

ESPAÇO DE REFLEXÃO CRÍTICA ENTRE PESQUISADORES E EDUCADORES

Eixo: Extensão, docência e investigação

Professora Dra. Ilka Schapper

Universidade Federal de Juiz de Fora
ilkaschapper@gmail.com

Marília Dejanira Berberick de Almeida

Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/UJFJF/CNPq
mariliaberberick@yahoo.com.br

Michelle Duarte Rios Cardoso

Bolsista de Iniciação Científica – BIC/UFJF
dudabcc@yahoo.com.br

Mislene Carvalhais do Nascimento

Bolsista de Iniciação Científica – BIC/UFJF
mislenenasci@yahoo.com.br

Vanessa Almeida Stigert

Bolsista de Extensão – PROEX/UFJF
vanessa_stigert@hotmail.com

Resumo

Acreditando na indissociabilidade entre ensino–pesquisa-extensão, o grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (GP LEFoPI) montou um curso de extensão, em 2007, para as coordenadores das creches municipais de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais, no Brasil, tendo dois objetivos: (1) possibilitar espaço de reflexão crítica entre pesquisadores e educadores; 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 Oraís 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 deste trabalho: (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 no projeto de extensão. O curso de extensão foi planejado e ministrado pelos participantes do GP LEFoPI, com a intenção de ampliar, no movimento da Cadeia Criativa, a interlocução crítica de colaboração entre os profissionais das creches e os professores pesquisadores. Finalizado o curso, os pesquisadores pautaram suas intervenções em 8 sessões reflexivas com os 23 coordenadores, das 23 creches municipais, nos anos de 2010 e no presente ano.

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, no Brasil, 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 além de 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, acreditamos 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. A Pró-Reitora de Extensão, na Universidade Federal de Juiz de Fora, no período de setembro de 2002 a março de 2006, criou programas e projetos em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa. Assim, desde esse período a Pró-Reitoria de Extensão busca desatar os nós de distanciamento entre pesquisa, ensino e extensão.

A 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, foi elaborado uma política de extensão que visava contribuir com o projeto político pedagógico da Universidade Federal de Juiz de Fora. Buscou-se 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 da Universidade Federal de Juiz de Fora que a coordenadora deste trabalho passou a acreditar que a prática de extensão deveria atravessar as práticas de ensino e de pesquisa. Além disso, buscou um programa de doutorado que tivesse essa tradição. Ingressou no doutorado do LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP e no GP LACE (Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividade em Contexto Escolar), podendo, nesse contexto, vivenciar a prática de pesquisa que emerge de intervenções extensionistas. Diante da oportunidade, foi sugerido ao GP LEFoPI (Grupo de Pesquisa Linguagem, Formação de Professores e Infância), que delineasse suas intervenções nas creches sob o eixo da pesquisa-extensão, de cunho crítico colaborativo.

O GP LEFoPI 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 LEFoPI acredita:

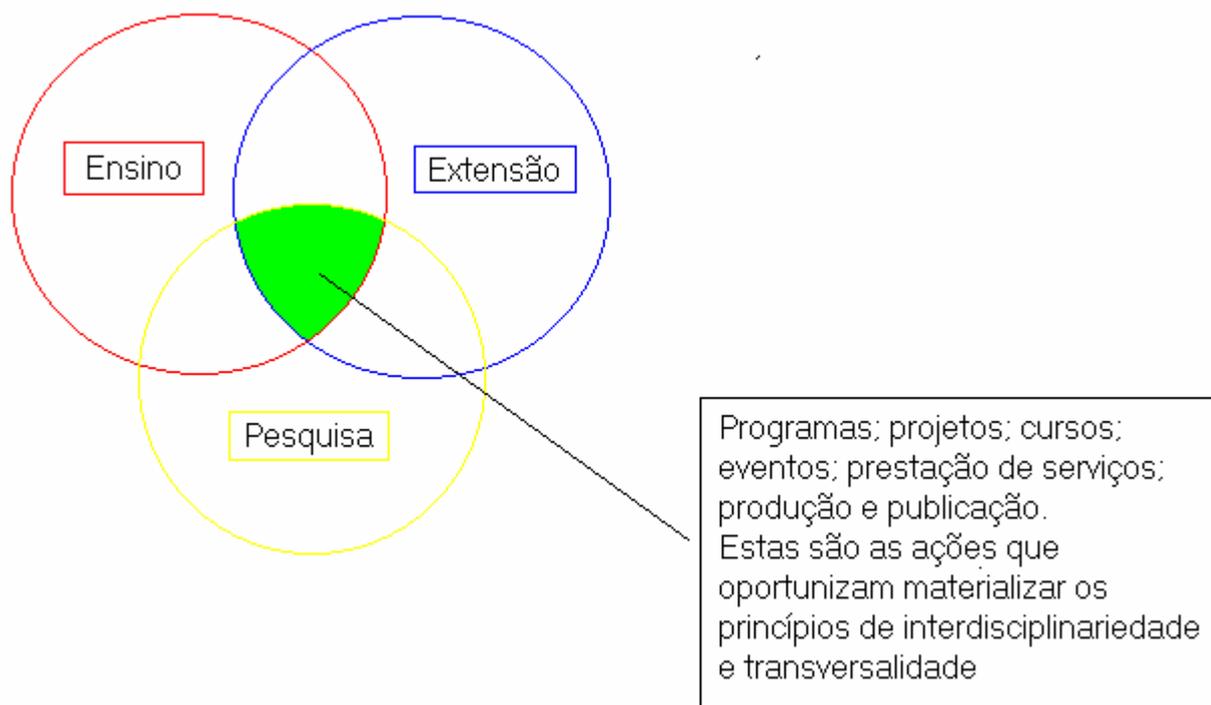


Figura 02 – Ações para materializar interdisciplinaridade e transversalidade na tríade ensino-pesquisa-extensão

Assim, acreditando na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o GP LEFoPI 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 deste: (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 LEFoPI, 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.

Para realizar tal empreitada apresentamos, no presente texto, o aporte teórico em que esta pesquisa-intervenção está fundada. Como o leitor pode perceber, na introdução deste trabalho, a temática que buscamos desenvolver está imbricada em um projeto interinstitucional entre os grupos de pesquisa LACE e LEFoPI, da PUC-SP e da UFJF, respectivamente. Refletindo sobre essa intersecção, em que o elemento de ligação é este trabalho, refazemos 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, procuramos, nas discussões teórico-práticas, um diálogo que teça intersecções com a teoria sócio-histórico-cultural (SHC) com Vygotsky e Bakhtin, entremeado às discussões teóricas de Baruch de Spinoza.

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, em consonância com o GP LACE e o GP LEFoPI, busca, no espaço de pesquisa e ação extensionista, 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, 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 no GP LEFoPI, 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, essa discussão teórica, em síntese, possibilita, nas malhas das discussões elaboradas por Bakhtin, Vygotsky e Spinoza, a reflexão da totalidade na prática de pesquisa do GP LEFoPI, 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.

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 tópico, foram selecionados três excertos dos dois encontros do curso de extensão, mencionados anteriormente, referentes às discussões sobre a brincadeira nas creches, com os 23 coordenadores das creches municipais de Juiz de Fora e duas pesquisadoras do GP LEFoPI, 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 LEFoPI, 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 estar 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 estou 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 à 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... está 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

podem

(Sobral, 2005,

de trabalho

Depois

envolver,

o grupo de

creches, Léa

slide:

participantes

desenvolver a

"responsividade"

p. 20) em processo

coletivo.

de buscar

colaborativamente,

coordenadoras das

mostra o seguinte

A criança: aquela que é sempre vista de cima. (TONUCCI, 2003)

Assim, a partir de um argumento de citação, pautado em argumento de autoridade e de fonte explica: ***“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 Tizuko, 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.

Considerações Abertas

Nos excertos acima, vimos a produção de significados compartilhados por meio da colaboração. Segundo Magalhães (2009), colaborar implica tensões e contradições, que trazem conflitos. Os pesquisadores, aqui, não hesitaram 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.

Ao introduzir, nas cenas discursivas, recursos argumentativos alicerçados no discurso de outrem, os *questionamentos* levantados, 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. Esse movimento discursivo só se configurou como espaços de aprendizagens socializadas

entre pesquisadores e educadores das creches por estarem circunscritos, também, a um espaço extensionista.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

_____, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

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 Leontievan 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.

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.

TONUCCI, F. (2003) *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Porto Alegre: Artmed.

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*. 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1934). *Teoria e método em psicologia*. 3^a. ed. Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.