunta de novos significados.

Em síntese, a argumentação desenvolvida entre pesquisadoras e professoras não permitiu a ressignificação dos sentidos e significados sobre a temática, no interior da Cadeia Criativa, pois não houve uma ampliação do campo argumentativo de ambas

sobre o assunto. Os argumentos não chegam a ser explorados, continuam transitando em sentidos e significados conhecidos, há muito, pelo grupo. Mais uma vez, faltam intervenções que tragam a síntese dialética entre perspectivas teóricas relacionadas às ações descritas, e que possibilitariam aprofundar as visões de mundo acerca da temática tratada.

4.1.3 – 3ª. Sessão Reflexiva Analisada – dia 04 de setembro de 2006

Os excertos que se seguem foram recortados da quinta sessão reflexiva, com as quatro educadoras da creche e uma pesquisadora do GP EFoPI, a Patrícia, no dia 04 de setembro de 2006. A coordenadora da pesquisa, Léa, não pôde participar do encontro por conta de doença em família.

O vídeo analisado trata de uma atividade desenvolvida numa escola de educação infantil de Portugal. O vídeo foi disponibilizado pela professora Júlia Formosinho, da Universidade do Minho, Doutora em Estudos da Criança, com tese sobre o desenvolvimento profissional das educadoras da infância. Nesse período, a professora havia dado uma consultoria ao GP EFoPI, já que o referido grupo de pesquisa fazia parte, junto com a professora Dra. Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP), de uma rede de pesquisadores sob a orientação da professora Júlia Formosinho. O objetivo da sessão era mostrar às educadoras das creches outras possibilidades de organização dos espaços para as brincadeiras. Além disso, pretendia possibilitar que elas refletissem sobre modos e maneiras de o educador intervir na brincadeira livre. Tomemos o 1º recorte:

1º. excerto

(1) Patrícia: Essa é uma escola lá de Portugal, até aqueles pesquisadores estiveram aqui. Lembram que a Léa falou com vocês que eles vinham para o fórum de educação infantil?

Todas as professoras respondem que lembram

(2) Patrícia: Pois é, é a Júlia Formosinho e essa escola é uma escola que eles fazem um trabalho lá, que fazem a formação em contexto, com os professores das creches. E essa escola também pertence a uma rede de formação em contexto que tem aqui no Brasil também, na USP com a Tizuko, e a Léa também participa dessa rede. Então é

uma filmagem bem interessante e acho que vocês vão gostar (abre um sorriso).
Depois de as professoras assistirem à filmagem, a pesquisadora retoma a fala.
(3) Patrícia: E aí? vamos descrever o que vocês viram na filmagem? Quem quer começar falar sobre o que escreveu?
(4) Mirela: Nossa é uma escola de sonho, né?
(5) Cláudia: Ai! Podia ser aqui! Então, é eu coloquei assim. Eu percebi que é uma escola onde as crianças interagem o tempo todo com o meio. Que elas iam experimentando coisas novas o tempo todo. E que os trabalhos eram feitos em oficinas bem estruturadas, que permitiam às crianças exteriorizarem suas vivências. A professora mediava quando lhe era conveniente e cada criança podia escolher o seu brinquedo, pois havia uma grande diversidade destes. (Ela balança a cabeça de forma positiva, sorrindo e olhando para a Patrícia). O que não acontece aqui com a gente.
(6) Mirela: Aí fica muito fácil, né?
(7) Cláudia: É.
(8) Fabiana: O nosso projeto da creche, com a nossa oficina que nós temos, quando nós explicamos para vocês que nós trabalhávamos com oficinas, era mais ou menos, eu acho que a ideia seria ser mais ou menos daquele tipo as oficinas. Porque nós temos aqui a oficina de casinha que lá seria a oficina do faz de conta. Só que o nosso espaço não é tão adequado, não se tem um espaço como se tem lá. Eu acho até que de repente pelo fato cultural que a gente vive que não dá aquele sonho todo que tem ali. A nossa realidade é bem diferente. Nós não temos tantos brinquedos como passa ali, não tem condições de ter. A oficina de jogos nossa, nossa sala de jogo é, são poucos brinquedos, quando a criança vai chegando certa fase do ano, a criança já está cansada de ver aqueles jogos, já não estão se interessando mais com aqueles jogos. Mas, eu acho que é o que se sonhou aqui para dentro da creche com as nossas oficinas.
(9) Cláudia: No nosso caso, assim, o que acontece no nosso caso? É que trabalhar com a oficina, quer dizer, eu gosto, não sei vocês, eu gosto porque muda, mas o que nos barra é às vezes o espaço físico, que se tem nas unidades, num dá conta. Se precisar de uma biblioteca para eles ficarem mais à vontade, para trabalhar com a

leitura, com os livrinhos...

Neste recorte, as educadoras da creche comentam um vídeo de uma escola em Portugal. O objetivo era retomar a discussão da organização das salas de atividades de educação infantil por meio dos cantinhos.

A pesquisadora Patrícia inicia seu turno contextualizando a origem da atividade a ser analisada. Para isso, faz referência ao lugar físico onde ocorreu (1) ***“Essa é uma escola lá de Portugal”***, fazendo uso de dois dêiticos espaciais: o pronome demonstrativo ***“essa”*** e o advérbio de lugar ***“lá”***. Além disso, utiliza o *argumento de autoridade* para tecer seu questionamento: ***“lembram que a Léa falou com vocês que eles vinham para o fórum de educação infantil?”***. Nesse movimento, a pesquisadora busca, no exórdio, apresentar o contexto de produção em que a atividade foi desenvolvida e as diferentes interlocuções em que o GP EFoPI está inserido. Patrícia retoma o turno, em (2), para aprofundar o contexto de produção e, no seu discurso, faz uso de duas marcas de interação: a *retomada de vozes anteriores* por meio de explicação: ***“Pois é, é a Júlia Formosinho e essa escola é uma escola que eles fazem um trabalho lá, que fazem a formação em contexto, com os professores das creches. E essa escola também pertence a uma rede de formação em contexto que tem aqui no Brasil também, na USP com a Tizuko, e a Léa também participa dessa rede. Então é uma filmagem bem interessante e acho que vocês vão gostar (abre um sorriso).”***

Depois, no turno seguinte, Patrícia (3) pergunta quem gostaria de descrever a atividade da filmagem. Mirela, responde (4) que ***“é uma escola de sonho”***. Com essa resposta a professora sinaliza, para a pesquisadora, a distância entre a realidade da creche em que atua e a realidade circunscrita à atividade analisada. Mostra também, com a expressão, como o contexto analisado está no campo do idealizado.

Cláudia continua a interlocução, na esfera do desejado, com a expressão (5) ***“Ai! Podia ser aqui!”***. Ao usar o verbo *poder* no pretérito imperfeito do modo indicativo mostra, na enunciação, um fato do qual não tem certeza quanto às probabilidades de realizações futuras. Desse modo, se isenta de compartilhar, com o grupo, possibilidades de, no futuro, desenvolver um trabalho na creche que traga esses novos significados compartilhados por meio das atividades assistidas no vídeo.

Na continuidade de seu turno, Cláudia destaca outros elementos que já haviam sido tratados em interlocuções anteriores: a) interação entre as crianças (*“eu percebi que é uma escola onde as crianças interagem o tempo todo”*); b) mediação da professora (*“A professora mediava quando lhe era conveniente”*); c) escolha livre dos brinquedos pelas crianças (*“cada criança podia escolher o seu brinquedo”*). A professora retoma, nessa sessão, expressões que são próprias do campo lexical da perspectiva teórica sócio-histórico-cultural – *“mediar”* e *“interagir”*. No entanto, mais uma vez, parece não compartilhar com a pesquisadora, segundo a perspectiva teórica mencionada, os significados desses verbetes. Aqui, também, a pesquisadora não fez intervenções em que esses elementos pudessem ser questionados e, por conseguinte, pudessem ter os seus significados esclarecidos para a professora. Ou seja, não criou espaço para que as professoras internalizassem os significados dos verbetes mencionados sob a ótica da perspectiva sócio-histórico-cultural.

Além disso, a pesquisadora não promoveu o confronto entre os sentidos trazidos, que no quadro enunciativo se configuram como ideias inadequadas, para se aproximar das ideias adequadas e aumentar a potência de pensar/agir das professoras (*conatus*) (Spinoza, 1677/2005), no contexto da discussão.

Outro ponto que chama atenção, na fala de Cláudia, é que ela destaca a diversidade de brinquedos na creche onde a atividade foi desenvolvida, marcando em seu discurso que isso não ocorre na creche em que atua (*“o que não acontece aqui com a gente”*). O advérbio de negação *“não”*, o dêitico espacial e o dêitico de pessoa *“aqui”* e *“a gente”*, respectivamente, demarcam linguisticamente essa inferência. Se pensarmos que a criança na brincadeira, no viés histórico-cultural, reinventa o real por meio de objetos em que seus significados são modificados, não procede a justificativa da professora de que na creche não há muitos brinquedos. Como explica Vygotsky (1930/1991), um cabo de vassoura, na situação imaginária, vira um cavalo. Ou seja: na situação do faz de conta, a criança atribui, a um mesmo brinquedo, diferentes significados e diferentes papéis.

Fabiana, em (8), continua explicando as relações entre a oficina desenvolvida na atividade analisada e as que costumam realizar na creche, concluindo que na esfera do idealizado as propostas são muito próximas: *“quando nós explicamos para vocês que nós trabalhávamos com oficinas, era mais ou menos, eu acho que a ideia seria ser*

mais ou menos daquele tipo as oficinas”. A professora usa a estrutura modalizada **“eu acho”**, assim como a expressão **“mais ou menos”** para tecer essas aproximações.

Esse movimento discursivo, pautado na intersecção entre a oficina desenvolvida no vídeo e aquelas realizadas pelas educadoras no cotidiano das creches, mostra que no campo do idealizado não há grandes diferenças quanto à estrutura do trabalho. No entanto, as professoras trazem algumas restrições quanto às aproximações declaradas; isso fica explícito linguisticamente com o uso do operador **“só”** e do dêitico espacial **“lá”**: **“só que o nosso espaço não é tão adequado, não se tem um espaço como se tem lá”**. Para ampliar sua argumentação, Fabiana utiliza um *argumento pragmático*: **“a nossa realidade é bem diferente. Nós não temos tantos brinquedos como passa ali, não tem condições de ter”**, explicando que a diferença entre a oficina assistida no vídeo e as que realizam na creche está na escassez de brinquedos, tendo isso uma consequência direta para as ações que perpassam as atividades desenvolvidas nas oficinas. Aqui, a professora, na justificativa, alia a escassez dos brinquedos ao espaço inadequado. Ocorre que a creche tem espaços internos e externos amplos e isso não foi explicitado como um questionamento a elas.

Seguindo seu movimento argumentativo, a professora usa novamente o *argumento pragmático*, fechando ainda mais a argumentação: **“são poucos brinquedos, quando a criança vai chegando certa fase do ano, a criança já está cansada de ver aqueles jogos, já não estão se interessando mais com aqueles jogos”**. Mais uma vez, a questão da escassez dos brinquedos é usada como justificativa para as professoras não realizarem atividades similares às assistidas no vídeo. Nesse contexto, a pesquisadora não levantou questões sobre quais os tipos de brinquedos são disponibilizados na creche, nem promoveu reflexões sobre como as professoras poderiam desenvolver atividades por meio desses brinquedos.

Finalizando seu enunciado, a professora volta a pautar seu discurso no campo do idealizado. Usa o operador argumentativo **“mas”** e o modalizador **“eu acho”** para dizer que as educadoras da creche “sonharam” com a organização das oficinas de modo similar à que foi apresentada no vídeo pelo GP EFoPI: **“mas, eu acho que é o que se sonhou aqui para dentro da creche com as nossas oficinas.”** Ao pautar, novamente, seu discurso no campo do idealizado, a professora rompe com a possibilidade de refletir sobre o que se “sonhou” e o que elas poderiam realizar a partir do idealizado.

Cláudia, no turno seguinte (9), continua a interlocução fazendo uso também do argumento pragmático “é que trabalhar com a oficina, quer dizer, eu gosto, não sei vocês, eu gosto porque muda, mas o que nos barra é às vezes o espaço físico, que se tem nas unidades, num dá conta” e do argumento de exemplo: “se precisar de uma biblioteca para eles ficarem mais à vontade, para trabalhar com a leitura, com os livrinhos.”

Neste excerto, os recursos argumentativos utilizados pelas professoras, em especial os *argumentos pragmáticos* e *de exemplos*, promovem pouco espaço de discussão, uma vez que as educadoras expressam ideias concluídas sobre os empecilhos de se realizar, na creche, atividades similares às apresentadas no vídeo. Assim, não foi possível estabelecer um espaço de criticidade em que os sentidos dos participantes pudessem ser apresentados e, por conseguinte, novos significados, produzidos.

Na sequência, a pesquisadora Patrícia continua trabalhando com a organização dos espaços das salas de atividades, buscando criar um espaço de reflexão sobre as possibilidades de reestruturar os espaços instituídos na creche, em especial aqueles destinados às brincadeiras.

2º. Excerto

(10) Patrícia: Na semana passada, a gente trabalhou com a organização da sala. A gente também escolheu essa fita para a gente ’tar mais uma vez trabalhando mais uma vez com a questão dessa organização. Vocês viram que tinha brinquedos, aqueles de construções, que são de madeira, que isso a gente pode ’tar conseguindo, sim?

(11) Fabiana: É meu incômodo é como as meninas falaram, é que tem umas questões dessas transformações que muitas vezes a gente esbarra é no outro processo que não depende só de nós mesmas, entendeu? Eu não acredito que seja só aqui, que seja em qualquer escola ou creche. Que se esbarra muitas vezes, a professora, na sala, ela quer até fazer esses cantinhos da leitura, mas tem os outros processos. Igual nós, nossas salas, às vezes viram sala de repouso, não pode se ocupar o espaço todo, porque tem os repousos, porque tem que deixar esses espaços para isso, entendeu? Então não dá.

(12) Patrícia: Então isso é uma determinação da AMAC?

(13) **Fabiana:** Às vezes a gente pode até pensar em modificar, mas aí, com certeza, não seria uma decisão somente da professora da sala, tem que ser uma decisão em conjunto com todas as unidades, de todas as creches.

(14) **Patrícia:** Mas como vocês pensam sobre a organização da sala, o que vocês pensam sobre isso? Como que deveria ser feita essa organização?

(15) **Mirela:** Eu acho que deveria ter mais brinquedos, mais uma sala para a televisão, porque, do jeito que 'tá, cada oficina em uma sala não é ruim, porque se colocar tudo igual ali, ali é porque o espaço é enorme, agora imagina a sua sala com jogos, com televisão, como que seria no nosso pequeno espaço? Assim, casinha, jogos, teria que ter assim, mais salas, para poder 'tar dividindo a televisão, ter assim, uma biblioteca...

(16) **Patrícia:** Então, assim, o que vocês colocam como dificuldades de estar fazendo essas áreas na sala?

(17) **Cláudia:** O espaço.

(18) **Mirela:** E a gente esbarra também que aqui na creche tudo é padronizado, então, se fizer aqui, a gente tem que, tem que fazer em todas...

(19) **Fabiana:** É, tem que 'tar comunicando, porque é a instituição, e a instituição tem várias unidades, e aí não depende somente da gente, depende de toda uma política.

(20) **Mirela:** Tanto que hoje eu percebo que o pedagogo tinha que fazer parte dessas reuniões (as sessões reflexivas) para ele poder 'tar vendo as mudanças necessárias.

(21) **Mirela:** Ela (a coordenadora) teria que estar aqui para ver as mudanças, para ver uma fita dessas para poder 'tar levando para o programa. Seria muito interessante.

(22) **Patrícia:** O pedagogo aqui?

(23) **Patrícia:** Por que os projetos são feitos pelas pedagogas? E aí encaminham para vocês?

(24) **Mirela:** Uma vez por mês é feito as reuniões para elaboração desse projeto, só que desce, vai uma funcionária de cada creche, vai lá embaixo na AMAC e se reúne para fazer a construção desse projeto. Aí, o que se decide lá é impresso e mandado para todas as unidades. Só que aí são datas fechadas, os temas que definem os projetos são

fechados, os temas são enviados. Muitas vezes acaba fugindo do que a gente gostaria de 'tar trabalhando aqui, da forma que a gente gostaria que fosse e tem que complementar com o projeto que foi feito. Não é que a gente não possa 'tar trabalhando o que a gente gostaria, mas, talvez se fechasse o tema e a gente pudesse elaborar do nosso jeito com a nossa realidade ficaria melhor.

Patrícia inicia seu turno (10), retomando o trabalho da sessão anterior, em que o assunto era a organização da sala de atividades da educação infantil: ***“na semana passada, a gente trabalhou com a organização da sala.”*** É interessante notar que a oradora busca, com o uso do dêitico de pessoa ***“a gente”***, implicar os interlocutores no trabalho de reflexão, usando a marca de interação intitulada neste trabalho de *retomada de vozes anteriores*. Esse movimento é interessante, pois sinaliza a preocupação da pesquisadora em ser coerente com o trabalho colaborativo. Depois, faz um questionamento que visa a promover uma reflexão sobre as possibilidades de se conseguir realizar um trabalho de reorganização do espaço e de se conseguir aumentar o número de brinquedos na creche: ***“você viram que tinha brinquedos, aqueles de construções, que são de madeira, que isso a gente pode 'tar conseguindo?”***. Para isso, faz uso do dêitico espacial ***“aqueles”*** procurando indicar que os brinquedos de construções não são difíceis de serem adquiridos.

Esse movimento argumentativo da pesquisadora é importante, já que traz alternativas para a justificativa das professoras em relação à escassez dos brinquedos, procurando instigar as professoras a refletirem sobre outras possibilidades de aquisição de mais brinquedos para a creche. No entanto, apesar da provocação da oradora, as professoras retomam os argumentos pautados na impossibilidade e falta de autonomia delas em transformar os espaços instituídos na creche.

Mais uma vez, as professoras estruturam seu *corpus* argumentativo em argumento *pragmático* e de *exemplo*. O argumento pragmático se materializa no discurso de Fabiana (11) quando ela diz: ***“meu incômodo é como as meninas falaram, é que tem umas questões dessas transformações que muitas vezes a gente esbarra é no outro processo que não depende só de nós mesmas, entendeu?”***. Nesse movimento argumentativo, a professora faz uso da marca de interação *retomada de vozes anteriores* (***“como as meninas falaram”***) fechando mais uma vez seu discurso. O fluxo

argumentativo fica circunscrito a um discurso da impossibilidade, de delegar a outras instâncias o poder de transformar os espaços instituídos: **“não depende só de nós mesmas”**.

A educadora continua seu enunciado com o *argumento de exemplo*: **“nossas salas, às vezes viram sala de repouso, não pode se ocupar o espaço todo, porque tem os repouso, porque tem que deixar esses espaços para isso”**. Os dois tipos de argumentos utilizados pela professora têm um efeito de inércia no grupo que emudece, pois traz uma ideia concluída (*argumento pragmático*) apresentando um *argumento de exemplo* que dá à situação o estatuto de fato inquestionável.

A pesquisadora percebe a rotativa discursiva das educadoras e formula uma questão controversa para o grupo (12): **“então isso é uma determinação da AMAC?”**. Com o uso do dêitico espacial **“isso”** busca assinalar, na enunciação da professora, o ponto de referência em que seus argumentos estão pautados. Traz uma questão controversa para o grupo, desvelando a gênese dos impedimentos prescritos, qual seja: **“uma determinação da AMAC?”** Subjaz a essa questão controversa uma outra: **“um impedimento de transformação do espaço por conta da AMAC?”** Desse modo, a pesquisadora procura promover, no grupo, uma zona de colaboração e criticidade, buscando possibilitar um espaço de reflexão crítica em que todos possam tecer comentários e discussões. Isso porque, no interior das discussões, as educadoras já haviam mencionado sobre como o órgão ao qual são vinculados procura padronizar os espaços, as ações pedagógicas e os horários de todas as 23 creches do município.

Diante da questão formulada pela pesquisadora, Fabiana (13) usa a marca de interação *colocação de problema*: **“às vezes a gente pode até pensar em modificar, mas aí, com certeza, não seria uma decisão somente da professora da sala, tem que ser uma decisão em conjunto com todas as unidades, de todas as creches.”** O uso do **“a gente”**, como dêitico pessoal inclusivo, mostra que a professora envolve o grupo de educadoras na sua argumentação. Depois usa o operador argumentativo **“até”** (até mesmo, inclusive) assinalando um argumento mais forte dentro da perspectiva da mudança na organização das salas de atividades da creche e, por fim, há, no seu discurso, a reincidência do operador **“todas”** na tentativa de fazer uma afirmação plena. A professora parece escolher tais operadores para indicar, a partir da força argumentativa do seu enunciado, uma direção, uma explicação plausível que justifique a

dificuldade de transformação dos espaços disponibilizados para o desenvolvimento da brincadeira na creche.

Atenta ao processo crítico-reflexivo, a pesquisadora Patrícia (14) tece o seguinte questionamento: **“Mas como vocês pensam sobre a organização da sala, o que vocês pensam sobre isso? Como que deveria ser feita essa organização?”** Assim, pretende fazer com que as professoras, a partir dos *questionamentos* que formula, pensem em possíveis mudanças relativas à organização das salas de atividades e, por conseguinte, transformações dos espaços para as brincadeiras. A intervenção revela a preocupação da pesquisadora em compreender os *pontos de vista* que sustentam o modo como as professoras veem a questão, buscando identificar as possíveis teorias que embasam suas reflexões e os possíveis valores que estão por trás delas. O movimento discursivo está pautado, segundo Smyth (1992), no informar, pois possibilita promover explicações que mostrem as bases teóricas sobre o tema em debate. É no interior desse fluxo argumentativo que se pode abrir caminhos para o confrontar (Liberali, 2008a, p. 60).

Assim, mais uma vez, as professoras destacam elementos de mudanças na esfera do idealizado e em ações que transcendem as possibilidades que lhes competem. Isso fica explícito no turno (15) de Mirela: **“eu acho que deveria ter mais brinquedos, mais uma sala para a televisão, porque, do jeito que ’tá, cada oficina em uma sala não é ruim, porque se colocar tudo igual ali, ali é porque o espaço é enorme, agora imagina a sua sala com jogos, com televisão, como que seria no nosso pequeno espaço? Assim, casinha, jogos, teria que ter assim, mais salas, para poder ’tar dividindo a televisão, ter assim, uma biblioteca.”** No movimento discursivo, a professora destaca os objetos que deveriam ser adquiridos e os espaços que deveriam ser criados para que se pudesse pensar em alguma mudança. Desse modo, não consegue vislumbrar mudanças no interior das condições materiais em que se encontra. Linguisticamente isso fica demarcado no início do turno quando usa a locução verbal **“deveria ter”**.

A rotatividade discursiva se reapresenta na retomada de turno da pesquisadora (16), que tece mais uma questão *controversa* com ênfase nas dificuldades e não nas possibilidades: **“então, assim, o que vocês colocam como dificuldades de estar fazendo essas áreas na sala?”** Diante do questionamento a educadora responde (17): **“o espaço”**.

É interessante notar que as professoras escapam do movimento de compartilhar seus significados sobre a questão discutida e como poderiam refletir sobre o que fazer focando as impossibilidades na política de padronização das creches e na necessidade da

participação dos pedagogos da AMAC nas sessões reflexivas. Isso pode ser percebido nos turnos (18), (19), (20) e (21), das educadoras Mirela e Fabiana.

Nos turnos citados, as professoras usam o *argumento de exemplo* para discorrerem sobre a padronização das atividades e dos espaços das creches e a importância de a equipe pedagógica participar das sessões reflexivas: (18) ***“a gente esbarra também que aqui na creche tudo é padronizado, então, se fizer aqui, a gente tem que, tem que fazer em todas”***. Primeiro a professora explica que ***“tudo é padronizado”***, depois faz uso do ***“então”*** para concluir que ***“tem que fazer em todas”*** (as 23 creches do município); (19) ***“tem que ’tar comunicando, porque é a instituição, e a instituição tem várias unidades, e aí não depende somente da gente, depende de toda uma política”***; (20) ***“tanto que hoje eu percebo que o pedagogo tinha que fazer parte dessas reuniões (as sessões reflexivas) para ele poder ’tar vendo as mudanças necessárias”***; (21) ***“ela (a coordenadora) teria que estar aqui para ver as mudanças, para ver uma fita dessas para poder ’tar levando para o programa. Seria muito interessante”***.

O enunciado da educadora traz as marcas do discurso oficial, monologizante. Como definiu Bakhtin (apud Nystrand et al., 1997, p. 12), *“o monologismo, em seu extremo, nega a existência de outra consciência fora de si com direitos e responsabilidades iguais. O monólogo é finalizador e surdo à resposta do outro (...) deseja ser a última palavra”*. Assim, usam as vozes oficiais da instituição como subterfúgio de explicar suas impossibilidades de transformações e mudanças. Apesar de o órgão governamental tentar controlar as ações no interior das creches, seria importante as educadoras perceberem que podem superar a imposição e alienação em seus modos e maneiras de transformar aquilo que está dentro de seu campo de ação.

Mirela explica, em (24), por meio do *argumento de exemplo*, que os projetos são elaborados mensalmente com uma representante de cada creche: ***“uma vez por mês é feito as reuniões para elaboração desse projeto, só que vai uma funcionária de cada creche, vai lá pra baixo, na AMAC, e se reúne para fazer a construção desse projeto. Aí, o que se decide lá é impresso e mandado para todas as unidades. Só que aí é são datas fechadas, os temas que definem os projetos são fechados, os projetos são enviados para as creches”***. Com o argumento de que os projetos chegam prontos e são unificados para as 23 creches, a explicação da educadora serve, mais uma vez, para tamponar o (re)pensar de sua prática no interior das creches. Esse movimento

enunciativo impossibilita compartilhar em quais sentidos-significados estão ancoradas as suas ações.

Apesar de, neste excerto, a pesquisadora formular questionamentos que busquem promover um espaço de reflexão sobre possíveis mudanças relativas à organização das salas de atividades na creche e, em consequência, a transformações dos espaços para as brincadeiras, com questões relativas ao processo reflexivo (Smyth, 1992; Liberali, 2008), as enunciações das professoras vão de encontro a esse movimento.

As educadoras trazem, prioritariamente, o discurso autoritário, imposto pela instituição à qual pertencem, para justificar a dificuldade que têm em transformar suas práticas cotidianas. Segundo Bakhtin (1983), esse tipo de discurso tem o estatuto de verdade absoluta, não propiciando espaço para a argumentação, refutação, contestação e reflexão, já que *“a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida”* (Bakhtin, 1983, p. 144). A apropriação da palavra autoritária, aqui, teve a função de justificar o já instituído e os motivos que impossibilitam (re)pensar sobre novos modos de se trabalhar sobre as práticas cristalizadas. Em decorrência disso, os significados compartilhados ficaram inscritos em argumentos sobre o “já-feito” e não em novas maneiras em se pensar o “por-fazer”.

No fragmento abaixo, mais uma vez, a pesquisadora Patrícia retoma a discussão sobre a organização dos espaços. No entanto, o foco recai, agora sobre a construção de espaços que promovam a construção do conhecimento.

3º. Excerto

(25) Patrícia: Como que a gente pode ’tar organizando a nossa sala, de maneira que haja esses conhecimentos, essa coisa da criança ’tar brincando e ’tar experimentando e ’tar pesquisando...?

(26) Fabiana: É aquilo que eu te falei no início, que a organização das nossas salas tem todo um padrão que tem que ser seguido da instituição.

(27) Patrícia: Mesmo assim, vocês querendo, propondo...

(28) Fabiana: Seria um processo assim de 'tar discutindo, falando, expondo, e ter a aceitação da unidade, da pedagoga e tudo. Porque, como eu te falei, minha sala é oficina, eu tenho dentro da minha sala (faz um sinal negativo com a boca virando para um lado) mesa, as cadeiras, um armário que eu coloco as colchonetes, eu tenho um outro armário, uma outra estante que coloco os jogos com a televisão e o aparelho de vídeo, de DVD. Então, eu não posso ocupar aquele espaço todo porque eu tenho uma oficina de jogos e uma oficina de vídeo dentro do meu espaço, entendeu? Então, eu não posso ocupar aquilo tudo sem deixar o espaço da oficina de jogos e de vídeo, entendeu?

(29) Patrícia: Isso é complicado para as crianças.

(30) Fabiana: E outra, tem que ter o espaço para elas brincarem. Então eu tenho que estar respeitando aquele espaço todo de maneira que fique organizado, entendeu? Então eu posso, na hora das minhas atividades, eu viro mesa, eu ponho para brincar no chão que é mais fácil. Pois eu acho, assim, que o espaço do chão é melhor do que o das mesas para eles montarem os jogos e tudo, na hora da pintura eu forro as mesas todas, eu junto as mesas para ficar um espaço maior. Isso eu faço, porque eu posso. Agora uma questão de eu ficar fazendo um cantinho de leitura, um cantinho de faz de conta. Aí eu não posso porque tem uma outra oficina de casinha que seria a sala dela (olha para Mirela) e tem uma outra oficina de artes cênicas que é na do berçário. Aí a gente tem que passar para outra sala.

(31) Cláudia: minha sala não tem condições, porque não tem muito espaço porque é muito pequena, só cabem quatro mesinhas e não cabe mais nada. Aí às vezes eu tenho que fazer o que ela faz também, colocar as mesas para um canto e deixar eles brincarem no chão, onde o espaço também é bem restrito.

As professoras, mais uma vez, fixam seus argumentos no campo das impossibilidades. Para isso, usam *argumentos de autoridade* – a AMAC e sua padronização.

A pesquisadora **(25)** retoma o *questionamento* anterior sobre a organização das salas de atividades nas creches, agora pautado na construção e produção do conhecimento das crianças a partir de três pontos: (a) a brincadeira; (b) a vivência e (c) a pesquisa. Assim, levanta a seguinte pergunta: “*como que a gente pode 'tar*

organizando a nossa sala, de maneira que haja esses conhecimentos, essa coisa da criança 'tar brincando e 'tar experimentando e 'tar pesquisando...?' Ao utilizar a expressão **“a gente”** (no lugar do pronome da 1ª. pessoa do plural “nós”), Patrícia sinaliza, de maneira implícita, alguns elementos do trabalho colaborativo, entre eles, a necessidade de se mostrar implicada, estabelecendo uma interdependência entre o questionamento feito e as buscas de elementos argumentativos para a solução do conflito. Além disso, faz uso dos dêiticos **“esses”** e **“essa”** para sinalizar o ponto de referência de seu questionamento e auxiliar as educadoras na construção de seus discursos e partilhar seus sentidos sobre o que foi focado.

Ao ingressar no fluxo do questionamento da pesquisadora, Fabiana (26) retoma vozes anteriores: **“é aquilo que eu te falei no início, que a organização das nossas salas tem todo um padrão que tem que ser seguido da instituição.”** Ao dizer isso, a professora retoma seu ponto de vista de que há **“um padrão que tem que ser seguido da instituição”**. Isso mostra uma circularidade discursiva em que não aparecem novos elementos argumentativos para tratar a questão e, por conseguinte, o grupo não consegue criar zonas de confluências de ideias para refletir sobre o já estruturado, conhecido e realizado. Como a argumentação se funda em argumentos *de exemplos e pragmáticos*, a possibilidade de reflexão fica circunscrita às questões que transcendem o espaço da sala de atividades. Aqui, não se trata, como na reflexão tecida do excerto anterior, de dizer de uma compreensão dos aspectos políticos: o questionamento está pautado em pensar a organização dos espaços da creche para a produção do conhecimento, do desenvolvimento da pesquisa no universo das crianças.

Percebendo a circularidade discursiva das professoras, a pesquisadora retoma o turno e diz: (27) **“mesmo assim, vocês querendo, propondo...”** A escolha da expressão **“mesmo assim”** mostra que a pesquisadora busca transpor essa circularidade e provocar as educadoras a refletirem. Isso se evidencia quando ela enuncia **“vocês querendo, propondo”**.

Em (28), Fabiana dá instruções de como o grupo poderia fazer para romper com o padrão impresso pela AMAC, na organização dos espaços das creches: **“seria um processo assim de 'tar discutindo, falando, expondo, e ter a aceitação da unidade, da pedagoga e tudo.”** Depois, a professora tece uma explicação a partir da *retomada de uma fala anterior*: **“Porque, como eu te falei, minha sala é oficina, eu tenho dentro da minha sala** (faz um sinal negativo com a boca virando para um lado) **mesa, as cadeiras,**

um armário que eu coloco as colchonetes, eu tenho um outro armário, uma outra estante que coloco os jogos com a televisão e o aparelho de vídeo, de DVD”.

É possível perceber que o movimento argumentativo, tanto por parte da pesquisadora quanto das educadoras, se fixa em argumentos pautados nos exemplos de situações e organizações dos espaços instituídos na creche. As marcas de interação que dão movimento a esses argumentos são as *explicações* e *retomadas de vozes anteriores*. As professoras não se implicam nas ações que determinam o instituído na creche, como em excertos analisados anteriormente. Os conflitos, as contradições que são “denunciadas” se configuram como algo externo, distante e impossível de ser transformado. As educadoras mostram os significados cristalizados, fixos e não reiteráveis da organização dos espaços, não buscando compartilhar seus sentidos para a possibilidade de romper com essa estrutura. Desse modo, não compartilham sentidos e não criam outros significados, diferentes desses instituídos pela AMAC. Novamente prevalece o discurso autoritário (Bakhtin, 1983).

Nessa discussão sobre a organização dos espaços instituídos nas creches, há uma dificuldade de o grupo perceber as possibilidades de transformações e mudanças desta organização. O historiador espanhol Viñao Frago (1998) discorre sobre a não neutralidade do espaço, posto que este produz sentidos em um movimento dinâmico, demarcando relações de poder e de escolhas: “*a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores*” (p. 26).

A compreensão do espaço e sua organização é, assim, um(a) processo/produção cultural. Para o autor, esta compreensão, na verdade, está pautada na percepção que temos dos lugares (espaços construídos). Dito de outro modo, é no lugar que o espaço ganha significado e corporeidade. O espaço vai se corporificando (se transformando em lugar) na medida em que vai tendo significado para os sujeitos que o ocupam/constroem cotidianamente:

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (Viñao Frago, 1998, p. 61).

O espaço é processo/produto de inter-relações: “*é o produto das dificuldades e complexidades, dos entrelaçamentos e dos não entrelaçamentos de relações*” (Massey, 2004, p. 17). A organização em espaços universalizantes, que desconsidera essa complexidade, gera, também, rotinas universais e padronizadas, materializadas em práticas homogêneas que tamponam as diferenças, criam um discurso único, desconsiderando o contexto social, histórico e as práticas culturais presentes em cada instituição (Silva, 2009).

Como toda realidade social, o espaço precisa ser pensado, no campo metodológico e teórico, a partir de três conceitos indissociáveis: forma, estrutura e função (Santos, 1997). Ao contrário disso, os excertos analisados mostram que a definição de organização do espaço, nas creches municipais de Juiz de Fora, é estruturada de maneira uniforme, desconsiderando o contexto de produção de cada uma e suas especificidades. Mas, principalmente, não configura um ambiente no qual crianças e adultos possam construir interações que promovam diversas formas de expressão dos saberes cotidianos que traduzam os saberes infantis.

Apesar de trazer, até então, a discussão do espaço instituído, por meio do discurso autoritário (**“seria um processo assim de ’tar discutindo, falando, expondo ter a aceitação da unidade, da pedagoga e tudo”**), as professoras, nos turnos que se seguem, começam a sinalizar para algumas possibilidades, mostrando uma outra faceta. Sinalizam que buscam, na contradição, reorganizar os lugares para as brincadeiras infantis. Isto fica claro no turno de Fabiana (29): **“E outra, tem que ter o espaço para elas brincarem. Então, eu tenho que estar respeitando aquele espaço todo de maneira que fique organizado, entendeu? Então eu posso, na hora das minhas atividades, eu viro mesa, eu ponho para brincar no chão que é mais fácil”**. Ao iniciar sua enunciação com a expressão **“e outra”** indica que trará um outro elemento para a discussão, isso ocorre por meio de uma explicação: **“tem que ter o espaço para elas brincarem”**. Esta explicação traz para a cena discursiva um importante sentido da professora, partilhado com o grupo, sobre a relação que estabeleceu entre a organização do espaço na creche e o desenvolvimento da brincadeira com as crianças. No entanto, apesar de compartilhar tal significado, ainda mostra o peso da imposição institucional: **“eu tenho que estar respeitando aquele espaço todo de maneira que fique organizado”**.

Na continuidade do seu turno, a educadora tece uma explicação, pautada no *argumento de exemplo*, para mostrar como, dentro de um contexto de espaço padronizado, rompe com o instituído: ***“na hora das minhas atividades, eu viro mesa, eu ponho para brincar no chão que é mais fácil”***; ***“o espaço do chão é melhor do que o das mesas para eles montarem os jogos e tudo, na hora da pintura eu forro as mesas todas, eu junto as mesas para ficar um espaço maior.”*** Ao dizer ***“viro as mesas”***, ***“ponho para brincar no chão”***, compartilha, com todos os participantes, seus sentidos-significados sobre a necessidade de transformar os espaços circunscritos das creches. Isso, também, se apresenta quando discorre, a partir do *argumento de comparação*, ***“o espaço do chão é melhor do que o das mesas para eles montarem os jogos e tudo”***.

Neste excerto, foi possível perceber, em um primeiro momento a reincidência de argumentos sobre a impossibilidade, sinalizada pelas professoras, de se (re)pensar a organização dos espaços das creches. Nesse sentido, há, ainda, uma circularidade enunciativa em torno do discurso autoritário (Bakhtin, 1983). Depois, as professoras começam a compartilhar um outro significado em que destacam que viram e juntam as mesas; fazem atividades no chão, mostrando que, de algum modo, reestruturam os espaços instituídos. Nesse momento, pode-se perceber que foi importante o questionamento da pesquisadora sobre como o espaço poderia ser organizado. Essa marca da interação propiciou que as professoras revisitassem seus sentidos-significados sobre a temática proposta.

Como aponta Magalhães (2004) e Liberali (2006), para colocar em prática o processo crítico-reflexivo (Smyth, 1992), a presença do pesquisador como formador é imprescindível; pois, é por meio de suas intervenções que se instaura um espaço colaborativo de modo que ocorram autoquestionamentos e a reflexão crítica. Segundo Magalhães (2004), o papel do formador implica criar possibilidades de construção-produção de significados com base na argumentação e no questionamento.

Na próxima seção serão analisados os excertos do segundo cronotopo da Cadeia Criativa, referente a dois encontros do curso de extensão que estavam interligados: *“Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração”*: (1) o terceiro encontro – *“A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche”*; e (2) o quarto encontro – *“A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar”*.

4.2 – 2º. Cronotopo da Cadeia Criativa – Curso de Extensão

O curso de extensão com as 23 coordenadoras das creches públicas municipais, como explicitado no terceiro capítulo desta tese, foi estruturado em 10 encontros, com os seguintes temas, respectivamente: (1) Oficina de Roda: resgatando as memórias; (2) Oficina: O dia-a-dia na Creche; (3) A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche; (4) A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar; (5) Encontro – Conflitos na Infância e a Rotina na Creche; (6) – Estátua! Se Mexer...: Não Vale! O Conhecimento do Movimento Corporal; (7) A Sistematização de Propostas Pedagógicas nas Creches; (8) Narrativas Orais e o Desenvolvimento da Imaginação Infantil; (9) Vivências Artísticas: pensando nos pequenos e (10) Espaço de Reflexão/Avaliação.

O curso foi planejado e ministrado pelas pesquisadoras do GP EFoPI, com a intenção de ampliar, no movimento da Cadeia Criativa, a interlocução crítica de colaboração com os profissionais das creches municipais de Juiz de Fora, até então tecidas com 4 educadoras de uma das instituições. Isso, porque na interlocução com as professoras chegou-se à conclusão de que seria imprescindível abrir um espaço para um trabalho crítico-reflexivo com todas as coordenadoras das 23 creches públicas municipais.

Neste 2º. cronotopo, serão analisados dois encontros do curso: (1) o terceiro encontro: “*A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche*”; e (2) o quarto encontro: “*A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar*”. Nesses encontros, foram discutidas as relações que podem se estabelecer entre o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira, elementos que são objetos de estudo desta investigação.

4.2.1 – Encontros do Curso de Extensão Analisados: “A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche” e “A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar” – dias 05 e 12 de novembro de 2007

Para a análise deste cronotopo, foram selecionados três excertos dos dois encontros do curso de extensão, mencionados anteriormente, referentes às discussões sobre a brincadeira nas creches, com as 23 coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora e duas pesquisadoras do GP EFoPI, desenvolvido na Faculdade de

Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo dos encontros era promover um espaço crítico-reflexivo sobre o brincar no interior da educação infantil.

As pesquisadoras, no primeiro encontro, discutiram sobre a dimensão lúdica na criança e na creche, destacando o brincar como processo. Na introdução da temática, Léa pergunta às coordenadoras o que significava brincar para elas e, imediatamente, tece o comentário de que essa era uma questão de difícil definição. Desse modo, para respaldar seu comentário, traz para a cena discursiva o posicionamento de alguns autores, que atribuem diferentes significações aos jogos, brinquedos e brincadeiras, destacando as contribuições da autora Kishimoto (1996), professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, que faz alusão aos brinquedos e às brincadeiras em diferentes contextos sociais.

Depois, as discussões ficam circunscritas a temas como: (1) o brincar e a cultura; (2) brincar se aprende. Para ilustrar o debate teórico-prático acerca desses temas, as pesquisadoras trazem as imagens do livro “*Quando as crianças dizem: agora chega*”, em que Tonucci (2003), por meio de charges, mostra, por exemplo, como as crianças são vistas de cima para baixo.

No segundo encontro, continuam as discussões sobre a dimensão lúdica, mas, agora, inscrita no espaço-ambiente da creche. As pesquisadoras apresentam os pilares da perspectiva sócio-histórico-cultural, em especial as categorias teóricas que podem auxiliar na compreensão do brincar como processo e como atividade cultural. Assim, destacam: as funções psicológicas; o funcionamento psicológico fundado nas relações sociais; a mediação simbólica; zona proximal de desenvolvimento. Nesse entremeio, reforçam a ideia de que brincar se aprende. A partir disso, enfatizam as contribuições teóricas de Vygotsky e seus colaboradores para a compreensão da brincadeira de faz de conta e os diferentes significados que a criança atribui aos objetos, no movimento do brincar.

Como o leitor poderá perceber, esse cronotopo está recheado de incursões teóricas e traz os significados do brincar do GP EFoPI, fato que não ocorreu no elo anterior da Cadeia Criativa. Assim, os argumentos das pesquisadoras estão respaldados, também, em construtos teóricos que medeiam a interlocução.

No excerto a seguir, a pesquisadora Léa discute, junto com as coordenadoras, a dificuldade em se definir o brincar. Depois, promove um debate sobre a brincadeira livre e a brincadeira dirigida. Para isso, estrutura seu campo argumentativo, prioritariamente, no argumento baseado em citações.

1º. excerto

(1) Léa: Vamos falar hoje das questões sobre o brincar. Então, como vocês viram no próprio *folder* (do curso de extensão), a gente vai 'tar falando da questão do brincar, hoje e na próxima segunda-feira continuaremos essas questões que se referem ao brincar. Eu achei interessante que uma pessoa que trabalha aqui na Prefeitura, ela entrou e disse assim: - Léa, a gente fala muito no brincar, mas é difícil a gente saber como pratica isso, né? Então, eu disse assim pra ela: - Olha, isso é realmente um desafio, eu 'tou aqui hoje conversando com o pessoal, o pessoal que trabalha nas creches, que está muito pertinho das crianças de zero a três anos. Nós vamos estar com esse curso aqui, ele tem o nome de “Reflexão teórico-prática”, nós estamos fazendo aqui uma troca. Realmente é uma troca, é uma discussão, como é que é, o que não é, eu penso que assim... 'tá trazendo o estudo dos teóricos, as ideias que eles trouxeram pra nós, o que isso tem a ver com a nossa realidade, com o nosso tempo de hoje. Certo? Tem um livro do Tonucci que chama “Com os olhos da criança” ele é todo de caricaturas. Então, ele traz essas caricaturas que eu acho muito interessante. Então, o que acontece? O adulto ali dizendo “me ensina a brincar que eu não me lembro mais!” Isso é uma coisa assim bastante interessante pra gente estar refletindo aqui é porque se você for brincar com a criança você precisa se despir, ou... da sua categoria, vamos dizer assim de adulto e você realmente se colocar na categoria de criança, vamos dizer assim, porque se você não faz isso, realmente a coisa não funciona e a gente pode perceber muito isso quando às vezes a criança está lá brincando numa boa e tal e você chega, você quer interferir. A primeira coisa que você fala é “de que você está brincando?” Ou então você pergunta “de que cor é isso?” “de que forma é aquilo?” Quer dizer, então você já puxa para alguma questão é, é... de conceitos (sistematizados), alguma questão que você tenha que estar ensinando. Quer dizer, então, se você realmente não se coloca no lugar de criança fica difícil o brincar realmente acontecer. Então, aí eu pergunto pra vocês, afinal de contas o quê que é brincar, hein? Bem rapidinho, (vocês) vão tentar definir em uma palavra, o quê que é brincar pra cada uma de vocês.

(2) Coordenadora que a câmera não focaliza: Fazer o que quiser.

(3) Coordenadora que a câmera não focaliza: Imaginar.

(4) Léa: Imaginar. Mais o quê?
(5) Coordenadora que a câmera não focaliza: Concentração
(6) Léa: Concentração.
(7) Diva: Desenvolvimento.
(8) Léa: Desenvolvimento. Mais o quê? O que é o brincar?
(9) Coordenadora que a câmera não focaliza: Mágica.
(10) Léa: Mágica. Que mais é o brincar?
(11) Coordenadora que a câmera não focaliza: Fazer de conta.
(12) Léa: Fazer de conta. Que mais é brincar? (Faz gesto com as mãos pedindo mais opiniões) Que mais? Difícil, né? Se a gente pensar que tem que escrever uma definição para o brincar, a gente já vai tendo uma certa dificuldade. A professora Tizuco, eu acho que muitas de vocês já devem ter lido ou conhecido os livros dela. Ela fala que o brincar ele é muito difícil de definir porque ele é uma coisa muito contraditória. Então, ela vem dizendo que o brincar ele é visto ora como uma ação livre, ora é uma atividade supervisionada pelo adulto. E aí ela até vai mais longe... e vai dizendo, que muitas vezes, na escola, o quê que você faz? Por exemplo: - Vamos brincar. E aí o adulto diz: - Vamos, agora, brincar é... de casinha. Isso é supervisionado ou também: - Agora, nós vamos brincar disso, ou você faz a sugestão todas as crianças ou todas as pessoas que estão ali têm que brincar da mesma coisa, então ela acaba sendo uma atividade dirigida.

No início do turno (1), Léa explica ao grupo de coordenadoras que vai, no curso de extensão, discutir as questões referentes ao brincar. É interessante notar que, para dizer da dificuldade da temática, a pesquisadora narra uma conversa que teve com uma profissional da prefeitura, referência na área de educação infantil no município de Juiz de Fora. Com isso, a pesquisadora faz uso de um *argumento de autoridade* para defender a tese sobre a dificuldade de se trabalhar (praticar) o brincar na educação infantil: *ela* (a profissional) *entrou e disse assim: - Léa, a gente fala muito no brincar, mas é difícil a gente saber como pratica isso*. As escolhas lexicais da pesquisadora na narrativa, por meio do pronome pessoal da terceira pessoa do singular *“ela”*, mostram a necessidade de pautar sua enunciação no discurso citado, para buscar a adesão do auditório. Há, ainda, no discurso citado, uma questão controversa importante: *“a gente fala muito no brincar, mas é difícil a gente saber como pratica isso”*. As marcas linguísticas que sinalizam a controversa são: (1) a reincidência do sintagma nominal *“a gente”* (no lugar do pronome de primeira pessoal do plural “nós”) e o operador

argumentativo **“mas”**, que contrapõe elementos anteriores, levando a uma conclusão contrária. Depois, a pesquisadora diz: **“Então, eu disse assim pra ela: - Olha, isso é realmente um desafio”**. A utilização do operador argumentativo **“então”** pressupõe a conclusão que Léa dará à enunciação anterior, que se materializa no uso do dêitico espacial **“isso”**. Implicitamente, esse movimento discursivo inicial sinaliza a preocupação da pesquisadora em desvelar as possíveis dificuldades da temática a ser tratada no curso e procura, de alguma maneira, implicar o grupo nesse desafio.

A continuidade do turno funda-se em um discurso interativo, cujos interlocutores são envolvidos pela pesquisadora nas suas escolhas lexicais. Nessa relação, a dêixis referencial permite a localização, o momento e a identificação das pessoas: **“Nós vamos estar com esse curso aqui, ele tem o nome de “Reflexão teórico-prática”, nós estamos fazendo aqui uma troca. Realmente é uma troca, é uma discussão, como é que é, o que não é, eu penso que assim... ’tá trazendo o estudo dos teóricos, as ideias que eles trouxeram pra nós, o que isso tem a ver com a nossa realidade, com o nosso tempo de hoje. Certo?”**. Essa interação, ainda que esteja calcada no interior do movimento discursivo da pesquisa, promove um espaço de colaboração, pois todos acabam sendo implicados nas ações que serão desenvolvidas.

Refletindo sobre o movimento linguístico-discursivo, a pesquisadora vale-se do pronome de primeira pessoal do plural para interagir com o auditório. Esse recurso de escolha da 1ª pessoa do discurso gera um espaço de confiança, compromisso e respeito que deve existir em um trabalho colaborativo. Esse comprometimento destaca, também, de maneira implícita, outros aspectos do trabalho colaborativo, entre eles, a necessidade de se estabelecerem objetivos comuns e uma relação de interdependência, pois é nessa relação que os participantes podem desenvolver a “responsividade” (Sobral, 2005, p. 20) em processo de trabalho coletivo.

Depois de buscar envolver, colaborativamente, o grupo de coordenadoras das creches, Léa mostra o seguinte slide:



(Tonucci, 2003)

Assim, a partir de um argumento de citação, pautado em argumento de autoridade e de fonte explícita: *“tem um livro do Tonucci que chama “Com os olhos da criança” ele é todo de caricaturas. Então, ele traz essas caricaturas que eu acho muito interessante”*. Ao concluir, com o operador argumentativo *“então”* e continuar dizendo *“ele traz essas caricaturas que eu acho muito interessante”*, a pesquisadora compartilha da crença do autor e obra citados, de que é importante que o adulto se dispa da sua categoria de adulto e se coloque na categoria de criança. Isso se explicita na continuidade de seu turno: *“Então, o que acontece? O adulto ali dizendo ‘me ensina a brincar que eu não me lembro mais!’ Isso é uma coisa assim bastante interessante pra gente estar refletindo, aqui, é porque se você for brincar com a criança você precisa se despir, da sua categoria, vamos dizer, assim, de adulto e você realmente se colocar na categoria de criança (...)”*. O uso do dêitico *“isso”*, acompanhado do adjunto intensificador *“bastante”* sinaliza a crença da pesquisadora da necessidade de se compreender o brincar sob a ótica da criança.

Depois de tecer explicações sobre a relevância de compreendermos a brincadeira sob a ótica da criança, por meio do argumento de citação (referenciado em uma fonte), Léa continua sua argumentação a partir de *argumentos de exemplos*: *“porque se você não faz isso, realmente a coisa não funciona e a gente pode perceber muito isso quando às vezes a criança está lá brincando numa boa e tal e você chega, você quer interferir. A primeira coisa que você fala é ‘de que você está brincando?’ Ou então você pergunta ‘de que cor é isso?’ ‘de que forma é aquilo?’”*. A pesquisadora usa o argumento de exemplo para chegar a uma conclusão: *Quer dizer, então você já puxa para alguma questão é, é... de conceitos (sistematizados), alguma questão que você tenha que estar ensinando*. Nesse momento, Léa compartilha com o grupo de coordenadoras um importante significado que tem sobre o lugar que o brincar ocupa na

educação infantil: pré-texto para ensinar conceitos sistematizados. Em seguida, a pesquisadora conclui o seu turno com um questionamento: **“Então, aí eu pergunto pra vocês, afinal de contas, o quê que é brincar, hein? Bem rapidinho, (vocês) vão tentar definir em uma palavra, o quê que é brincar pra cada uma de vocês.”**

Feito isso a pesquisadora, a partir da marca de interação *questionamento*, indaga: **“Então, aí eu pergunto para vocês, afinal de contas o quê que é brincar? (vocês) vão tentar definir em uma palavra, o quê que é brincar pra cada uma de vocês?”** É interessante notar que esse questionamento veio depois de a pesquisadora compartilhar significados circunscritos a como o brincar é visto pelo adulto, como está relacionado à aquisição de conhecimentos. Assim, sua pergunta traz, em si, pontos que são geradores de respostas. Na verdade, a oradora, primeiro procura compartilhar seus significados e, com a questão, busca criar um espaço para que os significados das coordenadoras, sobre o assunto, sejam também explicitados. No entanto, o modo como tece a instrução: **“Bem rapidinho, (vocês) vão tentar definir em uma palavra, o quê que é brincar pra cada uma de vocês”** acaba por restringir o compartilhamento de significados. Discursivamente isso fica expresso nos enunciados, **“bem rapidinho”** e **“definir em uma palavra”**, como podemos perceber nos turnos seguintes das coordenadoras: (2) **“fazer o que quiser”**; (3) **“imaginar”**, (5) **“concentração”**; (7) **“desenvolvimento”**; (9) **“mágica”**; (11) **“fazer de conta”**. Assim, observamos que nos enunciados das participantes não fica claro em quais elementos seus significados sobre o brincar estão fundados, pois elas seguiram a instrução da pesquisadora – que elas fizessem isso **“bem rapidinho”** e **“em uma palavra”** (ou em uma expressão) –, exigindo uma resposta objetiva do grupo. Essa instrução inviabilizou que as participantes compartilhassem, com o grupo, um significado mais amplo e detalhado sobre o brincar.

Como vimos, os recursos argumentativos que a pesquisadora lança mão em seu turno (1) promovem pouco espaço para a discussão e expansão da reflexão e, por conseguinte, para a produção do conhecimento sobre o brincar, pois a oradora apresenta uma ideia já concluída. O movimento enunciativo se funda em significados compartilhados com o grupo por meio de um discurso autoritário (Bakhtin, 1983), uma vez que buscou o reconhecimento e a assimilação do que foi verbalizado. O foco da discussão, para Léa, era que as coordenadoras precisariam compreender: (1) que trabalhar o brincar na educação infantil não é tarefa fácil; e (2) a necessidade de trabalhar o brincar sob a ótica das crianças.

No último turno do excerto, Léa (12) usa as marcas de interação *recolocação de problema* e *questionamento*: **“Que mais é brincar? (Faz gesto com as mãos pedindo mais opiniões) Que mais?”**. Na verdade, a pesquisadora aparentemente retoma o questionamento para o grupo, pois a questão funciona mais como recurso discursivo para continuar a defender a sua tese de que é difícil definir o brincar: **“se a gente pensar que tem que escrever uma definição para o brincar, a gente já vai tendo uma certa dificuldade”**. Ao retomar sua tese, a pesquisadora não utiliza pronomes de primeira pessoa do singular, mas usa reincidentemente o sintagma **“a gente”**, no lugar do pronome de primeira pessoa do plural, procurando envolver o grupo e reafirmar sua explicação, aproximando, assim, os participantes para quem fala daquilo que busca defender. Além disso, mostra o tipo de relação que deseja imprimir no fluxo de sua interação verbal.

Na continuidade do turno, a pesquisadora continua a interlocução fazendo um questionamento: **“Por que isso acontece?”** A questão tem a finalidade de introduzir a explicação sobre os elementos que geram a dificuldade em se definir o brincar. Desse modo, a pesquisadora no entremeio de seu discurso usa argumento de autoridade e argumento de exemplo para tecer sua explicação: **“A professora Tizuco, eu acho que muitas de vocês já devem ter lido ou conhecido os livros dela. Ela fala que o brincar ele é muito difícil de definir porque ele é uma coisa muito contraditória. Então, ela vem dizendo que o brincar ele é visto ora como uma ação livre, ora é uma atividade supervisionada pelo adulto. E aí ela até vai mais longe... e vai dizendo, que muitas vezes, na escola, o quê que você faz? Por exemplo: - Vamos brincar. E aí o adulto diz: - Vamos, agora, brincar é... de casinha. Isso é supervisionado ou também: - Agora, nós vamos brincar disso, ou você faz a sugestão todas as crianças ou todas as pessoas que estão ali têm que brincar da mesma coisa, então ela acaba sendo uma atividade dirigida”**. Esses recursos argumentativos possibilitam à pesquisadora respaldar seu ponto de vista sobre a questão levantada a partir do discurso de outrem. Na visão bakhtiniana, um discurso se constrói por meio de outros discursos, se dirigindo para outros, mantendo com eles uma interação viva e tensa (Bakhtin, 1983). Ao trazer para a cena enunciativa, outras vozes que vão ao encontro de seu ponto de vista, Léa promove um espaço de ampliação de significados sobre o brincar livre e o brincar dirigido, criando uma zona de colaboração (Magalhães, 2009) no interior do debate.

Na sequência, a pesquisadora levanta questionamentos sobre o brincar livre e o brincar dirigido, levantando questões sobre os motivos que levam os educadores, de um modo geral, a abdicarem de uma situação livre em função do brincar dirigido.

2º. excerto

<p>(13) Léa: Muitas vezes a gente acredita em algumas situações de brincar livre em função de outra atividade dirigida, por que hein gente? Por que a gente abdica de uma situação livre, de fazer uma sugestão numa hora em que pode escolher aquilo que... e acaba fazendo uma opção por alguma coisa dirigida, por alguma tarefa.? Por que a gente faz isso?</p>
<p>(14) Coordenadora que a câmera não focaliza: Você tem maior controle.</p>
<p>(15) Léa: Isso pode ser também. Você tem maior controle. Mas, por que mais gente?</p>
<p>(16) Gabriela: Teme a desorganização.</p>
<p>(17) Léa: Teme a desorganização. Também pode ser a questão da disciplina e pensa: - sei lá o que a diretora vai falar se ela passar aqui na porta da minha sala, que a faxineira vai dizer, vai pegar no meu pé depois porque eu tirei as mesas do lugar e deixei encostadas.</p>
<p>(18) Diva: É pelo compromisso também que a gente tem de cumprir as tarefas pedagógicas.</p>
<p>(19) Léa: O compromisso de cumprir as tarefas pedagógicas.</p>
<p>(20) Isabela: A preocupação de vencer o conteúdo, que às vezes é mais importante isso do que o brincar.</p>
<p>(21) Algumas coordenadoras: trabalha com os conteúdos de 1ª à 4ª.</p>
<p>(22) Joana: Quando você (Léa) colocou ali a opinião, a fala ali daquela autora do brincar livre e do brincar dirigido. Então, a gente divide muito esse tempo no lúdico, na fantasia, nesse estímulo a essas brincadeiras, com as oficinas, de contar histórias, deles mesmos traduzir a história deles. Eu acho assim, que a proposta pedagógica que hoje a gente está trabalhando com ela é muito com o brincar. Mas, muitas vezes a professora, a recreadora, ela mesmo tem a tendência em querer dar atividade dirigida, o trabalhinho na folha, como forma dela mostrar, dela garantir para ela mesma: - eu estou trabalhando.</p>
<p>(23) Léa: Eu concordo com você, seria uma forma talvez de garantir que aquela criança aprendeu, ela sabe as cores, ela sabe, sei lá, as formas.</p>

A pesquisadora inicia seu turno (13) dizendo: ***“Muitas vezes a gente acredita em algumas situações de brincar livre em função de outra atividade dirigida. Por que hein gente?”***. Léa, no seu enunciado retoma implicitamente o *argumento de autoridade*, expresso na explicação da professora Tizuko sobre o brincar livre e a atividade dirigida. O fato de retomar o enunciado do outro tem o objetivo de mostrar a importância de se refletir sobre o tema. Logo em seguida a pesquisadora faz um questionamento por meio da pergunta: ***“Por que hein gente?”*** a fim de recolocar um ponto relevante que havia sido discutido anteriormente. Assim, faz uso da marca de interação *questionamento*: ***“Por que a gente abdica de uma situação livre, de fazer uma sugestão numa hora em que pode escolher aquilo e acaba fazendo uma opção por alguma coisa dirigida, por alguma tarefa”***, demarcada linguisticamente a partir do operador argumentativo ***“por que”***.

Depois da explicação, a pesquisadora retoma o questionamento, indagando: ***“Por que a gente faz isso?”***. Esse movimento de levantamento de questões contribui como aponta Magalhães (2009), para a discussão de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados entre coordenadoras e pesquisadoras. Esse movimento argumentativo da pesquisadora promove um espaço de socialização de motivos que levam os profissionais da creche a priorizarem o brincar a partir de atividades dirigidas. Podemos perceber isso nas *explicações* que as coordenadoras dão em seus turnos: (14) ***“você tem maior controle”***; (16) ***“teme a desorganização”***; (18) ***“é pelo compromisso também que a gente tem de cumprir as tarefas pedagógicas”***, (20) ***“a preocupação de vencer o conteúdo, que às vezes é mais importante isso do que o brincar”*** e (21) ***“trabalha com os conteúdos de 1ª à 4ª”***. Dizer que muitas vezes os profissionais das creches priorizam o brincar dirigido por conta do controle, falar do temor à desorganização, da necessidade de cumprir as tarefas pedagógicas, da preocupação em vencer o conteúdo e trabalhar com os conteúdos das primeiras séries do ensino fundamental revelam significados compartilhados em outros espaços e, nesse espaço particular do curso, criam uma instância nova em que esses significados ganham outros contornos.

Em seu turno (22), a coordenadora Joana usa de *argumento de autoridade* para expor seu ponto de vista sobre a questão tratada: ***“quando você (Léa) colocou ali a opinião, a fala ali daquela autora do brincar livre e do brincar dirigido”***. Esse movimento argumentativo dá respaldo de antemão ao que a participante vai dizer. Joana

utiliza o operador argumentativo **“então”**, que prepara o interlocutor para a conclusão que tecerá ao enunciado anterior: **“Então, a gente divide muito esse tempo no lúdico, na fantasia, nesse estímulo a essas brincadeiras, com as oficinas de contar histórias, deles mesmo traduzir a história deles”**. Além disso, usa o sintagma nominal **“a gente”** para sinalizar que todo o grupo da coordenação já faz esse trabalho. Faz uso, ainda, do argumento de exemplo para ilustrar quais atividades realizam a partir da brincadeira livre: **“com as oficinas de contar histórias, deles mesmos traduzir a história deles”**.

A coordenadora continua a interlocução por meio do operador argumentativo **“mas”**, mostrando que vai discorrer para uma conclusão contrária ao que vinha dizendo: **“Mas, muitas vezes a professora, a recreadora, ela mesmo tem a tendência em querer dar atividade dirigida, o trabalhinho na folha, como forma dela mostrar, dela garantir para ela mesma: - eu estou trabalhando”**. Essa conclusão contrária ao que havia sido dito anteriormente pela coordenadora recupera a voz das professoras que têm uma tendência a dar atividade dirigida, fato sintetizado no exemplo: **“o trabalhinho na folha”**. Por fim, conclui seu turno: **“como forma dela mostrar, dela garantir para ela mesma: - eu estou trabalhando”**. Nesse momento, a coordenadora compartilha com o grupo um importante significado da atividade dirigida e o brincar livre por meio do discurso citado (da professora): **“- eu estou trabalhando”**. Assim, a coordenadora, na voz da professora, sinaliza para a “velha” dicotomia entre a atividade dirigida e a brincadeira livre. Aquela se pauta em um trabalho efetivo da professora, possibilitando mostrar a concretude de suas ações com as crianças, que não seria possível com o brincar.

A pesquisadora retoma o turno (23) e chega a um acordo em relação ao que a coordenadora havia dito: **“Eu concordo com você, seria uma forma talvez de garantir que aquela criança aprendeu, ela sabe as cores, ela sabe, sei lá, as formas”**. Nesse momento, ambas revelam seus sentidos compartilhados em outros espaços que ganham novos contornos na discussão. Esse movimento propicia o compartilhamento de significados, sustentados pelos recursos argumentativos da enunciação; no caso da pesquisadora seu discurso está pautado, prioritariamente, no *argumento de autoridade* e o da coordenadora fundado em *argumentos de exemplo*, fundados na citação. Os recursos argumentativos utilizados sinalizam para um embate de vozes que culmina em um acordo. Segundo Bakhtin (1983, p. 139), *“qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros”*. Isso implica pensar que nossa

enunciação apresenta citações ou referência àquilo que uma determinada pessoa disse sobre um dado assunto. Na visão bakhtiniana, em um diálogo, metade de todas as palavras próprias são objetos de transmissão de outra pessoa.

No excerto acima, vimos a produção de significados compartilhados por meio da colaboração. Segundo Magalhães (2009), colaborar implica tensões e contradições, que trazem conflitos. A pesquisadora, aqui, não hesitou em utilizar *questionamentos* que promovessem o levantamento de dúvida e de polêmica, elementos fundamentais para a reflexão crítica e o aprofundamento de questões problemáticas em foco, que propiciaram a expansão da discussão por meio de uma zona de conflito e tensões, chegando a um acordo e promovendo a produção-construção do conhecimento para todo o grupo.

No próximo excerto, as pesquisadoras Léa e Viviam tecem explicações teóricas sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Depois, as pesquisadoras fazem *questionamentos*, buscando relacionar os construtos teóricos e as ações das coordenadoras em relação à temática.

3º. Excerto

(24) Léa: Eu acho que vocês podem estar colocando essas questões que a gente trouxe hoje. Como que vocês veem isso, relacionando com a creche de vocês? Vocês poderiam estar pensando na forma de estar mudando alguma coisa. Não que aqui a gente esteja dizendo que a sua posição seja errada, não é nesse sentido, é naquele sentido que a gente procurou aqui na fala desse encontro, como a criança ao brincar, ela dá saltos qualitativos no próprio desenvolvimento. E como eu acho que nós adultos fazemos isso diariamente à medida que nós interagimos e dialogamos com os outros, porque aqui nós estamos dialogando com essas coisas que vocês têm falado, nós temos tido grandes contribuições, nessa troca. Eu acho que a gente pode sair daqui dizendo que valeu a pena, eu não tinha pensado nisso, eu posso estar pensando nisso de outra forma. Às vezes você olha um vídeo com a sensação de que não é creche pública, aí pensa: - ah não dá para fazer. – Ah, porque o espaço que eu tenho é pequeno. Então, a minha questão para vocês agora que a gente está encerrando, é que cada uma pensasse na sua creche do tamanho que for, com os recursos que tem, o que já faz e o que poderia acrescentar a partir das nossas conversas, a partir dessas questões que a Viviam

trouxe e como bateu para cada uma. Eu acho que essas questões têm que ser colocadas exatamente para que a gente possa estar reelaborando, porque, conforme a Viviam colocou ali no conceito do Vygotsky, num primeiro momento da aprendizagem ela acontece na minha troca com o outro, somente depois dessa troca que eu reelaboro, que eu discuto, é que eu internalizo. Quando eu digo que internalizo, é o que ficou comigo, não entrou aqui e saiu aqui (Léa faz gestos apontando para os ouvidos). Não é só mais um curso, e não é realmente esse o nosso objetivo, o nosso objetivo é de troca, de colaboração, o quê que dá para fazer a partir do que eu tenho, o que isso aí me despertou, o quê que eu já relacionei com o que eu tenho, que posso até estar contribuindo chegando lá (na creche), mudando, será que a gente tem que ter a mesma organização nas salas sempre? Eu posso mudar um pouquinho? Posso mudar aquela rotina? Como eu posso estar fazendo isso? Então, eu acho que seria importante que cada pessoa pudesse colocar, pode ter certeza de que vocês têm grandes contribuições. E quando eu não falo, às vezes, eu deixo de colaborar com o meu colega. Porque, às vezes, eu não me coloco.

(25) Marina: Eu acho que a visão que a gente hoje na creche tem desse faz de conta é bem diferente do que foi apresentado aqui. Não no sentido da criança e do faz de conta, mas o próprio espaço físico. Eu acho que as nossas meninas, por exemplo, elas dão muito mais ênfase à questão pedagógica mesmo, por exemplo, ainda do papel, do trabalhinho, elas não acompanham as crianças no faz de conta, igual aparece aqui, não, elas não têm essa visão. Porque é tudo muito corrido, eu acho assim que a importância que elas dão ao pedagógico, ao fazer, é muito maior que esse momento tão legal que a gente viu aqui, e que a gente não faz, não faz.

(26) Léa: Isso que você viu aqui, você acha que não é pedagógico?

(27) Marina: Não, não que não seja o pedagógico. Mas, assim a gente trabalhando essas questões da forma como foi discutida.

(28) Isabela: de uma forma mais lúdica.

(29) Joana: Eu acho que isso é o que precisa na creche, esse outro olhar que vocês colocaram aqui, para o brincar, para o faz de conta. Não tem um quadro com cartaz do tempo, quantos somos, que dia é hoje, nada disso. E isso a gente faz todo dia. A criança pode vivenciar esses conhecimentos a partir da brincadeira, por exemplo, vendo como 'tá o dia lá fora, brincando mesmo.

(30) Isabela: Eu acho que o que a gente está oferecendo não é o melhor, não é o legal,

entendeu? Não que a gente faça errado, eu acho que está na hora de repensar sim, para a gente poder trabalhar o brincar desse modo que vocês ’tão dizendo.

No excerto acima, a pesquisadora inicia seu turno (24) com a marca de interação *instrução* e, para isso, entremeia sua fala com outra marca, o *questionamento*: **“eu acho que vocês podem estar colocando essas questões que a gente trouxe hoje. Como que vocês veem isso, relacionando com a creche de vocês?”** A *instrução* e o *questionamento* são usados como recursos discursivos para que as coordenadoras reflitam sobre as possíveis contribuições das discussões tecidas no encontro, para o trabalho nas creches. Linguisticamente, isso fica demarcado quando Léa faz uso do pronome **“isso”**, o qual se refere às questões propostas, aliado ao dêitico temporal **“hoje”**, referindo-se ao período em que elas ocorreram.

No turno, a pesquisadora continua discursivamente usando a marca de interação *instrução*, de forma bastante modalizada: **“poderiam ... pensando ... mudando alguma coisa”**. Desse modo, busca promover a construção de um novo percurso para o tema tratado, que poderia subsidiar elementos para as coordenadoras reconstruírem suas percepções e ações diante do que foi apresentado. Para ilustrar suas colocações a pesquisadora usa um *argumento teórico*: **“é naquele sentido que a gente procurou aqui na fala desse encontro, como a criança ao brincar, ela dá saltos qualitativos no próprio desenvolvimento”**, as marcas linguísticas que sinalizam são: o dêitico espacial **“aqui”**, demarcando o lugar físico da interlocução e o pronome “naquele”, apontando para o significado compartilhado do brincar como possibilidade de propiciar à criança **“saltos qualitativos no próprio desenvolvimento”**.

Na continuidade de seu turno, a pesquisadora utiliza *argumento pragmático* para apreciar um ato ou acontecimento segundo suas consequências, presentes ou futuras, tendo importância direta para a reflexão; esse fluxo argumentativo se funda, também, em um discurso internamente persuasivo (Bakhtin, 1983, p. 144), que pretende trazer as diversas vozes envolvidas na interação: **“e como eu acho que nós adultos fazemos isso diariamente à medida que nós interagimos e dialogamos com os outros, porque aqui nós estamos dialogando com essas coisas que vocês têm falado, nós temos tido grandes contribuições, nessa troca. Eu acho que a gente pode sair daqui dizendo que: - valeu a pena, eu não tinha pensado nisso, eu posso estar pensando nisso de outra forma”**. O uso do *argumento pragmático*, neste contexto, indica que o papel do

pesquisador-formador não é apenas o de trocar informações e sintetizar compreensões compartilhadas, mas, também, o de criar um espaço de construção-produção do conhecimento por meio de uma reflexão crítica com base na argumentação, permitindo que os participantes repensem sobre as questões tratadas e os impactos que elas têm no seu trabalho na creche.

No campo linguístico, o discurso internamente persuasivo se materializou nas escolhas dos dêiticos pessoais utilizados pela pesquisadora, em especial: a reincidência do uso do pronome de primeira pessoa do plural **“nós”**, sendo que nas duas primeiras ocorrências (**“nós adultos”** e **“nós interagimos”**), a pesquisadora se inclui e, nas duas seguintes, estabelece uma diferença entre pesquisadoras formadoras e educadoras em formação, quando, também, introduz a segunda pessoa do plural **“vocês”**: **“nós [pesquisadoras-formadoras] *estamos dialogando com essas coisas que vocês [educadoras em formação] têm falado, nós [pesquisadoras-formadoras] temos tido grandes contribuições, nessa troca”***. Em seguida, recorre ao pronome de primeira pessoa do singular para se posicionar **“*Eu acho que...*”**, mas se inclui novamente, nas ações em colaboração, utilizando o sintagma nominal **“a gente”** (no lugar do **“nós”**). Depois, completa com uma avaliação genérica **“*valeu a pena*”**, já introduzindo uma voz social que tanto pode se referir à educadora como também à pesquisadora, materializada pelo dêitico pessoal de primeira pessoa **“eu”** no sentido expandido (**“*eu não tinha pensado nisso, eu posso estar pensando nisso de outra forma*”**).

Prosseguindo o turno, a pesquisadora vale-se das vozes sociais das coordenadoras, enunciadas em outros momentos da interlocução, para dizer da resistência delas em transformar os espaços da sala de atividades em espaços que propiciem a brincadeira: **“às vezes você olha um vídeo com a sensação de que não é creche pública, aí pensa: - ah não dá para fazer. – Ah, porque o espaço que eu tenho é pequeno”**. Ao introduzir em seu discurso as vozes do outro, por meio do discurso direto, a pesquisadora busca estabelecer um sentido de aceitação geral e reconhecimento comprovado do conflito. Wertsch (1991) explica que o contexto social determina que vozes sejam privilegiadas em função de serem mais apropriadas e mais eficazes. Ao (re)produzir um enunciado pautado na voz social dos próprios participantes, a pesquisadora investe na crença de que ela tem poder maior do que a sua própria voz representaria. Assim, faz uso da marca de interação *retomada de vozes anteriores* para

evitar que as coordenadoras usem os mesmos argumentos para dizer da inviabilidade de transformar o contexto da sala de atividade no interior da creche.

No momento seguinte, a pesquisadora continua utilizando a marca de interação *instrução* para orientar sobre as reflexões que as coordenadoras deverão tecer: **“então, a minha questão para vocês agora que a gente está encerrando, é que cada uma pensasse na sua creche do tamanho que for, com os recursos que tem, o que já faz e o que poderia acrescentar a partir das nossas conversas, a partir dessas questões que a Viviam trouxe e como bateu para cada uma”**. No interior da *instrução*, Léa faz uso do *argumento de autoridade*, citando a pesquisadora do GP EFoPI, Viviam Carvalho, referência nas discussões teórico-práticas sobre o brincar, para deixar claro em qual perspectiva elas devem se apoiar, no processo de reflexão.

A pesquisadora dá seguimento, ainda por meio do *argumento de autoridade* e introduzindo um *argumento teórico*, para retomar conceituações anteriores que poderiam subsidiar a reflexão sobre o tema e criar um espaço de ressignificação de significados: **“Eu acho que essas questões têm que ser colocadas exatamente para que a gente possa estar reelaborando, porque, conforme a Viviam colocou ali no conceito do Vygotsky, num primeiro momento da aprendizagem ela acontece na minha troca com o outro, somente depois dessa troca que eu reelaboro, que eu discuto, é que eu internalizo”**. Como *argumento de autoridade*, Léa cita novamente a pesquisadora Viviam e o autor estudado, Vygotsky, para se referir ao processo de reelaboração das participantes. Para reforçar a perspectiva que deve ser adotada, além de *autoridade*, a pesquisadora traz, no interior da enunciação, o *argumento teórico*: **“num primeiro momento da aprendizagem ela acontece na minha troca com o outro, somente depois dessa troca que eu reelaboro, que eu discuto, é que eu internalizo”**. Traz, assim, uma importante discussão vygotskyana, que foi tecida com as coordenadoras no desenvolvimento do curso: o processo de internalização que, segundo o autor, possibilita mudanças qualitativas no ser humano. Dito de outro modo, o indivíduo reconstrói, internamente, uma operação externa, elaborando uma série de transformações (Vygotsky, 1930/1991, p. 75). Retomando o que diz o autor russo a esse respeito, as transformações que ocorrem nesse processo são as seguintes: (1) uma operação que a princípio representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; (2) um processo interpessoal (nível social) é transformado em um processo intrapessoal (nível individual); e (3) a síntese do processo de internalização é

resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo das relações reais entre as pessoas, no interior de seu contexto sócio-histórico-pessoal.

Nesse movimento discursivo, a pesquisadora procura mostrar a relevância das interações desenvolvidas nos encontros do curso para as participantes, na síntese das relações inter e intrapessoais. No fluxo de intervenções, Léa finaliza seu turno com *questionamentos* que possam promover um momento para as coordenadoras repensarem seus significados instituídos que, muitas vezes, impedem a reorganização dos espaços das creches e, por conseguinte, diferentes espaços para o brincar: **“será que a gente tem que ter a mesma organização nas salas sempre? Eu posso mudar um pouquinho? Posso mudar aquela rotina? Como eu posso estar fazendo isso?”**.

Os *questionamentos* formulados por Léa procuram fomentar o estabelecimento de possíveis bases para a produção de (novos) significados construídos colaborativamente sobre o trabalho realizado e sobre a teoria em estudo. Ao colocar, na cena discursiva, os elementos teóricos retomados e os *questionamentos* levantados, a pesquisadora busca criar um espaço argumentativo-colaborativo, em que seja possível refletir sobre o instituído, bem como possibilitar a recolocação dos significados trazidos pelas coordenadoras, propiciando expandir o significado coletivo daquela comunidade semiótica.

No turno seguinte (25) Marina traz uma interessante reflexão: **“Eu acho que a visão que a gente hoje na creche tem desse faz de conta é bem diferente do que foi apresentado aqui.”** A declarativa sinaliza o conflito vivenciado pela coordenadora entre o significado trazido pelas professoras sobre a brincadeira de faz de conta e aqueles compartilhados pelas pesquisadoras Léa e Viviam. Ao fazer essa afirmação, Marina cria um espaço de tensão, de confronto entre o instituído, cristalizado nos espaços das creches e o que foi discutido no encontro. Esse momento é muito importante, pois possibilita a todos os participantes refletirem entre o dito/feito, o instituído/possível e, além disso, promove um espaço de compartilhamento de novos significados, marcados pela síntese dialética entre os significados anteriores e aqueles compartilhados pelas pesquisadoras.

Para confirmar sua tese de que **“visão que a gente hoje na creche tem desse faz de conta é bem diferente do que foi apresentado aqui”**, a coordenadora continua o turno usando o *argumento de exemplo* como marca de interação explicação: **“Eu acho**

que as nossas meninas (professoras das creches), elas dão muito mais ênfase à questão pedagógica mesmo, por exemplo, ainda do papel, do trabalhinho, elas não acompanham as crianças no faz de conta, igual aparece aqui, não, elas não têm essa visão”. Por fim, Marina diz: “a gente não faz, não faz”, mostrando com o sintagma nominal “a gente” (no lugar do “nós”) que a brincadeira na creche não está sob a ótica do faz de conta, mas sob a perspectiva de um conteúdo sistematizado.

Diante da marca de interação *explicação* da coordenadora, Léa (26) levanta o *questionamento*, por meio de uma questão controversa: “Isso que você viu aqui, você acha que não é pedagógico?” Tal questão exigiu das coordenadoras um posicionamento sobre o que estava sendo discutido e, portanto, criou espaço para o argumentar. Com isso, Marina (27) por meio de um *contra-argumento* diz: “Não, não que não seja o pedagógico. Mas, assim a gente trabalhando essas questões da forma como foi discutida”. Nesse movimento discursivo, a coordenadora explicita que, na verdade, não queria dizer que a brincadeira de faz de conta não fazia parte do pedagógico, mas sim, que nas creches as educadoras não trabalhavam o brincar do modo como estava sendo discutido no curso.

Dando continuidade ao debate, duas coordenadoras, Joana e Isabela, nos turnos (29) e (30), respectivamente, mostram, por meio do *acordo*, compartilhar o novo significado, manifesto pelas pesquisadoras, sobre o trabalho do brincar de faz de conta nas creches: (29) “Eu acho que isso é o que precisa na creche, esse outro olhar que vocês colocaram aqui, para o brincar, para o faz de conta.”;e (30) “eu acho que está na hora de repensar sim, para a gente poder trabalhar o brincar desse modo que vocês ’tão dizendo.” Linguisticamente, isso se faz com o uso dos dêiticos de pessoa e de espaço “vocês” e “aqui”, mostrando que as coordenadoras estão se referindo ao que foi tratado pelas pesquisadoras, no interior do curso de extensão.

Nas interações tecidas neste elo da Cadeia Criativa, podemos indicar tentativas, indícios e pistas de estabelecimento de uma zona de colaboração e criticidade, na medida em que o dispositivo argumentativo foi sendo utilizado como instrumento para a produção de significados compartilhados, nas discussões estabelecidas. Dito de outro modo, a argumentação possibilitou o estabelecimento de um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como a produção conjunta de novos significados, por meio de um espaço em que todos os envolvidos puderam se colocar, questionar a si e aos outros, mas apoiando suas discussões em estudos teóricos.

4.3 – 3º. Cronotopo da Cadeia Criativa – Sessão Reflexiva com as Coordenadoras das Creches da AMAC

Os quatro excertos selecionados, para esta seção de análise, foram retirados da quarta sessão reflexiva, com as coordenadoras das creches municipais que trabalham com crianças de dois e três anos de idade, e três pesquisadoras do GP EFoPI, realizada em 11 de novembro de 2009, em uma das salas de aula da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo da sessão foi discutir como as coordenadoras desenvolveram, junto com as professoras das creches e as crianças, o projeto de ação sobre a brincadeira, elaborado em sessão anterior.

4.3.1 – 4ª Sessão Reflexiva Analisada – dia 11 de novembro de 2009

No primeiro fragmento, as pesquisadoras e as coordenadoras discutem os impactos dos debates tecidos ao longo das sessões reflexivas sobre o brincar. No fluxo da interação, o grupo (re)pensa as intervenções didatizadas em torno do brincar.

1º. Excerto

(1) Isabela: Esse espaço, aqui, possibilita pensar nas ações do dia a dia. Esses dias eu observei o seguinte, uma criança virou e falou assim: “Tia, ’tou fazendo um peixe”. A professora pegou a cadeira, puxou pra perto da criança e falou assim: “Vamos fazer o peixe igual a gente faz na sala?”. Quer dizer, ela cortou a criatividade da criança, ela (a criança) ’tava, assim, eufórica, mostrando o peixe e ela puxou a cadeira e falou: - “Vamos fazer o peixe igual a gente faz na sala?”.
(2) Léa: A que você atribui isso? Essa entrada dela?
(3) Bruna: Acho que falta interesse.
(4) Isabela: Eu acho também. Falta de interesse.
(5) Ilka: A questão é outra, eu acho. Porque ela pode ter interesse, enfim, todos os adjetivos que a gente pode pensar por conta de uma pessoa que falta algum compromisso, mas o que a Léa ’tá perguntando é outra coisa.
(6) Assunção: Ela vê mais o cuidar do que o educar.
(7) Ilka: Então, mas o que a Léa ’tá perguntando é assim, a fala dela (da professora), ela teve um movimento, então, não me parece desinteresse, ela ’tava lá. Mas, por que

ela disse “vamos fazer o peixe que a gente faz na sala”? Por que, ao invés dela falar assim: “que peixe é esse?”... Mas, por que você acha que, no lugar dela ingressar nesse universo da criança, ela trouxe para esse movimento do real, daquilo que se faz na sala? Porque a questão é essa. A questão, agora, não é culpar o comportamento dela, a questão eu acho, é: O que leva ela a pensar que tem que trazer o menino para o campo do real e tirar do imaginário, da fantasia? Porque a intenção era essa, vamos fazer com que ele descreva o peixe que existe, o real.

(8) Isabela: Aí é que 'tá, ela ainda não incorporou essa questão do trabalho com a imaginação, esse entrar no mundo da imaginação, ela não é assim.

(9) Ilka: Você acha que ela desconhece?

(10) Isabela: Não é que ela desconhece, ela conhece teoricamente, mas não incorporou. Ela não se envolve porque ela não internalizou ainda.

(11) Ilka: Eu 'tou pensando alto. Você não acha que ela acredita que essa intervenção que é correta?

(12) Hilda: Porque eu acho que é muito isso, eu acho que professor da Educação Infantil ele tem muito esse conflito, se eu embarco na fantasia da criança eu deixo ela onde ela 'tá e aí eu não cumpro a minha função de professor. Eu tenho que ensinar alguma coisa pra ela. Eu lembro direitinho uma vez uma cena na sala da minha filha, ela propôs uma contação de história e aí as crianças foram contando a história do tubarão, aí uma criança falou assim: “e aí o tubarão saiu voando...” e a única intervenção da professora foi: “opa, tubarão voa?”. Ela cortou a cena totalmente, para ela, na narrativa dela, o tubarão voava e era isso que tinha graça, mas ao mesmo tempo, a intervenção dela foi assim, ela achou que ela tinha que falar aquilo, como ela ia deixar aquela criança achando que tubarão voava?

(13) Marina: Para falar a verdade eu acho que ela quis mostrar, ali, que ela trabalha com os conteúdos em sala de aula.

(14) Sirlaine: Exatamente, aquela visão didatizada do brincar, que a gente viu aqui, que tem que ter um conteúdo escolar.

A coordenadora (1) inicia seu turno dizendo: “*Esse espaço, aqui, possibilita pensar nas ações do dia a dia*”. Com essa declaração, Isabela sinaliza que os encontros com as pesquisadoras estão possibilitando refletir sobre as ações que ocorrem no cotidiano da creche. Isso fica demarcado, linguisticamente, pelo uso dos dêiticos

espaciais “esse” e “aqui”. Depois, usa o *argumento de exemplo* para explicitar sobre o que vem refletindo: *Esses dias eu observei o seguinte, uma criança virou e falou assim: “Tia, ’tô fazendo um peixe”. A professora pegou a cadeira, puxou pra perto da criança e falou assim: “Vamos fazer o peixe igual a gente faz na sala?”. Quer dizer, ela cortou a criatividade da criança, ela (a criança) ’tava, assim, eufórica, mostrando o peixe e ela (a professora) puxou a cadeira e falou: - “Vamos fazer o peixe igual a gente faz na sala?”. Nesse momento, a coordenadora compartilha um importante significado do brincar trazido pelas pesquisadoras, qual seja, a capacidade da criança, segundo Vygotsky (1930/1991), de transformar o significado dos objetos, modificando um elemento da realidade em outro. Mostra, ainda, a compreensão de que esse formato que a criança atribui aos objetos tem implicações importantes para seu desenvolvimento, principalmente, no que se refere à (re)construção de sentidos e significados sobre a realidade material em que vive. Assim, Isabela passa a refletir sobre as ações relacionadas ao brincar, por meio desse novo significado compartilhado nas discussões do GP EFoPI.*

Diante da declaração da professora, Léa (2) formula uma *questão controversa*: “A que você atribui isso? Essa entrada dela?”. Tal questão exige das coordenadoras um posicionamento, isto é, a apresentação dos seus sentidos-significados sobre o que Isabela havia dito. No entanto, apesar de a pesquisadora buscar, no seu questionamento, que as coordenadoras relacionem, a partir da reflexão tecida, os significados trazidos por Isabela às discussões travadas no segundo cronotopo, relativo ao curso de extensão, os *pontos de vista* que emergem estão pautados no senso comum. Discursivamente isso pode ser visto nas respostas das coordenadoras nos turnos (3) e (4), respectivamente: “Acho que falta interesse.” e, “eu acho também. Falta de interesse.”

Diante dos *pontos de vista* declarados, apresento, como pesquisadora do GP EFoPI, um *contra-argumento*, nos turnos (5) e (7), respectivamente: “A questão é outra, eu acho. Porque ela pode ter interesse, enfim, todos os adjetivos que a gente pode pensar por conta de uma pessoa que falta algum compromisso, mas o que a Léa ’tá perguntando é outra coisa.” e; “Então, mas o que a Léa ’tá perguntando é assim, a fala dela (da professora), ela teve um movimento, então, não me parece desinteresse, ela ’tava lá. Mas, por que ela disse ’vamos fazer o peixe que a gente faz na sala’? Por que, ao invés dela falar assim: ’que peixe é esse?’... Mas, por que você acha que no lugar dela ingressar nesse universo da criança ela trouxe para esse

movimento do real, daquilo que se faz na sala? Porque a questão é essa. A questão, agora, não é culpar o comportamento dela, a questão eu acho, é: O que leva ela a pensar que tem que trazer o menino para o campo do real e tirar do imaginário, da fantasia? Porque a intenção era essa, vamos fazer com que ele descreva o peixe que existe, o real.” O uso desse recurso argumentativo, que está relacionado à dissociação, emerge como contraponto aos argumentos apresentados, buscando desencadear uma situação de conflito, exigindo, do grupo, um posicionamento diante da questão apresentada pela pesquisadora Léa.

A utilização desse dispositivo argumentativo, na maioria das vezes, possibilita o estabelecimento de conflito e de crise em relação ao instituído, provocando respostas que propiciam rever o dito e o estabelecido. Assim, nesse movimento discursivo, procuro, no interior do conflito instaurado e no embate entre os sentidos, propiciar elementos para a produção-construção de significados. Isso pode ser percebido no enunciado de Isabela, que antes tinha atribuído a intervenção da professora à “*falta de interesse*” e, agora, diz (8): **“Aí é que ’tá, ela ainda não incorporou essa questão do trabalho com a imaginação, esse entrar no mundo da imaginação, ela não é assim.”**, mostrando que a referida professora desconhece o trabalho pautado no desenvolvimento da imaginação (Vygotsky, 1930/1991), tal como tratado nas discussões do grupo.

No turno (12), a pesquisadora Hilda apresenta uma reflexão que vai ao encontro do novo significado construído sobre o trabalho com o brincar e, para isso, faz uso do *argumento pragmático*: **“Porque eu acho que é muito isso, eu acho que professor da Educação Infantil ele tem muito esse conflito, se eu embarco na fantasia da criança eu deixo ela onde ela ’tá e aí eu não cumpro a minha função de professor. Eu tenho que ensinar alguma coisa pra ela”**. Com isso, a pesquisadora faz uma apreciação do que fora discutido segundo suas possíveis consequências, presentes e futuras, tendo relevância direta para a ação. O argumento funciona como um dispositivo para discutir os novos significados que estão sendo compartilhados. Para ilustrar o que havia dito, anteriormente, a pesquisadora continua sua interlocução por meio de um *argumento de exemplo*: **“Eu lembro direitinho uma vez uma cena na sala da minha filha, ela (a professora) propôs uma contação de história e aí as crianças foram contando a história do tubarão, aí uma criança falou assim: “e aí o tubarão saiu voando...” e a única intervenção da professora foi: “opa, tubarão voa?”**

Depois, Hilda finaliza seu turno usando um *contra-argumento*, por meio do discurso citado, ou seja, procura recuperar o que a professora, do exemplo, pode ter pensado quando fez a intervenção com a criança: ***“a intervenção dela (da professora) foi assim, ela achou que ela tinha que falar aquilo, como ela ia deixar aquela criança achando que tubarão voava?”***. No movimento argumentativo, Hilda traz, por meio de *argumento pragmático*, *argumento de exemplo* e *contra-argumento*, os sentidos e significados compartilhados sobre a temática, criando uma zona de criticidade e colaboração (Magalhães, 2009) que veio se instaurando no fluxo da interação verbal entre as pesquisadoras e as coordenadoras e que culminou em sua intervenção.

Isso se concretiza nos turnos seguintes das coordenadoras Marina (13) e Sirlaine(14), respectivamente, quando recuperam significados compartilhados no 2º. *cronotopo*, relativo ao curso de extensão: ***“Para falar a verdade eu acho que ela quis mostrar, ali, que ela trabalha com os conteúdos em sala de aula.”*** e ***“Exatamente, aquela visão didatizada do brincar, que a gente viu aqui, que tem que ter um conteúdo escolar.”***. Nesse sentido, chegam a um *acordo* de que, muitas vezes, o brincar na creche está pautado em uma visão didatizada, que prioriza conteúdos escolares.

Na sequência da sessão reflexiva, as pesquisadoras e as coordenadoras conversam e refletem sobre a forma como estas apresentaram, nas creches, a proposta do projeto de ação a respeito da brincadeira.

2º. Excerto

(15) Léa: Aí outra questão que a gente gostaria que vocês refletissem. A pergunta seria: A expectativa que vocês tinham com relação à acolhida e ao desenvolvimento da atividade pela educadora foi atingido? Quer dizer, as expectativas que vocês tinham quando foram propor para educadora, essa acolhida delas com relação à proposta de vocês e do próprio desenvolvimento, a forma que elas desenvolveram a atividade ela foi atingida?

(16) Assunção: Eu acho que até superou, porque assim era para duas educadoras e aí o grupo todo acolheu e assim três dias que eu estava presente no desenvolvimento da atividade eu fiquei assim, tá? (faz expressão boquiaberta), porque lá na creche não tem mais aquele horário rígido, “Ah é hora de ir lá pra fora e não sei o quê”. Então, elas falavam: “Oh, vamos, se não, não vai dar tempo”. Foi uma chamando a outra: “Vem

para gente fazer a brincadeira, se não, não vai dar tempo da gente fazer legal”. Então, elas estavam envolvidas e elas se envolveram e depois elas vinham me contar: “Oh, Assunção, vamos lá para você tirar foto, ’tá tão legal!” Sabem, então assim, elas mesmas foram se envolvendo e participando.

(17) Léa: Elas tinham consciência que isso era um pedido dessa reunião?

(18) Assunção: Tinham. Porque quando a gente foi apresentar, as meninas tinham falado para gente apresentar, falar o porquê, como que é o projeto aqui.

(19) Elisa: Nós colocamos, né Assunção? Apresentamos o grupo EFoPI, qual que é o objetivo, o que a gente faz aqui nesse grupo, elas ficaram até assim muito curiosas: “Ah que legal!” A gente colocou sucintamente para elas qual é o objetivo do grupo, que é o trabalho com a parceria, que a gente aprende com vocês, vocês aprendem com a gente, que a gente ’tá ali socializando com elas, com vocês a experiência que a gente vivencia lá dentro da creche.

(20) Ilka: O que eu achei interessante no relato de vocês é que apareceu pelo menos umas duas ou três vezes a palavra reflexão, vocês falam assim: “Ah, pensamos em refletir com elas”. Vocês veem alguma proximidade nessas reflexões postas aqui com os modos e maneiras que vocês atuaram nessa atividade com elas, com a sua orientação? Vocês sentem alguma proximidade com esse movimento aqui e o movimento que vocês fizeram lá? É que apareceu, falando do campo do significado das palavras eu achei muito interessante, achei muito interessante o desenvolvimento da atividade, mais que isso, a forma como vocês concretizaram, materializaram a proposta, o diálogo com elas, eu queria saber um pouco como é que isso foi para vocês, o que vocês pensaram quando solicitaram essa reflexão de pensar sobre as brincadeiras, as antigas brincadeiras, a presença da educadora na creche, esse espaço que vocês propuseram de reflexão sobre a brincadeira, porque apareceu um pouco isso, né?

(21) Assunção: Eu acho bacana, assim, porque o que a gente conversa, aqui, nos faz refletir e isso vai, claro, ter algum efeito no nosso trabalho do dia a dia. Então, quando a gente leva uma proposta que foi discutida aqui para as nossas educadoras, a gente também vai com essa coisa de cutucar para que elas reflitam, não simplesmente atuem, para que elas observem e, em cima disso, avaliem o trabalho delas e o desenvolvimento da criança. Então, acho que isso é um reflexo do nosso trabalho aqui e do envolvimento de todo mundo e com isso vai contaminando, vocês contaminam a gente, a gente contamina elas e elas contaminam as crianças, as crianças os pais e assim, né?

(22) Ilka: Muito bom! Gostei! É uma cadeia
(23) Léa: É uma cadeia!
(24) Ilka: Uma Cadeia Criativa!

Neste excerto, Léa formula dois *questionamentos* para identificar os impactos dos projetos de ação, elaborados na sessão reflexiva anterior e desenvolvidos com as professoras: (1) “A expectativa que vocês tinham com relação à acolhida e ao desenvolvimento da atividade pela educadora foi atingido?” e; (2) “Quer dizer, as expectativas que vocês tinham quando foram propor para educadora, essa acolhida delas com relação à proposta de vocês e do próprio desenvolvimento, a forma que elas desenvolveram a atividade ela foi atingida?”. Esses questionamentos propiciam um espaço para que as coordenadoras avaliem o processo de interação estabelecido entre as coordenadoras e as educadoras das creches.

A partir dos questionamentos da pesquisadora, Assunção (16) diz que o desenvolvimento da atividade superou as expectativas: “Eu acho que até superou”. Em seguida, faz uso, em dois momentos no enunciado, do operador argumentativo (Koch, 1992/2004) “porque”, buscando introduzir uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: Porque, assim, era para duas educadoras e aí o grupo todo acolheu e assim três dias que eu estava presente no desenvolvimento da atividade eu fiquei assim, tá? (faz expressão boquiaberta), porque lá na creche não tem mais aquele horário rígido, “Ah é hora de ir lá pra fora e não sei o quê”. Neste fragmento, a coordenadora mostra com a expressão extraverbal (gesto com a boca) sua admiração pela transformação ocorrida na creche, pois, agora, não se tem mais horário rígido em relação às atividades desenvolvidas. Com esse enunciado, Assunção compartilha um significado que foi construído no cronotopo relativo ao curso de extensão, em que as pesquisadoras discutiram sobre a importância de se considerar o tempo das crianças nas brincadeiras de faz de conta. Dito de outro modo, nesse cronotopo do curso de extensão, foi discutido como os alunos estabelecem regras, vivenciam conflitos e (re)construem o real no brincar de faz de conta (Vygotsky, 1930/1987), e a relevância de sabermos como interferir nesse processo sem, por exemplo, cortar abruptamente a cena criada pelas crianças, por conta dos horários rígidos da instituição.

Depois, a coordenadora usa o *argumento de exemplo* para ilustrar sua tese de que o trabalho desenvolvido superou as expectativas. Para isso, faz uso, em seu turno,

do operador argumentativo **“então”**, em dois momentos, o que lhe possibilita introduzir conclusões relativas ao que foi apresentado anteriormente: **“Então, elas falavam: “Oh, vamos, se não, não vai dar tempo”. Foi uma chamando a outra: “Vem para gente fazer a brincadeira, se não, não vai dar tempo da gente fazer legal”. Então, elas estavam envolvidas e elas se envolveram e depois elas vinham me contar: “Oh Assunção vamos lá para você tirar foto, ’tá tão legal! Sabem, então assim, elas mesmas foram se envolvendo e participando”**. Em seu turno, a coordenadora mostra como as professoras estavam envolvidas nas atividades e como ela pôde compartilhar com elas, em uma outra atividade, significados construídos no interior dos encontros com o GP EFoPI. Dessa forma, é possível perceber o movimento da Cadeia Criativa (Liberali, 2009), em que a participação do indivíduo nas atividades (a), (b) e (c), evolui no tempo: a atividade (b), por exemplo, pode criar significados novos para os sentidos levados de volta (no tempo) para atividade (a) e para outra atividade da Cadeia (Fuga, 2009, p. 47).

No entremeio da discussão trazida por Assunção, Léa (17) faz o seguinte questionamento: **“Elas tinham consciência que isso era um pedido dessa reunião?”**. O questionamento da pesquisadora tem a intenção de perceber se as atividades estavam interligadas, num movimento em cadeia. Diante do questionamento, Assunção (18) responde, por meio de um *argumento de exemplo*: **“Tinham. Porque quando a gente foi apresentar, as meninas tinham falado para a gente apresentar, falar o porquê, como que é o projeto aqui.”** Este recurso argumentativo mostra para o grupo como esse cronotopo da cadeia se relaciona com outras atividades desenvolvidas pelas coordenadoras a partir das discussões fiadas no interior das sessões reflexivas.

Depois, outra coordenadora, Elisa, continua especificando em seu turno (19), utilizando, também, o *argumento de exemplo*, para dizer como apresentou o trabalho desenvolvido entre pesquisadoras e coordenadoras no GP EFoPI: **“Apresentamos o grupo EFoPI, qual que é o objetivo, o que a gente faz aqui nesse grupo, elas ficaram até assim muito curiosas: ‘Ah que legal!’” A gente colocou sucintamente para elas qual é o objetivo do grupo, que é o trabalho com a parceria, que a gente aprende com vocês, vocês aprendem com a gente, que a gente ’tá ali socializando com elas, com vocês a experiência que a gente vivencia lá dentro da creche.”** Em seu turno a coordenadora mostra, mais uma vez, como o trabalho desenvolvido está interligado no

fluxo da cadeia (Liberali, 2009), pois destaca a parceria: **“que a gente aprende com vocês, vocês aprendem com a gente, que a gente tá ali socializando com elas...”**.

No turno (19), é possível captar os sentidos que Elisa atribui ao trabalho desenvolvido no GP EFoPI, bem como os impactos dele na interlocução com as professoras da creche. A coordenadora demarca, em seu discurso, que “aprende” com o grupo de pesquisa e as pesquisadoras “aprendem” com as coordenadoras e, por conseguinte, isso é “socializado” com as professoras, por meio das intervenções no brincar. Tal fala mostra, segundo uma visão bakhtiniana, sua compreensão, ainda que implicitamente, de que a produção de sentidos é potencialmente infinita, revigorando-se no contato com outros sentidos; dito de outro modo, em outros contextos, mas carregando as marcas dos contextos anteriores (Bakhtin, 1987).

Diante do exposto nos enunciados anteriores, no turno (20), busco entrelaçar os elos da cadeia e compreender os impactos das intervenções do GP EFoPI nos diferentes contextos em que as coordenadoras transitam, em especial nos contextos com as professoras das creches. Isso, porque procuro “capturar” quais sentidos-significados são compartilhados com as respectivas professoras. Para tanto, uso as marcas de interação retomada de vozes anteriores: **“O que eu achei interessante no relato de vocês é que apareceu pelo menos umas duas ou três vezes a palavra reflexão, “vocês falam assim: ‘Ah, pensamos em refletir com elas’.”** Para sustentar minha avaliação, valho-me do discurso das coordenadoras. Na perspectiva bakhtiniana, essa é uma relação de sentido construída por meio da palavra de outrem, no caso, aqui, é identificado como discurso representado ou objetivado: o discurso direto (Bakhtin, 1987). Esse eco de vozes anteriores pode ser compreendido, ainda em Bakhtin, sob a ótica do plurilinguismo dialogizado, considerado o verdadeiro elemento da enunciação (Bakhtin, 1983). Meu enunciado traz reminiscências de outros enunciados dentro da comunidade semiótica em que estou inserida, como dispositivo para continuar o diálogo. Isso se concretiza nos questionamentos que levanto logo depois: **“Vocês veem alguma proximidade nessas reflexões postas aqui com os modos e maneiras que vocês atuaram nessa atividade com elas, com a sua orientação? Vocês sentem alguma proximidade com esse movimento aqui e o movimento que vocês fizeram lá?”**

No fluxo da interação verbal, os *questionamentos* levantados têm a finalidade de identificar se os esforços em parceria, em uma atividade, produziram significados que foram, posteriormente, compartilhados com outros parceiros através dos sentidos que

aqueles trouxeram para uma nova atividade (Liberali, 2009). Esse movimento fica explicitado no turno de Assunção (21), por meio de *argumento pragmático*: **“quando a gente leva uma proposta que foi discutida aqui para as nossas educadoras, a gente também vai com essa coisa de cutucar para que elas reflitam, não simplesmente atuem, para que elas observem e, em cima disso, avaliem o trabalho delas e o desenvolvimento da criança.”** O uso desse recurso argumentativo, como disse anteriormente, permite à coordenadora apreciar o trabalho reflexivo que desenvolveu com as professoras segundo suas consequências, presentes-futuras, tendo relevância direta na ação. Dito de outro modo, Assunção consegue mostrar os impactos das interações tecidas entre pesquisadoras e coordenadoras, no interior de outros contextos de produção, destacando elementos similares aos que foram enunciados por Elisa.

Assim, finaliza seu turno com argumentos que reforçam a ideia do movimento da Cadeia Criativa na produção de novos significados: **“Então, acho que isso é um reflexo do nosso trabalho aqui e do envolvimento de todo mundo e com isso vai contaminando, vocês contaminam a gente, a gente contamina elas e elas contaminam as crianças, as crianças os pais e assim, né?”** A metáfora da “contaminação” utilizada pela coordenadora é a síntese desse pensamento. Um movimento que inicia com o GP EFoPI “contaminando” as coordenadoras, que “contaminam” as professoras, que por sua vez “contaminam” as crianças, que por sua vez “contaminam” os pais. Diante da reflexão da coordenadora, tanto Léa quanto eu, nos turnos (22), (23) e (24), sintetizamos seu pensamento como em “cadeia”, na síntese dialética da Cadeia Criativa (Liberali, 2009).

No excerto, a seguir, duas coordenadoras discutem sobre o trabalho desenvolvido a partir do projeto de ação sobre as brincadeiras nas creches, apontando os impactos e a relevância do trabalho desenvolvido.

3º. Excerto

(25) **Elisa:** O que a gente se pautou? O que eu propus para as meninas? Conforme foi a proposta do grupo aqui também. De que a gente não focasse somente: - ah, vamos trabalhar tal brincadeira em função de desenvolvimento da coordenação motora fina, coordenação motora grossa e psicomotor. A gente focou o brincar da criança mesmo, a observação na brincadeira, trazer o que esse momento proporciona para a criança, o

que essa brincadeira traz de positivo pra essa criança. Aí colocamos as nossas reflexões. O desenvolvimento do plano de ação foi pautado em reflexões como: qual a importância da brincadeira para as nossas crianças, o que a brincadeira proporciona aos pequenos, o que se ganha brincando, como brincam? Qual o papel que a brincadeira tem ocupado na vida de nossas crianças e qual o papel do educador neste processo? Como a gente se posiciona frente a esse processo? Então, diante das brincadeiras, a gente foi fazendo essa reflexão. E eu coloquei algumas citações que a gente veio discutindo no decorrer dos encontros, no final do projeto junto com a Cibele. Então, a gente foi fazendo uma análise do significado daquela brincadeira para determinada criança, e o significado que ela dá à brincadeira, o imaginário dela. O fundamento de brincar é criar uma relação entre o pensamento e realidade. A gente fala que a criança ela mostra o ambiente que ela vive, a realidade que ela vivencia, a família, tudo através da brincadeira. Então, são focos que a gente pegou como reflexão.

(26) Joana: Então, o objetivo foi alcançado, visto que ao enfatizarmos mais as brincadeiras através do plano de ação, essas passaram a fazer parte mais intensamente do cotidiano da nossa creche, de modo a contagiar todas as demais turmas. As educadoras pediram que a brincadeira fosse desenvolvida nas demais turmas. Então, assim, todo mundo passou a brincar, não só a turminha que 'tava sendo alvo do projeto. E a gente 'tá trabalhando com os cantinhos nas turmas de três anos.

Em seu turno, Elisa **(25)** retoma os *questionamentos* que foram levantados em momentos anteriores pela pesquisadora Léa: **“O que a gente se pautou? O que eu propus para as meninas?”**. Esse movimento de retomada dos *questionamentos* auxilia a coordenadora a organizar seu discurso em função do que foi solicitado.

Na continuidade de seu turno, Elisa compartilha um importante significado referente ao brincar: **“Conforme foi a proposta do grupo, aqui, também. De que a gente não focasse somente: - ah, vamos trabalhar tal brincadeira em função de desenvolvimento da coordenação motora fina, coordenação motora grossa e psicomotor.”** Ao trazer esse discurso citado como um exemplo do que se deve evitar, a coordenadora mostra compreender que o desenvolvimento da brincadeira transcende o trabalho estruturado, em especial aquele relativo ao desenvolvimento **“psicomotor”**.

Em seguida, explica que o desenvolvimento do plano de ação sobre o tema foi pautado em alguns *questionamentos* que levantou junto às professoras: (1) qual a

importância da brincadeira para as nossas crianças?; (2) O que a brincadeira proporciona aos pequenos, o que se ganha brincando, como brincam?; (3) Qual o papel que a brincadeira tem ocupado na vida de nossas crianças e qual o papel do educador neste processo?; (4) Como a gente se posiciona frente a esse processo?

É interessante notar que Elisa mostra seu aprendizado sobre a importância de, no processo reflexivo, levantar questões que possam propiciar o (re)pensar da prática educativa e, também, o (re)pensar das teorias que as embasam. Neste turno, temos explicitado um importante movimento do compartilhamento de significados nos elos da Cadeia Criativa, pois a coordenadora passa a agir, com o grupo de professoras que coordena, de forma similar às experiências vivenciadas no GP EFoPI.

Além de levantar questionamentos, a coordenadora busca identificar os significados que as professoras atribuem ao brincar e ao desenvolvimento da imaginação: **“a gente foi fazendo uma análise do significado daquela brincadeira para determinada criança, e o significado que ela dá à brincadeira, o imaginário dela.”**, mostrando, mais uma vez, que compreendeu a discussão sobre sentidos e significados, tecidas no interior do grupo de pesquisa. Por fim, a pesquisadora sinaliza para outro significado sobre o brincar, compartilhado no GP EFoPI: **“O fundamento de brincar é criar uma relação entre o pensamento e realidade.”**

Em (26), Joana inicia seu turno fazendo uso do **“então”**, sinalizando que vai tecer uma conclusão sobre o que estava sendo dito, demonstrando compartilhar significados da discussão anterior. Desta forma, sua reflexão responde um questionamento levantado no 2º. excerto desta seção: **“o objetivo foi alcançado, visto que ao enfatizarmos mais as brincadeiras através do plano de ação, essas passaram a fazer parte mais intensamente do cotidiano da nossa creche, de modo a contagiar todas as demais turmas”**. Além disso, compartilha com o grupo que, agora, na creche as salas de atividades estão organizadas a partir dos cantinhos: **“E a gente ’tá trabalhando com os cantinhos nas turmas de três anos”**, tema que perpassou as discussões dos dois cronotopos anteriores, ao qual, de início, tanto as 4 professoras quanto as coordenadoras haviam mostrado resistência.

No próximo fragmento, três coordenadoras compartilham os significados que foram construindo, nos encontros do GP EFoPI, com as pesquisadoras, em diferentes elos da Cadeia Criativa (Liberali, 2009), bem como a influência dessas construções no trabalho com as professoras e no trabalho destas com as crianças.

4º. Excerto

(27) **Bernadete:** (...) Então, assim, quando a gente apresentou o que você falou, assim, quando disse: “apareceu muito essa palavra reflexão”. Então, tudo é um processo de reflexão que a gente está passando ultimamente, aqui. E isso é muito rico, porque hoje às vezes quando a gente, no dia a dia, senta aqui e vai ouvindo, talvez, assim, o nosso rosto não demonstra o tanto que a gente vem absorvendo tudo que ’tá sendo falado. Mas, depois aquilo tudo que foi discutido, por exemplo, no curso de extensão, nas sessões, as teorias que embasam nossa prática, como trabalhar o brincar na creche, foi muito importante.

(28) **Yara:** Falado e internalizado...

(29) **Marina:** Com essa nova forma de ver o brincar, com essa nova concepção que a gente tem do brincar, observamos como as relações são construídas de forma mais dinâmica, como é que o aproveitamento do brincar é melhor. Isso de que ninguém aprende nada sozinho, brincar é uma questão social. Você aprende a brincar, você não nasce sabendo brincar, e como é que é importante mesmo que o educador ensine a criança a brincar, que ele faça parte da brincadeira, que ele esteja junto. Então, a gente colheu bastante coisa, bastante observação com isso tudo apresentado por vocês. Como é que você muda a sua postura e a concepção de certas coisas que são tão simples que fazem com que você observe mais o cotidiano, que a criança interaja e se solte, como que possibilita trabalhar a autonomia da criança.

Neste excerto, Bernadete (27) usa a marca de interação *retomada de vozes anteriores* para iniciar sua reflexão: “**quando disse: ‘apareceu muito essa palavra reflexão’**”. A coordenadora faz uso da retomada de vozes para *explicar*: “**Então, tudo é um processo de reflexão que a gente está passando ultimamente, aqui.**” Por meio do operador argumentativo “**então**”, sinaliza para uma conclusão em relação ao que havia enunciado antes, explicando que a palavra “**reflexão**” apareceu muitas vezes porque diz de algo que elas estão vivenciando nos encontros com o GP EFoPI. Linguisticamente, isso pode ser observado a partir do dêitico espacial “**aqui**”.

Depois, a coordenadora usa o *argumento de exemplo* para mostrar em que está pautada essa reflexão: “**depois aquilo tudo que foi discutido, por exemplo, no curso de**

extensão, nas sessões, as teorias que embasam nossa prática, como trabalhar o brincar na creche, foi muito importante.”

Em (28), Yara também faz uso da marca de interação *retomada de vozes anteriores*: **“falado e internalizado”**, mostrando, sinteticamente, sua compreensão do processo de internalização, pois o verbete **“falado”** expressa o processo interpsicológico (as discussões nos encontros) e o verbete **“internalizado”** diz do processo intrapsicológico, apontando as bases para seus olhares entre o plano social e individual.

No turno (29), Marina faz uma síntese dos significados que foram compartilhados durante o trabalho desenvolvido entre as pesquisadoras e as coordenadoras, no interior das discussões do GP EFoPi: **“Com essa nova forma de ver o brincar, com essa nova concepção que a gente tem do brincar, observamos como as relações são construídas de forma mais dinâmica, como é que o aproveitamento do brincar é melhor.”** A coordenadora usa por duas vezes o pronome **“essa”**, para se referir as concepções discutidas sobre o brincar. É interessante que ao fazer isso, traz para a cena enunciativa concepções tratadas em outro cronotopo da Cadeia Criativa, o curso de extensão: **“Isso de que ninguém aprende nada sozinho, brincar é uma questão social. Você aprende a brincar, você não nasce sabendo brincar, e como é importante mesmo que o educador ensine a criança a brincar, que ele faça parte da brincadeira, que ele esteja junto”**. Aqui, vemos como a atividade do segundo cronotopo interferiu na atividade atual e possibilitou criar novos significados para sentidos que, até então, estavam circunscritos à atividade anterior, pois, como ensina Bakhtin (1987, p. 393) *“não existe nada morto de maneira absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição”*.

Depois, a coordenadora destaca como as discussões do GP EFoPI contribuíram para transformar suas posturas e concepções em relação ao trabalho realizado com a criança, na creche: **“Então, a gente colheu bastante coisa, bastante observação com isso tudo apresentado por vocês. Como é que você muda a sua postura e a concepção de certas coisas que são tão simples que fazem com que você observe mais o cotidiano, que a criança interaja e se solte, como que possibilita trabalhar a autonomia da criança.”** Nesse movimento discursivo, a coordenadora revela transformações em suas concepções sobre o desenvolvimento infantil. É interessante notar, também, como Marina, no interior do grupo, aumentou seu *conatus*, sua potência de agir. Expressa como foi “afetada”, no sentido spinozano, pelas intervenções do

grupo, sinalizando para uma importante definição de Spinoza (1677/2005, p. 303): “*se dois indivíduos inteiramente da mesma natureza se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente*”.

4.4 – Considerações Parciais

Neste ponto serão retomadas as questões de pesquisa na busca de respondê-las, a partir da análise e das discussões tecidas:

- Como o processo da argumentação, desenvolvido entre pesquisadores e educadores, permite expor sentidos e significados sobre a brincadeira, no movimento da Cadeia Criativa?
- Quais argumentos contribuíram para a produção de significado, sobre o brincar, no movimento da Cadeia Criativa?

Para, neste espaço, refletir se o processo da argumentação desenvolvido entre pesquisadoras e educadoras de creche permitiu expor sentidos e significados sobre a brincadeira, no movimento da Cadeia Criativa e, ainda, pensar sobre quais argumentos contribuíram para a produção de significado, sobre o brincar, precisamos rememorar o movimento discursivo no interior dos excertos, nos três cronotopos da Cadeia Criativa.

No fluxo da interação verbal, diria que no primeiro cronotopo referente ao diálogo entre 4 professoras e duas pesquisadoras do GP EFoPI, o processo argumentativo ficou, prioritariamente, circunscrito à reincidência de argumentos de exemplo e de argumentos pragmáticos, calcados ora nas atividades dos vídeos, assistidas pelas professoras, ora nas suas experiências profissionais imediatas, ancoradas em exposições espontâneas. A recorrência desses argumentos sinaliza que os sentidos das educadoras sobre a brincadeira e sua materialização na sala de atividades de educação infantil são muito parecidos àqueles assistidos nas atividades do vídeo, em especial os que relacionavam o brincar com atividades conteudistas.

As pesquisadoras, nesse primeiro momento, mantiveram-se, muitas vezes em silêncio diante das exposições das professoras. Esse silêncio inviabilizou trazer para o espaço enunciativo contrapalavras (Bakhtin/Volochinov, 1988) que pudessem desestabilizar os significados rotinizados que as educadoras compartilhavam sobre a temática da brincadeira. Assim, a ausência do embate, do conflito e de tensões, por

meio de *questões controversas*, por exemplo, sobre os significados cristalizados e instituídos, impossibilitou que as atividades do primeiro cronotopo fossem desenvolvidas na perspectiva da colaboração crítica (Magalhães, 2009). Por conseguinte, as pesquisadoras não promoveram um espaço de interlocução, em que os participantes pudessem tornar seus processos mentais mais claros, no fluxo enunciativo. Além disso, não fizeram uso de argumentos teóricos que poderiam funcionar como contraponto às “ideias inadequadas” (Spinoza, 1677/2005).

Em síntese, no primeiro cronotopo, a construção-produção de novos significados sobre o brincar ficou comprometida por conta de uma circularidade e reincidência argumentativa entre pesquisadoras e professoras. De um lado, as professoras ancoravam seus argumentos no senso comum e, de outro, as pesquisadoras não ingressavam na corrente enunciativa da linguagem com elementos que pudessem promover, para o grupo, uma “crise” em relação aos significados estáveis e mais estratificados. Esse movimento fez com que as educadoras continuassem tendo “ideias inadequadas”, no sentido spinozano, em relação à brincadeira.

A argumentação, no primeiro cronotopo da Cadeia Criativa, não se configurou como um tempo/espço em que os participantes pudessem refletir criticamente sobre o instituído por meio de sustentação, refutação e negociação de posturas pautadas em uma base argumentativa comum, construída por meio do compartilhamento e produção de significados.

Por fim, como foi dito no item 4.1.2 da análise e discussão dos dados, a argumentação empreendida no primeiro cronotopo não funcionou como um dispositivo que permitisse a resignificação dos conceitos em relação ao brincar no movimento da Cadeia Criativa. Isso, porque não houve uma ampliação dos sentidos-significados trazidos pelas professoras e, também, porque não houve intervenções das pesquisadoras que trouxessem a síntese dialética entre construtos teóricos relacionados aos pontos de vista compartilhados, a ponto de possibilitar o aprofundamento das visões de mundo circunscritas à temática.

No segundo cronotopo, referente a dois encontros do curso de extensão, observa-se uma mudança interessante: as pesquisadoras iniciaram o trabalho apresentando categorias teóricas da perspectiva sócio-histórico-cultural que auxiliam a pensar o brincar como atividade cultural, inscrita na realidade material da criança. Enfatizaram: o desenvolvimento das funções psicológicas fundadas nas relações

sociais; a mediação simbólica; a zona proximal de desenvolvimento, reforçando, desse modo, as contribuições de Vygotsky para a compreensão do brincar de faz de conta. O dispositivo argumentativo sob eixo do argumento teórico é um elemento que não apareceu no cronotopo anterior, mas neste segundo momento, forneceu mais dados para o (re)pensar concepções e visões de mundo alicerçadas no senso comum e na experiência imediata.

Ao introduzir, nas cenas discursivas, recursos argumentativos alicerçados no discurso de outrem, no caso no discurso teórico, houve a construção de um espaço que possibilitou o compartilhamento e a ampliação de significados sobre o brincar, criando uma zona de colaboração crítica (Magalhães, 2009) no interior do fluxo da interação verbal.

É interessante notar que no cronotopo anterior houve também referência ao discurso citado. No entanto, este estava pautado na voz do discurso oficial da instituição à qual as professoras estavam vinculadas, servindo como âncora para justificar a impossibilidade em se (re)pensar a organização dos espaços da creche para um melhor desenvolvimento da brincadeira de faz de conta. Esse discurso autoritário (Bakhtin, 1983), foi apropriado pelas professoras, possivelmente, como estratégia para se eximirem de participar de uma discussão que promovesse transformações e mudanças do há muito rotinizado, comum e conhecido.

Além de introduzir o argumento teórico, no segundo cronotopo, houve um número maior de questionamentos que promovessem a produção de significados compartilhados por meio da colaboração. Ao lado do questionamento, houve levantamento de questões polêmicas, as quais geraram a expansão da discussão, culminado em acordos que sinalizaram para uma base de construção de novos significados que, em seguida, se tornaram comuns ao grupo.

Nas interações, neste elo da Cadeia Criativa, há indícios de que se estabeleceu uma zona de colaboração e criticidade, cujo dispositivo argumentativo foi se estruturando como um elemento desencadeador de compartilhamentos de novos significados do brincar. Nele, a argumentação ganhou novos contornos em relação ao cronotopo anterior. Por meio desse processo argumentativo, as pesquisadoras saíram de sua “zona de silêncio” e passaram a socializar significados construídos em outras atividades do grupo de pesquisa, tais como reuniões de estudo e escrita de textos referentes ao assunto tratado.

No terceiro e último cronotopo da Cadeia Criativa, referente a uma sessão reflexiva entre pesquisadoras e coordenadoras, as participantes discutiram o projeto de ação sobre a brincadeira na creche, elaborado em uma sessão anterior.

Os dispositivos argumentativos, neste elo, ficaram circunscritos a argumentos de exemplo, argumentos pragmáticos, como no primeiro cronotopo da cadeia Criativa. No entanto não foram utilizados como recursos para reforçar experiências do senso comum e experiências imediatas do trabalho desenvolvido na creche, uma vez que, ao lado deles, o grupo utilizou contra-argumentos e muitos questionamentos. Assim, o movimento discursivo ganhou contornos que possibilitaram o confronto de ideias, valores e crenças sobre a brincadeira, se configurando como um espaço de compartilhamento de novos significados sobre o brincar.

As coordenadoras trouxeram marcas enunciativas do cronotopo anterior, referindo-se aos encontros do curso de extensão. Dessa forma, recuperaram sentidos que, como já foi mencionado, tiveram “sua festa de ressurreição”, no dizer de Bakhtin (1987, p. 393). Nesse fluxo discursivo, temos, nitidamente, as marcas do movimento da Cadeia Criativa, pois são evidenciados os esforços que, em parceria em uma atividade, produzem significados que serão, posteriormente, compartilhados por meio dos sentidos que os sujeitos da interação trazem para a nova atividade (Liberali, 2009, p. 102).

É importante dizer que o processo argumentativo, desenvolvido entre pesquisadoras e educadoras (professoras e coordenadoras das creches públicas municipais de Juiz de Fora) sobre a brincadeira, passou por uma evolução, no interior dos cronotopos da Cadeia Criativa. Podemos, pois, inferir que houve transformações e mudanças tanto para as pesquisadoras quanto para as demais participantes. Estas, no campo da ressignificação de concepções e práticas sobre o brincar; aquelas, no desafio de desenvolver uma metodologia de investigação inscrita na Pesquisa Crítica de Colaboração, sendo a argumentação colaborativa seu eixo de interlocução.

Refletir sobre quais argumentos contribuíram para a produção de significados, no interior do processo argumentativo, sobre o brincar, no movimento da Cadeia Criativa, também se faz importante. Pôde-se constatar que os argumentos que contribuem para essa produção de significados são aqueles que trazem as marcas dos pontos de vista, contra-argumentos, questões controversas e os que possibilitam chegar a um acordo, sendo que neste último ficam mais evidentes a produção e o

compartilhamento de significados. No entanto, esse movimento argumentativo se constitui por meio de marcas de interação: questionamento, instrução, explicação, retomada de vozes anteriores, colocação e recolocação de problemas. Além disso, se estrutura, também, a partir de determinados tipos de argumentos: de citação, de definição, de comparação, pragmático e de exemplo.

O fluxo argumentativo analisado, neste trabalho de tese, mostra que a argumentação, quando usada de forma circular e reincidente, calcada no senso comum e nas experiências imediatas dos sujeitos em interação, pouco colabora para a criação de conflitos e tensões que poderiam desestabilizar os significados estratificados e apontar para a construção de novos significados. Assim, ao lado de descrições de ações, é importante se ter, por exemplo, o argumento teórico que possibilita (re)pensar as teorias nas quais as práticas descritas pelos participantes estão embasadas.

Refletir sobre o inverso também é importante, ou seja, os argumentos teóricos precisam se articular à leitura da realidade material e imaterial, em argumentos estruturados sob a ótica do exemplo, da ação e suas consequências, da comparação entre ações.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES ABERTAS

No ano de 1998, finalizei o meu mestrado. Naquele período, senti-me insatisfeita quanto aos desdobramentos de minha dissertação. Talvez porque continuasse com as mesmas inquietações a respeito das discussões sobre a linguagem no período de ingresso no curso. Por conta disso, comecei a fazer disciplina isolada no Programa de Mestrado do Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz, mas as inquietações persistiram: o curso era pautado, prioritariamente, nos estudos da Linguística Teórica. Desisti de participar do processo de seleção; ao invés disso, fiz minha inscrição para o vestibular do Curso de Letras. Aprovada no vestibular, comecei o meu segundo curso de graduação. Muitas foram as minhas descobertas acadêmicas, entre elas a Linguística Aplicada.

Terminada a graduação, decidi que faria o doutorado na área da LA. Mas, precisei adiar um pouco meu projeto por conta de ter sido convidada a ocupar o cargo de Coordenadora de Extensão, como mencionei na introdução deste estudo. Paradoxalmente, foi a experiência na Pró-Reitoria que potencializou meu desejo de fazer o doutorado em uma área aplicada, pois coordenava programas e projetos de extensão que tinham um estreito compromisso teórico-prático com diferentes comunidades circunvizinhas ao campus da Universidade. E aqui estou eu, finalizando um trabalho que me dá o título de Linguista Aplicada. Voltemos ao começo.

A partir do primeiro semestre de 2006, iniciei meus estudos em dois campos que foram essenciais para este trabalho de tese: a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2002, 2006, 2009) e a argumentação em um viés colaborativo. Paralelamente, propus ao GP EFoPI, grupo de pesquisa cuja coordenação partilhava com a Profa. Dra. Léa S. P. Silva, que fizéssemos nossas investigações a partir da PCCol. Depois de conseguir a adesão do grupo quanto à proposta, iniciamos um longo caminho de estudos e intervenções, de 2006 até hoje.

Envolvei-me intensamente nos trabalhos de investigação do grupo. Junto com a profa. Dra. Léa P. S. Silva, fazia levantamento de referências bibliográficas para subsidiar as reuniões de pesquisa, montava projetos para as agências de fomento, planejava as sessões reflexivas e os encontros do curso de extensão para os professores e coordenadores das creches e escrevia textos sobre a metodologia de pesquisa. Como já mencionei, no capítulo metodológico, foram quatro anos de intenso trabalho. Esse trabalho levou-me a refletir sobre a importância de se fazer um estudo longitudinal na

tese de doutorado sobre as produções do grupo. Assim, ao lado de todas as atividades mencionadas fiz um mergulho intenso no banco de dados do GP EFoPI: leitura das atas de pesquisa; e leitura das transcrições das reuniões de estudo e das notas expandidas do trabalho de campo. Lá encontrei um material riquíssimo, mas entrei em conflito, ao refletir que não desejava, apenas, investigar as produções do grupo e os impactos delas na formação dos profissionais das creches públicas municipais. Isso ia de encontro com a perspectiva metodológica que estávamos construindo no grupo de pesquisa. Assim, resolvi focalizar meu trabalho nas interlocuções tecidas entre os pesquisadores e os participantes do GP EFoPI; e não mais nas produções isoladas do grupo.

Tomada essa primeira decisão, faltava outra de igual importância: dentre os temas trabalhados no grupo com os participantes, qual poderia focar? Mais uma vez, fiz uma imersão no banco de dados para tentar apreender o tema que era tratado com maior força no interior das interlocuções tecidas e, após um cuidadoso estudo, deparei-me com a brincadeira de faz de conta. Decidi ampliar meu campo de estudos, agora, também, no brincar. Na verdade, não foi uma decisão difícil, pois já havíamos realizado várias intervenções nesse campo e mapeado várias estratégias de trabalho do brincar na creche. Nesse contexto, iniciei a minha pesquisa, que teve como propósito compreender criticamente a formação do professor pesquisador e dos educadores participantes, em especial, investigar como se processou o compartilhamento de sentidos e de significados sobre o brincar. As perguntas de pesquisa concentraram-se, então, no processo de desenvolvimento da argumentação entre pesquisadores e professores como possibilidade de expor sentidos sobre a brincadeira e nos argumentos que contribuíram para a produção de significado novo sobre o brincar, no movimento da Cadeia Criativa.

Como já fiz menção nas considerações parciais do capítulo de análise, as interações tecidas pelas pesquisadoras e demais participantes do GP EFoPI foram evoluindo. No primeiro cronotopo da cadeia, em três sessões reflexivas com as professoras de uma das creches municipais, pude perceber que o fluxo da interação verbal, entre as educadoras e as pesquisadoras, foi estruturado por meio de argumentos de exemplo, pragmáticos e de comparação. Ao focar a estrutura de tais argumentos, notei um movimento discursivo circunscrito às vivências e experiências do que é familiar, conhecido, rotineiro e, principalmente, aos saberes que vão se instituindo no fazer do dia a dia da creche. Interessante que as pesquisadoras ingressaram nesse fluxo argumentativo, sem trazer, por exemplo, tipos de argumentos estruturados na citação,

com ênfase em teorias. Essa circularidade argumentativa impediu o compartilhamento de novos significados sobre o brincar. É interessante dizer que as sessões reflexivas aconteceram na sala de reuniões da creche em que as professoras atuavam. Refletirei sobre essa informação a seguir.

O segundo cronotopo, dois encontros do curso de extensão com as coordenadoras das creches, aconteceu em espaços de formação ocupados pelos profissionais da Universidade. O movimento argumentativo muda consideravelmente. Agora, para argumentos baseados na citação, na autoridade e na relação teoria-prática, mostrando, nesse elo da cadeia, o fortalecimento da contrapalavra das pesquisadoras do GP EFoPI.

Assim, as pesquisadoras saem da “zona de silêncio” criada no cronotopo anterior, e passam a compartilhar os significados do GP EFoPI sobre o brincar. Os elementos discursivos transitam em explicações teóricas e em definições. Temos, nesse contexto, duas questões importantes: (1) os espaços físicos que ocupamos interferem nas relações discursivas que construímos? (2) os gêneros discursivos que nos são mais familiares (no caso da academia, cursos, aulas, palestras) dificultam o ingresso em outros gêneros?

De todo modo, essas demarcações argumentativas, a partir da relação tempo/espaço e dos gêneros que nos são familiares sinalizam para uma “velha” e conhecida discussão, o fosso entre universidade e escola de ensino fundamental. No caso desta pesquisa, entre universidade e creche. No entanto, à medida que pesquisadoras e demais participantes começam a transitar em territórios até então desconhecidos, passam a refletir sobre os códigos que circulam neles e começam, também, a partilhar, nesses novos contextos de produção, novos significados.

Assim, no terceiro cronotopo da Cadeia, vejo já aproximações entre as pesquisadoras e as demais participantes da pesquisa. Aquelas, buscando conhecer mais as práticas cotidianas das creches e estas, procurando ter uma compreensão ativa dos processos de construção/produção dos saberes acadêmicos. Tanto que, em dezembro de 2009, as coordenadoras das creches apresentaram o trabalho intitulado “A brincadeira de faz de conta na creche”, no III SIAC, na PUC-SP. Viajaram mais de 1.000 km – Juiz de Fora/São Paulo/Juiz de Fora – para realizar essa tarefa. Das 23 coordenadoras, 15 compareceram ao SIAC. Na apresentação, mostraram desenvoltura com o espaço acadêmico instituído, bem como com a argumentação, sob o eixo do argumento teórico.

Na perspectiva spinozana, diria que o GP EFoPI construiu, ao longo de sua interlocução, principalmente com as coordenadoras, relações de composição, interações que possibilitaram aos sujeitos se aproximarem das ideias adequadas, pautadas no desenvolvimento de “afecções”, o que gerou noções comuns entre os envolvidos. Lembremos que as noções comuns podem ser mais próximas das ideias adequadas da Substância, uma vez que têm mais partes da totalidade.

A produção acadêmica dos pesquisadores também passou a ser mais intensa. Nesse contexto destaco: (1) a realização do *I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias* (I Grupeci), entre os dias 25, 26 e 27 de setembro de 2008, promovido pelo GP EFoPI e pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com a participação de mais de 350 participantes inscritos, sendo muitos de diversas instituições de ensino superior do Brasil, como Fundação Joaquim Nabuco (PE), PUC-MG, PUC-SP; Universidade Católica de Petrópolis (RJ), Universidade Católica Dom Bosco (MS), UNEB (BA), UERJ, UESC (BA), UFES, UFMG, UFSC, UFSCar (SP), UFV (MG), UFMA, UFMS, UFSJ (MG) e UFF (RJ); (2) a escrita de sete artigos no v.13 da Revista *Educação em Foco*, Editora UFJF, em setembro de 2008; (3) a participação no livro “Trajetórias: caminhos na pesquisa em educação” (também pela Editora da UFJF), com o artigo intitulado *A creche como espaço de reflexão: entre diálogos, experiências e colaboração crítica*, lançado em 2009; (4) a escrita de artigos para o livro “Diálogos de Pesquisa”, organizado pela Profª. Dra. Léa S. P. Silva e pelo Prof. Dr. Jader Jane Moreira Lopes (no prelo, pela Editora da UFF), com vários artigos do GP LACE e do GP EFoPI. Além da produção escrita, deve-se registrar apresentação de trabalhos dos pesquisadores em vários congressos, encontros e simpósios nacionais e internacionais. Aqui, nesse movimento de intensa produção científica, os pesquisadores mostram ter aumentado o *conatus* de cada um (Spinoza, 1677/2005), ampliando, também, o *conatus* coletivo do grupo.

Agora, peço licença ao leitor para quebrar o protocolo da escrita que o gênero conclusão de uma tese encerra e continuar a interlocução com duas cenas discursivas que ilustram bem como o movimento da Cadeia Criativa transcende os espaços das atividades desenvolvidas, atravessando vida, formação e trabalho.

Cena discursiva 1

“Estava fazendo compras em um supermercado, quando a Diva, uma das coordenadoras das creches e participante do GP EFoPI, chegou até mim e perguntou se

poderia me incomodar um pouquinho, pois gostaria de falar algo muito importante. Prontamente, respondo que sim. Ela, então, começa a contar como estão organizados os espaços e horários na creche em que trabalha. Relata que muita coisa havia mudado desde o curso de extensão. Diz que o trabalho com os cantinhos, nas salas de atividades, estava dando muito certo. Continua dizendo que eu nem reconheceria mais. Depois finaliza: - Sabe, agora, as crianças transformam as cadeirinhas em trens que partem para os lugares que eles já conheceram e aqueles que nunca saíram de Juiz de Fora passam a vivenciar isso, de conhecer outros lugares pelo coleguinha. Estamos fazendo aquelas cabanas de pano que vocês ensinaram, para as crianças brincarem de casinha. Ah, também mudamos a roda de conversa. As crianças não ficam só contando o que aconteceu no dia anterior, a gente canta, brinca de cantiga de roda, tem parlendas e trava-línguas. E termina dizendo: - Senti falta de você, menina, no último encontro. Despedi-me dela e, também, das minhas compras e corri para o carro atrás de caneta e papel para tentar transcrever a cena ”

Cena discursiva 2-

“Estava na banca de monografia da Natália Toledo, ex-bolsista de iniciação científica do GP EFoPI, da UFJF. O trabalho versava sobre os sentidos e significados da “roda de conversa” (rodinha) na creche. O texto estava muito bem estruturado, as categorias teóricas, metodológicas e a interpretação foram construídas a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural, no interior do GP EFoPI. Ao final da apresentação a aluna pediu licença para agradecer o tempo de convívio no grupo e disse que, agora, trabalha como professora em uma das creches públicas municipais. Continuou dizendo da importância do grupo para sua formação. E, como seu tema de investigação era a “roda de conversa”, e seu trabalho um sub-eixo do projeto de pesquisa do GP EFoPI, disse que gostaria dizer que estava fazendo um trabalho muito interessante na “rodinha”; enfatizou que não ficava pedindo às crianças para falarem sobre fatos referentes ao dia anterior, mas que elas cantavam cantigas de roda, faziam teatrinho na própria rodinha, que era muito bom. Na mesma hora lembrei de Diva e fiquei pensando como tanto ela, quase aposentando, quanto a Natália terminando a formação inicial e começando seu percurso de professora, compartilharam significados tão similares, relativos, principalmente a ‘roda de conversa’”.

As duas cenas discursivas recuperadas acima nos auxiliam a compreender o movimento da Cadeia Criativa, não só entre atividades, mas, como disse, na vida, no

trabalho, na formação e na prática docente. Além disso, as cenas mostram o trabalho de colaboração crítica que, efetivamente, o GP EFoPI desenvolveu. Relatei os dois episódios em uma reunião do grupo de pesquisa e chegamos à conclusão de que nosso objeto idealizado sobre o brincar de faz de conta nas creches e pré-escolas estava mais concreto, pois, nos depoimentos acima tanto Diva quanto Natália demonstram compreender um importante significado de brincar para o GP EFoPI: o processo ensino-aprendizagem segue o fluxo e o ritmo das experiências das crianças, no interior de suas infâncias, com ênfase no fazer, buscando o (re)construir criativo por meio da brincadeira.

A sala de atividades, na educação infantil, para o grupo, precisa ter o aconchego e o movimento da infância: trens de partida, carros que chegam, cavalos montados, casas construídas. Alunos que, possibilitados de reconstruírem o real, transmutam-se em reis, rainhas, fadas, duendes, cavaleiros, mães, pais, filhos... E, no universo do maravilhoso, cozinham, costuram, fazem biscoitos. São situações em que as crianças podem representar o real “com olhos de criança”. Círculos de vivências e experiências. Na roda, cantam, dançam, rodopiam, giram e veem a vida sob a ótica da infância. Infância que emerge do “vir a ser”, mas toma o rumo do “eu sou agora”. Esse era um importante significado que gostaria, ao final do trabalho, compartilhar com você, leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.

AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleo de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Ed: Associação Brasileira de Editores Científicos: Brasília, vol. 26, n° 2, p.222-245, jun. 2006.

ABREU, M. D. de. *O Brincar de Faz-de-Conta e o Letramento na Educação Infantil*. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de especialização em Alfabetização e Linguagem) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

ALARCÃO, I. (org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto, 1996.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, 2ª. ed. São Paulo: Musa, 2004.

ARANHA, E. ME. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARAÚJO, V. C.de. *A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

ARISTÓTELES. (350a.C.) *A arte Retórica e a Arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D.; FIORIN, J. L. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: edUSP, 1994, p. 1-9.

BARROS, M. de. *O livro das ignorâncias*. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERNSTEIN, B. (1993). *Prefácio*. In: DANIELS, H. (Org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-22.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRAITH, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAITH, B. (Org) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos*. Campinas: Editora UNICAMP, 1997, p. 91-104.

BRASIL. *Lei n.º 4.024*, 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

_____. *Lei n.º 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 16 ago. 2009.

_____. *Lei n.º 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 ago. 2009.

_____. *Lei n.º 8.742*, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica de Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 16 ago. 2009.

_____. *LDB. Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

_____. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução*, v.1, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação pessoal e social*, v.2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo*, v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Resolução CEB, 04 de abril de 1999. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999.

_____. Política Nacional de Assistência Social, Setembro de 2004. Brasília, DF: MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/File/2006/imprensa/pnas_final.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2009.

_____. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Julho de 2005. Normatiza a estruturação da Política Nacional de Assistência Social. Brasília, DF: MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência

Social. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs/nob-suas.pdf/download>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

BRETON, P. *A Argumentação na Comunicação*. São Paulo: EDUSC, 2003.

BRUNER, J. S. *Actual minds, possible worlds*. Harvard: Harvard University Press, 1986.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.

CHAUÍ, M. *A nervura do real – a imanência e liberdade em Spinoza*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHEYNE, J.A., TARULLI, D. Dialogue, difference, and voice in the zone of proximal development. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky*. London : Routledge, 2004, p. 125-147.

CHOMBART DE LAUWE, M-J. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F.C.G. *Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: o processo de transferência da administração das creches da assistência social para a educação*, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

COSTA, A. C. B. *Estátua! Se mexer não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad.: Milton Camargo Motta. São Paulo: Loyola, 2003.

DELEUZE, G. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGSTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.

FABRINO, T. P. N. *Concepções de Educação Infantil e Infância nos Projetos Políticos Pedagógicos das creches da AMAC*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, Dialogismo e construção de Sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-330.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. *Revista Vertentes*, São João del-Rey, nº.29, p. 28-37, jun. 2007.

FUGA, V. P. *O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - S P, 2009.

GALEANO, E. *As palavras andantes*. Trad.: Eric Nepomuceno. Ilustrações de J. Borges. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GARDNER, H. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

HOLZMAN, L. *Schools for growth: radical alternatives to current education models*. Lawrence Erlbaum, 1997.

_____. *Vygotsky's zone of proximal development: the human activity zone*. Presentation to the ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, Chicago, 2002.

HOUAISS, A.; V. M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

HUIZINGA, J. (1938). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JANTZEN, W. *Acting in changing worlds: learning, communication, and minds in intercultural activities*. Presentation at the first ISCAR CONFERENCE (International Society for Cultural and Activity Research). Sevilha, Espanha, 2005.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

JOHN-STEINER, V; WEBER, R. J.; MINIS, M. The Challenge of Studying collaboration. *American Educational Research Journal*, vol. 35, nº. 4, p. 773-783, 1998.

JUIZ DE FORA. Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos,

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a educação infantil. In: _____. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.57-58.

_____. KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p.13-43.

_____. *Jogos infantis*. O jogo a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

KUHLMANN, Jr., M. *Infância e educação infantil*. Uma abordagem histórica. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Editora Autores Associados, n^o. 14, p. 5-18, maio-agosto 2000.

KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

LABICA, G. (1987) *As Teses sobre Feuerbach de Karl Marx*. Tradução: Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1990.

LEONTIEV. A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998, p.119-142.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *Argumentative processes in critical reflection*. The Specialist v. 21, n^o 1. 2000, p. 69-85.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como profissional crítico – linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. (Orgs). *Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Unijui: Editora da UNIJUI, 2006, v.1, p. 15-34.

_____. Colaboração, Argumentação, Cadeia Criativa e Por Que Não Falar de Sonhos, Amizades e Realizações... In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 178-184.

_____. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008b.

_____. El espacio y el tiempos escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. J. (Org.) *Contemporaneidade e educação*. Temas de História da educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 2000.

_____. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, vol. 1, n^o.2, p. 100-124, 2^o. sem. 2009.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. Spinoza and Vygotsky in the production of the concept of reading in the Acting as Citizens Project: Reading in Different Areas. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Eds.) *Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

LIBERALI F. C.; SHIMOURA, A. S. Material didático para a construção da formação crítica: alguns passos para a realização da reunião pedagógica. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 251-267.

MACHEREY, P. *Hegel ou Spinoza*. Paris: François Maspéro, 1979.

MAGALHÃES, M. C. C. Teacher and researcher dialogal interactions: learning and promoting literacy development. In: ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. (Eds.) *Education as social construction*. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1994.

_____. *Contribuições da Pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores*. The Specialist. V. 17, no. 1, São Paulo, 1996.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Uel, 2002, p. 39-57.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

_____. *Seminário de Pesquisa*. Exposição Oral. PUC-SP, 2006.

_____. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHONEN, S. (Orgs.) *Language in action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v.01, p. 329-352.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.;

HAWI, M.; ZSUNDY, P. T. C. (Orgs.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-58.

MAGALHÃES, R. F. A reconstrução da racionalidade no paradigma da linguagem: a contribuição retórica. *Veredas – revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora: EDUFJF, v. 5, nº. 1, p. 39-55, jan./jun. 2002.

MARÇON, J. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas: Alínea, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. (1945-1946). *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro, 2002.

MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. In: *Geographia. Revista da Pós-Graduação em Geografia*. Departamento de Geografia. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: ano VI, nº.12, dezembro de 2004.

MEANEY, M. C. *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, R. K.; JOHN-STEINER, V.; MORAN, S.; STERNBERG, R. J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity and development*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-89.

MOSCA, L. L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In: _____. *Retóricas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

NICOLA, J. de. *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias*. 15ª. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

NYSTRAND, M.; GAMARON, A.; KACHUR, R.; PRENDERGAST, C.; *Opening dialogue: understanding the dynamics of language learning un the english classroom*. New York: Teachers Collage Press, 1997.

OLIVETTI, M. D. *Argumentação e construção da cidadania na formação do educador: foco na análise do contexto escolar*. Iniciação Científica (Graduação em Letras) – pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2004.

OSAKABE, A. *A argumentação e discurso político*. São Paulo: Marins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1970) *Tratado de Argumentação: A Nova Retórica*. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.; 2005.

_____. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PISTORI, M. H. C. *Persuasão e eficácia discursiva no direito: modos de ser, modos de dizer*. Tese (Doutorado do Programa em Filologia e Língua Portuguesa), Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REY, F. G. *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ, 1999.

RIBEIRO, N. N. M. *Diálogos na Educação Infantil: concepções de infância*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

RODRIGUES, V. S. *O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROJO, R. H. R. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. Anais do II Congresso da ABRALIN. Florianópolis: UFSC. ABRALIN. CD Room, 2000.

ROSAMILHA, N. *Psicologia do Jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

_____. *Da sociedade à paisagem: o significado do espaço do homem*. In: *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SALGADO, C. M. de C. *A construção da identidade profissional da recreadora de creche*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

SANTOS, A. *A identidade da criança negra e a brincadeira de faz - de - conta: entremeios*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SANTOS, T. M. B. *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. 2006. Tese (Departamento de Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SARAMAGO, J. *Todos os nomes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHAPPER, I.; SILVA, L. S. P. A creche como espaço de reflexão: entre diálogos, experiência e colaboração crítica. In: MIRANDA, S. R.; MARQUES, L.P. (Orgs) *Trajetórias: caminhos na pesquisa em educação*. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2009, p. 244-266.

SILVA, L. S. P. *O brincar de faz de conta e a imaginação infantil; concepções e prática do professor*. 2003 Tese (Instituto de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, L. S. P.; GUIMARÃES, A. B.; VIEIRA, C. E.; FRANCK, L. N. S.; HIPPERT, MA. I. S. Os jogos infantis no currículo da pré-escola e seus aspectos culturais. *Temas sobre Desenvolvimento*. 7, (42), p. 15-23.

SILVA, L. *Argumentação na fala do professor*. Trabalho de Iniciação Científica do Programa de Pós-Graduação Estudos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2004.

_____. Pesquisas com crianças e infância: tendências e desafios contemporâneos. *Educação em Foco*, vol. 13, nº.2, p. 45-65, set. 2008/fev. 2009.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, nº.2, p. 267-300, 1992.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *Bakhtin, conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

SOUZA LIMA, M. W. de. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção cidade aberta)

SPINOZA, B. (1677). *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Trad.: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SZUNDY, P. T. C. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega*. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 2003.

TOULMIN, S. E. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.

VEIGA, C.G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FILHO, F.L.M (org). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, L. F. Educação infantil. In: DUARTE, A. M. C.; DUARTE, M. R. T. *Termos da legislação educacional brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007, CDROM.

- VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y tiempo, educación e história. México: Morelia, 1996.*
- _____. *Tiempos escolares, tiempos sociales.* Barcelona: Ariel, 1998.
- VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. El espacio y el tiempos escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. J. (Org.) *Contemporaneidade e educação.* Temas de História da educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. (1930) *Imaginación y el arte na infância.* Cidade do México, Hispânicas, 1987.
- _____. (1930) *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. (1934) *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (1932) *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. (1934) *Psicologia da arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. (1934) *A construção do pensamento e linguagem.* 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. (1934). *Teoria e método em psicologia.* 3ª. ed. Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WALLON, H. *Psicologia da educação e da infância.* Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.
- _____. *A evolução psicológica da criança.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- WERTSCH, J. V. *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action.* Cambridge: M. A. Harvard University Press, 1991.
- WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. IN: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.* Campinas: Papirus, 1994/1999.
- ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil.* Editora Artes Médicas: Porto Alegre, 1998.
- ZANETTI, A. Entre a história e seu desafios: por um contexto de pesquisa. In: LOPES, J. M.; SILVA, L. S. P. S. (Orgs) *Diálogos de Pesquisa.* Editora UFF: Rio de Janeiro, no prelo.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.* Lisboa: Educa, 1993.

Anexo 1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 194/2009

Faculdade de Filosofia, Comunicação Letras e Artes - FAFICLA
 Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)
 Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Fernanda Coelho Liberal
 Autor(a): Ilka Schapper Santos

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado *A formação do professor na (metapesquisa): entre diálogos, experiências e argumentação*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

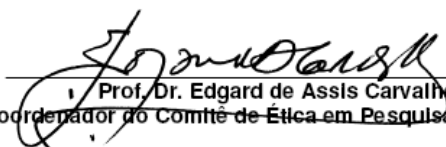
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **31/08/2009**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **194/2009**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 18 de maio de 2010.


 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Anexo 2**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO****SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO****COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora, eu, _____, assumo aqui a minha concordância em participar da pesquisa intitulada “O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores”. Assumo ainda que permito a divulgação de seus resultados em Tese de Doutorado.

Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

- a) Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes dos participantes envolvidos ()
- b) Sem anonimato ()
- c) Que se possa ter acesso aos dados coletados ()
- d) Que tenha acesso aos produtos finais da análise e de sua interpretação antes de sua divulgação pública ()
- e) Que, caso necessário, minha reação diante dessas interpretações sejam incorporadas antes de sua divulgação pública ()

São Paulo, ___/ ___/ 2006.

Assinatura: _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinado, eu, **Ilka Schapper Santos**, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

São Paulo, ___/ ___/ 2006.

Assinatura da pesquisadora: _____.