

Mariane Oliveira Bica

**“DESENVOLVIMENTO HUMANO *EM* ATIVIDADE:
HÁ UNIDADE?”: TRANSVISÕES DA PERGUNTA
NO DEVIR DA PESQUISA *COM* CRIANÇAS – UMA
ANÁLISE AUTOSCÓPICA EM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado no **exame de defesa** ao curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Passo Fundo

2018

*Dedico essa Dissertação de Mestrado em Educação
a cada Voz Familiar, Amiga, Docente, Orientadora,
Institucional Escolar Infantil, GEPALFiana,
e, principalmente,
a cada uma das Vozes de Criança que,
de uma forma ou de outra, **vieram a Ser** Autoras
no devir da professora-pesquisadora que **vir a Ser**.*

RESUMO

Os processos de formação continuada de professores da Educação Básica que se fazem amalgamados às pesquisas acadêmicas vinculadas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, vêm constituindo-se, cada vez mais, como possibilidades de desenvolvimento da educação formal. Isso porque o professor da Educação Básica que se dedica à pesquisa, em especial ao ter por objeto a sua atividade docente, constrói percursos formativos e investigativos vetores de qualificação tanto do âmbito escolar, quanto da pesquisa educacional, dado o caráter praxiológico dos processos de formação continuada de professores-pesquisadores. Nessa perspectiva, esta Dissertação apresenta-se como um artefato constituído em um processo de formação continuada docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica que, intermediada pela análise autoscópica (LAROCCA, 2002), apresenta-se como uma narrativa formativa de uma professora-pesquisadora que investiga sua atividade docente em um contexto de Educação Infantil, em uma turma de Pré-Escola I (crianças de 4 anos) da rede pública de ensino de Passo Fundo - RS. O processo de investigação, amalgamado ao processo de qualificação do trabalho pedagógico, teve por objetivo contribuir com o desenvolvimento integral infantil por meios que possibilitassem, também, às crianças tornarem-se protagonistas e, portanto, crianças-pesquisadoras no curso da investigação. O estudo fez parte de um projeto de pesquisa compartilhada sobre as interações discursivas na Educação Infantil, gestado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, do qual resultaram, além deste trabalho, uma tese e duas dissertações, apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Com base nas análises das três outras investigações, que reconheceram um devir de desenvolvimento humano peculiar naquela comunidade escolar infantil, crianças e professora-pesquisadora, munidas de suas câmeras e do diário de campo, traçaram um percurso de investigação que buscava identificar a unidade microgenética de desenvolvimento humano que naquele espaço/tempo se constituía. Com o auxílio da análise microgenética, sustentada na Teoria Histórico-Cultural, identificou-se, durante os processos autoscópicos dos dados produzidos, três instâncias de sentido sobre o desenvolvimento: a instância dialógica, de sentido responsivo; a instância espaço-temporal, de sentido institucional; além da instância de experiência valorada em dúvida, de sentido autoral. Em interlocução com referenciais teóricos vinculados especialmente ao campo histórico-cultural, sociodiscursivo e sociocultural, a saber, Vigotsky (2009) e Leontiev (1988), Bakhtin (2011), Bruner (2001) e Rogoff (2005), com os produtos do projeto de pesquisa compartilhada, a saber, Bragagnolo (2016), Camargo (2016) e Sartori (2016), reconheceu-se a pergunta como a unidade microgenética de desenvolvimento humano, premissa e produto das instâncias de sentido básicas do desenvolvimento naquela comunidade escolar infantil. A pergunta é entendida, então, como um ato enunciativo que, comprometida com a situação cultural imediata, retoma (o tom) e remonta (com tonalidade emocional-volitiva) um agir verbal peculiar de uma entonação valorada historicamente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pesquisa com crianças. Pesquisa Compartilhada. Professor-pesquisador. Desenvolvimento humano. Unidade microgenética. Pergunta.

ABSTRACT

The processes of continuous training of Basic Education teachers that are made combined to the academic researches linked to the postgraduate *stricto sensu* courses, are increasingly being considered as possibilities for the development of formal education. This happens because the Basic Education teacher who dedicates himself to the research, especially when aiming his/her teaching activity, develops formative and investigative trajectories vectors of qualification both of the school scope and of the educational research, given the praxiological character of the process of continuous formation teachers-researchers. this perspective, this dissertation presents itself as an artifact constituted in a process of continuous teacher training. In this perspective, this Dissertation presents itself as an artifact constituted in a process of continuous teacher training. This study is an ethnographic approach that, intermediated by the autoscopic analysis (LAROCCA, 2002), presents itself as a formative narrative of a teacher-researcher who investigates her teaching activity in a context of Early Childhood Education in a class of Pre-School I (children aged 4 years old) from a public school in Passo Fundo - RS. The research process, combined with the qualification process of pedagogical work, aimed to contribute to the integral development of children by means that also enabled children to become protagonists and, therefore, children-researchers in the course of the investigation. The study was part of a shared research project on the discursive interactions in Early Childhood Education, developed by the Group of Studies and Research on Literacy, in which resulted, in addition to this work, a thesis and two dissertations, presented to the Postgraduate Program in Education of the University of Passo Fundo. Based on the analyzes of the three other investigations, which recognized a peculiar human development in that children's school community, the kids and the teacher-researcher, equipped with their cameras and their field diary, traced a research course that sought to identify the microgenetic unit of human development in that space/time. With the aid of the microgenetic analysis, based on the Historical-Cultural Theory, three instances of meaning about development were identified during the autoscopic processes of the produced data: the dialogical instance, of responsive sense; the space-time, of institutional sense; and the instance of experience valued in doubt, of authorial sense. In an interchange with theoretical references especially related to the historical-cultural, sociodiscursive and sociocultural field, namely, Vigotsky (2009) and Leontiev (1988), Bakhtin (2011), Bruner (2001) and Rogoff (2005), with the products of the shared research, namely, Bragagnolo (2016), Camargo (2016) and Sartori (2016), the question was recognized as the microgenetic unit of human development, the premise and product of the basic sense of development in that children's school community. The question is understood, then, as an enunciative act that, committed to the immediate cultural situation, takes up (the tone) and goes back (with emotional-volitional tonality) a peculiar verbal action of a historically valued intonation.

Keywords: Early Childhood Education. Research with children. Shared research. Teacher-researcher. Human development. Microgenetic unit. Question.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – A prova	41
Imagem 2 – Caixa surpresa	73
Imagem 3 – Descobrimdo	74
Imagem 4 – Votação	75
Imagem 5 – “A professora-pesquisadora” pelas lentes do pesquisador/coautor Samuel - 4 anos	98
Imagem 6 – Oiii	107
Imagem 7 – “É grande!”	110
Imagem 8 – “Ali.”	111
Imagem 9 – Abraço!	112
Imagem 10 – Mateus pesquisador e a lupa	113
Imagem 11 – Diário	113
Imagem 12 – Perguntas (1) pelas lentes da pesquisadora/coautora Yasmin – 4 anos	131
Imagem 13 – Perguntas (2) pelas lentes do pesquisador/coautor Juan – 4 anos	132
Imagem 14 – Perguntas (3) pelas lentes do pesquisador/coautor Carmo – 4 anos	132
Imagem 15 – Perguntas (4) pelas lentes do pesquisadora/coautora Yasmin – 4 anos	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

GEPALFA: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização

GESPE: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROUNI: Programa Universidade para Todos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UPF: Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

Prefácio – Com licença poética	8
1 INTRODUÇÃO	9
2 O MIRANTE E O DESCORTINAR DE UM HORIZONTE: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA	13
2.1 Leituras do horizonte: delimitando o campo da pesquisa	13
2.1.1 A Educação Infantil como horizonte social da pesquisa	14
2.1.1.1 <i>Sobre as contribuições dos estudos vigotskianos na constituição do horizonte da pesquisa.</i>	27
2.1.1.2 <i>Para além dos reducionismos: em foco, a Criança.</i>	34
2.2 “E o mirante?”: é a pergunta que não quer calar – A construção do pesquisador na busca pela unidade de análise	41
2.2.1 Minha avó tinha razão	58
2.2.1.1 <i>De professora a pesquisadora: transvisões no diálogo-mirante com a pesquisa compartilhada</i>	66
2.2.1.2 <i>A pesquisadora no diálogo-mirante com a professora: um encontro autoscópico.....</i>	71
2.2.1.3 <i>A pesquisa compartilhada em movimento: novas transvisões, novas autorias</i>	82
2.2.1.4 <i>Ausência ou presença? A pergunta no/em vir a ser</i>	87
2.2.1.5 <i>Nem professora, nem pesquisadora: o vir a ser da professora-pesquisadora</i>	93
3 AS CRIANÇAS NO MIRANTE TRANSVEEM A PERGUNTA: “HÁ PERGUNTA!” – O DEVIR DA UNIDADE NOS SISTEMAS DE ATIVIDADES DOCENTE E INFANTIS	103
4 CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS	147
ANEXO 1	151

Prefácio – Com licença poética

Aprendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de peraltagens. Eu vejo pouco. Uso mais ter visões. Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações. O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento. As coisas, como estão no mundo, de tanto vê-las nos dão tédio. Temos que arrumar novos comportamentos para as coisas. E a visão nos socorre desse mesmal.
Manoel de Barros (2014)

Do mesmo ofício do artista vive o pesquisador. Obviamente, não em termos cabais: o artista faz arte e o pesquisador, pesquisa. Todavia, ao depararem-se com as coisas do mundo vistas e ditas (e ditas, e ditas) como *estão* (de forma que quase pode-se ouvir um *é* ou um *são*), acabam sofrendo do mesmo mal: o tédio.

O tédio de (só) vê-las – e do tanto de ver a coisa toda sem resignificá-la, ou, como o poeta incita, sem humanizá-la – provoca em ambos uma inquietude, uma demanda de descobrir um jeito, uma forma, um método de “arrumar novos comportamentos para as coisas”. Isso não significa invenção. Artistas e pesquisadores não são deuses. Mas sim, têm visões. Significa mais que olhar, mais que ver, significa transver. Transcender o óbvio, o que está posto, o ponto. Estranhá-lo e, muitas vezes, sim, transfigura-lo! Transfigurá-lo em hipóteses.

E, não satisfeitos, artistas e pesquisadores, quase sempre descontentes, transfiguram seus jeitos de transver. Quem vê (de longe ou de perto, a distância para este não difere) diz: “Estão loucos!”. Não, senhor! Não, senhora! As coisas não são todas iguais, inclusive, nem sempre permanecem as mesmas, portanto, como transvê-las da mesma maneira?

É, desse ângulo a busca pela visão não parece tarefa fácil. E realmente, não é. Isso porque o poeta tinha razão: no fundo, tudo isso é competência da peraltice, da meninice – apenas as crianças exercem com profunda sapiência o ofício de significar as coisas do mundo.

Dizem que só as crianças podem aprender com os adultos. Ao que parece, estamos transvendo uma revolução. Que bom! Enfim, os adultos estamos ouvindo e falando, dialogando e aprendendo – transvendo! – *com* as pessoas certas!

1 INTRODUÇÃO

Este é um texto de caráter propedêutico. Antecipa e justifica o que virá pela frente, que, por sua vez, também é texto que antecipa e justifica o que está posto ainda mais à frente. Diante dessa assertiva, não parece estranho dizer que o presente texto também pediu uma procedência. Afinal, sempre haverá um exórdio que, pelo que transvi, nem sempre é tão aparente, no tempo-espaço presente... – pois bem, aqui jaz a justificativa do prefácio.

Considerando essa perspectiva, o leitor será convidado a transver o produto de uma transvência. Trata-se da leitura de uma visão. Uma visão não de um artista, mas de um pesquisador; no caso, pesquisadora. Em outros termos, a visão refere-se a um texto de dissertação de Mestrado em Educação, concebido durante o curso de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS, mais especificamente na linha de Processos Educativos e Linguagem, sob a orientação da professora Dra. Adriana Dickel, no período de 2015 - 2018.

“Desenvolvimento humano *em* Atividade: Há Unidade?": Transvisões da pergunta no devir da pesquisa *com* crianças – uma análise autoscópica em contexto de Educação Infantil” vem como uma representatividade corporificada de um processo sistêmico e complexo de desenvolvimento. Um desenvolvimento holístico, um desenvolvimento que humaniza, um desenvolvimento integral que, por sua vez, não se constitui de forma simplista, muito menos linear. O desenvolvimento que deliberadamente fora e é motivo e necessidade, acontecera (no devir dos acontecimentos acabados) em atividades tipicamente humanas fitadas, interpretadas e sim, interpeladas com lentes de pesquisa, contudo, sem abdicar da caleidoscopia. Trata-se de uma pesquisa *com* crianças que intenciona prioritariamente o desenvolvimento desses sujeitos. Portanto, lentes de pesquisa caleidoscópicas não foi um luxo nesse processo, mas sim uma necessidade. E (como logo iremos transver) a necessidade traz consigo Atividades...

O referido texto constituído em uma Dissertação de Mestrado apresenta, com cinesias e anacronismos, o processo de desenvolvimento humano implicado em um complexo sistema de sistemas de atividades de crianças e adultos envoltos em uma instituição educativa formal da rede municipal de Passo Fundo- RS, representativa da Educação Infantil, da perspectiva (ponto de vista, ponto de transvisão) de um adulto pesquisador que só assumiu tal condição como uma necessidade do seu próprio desenvolvimento em prol do desenvolvimento daquelas crianças, as quais, por sua vez, eram as *suas* crianças: as crianças da professora que *vir a ser* também pesquisadora, a adulta professora-pesquisadora.

Na condição de instrumento/produto (artefato de desenvolvimento) da operacionalização de ações docente e de pesquisa vinculadas ao percurso constitutivo da atividade de formação continuada pertencente ao sistema de atividades docente de uma professora-pesquisadora, o texto reflete e refrata uma experiência narrativa formativa e dialógica, na medida em que o diálogo é tensionado e intencionado enquanto um princípio metodológico tanto na operacionalização das ações de pesquisa quanto das ações docente, condicionando tanto à pesquisa quanto ao *vir a ser* da professora-pesquisadora a coautoria.

A expedição que desbravou os percursos coautorais de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi um dos maiores desafios desse processo. O devir instaurado em todos acontecimentos dialógicos da pesquisa (desde os diálogos-mirantes com as autoras da pesquisa compartilhada – mais adiante apresentadas –, até aqueles em que os processos autoscópicos e as memórias reflexivas intermediaram as relações dialógicas entre pesquisadora e professora que *vir a ser*), somado à impertinência dialética que ecoava em toda e qualquer instância e/ou unidade de sentido referente ao desenvolvimento das crianças e da adulta em questão, nos levou a uma longa, intensa e sinuosa busca por uma *unidade microgenética de desenvolvimento humano*.

Destarte, leitor, em termos poéticos, este texto continua sendo uma visão. Todavia, uma visão do quê? De quem? Qual era, ou melhor dizendo, quais eram os pontos de vista? A visão foi a esperada? Como foi o processo de transvência? Essas são algumas das perguntas que vão ser respondidas durante o ato de transver de cada leitor da visão tridimensional, ou seja, de toda a dissertação. Isso porque o produto dessa pesquisa materializou-se numa espécie de visão prototípica imagética, expressivamente multidimensional e euleriana¹. Afinal, ao transver tal visão tridimensional, o leitor será surpreendido não apenas pela sua forma e pelo seu conteúdo, mas também pela trajetória constitutiva de cada aresta.

Todavia, é preciso advertir que a série que iremos inaugurar na sequência será exposta, especificamente, a partir de uma visão bidimensional. Ou seja, em formato de desenho, de um constructo pictural da prototípica visão tridimensional constitutivamente euleriana. Aqui será apresentado não só o projetado, o conjecturado e, portanto, o desenhado como aresta propositiva, exordial e/ou orientativa da visão, mas também o percurso tanto das arestas não aparentes (por terem sido descartadas), quanto daquelas que se fizeram necessariamente acrescidas durante a produção da visão, da pesquisa.

¹ O matemático Euler (1736), determinado em compreender os percursos que ligavam pontos de uma cidade a partir das pontes que a integravam, protagonizou uma das teorias basilares dos estudos topológicos da geometria, a teoria dos grafos: estruturas formadas pela inter-relação de pontos.

Vamos a ele: o desenho. Nele havia um horizonte. Um horizonte passível de ser transvisto pelo mirante. Em termos descritivos, era isso: o mirante direcionado para um horizonte. Parece pouco, não? Logo veremos que não é. Antes, é preciso salientar uma questão sobre o mirante: é evidente que se trata de uma ilustração grosseira que necessita de acabamento. Afinal, é produto recente, que foi feito justamente para que o horizonte fosse descortinado e, assim, transvisto. Todavia, ao que parece, mesmo incompleto, o mirante já constitui uma condição que possibilitou a transvisão de vários elementos do horizonte que se materializaram nessa pesquisa. Digo, nessa visão.

Portanto, a série pródroma apresentará esse desenho da pesquisa, “resultado de reflexão, planejamento e decisões [...] sobre os passos da sua construção” (FLICK, 2009, p.73). Ou seja, uma imagem que corporifica a investigação, de cunho projetiva (porém, não imutável), que apresentará os seguintes elementos constitutivos da pesquisa: a delimitação do campo de investigação, as questões que se buscou responder a partir dele, com ele e/ou para ele, os sujeitos envolvidos na pesquisa, as possibilidades metodológicas, os objetivos e as justificativas que legitimam a efetivação da pesquisa, os interlocutores no âmbito teórico e coautorial, enfim, todos os pontos que vieram a contribuir e configurar o desenho da investigação.

Na descrição inicial do desenho, o horizonte parecia dado por estar exposto, fácil de descortinar, mirar. Na verdade, não foi bem assim. Graças ao mal que assombra artistas e pesquisadores e que por ali fez morada. Onde? No mirante. Ao que parece, o mirante sofria de tédio e também daquilo que o poeta chama, em outros escritos², de “ermo dentro do olho” (BARROS, 2000). Esse ermo dentro do olho foi vetor para o mirante buscar, inicialmente, um horizonte que lhe enchesse os olhos de coisas do mundo para ele significar. Difícil não foi encontrá-lo (até porque era muito aparente), mas o descortinar. Sem contar que o mirante era ruim de pontaria. Depois de descortinar não acertava a mira – devia ser esse problema de ermo no olho, coitado! Por isso, o percurso em busca de pontos de transvisão passíveis de fixar o lugar da pesquisa de forma a descortinar o horizonte e encontrar a mira do mirante, foi longo. Mas acredite, tudo valeu a pena, porque a vista, oh, é linda!

Por isso, convido você, caro leitor, a continuar a apreciar a vista, o transvisto e todo percurso traçado, desenhado, que possibilitou a transvisão e, conseqüentemente, a dissertação. Digo, a visão.

² Expressão retirada do poema "O fingidor", da obra "Ensaio fotográficos" de Manoel de Barros.

Como já havia anunciado, começaremos pela visão bidimensional. Portanto, a série pródroma “O mirante e o descontinuar de um horizonte: elementos constitutivos da pesquisa”, que remonta os percursos e percalços do desenho de pesquisa, divide-se em duas seções: a primeira é intitulada “Leituras do horizonte: delimitando o campo de pesquisa” e apresenta o horizonte social da pesquisa, localizando questões deflagradoras e emergentes que se fazem decisivas para o processo de delimitação do campo de inquirição. Já a segunda seção, “‘E o mirante?’ É a pergunta que não quer calar – A constituição do pesquisador na busca pela unidade de análise”, apresenta a trajetória euleriana das arestas (e conseqüentemente dos pontos) da prototípica visão tridimensional como processo formativo da pesquisadora, reconstruído o percurso teórico-metodológico da pesquisa (que acabara por *vir a ser* uma pesquisa compartilhada) e das lentes (empíricas e teóricas) que foram constituindo-se para que o problema de investigação, na condição de busca por uma unidade microgenética de desenvolvimento humano, viesse à tona.

Não obstante, “daqui” em diante, é transvisão de um mirante que mereceria sua própria série, considerando a origem da autoria. Na condição de acontecimento acabamentoo face a nossa prototípica e imagética visão tridimensional euleriana, “As crianças no mirante transveem a pergunta: ‘Há pergunta!’ – O devir da unidade nos sistemas de atividades docente e infantis” recompõe o percurso da pesquisa *com* as crianças da professora-pesquisadora que *vir a ser*, a saber, a prô Mary, e apresenta-se ao leitor como segunda e última série desta visão. Sem mais delongas, vamos a ela, então?!

2 O MIRANTE E O DESCORTINAR DE UM HORIZONTE: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA.

2.1 Leituras do horizonte: delimitando o campo da pesquisa.

Eu? – bebo o horizonte...
Cecília Meireles (2001)

Embrenhado em textos literários, Bakhtin (1992) busca compreender, entre outras questões, o lugar que as coisas do mundo ocupam para o herói constituído pelo autor da obra. Com a premissa de que o referido lugar está condicionado a dois planos interrelacionados, faz-se prudente a compreensão de que existam coisas do mundo que são, aos olhos do sujeito/herói, substancialmente, coisas. Carregam a inércia, a complacência e o ofício de estarem ali porque estão, por uma questão puramente estética. Com função estruturante do lugar, são, sem sombra de dúvida, significantes, porém, pouco significativas, e, portanto, não-significadas pelo sujeito.

Afinal, significar as coisas do mundo consiste no ato de suspender do mundo das coisas as coisas do mundo, tornando-as algo passível de qualificar, de ter valor. São essas as coisas que tomam a existência do sujeito e, portanto, tem a função de dar vazão ao (s) sentido (s) da vida. Consequentemente, são os significados e os valores os elementos substanciais das coisas do mundo, significadas e valoradas pelo sujeito daquele lugar.

Assim, o plano que a coisa não significada e/ou valorada ocupa no lugar é chamado por Bakhtin (1992, p. 113) de ambiente, caracterizado por sua “disposição formal, externa, plástico-pictural”. O ambiente é aquele que está ao redor do sujeito e, portanto, não à sua frente, não em seu horizonte. Nesse sentido, a parte do lugar prioritariamente passível de significar as coisas do mundo é chamada por Bakhtin (1992, p.111-112, grifos do autor) de *horizonte*, ou seja, espaço em que

as coisas *se situam diante de mim*, vinculam-se à minha vida na orientação que lhe é peculiar (ético-cognitiva e prática), e estão presentes aí na qualidade de constituintes do acontecimento singular e único, aberto, da minha existência, do qual participo e cuja solução me concerne em toda sua coerção. [...] Só consigo (se ficar dentro de mim) orientar-me nesse mundo concebido como acontecimento, ordenar os componentes materiais desse mundo, através das categorias cognitivas éticas e práticas (as do bem, da verdade e das finalidades práticas) e é isso que condiciona para mim a face externa de qualquer coisa, o que lhe dá sua tonalidade, seu valor, seu significado.

Nesse sentido, o horizonte é a instância do lugar que sofre significâncias, que é produto do olhar da consciência e que, de certa forma, inaugura os valores das coisas do mundo. Destarte, os valores são constituídos de uma dúbia natureza, advinda de uma peculiar forma interacional de construção do horizonte. Isso porque o lugar das coisas do mundo é coabitado: o sujeito nunca está só. Sujeitos (e coisas), rodeados pelo mesmo ambiente, valoram as coisas do mundo que estão à sua frente, em seu horizonte, a sua maneira de significar. Todavia, o que é passível de valoração para um – de pertencer ao horizonte de um – também pode ser para o (s) outro (s), condicionando aqui a outra face do valor, a face negociada. Essa segunda face do valor significado pelos sujeitos das coisas do mundo prova a formação de um horizonte híbrido: parte meu, parte do (s) outro (o), porém, de todos.

Essa mutação torna o horizonte produto não só da consciência, mas principalmente do social, pois provoca tanto a partilha do processo de significação das coisas do mundo quanto a partilha do valor que a coisa mundana tem – que provavelmente já foi valorada em tempos, mediante outros horizontes. Assim, o sujeito significa as coisas do mundo de forma a constituir a si mesmo, sua própria consciência e, portanto, seu horizonte particular; porém, não sem significar as coisas do mundo de forma negociada, contribuindo com a produção de um horizonte social de valorações partilhadas naquele lugar de muitos sujeitos. Nesse sentido, para Bakhtin (2014, p.116), o horizonte é social na medida em “que determina a criação ideológica do grupo social e da época”.

Portanto, o lugar que as coisas do mundo ocupam para os sujeitos divide-se em dois planos, o ambiente e o horizonte social, sendo o segundo profícuo de significações e valorações das coisas do mundo. Mediante essas condições, buscamos apresentar, a seguir, o lugar que a pesquisa ocupa, não só priorizando seu horizonte social como também os significados que foram suspensos na tentativa de serem ressignificados durante o processo de pesquisa.

2.1.1 A Educação Infantil como horizonte social da pesquisa.

A educação, reconhecida por Cole (2003, p. 523) como “uma forma de socialização em que os adultos se envolvem no ensino deliberado dos jovens para garantir sua aquisição de conhecimento e habilidades especializadas”, constitui uma experiência humana passível de ser desenvolvida nas mais distintas instâncias interacionais. Todavia, quando formalizada, a educação apresenta uma determinada dinâmica de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade – agora sistematizados e

institucionalizados em espaços escolares –, que repercute tanto nas organizações e nas relações sociais quanto nas formas de ensino deliberado e motivações dos sujeitos para o aprendizado (COLE, 2003, p. 524).

Como lugar da presente pesquisa, a educação formal nos apresenta um horizonte pré-determinado, condicionado por uma categoria originalmente biológica, porém constituída e repercutida do/no âmbito social. Trata-se de uma categoria que emerge de uma forma de significação não de coisas, mas sim de pessoas do mundo, pois representa o tempo de vida biológico do ser humano, ou seja, *a idade*. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.16), “toda sociedade tem sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. A educação formal vem por representar, portanto, um dos muitos sistemas de classes de idade nas sociedades contemporâneas. De caráter fásico, os sistemas educativos formais prioritariamente dispostos em blocos etários, de certa forma, determinam status e papéis sociais com base na idade dos sujeitos.

Para além das determinações naturais, as culturas humanas produzem e prosseguem produzindo significações para cada uma das etapas da existência do homem. Regras de conduta são institucionalizadas para diferentes fases da vida e são expressas pelo desempenho de papéis sociais. Podemos, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 54-55)

Em consonância com essa perspectiva, apresentamos a Educação Infantil como horizonte social dessa pesquisa. Representada no território brasileiro como a etapa da educação básica que inaugura os sujeitos no âmbito da educação formal, tendo como classe de idade correspondente crianças entre 0 e 5 anos (BRASIL, 1996), a Educação Infantil justifica-se como horizonte de pesquisa pré-determinado na medida em que o mesmo não repousa entre linhas produzidas pelo pesquisador, mas sim, reconhecidas pelo mesmo. Afinal, para além de uma categoria de ordem biológica, a idade é categoria de ordem cultural, pois condiciona, delimita e deflagra significações valorosas para com um sistema complexo de status e de papéis sociais daqueles pertencentes a tal recorte etário institucionalizado.

Assim, ao retomarmos as quatro instâncias em que educação formal se difere das demais formas de socialização e, conseqüentemente, de culturalização do sujeitos, ou seja, na *motivação* dos mesmos com o aprendizado, nos *meios* pelos quais se ensina, nas formas de *relação* e na *organização* social, Cole (2003, p. 524) considera a força da idade como categoria restritiva, não apenas numa dimensão macroestrutural da educação formal, como sistema institucional fracionado a partir de faixa etárias, mas também micro, ou seja, dentro

das instituições escolares, onde “as crianças são colocadas, tradicionalmente, em uma sala grande na companhia de outras crianças mais ou menos da mesma idade e apenas de um adulto” (COLE, 2003, p 524).

Diante dessas considerações, fica aparente que a idade dimensiona socialmente tanto a micro quanto a macroestrutura da educação formal. Todavia, como e por que a idade tornou-se essa categoria tão importante para a educação formal, que, por sua vez, configura-se como lugar de encontro do horizonte? Em que medida ela, a categoria, postula a pré-determinação da Educação Infantil como horizonte social da referida pesquisa? E, por último, mas não menos importante: é possível que a categoria idade tenha contribuído não só no dimensionamento social da Educação Infantil, mas também nas dinâmicas de socialização a partir da sua origem ontológica conceitual, trazendo à tona o biológico como um dos preceitos fundantes do horizonte da pesquisa?

Tomando como premissa o processo constitutivo das significações valoradas dentro de um horizonte social enquanto produto negociado entre horizontes, inclusive póstumos, cabe reconhecer a Educação Infantil como um território histórico e, portanto, cujas categorias fundantes são também históricas. Afinal, por que a Educação Infantil contempla crianças entre 0 a 5 e não até 12 anos de idade (BRASIL, 1990)?³ O que condicionou a existência da educação formal para sujeitos com idade dentro desse intervalo?

No que tange a essas questões, não podemos ignorar a condição histórica de status e de papel social de dois determinantes do horizonte social que não só são fundantes, são também nucleares: a criança e a sua infância. Afinal, a infância está condicionada ao ser criança e, portanto, sua constituição também é histórica.

Com relação à criança, cabe retomar o preceito biológico. Obviamente, no plano ontogenético, como ser humano que inaugura a vida e que está condicionado – também – por seu desenvolvimento fisiológico, a criança difere-se de seres humanos com acabamentos biológicos mais amadurecidos, como os adultos. Todavia, é preciso dizer que esse não é o único preceito que caracteriza a criança. Mas foi o preceito que inaugurou a educação formal das crianças.

Segundo Rogoff (2005), foi basicamente a partir do século XIX que o critério de idade e das faixas etárias foi usado para organizar a vida das pessoas, sendo intensificado tanto no advento da industrialização ao final daquele século, quanto na eclosão de conflitos em âmbito internacional que culminaram na primeira grande guerra mundial no início do século XX.

³ Delimitação socialmente reconhecida como faixa etária à qual pertencem sujeitos conceituados como crianças, inclusive no âmbito legal, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Afinal, era preciso estabelecer um corte entre aqueles que eram capazes de trabalhar e/ou prestar serviço militar com eficácia e os que ainda não o eram. A condição biológico-maturacional foi determinante nesse processo, no sentido de que quanto mais anos de vida se tem, mais maduro biologicamente se é e, portanto, melhor capacitado fisiologicamente para atender a certas demandas daquele tempo sócio-histórico que exigiam dos sujeitos essa condição. Assim, os mais capazes estavam fadados às instituições do trabalho e/ou estatais-militares e os “incapazes” – que também eram improdutivos em relação a sua própria sobrevivência – precisavam ser zelados, assistidos, ou seja, continuar sendo criados, condição que corrobora a etimologia da palavra “criança”, do latim “creantia”, que significa “criação” (LEVIN, 1997). A que instituições seriam destinados, então?

Aqui, começam a se desenhar duas questões elementares relacionadas ao status e ao papel social dos determinantes fundantes e nucleares – ou seja, a criança e sua infância – do horizonte social da Educação Infantil:

1. Generalização historicidade marcante do conceito de criança e infância⁴: antes das delimitações sociais por idades, crianças e adultos dividiam os mesmos lugares e condutas sociais, pois a criança não era mais que um adulto imaturo, sendo classificado como sujeito infantil, palavra etimologicamente originária do latim *infantia*, tendo o “in” sentido de negação e “fantia” sentido de falante. Portanto, a infância, inicialmente, era atribuída àqueles que ainda não sabiam falar, situação muitas vezes comum à época até os sete anos de idade. Para além disso, a palavra designava também “a passagem para a idade da razão” (KUHLMANN JR., 1998, p. 16), anunciando não apenas a imaturidade biológica enquanto condição do físico-corpóreo, mas também cognitiva.
2. A categoria “idade” como delimitadora e fundante da Educação Infantil: ao serem organizados por blocos etários, os “incapazes” foram encaminhados a instituições em que eram preparados para a condição de “capazes”, ou seja, para espaços de educação formal. E é aqui que se difunde de forma massiva a condição normativa dessa modalidade de instituição: o ensino deliberado intencionado. Com caráter instrutivo, tal normativa objetivava antecipar o processo maturacional, ensinando, doutrinando, dominando, educando o corpo e a mente, fundamentando-se em significações valorosas para as atividades proletárias e/ou militares. Porém, não qualquer mente,

⁴ Cabe ressaltar que não se está afirmando o surgimento do conceito de infância nesse período, mas sim, uma demarcação do próprio conceito. Até porque Ariès (1973), em suas pesquisas no campo da História, identifica o sentimento de infância já na Idade Média.

mas a mente daqueles que eram pertencentes ao bloco que, minimamente, haviam atingido a idade da razão, ou seja, aqueles com mais de sete anos, passíveis de entendimento da instrução dessas significações. Destarte, e os incapazes que sobravam? Os que estavam abaixo dos 7 anos de idade, a que instituição pertenciam? Nesse momento, postula-se a delimitação da Educação Infantil pela categoria “idade”, pois é nesse momento histórico que se destina uma instituição ao atendimento dessa faixa etária – apesar de seu caráter fundamentalmente zelador, pouco instrutor do corpo e raramente da mente (ARIÉS, 1973).

Mediante o esclarecimento dessas duas questões, ficam evidentes os movimentos históricos que valoraram, de certa forma, o parâmetro biológico como prerrogativa da organização social da educação formal na medida em que as idades e os elementos que determinaram as subdivisões etárias advêm basicamente desse campo. Todavia, quando apresentamos o horizonte social da pesquisa como sendo a Educação Infantil, tratamos de uma delimitação pré-determinada, inclusive em termos legais, como a primeira etapa da Educação Básica (pertencente a um sistema educativo formal, portanto, de ensino deliberado intencionado) que acolhe crianças entre 0 e 5 anos. Aqui, podemos localizar duas mudanças substanciais diante dos demarcadores da Educação Infantil: faixa etária e finalidade.

Para compreender essas mutações, mais uma vez, precisamos reconhecer alguns elementos históricos que as valoram no horizonte social da Educação Infantil. Um deles foi a repercussão do advento das instituições que se dedicavam à criança e à sua educação formalizada no campo das ciências sociais, humanas e biológicas (CORSARO, 2003), que, por sua vez, são as áreas do conhecimento que mais privilegiam o ser humano e seus circundantes como objetos epistêmicos.

Pensadores e pesquisadores das áreas da Filosofia, Sociologia, Biologia, Antropologia, História, Psicologia, Linguística, Pedagogia foram alguns dos mais influenciados (e influentes). Consistentes com seus estatutos epistemológicos, substancialmente produzidos em interlocução com a tradição universalista que considera a condição humana como única (ser humano como espécie única) e, portanto, premissa para validação da pesquisa e do seu reconhecimento pela comunidade científica (DEL RIO; ALVAREZ, 2013), muitas vezes postularam suas investigações nos limiares da materialidade humana.

A criança tornava-se objeto de investigação de muitas delas. Estabeleciam métodos de pesquisas aplicáveis, passíveis de serem controlados, reaplicados com as mesmas. Experimentos em forma de testes individualizados exerceram a supremacia metodológica científica no campo das ciências sociais, humanas e biológicas por um longo período. Não

obstante, não há como negar que, independente das condições de produção científica, as pesquisas das áreas supracitadas que voltam o seu olhar para a criança acabaram por inaugurar um dos grandes marcos para com a visibilidade da mesma como *Outrem* único e singular, na condição de sujeito constituído e constitutivo naquilo/daquilo que viemos a reconhecer como *alteridade infantil*.

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela. (LARROSA, 1998, p. 70)

Afinal, apesar dos princípios metodológicos que regiam o campo científico até então, na maioria das vezes, acabarem por conceituar a criança apenas como um ser biológico (reforçando tal preceito enquanto categoria fundante da Educação Infantil), é fato que o movimento científico fora um marco para com a visibilidade da criança enquanto sujeito e não apenas como um “mini-adulto” – invisível enquanto indivíduo singular –, justamente pelo olhar, pelo conceituar.

Destarte, quando as instituições sociais de agrupamentos infantis começaram a ganhar força, a criança começa a ocupar um papel social na comunidade (CORSARO, 2003). Ou seja, a criança não era apenas um adulto imaturo ou um ser humano biologicamente infantil, mas também um aluno: um ator social, que ocupava uma instituição social denominada escola⁵, que, por sua vez, exercia a função social de ensinar. Portanto, ao inaugurar-se a tríplice papel social – aluno, instituição – escola, função da escola – ensinar deliberadamente e intencionalmente e função da criança – aprender, inauguram-se também novas alternativas de inquirição para as pesquisas que fitam as crianças.

Será esse o papel social da criança? Em que medida a escola, como espaço autorizado pelo/do movimento de institucionalização da educação formal, apresenta-se como lugar legítimo de/para criança? E essas funções de ensinar e aprender da escola e da criança, respectivamente, são condutas que expressam e/ou representam em alguma instância o ser criança e sua infância? De que forma essas funções são mobilizadas dentro das instituições? Como elas e suas formas de mobilização repercutem sobre as crianças? Diante dessas e de

⁵ Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a escola como instituição de educação formal teve seu advento nesse período, porém não sua origem, que data de meados do século XIII.

muitas outras indagações, as pesquisas ocupam um espaço expressivo no horizonte social da pesquisa na medida em que seus percursos particulares acabam por confluir para uma grande área de estudos dedicada à criança como sujeito de alteridade infantil, a saber, os Estudos Sociais da Infância.

Entre eles situa-se o percurso de pesquisas no âmbito da própria Sociologia que, como Durkheim (1978), problematiza as condições de atuação da criança dentro da escola, não só denunciando seu assujeitamento, como também o que compreendemos atualmente como perspectiva adultocêntrica: valorar a criança pelos parâmetros da alteridade do adulto. Provocados pelas restrições à atuação histórica da criança ao universo da escola, os historiadores também foram determinantes no processo de elaboração de concepções, inclusive, mais abrangentes. Ariès (1973) protagonizou uma das pesquisas mais importantes ao dar visibilidade a uma criança que não estava à margem da historicidade humana, muito pelo contrário; para além de ocupar um papel social como aluno, as crianças são determinantes nos espaços e tempos históricos de que participam, pois interagem, interferem, contribuem e modificam a comunidade na época em que vivem.

Tais compreensões implicaram um processo de transição da concepção não-escolar protetiva e assistencialista das instituições para primeira infância, para uma de caráter educativo e formal. Afinal, reconhecer a criança não só como um ser biológico, mas também social e histórico, é reconhecer que as crianças não são todas iguais, que cada uma atua em seu determinado momento sócio-histórico e, portanto, vive processos distintos. Destarte, ao entender a singularidade da criança, a questão da infância também se modifica, pois, diante dessa perspectiva, viver a infância não significa apenas viver um período maturacional, de aquisição da linguagem e/ou do desenvolvimento da razão, mas, um tempo único de ser criança em atuação sócio-histórica.

Frente a essas leituras de reconhecimento da alteridade do ser criança e de uma infância que é vivida pela criança – e não (só) cronometrada –, o pedagogo Friedrich Froebel (1782-1852) inaugura uma proposta de instituição educativa denominada jardim de infância, que, ainda que mantivesse traços da instituição de caráter protetivo e assistencial, é um marco na história da Educação Infantil, pois não só coloca a instituição dedicada à primeira infância no cenário da educação formal, como também compreende que os processos educativos que ali seriam intencionados deveriam respeitar elementos constitutivos da alteridade do ser criança, como a brincadeira, por exemplo (KUHLMANN JR., 1998).

A partir desse movimento, muito outros foram sendo articulados para que as instituições de caráter educativo formal para primeira infância fossem disseminadas, porém,

não sem tensionamentos. Entre muitas questões, a relacionada a sua finalidade impera, inclusive em tempos atuais. Aqui, mais uma vez vê-se o campo científico contribuir, representado principalmente pela Psicologia. Segundo Dalalande (2011, p. 64), “a influência dos trabalhos [...] da psicologia permitiu uma evolução nas mentalidades e práticas. Da criança domada à criança-sujeito, esta se torna uma pessoa, um interlocutor.” A exemplo, temos o biólogo, epistemólogo e psicólogo Jean Piaget que, ao direcionar seu olhar para a criança e tomar como premissa de investigação, entre outros, cinco conceitos, o pensamento, a inteligência, a aprendizagem, o desenvolvimento e a interação, trouxe fortes contribuições para a consolidação da condição educativa formal da Educação Infantil. Afinal, pesquisas como as suas, em que o pesquisador considera o aspecto da interlocução anunciado por Dalalande (2011), colocam a criança na posição de um interlocutor competente, uma posição nova, muito diferente da ocupada por ela na arcaica concepção de infância como tempo de vida sem linguagem e sem razão.

Enquanto a psicologia tradicional costumava caracterizar negativamente o pensamento infantil enumerando suas lacunas e deficiências, Piaget procurou revelar a originalidade qualitativa desse pensamento, mostrando seu aspecto positivo. Antes o interesse se concentrava *no que a criança não tem*, o que lhe faltava em compreensão com o adulto, e determinavam-se as peculiaridades do pensamento infantil pela incapacidade da criança para produzir pensamento abstrato, formar conceitos, estabelecer veículos entre juízos, tirar conclusões, etc., etc. Nas novas investigações colocou-se no centro da atenção *aquilo que a criança tem*, o que há no seu pensamento como peculiaridades e propriedades distintas. (VIGOTSKY, 2009, p. 21)

Nesse sentido, ao compreender as expressividades infantis como vozes passíveis de interlocução, as pesquisas piagetianas disseram muito sobre um dos elementos mais significativos de ser compreendido referente à alteridade do ser criança, a inter-relação existente entre o pensamento e o desenvolvimento. Isso porque a perspectiva vanguardista adotada acreditava que um dia “o pensamento da criança, em relação ao pensamento de um adulto civilizado e normal, será colocado no mesmo plano [...]” (PIAGET, 1993, p. 408), não em vias de fato (em forma e/ou conteúdo), mas como constructo tipicamente humano. Inspirado em Rousseau (1968), filósofo do século XVIII de grande influência nos estudos sobre a infância, Piaget, ao reiterar que “a criança nada tem de pequeno adulto e sua inteligência não é, de maneira nenhuma, a pequena inteligência do adulto [...], desvelou e fundamentou com fatos [...] uma ideia essencialmente simples: a ideia do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2009, p. 21). Reconheceu na criança processos que, amalgamados à

inteligência, à aprendizagem, ao pensamento e às formas de interação com o mundo, acarretavam o seu desenvolvimento.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido. (MOREIRA, 1999, p.75)

Assim, na década de 1970, inspirado em pensamentos tais como o piagetiano, inaugura-se um movimento pedagógico que defende a premissa de que a criança é capaz de pensar, de aprender e, portanto, passível de *construção* de significações do mundo (STEMMER, 2012). No Brasil, essa concepção ganha tamanha força que influencia o pensamento referente à responsabilidade legal das instituições dedicadas à primeira infância, nomenclaturas e, progressivamente, finalidades.

Até 1961, a legislação deliberava que as empresas, em parceria com o poder público (a partir das instâncias responsáveis pela gestão de questões assistenciais), deveriam ser as mantenedoras das creches – denominação adotada para definir as instituições que atendiam às crianças entre 0 e 6 anos. Os “jardins de infância”, mesmo que fossem uma realidade, ainda não eram citados por serem movimentos da iniciativa privada que, por sua vez, abarcavam apenas crianças de famílias abastadas. Eles só foram surgir na legislação quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, inaugura o termo “educação pré-primária” para definir o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos, o qual seria feito em “jardins de infância” e em “escolas maternas” – termo também inaugurado, trazendo pela primeira vez a palavra “escola” para designar esse espaço, arraigado, ainda, no sentido protetivo e maternal. Apesar de ter sido, em termos de legislação e nomenclatura, um marco histórico no processo constitutivo da Educação Infantil, esse movimento foi pouco concretizado, pois as deliberações eram as mesmas referentes às das creches (SAVIANI, 2012).

Diante desse cenário, o movimento inspirado nos estudos piagetianos ganha força e influencia a alteração de parte da legislação ao reivindicar uma posição de reconhecimento das capacidades das crianças como sujeitos pensantes. Assim, no ano de 1971, a LDBEN sofre uma reformulação que, mesmo com ressalvas, finalmente posiciona a criança pequena no mesmo bloco educativo formal das crianças que já estavam na “idade da razão”, com a

introdução do termo “pré-escola”: ano propedêutico de educação formal para crianças da “educação pré-primária”, sob a tutela do Ministério da Educação e não mais das instâncias vinculadas à assistência social.

Toda essa movimentação legal em torno das nomenclaturas e das mantenedoras corrobora o tensionamento histórico acerca da finalidade dessas instituições, que, por sua vez, é reflexo tanto dos elementos que determinaram sua criação quanto dos processos que circundam a historicidade das concepções de criança e infância. Inspirada no recente texto da Constituição Federal de 1988, a LDBEN, de 1996, intensifica tal tensionamento na medida em que explicita demarcações muito representativas, principalmente no Art. 29, ao definir que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A primeira demarcação – que de certa forma dá origem ao perímetro do horizonte social desta pesquisa – é resultante da alteração da nomenclatura de “Educação pré-primária” para “Educação Infantil”, um dos indicadores da descentralização do caráter propedêutico e da centralização do elemento identitário da criança (a infância) que marcam a valoração da etapa em si mesma, do sujeito em si mesmo e não em vistas da etapa seguinte, do sujeito que está por vir. Trata-se de um marco representativo de que a infância, a criança, e, portanto, sua instituição de educação formal, são plenas e concretas, possuem materialidades, funcionalidades e significações próprias. A Educação Infantil constitui-se como um espaço e um tempo de vida histórico da criança, porém, não de qualquer criança.

Ao evocar os “aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), a Educação Infantil apresenta outra forte demarcação. Afinal, trata-se de quatro grandes abrangências da condição humana que foram muito caras às crianças e demandaram muitos movimentos para serem reconhecidos em sua alteridade. Quando a instituição que se dedica à primeira infância especifica o lugar e a finalidade da Educação Infantil, não só apresenta uma concepção de criança completa, mesmo que ainda não seja um ser humano adulto, mas se compromete com uma concepção de criança como um ser humano integral.

Todavia, quais são as significações que valoram tal comprometimento? Em que medida a Educação Básica e, portanto, a educação formal significa a Educação Infantil? Não obstante, ainda em pauta para compreender o horizonte social da pesquisa, temos as significações que vêm valorando a finalidade da Educação Infantil como instância institucionalizada, passível de desenvolvimento integral da criança. Afinal, qual a relação

existente entre o lugar e a finalidade da Educação Infantil aqui apresentada como horizonte social da pesquisa?

Retomemos, então, o lugar, aquele lugar bakhtiniano, constituído de horizonte e ambiente, que na pesquisa se mostra como educação formal. Nesse contexto, ele é representado pela Educação Básica que historicamente vem sendo promovida em instituições sociais de caráter escolar. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reitera essa questão já no primeiro inciso do seu primeiro artigo, ao se apresentar como um documento “que disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). Brevemente, já circundamos essas instituições ao demarcamos seu condicionante geracional: o ensino deliberado intencionado. Aqui representado genericamente pela palavra “ensino”, apresenta uma ação social preponderante no espaço escolar. Afinal, em que outras instâncias da comunidade os sujeitos são provocados a aprender conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade de forma sistemática, intencionada e planejada?

É fato que ensino e aprendizagem são elementos constitutivos de fenômenos educativos também de outros espaços, não apenas da educação formal. O próprio texto da LDBEN reitera a institucionalização da educação para além da escolar, ou seja, “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Trata-se de instituições sociais em que os sujeitos interagem, produzem, ensinam e aprendem elementos com os quais valoram suas vidas dentro de uma determinada comunidade. Bruner (2001, p.2) entende que “a maneira como se concebe a educação é uma função da maneira como se concebe a cultura e seus objetivos, professos ou não”. A saber, nas palavras de Bruner (2001), a *cultura* é

uma forma de vida onde a “realidade” é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Este modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas que, devido a esta transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida.

A cultura, nesse sentido, é *superorgânica*, mas ela também molda a mente dos indivíduos. Sua expressão individual é parte da produção de significado, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. [...] É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis. (BRUNER, 2001, p. 16-17)

Portanto, a cultura constitui e é constitutiva, enquanto matéria prima, de toda e qualquer instituição educativa, seja formal ou não. Ela é forma e conteúdo das interações

sociais e, conseqüentemente, dos espaços sociais, pois carrega os valores e as significações da comunidade que, “[...] embora produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana. Nessa visão, aprendizagem e pensamento estão sempre situados em um contexto cultural e dependem de recursos culturais” (BRUNER, 2001, p. 17). Ou seja, todo processo educativo, independente do lugar, é um movimento em busca da aprendizagem de significações valoradas pela comunidade que, por sua vez, são condicionados por recursos culturais. Em sendo assim, que recursos são esses?

Cada comunidade busca seus próprios recursos culturais para suprir as demandas que se produzem como condicionantes da vida humana. O advento da escolarização durante a revolução industrial nas sociedades ocidentais é um exemplo explícito disso. Em certa medida, a educação formal tornou-se um recurso cultural necessário para a manutenção de outras práticas culturais da vida humana, o que implica pensar num “contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende conseguir por meio de seu investimento educacional” (BRUNER, 2001, p.2). Ou seja, em que medida a instituição escolar, como instância da educação formal que se expandiu como recurso cultural condicionante da vida humana ocidental, torna-se um espaço passível de desenvolvimento integral das crianças pequenas? Por que a Educação Infantil, horizonte social dessa pesquisa, ocupa hoje um lugar em que o ensino deliberado intencionado é dado como conduta geracional?

As trajetórias históricas que foram traçadas diante das concepções de criança e infância, como vimos anteriormente, aparentemente sustentam a importância de a Educação Infantil estar no lugar onde se está, ou seja, na Educação Básica e, portanto, como educação formal. Afinal, se a criança é um sujeito que pensa e aprende, por que não ocupar uma instituição onde se ensina com intencionalidade pedagógica? Questões como essa repercutem fortemente sobre as discussões em torno desse aspecto, levadas a termo por estudos em torno da infância.

Na medida em que se reconhece a criança como ser humano completo em sua alteridade infantil, dois axiomas acabam se instaurando: Educação Infantil é tempo e espaço de vida histórica da criança tanto quanto um recurso cultural de significação das coisas do mundo que tem valor na sua comunidade. Destarte, quando o ensino deliberado intencionado, condição geracional desse lugar em que a Educação Infantil agora se encontra, vem representado como uma ação da alteridade do adulto de cunho autocêntrica, torna-se uma conduta que fere a dignidade da alteridade infantil. Afinal, tal ação, nessas condições, acaba por desqualificar a alteridade infantil enquanto condição humana competente diante de um recurso cultural tão sofisticado que, deliberadamente, oferta oportunidades de aprendizagem

de significações valoradas pela comunidade, que, por sua vez, são os vetores de uma mente tipicamente humana (BRUNER, 2001).

Não obstante, quando a legislação vigente instaura o direito da criança da primeira infância a uma *Educação*⁶ Infantil, contudo, na Educação Básica e, portanto, uma educação intencionada deliberadamente pela alteridade do adulto como uma experiência humana que apenas ganha legitimidade como ensino (a saber, um recurso cultural de significação das coisas do mundo que tem valor na sua comunidade) quando a alteridade infantil é considerada uma condição humana capaz aprender, a sua maneira singular (diferente do adulto); Também provoca a eclosão de novos movimentos em defesa da educação formal de crianças pequenas dos quais os argumentos não vieram mais apenas dos estudos piagetianos.

Em meados da década de 1980, pesquisadores europeus da Sociologia da Educação, inspirados principalmente pela perspectiva histórica de Ariés (1973) sobre a criança, intensificaram o debate sobre a emergência de uma sociologia da infância. A preocupação epistemológica foi o grande vetor da consolidação de tal sociologia: afinal, como deveria proceder uma pesquisa que considerasse a alteridade do ser criança? Eis que as vozes das crianças começam a ser ouvidas e reconhecidas como objeto passível de validação científica (OLIVEIRA, 2008). Já é sabido que esse movimento não foi exclusivo dos sociólogos, afinal, o próprio psicólogo Piaget já haviam produzido pesquisas com crianças considerando seus dizeres. Todavia, a Sociologia da Infância avança em relação a isso.

Quando inaugurada, reconheceu a legitimidade científica também dos ofícios (MONTANDON, 2001) e dos imaginários sociais (SARMENTO, 2002) das crianças, consolidando uma perspectiva de infância que produz culturas (OLIVEIRA, 2008). Não obstante, no Brasil, esse movimento ganha força na década de 1990, justamente no período de sanção da atual LDBEN, que institui a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, da educação formal, historicamente ofertada em instituições escolares e tendo o ensino deliberado intencionado como condição. Ancorados na Sociologia da Infância, pesquisadores brasileiros iniciam um movimento em defesa de uma Pedagogia da Infância, uma proposta educativa convergente com as culturas infantis, ou seja, que considere a alteridade do ser criança nas experiências humanas intencionas deliberadamente dos espaços de educação formal.

A Pedagogia da Infância, em linhas gerais (considerando a grande proporção que essa perspectiva pedagógica tomou em termos de pesquisas e demais derivações adjacentes), busca

⁶ Diferente das outras etapas da Educação Básica, a Educação Infantil é a única que não adota o termo “ensino” em sua nomenclatura. (LDBEN, 1996).

uma instituição de educação infantil que reconheça o ensino escolar das crianças pequenas como um processo de significação das coisas do mundo, um processo de apropriação da cultura. Não obstante, essa apropriação está condicionada aos ofícios de ser criança (produtores dos imaginários sociais próprios da infância, de significados e culturas infantis). Nesse sentido, o “ensino”, quando promovido como uma intervenção de cunho adultocêntrico, como um “ofício do adulto”, torna-se uma experiência humana onde tal recurso cultural perde sua legitimidade diante da criança não só por desrespeitar a conduta própria e particular da alteridade infantil de significar as coisas do mundo, como também dificulta a produção de significados culturais e, portanto, o processo de desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, os princípios da Pedagogia da Infância não recriminam o “ensino escolar” em si como uma relação educativa existente entre adultos e crianças, mas sim, as condutas impositivas da cultura adultocêntrica em formas e conteúdos das quais circundam tal experiência educativa. Por isso, há uma certa resistência em atrelar o “ensino” à Educação Infantil. Afinal, historicamente tal conceito vem constituindo-se a partir da alteridade do adulto, expandindo-se como um recurso cultural dos adultos, materializando-se em instituições escolares que prepararam os sujeitos para vida adulta.

Não obstante, é fato que tais questões levantadas pelos movimentos da Pedagogia da Infância nos fazem questionar se, realmente, o “ensino escolar” faz-se pertinente à Educação Infantil e, por sua vez, se, realmente, o lugar da Educação Infantil é a Educação Básica/Educação Formal. Contudo, é a partir “daqui” que significações advindas do campo da Psicologia ganham novamente visibilidade em nosso horizonte social de pesquisa. Entretanto, dessa vez, não apenas a partir da abordagem piagetiana segundo o qual as crianças pensam, aprendem e se devolvem mediante suas interações com o mundo, mas também a partir de um abordagem vigotskiana da qual crianças pensam, aprendem e se devolvem mediante suas interações com o mundo de forma mediada, semioticamente.

2.1.1.1 Sobre as contribuições dos estudos vigotskianos na constituição do horizonte da pesquisa.

Com o intuito de abordar a constituição psíquica do ser humano entranhada no movimento histórico e cultural da espécie humana, Vygotsky, na década de 1920, propõe a elaboração de uma nova psicologia (FRIEDRICH, 2012). Para isso, buscou em outros estudiosos, inclusive em Piaget, subsídios que considerassem o pensamento da criança no

processo de entendimento do desenvolvimento humano. Todavia, os princípios metodológicos de suas pesquisas distinguem-se dos utilizados por seus interlocutores.

É sabido que Piaget tinha como conduta metodológica a escuta dos dizeres das crianças. Intitulado “clínico”, o método piagetiano produzia um espaço em que a criança interagia com objetos e sobre eles e recompunha oralmente ou mediante ações observáveis as relações que estabelecia com eles e entre eles, o que se constituía como matéria prima da pesquisa. Segundo Vigotsky (2009, p.23), a “obtenção de novos fatos, a cultura científica do fato psicológico, sua análise minuciosa, a classificação dos materiais, a capacidade de *ouvir* o que eles dizem, segundo expressão de Claparède, tudo isso é, sem dúvida, o aspecto forte da investigação de Piaget”. Assim, em consonância com essa perspectiva metodológica piagetiana, Vigotsky compreende que sua inquirição sobre o desenvolvimento não só deveria ir ao encontro dos limiares ontológicos da materialidade humana, ou seja, a infância, mas também ao encontro de suas vozes, seus dizeres, seus pensamentos. Todavia, as condições de produção, como a própria expressão já esclarece, condicionam o produto. Quando reconhece o método clínico como uma possibilidade de identificar as peculiaridades do pensamento infantil, Piaget também elege uma unidade conectora, um elo que interliga todas as particularidades, *o egocentrismo infantil* (VIGOTSKY, 2009): "Pode-se designar pelo nome de egocentrismo do pensamento infantil essa característica intermediária entre o autismo integral constituído de devaneios incomunicáveis e a característica social da inteligência do adulto" (PIAGET, 1923, p. 284).

Portanto, mediante o método clínico, que se produz prioritariamente de forma individualizada com uma criança em interação com objetos, Piaget construiu uma teoria em que a lógica do pensamento infantil tem por centralidade a superação do egocentrismo, ou seja, a busca de um pensamento socializado. Afinal, o desenvolvimento está intimamente ligado à interação com o mundo, com as coisas do mundo, com aquilo que é socialmente partilhado pelos sujeitos e, portanto, significado, valorado por uma comunidade. Todavia, retruca Vigotsky (2009, p.89): “Piaget examina a própria socialização do pensamento da criança fora da prática, dissociada da realidade, como comunicação pura de almas que leva ao desenvolvimento do pensamento”. Em vista disso, seria o egocentrismo infantil uma unidade geracional do desenvolvimento do pensamento da criança se ela não estivesse em condições de produção individualizada? Até que ponto o egocentrismo é um determinante e, portanto, status de generalização científica no que se refere ao estudo do pensamento das crianças, condicionante geracional de alteridades?

Inquietado com tais questões e conseqüentemente contrariando tanto o método quanto o produto da pesquisa piagetiana, Vigotsky inaugura, em suas próprias palavras, a possibilidade de um

estudo do desenvolvimento do pensamento numa criança de um meio social inteiramente diverso, particularmente da criança que, à diferença das crianças de Piaget, trabalha, leva a estabelecer leis sumamente importantes que permitirão estabelecer não só as leis que têm importância *aqui e agora* mas que permitirão generalizações. (VIGOTSKY, 2009, p. 95. Grifos do autor)

Assim, a Teoria Histórico-Cultural em sua gênese reconhece a importância do método. Um método que está amalgamando a uma unidade de análise geracional que, por sua vez, é premissa e produto tanto do pensamento quanto das condições sociais de produção. Trata-se de uma unidade “que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento” (VIGOTSKY, 2009, p. 8). Constitui-se daquilo que é do humano tanto quanto condiciona a humanidade. Essa unidade, que é vetora do desenvolvimento para Vygotsky (2009), é o *significado*: o aspecto interno do signo, da palavra, do conceito e, portanto, das coisas significadas e valoradas por uma determinada comunidade. Assim, o significado, materializado no signo e/ou na palavra, que por sua vez “pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento” (VIGOTSKY, 2009, p.10), constitui e constitui-se nas/das interações sociais tanto quanto constitui e constitui-se no/do pensamento humano. Portanto, para investigar o desenvolvimento do pensamento é preciso investigar também as condições de sua produção, não de forma dicotômica, mas como instâncias sociais interligadas e interdependentes da unidade geracional da condição humana, daquilo que nos torna humanos, ou seja, dos atos de significação, de dar significado às coisas do mundo.

Tendo o significado como unidade de análise, Vigotsky busca compreender tanto na instância do pensamento quanto das interações sociais o que é determinante para a produção dos significados e quais são as condições mais propícias para a significação, ancorando-se no método dialético. Assim, refuta “a diretriz metodológica fundamental de toda a investigação de Piaget, que tenta estudar a substância psicológica da criança, substância essa que assimila as influências do meio social e as deforma segundo as suas próprias leis” (VIGOTSKY, 2009, p. 36). Essa conduta metodológica possibilitou o reconhecimento de um novo elemento condicionante tanto das formas de interação social quanto das funções psicológicas tipicamente humanas que possibilitam as significações na instância do pensamento: *a mediação semiótica*. Ou seja, as interações do sujeito com o meio não acontecem de forma

direta, mas sim mediadas por instrumentos psicológicos constituídos de significações que, como fenômeno da interação, se materializam na linguagem como signo/palavra e, como fenômeno do pensamento, materializam-se no pensamento como significado/conceito.

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciência não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isso só pode ser atingido por via indireta, por via mediada. (VIGOTSKY, 2009, p. 479)

É nesse sentido que Vigotsky reconhece o significado como uma unidade de análise que se constitui como produto e premissa de investigação do desenvolvimento. Tal unidade medeia toda e qualquer ação e/ou produção tipicamente humana, seja na instância do pensamento, seja na instância das interações sociais. Todavia, em quais condições? Aqui, Vigotsky trabalha, entre outras questões, as interações sociais que historicamente possibilitam a produção de significações, sendo uma delas, justamente, um dos pontos nevrálgicos de todo esse emaranhado de questões que permeiam a Educação Infantil como horizonte social da presente pesquisa: o ensino escolar.

Diante da premissa do movimento, em que as ações humanas mediadas pela palavra mantêm a própria palavra em movimento, justifica-se a natureza mutante do significado. Ou seja, os sujeitos (inter)agem numa esfera cultural onde as significações podem ser tão complexificadas a ponto de desenvolverem o pensamento em níveis cada vez mais elevados e sofisticados. Quando o autor apresenta o significado da palavra como unidade de análise do desenvolvimento, também apresenta modalidades de significação que se materializam em conceitos. Afinal, o ato de significar as coisas do mundo vai muito além de nomear, de destinar uma palavra para cada coisa; significar é estabelecer relações de sentido entre significações valoradas pelo sujeito e entre os sujeitos, ou seja, é produzir conceitos. Portanto, “no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando” (VIGOTSKY, 2009, p.250).

Assim, conceito é uma forma sofisticada de pensamento que está em constante processo de constituição na medida em que as interações sociais mediadas pelos signos provocam tensionamentos, problematizações oriundas das partilhas de significações valoradas em um determinado meio social. Nessa perspectiva, “[...] em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização”

(VIGOTSKY, 2009, p. 246), mesmo que o sujeito ainda não organize o pensamento em um sistema de conceitos arbitrários e conscientes.

Vigotsky (2009) apresenta modalidades distintas de conceitos cujas origens podem ser diferentes. Referidos como espontâneos e não-espontâneos, constituem as faces de uma mesma moeda, pois não apenas coabitam o mesmo sistema de conceitos, como também estão interligados, complementando, refutando, dialogando, operando um com/sobre o outro. Face a uma necessidade que se expressa “no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é possível que o conceito surja e ganhe forma” (VIGOTSKY, 2009, p.163). Constituindo-se como uma vivência, esse processo culmina numa aprendizagem na medida em que é experiência social que toma um sentido mediante uma interação mediada semioticamente. Todavia, o que difere um conceito espontâneo de um não-espontâneo? O que condiciona a aprendizagem de um e de outro?

Segundo Vigotsky (2009, p. 264), um conceito espontâneo é “saturado de uma rica experiência pessoal da criança [...] que já transcreveu uma parcela considerável do seu caminho do desenvolvimento e, em certo sentido, já esgotou o conteúdo puramente factual e empírico nele contido”. Ou seja, trata-se de significações que a criança foi construindo na medida em que suas interações lhe ofertavam tal possibilidade. Aqui, o processo de aprendizagem acontece diante de tensionamentos eventuais, mediados pelos significados vinculados à experiência direta e concreta (tanto aqueles já generalizados pelo sujeito quanto aqueles que ainda não o foram, porém são valorados pela comunidade e expostos naquela experiência direta). Ainda que seja processual, a constituição dessa modalidade de conceito não é intencionada nem sistêmica e surge apenas da necessidade de *acionamento e operação* do/com o conceito.

Já os conceitos não-espontâneos, também tratados por Vigotsky (2009) como conceitos científicos, são considerados “tipos de conceitos espontâneos superiores” (p. 260), na medida em que o sujeito é mais que tensionado a *acionar e operar* com os significados circunstanciais da experiência; afinal, o conceito não-espontâneo é produto de uma intensa atividade psicológica condicionada à resolução de um problema: significar as coisas do mundo valoradas pela comunidade, tendo como mediação semiótica o produto mais sofisticado do pensamento tipicamente humano, o próprio conceito. Portanto, o conceito científico é produto de um movimento que exige uma alta competência generalizante, sistêmica e de tomada de consciência, que tensiona o sujeito a significar não apenas o significável mediado por outros significados, mas também os significados em si e entre si, sejam os seus ou os daqueles que partilham do mesmo problema, sejam os dos que, de alguma

forma, já significaram aquele conceito: se é valorado pela comunidade, o conceito tem historicidade e, portanto, vozes que ecoam e também participam daquele movimento.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem de um conceito científico requer ações puramente humanas, instauradas mediante a necessidade de resposta a problemas humanos e das quais provêm produtos que vão constituir o humano. Assim, aprender um conceito científico representa um salto no desenvolvimento do pensamento na medida em que, mais que acionar e operar *com os* significados valorados para constituir suas próprias significações, o sujeito aciona e opera *sobre* os significados, contribuindo com a valoração histórica das significações herdadas, não mais como produtos do acaso das interações sociais, mas como constructos sofisticados do seu próprio pensamento, da “relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que, como já dissemos, tem como peculiaridade ser mediada por outro conceito e incorporar, simultaneamente com a relação com o objeto, também a relação com outro conceito, isto é, incorporar os elementos primários do sistemas de conceitos” (VIGOTSKY, 2009, p.293).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem de conceitos advoga pela qualidade das próprias interações sociais, pois representa uma nova conduta de significar as coisas do mundo agora mediada não apenas pelo significado, mas pelo conceito: é palavra que medeia palavra, significado que medeia significado, é coisa humana significando coisa humana, é ser humano significando o que é do ser humano, seu e do outro.

Em que condições, então, aprendemos essa modalidade de conceito? Já é sabido que, como o próprio nome diz, o conceito não é espontâneo, pois não decorre da ação causal diante de um problema circunstancial; trata-se de um conceito constituído de forma arbitrária e não apenas de forma consciente – por ter uma consciência -, pois exige que o sujeito tome partido. Ele precisa construir generalizações, sistematizações, interlocuções de forma complexa, operando e acionando desde os significados mais elementares até os científicos e mais complexos. Não obstante, ele precisa estar diante de um problema de natureza humana, ou seja, um problema que, ainda que tenha origem espontânea e/ou empírica (da experiência direta e concreta, causal e circunstancial), só será solucionado a partir da significação, valoração e validação – pois, para ser valorado, precisa ser validado pela comunidade – de conceitos, ou seja, de produtos do pensamento tipicamente humano. Conseqüentemente, o problema também é produto humano, um produto que em determinadas condições culturais torna-se um instrumento de conduta, em que um sujeito mais experiente na comunidade, mais apropriado dos significados da cultura e dos sistemas de conceitos, portanto, atua de modo arbitrário, sistemático e passível de verbalização (tomada de consciência) com esses conceitos

mas também diante das formas condicionantes da sua produção; ou seja, ele retoma de forma consciente (epistemologicamente) as condições sociais que possibilitam a problematização dos conceitos a ponto de oportunizar a outros sujeitos a produção e/ou o alargamento dessa forma sofisticada de pensamento, do pensamento por sistemas de conceitos. Para Vigotsky (2009), todos esses movimentos que concorrem para a constituição dos sistemas de conceitos científicos confluem no mesmo instrumento de conduta de problematização: o ensino escolar.

Desde o início do seu surgimento, os conceitos científicos da mesma criança revelam outros traços que testemunham outra natureza. Ao surgirem de cima, das entranhas de outros conceitos, eles nascem com a ajuda das relações de generalidade entre os conceitos estabelecidos no processo de ensino. Pela própria natureza, eles trazem em si alguma coisa dessas relações, alguma coisa do sistema. A disciplina formal desses conceitos científicos reflete-se na reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança. Nisto consiste a sua importância grandiosa na história do desenvolvimento intelectual da criança. (VIGOTSKY, 2009, p.383)

Como movimento deliberado intencional do ser humano para introduzir e acolher o outro na comunidade, é “no processo de ensino dos sistemas de conhecimentos, [que] ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata” (VIGOTSKY, 2009, p. 269). Portanto, o ensino deliberado intencionado trata de possibilitar ao sujeito não só a significação das coisas que estão no mundo, mas também daquilo que agora está entre ele e as coisas do mundo, entre as próprias coisas do mundo, entre ele e outros sujeitos.

Já é de conhecimento (fundamentalmente com base nos estudos socioculturais sobre a criança e seu desenvolvimento originários da Teoria Histórico-Cultural) que essa conduta cultural é condição geracional da instituição escolar e que representa um recurso cultural (BRUNER, 2001) surgido e expandido para suprir distintas demandas sócio-históricas, condicionantes da vida humana. Todavia, para além disso, essa instituição acabou por possibilitar também as condições para que os sujeitos aprendessem uma sofisticada forma de interação, de intervenção, de significação. Portanto, essa instituição, a escola, possibilita um novo caminho para o pensamento trilhar, uma nova forma de significar, uma aprendizagem ímpar de um tipo sofisticado de interação no/com o mundo que a qualifica, que inegavelmente indica desenvolvimento.

2.1.1.2 *Para além dos reducionismos: em foco, a Criança.*

Como bem lembra Prout (2004), todo e qualquer estudo reducionista da criança e daquilo que a circunda vai de encontro a qualquer possibilidade de uma representação fidedigna da infância. O percurso que deflagramos até aqui para reconhecer as valorações do horizonte social da pesquisa nos prova isso. O processo histórico constitutivo da Educação Infantil foi atravessado por um reducionismo biológico que, por sua vez, vem sendo tensionado por várias áreas de conhecimento das quais muito vem contribuindo para uma concepção de criança cada vez mais holística. Contudo, ainda assim faz-se aparente no horizonte social da pesquisa certos reducionismos.

Se por um lado o reducionismo biológico regeu por muito tempo a logística e as condutas dos sistemas educativos formais (e, conseqüentemente, da Educação Infantil), por outro, o reducionismo psicológico diante da condição geracional ontológica do sistema educativo formal, ou seja, o “ensino”, também manteve sua supremacia. Tanto que serviu como um dos argumentos para a mudança da faixa etária abrangida pela Educação Infantil. Sabe-se que as crianças de 0 a 6 anos completos (BRASIL, 2016) eram atendidas no âmbito da Educação Infantil, até 2006, quando foi aprovada a Lei 11.274 que ampliou o Ensino Fundamental em um ano, contemplando, então, crianças entre 6 e 14 anos. Em seu texto encontram-se elementos sobre a conduta frente a essa criança que ingressa no Ensino Fundamental:

a criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2007, p.8)

Ou seja, o reducionismo psicológico representado fortemente pela palavra “ensino” estabelece, em linha gerais, uma conduta orientativa de inclusão das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental pautada numa criança capaz de aprender e que aprende porque é ensinada. Todavia, será que essa deveria ser a única forma de aprendizagem possibilitada genuinamente pela instituição de educação formal que se dedica às crianças, ainda que de forma respeitosa para com sua alteridade infantil? Em que medida o “ensino”, como conduta, instrumento e/ou recurso cultural, deve ser nuclear (ainda que respeitosa para com suas alteridades infantis) nos processos de aprendizagem das crianças?

Em 2010, ancorado na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o Ministério da Educação apresenta as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Um documento de caráter normativo – diferente do caráter orientativo do Referencial Curricular para a Educação Infantil lançado pelo MEC, em 1998 – que, em linhas gerais, apresenta uma perspectiva radical da Sociologia da Infância, na medida em que ignorando de forma rigorosa a possibilidade de ofertar o “ensino” como conduta, instrumento e/ou recurso cultural passível de desenvolvimento da criança, assumindo, de certa forma, uma conduta reducionista sociológica. Afinal, o documento apresenta a Educação Infantil como uma etapa que, em *espaços institucionais não domésticos*, educa e cuida de criança entre 0 a 5 anos, reconhecendo-a como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 13)

Destarte, independente de todo e qualquer reducionismo e/ou significação que fora suspendida nessa tentativa de apresentar o horizonte social dessa pesquisa, é fato que a Educação Infantil só tem lugar, horizonte, finalidade, significações advindas das mais diversas áreas do conhecimento, porque está regida por um condicionante nuclear, ontológico, existencial, vetor de todo e qualquer movimento de significação e valoração, ou seja, a Criança. Não fosse Ela, e tão somente Ela, esse horizonte não teria significado. Portanto, é com Ela, a partir dEla e tão somente por Ela que essa pesquisa far-se-á: como uma investigação que advoga pelo reconhecimento da Criança como cerne de todo e qualquer significado valorado que dê sentido à Educação Infantil.

A Criança é o núcleo da Educação Infantil, a qual representa um tempo e espaço de vida histórico da criança de produção cultural infantil, fator condicionante do seu desenvolvimento. Tanto quanto um recurso cultural de significação das coisas do mundo que tem valor na sua comunidade e que também são vetores de desenvolvimento, cabe ao mirante que se coloca diante de tal horizonte uma conduta de visão de Criança na sua completude, legitimidade, singularidade, a partir da sua alteridade geracional do ser Criança, portanto, a partir da suas infâncias. Retomando as palavras de Manoel de Barros, é preciso transver a Educação Infantil e seus reducionismos diante das Crianças e buscar com Elas, a partir dElas e por Elas, os condicionantes que realmente podem contribuir com seu desenvolvimento integral. Portanto, em certa medida, responde-se aqui à questão que Bruner (2001, p. 2)

indaga diante “daquilo que a sociedade pretende conseguir por meio de seu investimento educacional [...]”, ou, pelo menos, aquilo que aos olhos desse humilde mirante deveria ser incansavelmente motivo de investimento educacional diante da Educação Infantil: o desenvolvimento integral das Crianças.

Portanto, ainda que se falhe grosseiramente, a presente pesquisa terá como premissa uma visão de Educação Infantil como um fenômeno complexo da humanidade, passível de contribuição no desenvolvimento integral das Crianças quando reconhecidas em sua alteridade geracional singular. Nesse sentido, a pesquisa buscará transver no horizonte social os reducionismos diante, inclusive, da própria alteridade geracional do ser criança, assumindo os riscos de ser considerada uma investigação de cunho relativista e, por vezes, contraditória. Contudo, não se abrirá mão da possibilidade de vislumbrar um processo de inquirição com Crianças, de Crianças e para Crianças, que contemple a Educação Infantil como um horizonte social de pesquisa que, na medida dos esforços mais genuínos que um adulto de alteridade distinta da criança possa ter, seja reconhecido pelas suas possibilidades de contribuição com o desenvolvimento integral das Crianças a partir da alteridade geracional do ser criança, portanto, das suas manifestações infantis mais autênticas.

Não obstante, parafraseando Fernandes (2016), todas as pesquisas nesse campo far-se-ão incompletas, porque a realidade é inexaurível. Afinal, trata-se de mirar a Criança sem negar sua humanidade completa e complexa, feita de carne, de corpo que cresce; de mente que pensa, produz, mas também amadurece; de sujeito que é ator e autor social, mas também que é assujeitado; de humano subjetivo que também é mamífero, que é bicho, que é filo, que é Ser; de pessoa que é criança, que inegavelmente será um adulto, mas que, hoje, sim, é criança; que tem voz, mas não fala; que tem fala, mas não é ouvida; que ouve e responde, corresponde, mas também silencia; que tem história, que faz história, que conta história; uma criança que não precisa ser pensada, pensa por si só! Uma criança que quando pensa junto, brinca junto, vive junto, cultura junto! Uma criança que aprende com todo mundo, que ensina todo mundo, e, quando aprende o que ensinam, pensa diferente tanto quanto aquele que aprende o que ela ensina; que é criança quando quer, porque quando não quer vira bicho, vira coisa que existe e que não existe, vira adulto e faz da vida adulta um brinquedo de virar mãe, professora, médico, cozinheira, de ponta cabeça. Afinal, ela é criança quando quer, porque esse negócio de ser criança é coisa que adulto inventou: criança sabe guardar segredo, e só ela sabe o segredo verdadeiro da sua infância. Todo resto é invenção do adulto, é olho gordo (de ermo) de gente grande que até tenta ver, transver sua “adulterza real”, mas, admitamos, não consegue exauri-la.

Nesse sentido, reconhecendo sua irrevogável alteridade, o mirante adulto da pesquisa, que advoga por uma Educação Infantil que contribua com o desenvolvimento integral das Crianças, reafirma que sua conduta não-reducionista – reflexo do reconhecimento da alteridade do Ser criança como núcleo – não negará nenhuma possibilidade de desenvolvimento da Criança. Portanto, amalgamada à condição geracional da alteridade humana de significar as coisas do mundo (VIGOTSKY, 2009) e atenta aos movimentos dos corpos e dos significados infantis como formas de interação e intervenção com o mundo, a pesquisa buscará transver em seu horizonte social tanto o imaginário real do adulto (SARMENTO, 2002), reconhecendo os ofícios infantis (MONTANDON, 2001) e as manifestações simbólicas representativas de seu imaginário social na sua materialidade, ou seja, como condicionantes da apropriação e produção das culturas infantis que possibilitam o desenvolvimento integral das Crianças, quanto o imaginário social (SARMENTO, 2002) da própria criança como produto unilateral, reconhecendo-o diante da sua natureza dialética que se materializa nas culturas humanas, sejam infantis, sejam adultas, sejam constituídas entre alteridades distintas que partilham seus recursos culturais (BRUNER, 2001), passíveis de desenvolvimento mútuo.

Diante dessa perspectiva, fica evidente o cerne do horizonte social, ponto (visão) de partida da pesquisa, ou seja, a Criança e seu desenvolvimento integral. Por isso, abdicar dos reducionismos de qualquer ordem torna-se também uma premissa. Nesse sentido, uma lente caleidoscópica far-se-á necessária, uma lente que transveja a Educação Infantil como horizonte social de pesquisa educacional universalista, reconhecendo não só a alteridade geracional do ser criança, mas também as condições geracionais dessa singular alteridade, como condicionantes de uma produção de significados infantis que “plurifica” aquilo que, aos olhos de Bruner (2001), é feitura do humano tanto quanto forma e possibilidade de uma mente distintamente humana: a cultura.

Quando reconhecemos que a Criança é sujeito de ação cultural, que se apropria da cultura tanto quanto produz cultura, ambas de forma singular, reconhecemos também que existe uma singularidade nos determinantes da “criação ideológica do grupo social” (BAKHTIN, 2014, p.116). Ou seja, cada grupo social que se constitui dentro desse horizonte é uno, pois reflete os determinantes de apropriação e produção cultural não só de alteridades humanas distintas, mas também dos índices de valor (BAKHTIN, 2014) distintos, ao passo que os circundantes que significam o horizonte social dessa pesquisa, ou seja, a Educação Infantil, são determinantes culturais dos grupos sociais – representantes autorizados desse horizonte, porém, não os únicos. Afinal, o índice de valor de cada significação, valorada por

uma mesma comunidade, pode variar mediante o movimento dessas significações, mediante as formas de interação e intervenção.

Portanto, cada grupo social, a saber, cada coletivo humano que comunga seus tempos cotidianamente em contextos de Educação Infantil, é único, na medida em que os índices de valor das significações do horizonte social da pesquisa, ou seja, da própria Educação Infantil são voláteis tanto pelas conduta coletiva de negociação dos valores durante as interações, diferenciando-se enquanto grupo social institucionalizado, quanto pelas formas de produção e intervenção das significações valoradas do horizonte social de cada sujeito pertencente àquele grupo, o que acarreta uma pluralidade de culturas humanas, sejam infantis, sejam adultas.

Nessa perspectiva, o que resta a uma pesquisa educacional que advogue uma Educação Infantil que contribua com o desenvolvimento integral das crianças é uma conduta humilde de reconhecimento da singularidade do próprio desenvolvimento. Ainda que existam condicionantes biológicos de ordem filogenética e ontogenética no desenvolvimento da criança, Bruner (2001) já nos alertava, em certo grau, que o desenvolvimento também é de ordem sociogenética na medida em que a cultura é matéria prima (tanto em forma quanto em conteúdo) de uma mente tipicamente humana. Todavia, será que pertencer e estar exposto a uma sociedade que partilha as mesmas valorações culturais é o condicionante final do desenvolvimento infantil?

Diante dessa questão, a nossa pesquisa reconhece que os condicionantes do desenvolvimento integral das crianças também estão nas formas de interação internas dos grupos sociais que, com os índices de valor que se manifestam em cada instituição de Educação Infantil, somados às alteridades distintas que se materializam nas interações com o mundo, os os outros, com os significados, produzem culturas singulares, que, por sua vez, são a matéria prima do desenvolvimento particular de cada ser daquele grupo social. Isso nos autoriza a pensar que “os processos humanos têm gênese nas *relações* com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (GÓES, 2000, p.12). Portanto, o desenvolvimento também se configura no plano microgenético (ou seja, no devir de unidades microgenéticas de desenvolvimento humano, oriundas das/nas micro interações em comunidades culturais e/ou grupos sociais), manifestando-se em instância de sentido do desenvolvimento humano, na condição de movimentos motivados, dotada de um sentido particular que tem valor específico na comunidade e que só pode ser reconhecido e compreendido quando a pesquisa educacional está “orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrosociais” (GÓES, 2000,

p.12). Todavia, compreender o desenvolvimento nas suas condições microgenéticas não significa desconsiderar as condições biológicas e sócio-históricas, nem a relação entre esses fatores humanos diante dos demais planos genéticos. Ao contrário. Faz-se necessária a compreensão de que há uma inter-relação entre as distintas dimensões do desenvolvimento, condição para uma pesquisa que deseja se manter longe dos reducionismos de toda e qualquer ordem.

Portanto, ao assumir que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), a dinâmica da pesquisa educacional que se ocupa desse horizonte, dessa finalidade, deve constituir uma conduta de responsabilidade e ética com a criança na medida em que sua alteridade seja reconhecida como foco da visão e produtora de significados do mundo. Afinal, é o significado o produto do seu desenvolvimento, um produto cultural que é vivo, que se move nas suas micro e macro relações, apropriando-se e produzindo culturas, materializando-se em ofícios, imaginários, recursos culturais, brinquedos, palavras, conceitos e outras coisas, muitas outras coisas, que são da criança, que a criança põe no mundo e do que só ela sabe o nome. E é aqui, nas relações que se constituem em torno dos significados infantis, que o mirante da pesquisa repousa seu olhar dentro da Educação Infantil, buscando reconhecer os condicionantes que favorecem o desenvolvimento integral das crianças dentro das instituições sociais da educação formal, tendo como premissa a superação de reducionismos que possam desconsiderar na alteridade geracional do ser criança toda e qualquer potência vetora do seu desenvolvimento.

Não obstante, o horizonte social da pesquisa se revelará diante dos índices de valor que cada grupo social dá à Educação Infantil e, conseqüentemente, aos demais significados das coisas do mundo, valoradas por sua comunidade e levadas para dentro da instituição social de educação formal representativa dessa etapa da Educação Básica pelos diferentes partícipes desse grupo. Portanto, aqui se manifestará a cultura institucional que, diante das valorações sócio-históricas, amplamente apresentadas neste texto inaugurador do horizonte social da pesquisa, materializa-se em forma de cultura escolar. Ou seja, o índice de valor que a comunidade dá à Educação Infantil. Todavia, é a cultura da escola infantil que nos interessa mais, pois é nessa instância de significados que se revela a singularidade dos grupos sociais, as microrrelações que desencadeiam o que é condicionante do desenvolvimento das crianças pertencentes ao determinado grupo, ou seja, as culturas infantis.

Nesse sentido, a premissa em defesa de uma Educação Infantil que contribui com o desenvolvimento das crianças é perpassada pelo reconhecimento da irrevogável centralidade que a criança ocupa dentro desse horizonte. Pois é diante e tão somente diante da tentativa (ainda que falha) de vislumbrar os ofícios, os imaginários, os recursos culturais, ou seja, tudo aquilo que é produto corporificado em cultura infantil oriundo da alteridade geracional do ser criança, que emergem dentro da instituição social e que profundamente estão amalgamados aos índices de valor materializados tanto na cultura escolar quanto na cultura da escola infantil como instituição autorizada do e pelo horizonte social, que será possível reconhecer, minimamente, os condicionantes do seu desenvolvimento na Educação Infantil.

Portanto, que assim o façamos. Em consonância com a perspectiva microgenética, a busca pelos condicionantes do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil fez-se mediante o respeito à completude, à complexidade, à historicidade e à singularidade que cada criança tem e que repercute em grupos sociais infantis nas instituições de educação formal igualmente unos. Assim, arquitetou-se uma ousada empreitada: *encontrar uma unidade geracional de desenvolvimento em um determinado grupo social infantil de uma determinada comunidade escolar infantil*. Ou seja, um condicionante de desenvolvimento oriundo do emaranhado das culturas – “infantis”, “adultas”, “adultocêntricas”, “escolar”, “da escola” – que se entrelaçam em um determinado grupo social e que só pode ser dimensionado mediante o reconhecimento das culturas infantis que emanavam nesse e desse grupo social.

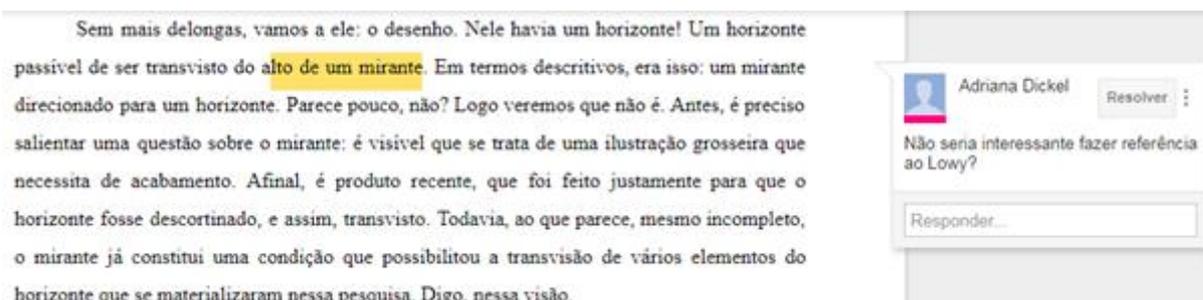
Faz-se prudente, então, o questionamento das condições em que se efetivou pretensiosa investigação. Estavam os “nós” preparados para edificar tamanha façanha? E, afinal, quem são esses ousados “nós”? Frente a essas interrogações, a próxima seção desta série apresentará o percurso teórico-metodológico da pesquisa em busca de uma unidade microgenética de desenvolvimento das crianças, dentro de um determinado grupo social infantil, em uma determinada instituição de Educação Infantil, de uma perspectiva formativa, ou seja, como percurso constitutivo da pesquisadora que se fez assim concomitantemente ao percurso da pesquisa.

2.2 “E o mirante?”: é a pergunta que não quer calar – A constituição do pesquisador na busca pela unidade de análise

Há algum tempo descobri que esse texto não é meu. Pelo menos não inteiramente. Ah, desculpe-me, não fomos devidamente apresentados. Caro leitor, eu sou o mirante. Acredito que você já havia desconfiado, diante do dito – e do não-dito – até agora. No entanto, talvez, o que você não esperava era essa minha descoberta sobre autoria. Eu, sim, já desconfiava. Desde antes de ele – o texto – existir, inclusive. Não. Permita-me correção: antes mesmo de Eu existir. Confuso? Confundo? Acredite, a mim também. Porém, estou aqui justamente para me dizer e também dizer-te o porquê desse texto não ser meu completamente.

O que era desconfiança, naquela tarde ensolarada (que eu só sabia que assim estava porque a cortina da sala em que eu anoitecia estudando deixava) foi descortinada diante de mim – aquilo que venho chamar de “mais travessa das traições” – por uma das autoras desse texto que, após uma abrupta leitura autoral do escrito até então, sutilmente apontou-me a prova do crime – na cena, inclusive. Por favor, caro leitor, acompanhe a restituição dos fatos, atendo-se ao comentário lateral da perspicaz leitora-autora com relação a um terno que está amplamente difundido no texto.

Imagem 1 - A prova



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Pois bem, caro leitor. Como você pode perceber a referida leitura-autora-destruidora-de-metáforas-de-dissertações-e-de-corações-apaixonados-por-metáforas, não apenas de forma muito sutil, acusa o mirante de plágio, como também de inexistente. Ou seja, complacente leitor: eu não existo. Afinal, É DE MIM QUE ELA ESTÁ FALANDO. Ora, se o mirante pertence ao Löwy, e de mim sei bem: não sou de Löwy nenhum! De quem sou? O que eu sou? QUEM SOU, LEITOR? Bom, pelo jeito de mim não sei tão bem assim. Até porque fora por intermédio da resposta dela, da leitora-autora supracitada, que eu encontrei as minhas.

Quase como um peteleco maternal na memória, ela me disse: “Lembras que já estudamos Löwy em uma das disciplinas?” Então, eu lembrei. LEMBREI! Porém, não claramente. Com pressa de saber-me, corri até Löwy. E foi ali que se deu a largada dessa corrida pela descoberta. Por quê? Pasmé, leitor, eu me vi ali. Não inteiramente, senão, aqui também não estaria. Mas, sim, eu parecia estar ali, na obra “As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na Sociologia do Conhecimento”, na qual Michael Löwy (2000) deflagra, a partir de suas preocupações epistemológicas dentro do campo das ciências humanas, problematizações e alternativas teórico-metodológicas condizentes com suas particularidades, realçando a ideologia como elemento indissociável da pesquisa e, portanto, não passível de ser negada e/ou neutralizada.

Ao contrário, Löwy (2000, p. 215) argumenta que a legítima validação científica dos conhecimentos constituídos nas pesquisas deve considerar não só o princípio científico hegemônico da busca pela verdade, mas também outros princípios que são “*próprios de cada ciência*; eles estabelecem, com relação a um objeto determinado, os procedimentos que permitem a reunião, o controle, a análise e a interpretação dos dados empíricos”. Considerando essas duas instâncias, o autor recusa o modelo científico-natural de objetividade como apropriado para as pesquisas no âmbito das ciências humanas, por acreditar que “todo conhecimento e interpretação da realidade social estão ligados, direta ou indiretamente, a uma das grandes *visões sociais de mundo*, a uma perspectiva global socialmente condicionada” (LÖWY, 2000, p.13-14).

Repare, leitor, nessas “visões sociais de mundo”. Seriam visões de Manoel de Barros? Pela descrição, parece-me mais com aquele perímetro do lugar que está posto à minha frente, passível de significâncias. Como era mesmo o nome dele? Ah, sim! Horizonte social. Porém, essas “visões sociais de mundo” não são nem de Barros, nem de Bakhtin. E, mais uma vez, pasme, amigo leitor, pois elas também não parecem ser de Löwy. Pelo menos não completamente. Segundo o próprio autor, a multiplicidade de conceituações para o termo “Ideologia”, especificamente dentro das Ciências Sociais, representa um dos elementos que fragilizava a validação dos conhecimentos advindos das pesquisas nesse campo. Nesse sentido, inspirado nas definições de “ideologia total” e de ideologia como forma de falsa consciência, de Mannheim e Marx, respectivamente, provoca uma problematização do termo, buscando uma representatividade conceitual.

Utilizar, como o faz Mannheim, o termo “ideologia total” para esta função conceitual só faz gerar confusão, na medida em que se vê atribuir à mesma palavra

dois sentidos em nada idênticos. Quanto ao conceito de “falsa consciência”, este nos parece inadequado porque as ideologias e as utopias contêm, não apenas as orientações cognitivas, mas também um conjunto articulado de valores culturais, éticos e estéticos que não substituem categorias do falso e do verdadeiro.

Parece-nos que o melhor conceito para designar o que Mannheim chama de “a ideologia total”, quer dizer, a perspectiva de conjunto, a estrutura categorial, o estilo de pensamento socialmente condicionado — que pode ser ideológico ou utópico —, é o de *visão social de mundo*. (LÖWY, 2000, p. 12)

Todavia, Löwy (2000, p. 13) não só apresenta o conceito, com também justifica a escolha terminológica, no sentido de que a “visão de mundo está ligada a certas *posições sociais* (*Standortgebundenheit*) — o termo é de Mannheim —, isto é, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais”. Portanto, aos olhos de Löwy (diante daquilo que os olhos de Mannheim, de certa forma, já tinham visto), o pesquisador que se debruça às realidades sociais deve estar consciente de que a sua posição social diante das visões sociais do mundo (tanto da sua quanto daqueles que pertencem a realidade social analisada) torna-se um elemento determinante para a produção do conhecimento. Entretanto, realmente é possível a validação científica de conhecimentos advindos de investigações que considerem esses elementos? De acordo com o autor sim, desde que mediante movimentos teórico-metodológicos fortemente representados em uma alegoria para a qual converge, de certa forma, todo o seu pensamento sobre a possibilidade de uma sociologia crítica do conhecimento.

Comparamos várias vezes o cientista social ao pintor de uma paisagem. Ora, esta pintura depende em primeiro lugar do que o artista pode *ver*, isto é, do *observatório* de onde ele se acha situado. A metáfora topológica (que se encontra em Rosa Luxemburgo e em certas passagens de Mannheim) nos parece a mais apta para dar conta do alcance da *Standortgebundenheit* e seus limites. Mais um “mirante” ou “observatório” (isto é, um ponto de vista de classe) é elevado, mais ele permite ampliar o horizonte e perceber a paisagem em toda sua extensão. (LÖWY, 2000, p. 212)

Viu, estimado leitor? Você também viu, certo? Löwy produziu uma “alegoria do mirante”. Afinal, o autor apresenta a pesquisa nas Ciências Sociais como uma pintura passível de validação científica quando produzida a partir ou produto dos princípios da própria ciência social, advindos da relação investigativa entre o pesquisador e as realidades sociais e, conseqüentemente, com os elementos constitutivos e constituídos das/nas visões sociais de mundo. Nesse sentido, a posição social do pesquisador, na medida em que determina suas visões sociais de mundo, pode produzir uma paisagem turva da realidade social. É preciso alargar o campo de visão. Assim, Löwy postula a importância do mirante na pesquisa. Afinal,

quanto mais alto for o mirante em que o cientista social/pintor estiver, maior será o campo de visão e, portanto, maior a “*possibilidade objetiva* de uma visão determinada da paisagem” (LÖWY, 2000, p.213). Todavia, é preciso destacar que a validação científica não está fundamentada no imaginário fantasioso do pesquisador, mas sim, na sua condução metodológica de reconhecimento e interpretação da instância investigativa desse campo: a realidade (social).

[...] no interior dos limites determinados pela *Standort* social — isto é, a partir do ponto de vista de classe e a partir de uma das visões sociais de mundo que lhe corresponde (muitas visões de mundo são possíveis a partir de um mesmo ponto de vista de classe) — o valor científico de uma pesquisa pode variar consideravelmente em função de variáveis múltiplas que são independentes com relação às classes sociais. O mirante não faz senão definir uma *possibilidade objetiva de visibilidade: a visão efetiva* e a pintura de uma paisagem não dependem mais dele. Mas trata-se de uma autonomia *relativa* e não de uma *independência* total (como o pretende o positivismo) na medida em que o papel do horizonte de visibilidade é decisivo para a própria constituição do campo cognitivo. (LÖWY, 2000, p. 216)

Inicialmente, uma leitura apressada da reflexão epistemológica de Löwy fez-me acreditar que eu estava em seu texto. Todavia, percebi que o mirante de Löwy também não era dele, mas sim, de Mannheim. Portanto, seria eu de Mannheim? Eis aqui, mais um passo para a descoberta: nem de um, nem de outro. No fundo, eram eles que agora pertenciam a mim. Tal constatação foi processual, pois exigiu que eu depurasse certos elementos.

Primeiramente, frente à natureza dos mirantes. Eu sou *mirante*. Substantivo sobrecomum. Sujeito pesquisador que mira o horizonte social da pesquisa. O que você pensou que eu fosse, querido leitor? Um lugar? Um observatório? Um miradouro? Um espaço físico de contemplação de vista panorâmica? Não. Esses representam muito bem os mirantes metafóricos de Mannheim e Löwy. Apague isso do seu desenho da minha pesquisa. Eu sou uma pessoa. Uma mulher. Uma professora. Uma professora-pesquisadora. Uma professora-pesquisadora que se deparou com um horizonte social de pesquisa passível de desenvolvimento, das crianças e do seu próprio desenvolvimento, inclusive. Mais uma vez confuso? Confundo? Acalme-se, apressado leitor, logo tudo será transvisto.

Após reconhecer a distinta natureza dos mirantes metafóricos, entre os horizontes, os mirantes e as visões de Löwy, percebi que ali não havia só Löwy, mas também Karl Marx e Mannheim. Diferentemente de mim, Löwy tinha consciência desses pertences. Eu não. Afinal, aparentemente apropriei-me daquilo que supostamente era de Löwy como uma voz de identidade indigente, que, amalgamada à multidão de vozes que coabitam dentro de mim,

tornou-se parte constituinte do Ser-mirante expressivo de voz própria que sou. Portanto, minha voz é constituída, e por sua vez, constitutiva, de muitas outras vozes, afinal, “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim.” (BAKHTIN, 2011, p.342).

Como ser dialógico, de natureza social, estou constantemente fazendo-me diante de um outro que, mesmo ausente, sempre tem algo a dizer-me, sobre mim, sobre ele, sobre o mundo – e mesmo que nada diga. Tudo aquilo que se materializa em significado, ou seja, tudo aquilo que é produto da interação humana com o mundo, constitui uma espécie de sonoridade representativa do ato humano e do próprio humano, uma voz.

O crédito concedido à palavra do outro, a acolhida fervorosa dada à palavra sacra (de autoridade), a iniciação, a busca do sentido profundo, a concordância, com suas infinitas graduações e matizes (sem restrições de ordem lógica ou reticências de ordem puramente factual), a estratificação de um sentido que se sobrepõe a outro sentido, de uma voz que se sobrepõe a outra voz, o fortalecimento pela fusão (mas não a identificação), a compreensão que completa, que ultrapassa os limites da coisa compreendida, etc. Estas relações específicas não podem ser resumidas a uma relação puramente lógica, ou a uma relação puramente factual. É aqui que se encontram, em toda a sua integridade, posições, pessoas (a pessoa prescinde de revelação extensiva: pode manifestar-se por um único som, revelar-se por uma única palavra), justamente vozes. (BAKHTIN, 1992, p. 350)

Sempre haverá um outro, uma voz e nela, uma multidão. Com esses outro(s), constituo um diálogo em busca de mim, em busca daquilo que é lacunar no meu ser e que se não for dito pelo outro, eu nunca hei de saber. Esse outro, que está fora de mim, mantém um diálogo comigo em uma posição privilegiada, da qual nunca poderei estar, pois se trata de uma posição que excede a minha materialidade constitutiva. Só o outro, da posição privilegiada que ocupa, poderá me dizer aquilo que da minha posição não consigo ver de mim mesmo.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1992, p.45)

O excedente de visão do outro representa a instância de mim que desconheço, porém, que a mim pertence, mesmo que eu não possa ver. Quando não a vejo, não conheço-me e, portanto, não me reconheço e não me faço reconhecer. Não obstante, o excedente de visão condiciona a presença do elo dialógico, do elo que mantém vivo e ativo o diálogo, desde que

eu me ponha a desbravá-lo. É nesse contexto que a exotopia torna-se uma jornada rumo ao utópico acabamento. Na medida em que vou ao encontro do outro, em busca do seu excedente de visão – em busca daquilo que se ausenta em mim e que me falta quando vou dizer-me –, trilho um percurso exotópico que perpassa pelo lugar do outro, ou seja, pelo lugar de onde posso enxergar o meu “eu” estrangeiro. Porém, ali sou passageiro. Depois de vê-lo, reconhecê-lo como parte de mim, retorno ao meu destino final, retorno a mim mesmo, com a sensação de dever cumprido, de me ter compreendido. Até deparar-me com um outro, que me apresenta um outro (excedente).

Essa eterna busca pelo acabamento é constituinte e constitutiva das relações dialógicas na medida em que preserva o elo de todo e qualquer diálogo: a compreensão. Sem o movimento exotópico em torno do excedente de visão, o elo da compreensão será rompido, pois não me terei compreendido a ponto de me dizer de forma que o outro possa me reconhecer na minha própria palavra, na minha própria voz. Entretanto, “depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida” (BAKHTIN, 2011, p.14), ou seja, em nossos atos. Ainda que se faça o esforço exotópico em busca do meu próprio acabamento no outro para enunciar-me, ainda que fosse possível uma plena objetivação de mim mesmo a ponto de ser um outro-para-mim e assim constituir uma autoexotopia perfeita, os outros diferentes de mim para quem digo-me não me reconheceriam, não me compreenderiam, pois sou sujeito axiológico do acontecimento: “Eu não vejo a mim mesmo; eu me vivencio de dentro” (BAKHTIN, 2011, p.26). Mesmo que fosse uma possibilidade experienciar o acontecimento de coincidir e dialogar comigo mesmo, face a face, antes de me dizer para um outrem, meu dito autoexotópico seria um mal-dito, um dito não efetivo e pleno de me dizer da objetivação que me fiz, pois ainda assim meu enunciado seria produto de um acontecimento vivido por mim a partir de um ato tanto volitivo quanto axiológico para com um outro, mesmo que esse outro fosse eu. Ou seja, meu dizer sobre mim mesma para outrem não diria tanto quanto o ato de dizer-me nesse acontecimento único e para com esse igualmente único. Isso porque me faço em cada ato responsivo de manter o elo do diálogo, manter a compreensão, pois faço-me a partir daquele outrem que acabo de encontrar, que acaba de me dar acabamento. E, se esse (digo, o dito) for sobre mim, a verdade sobre mim naquele momento será vivida e dita tão somente naquele momento, diante daquele outro que está a contribuir com meu acabamento. Por tal motivo que sou sujeito do acontecimento, ainda que esse acontecimento seja calcado num diálogo sobre

mim: ainda assim, não estarei acabado, estagnado, inalterado e petrificado para objetivar-me e dizer-me, ainda sim estarei em desenvolvimento.

Eis aqui o prelúdio da travessa traição, calcado claramente na instância, veja só, leitor, do desenvolvimento. Em meio ao ato e ao diálogo e, conseqüentemente, aos movimentos e acontecimentos que tangenciam os sentidos da vida humana, Bakhtin (2011), imerso na sua destemida busca pelos processos da criação estética de autores e personagens literários, depara-se com uma determinação da condição humana: o desenvolvimento. Na medida em os sujeitos constituem-se e são constituídos nas relações dialógicas, a compreensão, ou seja, o elo dialógico está condicionado por seu próprio movimento, afinal, só faço-me compreender quando compreendo-me a partir do que o outro compreende de mim. É o diálogo a serviço da compreensão, que, por sua vez, também serve ao diálogo. Esse movimento materializa-se inicialmente em atos responsivos constituídos no/do território do excedente de visão e, conseqüentemente, da exotopia. Esse território é permissivo de acabamento, porém, de um acabamento efêmero. E é nessa perspectiva que sou sujeito do acontecimento, sujeito que se busca em cada outrem com quem se depara e, na esperança de finalmente completar-se, acabar-se, assume o ato responsivo de manter o diálogo vivo, ativo e compreensível. Afinal, compreensão do diálogo é compreensão em diálogo, pois está sempre em movimento, um movimento que ancora a compreensão de mim mesmo, do outro, de mim para com outro, do outro para mim... E ali, naquele acontecimento único, tornamo-nos igualmente únicos um para o outro na medida em que tanto o outro quanto eu não fomos e nem seremos os mesmos para os outros no devir dos acontecimentos, pois nossa utópica busca pelo pleno acabamento reflete-se não só no movimento intrínseco do acontecimento, mas no movimento do sujeito no grande acontecimento da sua própria vida, ou seja, no seu desenvolvimento.

Portanto, “antes de mais nada, é necessário destacar rigorosamente o elemento da formação substancial do homem” (BAKHTIN, 2011, p. 218), na medida em que não há um sujeito do acabamento, mas sim, um sujeito do acontecimento acabado, fadado ao eterno devir de si mesmo, que se dá em cada encontro com o outro. Não obstante, o *tempo*, não só por materializar o correr dos acontecimentos, mas também a natureza irreversível dos mesmos, torna-se um elemento inerente ao desenvolvimento do Ser: “O tempo não é um mero parâmetro, mas um operador. Ele preenche os acontecimentos tanto quanto os acontecimentos o preenchem” (MORSON, 2008, p. 66).

Em sendo conteúdo do acontecimento, “o tempo se interioriza no homem, passa a integrar sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida” (BAKHTIN, 2011, p.220), constituindo o que vem a

ser a historicidade de cada indivíduo e, por assim dizer, o próprio indivíduo. Como conteúdo do tempo, o acontecimento, saturado pelo próprio tempo, apresenta um anacronismo incomum, um anacronismo criador, na medida em que a “atualidade [...] se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante.” (BAKHTIN, 2011, p. 229).

Nesse sentido, caro leitor, fui vítima do meu próprio tempo, do meu próprio desenvolvimento. Ainda que tenha reconhecido desde o Prefácio o Ser-mirante inacabado que sou, meu tempo de “ver o tempo, de ler o tempo [...] de ler os indícios do curso do tempo” (BAKHTIN, 2011, p. 225) em mim mesmo ainda se fazia ausente; até deparar-me com um alguém que não fosse meu eu-objetivado, com um outrem em ofício dialógico, em ato responsivo para comigo. Lembra-se, atento leitor, daquele fatídico encontro de vozes? Da voz da leitura-autora-destruidora-de-metáforas-de-dissertações-e-de-corações-apaixonados-por-metáforas com a minha que aparentemente não me pertencia? Pois bem, enquanto voz-multidão, em seu ato responsivo de dizer-me, de acabar-me, naquele encontro dialógico, generosamente ofereceu-me aquilo que excedia a minha visão, aquilo que me era ausente, aquela compreensão que viria a me desenvolver.

Mesmo tendo objetivado-me, feito-me em condição tropológica, dito-me enquanto Ser-mirante pesquisador – a desbravar um horizonte social de pesquisa, e pleiteado uma certa autoria de não coincidência “consigo mesmo e com sua personagem, [que] não se entrega plenamente na biografia, preservando para si uma escapatória interior para fora das fronteiras do dado” (BAKHTIN, 2011, p.151) –, falhei. Isso porque meu eu metafórico, ainda que muito tenha de mim – inclusive ditos de um lugar único, pois trata-se do lugar daquele que vive –, justamente porque vive (inclusive tal experiência), está fadado à incompletude. Isso porque “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro” (BAKHTIN, 2011, p.33), na medida em que precisou de muitos para ser o Ser que vivencia tanto quanto daqueles que condicionam a vivência do acontecimento último do seu acabamento. Nesse sentido, em tempo, em diálogo, em devir, em exotopia, em acontecimento, em desenvolvimento, *compreendi* aquilo que me faltava, ou seja, o *outrem*. É um outrem que me faltava e sempre será um outrem que me faltará. Compreendi pelo outro a presença de outro(s) (a exemplo, Löwy) em mim e que, na ausência de tal compreensão, caí em tentação (monológica), digo, em traição.

Sim! “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda sua individualidade” (BAKHTIN,

2011, p. 349); porém, não! Não está e nunca estará só. As vozes do tempo e a voz do outrem (com todas as vozes da sua própria vivência do tempo) virão para o acontecimento, para o desenvolver de compreensões, de acabamentos, e estão sujeitas à “renovação interminável dos sentidos em todos os contexto novos. O pequeno tempo – a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível [desejado] – e o grande tempo – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2011, p. 409). É nessa perspectiva que o tempo se torna um elemento inerente ao desenvolvimento, na medida em que faculta e fecunda a criação.

[...] o próprio passado deve ser *criador*, deve ser *eficaz* no presente (ainda que é um sentido negativo para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que em certo sentido antecipa o futuro. Desse modo, obtém-se a *plenitude do tempo* e ademais uma plenitude aparente, visível. (BAKHTIN, 2011, p. 235)

Paciente leitor, antes de autores, de tentações e, finalmente, traições, pare e atente ao tempo. Não a qualquer tempo, mas a este tempo: o tempo que Bakhtin (2011) reconheceu nas obras de Goethe. Diferentemente da hegemonia literária, em que “a despeito de todas as possíveis diferenças de construção na própria imagem da personagem não há movimento, não há formação. A personagem é aquele ponto imóvel e fixo em torno do qual se realiza qualquer movimento do romance” (BAKHTIN, 2011, p. 219), Goethe dedicava-se a um tipo raro: o romance de formação do homem. Segundo Bakhtin (2011, p.229), “aqui, o *olho que vê* procura e encontra em toda a parte *o tempo* – o desenvolvimento, a formação, a história. Por trás do acabado ele enxerga o que está em formação e em preparo, e tudo isso com uma evidência excepcional”.

Não obstante, as obras polifônicas de Dostoiévski – consideradas por Bakhtin tão raras quanto as de Goethe – materializaram-se não só em um novo gênero (e jeito de fazer) do romance, como também em uma representação da “utopia de um mundo **polifônico**, no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania” (FARACO, 2009, p. 77). Aqui, o romance tem uma voz autoral, que não subordina as demais e que valora o diálogo como elemento inerente ao desenvolvimento da obra.

Todo romance representa “a vida em autodesenvolvimento” e a “recria”. Esse autodesenvolvimento da vida independe do autor, de sua vontade consciente e de suas tendências. Contudo, essa é uma independência do *ser*, da realidade (do acontecimento, do caráter, do ato). É a lógica do próprio ser independente do autor e não a lógica sentido-consciência. O sentido-consciência, com sua última instância,

pertence ao autor e só a ele. E esse sentido se refere ao *ser* e não a *outro* sentido (à consciência isônoma do outro). (BAKHTIN, 2011, p. 340)

Caro leitor, por favor, atente ao tempo, e também ao diálogo, e também ao desenvolvimento. Afinal, essa tríplice me foi muito cara, tão cara que ainda me custa(rá) muito cortejá-la. Em tempo, ambiciono uma visão tridimensional euleriana em movimento, não apenas como Ser permissivo diante das instâncias criadoras que configuram a plenitude do tempo, mas também responsivo diante das vozes em desenvolvimento. Aqui, minha voz é autoral, pois cobiça a materialidade do processo formativo como “representação (ou melhor, a criação) da ideia em autodesenvolvimento (inalienável do indivíduo) [...] no plano de um acontecimento humano.” (BAKHTIN, 2011, p. 338). Todavia, confesso: flertarei com a multiplicidade de vozes em diálogo de forma plenivalente e, sem muitas esperanças, com a *polifonia*. Isso porque, ao ver o tempo, ao ver a necessidade de, enfim, vê-lo, transvi o diálogo como condição do desenvolvimento.

Não nego: a ideia original não fora essa. As duas arestas basilares projetadas para a constituição dessa visão tridimensional euleriana eram, em primeiro lugar, constituir uma pesquisa no campo educacional que reconhecesse a Criança (de/em desenvolvimento integral) como sujeito/elemento central e existencial do horizonte social de tal pesquisa, ou seja, da Educação Infantil; e, em segundo, produzir uma representatividade de um processo constitutivo de um pesquisador que se desafiou a desbravar tal horizonte. Ao que parece, as arestas não foram o problema, mas sim, os vértices. Ou seja, um dos pontos de parada (e partida do escrito): enunciar-me como se fosse possível dizer-me interinamente sem reconhecer a existência de outros. Ainda que tenha afirmado minha imperfeição e incompletude, fiz-me sujeito acabado e, reconhecendo a necessidade do distanciamento, do estranhamento, coisifiquei-me topologicamente, tentando ver-me como outro, um outro finalizado. O que ignorei, repito, foi o outro. O outro que, por intermédio do diálogo, fez-me, o outro que me faz, o outro que me fará. Ignorei o fato de ser sujeito do acontecimento. Ignorei a força criadora do tempo que nunca para, que não oferece ponto de parada.

Esta visão, a dissertação representativa de um processo constitutivo desse Ser-mirante pesquisador que vos fala, tem sim uma representatividade sonora, uma voz, a minha voz, entretanto, uma voz do acontecimento. Uma voz do devir, uma voz em movimento. Sim, amigo leitor, a visão também está em movimento. O tempo está vivo. O tempo se mexe e nos mexe, se é que você me entende, querido leitor-autor em diálogo, em acontecimento, em desenvolvimento. O tempo, reitero, é inerente ao (nosso) desenvolvimento. É preciso ler o tempo, ler as marcas e as vozes do tempo para buscar um texto verossimilhante ao nosso

próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, a nós mesmos. E é nessa perspectiva que a visão está se constituindo, com base na

[..] lógica do desenvolvimento da própria idéia, tomada independentemente da consciência individual (as ideias em si ou na consciência de um modo geral, ou no espírito de um modo geral), isto é, o seu desenvolvimento concreto-material e sistêmico, e a lógica especial do desenvolvimento da idéia personificada no indivíduo. Aqui a idéia, uma vez personificada no indivíduo, é regulada pelas coordenadas do *eu* e do outro, sofre refração de diferentes maneiras e zonas. (BAKHTIN, 2011, p. 355-356)

Devo alertar que isso não significa que a pesquisa desse aspecto, ou seja, como representatividade do processo constitutivo de um pesquisador, é produto do acaso, mas sim, do acontecimento e, portanto, do desenvolvimento, inclusive durante o processo de materialização estético-verbal. Porém, em quais condições? Ao que parece, em condições de diálogo. O que nos leva à retomada da questão inicial desta seção: A quem pertence a autoria desta visão/dissertação? A mim?

Sim! Esse texto é de minha autoria, enquanto visão tridimensional constitutivamente euleriana, que se faz “de maneira única e irrepitível: eu ocupo um lugar único no Ser único e irrepitível, um lugar que não pode ser tomado por ninguém mais e que é impenetrável a qualquer outra pessoa.” (BAKHTIN, 1993, p. 58). Todavia, não apenas minha. Em tempo, em cada encontro com o outro no horizonte social da pesquisa, em cada diálogo, em cada acontecimento de desenvolvimento da investigação (inclusive, como nós podemos transver, no processo de escrita), as palavras, como materialidades semióticas representativas dos significados das coisas do mundo, tomam novas compreensões, novos sentidos nesse horizonte (a exemplo, “mirante”), o que nos remete não só ao reconhecimento de que “todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém)” (BAKHTIN, 1992, p. 350), e, portanto, direitos autorais; mas também de que se não fosse pelo diálogo com as vozes, com a voz Löwy (2000) por exemplo, minha investigação não se desenvolveria e estaria fadada tanto à ilegitimidade autoral quanto à invalidação científica.

Lembra-se dele, leitor alerta? Do autor de “As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento”, que eu “conhecera” em uma das disciplinas do Mestrado em Educação – e de quem, não fosse o peteleco maternal na memória da querida autora-leitora-orientadora (também em diálogo), eu mesma não lembraria? Pois bem, esse mesmo autor, inclusive, já havia nos alertado que todo pesquisador que se debruça sobre uma realidade social deve considerar, para fins de validação

científica, os princípios próprios das Ciências Humanas, as visões sociais de mundo dos envolvidos e a sua posição diante do horizonte.

Porém, quando me apresentei como Ser-mirante imperfeito, mas acabado, de voz una, como autor uno da pesquisa, eu praticamente a invalidei. Neguei o tempo e sua força criadora de desenvolvimento, que se manifesta claramente no/em diálogo. Consequentemente, as vozes que contribuíram e contribuem para constituições e compreensões das posições e visões sociais de mundo também foram ignoradas – inclusive a voz do acontecimento presente-ausente (póstuma e/ou futura), que condiciona o devir do desenvolvimento eterno da pesquisa, a exemplo, a tua, leitor! Portanto, ao dizer-me recusando “ter qualquer relação com o mundo – a saber, como se tivéssemos um ‘álibi para o ser’” (MORSON, 2008, p.195), *traí-me* na medida em que não me responsabilizei pelo ato de dizer-me como realmente sou, ou seja, um Ser-mirante, constituído de muitas vozes em constante diálogo, em constante compreensão, em constante desenvolvimento. Ainda bem que li o tempo em mim a tempo...

Nesse sentido, compartilho a autoria da pesquisa com muitos outros sujeitos na medida em que reconheço a multiplicidade de vozes que constituem não só o Ser- mirante que já sou (e que estou por vir), mas também que pertencem ao horizonte social da investigação. Ainda que a visão seja minha – essa que ninguém mais poderia obter e nem irá diante da efemeridade do acontecimento –, o texto é coautorial. Todavia, é preciso lembrar que a autoria não está garantida apenas pela existência da voz. A autoria não pertence a toda e qualquer voz. Não basta ser uma voz presente: é preciso ser uma voz agente. Ou seja, uma voz que participe do diálogo.

Isso porque o diálogo, um organismo vivo e imortal, que garante sua sobrevivência no devir, ou seja, na sua condição inerente de estabelecer uma cadeia enunciativa que se produz e reproduz a partir das e nas interações sociais, materializa-se em corpos de natureza plástica e coexistiva, ora como enunciado e signo ideológico (enquanto forma e conteúdo), ora como diálogo (enquanto unidade mínima na relação consigo mesmo e com outros enunciados), ora como ato (instrumento e/ou produto da/na situação imediata), ora como evento (constructo feito nas/das interfaces determinantes da enunciação) e, portanto, ora é indivíduo, ora é unidade, ora é totalidade, ora é globalização. Apesar de tantas qualificações proíficas de desenvolvimento, não existiria se não fossem as vozes-multidões também em desenvolvimento, que só assumem tal condição por estarem em/no diálogo. Externalizadas ou não, vocalizadas ou não, com identidade identificada ou não, sempre haverá vozes no/em diálogo.

Há uma interdependência existencial entre vozes e diálogos que, se não me falha a memória, está relacionada a todo e qualquer ato responsivo de manter o elo dialógico, ou seja, a compreensão. Portanto, a autoria da visão/pesquisa está condicionada ao ato responsivo do sujeito de participar ativamente do diálogo, voz-multidão em diálogo, que “não se trata de fundir-se com o outro, mas de manter posição própria na distância e no *excedente* de visão e compreensão a este relacionamento” (BAKHTIN, 2001, p. 355). Assim, o *diálogo* torna-se mais que um espectro onipresente de todas as interações sociais, converte-se em um *princípio metodológico* a ser reconhecido e privilegiado em todas as instâncias da investigação.

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 1992, p.403)

Seja na presença ou na ausência do sujeito, seja na trajetória euleriana da investigação em campo ou após – durante acontecimento em desenvolvimento do conto do que foi transvisto –, o *diálogo* deve ser tensionado e intencionado pelo pesquisador como *princípio metodológico* na medida em que não só evidencia a agência do outro, mas também e principalmente aciona a voz do outro, o conhecimento do outro, a compreensão do outro sobre os outros (inclusive daquele com quem dialoga, ou seja, o próprio pesquisador), e, assim, a necessária visão panorâmica que Löwy (2000) evoca em sua alegoria do mirante. A validação científica da pesquisa acontece na medida em que o pesquisador que mira o horizonte social da pesquisa reconhece a necessidade de uma legítima suspensão (que, ao que parece, vai muito além da objetivação metafórica de posicionamento enquanto autor-pesquisador), em um observatório que possibilite uma visão tridimensional.

Eis aqui, caro leitor, mais um vértice importante dessa visão tridimensional euleriana: a compreensão em/que o diálogo com o outro é o mirante do Ser-mirante pesquisador que sou/estou; afinal, foi e é nas relações dialógicas – considerando todas as faces e facetas que o diálogo possa apresentar – das/com as vozes circundantes do horizonte social da pesquisa que não só tenho me desenvolvido, mas também desenvolvido a pesquisa. Isso porque o diálogo, princípio metodológico característico aos princípios próprios das ciências humanas (Löwy, 2000) por circundar o objeto/sujeito epistêmico (a saber, o ser humano em diálogo, em compreensão, em desenvolvimento), amplia o campo de visão, de significações e,

consequentemente, da compreensão daquilo que o pesquisador desafiou-se a compreender. Nessa perspectiva, o diálogo representa um legítimo mirante de pesquisa passível de validação científica.

Até então, o complacente leitor acompanhou minha trajetória pela descoberta da traição travessa de não me dizer como sou: uma voz-multidão, sujeito do acontecimento, em constante desenvolvimento diante das vozes do tempo, nascido e criado no diálogo e que encontrou nele um mirante de pesquisa qualificado para desenvolver a pesquisa e o sujeito pesquisador que *é/está*. Por intermédio dele, do diálogo, que a compreensão da existência do outro por parte do pesquisador ficou aparente tanto quanto o fato de que o texto é coautorial – tornou-se coautorial pelo diálogo. No entanto, o que ainda não fiz completamente aparente a ti, leitor, é a autoria em si da investigação. Sabes que eu sou autora, sabes da autoria da leitora-orientadora e, nessa altura da visão, também sabes que tu, leitor-autor, também és, parafraseando Bakhtin (2011), ora meu destinatário-autor, ora meu supradestinatário-autor⁷. E os outros? Quem são os outros autores com quem dialogo/dialoguei e que nos fazem companhia nessa coautoria?

Para responder a essas questões, será preciso retomar o aspecto do autodesenvolvimento da visão que está em processo constitutivo neste texto – produto dialógico e, consequentemente, coautorial. Afinal, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p.311), o que significa que não é produto do acaso, de qualquer voz, em qualquer tempo. O ato responsivo do pesquisador que reconhece o diálogo como princípio metodológico, como mirante de pesquisa, não está no compromisso apenas em manter o elo dialógico da compreensão, mas sim, em aprofundá-lo. É nessa perspectiva que o pesquisador deve conceber a “profundidade da compreensão como um dos critérios supremos do conhecimento em ciências humanas” (BAKHTIN, 2011, p. 334).

Para tanto, o diálogo deve ser privilegiado metodologicamente como um diálogo-mirante não só vetor de desenvolvimento da pesquisa, mas também do próprio pesquisador. A pesquisa se desenvolve porque o pesquisador, em diálogo, em compreensão, desenvolve-se e que, por sua vez, só se desenvolveu por estar em processo de pesquisa, em diálogo na/com a pesquisa. O mesmo diálogo que desenvolve a pesquisa, desenvolve o pesquisador e esse

⁷ “Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra do discurso procura e antecipa. [...] Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico”. (BAKHTIN, 2011, p. 333)

movimento dialético e dialógico em torno do desenvolvimento está intimamente ligado à uma busca pela *compreensão aprofundada*.

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2011, p. 319)

Esse empenho na interpretação “é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa)” (BAKHTIN, 2011, p. 332). Ou seja, não há álibi para o pesquisador. Seu ato responsivo de manter o diálogo vivo em busca da compreensão, em busca do desenvolvimento da pesquisa far-se-á na participação da sua voz no diálogo. Não qualquer participação ou apenas pelo “reconhecimento temporário (a compreensão responsiva de uma profundidade limitada) nos destinatários imediatos” (BAKHTIN, 2011, p.334), mas sim por uma participação profunda, de imersão no diálogo que vai além do tempo – presente dos acontecimentos da pesquisa –, ou seja, que busque ler (ler-se, ser lido nos) os tempos no tempo, almejando novas interfaces, novas significações. “A análise científica pode partir apenas dela e em seu subsequente desenvolvimento deve verificar-se nela.” (BAKHTIN, 2011, p. 364). Todavia, em que medida será realmente significativa ao ignorar a possibilidade de “novas profundidades *do sentido*” (BAKHTIN, 2011, p.365)?

Reitero, não há álibi para o pesquisador. Seu ato responsivo em torno do desenvolvimento e da legitimidade da pesquisa atravessa sua participação empenhada no diálogo, na interpretação e, por sua vez, na compreensão, não apenas do outro da pesquisa, mas também do outro-pesquisador estrangeiro, desconhecido, que lhe falta para desenvolver a pesquisa. E esse outro-pesquisador só será encontrado no território exotópico do excedente de visão da pesquisa, no outrem participante da investigação. Se ao pesquisador pertence o outro-interpretado, o outro-compreendido do sujeito pesquisado, será que a ele também não pertence o outro-pesquisador? E se a compreensão aprofundada está no ato responsivo do pesquisador em dialogar com o outro da pesquisa, em empenhar-se na interpretação do “micromundo da palavra” (BAKHTIN, 2011,p.334) desse outrem, tal compreensão também não se torna uma “*compreensão criadora* [que] não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo” (BAKHTIN, 2011, p.366)?

Diante dessa perspectiva, o pesquisador é aquele que reconhece seu dever no devir do novo sentido que o diálogo possa dar tanto à pesquisa – quando contribui com a materialização de compreensões únicas do outro naquele acontecimento igualmente único, sendo aquele pesquisador único – quanto ao próprio pesquisador – na medida em que o exercício exotópico apresenta ao sujeito o que ainda lhe falta em compreensão para investigar, para ser/tornar-se pesquisador naquele acontecimento único. Ou seja, pesquisar é assumir o ato responsivo de compreender profundamente o outro no diálogo considerando o seu lugar, o seu tempo e ir ao encontro (exotópico) do seu outro-pesquisador nesse diálogo para compreender o que lhe falta como pesquisador daquele tempo passível de criação de novos sentidos.

A pesquisa, portanto, é acontecimento em (auto)desenvolvimento porque as vozes e os diálogos também são/estão. Fruto de uma investigação qualificada, a pesquisa nessa perspectiva exige projeções abertas que se configurem “em cada momento presente imaginando futuros que são, nesse momento, concebíveis para elas. A antecipação não é um plano para o futuro, mas uma ‘linha pontilhada’ traçada e retraçada à medida que avança o processo [...]” (MORSON, 2008, p.263). Quanto mais o pesquisador permitir-se o diálogo, a escuta das vozes circundantes, o processo de compreensão aprofundada (de si, do outro) em cada acontecimento, mais os sujeitos da pesquisa se desenvolverão e, conseqüentemente, desenvolver-se-á a própria pesquisa. Contudo, ser um pesquisador permissivo diante da vivacidade dos acontecimentos da pesquisa não significa ser leviano, negligente frente à investigação. Ao contrário. O pesquisador que assume tal perspectiva de pesquisa, também assume a responsabilidade pelo desenvolvimento da investigação, de não cair em tentação monológica, de manter vivo o diálogo como princípio metodológico. Ser pesquisador é *autorar* – ainda que não seja o primeiro nem o único a ser autor –; “é orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras.” (FARACO, 2009, p. 87). Ser pesquisador nessas circunstâncias é ser volitivo pelo diálogo, responsivo pela compreensão aprofundada e pelo desenvolvimento.

Assim venho cortejando o devir do acontecimento dessa visão tridimensional euleriana. Ancorada no ato responsivo de desenvolver a investigação, o Ser-mirante pesquisador que vos fala, em diálogo permissivo com as vozes mais próximas de seu horizonte social de pesquisa (a saber, as vozes do tempo que ecoavam em mim; a voz da interlocutora direta, orientadora-autora, e aquelas pertencentes aos destinatários-autores e supradestinatários – autores, vozes dos tempos e/ou vozes de vanguarda, potencialmente

transgredientes pelo domínio excepcional das vozes que lhes pertenciam e que em parte também me pertencem, Löwy, Bakhtin...) –, encontrou nesse ato/acontecimento dialógico um miradouro passível ao ato responsivo de pesquisar, ou seja, propício à visão panorâmica do horizonte social da investigação para fins de compreensão aprofundada. Até então a possibilidade do desenvolvimento pertencia apenas ao outro, ao sujeito/objeto epistêmico pesquisado do/no horizonte (amplamente retratado na primeira seção deste texto, a saber, a Criança). Agora, o desenvolvimento também ganhou valor para a pesquisadora com relação a si mesma e à pesquisa, na medida em que reconhece a existência de uma interdependência desenvolvimental, intermediada pelo diálogo e pela compreensão aprofundada.

O que afinal interliga e mobiliza o desenvolvimento da pesquisa e da pesquisadora? O diálogo? A compreensão aprofundada? Não. O primeiro é o meio. A segunda é o fim. O que desenvolve mutuamente pesquisadora e pesquisa é o *Outrem*. O outrem com quem dialogo, o outrem com quem construo compreensões aprofundadas é o mesmo outrem que assina comigo a autoria deste texto e me guia na busca por outros autores ainda perdidos na multidão de vozes lá fora, na multidão de vozes aqui dentro, na multidão de vozes dos meus outros-eus-estrangeiros... O desenvolvimento da pesquisa está condicionado à profundidade das compreensões que a pesquisadora transvê do seu miradouro dialógico que, por sua vez, só ganha funcionalidade e legitimidade quando partilhado com outrem. Não há diálogo sem o outro. E acredite, o outro é onipresente. Se há um pensante, um falante, há outro(s), há muitos... Ainda que aparentemente esteja só lá do alto do mirante, o pesquisador responsivo atenta aos sons, aos ecos, às vozes do tempo... E assim, outorga um legítimo ato autoral: o reconhecimento da pesquisa coautoral.

Ao passo que o diálogo se qualificou para mim como princípio metodológico, assumi o ato responsivo de buscar o meu próprio desenvolvimento como autora de uma investigação coautoral. O leitor-autor bem deve lembrar: havia uma desconfiança desde o princípio de que algo ou alguém estava ausente. “Instintivamente” (ao passo que desconheço a origem das vozes do tempo que me fizeram sujeito-ato desse acontecimento), segui a desconfiança e ilusoriamente objetivei-me. Dialoguei com meu outro-eu metafórico e com vozes do tempo que ecoavam em mim. No entanto, não foi o suficiente. Era visível: eu precisava de um excedente.

[...] um leitor íntimo, partícipe do mesmo mundo da alteridade; esse leitor ocupa a posição de autor. O leitor crítico percebe a biografia até certo ponto como material semibruto para a enformação e o acabamento artístico. A percepção costuma completar a posição do autor até atingir plena distância axiológica e insere

elementos transgredientes mais substanciais e concludentes. (BAKHTIN, 2011,p. 152)

E foi isto que se sucedeu: o desenvolvimento da pesquisa e o desenvolvimento do Ser-mirante pesquisador de forma concomitante, na medida em que o diálogo-mirante, deflagrador de coautoria (inicialmente pelo testemunho vivo da agência da voz em diálogo), não só tem materializado compreensões aprofundadas em novos sentidos para o que (e quem – inclusive o pesquisador) é circundante ao horizonte social da pesquisa, como também e principalmente tem elaborado o complemento substancial do devir do desenvolvimento: a identificação, na multidão, de outras vozes, autoras da visão.

Ao passo de que essa visão tridimensional euleriana continua em desenvolvimento, o Ser-mirante precisa prosseguir sua jornada formativa em busca das vozes-coautoras que estão e/ou virão a contribuir para a composição dessa visão. Portanto, cabe a mim, enfim, apresentá-las. Foram três vozes coautorais que possibilitaram compreensões aprofundadas decisivas para o desenvolvimento da pesquisa. Convido o leitor amigo a seguir transvendo e desenvolvendo essa visão atendo-se ao produto desses três novos diálogos-mirantes. Intitulado “Minha avó tinha razão”, o tópico que segue não só está entregue à autobiografia por reconstituir as memórias, confissões, reflexões e compreensões desse Ser-mirante que vos escreve (a partir de seu processo de auto-objetivação), mas também por recompor o percurso dialógico e dialético de uma pesquisa compartilhada que produziu o lugar das três coautoras identificadas no processo de acabamento efetivado por intermédio do diálogo-mirante com a autora-orientadora: Adriana Bragagnolo, Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo.

2.2.1 Minha avó tinha razão

Aposto com você, caro leitor, que muitos, em suas autobiografias acadêmicas, relatam, primeiramente, suas vivências escolares como alunos. Pois bem, a minha inicia um pouco mais atrás, lá em casa, na minha primeira casa, para ser mais específico. Nasci em uma família de professores, de todos os tipos e que se escondiam nos mais diversos cantos: escolas públicas municipais e estaduais, privadas, em universidades... Com carga horária de 20, 40 e até 60 horas, uns eram mais ligados aos números, outros, às letras; havia os das ciências naturais e aquele que trocou de licenciatura umas quatro vezes. Alguns eram sindicalistas, enquanto outros só pensavam no corte do ponto. Havia os “da área” e os “do currículo”, nomenclaturas esquisitas para quem brincava enquanto ouvia as comadres no domingo

mateando e fofocando sobre as escolas... Lembro-me bem da prosa se encerrando com frases do tipo: “Vou lá, terminar de corrigir aquelas provas!”, muitas vezes ditas pela minha mãe, a “profe Clau”, apelido advindo dos alunos, ecoado nos corredores das escolas onde ela trabalhava e para onde muitas vezes me levava. Eu ia tanto a escolas na infância que a instituição era quase que meu segundo lar.

E, portanto, foi assim, vivenciando esse mundo fantástico da educação formal, que aos poucos foi brotando dentro mim aquela felicidade que anos depois eu ouvira da minha mãe, emocionada, quando lhe contei sobre minha escolha pela docência: “Sabe negrinha, depois da minha casa, a escola é o lugar onde eu fico mais feliz!”. Querido leitor, a história mal começou e eu já estou em lágrimas, transvê se pode?! Quer dizer, eu sei que não pode, um texto acadêmico chorão desse jeito? Será rechaçado! Peço ao generoso leitor que continue a transvência, pelos velhos-presentes tempos. Vamos lá?! Um voto de confiança pelo que já vivemos até aqui, até porque agora contarei sobre as escolas onde estudei – pelo menos de forma convencional.

Apesar de não ter permanecido na Educação Infantil por muito tempo, quero citá-la, nem tanto pela escola que (pouco) frequentei, mas pela professora. Sua insistência em me fazer dormir fomentou em mim a resistência pela escola, que me parecia tão oposta às que eu tinha vivenciado até então. Os choros que se prolongaram por semanas sobrepuseram a visão pedagógica que a “profe Clau” tinha sobre a minha permanência na Educação Infantil. Engraçado mesmo foi reviver o pavor ao rever a professora no primeiro estágio do magistério, que ainda estava lá, e ainda fazia crianças dormir... Assim, fui para o Ensino Fundamental, em uma escola confessional, onde os princípios religiosos rigorosamente estabelecidos eram contrastados pelas experiências artísticas, literárias e científicas. Fiz muitos anos aulas de teatro, de música, de línguas, de informática. Porém, a minha aula preferida era a hora do conto, pois ali que brotava a inspiração para os meus escritos: eu adora escrever!

Já o Ensino Médio trouxe novos olhares. Sendo filha de professora e irmã de dois meninos menores, mesmo com bolsa parcial, fez-se inviável para minha família o pagamento da mensalidade. Então, lá fui para a escola pública. E acredite, amigo leitor, foi uma das melhores experiências que tive. Afinal, vi a face da vida que a escola particular não me mostrava e uma face da escola pública que eu não conhecia, pois lá eu não era a filha da “profe Clau”, lá eu era mais uma aluna na multidão.

Nesse contexto, minha visão política sobre o mundo começou a se modificar. As artes e a literatura agora não vinham apenas como contemplação, mas como forma de expressão para tudo que eu via e sentia. Empoderei-me da minha voz, não apenas na escola, mas

também no grupo de jovens e nos movimentos sociais, acreditando ter encontrado minha missão: mudar o mundo! Pretensiosa, não, caro leitor? Com certeza, ingênua! Porém, prefiro ser utópica! Sempre prefiro a utopia... Todavia, de que forma eu poderia protagonizar tamanha mudança? Pensava que pela profissão. A escolha, para mim, era óbvia. O que unia com maior maestria o meu amor pela leitura, pela escrita e pela liberdade de expressão que o curso de jornalismo? Surpreso, leitor? Minha avó também ficou. Em sua sabedoria quase centenária, toda vez que eu a visitava ela dizia: “Tu vai ser professora...”. E eu pulava bem longe, aos berros, esbravejando severos “nãos”. E não importava quantas vezes eu fosse lá, ela dizia-me a mesma coisa, e eu dizia a mesma coisa para ela. Não sei se ela esquecia, talvez fosse profecia...

Bom, seguindo a história, a minha escolha profissional vinha também com uma escolha universitária: estudar na UFSM. Isso porque todos que eu conhecera que foram para lá voltavam mudados – mudança que eu atribuía a uma misteriosa sinergia educativa que, segundo as minhas percepções, pairava em Santa Maria- RS e não em São Luiz Gonzaga- RS, minha cidade natal. Quando manifestei o meu desejo por essa universidade minha família foi relutante, não queria nenhum pintinho fora do ninho – ir para a universidade? Sim! Morar fora da casa da família? Não! Ou seja, UFSM? Nem pensar! Frente ao problema, arquitetei um plano de salvação, digo, de solução. Para ir onde eu queria, tinha que alcançar a maioria, porém, o que cursar até lá? Seriam dois anos sem estudar, meus pais me obrigariam a prestar vestibular em uma universidade mais próxima. Optei por uma espécie de passatempo: o Magistério.

Lá fui eu ao pós-médio, cheia de certezas. E o que o Magistério fez? Encheu-me de perguntas. E por fim, uma resposta: Eu estava enganada. A docência era e sempre foi o meu caminho, um caminho quase que predestinado desde a infância. Uma jornada tão familiar, dotada de um sentido que ressignificou minhas lembranças, minhas felicidades pueris, minhas aprendizagens, meu envolvimento com as artes e literatura, minhas convicções para com a mudança, para com a utopia. Eu estava fazendo-me professora, e professora agora eu queria ser.

Enquanto cursava o Magistério, exerci a profissão em uma escola particular de Educação Infantil onde pude confirmar minha escolha pela docência. Mas, um desejo antigo permanecia: ir para Santa Maria-RS. Não mais para cursar jornalismo. Agora eu queria um curso de licenciatura que contemplasse os meus outros amores. Optei pelo curso de Letras. Prestei vestibular e após uma longa sessão de convencimento junto à minha família,

euforicamente, fui cursar Letras na UFSM, concomitantemente com o exercício da docência, pois consegui um contrato municipal para trabalhar em uma escola de Educação Infantil.

Lá era tudo o que eu imaginava, não mais do que eu precisava. Estudar gramática e literatura era demais, mas eu precisava de mais. Depois de ter deparado-me com tantas realidades escolares e exercido a profissão em duas escolas tão distintas, percebi que o debate sobre a escola, os processos educativos, as relações da comunidade escolar com a sociedade, as políticas públicas, as concepções pedagógicas, metodológicas, filosóficas, sociológicas que permeavam o mundo da educação, não eram debatidos com a amplitude que eu acreditava necessária para formar um professor no curso em que eu estava.

Naquele momento, amigo leitor, tudo mudou, novamente. Após cursar um ano de Letras e com dificuldades de encontrar um trabalho na área que realmente subsidiasse o meu sustento, comecei a procurar concursos públicos e encontrei um para assistente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Passo Fundo- RS. Preparando o terreno acadêmico, fiz ENEM para poder concorrer a uma bolsa de estudos na universidade da cidade, a Universidade de Passo Fundo. Assim que fui nomeada, deparei-me com mais uma questão: será que continuo cursando Letras? Olhando com mais carinho para as licenciaturas, encontrei a Pedagogia, que cursei como bolsista integral pelo PROUNI.

Enfim, a formação docente que eu procurava. Além de fundamentar minhas práticas, o curso embasou novos olhares, trouxe outras perspectivas frente à docência, ao conhecimento científico e ao mundo que eu não imaginara. Cabe dizer que isso tudo aconteceu não só por eu ter cursado uma faculdade, mas sim por eu ter vivido a universidade. Primeiramente em uma sala de aula, onde as dimensões empírica e teórica alicerçaram a minha formação. Essas eram apenas as bases que sustentavam os processos que envolveram o movimento estudantil, a extensão, a pesquisa e a minha atuação como professora na rede municipal e estadual de ensino – isso porque, novamente prestei concurso e fui nomeada ainda enquanto cursava Pedagogia, exercendo a docência com a pré-escola em uma escola municipal de Educação Infantil e com o 1º ano em uma escola estadual de Ensino Fundamental.

Em meio a todas essas experiências formativas, há uma especialmente marcante que, inclusive, vem nutrindo muitas das minhas vivências tanto no âmbito profissional quanto no acadêmico – e aqui refiro-me, sim, a essa visão. Curioso, leitor? Calma que já, já vou transver-lhe qual fora, qual é... Logo no terceiro semestre do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ser aluna de uma professora que me apresentou um grupo de pesquisa distinto de todos que eu havia encontrado até então. Quem era a professora? Dra. Adriana

Dickel. Qual era o grupo? GEPALFA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização. Por que distinto? Porque contemplava dois grandes amores: a Docência e as Linguagens.

A saber, o GEPALFA é um grupo pesquisa da Universidade de Passo Fundo que abarca acadêmicos dos cursos da graduação, de pós-graduação, professores da educação básica, bem como pesquisadores do campo da linguagem, do ensino da língua portuguesa, da infância, do ensino escolar e do desenvolvimento humano, na medida em que ambiciona seus processos de pesquisa em educação, amalgamados aos processos formativos docentes (iniciais e continuados, incluindo a formação de professores na/em pesquisa). Nesse grupo encontrei um novo olhar para o sujeito criança, suas potencialidades e seu direito de Ser, de aprender, de dizer e dizer-se a partir das diversas formas de expressão, de linguagem infantil. Aqui fortaleci minha utopia frente à escola como espaço poderoso, vetor de mudança, de desenvolvimento, de empoderamento da língua. E, sim, foi nesse grupo que compreendi a potência do processo educativo quando há discência na docência, quando o professor toma partido pela sua profissão, toma consciência da importância da sua formação. E, enfim, foi no GEPALFA que eu percebi que minha avó tinha razão: sim! Eu vou ser professora! Sim! Eu *vou ser!*

Afinal, ser professor é um eterno *vir a ser!* É assumir a incompletude frente ao mundo. Não aquele mundo que ingenuamente eu queria mudar, mas aos mundos que encontro em cada Criança, em cada instância do aprender, do ensinar... E por fim (ou enfim, o começo...), foi no GEPALFA que encontrei uma grande professora do curso de Pedagogia da UPF: Adriana Bragagnolo. E, que sorte! Esse foi apenas o primeiro encontro, pois houve muitos reencontros. No estágio do curso estive sob sua supervisão sendo que, concomitantemente, participava do projeto de formação continuada dos professores da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Passo Fundo-RS que tinha como uma das formadoras convidadas a professora em questão.

Ao passo que os encontros aumentavam, aumentava também minhas compreensões sobre a Criança, para as infâncias que permeavam as escolas em que eu atuava, para as perspectivas pedagógicas que sustentam minha atuação docente. E foi por intermédio desses encontros formativos que tomei consciência da minha cegueira, da minha surdez... Eu não via as Crianças. Eu não ouvia as infâncias. Eu estava em *atividade docente*, porém, meus movimentos, ou seja, minhas *operações docentes* não pareciam coerentes com meus objetivos, meus motivos. A propósito, quais eram os *objetivos* das minhas *ações docentes*? Qual era o *motivo*, a *necessidade* vitora da *minha* atividade docente? Ao que parece, faltava-me muito para *vir a ser*. Todavia, ser professor, já sabemos, é assim mesmo. Porém, e agora?

Vir a ser professora de que forma? Ainda que eu não perguntasse a ela, àquela professora, devo-lhe a resposta: “escute as Crianças!” – Adriana Bragagnolo dizia nos diálogos/encontros formativos – “Dialogue com as Crianças!”. E foi assim que essa pedagoga dedicada à Criança apresentou-me não só à Sociologia da Infância, à Pedagogia da Infância e a diversas pesquisas com Crianças, como também a princípios e perspectivas teórico-metodológicas alicerçadas na Pedagogia de Projetos⁸ que fortaleceram tanto minha atuação docente quanto discente.

Afinal, quanto mais eu reconhecia o *diálogo* com as crianças como *uma forma de operacionalizar a minha atividade docente* intermediada, principalmente, pelas perguntas que mobilizaram os projetos (minhas e das crianças) e, conseqüentemente, o ato responsivo como condição da sustentação do elo dialógico – a saber, a compreensão –, mais as crianças davam-me acabamento, mais diziam o que me faltava como professora de crianças. E o que era? O que me faltava? Devir em prol do motivo, da necessidade – motivo esse que se tornou cada vez mais visível, mais audível durante as operacionalizações do diálogo: contribuir com o desenvolvimento integral das minhas crianças! E foi nesse momento que compreendi um dos movimentos mais importantes da minha atividade docente: dedicar-me ao *vir a ser* professora cada vez mais! Ou seja, era precisa ampliar minhas reflexões, ampliar minhas visões, ampliar minha formação acadêmica.

Logo que concluí o curso de Pedagogia, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em “Políticas e Gestão da Educação”, também na UPF, com o intuito de alargar minhas compreensões do universo da Educação. Ao que parece,

⁸ O uso da terminologia “projeto” no campo da educação surge pela primeira vez nos estudos do filósofo e pedagogo John Dewey (1959) como uma alternativa teórico-metodológica de organização curricular alicerçada na experiência, na investigação e na democracia.

A existência humana envolve impulsos dispersos para um projeto crescentemente unificado ou integrado; [...] Preparar para vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando (DEWEY, 1959, p.47).

Entre os sucessores de Dewey (1959) que mais influenciaram não só o processo de transposição didática dos seus estudos, mas também a composição do que veio a ser conhecida como “Pedagogia de Projetos”, destacam-se o norte-americano Kilpatrick (2006) e o espanhol Hernández (1998). Já no Brasil, Barbosa e Horn (2008), duas das grandes representantes dessa Pedagogia, advogam pelos projetos como uma possibilidade de organização curricular, mais especificamente no âmbito da Educação Infantil, que reconhece “a escuta das vozes infantis como sendo o lugar de onde derivam as melhores situações-problemas para serem trabalhadas com as crianças” (SCARTAZZINI; FABRIS, 2012, p. 15). Destarte, os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia de projetos na Educação Infantil oportunizam às crianças experiências educativas democráticas e de desenvolvimento a partir de suas próprias significações, hipóteses, sentimentos, emoções e, acima de tudo, de suas inquietações, ou seja, de suas próprias perguntas.

certas respostas nem sempre estão em grandes dimensionamentos. As minhas, pelo menos, estavam em pequenos-gigantes e seus detalhamentos...

Afinal, dialogar com as crianças é um barato! Mesmo que para o professor, aparentemente, custe caro: exige um gasto de ouvidos e uma economia de tagarelice-tradicional-docente quase que sub-humanas para um adulto de alteridade tão distinta do Ser Criança. Mas, quando se trata de atividade docente e infância, a matemática é mais complexa. Quanto mais o professor perde ouvidos, perde-se no labirinto infinito do reino dos significados infantis, das culturas infantis. E esses, sim, valem ouro! Permita-me correção: valem muito. Tanto que são inestimáveis e, portanto, a nós, meros adultos, inapropriáveis. Então, o que nos resta? O que ganhamos ao lhes dar ouvidos? Se só perdemos, nos perdemos e ainda perdemos a tradicional ostentação docente da tagarelice? Ao que parece, dialogar com crianças não está com nada... Será que o negócio não está em “apenas ensinar”, em apenas “dar” aulas? Ah, leitor! Para além das questões paradoxais, lembre-se de que estamos falando de uma aritmética distinta, incomum, única... Estamos falando de/com crianças e, por isso, perdemos enquanto ganhamos – acredite, leitor, vamos sempre ganhar com elas enquanto perdemos para elas, enquanto nos perdemos em meio aos significados delas... Quando ouvimos as crianças, quando dialogamos com elas, ganhamos a nós mesmos, ganhamos acabamento, ganhamos aquilo que nos falta para sermos compreensíveis a nós mesmos e, conseqüentemente, a elas! Lembre-se, querido leitor, as crianças são muito qualificadas em guardar segredos. Segredos da sua alteridade infantil, do seu desenvolvimento e, sim, do nosso desenvolvimento como professores de crianças! Portanto, é dialogando com as crianças que saberemos os segredos da docência, daquilo que é vetor do *vir a ser* professor!

Ao passo que compreendia essa relação entre a operacionalização do diálogo com as crianças e o encontro comigo mesma – professora! – as reflexões acadêmico-formativas com os pares foram se aprofundando, principalmente no GEPALFA. O grupo estava se aproximando cada vez mais dos estudos sobre a Educação Infantil, principalmente com o ingresso no Curso de Doutorado em Educação do PPGEduc-UPF da professora Adriana Bragagnolo, sob a orientação da professora Dra. Adriana Dickel. Bragagnolo estava em processo de investigação dos circundantes que potencializam o desenvolvimento da linguagem em crianças entre 2 a 5 anos de idade na Educação Infantil, intermediados principalmente pelos movimentos docentes. Almejando uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, de escuta amorosa das culturas infantis e de seus dizeres vetores de pesquisa, a doutoranda vivia um impasse metodológico.

Tínhamos optado por realizar a pesquisa com crianças de dois a cinco anos de idade. Elas seriam nossas protagonistas [...]. Mas em qual escola desenvolver a pesquisa? E que professoras seriam nossas interlocutoras? Essas questões foram sendo definidas de acordo com nossos anseios e com base nas experiências vivenciadas pela pesquisadora no meio escolar e acadêmico. Queríamos como parceira uma escola com abertura para a pesquisa, em que a gestão e os seus professores pudessem compreender que esse processo é exigente de uma construção metodológica e que contribui na formação dos professores e na aprendizagem das crianças.

Frente a essas intenções, procuramos pela Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi, que se localiza em Passo Fundo, no loteamento Manoel Corralo. [...] Em relação às professoras, em 2009, a pesquisadora trabalhou em um programa de formação continuada, frequentado por duas das professoras dessa escola. Também, no período de 2012 e posteriormente, no início de 2014, a pesquisadora acompanhou o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia de duas professoras que atuavam na escola. Nesses períodos, elas sempre se mostraram preocupadas com a aprendizagem das crianças, buscando, em conversas informais ou encontros, alternativas para situações que vivenciavam na escola com as crianças. Por conhecer o comprometimento da escola e o perfil das professoras, optamos em consultá-las sobre a possibilidade de realização de nosso trabalho de campo naquele lugar. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 87- 88)

Eis um reencontro. Afinal, a EMEI tratava-se da escola em que eu atuava. Uma das três professoras com que a doutoranda contribuíra nos processos formativos (inicial e continuado) que atuavam na EMEI Geny Araújo Rebechi tratava-se de mim. Em meio a esse profícuo encontro, intermediado pelas interlocuções com o GEPALFA que vivenciei junto a doutoranda Adriana Bragagnolo e comigo as experiências formativas de uma pesquisadora entregue ao universo da Educação Infantil concomitantemente com o de uma professora em processo formativo de escuta de crianças e de seus pares, professora-pesquisadora e professora-pesquisada retroalimentaravam a professora-reflexiva em seu *vir a ser*. Ao passo que os projetos que as crianças e eu desenvolvíamos ocorriam sob os olhares atentos da pesquisadora e de sua câmera durante os anos de 2014 e 2015, nas turmas pré-escola II (crianças de 5 e 6 anos) e pré-escola I (crianças de 4 anos), respectivamente, certas questões começaram a inquietar-me: seriam os projetos que davam as condições necessárias para que emergissem os elementos circundantes do desenvolvimento da linguagem das crianças os quais a professora-pesquisadora Adriana Bragagnolo estava a investigar? Em que medida minha voz docente poderia participar com mais qualidade nos diálogos com as crianças nesses projetos a ponto de contribuir significativamente com o seu desenvolvimento integral?

Foi quando percebi que a professora-reflexiva em seu *vir a ser* estava fadada a uma limitação formativa. Afinal, essas perguntas eram as respostas que as crianças e meus pares haviam me dado enquanto acabamento. E, quando as respostas corporificam-se em perguntas, querido leitor, a busca por si mesmo, pelo seu processo formativo como professor torna-se mais que reflexivo, torna-se investigativo. Nesse momento fui ao encontro da pesquisa, da professora-pesquisadora que estava por *vir a ser* e, em agosto de 2015, ingressei no Mestrado

em Educação no PPGEduc- UPF, na Linha de Processos Educativos e Linguagem, como bolsista Capes/Taxa, sob a orientação dela, da autora-orientadora, Dra. Adriana Dickel.

2.2.1.1 De professora a pesquisadora: transvisões no diálogo-mirante com a pesquisa compartilhada.

No princípio, o objetivo do projeto individual de pesquisa a ser desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação fora de *investigar a relevância da linguagem nos processos de aprendizagem construídos pelas crianças nos projetos na Educação Infantil de forma que se evidencie o cumprimento da função primordial da escola em contribuir com o desenvolvimento integral de seus alunos*. Na medida em que o curso avançava, juntamente as interlocuções com o GEPALFA, logo percebi que, apesar de a questão mobilizar conceitos importantes vinculados ao desenvolvimento das crianças e ao papel da linguagem nesse processo, aparentemente, a centralidade da pesquisa resumia-se à uma proposta de organização curricular e não à Criança, não atendendo à aresta basilar da visão tridimensional euleriana de constituir uma pesquisa no campo educacional que reconheça a Criança (de/em desenvolvimento integral) como sujeito/elemento central e existencial da Educação Infantil, materializada em uma dissertação de Mestrado em Educação, representativa de um processo formativo de uma professora em desenvolvimento. Assim, novos questionamentos vieram à tona: seriam os princípios teórico-metodológicos que regem os projetos a chave para compreender os elementos circundantes do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? E caberiam a todas as crianças, em todas as escolas de Educação Infantil, em todos os espaços e tempos em que estivessem, estarem envoltas por movimentos docentes a partir dos princípios metodológicos dos projetos de trabalho?

Nesse contexto, eis que a pesquisa da doutoranda e GEPALfiana Adriana Bragagnolo toma novos rumos, sob novos olhares, novas vozes, novas pesquisadoras. Já é de conhecimento do leitor que o GEPALFA, na sua gênese, é um grupo preocupado com os processos formativos dos seus pesquisadores. Tal fato repercute no engajamento do grupo em constituir percursos metodológicos que não só desenvolvam as investigações, mas também aquele que investiga, na medida em que os projetos de pesquisa individuais são coletivizados dialogicamente tanto quanto os projetos de pesquisa institucionais. Amalgamada a esse princípio, uma peculiar dinâmica de investigação é inaugurada no grupo, a saber, a *pesquisa compartilhada*.

Da perspectiva do GEPALFA, em uma pesquisa compartilhada, os projetos de pesquisa individuais não são apenas coletivizados, mas também unificados enquanto organismos vivos e singulares em um sistema complexo e plural de investigação que comunga tanto do mesmo campo de pesquisa quando dos mesmos princípios teórico-metodológicos. Trata-se de um processo de pesquisa coletivo, cooperativo e dinamizador de teoremas e axiomas distintos, mas que, quando reconhecidos como células existenciais de uma mesma pesquisa, tornam-se um produto epistêmico unificado.

Assim, com a intensificação dos estudos sobre a Educação Infantil e a formação de professores para a primeira infância, catalisados principalmente pelas discussões sobre o processo de pesquisa da doutoranda Adriana Bragagnolo do qual eu era partícipe na condição de professora pesquisada, a *pesquisa compartilhada* torna-se uma realidade, não apenas na condição de uma pesquisa coletivizada no GEPALFA (na medida em que fora pauta constante nos seus encontros formativos), mas também pela instauração de um sistema de investigação que compartilhava do mesmo campo de pesquisa e dos mesmos princípios teórico-metodológicos (na medida em que duas pesquisadoras do GEPALFA tornaram-se mais que interlocutoras da/na pesquisa de Adriana Bragagnolo coletivizada nos encontros do grupo, tornaram-se coautoras de uma pesquisa compartilhada *com* Adriana Bragagnolo).

Foi dessa forma que as mestrandas e GEPALFianas Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo, ambas orientandas da Dra. Adriana Dickel, envoltas pelas discussões do grupo intencionaram, nos seus projetos de pesquisa individuais, investigar o desenvolvimento da linguagem na criança em contextos de Educação Infantil, juntando-se à Adriana Bragagnolo, a fim de inaugurar e coletivizar no/com o GEPALFA um microcosmo de desenvolvimento de uma pesquisa constituída e constitutiva no/do processo formativo dialógico de três pesquisadoras, duas mestrandas e uma doutoranda.

Nesse momento, de forma muito respeitosa com as crianças e a professora pesquisada (pois as mestrandas delimitaram suas investigações a crianças pertencentes apenas à pré-escola, diferentemente da doutoranda que abarcava também outras faixas etárias e, conseqüentemente, outras professoras), as mestrandas adentraram em campo e partilharam as observações, filmagens, reflexões sobre os diálogos com as crianças e a professora com a doutoranda no mesmo período, nas turmas pré-escola II e pré-escola I.

Ao passo que Adriana Bragagnolo (2016, p. 24), Francieli S. Sartori (2016, p. 21) e Mariele F. de Camargo (2016, p. 26) agora buscavam respostas para compreender, respectivamente: “nas situações de interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil, quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que umas atuem

com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem?"; "que configuração assumem as situações de interação em que a criança utiliza-se da linguagem como mediadora/mobilizadora/impulsora de seu sistema psíquico?"; "mediante que ações os sistemas de conceitos são constituídos e complexificados no processo de interação e colaboração entre crianças e pela intervenção da professora na Educação Infantil?", eu buscava uma pergunta para a minha própria pesquisa de Mestrado em Educação. Não qualquer pergunta. Não todas as perguntas. Não uma pergunta totalitária, que aglutinasse todas as perguntas, que envolvesse todas as respostas. Não aquela grande pergunta, feita de parte de outras, daquelas que foram respondidas. Não a pergunta sobre a criança, nem das crianças. Não a pergunta da professora-reflexiva ou da professora-pesquisada. Repito: eu estava em busca da pergunta. O que isso significava? Eu também não sabia. Eu ainda não havia dado significado para o que quer que isso fosse, ainda que já fosse. Afinal, ainda não havia chegado o tempo de eu ler o tempo.

Foi então que a orientadora-autora, Dra. Adriana Dickel, fez-me o chamamento para o seu mirante-dialógico e, de lá de cima, daquele novo observatório, tive outra vista do horizonte, de horizonte... O que vi? Ou melhor, o que transvi? Ora, leitor, não lembras? Não lembras que, quando entendido como princípio metodológico, o diálogo torna-se um meio qualificado para os fins de um pesquisador, a saber, a compreensão aprofundada? Bem, se tu lembras disso, acredito que também recorde o que transvejo quando subo nesse tipo de mirante, de diálogo: outrens. Ou seja, vozes participantes e/ou potencialmente participantes do/de diálogo. Coautores, por assim dizer. "Dialogue com as autoras da pesquisa compartilhada, Adriana Bragagnolo, Francieli S. Sartori e Mariele F. de Camargo", ela me disse. "Atente ao que elas dizem sobre os teus dizeres, sobre os dizeres de tuas crianças, sobre os dizeres das tuas crianças para contigo, dos teus para com elas e dos delas para com elas, para com o mundo sobre todas as coisas, as pessoas, sua escola, suas aprendizagens, sua professora, sobre si mesmas e, sobretudo, atente àquilo que tu ainda não significaste, atente à pergunta... A propósito, perguntaste?! Dialogaste com outrens a respeito?"

Não. A resposta para essa pergunta fora "não". E foi então que *vir a ser* mirante: sujeito, substantivo sobrecomum, que mira o horizonte social da pesquisa do miradouro metodológico do diálogo. Na medida em que dialogava com o grupo da pesquisa compartilhada em busca da pergunta (que as bancas de qualificação da doutoranda e das duas mestrandas traziam à tona), a empreitada formativa ganhava nova força – a saber, aquela que cobiça o desenvolvimento da própria professora que *vir a ser*. Inicialmente ao perceber, por intermédio dos diálogos com o grupo, que a professora videogravada na investigação,

construindo projetos com seus alunos, causava-me certo estranhamento. Afinal, ainda que tenha se confirmado o fato de que agora eu ouvia as opiniões e conhecimentos das crianças e suas perguntas a ponto de torná-las problematizações vetoradas – muitas vezes, com muitas outras perguntas – que qualificavam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento das crianças, aquela professora apresentava muitos movimentos docentes (alguns, inclusive, falhos) que eu desconhecia, a ponto de não ser capaz de compreendê-la, ou seja, de reconhecê-la (de reconhecer-me!) naqueles atos.

Destarte, Camargo (2016, p. 150) constatara em uma de suas análises que “a conduta metodológica da professora, embora contribua para a explicação dos sistemas de conceitos que está sendo manejado, apresenta fragilidades que podem estar relacionadas à sua fidelidade ao planejamento pedagógico”, na medida em que a professora em determinados momentos evitava as falas das crianças para seguir o que havia planejado para o momento. Ou seja, a professora não escutava tanto as crianças quanto eu acreditava. Ao contrário. Falava tanto, leitor, como falava.... E a pergunta? Como eram constantes – tanto por parte das crianças quanto da professora, ao passo que inauguravam projetos e os movimentavam – as perguntas ecoavam com força na pesquisa compartilhada do grupo, em suas análises. Às vezes tão próximas das crianças, às vezes tão distantes, aquelas perguntas da professora...

A pergunta ganhou em nossas análises lugar de destaque, pois conduz a comunicação na roda de conversa e para além dela. Ficou perceptível no processo de análise que, dependendo da pergunta, funções psicológicas são evocadas, ou melhor, mobilizadas/impulsionadas/organizadas, principiando-se um exercício psíquico compartilhado. Dependendo da natureza da pergunta, alguma das funções pode agir com maior intensidade e, por ser assim, ficar mais evidente. (SARTORI, 2016, p. 144)

Todavia, havia as crianças! As crianças tomavam a cena toda, era impossível não as ver – não as transver em todos significados daqueles horizontes de pesquisa de cada pesquisadora do grupo. Pena que nem sempre a professora as via. Bragagnolo (2016), ao analisar uma das experiências pedagógicas da turma da Pré-escola I de 2015 que circundava as investigações sobre a pintora Frida Kahlo, deflagra essa questão.

Enquanto observam a tela do computador, usado pela professora como recurso para a atividade, as crianças fazem inferências sobre o marido de Frida. Maria observa que na mão dele há um pincel. Possivelmente esse conhecimento tenha sido acionado porque a professora dissera que ele se tratava de um famoso pintor mexicano (turno 243). Para a menina é uma descoberta, sinalizada pela intensidade que usa para noticiar: “Tá com um pinceeeel” (turno 244). A professora não a escuta e segue sua fala sobre o marido de Frida: “É amigo dela, ele ajudou nas pinturaaaas” (turno 245). Dezoito turnos depois, a professora diz com entusiasmo: “E olha só o

que ele tem na mão dele, olhem bem de pertinho”. Maria, que não tinha sido ouvida anteriormente, diz com menos animação, “Pincel”, e a professora repete: “Pinceeeel, ele também era um pintor como ela...” (turnos de 245 a 265). (BRAGAGNOLO, 2016, p. 145)

Enfim, aquela professora era eu, era a professora que eu *vir a ser*: uma força docente potente que, em meio às (a)d(i)versas condições (formativas, trabalhistas...), mantém-se comprometida com seus movimentos em prol do desenvolvimento das suas crianças, porém, falha. Apesar disso, o desenvolvimento das crianças aparentemente mostrava-se expressivo naquelas condições culturais escolares infantis na medida em que as crianças aprendiam, significavam e expressavam muitas coisas sobre as coisas do mundo a todo momento – apesar de nem sempre condicionadas pela intervenção direta da professora. Ao que parece, fora muita pretensão docente acreditar que tudo aquilo era se devia à minha atuação. Todavia, quais eram os condicionantes passíveis de contribuição com o desenvolvimento das crianças que circundam (diretamente e/ou indiretamente) minha atuação docente e eu desconhecia?

Afinal, ficara evidente diante dos produtos da pesquisa compartilhada que me faltava compreensão sobre certas interações pedagógicas que aquela professora que *vir a ser* vivenciava com as crianças, não só aquelas operações interventoras que, ainda que tivessem intencionalidade em relação ao desenvolvimento das crianças, nem sempre efetivavam-se dessa maneira; algumas, inclusive, pareciam ir de encontro com esse motivo; quanto às não intencionadas e/ou não tensionadas pela professora, mas pelas próprias crianças, repercutiam em profícuos acontecimentos de aprendizagem. Ou seja, ao que parece, eu não só desconhecia parte das minhas próprias intervenções e/ou interações com as crianças que viriam (ou não) a contribuir com os seus desenvolvimentos, mas também desconhecia as intervenções e/ou interações entre elas, vetoras do seu próprio desenvolvimento.

Para além das culturas predominantemente constituídas por/pelos adultos e seus recursos potencialmente contribuintes no/do desenvolvimento das crianças, as culturas escolares infantis são permeadas, majoritariamente (ainda que os adultos não admitam), pelas culturas das crianças, seus recursos culturais, ofícios, imaginários e significações sobre as coisas do mundo, inclusive, sobre os próprios recursos dos adultos. Nesse sentido, era preciso transver mais profundamente, era preciso uma compreensão mais intensa daquela professora que eu *vir a ser* e de seus movimentos docentes: o que contribuía com o desenvolvimento das crianças, o que negligenciava tal motivo e, principalmente, o que que ainda não ficara aparente, que é de procedência infantil, que foi significado pelas crianças, a seu próprio modo,

e que eu ainda não compreendia pelo fato de nem sempre situar os excedentes de visão das crianças em nossos diálogos.

Não obstante, àquela professora eu devia o acabamento formativo de *vir a ser* professora-pesquisadora (diante das falhas percebidas, diante das perguntas não respondidas – da professora, das crianças, dos pares... diante do evidente não reconhecimento de certos movimentos docentes que vieram, ou não, a contribuir com o desenvolvimento das crianças) e, portanto, a ela eu também devia o chamamento, o convite ao mirante do diálogo. Assim, o ato responsivo de manter o elo dialógico da compreensão da professora que eu *vir a ser* tornou-se o ato responsivo da pesquisadora que eu *vir a ser*, ou seja, tornou-se um condicionante do desenvolvimento da pesquisa. Até porque como seria possível ir ao encontro do sujeito/elemento existencial e nuclear da investigação sem compreender a intermediação, ou seja, sem dialogar com a intermediadora?

2.2.1.2 A pesquisadora no diálogo-mirante com a professora: um encontro autoscópico

Para ir ao encontro de compreensões aprofundadas junto àquela professora, optamos por uma estratégia metodológica de pesquisa denominada autoscopia. Larocca (2002, p.43) a define como “técnica que se vale do recurso de videogravação de ações de um sujeito ou grupo de sujeitos, numa dada situação, visando submetê-lo (s) a posterior análise reflexiva das ações videogravadas.” Em termos logísticos, trata-se de um procedimento dividido em dois momentos: o primeiro destina-se à videogravação da situação e o segundo, a sessões em que o próprio sujeito do vídeo vê-se em cena e, mediante as escolhas teórico-metodológicas interventoras do pesquisador, elaboradas com base no referencial teórico da pesquisa, é convidado a expressar-se sobre ele. Todavia, seria possível amalgamar o desenvolvimento da pesquisa e da professora que *vir a ser* por intermédio dessa estratégia?

Partindo dessa indagação, antes de iniciar o processo autoscópico com os vídeos já gravados na pesquisa compartilhada, fui ao encontro de outras investigações que foram realizadas a partir das mesmas escolhas. Nesse sentido, realizei uma pesquisa bibliográfica em três bancos de teses e dissertações de âmbito nacional⁹, nos quais encontrei 26 trabalhos, entre eles, 19 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. Nesse mapeamento, dois eixos ficaram evidentes: pesquisas em que o pesquisador realizou a autoscopia como intermediador

⁹ Os três bancos de dados investigados foram: Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, Banco de teses e dissertações da CAPES e Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de Passo Fundo. O descritor utilizado foi "autoscopia", sendo priorizados, para fins de análise, os seguintes elementos nas pesquisas encontradas: resumo, metodologia e referencial teórico.

(22 das 26, especificamente) e pesquisas em que o pesquisador também era o sujeito da autoscopia (4 das 26 investigações contemplavam esse perfil).

Em ambos os eixos, a autoscopia mostrou-se um recurso metodológico versátil, tanto no aspecto procedimental quanto propositivo. Isso porque, além de cumprir uma função instrumental de produção de dados, a autoscopia ofertava aos sujeitos envolvidos no processo momentos de reflexão, autoavaliação e aprendizagem, fator que fez dessa uma possibilidade metodológica não só para fins científicos, mas também formativos, mais especificamente no campo da formação continuada de professores: das investigações encontradas 16 pesquisas abordavam esse tema (BICA, 2016, p. 215). Após reconhecer as potencialidades da autoscopia para o desenvolvimento da pesquisa e da professora que *vir a ser*, iniciei o processo autoscópico pelas filmagens da turma pré-escola II (com 17 crianças entre 5 e 6 anos) produzidos durante os meses de novembro e dezembro de 2014, na EMEI Geny Araújo Rebechi. As videografações efetuadas nessa turma constituíam um montante de 7 horas de filmagens – levando em consideração que os vídeos tinham distintas durações (o mais breve somava 20 minutos e o mais longo 1 hora e 9 minutos). Foram efetivadas 9 observações-participantes em que as pesquisadoras não só operavam a câmera, mas também produziam o diário de campo. Ainda que as interações diárias entre os sujeitos daquela comunidade escolar infantil tivessem duração aproximada de 8 horas e 30 minutos, uma vez que a EMEI se mantinha em funcionamento entre 7 horas e 30 minutos e 12 horas, no turno da manhã, e 13 horas e 18 horas, no turno da tarde, as imagens não compreendiam todas as interações que ocorriam durante as 4 horas e 30 minutos em que a turma permanecia na escola, já que foram priorizadas certas operações docentes, ou seja, os acontecimentos liderados e planejados previamente pela professora com base nos projetos de trabalho. Segundo Camargo (2016), a escolha por essa delimitação em relação às videografações justifica-se pela possibilidade de

observar o ciclo de elaboração do conhecimento pelas crianças, a partir do trabalho intencional da professora. Em sua proposta, tornam-se evidentes suas estratégias para evocar e confrontar os conhecimentos prévios dos alunos com outros conhecimentos construídos na interação e na intencionalidade pedagógica, bem como para refletir com as crianças sobre como avançar a partir do que já sabem e sobre como verificar as hipóteses primeiras sobre o objeto de estudo [...]. (CAMARGO, 2016, p.44)

Entretanto, ao passo que eu assistia aos vídeos, não só afirmavam-se aquelas compreensões que as três pesquisadoras haviam me proporcionado com seus excedentes de visão em nossos diálogos-mirantes, mas também e principalmente a compreensão de que, ainda que eu mobilizasse o maior esforço dialógico que um adulto de alteridade geracional

distinta da alteridade geracional infantil possa ter, eu não compreendia certos excedentes de visão das crianças observados durante os acontecimentos profícuos de desenvolvimento e que, mesmo sob a intervenção direta da professora, tinham procedência majoritariamente infantil. Na medida em que a professora ora não percebia, ora evitava, ora não compreendia certos movimentos infantis durante o acontecimento, ainda que fosse possível identificá-los, descrevê-los e interpretá-los por meio das filmagens, não se fazia possível compreendê-los. Isso porque, como já sabemos, somos sujeitos do acontecimento acabado e, considerando que as crianças são peritas em guardar segredos, como sabermos os significados infantis acabados no acontecimento se durante o seu devir os segredos não são interpelados dialogicamente e, portanto, não revelados, não reveláveis, não transvisíveis aos olhos não-infantis? A exemplo, trago um dos acontecimentos videogravados na turma pré-escola II que foi submetido à análise autoscópica.

A data era 19 de novembro de 2014. As crianças e a professora estavam prestes a iniciar um novo projeto a partir de um animal que era temática recorrente nas falas e brincadeiras das crianças: o dinossauro. A videogravação inicia com a imagem da roda de conversa, cena recorrente já que a professora, após a chegada das crianças na escola, às 7h30min, conduzia-as diariamente a brincadeiras até o horário do café da manhã (por volta das 8h), seguidas pela roda de conversa.

Imagem 2 - Caixa surpresa



Fonte: Acervo da pesquisa compartilhada

Com o intuito de mobilizar uma conduta investigativa tendo por referência o sistema sensorial das crianças, que evocasse suas sensações, emoções, opiniões, conhecimentos, hipóteses e, principalmente, perguntas referentes àquele animal, a professora leva para a roda

de conversa uma caixa surpresa (uma caixa de sapato revestida de papel colorido com uma pequena abertura circular para que a criança coloque a mão e sinta pelo tato o objeto) com um pequeno dinossauro feito de um material que, quando colocado na água, aumenta de tamanho. Após os rotineiros rituais escolares que a professora diariamente reconstruía com as crianças na roda (a saber, a demarcação no calendário da data, a contagem dos colegas presentes, a escolha do ajudante do dia), a videogravação mostra a professora apresentando a caixa surpresa para as crianças e solicitando que cada uma “sentisse” e “descrevesse” a sensação ao tocar aquele objeto, respeitando duas condições: não espiar dentro da caixa e não revelar o nome do objeto antes de todos os colegas senti-lo.

As crianças aparentam animação e curiosidade enquanto a caixa circula na roda, comentam suas percepções mediante as perguntas da professora e dos próprios colegas. Após a caixa circular por toda a roda, o seguinte diálogo acontece:

Imagem 3 - Descobrimdo



Fonte: Acervo da pesquisa compartilhada

1. **Professora:** *Tinha uma coisa aqui dentro.*
2. **Júlio:** *Tinha? Não tem mais?*
3. **Professora:** *Tá aqui dentro.*
4. **Júlio:** *Ah, eu já sei o que que é.*
5. **Professora:** *Essa coisa é grande ou é pequena?*
6. **Crianças:** *Pequena!* ((em coro))
7. **Professora:** *Ela é dura ou é mole?*
8. **Crianças:** *Dura!* ((em coro))
9. **Artur:** *Mais ou menos.*
10. **Bruno:** *Mais ou menos* ((gesticulando)), *mole e dura!*
11. **Professora:** *Tá.*
12. **Algumas crianças:** *É dura* ((gritam)).
13. **Professora:** *E que será... Deu pra saber a cor dessa coisa?*
14. **Algumas crianças:** *Deu...Deu...*
15. **Artur:** *Verde.*
16. **Júlio:** *Deu. É verde.*
17. **CNI:** *Branco.*
18. **Professora:** *Pera aí, como é que se vê a cor de uma coisa?*
19. **Crianças:** (falas paralelas).
20. **Júlio:** ((faz gesto movimentando os dedos para baixo e para cima)) *Sente... Sente.*

21. **Professora:** *Dá pra sentir a cor?*
22. **Júlio:** *Sim.*
23. **Maria:** *Não.*
24. **Crianças:** (falas paralelas).
25. **Professora:** *Como é, dá para saber a cor então?*
26. **Crianças:** (falas paralelas).
27. **Professora:** *Olhando. Vocês viram o que tem aqui dentro?*
28. **Artur:** *Cavalo.*
29. **Professora:** *Tu viu o que tem aqui dentro?*
30. **Artur:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
31. **Professora:** *Tu viu? Era o combinado era olhar aqui dentro?*
32. **Artur:** *Nããã. É que eu senti aí dentro* ((estica a mão como se a colocasse dentro da caixa)).
33. **Professora:** *Não. A prô tá perguntando se deu pra ver a cor.*
34. **Artur:** *É, vi.*
35. **Professora:** *Dá pra saber a cor? (...) Ai. Se vocês sabem a cor é porque vocês espiaram.*
36. **Artur:** *Eu senti.*
37. **Professora:** *Não tem como saber a cor das coisas com a mão.*
38. **Crianças:** (inaudível) ((muitas olham para as próprias mãos)).
39. **Professora:** ((risos)) *Peguei vocês! Estão espiando. Né? (...) Outra pergunta: qual é o cheiro então, que tinha aqui dentro?*
40. **Crianças:** (falas paralelas).
41. **Júlio:** ((fica em pé e começa a movimentar os dedos)) *Cheiro de...*
42. **Ana:** *De doce.*
43. **Júlio:** *Cheiro de...*
44. **Henrique:** *De massa.*
45. **Professora:** *Como é que vocês sabem? Deu pra saber o cheiro?*
46. **Júlio:** ... *Dinossauro* ((apontando com o dedo para a professora)).¹⁰

Imagem 4 - Votação



Fonte: Acervo da pesquisa compartilhada.

Em seguida, a professora propôs uma votação com as duas alternativas que surgiram durante a exploração sensorial do objeto: “cavalo” e “dinossauro”. Após a maioria da turma levantar a mão para a opção “dinossauro”, a caixa surpresa foi aberta pelo ajudante do dia gerando muita euforia na turma na medida em que se tornara visível o dinossauro. A saber, essa roda de conversa fora videogravada, totalizando 1 hora e 9 minutos de filmagem.

¹⁰ As convenções e normas de transcrição do material videogravado foram elaboradas pelas pesquisadoras Franciele S. Sartori e Mariele F. de Camargo e constam do Anexo A.

Entretanto, fora o diálogo evidenciado nesses 46 turnos de fala que mais me chamaram a atenção mediante a impossibilidade de compreensão de certos excedentes de visão das crianças produzidos na sua relação com a professora. Afinal, ainda que a *ação docente de fomentar nas crianças uma conduta investigativa atenta a todos os sentidos* estivesse sendo *operacionalizada* por intermédio do *diálogo* de forma consoante com o *motivo* da sua *atividade* docente – a saber, *contribuir com desenvolvimento integral das crianças* –, a conduta muitas vezes monológica e não exotópica da professora inviabilizou o acesso a certos significados infantis passíveis de revelações caras aos adultos, tanto sobre o desenvolvimento de crianças em comunidades escolares infantis quanto sobre o desenvolvimento de professores de crianças em comunidades escolares infantis –, na medida em que as crianças também significam os recursos culturais dos adultos.

O conceito de *atividade* nesse contexto deriva da Teoria da Atividade, desenvolvida por um dos mais importantes representantes da psicologia soviética, Alexis N. Leontiev (1988). Consoante à Teoria Histórico-Cultural, Leontiev (1988) traz da teoria marxista subsídios para desenvolver um referencial que contempla a evolução das funções psíquicas do ser humano em experiência histórica, estabelecendo a atividade como uma unidade de desenvolvimento nesse/desse processo. Em linhas gerais, sua inspiração advém do pensamento marxista que trata da necessidade inerente ao ser humano de se manter em movimento, em atividade diante do mundo a ponto de modificá-lo e assim modificar-se – condição que faz do trabalho um elemento determinante da sobrevivência do ser humano. No entanto, esse movimento, que vem constituindo-se constantemente e de forma inter-relacional, tem exigido do ser humano atividades cada vez mais complexas. Destarte, é nesse contexto que Leontiev (1988) realiza suas investigações, tendo como referência uma unidade de análise, a saber, a própria atividade. Trata-se de uma

unidade básica, não-aditiva, da vida do sujeito corpóreo material, [...] é a unidade da vida mediada pela reflexão mental, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, nem um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passagens, transformações internas e um desenvolvimento próprio. (LEONTIEV, 1975/1977, p. 67-8)

Portanto, é na atividade que Leontiev (1988) analisa o desenvolvimento da consciência humana, partindo das relações de sentido entre as necessidades e os motivos pelos quais o sujeito se move e considerando o papel das funções psicológicas e dos instrumentos nas ações e operações que englobam os sistemas de atividade. Assim, a atividade vem como

um processo desencadeado na interação entre o sujeito e o mundo, que sana uma necessidade particular e a dota de um *motivo* (LEONTIEV, 1988, p. 68). Portanto, a atividade é um todo que, intercedida pela reflexão mental, norteia a atuação do sujeito. Nesse sentido, difere-se da *ação*, pois essa é justamente a atuação do sujeito a serviço da atividade. A subordinação da ação dá-se pelo fato de que não há um motivo para sua realização, mas sim, objetivo. Sem o motivo, a ação, mesmo objetivada, torna-se um movimento desprovido de sentido frente à atividade e à necessidade que a desencadeia. Apesar de o objetivo da ação nem sempre coincidir com o motivo da atividade, intrinsecamente, há relação entre ambas, pois o objetivo da ação articula-se/pode articular-se com o motivo da atividade diante do (re) conhecimento que o sujeito tem (ou pode ter) do seu alvo, que se evidencia mediante o imperativo de *operacionalizar* a ação ou as ações para sanar sua necessidade.

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação pode-se, às vezes, realizar diferentes ações: isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 1988, p. 74)

É evidente que havia um complexo emaranhado de sistemas de atividades sendo mobilizados naquela manhã de 19 de novembro de 2014. Começando pelo sistema de atividade da professora. Afinal, havia motivo e atividade. O motivo: contribuir com o desenvolvimento integral das crianças; a atividade: a docência. E, reconhecendo o fato de que a atividade docente exige do professor diversas ações – sendo uma delas planejar e efetivar com as crianças interações pedagógicas intencionadas por distintos objetivos docentes derivados do motivo –, a pedagogia de projetos representa claramente uma das formas/recursos culturais que a professora em questão encontrou para operacionalizar tanto o motivo quanto seus objetivos.

Considerando que estamos tratando de sistemas de atividades – e de que a atividade foi reconhecida por Leontiev (1988) como uma unidade de desenvolvimento situada entre os planos genéticos –, não podemos ignorar, da perspectiva microgenética, que, para além do sistema complexo de atividades e motivos que circundavam aquela roda de conversa, havia também complexos sistemas de atividades em/de cada sujeito, inclusive na/da professora, o que nos autoriza dizer que a atividade docente caracteriza-se como um sistema de atividades na medida em que o projeto “dinossauro” pode ser identificado, para além de uma operação docente, como uma atividade docente. Perante a condição de operacionalizar a ação com

vistas a atender ao motivo, a necessidade particular pode ser sanada e/ou substituída. Ou seja, na operação da ação o sujeito pode encontrar uma nova necessidade, transformando ações e/ou operações em uma atividade. Tal movimento é o que possibilita o surgimento de novas interações do sujeito com o mundo, novas atividades e, assim, sistemas de atividades (LEONTIEV, 1988).

Ainda que não seja nossa intenção dimensionar a complexidade/complexificação do sistema de atividade docente da referida professora, não podemos ignorar o fato de que as condições de operacionalizar ações docentes impõem exigências aos professores, inclusive diante do devir das necessidades na/da/face à própria atividade. Desenvolver a atividade docente de forma condizente com o motivo é uma sofisticada atividade do professor e, portanto, um sistema de atividades; tanto pela constância do devir da necessidade que o movimento inerente às condições das ações e operações da atividade docente apresenta diante do motivo, exigindo do professor cada vez mais ações e operações docentes, quanto pela constante mobilização e tensionamento que determinadas necessidades impõem a certas ações e operações docentes em tornarem-se atividades. Dessa perspectiva, construir com as crianças o projeto “dinossauro” é tanto uma operação docente da atividade docente, acionada pela necessidade de operacionalizar a ação da atividade, quanto uma atividade do sistema de atividade docente, acionada pela necessidade particular de operacionalizar ações de uma operação em particular.

Isso só é possível diante do mesmo motivo. Ou seja, o sistema de atividades docente em questão deverá ter o mesmo motivo em todas as atividades: contribuir com o desenvolvimento integral das crianças. Ao considerarmos a construção do projeto com as crianças uma atividade e ao mobilizá-las para uma conduta investigativa que tem no sistema sensorial uma das ações, cabe analisar as operações (e os instrumentos) que foram acionadas, pois é nelas que se pode observar a consonância (ou não) entre as atividades, as ações de um sistema e o motivo. Assim, partindo do reconhecimento de que o *diálogo* na roda de conversa fora uma das *operações docentes* da professora em questão, os *significados* tornam-se instrumentos valiosos para essa análise autoscópica.

Como vimos, de natureza semiótica, o *significado* é reconhecido por Vigotsky (2009, p. 149) como uma unidade de análise instrumento/produto tipicamente humano, na medida em que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos *instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança.”. Levando em consideração que o diálogo fora uma das experiências operacionalizadas intencionalmente pela professora, o significado configura-se não apenas como um instrumento semiótico do pensamento

potencializador de desenvolvimento, mas também e principalmente como um produto do desenvolvimento das crianças. Todavia, ainda que muitos significados tenham sido instrumentalizados na operação dialógica da professora, sua conduta muitas vezes monológica e não exotópica não permitiu o acesso a certos produtos/significados infantis.

Ainda que crianças e adultos dialoguem diante de horizontes sociais com valorações partilhadas e/ou significações negociadas, as alteridades geracionais de ambos são diferentes, visto que a produção dos significados também é. Mesmo que a professora dialogue com suas crianças, sua alteridade geracional de ser adulto diferente do ser criança exige da primeira um esforço dialógico qualificado, que busque compreender os significados infantis de forma exotópica. É necessário que a professora vá ao encontro dos excedentes de visão das crianças, que reconheça aquilo que elas significam dos seus pontos de vista e, munida de novos produtos/significados, retorne ao seu ponto de vista docente mais esclarecida (pois agora compreende o que lhe era ausente para continuar a desenvolver o diálogo-operação docente) e, conseqüentemente, mais compreensível, na medida em que agora tem novos significados, novos instrumentos dialógicos.

Entretanto, nem sempre foi isso que aconteceu, ainda que o objetivo da ação docente fosse evocar sensações, emoções, opiniões, conhecimentos, perguntas. Perguntas fechadas e dualistas como “Essa coisa é grande ou é pequena?” (turno 5) favorecem a construção de diálogos tendenciosamente monológicos. E, quando as crianças tentam burlar a lógica de diálogo da professora, evidenciando que há outras possibilidades de significações - “Mais ou menos ((gesticulando)), mole e dura!” (turno 10) -, a docente responde - “tá” (turno 11) -, parecendo estar aguardando que outras crianças tragam o significado esperado, ou seja, o significado da professora. Diante desse contexto, a professora busca evocar os significados *nas* crianças ou *das* crianças? Os significados *da* professora ou *das* crianças? Independentemente das respostas para essas perguntas, é fato que certos significados infantis ficaram segredados naquele acontecimento acabado. Afinal, o que significa “sentir a cor sem ver”? (turnos 50, 51, 52, 56, 58, 68, 70, 72, 74), “Sentir cheiro de dinossauro sem cheirar?” (turnos 77, 82).

A tempo, é preciso dizer que a análise autoscópica do referido diálogo operacionalizando dentro e a partir dessa atividade docente particular não o desqualifica como forma de operação docente legítima do sistema de atividade da referida professora. A análise evidenciou que não houve descentralização do alvo tanto nas ações docentes – a saber, a construção de projetos (enquanto ação docente oriunda das necessidades da atividade/sistema docente) e a mobilização da conduta investigativa a partir do sistema sensorial (enquanto ação

docente oriunda das necessidades da atividade particular de desenvolver o projeto: dinossauro) – quanto na própria operação docente dialógica, na medida em que a professora mostrou-se comprometida com o ato responsivo face ao acabamento das crianças, oferecendo a elas o que (do seu ponto de vista excedente e docente) fazia-se ausência em relação ao desenvolvimento do diálogo, do projeto, das crianças.

Todavia, a análise autoscópica também apresentou as fragilidades do sistema de atividade docente, principalmente ao que tange à instrumentalização dos significados por parte da professora. Paradoxalmente, a constância do alvo deflagrou condições tanto desfavoráveis quanto potencializadoras da efetivação dos seus próprios objetivos e motivo docente. A exemplo, temos a determinação da professora em manter os excedentes/formas/recursos docentes de operacionalizar o diálogo advindos majoritariamente das culturas dos adultos. Afinal, a mesma não só representara uma certa incoerência dentro do sistema de atividade frente ao motivo (ao passo que a professora evitou tanto a necessidade de operacionalizar o diálogo também a partir dos excedentes/formas/recursos infantis advindos majoritariamente das culturas das crianças, quanto a necessidade das próprias crianças em operacionalizar o diálogo também a partir de suas próprias pontos de vista/formas/recursos culturais em seus próprios sistemas de atividades infantis), como também apresentou-se como uma condição adversa para a manutenção dos sistemas de atividades das crianças (ao passo que as crianças expressavam constantemente a necessidade de buscar novas formas/recursos para operacionalizar o diálogo).

Ao não completar o movimento dialógico da exotopia na compreensão de alguns dos significados das crianças, oriundos dos seus excedentes infantis, a professora manteve o seu alvo, porém, nem sempre de forma positiva, visto que evitava o seu próprio acabamento ao dar mais ouvidos aos significados infantis partilhados e/ou negociados naquele horizonte social particular, oriundos predominantemente dos recursos culturais dos adultos, do que aos (ou tanto quanto aos) significados infantis partilhados e/ou negociados oriundos majoritariamente dos *recursos culturais das crianças*. Destarte, são esses significados infantis estrangeiros à professora que se faziam ausentes e necessários tanto à expansão das possibilidades de desenvolvimento do diálogo, do projeto, da professora e, conseqüentemente, das crianças, quanto, agora, do desenvolvimento da pesquisa, da professora-pesquisadora que *vir a ser* e, conseqüentemente, das crianças.

O processo metodológico autoscópico construído a partir do mirante dialógico com a professora que *vir a ser* fez-me compreender que ela estava tão comprometida em contribuir com o desenvolvimento das crianças a partir dos instrumentos/produtos predominantemente

advindos das culturas dos adultos que ainda não se entregara inteiramente ao diálogo com as crianças. E que, portanto, o sistema de atividade docente fora legitimado porque o diálogo fora evocado (para além da sua funcionalidade operacional onipresente em toda e qualquer atividade humana) como uma operação docente intencionada a promover uma instância-potência de desenvolvimento para as crianças que, mesmo diante de falhas dialógicas docentes, por manter-se ativo e intencionado pedagogicamente, possibilitou a sustentação de muitas condições favoráveis para a manutenção do alvo da própria docente – principalmente pelo fato de as próprias crianças terem se apropriado do diálogo como operação de seus sistemas de atividades de forma tão competente que se torna possível não só identificar os excedentes de visão da professora, mas também compreendê-los.

O fato de a professora que *vir a ser* nem sempre desenvolver o exercício exotópico de ir ao encontro dos excedentes de visão das crianças quando eles eram produzidos nos dá a possibilidade de reconhecer os excedentes infantis no processo autoscópico, mas não de compreendê-los, pois as compreensões ficaram condicionadas à exploração da professora dos excedentes em busca dos significados infantis durante o acontecimento. Nesse contexto, como seria possível avançar numa pesquisa referente ao desenvolvimento infantil após tantas compreensões, principalmente sobre as incompreensões dos excedentes de visão das crianças, seus significados infantis e, conseqüentemente, seus desenvolvimentos? Como seria possível prosseguir com o desenvolvimento da professora que *vir a ser* sem compreender esses excedentes infantis? Inquietada com essas questões, fui novamente ao encontro dos pares: talvez outros pesquisadores também já tivessem se deparado com essa mesma situação e poderiam ajudar-me a prosseguir em desenvolvimento...

Para tanto, retornei à pesquisa bibliográfica sobre a autoscopia, atendo-me ao eixo das pesquisas em que o pesquisador também era o sujeito da autoscopia. Das quatro investigações encontradas, em que o pesquisador e pesquisado eram a mesma pessoa, todas tratavam de professores-pesquisadores que filmaram suas operações docentes para posterior análise, tendo como tema central de investigação a “formação de professores”. Para além do fato de nenhuma delas ter sido desenvolvida no campo da Educação Infantil, chamou-me atenção a questão da participação das crianças no processo; afinal, em apenas um dos trabalhos suas reflexões foram consideradas. Ao que parece, além de raras, as investigações feitas por professores-pesquisadores, desenvolvidas por meio da autoscopia, são caras às crianças, ao passo que suas vozes não só estão sendo incompreendidas, como também ignoradas.

Nesse momento, novas inquietações vieram à tona: de que forma efetiva-se a participação das crianças nas pesquisas no âmbito educacional, mais especificamente naquelas

que possuem como horizonte social de inquirição a Educação Infantil? Em que medida as vozes das crianças têm escuta? Sua alteridade infantil distinta da alteridade do ser adulto é respeitada e considerada? De que forma? Como adultos pesquisadores dialogam com as crianças a ponto de constituir diálogos legítimos, exotópicos e responsivos nas pesquisas, considerando tamanha disparidade entre as alteridades? É possível conduzir a pesquisa sem desprezar e/ou corromper as culturas, os ofícios, os imaginários e as significações infantis investigadas? Em que medida uma pesquisa propositiva diante do circundantes do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil tem compromisso com o mesmo (digo, o desenvolvimento das crianças), inclusive, durante o processo investigativo?

2.2.1.3 A pesquisa compartilhada em movimento: novas transvisões, novas autorias.

Tantas perguntas e nenhuma pergunta, nenhuma resposta-pergunta, nem para o problema/pergunta de pesquisa e, agora, nem para o destino teórico-metodológico da investigação. Ao que parece, ainda muitos diálogos-mirantes estavam por vir. Isso porque a autoscopia estava vindo para a pesquisa como um recurso metodológico de diálogo-mirante, de compreensão aprofundada (e, conseqüentemente, de formação docente) da professora diante daquilo que já havia sido videogravado pelas pesquisadoras do grupo da pesquisa compartilhada. Todavia, a ausência de compreensão de certos excedentes de visão das crianças vinha limitando o processo autoscópico, o que nos levou a um impasse teórico-metodológico em relação à participação das crianças na pesquisa: sendo as verdadeiras protagonistas dessa investigação na medida em que a professora-reflexiva, professora-pesquisada e Ser mirante de voz autoral dessa visão, reconhecia o desenvolvimento infantil como o grande motivo de suas atividades e, conseqüentemente, como o grande vetor do devir dos seus próprios desenvolvimentos, como realmente estavam a atuar e autorar? Será que a identificação, a descrição e a interpretação dos excedentes de visão ofertados pelas crianças à professora durante os diálogos videogravados, mesmo que nem sempre compreensíveis, revelam o protagonismo legítimo das crianças na pesquisa? Legítimo ou... marginal? Sabemos que não é de hoje a luta das crianças pelo direito à autoria nas pesquisas, ao passo que em muitas elas já estão sendo vistas tomando a cena (ou seria roubando a cena?). Destarte, fora diante desse impasse teórico-metodológico que os diálogos-mirantes com o grupo da pesquisa compartilhada e com a professora que *vir a ser* (por intermédio da autoscopia) avançaram para novas compreensões aprofundadas e decisivas para a pesquisa.

Como já sabemos, não havia tantos produtos exotópicos intencionados pela professora, tantas compreensões e, portanto, tantos significados infantis desenvolvidos oriundos majoritariamente dos recursos culturais das crianças intermediados pelas operações docentes quanto acreditávamos. Conseqüentemente, compreendemos que, talvez, estivéssemos outorgando uma investigação às avessas, em que as crianças tomam a cena, porém, de forma marginal; e que, portanto, fosse preciso convidar para dialogar no mirante da pesquisa também as crianças. Isso não seria possível com as crianças da turma pré-escola II do ano de 2014, na medida em que essa não era mais uma turma, pois as crianças já estavam em outras escolas que atendiam ao 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, como avançar na pesquisa após tantas compreensões? Como prosseguir em uma investigação que buscasse garantir o direito à centralidade da criança e do seu desenvolvimento na própria pesquisa, considerando o dever formativo da professora que se vê ignorando o desenvolvimento dessa criança no próprio movimento da pesquisa e que em seu *vir a ser* e ao se constituir pesquisadora produz novas compreensões passíveis de contribuir com o desenvolvimento das crianças?

Cortejando uma pesquisa em movimento (em desenvolvimento), que reconhecesse as marcas de um *tempo* que já estava a nos desafiar pelo dever da investigação em prol da legitimidade não só das vozes das crianças na pesquisa, mas também do desenvolvimento das mesmas, tratei de me dedicar ao processo metodológico autoscópico não apenas como professora-pesquisada que *vir a ser* no tempo-passado, mas também e principalmente como professora-pesquisadora que *vir a ser* agora, no tempo-presente. Ainda que não fosse possível para a professora que *vir a ser* ir ao encontro da turma de 2014, em busca de diálogo-mirantes em acontecimentos passíveis de contribuição com o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de compreensões desses produtos, a saber, as significações infantis, havia, diariamente, os acontecimentos presentes nos encontros da turma Pré-escola I de 2015.

E fora assim que a autoscopia tornou-se um recurso metodológico em uma *pesquisa de campo de abordagem etnográfica* que, em consonância com a perspectiva microgenética do desenvolvimento, vem determinada tanto a contribuir com o desenvolvimento das crianças da turma Pré-escola I, no ano de 2015 da Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi, localizada no município de Passo Fundo-RS, quanto a desenvolver uma investigação que se debruce sobre os circundantes do desenvolvimento integral dessas crianças e dessa professora-pesquisadora em particular.

Diante do dever da investigação, a *pesquisa compartilhada* do grupo composto pelas três pesquisadoras (que já estava em vias de conclusão) ganhou um novo rumo, um novo

olhar, com a nova professora-pesquisadora que *vir a ser*, na medida em que eu seria a quarta pesquisadora a *adentrar* no grupo e na comunidade escolar infantil, agora não apenas como interlocutora na condição de professora reflexiva partícipe do GEPALFA e/ou professora-pesquisada da/na pesquisa compartilhada, mas também e principalmente como coautora neste/deste microcosmo de desenvolvimento dialógico de uma pesquisa que comungava do mesmo campo de investigação, com a mesma abordagem etnográfica.

Aquele complexo emaranhado de culturas (infantis, escolares, particulares daquela escola, daquelas crianças e daqueles adultos em questão) vinha mostrando-se, portanto, cada vez mais como uma instância educativa única de desenvolvimento, na medida em que as perguntas das pesquisadoras Adriana Bragagnolo, Francieli S. Sartori e Mariele F. de Camargo iam sendo respondidas. Afinal, ao reconhecer, pelas análises da sua investigação, a “Instituição de Educação Infantil como espaços e tempos de apropriação de conhecimentos por parte das crianças por meio de atividades e ações de linguagem sistemáticas e intencionadas” (BRAGAGNOLO, 2016, p. 6), a doutoranda identificou a presença de *dispositivos de linguagem*: “ações culturais produzidas pelas professoras apreendidas pelas crianças [...] nas situações em que crianças e professoras agem com e sobre a linguagem” (BRAGAGNOLO, 2016, p. 6). Esses dispositivos de linguagem, a saber, a retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014), o formato de interação (BRUNER, 1997) e a participação guiada (ROGOFF, 1998), segundo Bragagnolo (2016, p.6), “acionam as condições de possibilidade para o domínio de ações de linguagem que atuem com/sobre si e os outros pela/com/sobre a linguagem.”

Operacionalizada pelos projetos ou não, havia naquela comunidade escolar infantil uma atuação pedagógica que potencializava o desenvolvimento das crianças e que se materializava, na instância cultural escolar infantil, por meio de dispositivos de linguagem. Todavia, quais eram as condições para que esses dispositivos de linguagem fossem vetores de desenvolvimento? Segundo Sartori (2016, p. 143), ao passo que “as funções psicológicas agem como um sistema integrado, no qual se articulam reciprocamente”, a professora, ao acionar os dispositivos de linguagem que mobilizam as funções psicológicas superiores das crianças, na “roda de conversa viabiliza o processo de interação e, assim, se institui como uma situação organizada de desenvolvimento”. Ou seja, “a intervenção e a mediação pedagógica auxiliam na (re)estruturação da linguagem e do pensamento dos pequenos”, na medida em que, “através da palavra/pergunta do outro, o sujeito requalifica e complexifica a *psique* e, por isso, a escuta/ausculta oportuniza esse desenvolvimento.” (SARTORI, 2016, p144).

Os circundantes potencializadores do desenvolvimento daquelas crianças, daquela comunidade escolar infantil, segundo Bragagnolo (2016) e Sartori (2016), estavam condicionados, entre outros elementos, a uma atuação pedagógica que em muitos momentos se corporificava em dispositivos de linguagem que, por sua vez, mediavam, mobilizavam e/ou impulsionavam os sistemas psíquicos das crianças, ou seja, as funções psicológicas superiores. Entretanto, ao que parece, não eram apenas as formas, mas também as modalidades de conteúdo das/nas interações pedagógicas que eram condicionantes desse processo. Na medida em que um arcabouço de conceitos (espontâneos e não-espontâneos) foi identificado pela pesquisadora Mariele F. de Camargo (2016) como mobilizador das/nas interações entre as crianças e a professora e/ou as crianças e seus pares – intermediados, muitas vezes, pelos dispositivos de linguagem –, fez-se aparente que as funções psicológicas superiores são acionadas e ascendidas quando a professora intenciona, segundo ela, evocar, acolher, complexificar e sistematizar conceitos. Ou seja, o desenvolvimento das crianças naquela comunidade escolar infantil foi evidenciado pelos movimentos pedagógicos de uma professora que acionava e valorava os sistemas de conceitos.

[...] a escuta, a instituição de perguntas, o processo de sistematização e de institucionalização fornecem indicativos de como os sistemas de conceitos são constituídos e complexificados nas diversas situações de interação, que envolvem a intervenção da professora e a colaboração entre as crianças. (CAMARGO, 2016, p.172)

De fato, havia uma força vetora de desenvolvimento naquela comunidade escolar infantil. Os achados (até o momento) da pesquisa compartilhada deixaram evidentes essa questão. Qual seria? Ainda que a intervenção da professora fosse potente, as reflexões advindas dos diálogos-mirantes construídos até então nos mostraram que não seria possível ser de total mérito da professora (nem tão somente das próprias crianças) os condicionantes do desenvolvimento das crianças daquela comunidade escolar infantil. Qual seria essa força vetora de desenvolvimento se não a intervenção pedagógica ou a intervenção infantil, afinal? Haveria, talvez, uma unidade geracional de desenvolvimento escondida entre as intervenções e interações daquele meio cultural escolar infantil, passível de contribuição do/no desenvolvimento integral daquelas crianças? As análises das três pesquisadoras do grupo e as reflexões autoscópicas produzidas nos fazem acreditar que sim.

Nesse momento, efetivamente, iniciou-se a ousada busca por uma unidade geracional de desenvolvimento e, potencialmente, de análise microgenética do desenvolvimento. Para além de reconhecer uma força vetora que contribuísse no/do desenvolvimento integral dessas

crianças, seria preciso também encontrar subsídios epistemológicos para que tal reconhecimento fosse sólido. Ou seja, a unidade de desenvolvimento deveria ser também passível de reconhecimento e, por assim dizer, passível de análise. Nossa busca pela unidade geracional do desenvolvimento ancorou-se, então, nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, visto que essa teoria nos oferta elementos deflagradores de uma unidade de análise de desenvolvimento humano, já abordados nessa visão.

Nesse contexto, a professora-pesquisadora que buscava *vir a ser* inicia seus rabiscos projetivos no desenho da pesquisa para adentrar o campo, ou seja, a comunidade escolar infantil, agora cortejando identificar uma unidade geracional passível de contribuição no/do desenvolvimento daquelas crianças, a saber, uma unidade de análise de desenvolvimento microgenética. Com o recurso metodológico da autoscopia, a professora-pesquisadora viria a videografar (sob os mesmos critérios da pesquisa compartilhada, ou seja, priorizando as operações docentes que circundam os projetos) os momentos de interação pedagógica com suas crianças da turma Pré-escola I (crianças com 4 anos de idade) da EMEI Geny Araújo Rebechi, no último trimestre do ano de 2015, submetendo-se a posterior análise dos vídeos não apenas para dialogar com a intervenção/interventora (para compreender com mais profundidade seus movimentos docentes que vão ao encontro, ou não, do desenvolvimento infantil), mas também e principalmente para dialogar de forma mais profícua com as crianças enquanto professora de/com crianças, almejando, inclusive, reconhecer em seus movimentos dialógicos e dialéticos (para com a professora e seus pares), imaginários, ofícios e/ou significações das coisas do mundo que dessem pistas para encontrar a unidade de análise.

Essa seria, efetivamente, a forma autoral das crianças participarem da pesquisa? A professora-pesquisadora que estava *vindo a ser* compreendia que sim. Inicialmente, pela potência da autoscopia, considerando o fato de que foi por intermédio de tal recurso metodológico que as *vozes-tempo* infantis (majoritariamente presentes na comunidade escolar infantil contemplada pela pesquisa compartilhada) vieram à tona nos diálogos-mirantes a ponto de efetivar novas compreensões, novas exotopias (inclusive sobre a importância da exotopia), novos rumos para pesquisa e, conseqüentemente, reconhecimento da agência, da autoria das crianças. Não obstante, ainda que não tivesse compreendido e/ou reconhecido todos os seus movimentos docentes, a professora *vir a (ser)* ter tantas novas compreensões diante do enfrentamento de suas falhas nos primeiros diálogos-mirantes que seguramente buscaria não cometê-las na relação com suas crianças durante as novas interações pedagógicas, principalmente em relação ao protagonismo infantil.

Haveria mais diálogos legítimos com as crianças; esses seriam mais profícuos de aprendizagem na medida em que a exotopia seria prioridade e, conseqüentemente, as perguntas da professora mais próximas dos significados infantis. As vozes infantis seriam mais ouvidas, o que acarretaria um planejamento pedagógico com mais operações docentes abertas ao diálogo, com mais atuação das crianças, mais potência de desenvolvimento, tanto delas quanto da pesquisa. Assim, a professora-pesquisadora estaria comprometida em contribuir e compreender o desenvolvimento daquelas crianças na esfera da docência e da pesquisa, respectivamente, em reconhecer as crianças como sujeitos de e em desenvolvimento, competentes no e em diálogo, concomitantemente. Enfim, em partilhar a *autoria* da pesquisa não apenas com a orientadora-autora, com as três investigadoras da pesquisa compartilhada e com os autores-leitores-(super)destinatários, mas também e principalmente com as suas crianças, uma vez que era evidente a capacitância das mesmas em contribuir no processo de busca pelos circundantes (e, por que não, na busca de uma unidade de análise microgenética) dos seus próprios desenvolvimentos. Portanto, uma legítima pesquisa *com* a participação das crianças!

Por fim, tudo parecia estar no caminho (euleriano) certo. As arestas projetivas do desenho dessa visão/investigação, enfim, pareciam consonantes: tratava-se de uma pesquisa que advoga pela centralidade da criança em desenvolvimento integral tanto na Educação Infantil quanto nas pesquisas que contemplam essa etapa da educação formal, na medida em que busca uma unidade de análise microgenética de desenvolvimento das crianças no/em processo de desenvolvimento das mesmas, e ao passo que a pesquisa teve e tem como vetor constitutivo o processo formativo da própria professora-pesquisadora, que vem motivada em sua atividade docente, em sua atividade discente-formativa e em sua atividade investigativa a contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

2.2.1.4 Ausência ou presença? A pergunta no/em *vir a ser*

Ufa, leitor! Agora só nos falta a pergunta. Com certeza a pergunta corporificada nos ajudará a encontrar a unidade geracional do desenvolvimento daquelas crianças e, por assim dizer, uma unidade de análise microgenética do desenvolvimento. Ou, quem sabe, não é o contrário? Talvez da unidade de significado à pergunta. Afinal, o que investigar e, portanto, o que perguntar diante daquele evidente desenvolvimento infantil (amplamente reconhecido pelas três outras pesquisas do grupo) sem ao menos reconhecer a sua unidade mínima? Sendo assim, que a busca pela unidade de análise microgenética do desenvolvimento comece.

Todavia, por onde ir agora? Quais trajetórias eulerianas seguir? Continuar a partir das arestas que já foram desenhadas e ir em direção ao horizonte a desbravar, ao campo, a iniciar as filmagens com a turma Pré-escola I, a produzir dados, a construir o novo processo de autoscopia? Afinal, no percurso formativo docente intencionado pelo devir do desenvolvimento da professora, agora *vir a ser* também de uma pesquisadora, portanto, era preciso pesquisar.

Contudo, de que forma *vir a ser* pesquisadora sem deixar de *vir a ser* professora durante o processo de/em desenvolvimento da professora-pesquisadora? Essa pergunta vinha-me a todo momento: enquanto as crianças penteavam delicadamente meu cabelo no “faz-de-conta de cabeleireiro”, enquanto eu as fitava escrevendo no muro do pátio com giz branco, enquanto almoçávamos juntas e eu as encorajava a usar a faca para cortar o frango, enquanto elas corriam subversivamente no corredor da escola e subitamente paravam quando olhavam para trás e me viam na porta do refeitório com cara brava (apesar de estar sorrindo por dentro)... Essa pergunta era tão impertinente! Afinal, mais que convidativa, ela interpelava-me, atropelava-me e convocava-me insistentemente a parar e ouvi-la, a significá-la e respondê-la. Contudo, eu não tinha a resposta, eu só tinha a pergunta. Isso porque “*perguntas e respostas* não pertencem a uma mesma relação (categoria) lógica; não podem ser contidas numa única e mesma consciência (única e fechada em si mesma)” (BAKHTIN, 1992, p. 411).

Ainda que fosse repleta de muitas respostas de outros tempos, de muitos significados e compreensões, inclusive muito caras e significativas para mim, ainda eu não teria a resposta. E fora nesse momento que eu percebera a potência formativa que as perguntas exerciam no meu *vir a ser*. Elas, as perguntas, vêm instigando a mobilização de atividades, ações e operações dialógicas dentro do meu sistema de atividades docente em muitos tempos – contidos, inclusive, nessa visão tridimensional euleriana, que, por sua vez, levaram-me a profícuos acontecimentos acabados feitos dos/nos/em significados, compreensões, respostas... Essas atividades, ações e operações, portanto, nativas do território dos excedentes de visão e das exotopias, ao mexerem e remexerem nos significados das coisas do mundo (meus e de outrens) que permeiam meu horizonte de pesquisa, levam-me ao encontro de outrens-significados, de outrens-compreensões, de outrens-acontecimentos acabados que, de certa forma, *vir(ão) a ser a* resposta, ou seja, a professora-pesquisadora que agora necessito encontrar...

Afinal, não são das respostas que temos e/ou não temos de partir? Não seriam as respostas que almejamos quando perguntamos? E essas não seriam guiadas por significados intermediados por outros deles para, enfim, constituírem compreensões e, com essas,

acabamentos? Não seria a resposta aquilo que nos tornamos? E, se assim fosse, não seria a resposta que nos tornamos o produto daquilo que já fora pergunta feita? Não seria essa necessidade de resposta, de ser resposta, o grande vetor das atividades, ações e operações dialógicas do sistema de atividades docente, que, por sua vez, almeja conquistar no território dos excedentes de visão e das exotopias significados, compreensões, acontecimentos acabados em resposta? Seria a resposta o grande acontecimento acabamento? Teria a pergunta o ofício de finalmente nos acabar, de tornar audível no diálogo aquilo que nos é ausente, de nos indicar o lugar longínquo do acabamento? Mas não era isso utopia? Como a pergunta teria sucesso em sua função se a cada encontro com outrem se deflagrasse a natureza ambivalente do acontecimento de *ser e vir a ser* acabado? De ser pergunta, potência de resposta tanto quanto resposta, potência de pergunta? A princípio, essas perguntas, tanto quanto a pergunta impertinente, não me pareciam fazer *sentido*. Contudo, Bakhtin (1997, p. 290) não só salienta que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”, como também reconhece (consequentemente) a onipresença da pergunta em toda e qualquer resposta dotada de sentido.

Chamo de sentido ao que é *resposta* a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. É possível compreender não só a individualidade única e irreproduzível, mas também o princípio de uma causalidade individualizada. [...] O sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo. (BAKHTIN, 1997, p. 386)

Da perspectiva bakhtiniana, só há resposta se há compreensão; só há compreensão se há sentido; só há sentido se há pergunta. Entretanto, só há pergunta, sentido, compreensão e resposta se tudo isso estiver (materializado) na instância do diálogo. Todavia, só há diálogo quando nos sentimos tocados por outrens, mais especificamente, pelo que toca outrens. Ou seja, pelas materialidades semióticas que medeiam as interações verbais. De acordo com Bakhtin (2011, p. 275), todo e qualquer diálogo é um constructo das interações verbais constituídas e constitutivas de uma unidade mínima da comunicação discursiva, a saber, o *enunciado*: uma “unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” de forma comprometida com sua ambivalência em prol do sentido de ser e/ou estar resposta tanto quanto de ser e/ou estar pergunta.

Dessa perspectiva, a pergunta impertinente, agora, não me parece tão sem sentido. Aparentemente, ela representa um autêntico enunciado que é parte que não está à parte do diálogo e que expressa em sua materialidade ser e/ou estar pergunta tanto quanto ser e/ou

estar resposta. Isso porque a pergunta impertinente, mesmo sendo um enunciado corporificado em pergunta e não em resposta, ainda assim continua sendo uma resposta (de outras perguntas, de outras respostas...). Ou seja, a pergunta corporificada é enunciado do/em diálogo, em/com sentido e, portanto, uma resposta (produto da compreensão) tanto quanto uma pergunta (premissa da compreensão).

Destarte, quando a materialidade de um enunciado se corporifica, esse “corpo” torna-se uma materialidade semiótica de/em movimento enunciativo antropizado, a saber, um *ato*: uma ação verbal de valoração histórica, representativa da/na cultura humana e do/no seu desenvolvimento, que tem uma materialidade enunciativa corporificada ontologicamente expressiva, experienciável e funcional, passível de reconhecimento e replicação graças à entonação particular com a qual fora formatada historicamente pela humanidade.

[...] a palavra viva, a palavra completa, não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação [...], minha atitude valorativa em direção do objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo.

Tudo que é realmente experimentado é experimentado como algo dado e como algo ainda-a-ser-determinado, é entonado, tem um tom emocional-volitivo e entra em relação efetiva comigo dentro de uma unidade do evento em processo que nos abrange. Um tom emocional volitivo é um momento inalienável do ato realmente executado, mesmo do mais abstrato pensamento; na medida em que eu esteja realmente pensando nele[...].

Tudo que tenha a ver comigo é dado em um tom emocional-volitivo, porque tudo é dado a mim como um momento constituinte do evento do qual eu estou participando. Se eu penso em um objeto, eu entro numa relação com ele que tem um caráter de evento em processo. Em sua correlação comigo, um objeto é inseparável da sua função no evento em processo. Mas essa função do objeto dentro da unidade do evento real que nos abrange é *seu valor real, afirmado*, isto é, é o seu *tom emocional-volitivo*. (BAKHTIN, 1993, p. 50-51)

Todo enunciado está condenado a ser ato, a ser uma experiência verbal de corporeidade expressivamente entonada, emocional, volitiva e atitudinal no/em diálogo, reconhecível mesmo quando não está “a par de seu conteúdo, sob pena de ser visto de maneira parcial” (SOBRAL, 2013, p.19). Nesse sentido, a pergunta corporificada é uma das grandes representatividades dos atos humanos, na medida em que transcende o conteúdo imediato do enunciado – ainda que não a situação imediata, muito pelo contrário –, graças a sua entonação histórica valorada pela humanidade. “Isso significa que o experimentar de uma experiência e o tom emocional-volitivo pode ganhar sua unidade apenas dentro da cultura” (BAKHTIN, 1993, p. 53) e que, portanto, a pergunta corporifica enquanto ato apenas, garante sentido

quando é constituída e constitutiva de/em diálogo, não só como premissa/agir verbal culturado historicamente pela humanidade em sua tonalidade particular, mas também como produto/enunciado cultural condicionado por uma dada experienciação na situação imediata, advindo de um movimento responsável e comprometido com a compreensão e, conseqüentemente, com o sentido.

O fato de que esse ativo tom emocional-volitivo (permeando tudo que é realmente experimentado) reflita a plena unicidade individual de um momento dado não o torna de modo algum impressionisticamente irresponsável e apenas ilusoriamente válido. É precisamente aqui que nós encontramos as raízes da responsabilidade ativa, da minha responsabilidade: o tom emocional-volitivo procura expressar a verdade [pravda] de um dado momento, e isso o relaciona à última, unitária e única unidade. (BAKHTIN, 1993, p. 55)

Enquanto movimento tipicamente humano na condição de agir verbal, a pergunta corporificada em ato tem na sua gênese estrutural uma entonação específica e de caráter generalizante, contudo, ítera. Isso porque, mesmo na condição de unidade, todo ato é constituído por um tom caracteristicamente emocional e volitivo e, portanto, com um forte potencial para tonalidades de acordo com a situação imediata. A entonação característica da pergunta corporificada não nega que até mesmo a sua composição generalizante é passível de tonalização, considerando a natureza do movimento do ato como agir valorativo, emocional e volitivo da/na situação imediata. Contudo, ainda assim, a pergunta como ato é possível de ser (re)conhecida (re)construída nas interações verbais de todo e qualquer sujeito situado na/da/pela cultura, independente – mas não indiferente – do conteúdo da pergunta na/da situação. Não só o arquétipo da entonação da pergunta, mas também toda e qualquer tonalidade é partícipe de uma “arquitetônica real, concreta, do mundo dos valores experimentados – não como uma fundação analítica à frente, mas como aquele centro real, concreto, tanto espacial quanto temporal, do qual surgem avaliações, asserções e ações [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 78) –, ou seja, do mundo das valorações culturais tipicamente humanas.

Portanto, toda pergunta corporificada é um ato enunciativo que, justamente por estar comprometido com a situação cultural imediata, retoma (o tom) e remonta (com tonalidade emocional-volitiva) um agir verbal peculiar de entonação valorada historicamente. Contudo, que valor será esse? Qual (ou seriam “quais”?) o(s) valor(es) experimentado(s) pelo ser humano que está(ão) implicado(s) na pergunta corporificada de entonação histórica? Teria valor diferenciado a pergunta onipresente na materialidade de todo e qualquer enunciado daquela que fora corporificada em ato? Considerando que a pergunta corporificada é um ato-

enunciado, a resposta para essa última pergunta seria “não”? Talvez, sim!, pois não seria toda e qualquer pergunta um ato condicionado a uma experiência valorada em *dúvida*?

[...] uma espécie de valor totalmente distinta [...] que forma a base da nossa vida como agente efetiva, e isso acontece sem entrar em contradição com a cognição teórica. O valor da dúvida não entra em contradição, de modo algum, com a verdade (*pravda*), única e unitária: é precisamente essa verdade única e unitária do mundo que exige dúvida.

É exatamente essa verdade que requer de mim realizar plenamente, do meu lugar único, minha participação única no Ser. A unidade do todo condiciona os papéis únicos e absolutamente irrepetíveis de todos os participantes. Se o Ser fosse algo determinado, acabado e petrificado com relação ao seu conteúdo, ele destruiria a multidão dos mundos pessoais unicamente válidos, mas é justamente esse Ser que produz pela primeira vez o evento unitário. (BAKHTIN, 1993, p. 63)

A *dúvida* representa no mundo dos valores experienciados “um valor distintivo” (BAKHTIN, 1993, p.63) – que assim se justifica justamente por tangenciar os demais, dando-lhes vida e devir. É porque há dúvida que há pluralidade de valores, uma pluralidade sistêmica, ainda que em constante desenvolvimento – por causa da dúvida. Não obstante, o princípio axiológico de cada unidade discursiva (de cada enunciado), como já foi dito anteriormente, está condicionado não só à materialidade semiótica, mas também e principalmente a sua corporificação de ser/estar ato em/do/no diálogo – ao tom histórico que só constitui acabamento e, conseqüentemente, tonalidade, na situação imediata. E, considerando que a dúvida é o/um dos valor(es) que se experiencia por intermédio da pergunta, podemos reconhecer que, tanto como enunciado-ato corporificado quanto como materialidade semiótica composicional de todo e qualquer enunciado, ela (a pergunta) também é uma potência de vida e devir tanto de valores quanto de “formas” de experiência desses valores, ou seja, de outros enunciados-atos constituídos/constitutivos do/no/em diálogo.

A pergunta é uma das materialidades semióticas que dão vazão à compreensão, na medida em que aciona o acabamento do/no diálogo ao ressaltar aquilo que se faz ausente, distante, incompleto, turvo, inexistente... Nascida e criada no território dos excedentes de visão e das exotopias, a pergunta, como parte constitutiva de todo e qualquer enunciado valorado como *dúvida*, representa um tocante no outrem que o torna solícito, e portanto, responsável. Ou seja, o outrem sente-se tocado pela pergunta e, conseqüentemente, pelo valor que ela tem no diálogo, ou seja, o valor de dúvida, pois todo enunciado tem dúvidas (inclusive, de si mesmo) quando assim se torna. Ainda que já esteja acabado (ora, é unidade! Um enunciado!), falta-lhe o principal, falta-lhe acabamento. E o acabamento, como bem já sabemos, só é dado por um outrem privilegiado de localização (e, conseqüentemente, de

respostas), que sente, quando o inacabado se acaba, o começo do seu fim: a impertinência de ser resposta, mesmo que isso lhe custe também ter a(s) sua(s) própria(s) dúvida(s), a exemplo, “também há resposta(s) para mim?”...

Eis aqui o fim da pergunta valorada em dúvida no diálogo? Seria possível mantê-lo em desenvolvimento? Pois bem, então, para que entonar o valor *dúvida* do enunciado em ato? Por que corporificar a pergunta se ela já é uma premissa de/em toda e qualquer resposta? Suspeito que uma das respostas para essas perguntas esteja na *necessidade* da *atividade* humana de *aprofundar as compreensões* de/em prol do sentido diante de experiências valoradas em dúvida, condicionantes de processos exotópicos de *desenvolvimento* em/no/com/para o diálogo...

2.2.1.5 *Nem professora, nem pesquisadora: o vir a ser da professora-pesquisadora.*

E por falar em desenvolvimento, leitor, de que forma *vir a ser* pesquisadora sem deixar de *vir a ser* professora durante o processo de/em desenvolvimento da professora-pesquisadora? Em que medida essa pergunta corporificada e impertinente, agora, dotada de um sentido distinto para mim (pois, sim! Agora compreendo o quanto as perguntas corporificadas estão implicadas no devir do meu desenvolvimento), tensiona o valor da dúvida a ponto de ser vetora de movimento, de acionamento da necessidade de operacionalizar a ação de investigar em/no campo uma unidade microgenética do desenvolvimento humano para, enfim, avançar na minha atividade de pesquisa fortemente motivada pelo desenvolvimento das crianças e do meu próprio desenvolvimento?

Considerando que “o sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente” (BAKHTIN, 1992, p. 386), e que a pergunta corporificada está condicionada a um tom emocional-volitivo que, por sua vez, “é um momento inalienável do ato realmente executado, mesmo no mais abstrato pensamento; na medida em que eu esteja realmente pensando nele, isto é, na medida em que ele seja realmente atualizado no Ser, tornando-se um participante do ser em processo” (BAKHTIN, 1993, p.51), eis aqui *uma das respostas* para a essa pergunta sobre pergunta impertinente.

[...] Nesse tempo estudamos epistemologia e metodologia na Pesquisa em Educação [disciplina do Mestrado em Educação]; Formação continuada na Especialização; Método na pesquisa vigostkyana na leitura dirigida e na disciplina da professora Neiva sobre a Teoria Histórico- Cultural... Fiquei com medo! Será que conseguiria “aguçar”, direcionar o meu olhar para pesquisa? [...] Como ocupar o lugar de

pesquisadora sem esquecer que também sou professora (não posso esquecer!)? [...] Nesse momento pensei em desistir, esperar e iniciar depois. Mas depois quando? [...] Decidi começar o processo! Com cautela, mas começar! Iniciei estudando. Estou lendo: “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças” de Faria, Demartini e Prado (2009). Show! Percebi que antes de mais nada preciso filtrar o meu olhar, não só olhar para as crianças e pensar com elas, sobre elas, para elas, a partir delas, enfim, como professora. Já é muito, mas não é o suficiente. Olhar de pesquisador [...] é diferente! Por isso preciso encontrá-lo [...], viver com olhos vezes arregalados (de espanto), vezes semicerrados (de desconfiança), vezes lacrimejantes (de emoção) de uma professora, sim, mas agora PESQUISADORA! Sinto-me esnobe falando assim, mas acho que é isso: agora sou uma pesquisadora de/sobre/COM crianças. Não é tão glamuroso quanto parece, na verdade é banal. Sabe o que é, é que o glamour, o brilho, está NELAS, nas crianças! Tudo se ilumina quando a gente olha para elas (agora como pesquisadora). E foi isso que eu vi/fiz hoje, enxerguei o BRILHO!

Hoje o tempo está com cara de chuva, então decidi (estranha escolha de palavras, EU DECIDI, porém, é verdade, foi sozinha...) ir na pracinha. [...] Então fomos felizes, todos! Todos os 13 (são 15 crianças). E ali, elas correndo, brincando, [...] comecei a “olhar” e ver o “brilho”, pensar sobre ele, por isso decidi escrever! Peguei um caderno que estava sobrando no armário e aqui estou, escrevendo! [...] Vou descrever o que vi e o que me fez pensar, desencadear. Um estavam nos brinquedos, outras brincando de cachorro no chão. [...] No entanto, as que estavam nos brinquedos também brincavam de faz-de-conta. Não era só girar, saltar, balançar-se, tinha uma história no meio que não tinha nada a ver com os brinquedos. [...] No gira-gira, por exemplo, elas estavam brincando de correr, girar e subir no gira-gira e de mãe, pai e filho. Foi aí que o Mateus disse que “ele” não ia ser mais filho dela (“ele” era outro colega, ela era a Isadora). E aí ela foi perguntar para o colega. Pensei: “porque o Mateus está gerando conflito?” Mas então percebi que não era “intriga”, era apenas um problema. A brincadeira estava perdendo a graça, não tinha mais nada pra “resolver”, os colegas não estavam mais exercendo papéis de filhos, então o Mateus deixou explícito [...] gerando um problema para que a trama seguisse, mesmo que “externo” à narrativa. E assim a brincadeira seguiu. É preciso pergunta, é preciso problema, é preciso “trabalho”, “dar trabalho”, senão, não é brincadeira.

Talvez essa percepção não faça nenhum sentido.[...] O que importa é que eu vi, eu vi o brilho nelas que o ser pesquisador exige[...], relacionei seus jeitos de ser criança e produzir/construir suas infâncias com a pesquisa, com os as “perguntas/“problemas” (dos projetos), [...] com outros conceitos (“jogo simbólico” de Piaget, “brinquedo” de Vigotsky...). Talvez não seja o começo perfeito, mas é um começar... (DIÁRIO DE MEMÓRIAS, 20.10.2015)

E fora assim que a pesquisa seguiu em frente: a partir da operacionalização de um novo diálogo-mirante com a professora-pesquisadora que *vir a ser* (e seus pertences), intermediado não pela videogravação, mas sim, pela escrita de *memórias*. A partir dessa data, todos os dias eu ia ao encontro “dela” (digo, da professora-pesquisadora), dialogava com “ela” – e, conseqüentemente, com os excedentes de visão que as crianças ofertavam durante a manhã – e o produto dessa conversa tornava-se uma *memória*. Entretanto, o leitor deve estar perguntando-se: “Como a ‘memória’ tornou-se resposta? Ecos de antigos movimentos de uma escritora pueril, talvez?” Não, leitor, nunca são *apenas* movimentos, mas sim, também e principalmente, devir de vozes (dos/nos tempos)...

Ou seja, a pergunta impertinente, como toda pergunta/enunciado/ato, acionou um diálogo com vozes de outrens. Contudo, vozes de outrens que agora pertencem a mim (pois, apesar de terem sido tocadas nesse acontecimento-presente, elas fizeram-se presença também em outros diálogos passados dos quais participei). Isso porque, desde os diálogos com Löwy (2000) e suas enunciações sobre a importância do pesquisador estar atento não só à mira, mas também ao mirante (que, no caso desta visão, é o próprio diálogo), a vigilância diante das tentações monológicas, das travessas traições de não dizer-se como realmente é – sujeito do acontecimento acabado produto dos diálogos com outrens – e da responsabilidade para com a *compreensão aprofundada* tornou-se uma prioridade.

Assim, surgem as *memórias* na pesquisa: como resposta à uma pergunta constitu(a)tiva no/do discurso interior de uma professora-pesquisadora implicada na busca de sentidos axiológicos e mutualistas sobre o desenvolvimento da pesquisa e da professora-pesquisadora, que, por sua vez, são produtos de compreensões aprofundadas de/nas situações imediatas que se anunciam em mirantes de Löwy (2000), que, para nós, aqui, são os próprios diálogos com as vozes partícipes dos/nos tempos, mas agentes dos/nos acontecimentos presentes, a saber, nesse caso, com as vozes das professoras-pesquisadoras do GESPE, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, com as quais dialoguei sobre processos metodológicos de pesquisa com professores que investigam suas próprias atividades docentes, durante o andamento das disciplinas do Mestrado em Educação e, agora, novamente, durante o andamento da pesquisa em/no campo.

[..] a *memória*, marca a existência do GESPE. Ao longo de sua história, o grupo elaborou um modo peculiar de constatar o seu trabalho, de trazê-lo à discussão e de sistematizá-lo. Trata-se da *metodologia da práxis*, definida, em suas produções, como um processo de *construção-desconstrução-reconstrução* da prática, tendo em vista a sua transformação (GRUPO DE ESTUDOS, 1998). Como um dos elementos fundamentais dessa metodologia está a *memória*: com base nas observações que faz de sua prática, a professora elabora, por escrito, tentativas de compreensão das situações vividas. (DICKEL, 2001, p. 36)

Destarte, é importante frisar que, mesmo nessa condição, eu não tinha a resposta corporificada, apenas a pergunta. Isso porque as vozes que pertencem a mim e que possibilitaram a resposta para a pergunta são, sim, respostas; contudo, de perguntas de outros tempos. Para ser resposta-presente novamente, é preciso que a voz sinta o tocante da/na situação imediata e perpasse novamente o diálogo enquanto voz-outrem. A *memória* surge na pesquisa não como um movimento súbito, uma simples retomada cognitiva ou um espólio semiótico. A *memória* aqui é a resposta da pergunta impertinente de uma professora-

pesquisadora que está por *vir a ser* de forma comprometida com a compreensão aprofundada mutualística do *vir a ser* da pesquisa e da própria professora-pesquisadora que, por sua vez, mantém-se vigilante aos seus mirantes de forma volitiva e, portanto, consciente (agora, principalmente, diante de diálogos com os seus pertences: as vozes de toque, tocadas e/ou tocantes). Isso acontece nesse contexto em que um enunciado-pergunta refrata enunciados-respostas no “mais abstrato pensamento; na medida em que eu esteja realmente pensando nele, isto é, na medida em que ele seja realmente atualizado no Ser, tornando-se um participante do ser em processo” (BAKHTIN, 1993, p. 51).

Contudo, o enunciado-pergunta de um pesquisador implica uma busca de “novas profundidades do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 365) e, portanto, processos de refração igualmente mais profundos. Destarte, apenas o enunciado-resposta não basta: é preciso autorar, é preciso de autorias. Isso porque, como bem já transvimos nesta visão, a compreensão aprofundada nada mais é do que o processo constitutivo da *compreensão criadora* do pesquisador, ou seja, da autoria axiológica e volitiva de novos sentidos para com os sentidos culturados e valorados historicamente. Esse processo não se constitui se não for dialógico, se não for coautorial. Não há autoria sem diálogo, sem imersão e emersão nos/dos sentidos alheios (sejam estes já de pertença do pesquisador ou não). Conseqüentemente, a coautoria não só legitima a pesquisa como uma compreensão criadora pelo seu caráter propositivo e processual para com a compreensão aprofundada, mas também e principalmente pelo fato de ser a primeira representatividade da autoria do pesquisador: ir ao encontro exotópico, volitivo e axiológico com as vozes-alheias (potencialmente) agentes (dos mais diversos tempos) nos acontecimentos da pesquisa.

Entretanto, a *memória* das professoras-pesquisadoras do GESPE justifica-se como resposta-enunciado (co)autorial à pergunta-enunciado impertinente na pesquisa não só pela forma pela qual fora constituída, mas também pelo seu conteúdo. Isso porque a compreensão só é dotada de sentido quando é resposta a uma pergunta (im)pertinente a e compromissada com a situação imediata. As memórias se qualificam como forma de operacionalizar o processo de desenvolvimento da pesquisa e da pesquisadora naquela dada situação pela sua potência dialógica peculiar, na medida em que “aproximam a pesquisa do ensino através da proposição de um professor que atue como pesquisador de sua prática” (DICKEL, 2001, p.42).

Os diálogos-mirante com o mirante desta visão, até então, estavam sendo constituídos a partir da autoscopia, intermediada pelo recurso da videogravação. Contudo, essa forma de operacionalização do desenvolvimento da pesquisa e da professora-pesquisadora, ainda que

mantenha o seu valor propositivo na investigação (principalmente nos acontecimentos pós-campo), durante os acontecimentos em que professora e pesquisadora encontravam-se em campo, tornava-se obsoleta. E, considerando que, diferentemente das situações anteriores em que a pesquisadora necessitava ir ao encontro da professora, nessa dada situação, professora e pesquisadora já estavam em encontro, contudo, não em compreensão, não em diálogo. Dessa perspectiva, a memória vem para suprir uma primeira necessidade dialógica da professora-pesquisadora: compreender (e compreender-se) o (no) devir da pesquisa em campo. Já enquanto segunda necessidade dialógica a ser suprida pela memória, temos o movimento volitivo da professora-pesquisadora em dialogar com os excedentes de visão das crianças que, porventura, poderiam contribuir tanto com a atividade de pesquisa que, no momento, cortejava uma unidade microgenética de desenvolvimento na/daquela comunidade escolar infantil, quanto com a atividade docente que, no momento, estava em busca da pergunta.

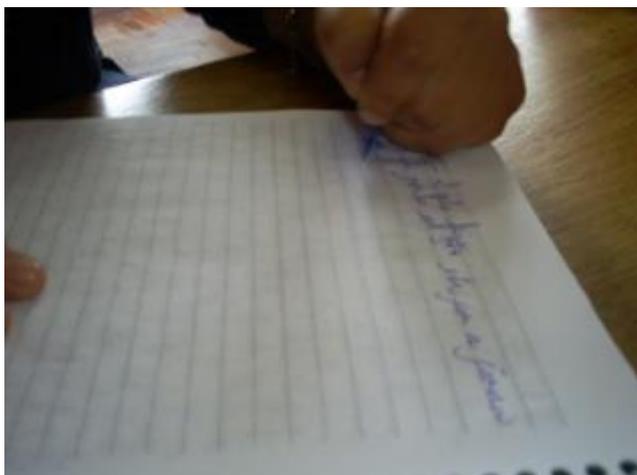
Hoje, depois de três dias em casa, iniciamos com a roda da novidade. Estava empolgada, pois pensei que iria surgir alguma questão de interesse para projetos, porém, não veio. Nesse momento, questionei-me frente a essa situação de introdução dos projetos de trabalho: Até que ponto posso intervir ou não no momento inicial de um projeto? Tenho direito de provocar uma situação interesse/problema? Tenho o dever? [...] Segundo os autores, o problema pode partir de vários lugares, inclusive daquele ocupado pela professora... [...] Olhando para a minha ação como professora, penso que, talvez por uma questão “ideológica” (pedagógica) [BAKHTIN, 2014], diante das crianças, eu sempre trago problematizações e questionamentos, independente da proposta metodológica... Contudo, nesse caso, penso ser mais fidedigno à proposta quando respeito o tempo da pergunta. A pergunta deles virá! Em algum momento virá! Eles vão perguntar! Eu, já cheia delas, independente da proposta, já faço muito isso (“exemplos” nunca vão faltar). No entanto, para um projeto, acredito que a pergunta deva partir deles. [...] (DIÁRIO DE MEMÓRIAS, 06.11.15)

“Tempo da pergunta”. Hoje, (trans)vejo a ironia...

Dizem que o tempo é sábio. Disso, eu não entendo muito bem. Contudo, querido leitor, que é brincalhão, nesses tempos todos, ele brincava comigo de esconder com muita competência. O peralta é bom de esconderijo! Afinal, manteve tudo sempre no meu horizonte, bem debaixo do meu nariz. Sabe, ali na frente, leitor?! Pois é. Aqui de cima desse mirante, dá para transver bem as “esconderias” do levado. Agora, é claro. Deve lembrar, saudoso leitor, que adverti desde o princípio o meu problema de mira. Levei (meu) tempo para ler o tempo, para compreender seus movimentos, para encontrar os significados e os sentidos que o danado escondera e, enfim, transvê-los. Agora, leitor, transvejo uma vista... Sobe aqui, venha transver comigo!

Nesse momento o Samuel está com a câmera tirando foto de mim escrevendo e disse: “Vou tirar foto do que você tá fazendo”. Foi um dia incrível. Fizemos a roda e estudamos o livro: “Sid, o cientista” e, durante a leitura, elas tinham que descobrir o porquê do Sid ser cientista. Com auxílio da lupa [que o Sid também usava], chegamos à conclusão de que ser cientista é procurar. Expliquei que eu também era uma cientista, mas que não usava a lupa, mas sim outra coisa: a câmera. Expliquei sobre a pesquisa, que estava procurando o que ajudava as crianças a aprender e que precisava da ajuda delas para as filmagens, que também eram cientistas [fiz referência aos projetos de trabalho]! Foi muito especial! (DIÁRIO DE MEMÓRIAS, 10.11.2015)

Imagem 5 - “A professora-pesquisadora” pelas lentes do pesquisador/coautor Samuel – 4 anos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

O excerto da memória acima marca o início de um tempo de peculiares encontros (dialógicos): encontro entre outrens que estavam escondidos, encontro de sentidos não antes percebidos, encontro de transvências até então não compreendidas. Com o tempo, compreendi que respeitar o tempo não é uma questão de condescendência, mas sim, de responsabilidade. Sou respeitosa quando me responsabilizo tanto, em cada acontecimento, com os tempos que constituem cada sujeito (inclusive os meus); quanto, em cada tempo, com os acontecimentos criados pelo anacronismo de vozes e significados, mas ainda sim (e por isso!) dotados de sentido. Respeitar o tempo da pergunta das crianças nada mais é do que manter o diálogo vivo e responsável para com os excedentes de visão, as exotopias, as compreensões...

Considerando que um pesquisador comprometido com a compreensão aprofundada permanece constantemente vigilante não só para onde mira, mas também de onde deve mirar (a saber, o seu mirante), a professora-pesquisadora que *vir a ser*, avistou, de cima do diálogo-mirante materializado nas memórias, a compreensão de que, talvez, o tempo da pergunta das crianças não chegara porque os diálogos entre as crianças e ela não eram de todo legitimados por parte da mesma. Isso porque, as memórias, para além de um diálogo-mirante, mostraram-

se, por assim dizer, como artefatos de uma professora-pesquisadora. Sim, eu *vir a ser* uma professora-pesquisadora! Entretanto, eu estava tão implicada em *vir a ser* no devir dos tempos do/no/em desenvolvimento das crianças, do meu e da pesquisa, que não percebi que estava sendo negligente em *Ser* professora-pesquisadora em certos acontecimentos, em especial, naqueles em que eu dialogava com as crianças.

O tempo, inerente ao desenvolvimento, fez o seu papel no acontecimento do *Ser* professora-pesquisadora, tendo como premissa e produto os próprios diálogos-mirantes (materializados em memórias) acontecidos durante as manhãs que a professora partilhava com as crianças da turma da Pré-escola I da EMEI Geny Araújo Rebechi, no último trimestre do ano de 2015. Isso porque a memória intercedia pela profundidade das compreensões. Por intermédio dela, eu transvira infâncias gritantes que nunca antes havia ouvido. Talvez, porque agora eu tenha mais pertences e, conseqüentemente, mais vozes e ouvidos potencialmente partícipes do/no diálogo. E pesquisar também não é isso, querido leitor?! Imergir nos diálogos, trazendo para a conversa as vozes dos tempos, às vezes mais longínquas, mas extremamente pertinentes para aprofundar compreensões e, enfim, encontrar novos sentidos para os sentidos que por sua vez só se fazem possíveis quando vamos ao encontro de outrens, ou seja, de coautorias?

Enfim, assim vinha se sucedendo o processo do *vir a ser* professora-pesquisadora em campo. Agora parecia haver muito mais olhos e ouvidos naquela comunidade escolar infantil para dialogar comigo nas memórias sobre os excedentes de visão, os significados e os recursos culturais que emergiam daquelas infâncias no momento dos acontecimentos e que, inclusive, poderiam vir a contribuir para o encontro da unidade de análise microgenética do desenvolvimento. Destarte, logo que a conversa findava, a professora-pesquisadora (ainda que sempre mantivesse a “butuca ligada”) “despedia-se” da operacionalização da atividade de pesquisa e retomava inteiramente a atividade docente, principalmente, quando se tratava de operacionalizar a ação docente que circundava a construção de projetos com as crianças.

Trata-se de diálogos extremamente ativos entre as crianças e a professora-pesquisadora. Uma modalidade de acontecimento que transcendia a compreensão responsiva para com a atividade de pesquisa da professora-pesquisadora dos excedentes de visão das crianças que, por sua vez, agora se fazia muito presente e pertinente à atividade docente, principalmente durante as ações docentes em que as crianças prioritariamente dialogavam entre si, mas que, durante a operacionalização dos diálogos ativos entre a professora-pesquisadora e as crianças, representava uma conduta irresponsável. Em resumo: a operacionalização da atividade de pesquisa em campo materializada em memórias oriundas

dos diálogos-mirantes da professora- pesquisadora não era possível concomitantemente à operacionalização da atividade docente durante as ações docentes em que a compreensão responsiva ativa da professora-pesquisadora era necessária.

Nesse contexto, um antigo impasse se anunciava impertinente novamente: de que forma *vir a ser* pesquisadora sem deixar de *vir a ser* professora durante o processo de/em desenvolvimento da professora-pesquisadora? Afinal, a memória parecia ser o único recurso metodológico que mantinha o devir do desenvolvimento da professora-pesquisadora e da pesquisa durante os acontecimentos da atividade docente partilhados com as crianças. E, se essas não eram possíveis diante da operacionalização do diálogo com as crianças, em que medida a minha atividade de pesquisa mantinha-se coerente? Ou seja, a pesquisa mantinha-se intencionada e tencionada em buscar uma unidade de análise microgenética de desenvolvimento no/em processo de desenvolvimento das crianças, advogando pela centralidade das mesmas tanto na Educação Infantil quanto nas pesquisas que contemplam essa etapa da educação formal, por intermédio do processo formativo da própria professora-pesquisadora que vinha motivada em sua atividade docente, em sua atividade discente-formativa e em sua atividade investigativa, a contribuir com desenvolvimento integral das crianças?

Diante da mesma pergunta impertinente eu estava. Contudo, agora, quem estava diferente era eu. Isso porque, como bem sabe o leitor, o tempo, inerente ao desenvolvimento, passara, mas também ficara. O tempo deixou suas marcas durante o *vir a ser* da professora-pesquisadora no mirante do diálogo intermediado pelas memórias. E, como também bem sabe o leitor, diálogos-mirantes, quando responsivos, constituem compreensões aprofundadas reveladoras (inclusive, de autorias...). Assim, fora que compreendi que a resposta para a pergunta impertinente, naquele tempo, não era mais a memória, mas poderia estar na memória...

E fora então que, empoderada da professora-pesquisadora que *vir a ser* e de todos os meus pertences, eu comecei a operacionalizar diálogos extremamente profícuos *com* as crianças sob as lentes de duas câmeras que viriam a videogravar e/ou fotografar os acontecimentos. Até então, nenhuma novidade, exceto pelo fato de eu ter iniciado o processo autoscópico e convidado as crianças para subir aqui conosco, leitor, no diálogo-mirante da pesquisa. Sim, as crianças, enfim, estão aqui, agora, como legítimas autoras da pesquisa. Isso porque, eu compreendi, durante a transvisão dos diálogos-mirantes constituídos nas memórias que, mais uma vez, as crianças estavam tomando a cena na pesquisa de forma marginal. Ou seja, por mais atenta que eu estivesse aos excedentes de visão das crianças durante todos os

acontecimentos da minha atividade docente partilhados com as mesmas e os trouxesse para dialogar comigo e com todos os meus pertences durante o diálogo-mirante intermediado pela memória (durante os acontecimentos), as vozes infantis estariam presentes na pesquisa, mas não agentes.

Nas memórias as vozes infantis não eram mais apenas excedentes de visão, mas sim pertences da professora-pesquisadora oriundos da compreensão responsiva em atividade de pesquisa, condicionante do *vir a ser* da mesma. Portanto, para as crianças serem partícipes ativos na pesquisa, suas vozes precisam estar em devir, ou seja, em diálogo. E, como a memória se mostrara como uma opção obsoleta para essa modalidade de acontecimento diante do motivo da atividade docente (ou seja, contribuir no/com o desenvolvimento integral das crianças), a aresta projetada nos confins dessa visão, a saber, a autoscopia, tornara-se novamente uma opção qualificada (principalmente como forma de registro do acontecimento) para o desenvolvimento da pesquisa, da pesquisadora e das crianças – claro, desde que o diálogos operacionalizados fossem responsivos.

O processo da autoscopia (desde o princípio, ou seja, desde os acontecimentos que seriam videogravados) não poderia mais ser constituído da mesma forma que fora projetado. Afinal, os diálogos que seriam videogravados não eram mais de uma professora em atividade docente, mas sim de uma professora-pesquisadora em atividade docente e de pesquisa. Os acontecimentos videogravados precisariam estar em processo de operacionalização de diálogos correspondentes às ações docentes e de pesquisa, concomitantemente. Todavia, o diálogo ativo entre a professora e as crianças no acontecimento da pesquisa parecia impossível para a pesquisadora na medida em que ela jurava retirar os seus pertences da cena. Mas e a “butaca”, porque então mantinha-se “ligada”? Ora, complacente leitor, porque não havia alibi para mim! Eu *vir a ser* uma professora-pesquisadora de fato e em ato, mas que se traía no dizer-se (mais uma vez!).

Por mais intencionada que eu estivesse em dialogar com as crianças como uma professora em busca da pergunta, agora, eu também era uma pesquisadora em busca da unidade microgenética do desenvolvimento. Nesse sentido, operacionalizava diálogos oriundos da/na ação docente, contudo, objetivada pela ação de pesquisa. Talvez, por esse motivo que a pergunta não vinha: porque eu estava sendo irresponsável com o diálogo legítimo com as crianças ao não ser Ser que *vir a ser* – professora-pesquisadora. Assim, convidei as crianças para um diálogo, um diálogo um tanto diferente, que circundava meu *vir a ser* e o *vir a ser* delas, as atividades que eram minhas e as que eram delas e, por fim, uma unidade: pesquisar juntos no devir dos nossos sistemas de atividades.

Enquanto a pergunta não vinha, elas e eu, do/no mirante-diálogo, lá de cima, bem do alto, brincávamos com o tempo e com aquilo que ele nos escondia. E, mediante o consentimento das crianças, de suas famílias e da escola, fomos todos cientistas. Com ajuda de duas câmeras (uma manuseada por mim e outra pelas crianças), tensionados por perguntas, como “o que faz a gente aprender?”, “onde aparece o que a gente está aprendendo?”, “o que já aprendemos?” “o que gostamos de olhar, ouvir, sentir, cheirar, saber?”, as crianças e eu fomos em busca da resposta, ou seja, da unidade microgenética do desenvolvimento daquela comunidade escolar infantil. Contudo, veja só, leitor, o que achamos fora a pergunta!

[...] “Que bicho é esse?”, que partiu de indagações diante de um filme assistido enquanto era trabalhado o conceito de cientista. O filme “Meu malvado favorito” trazia um cientista que em um ato não tão malvado deu de presente a uma de suas filhas adotivas um bicho de pelúcia. Esse presente foi pauta de um grande debate na turma: afinal era um cavalo, um pônei ou um unicórnio? Diante dessas inquietações, o projeto foi construído e filmado desde esse momento até sua finalização na exposição pública dos registros produzidos durante a pesquisa das crianças. Por serem pesquisadoras natas, as crianças lidaram muito bem com a tarefa de investigar tanto “que bicho era aquele” quanto os movimentos interessantes que poderiam contribuir com a pesquisa da sua professora. Empoderados da câmera, ora filmavam, ora faziam fotografias, ora contemplavam suas produções com os outros colegas ou com a professora, ora deixavam a câmera de lado para brincar de outra coisa. [BICA, 2016, p.53]

Diante da pergunta “Que bicho é esse?”, tivemos o projeto e, enfim, nossa pesquisa. Afinal, fora por intermédio dela, digo, da pergunta, que encontramos a pergunta. Quero dizer, a resposta. Quero diz a pergunta, porque era ela a resposta. Não a resposta em si, mas a pergunta, porque a pergunta, transveja só, leitor, é a resposta! Nesse sentido, a próxima sessão transvê a visão coautoral da professora-pesquisadora que *vir a ser com* as crianças da turma da Pré-escola I-2015 da EMEI Geny Araújo Rebechi, priorizando as arestas e vértices da visão que nos levaram à pergunta como resposta, a saber, como unidade microgenética do desenvolvimento daquela comunidade infantil escolar.

3 AS CRIANÇAS NO MIRANTE TRANSVEEM A PERGUNTA: “HÁ PERGUNTA!” – O DEVIR DA UNIDADE NOS SISTEMAS DE ATIVIDADES DOCENTE E INFANTIS

Éramos dezesseis: a Amandinha, o Carmo Caike, a Isa, o Bê, o Juan, o Kaike Alexandre, o Kauan/Kauanzito, a Kemily, o Luiz, o Mateus, o Pedro, a prô/pô Mary/Maly, o Rafa, a Rayane, o Samuel/Samuca e a Yasmin. Às vezes parecia que éramos bem mais, às vezes bem menos e, às vezes, de fato, éramos mais ou menos. A turma pré-escola I da EMEI Geny Araújo Rebechi de 2015, da qual a prô Mary participava, era assim: muitas vezes em dezesseis que ora faziam-se ouvir, ora eram ouvidas, ora ressoavam em uma, ora eram caladas por outra, ora muito falam por intermédio do silêncio, ora foram/são ecos que só agora fui capaz de ouvir. Essas vozes conversadeiras, já gostavam muito das palavras, de sabê-las, de dizê-las, de multiplicá-las nas/em suas narrativas de vida, em/nas suas brincadeiras, inclusive, brincadeiras com as palavras.

[...] o Mateus apontava para as letras (i, j, k) [estavam brincando com peças de madeira com letras] e a Isa ia dizendo o nome dos colegas: “Isabela, Juan, Yasmin”. A Amandinha, que no início do ano não falava, disse: “Não!” E foi até a cadeira da Yasmin para confirmar [os nomes das crianças estavam colados nas cadeiras] “Deixa eu ver se tu tem essa letra”. (DIÁRIO DE MEMÓRIAS, 21.10.2015)

É quase hora do almoço e as crianças estão indo ao banheiro lavar as mãos. Enquanto isso, Amandinha e a Isa brincam com uma/de uma parlenda cantada, tipo um jogo com as mãos [...]. A música era: “Dona Maria, Dona Maria...”. Logo, o Mateus e o Carmo Caike começaram a brincar também. [...] Interessante, pois esta cantiga e os gestos são os mesmos que as crianças do fundamental (da outra escola em que eu trabalhava) cantavam [escola estadual de ensino fundamental em que atuei até agosto de 2015 com a turma do 1º ano]. Mas, a letra era diferente: “Ana Maria, pegou catapora, 24 horas, splish!” Ou seja, as crianças produzem suas próprias culturas que se “espraíam” pelos espaços infantis [...] construindo comunidades infantis invisíveis aos adultos. (DIÁRIO DE MEMÓRIAS, 22.10.2015)

[...] A pesquisa hoje aconteceu em dicionários. Pesquisamos a palavra “unicórnio”. [...] Depois que li, elas me pediram para ler juntas, repetindo o que eu lia. Brincaram com as palavras, principalmente quando pesquisamos sobre “mito”, porque “Milton” é o nome do pai da Isa. (DIÁRIO DE MEMÓRIAS, 04/12/2015)

Obviamente, não eram só de palavras que elas brincavam (apesar das palavras, como bem sabemos, de algum jeito, sempre estarem por lá). Gostavam de brincar de correria no pátio, que nem sempre era pega-pega ou esconde-esconde. Muitas vezes, a correria contava uma história: de super-herói, de tirar foto – principalmente depois que conheceram a “prô Adri”, a “prô Fran” e a “outra prô Mary”, a saber, as coautoras desta pesquisa compartilhada,

Adriana Bragagnolo, Francieli S. Sartori e Mariele F. de Camargo, respectivamente –, de cachorrinho que teimava com a dona, de morrer. Sim, gostavam de brincar de morrer! Subitamente, alguém caía no chão e lá ficava, esperando a família se formar. A família começava quando o caído era notado, seguido de uma gritaria comovente: “Pai, o que aconteceu?”, “Chamem o médico!”, “Meu Deus, acorda, acorda”. Mas nem sempre havia gritaria. Às vezes, a queda não era um convite tão apetitoso para o momento, às vezes não se queria brincar daquilo. Mesmo assim, havia a cutucada, ou seja, o gesto solidário ao amigo caído e sua brincadeira. A cutucada era em um terceiro, seguida de um comentário do tipo: “Oh lá oh, teu filho morreu.”

Aos olhos de um adulto, brincar de morrer pode ser um pouco sombrio e até inapropriado para crianças com 4 anos de idade. Pois saiba, querido leitor, que não é não. A morte faz parte da vida, e é de vida que se ocupam as crianças. Uma vida que é muito delas, mas também comunitária, que tem particularidades, segredos, intimidades, tanto quanto partilhas, costumes, jeitos de ser e fazer a vida. Das vidas dos dezesseis, nem tudo eu sabia, mas sei que gostam de brincar com as palavras e de brincar no pátio. Também sei que nem todas moram no mesmo bairro da escola. Isso porque a EMEI Geny Araújo Rebechi, localizada no município de Passo Fundo-RS, é tão jovem quanto suas crianças e sua comunidade.

O bairro Loteamento Manoel Corralo, onde está localizada a EMEI, surge de uma série de realocações efetivadas pela Prefeitura de famílias advindas de outras partes da cidade, mais precisamente por motivos de invasão de terrenos alheios, no início dos anos 2000. O loteamento que fora cedido às famílias está localizado entre dois grandes bairros periféricos da cidade: o Loteamento Parque Farroupilha e o Bairro São Luiz Gonzaga. Esses dois bairros são característicos pela sua proximidade com os limiões da cidade, na condição de acesso, sendo o segundo muito lembrado por abarcar a única penitenciária (mista) da cidade. Estreitando-se entre essas duas comunidades, o “Manoel Corralo” logo constitui uma associação de moradores atuante e comprometida com as demandas dos seus moradores, uma delas a necessidade de construção de uma escola de educação infantil. E foi assim que, após uma longa empreitada de reivindicações junto aos órgãos públicos, a EMEI Geny Araújo Rebechi, em julho de 2008, é inaugurada.

Em termos de infraestrutura, a “Geny” é considerada uma das maiores EMEIs da rede municipal de Passo Fundo-RS, atendendo, em média, a 250 crianças por ano, advindas de três bairros: Lot. Manoel Corralo, Lot. Parque Farroupilha e Bairro São Luiz Gonzaga. Por atender a crianças entre 6 meses a 5 anos de idade, grande parte da turma pré-escola I de 2015

que a prô Mary integrava frequentava a escola desde o berçário. As exceções devem-se a uma situação peculiar àquele período. Com a sanção da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a obrigatoriedade do ensino, estabelecendo a educação formal como um direito subjetivo dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996), a Educação Infantil para crianças a partir dos 4 anos tornava-se obrigatória até o ano de 2016. Assim, mediante uma forte campanha, as crianças que não haviam frequentado a escola começaram a vir para as EMEIs, mais especificamente para as turmas de pré-escola I. Quando se perguntava às famílias o porquê de as crianças não frequentarem a escola antes disso, muitas relataram a ausência de vagas, outras a falta de motivo e/ou de necessidade de as crianças frequentarem a escola e/ou por serem ainda pequenas. Contudo, havia um fator que unificava a resistência à pré-escola, especificamente: o turno de atendimento.

A EMEI concentrava as turmas de pré-escola (I - 4 anos; II - 5 anos) no turno da manhã, ou seja, entre 7h (tendo 30 minutos de tolerância para a entrada) até 11h 30min. (também 30 minutos de tolerância para a saída), o que gerou um período de aceitação e adaptação um pouco mais demorado em 2015, tanto para as crianças que já estavam na escola quanto para aquelas que nunca a haviam frequentado. Afinal, era preciso acordar cedo. E mais, realizar certas tarefas que antes, ambos os grupos realizavam em casa, como tomar café da manhã, almoçar. Não era incomum as crianças chegarem dormindo, ou deixarem de almoçar na escola porque sentiam falta de almoçar com a família, ou ausentarem-se (massivamente) em dias de muita chuva e/ou muito frio – dias aqueles em que éramos poucos, mas logo nos fazíamos muitos, às vezes bem mais do que dezesseis, pois chamávamos as outras turmas de pré-escola I para brincar.

Entre chegar na sala de referência, brincar nos cantos (possibilidades de brincadeiras para escolher: desenho, jogos, massa de modelar, jogos dramáticos - médico, salão de beleza, casinha, mecânica...), tomar café da manhã no refeitório, fazer a roda de conversa, que não só abarcava todos aqueles rituais docentes da prô Mary (cantar “bom dia coleguinha” batendo a mão, o pé, fazendo o leão; ver quem a dona preguiçinha escolheu para ser o ajudante - envelope com a foto do bicho-preguiça contendo o nome da criança que era retirado devagar; identificar o dia no calendário e contar os colegas com a ajuda do ajudante), mas também formalizava o momento das narrativas das crianças e os estudos dos projetos ou sequências didáticas; brincar no pátio, almoçar e participar da roda da história, nós construímos nas manhãs de 2015 tempos de vivências que ora faziam-me saber quem eram, ora quem juntos estávamos vindo a ser. Ou seja, uma turma de dezesseis, muito conversadeira, que gostava de brincar no pátio e com as palavras, mas que não gostava de acordar cedo. Que moravam em

bairros diferentes, mas que, segundo suas narrativas, seguidamente tinham oportunidades de encontro, dentro e fora da escola: quando o pai levava o carro na lavagem do pai do colega, quando iam pegar o gás na revendedora da família de um deles, no culto da igreja, naquele pesque-pague próximo aos três bairros (na entrada da cidade), na casa da avó da Yasmin que era vizinha do Pedro, na “Dona Carmem” (que na verdade era o mercadinho do “Manoel Corralo”), no “Guri” (uma quadra poliesportiva particular que mantinha um projeto assistencial de uma escolinha de futebol), na única rua do “Manoel Corralo” asfaltada onde não cruzava ônibus nem muitos carros e onde os irmãos das crianças da turma seguidamente iam andar de bicicleta, gerando grandes encontros nos finais de semana, a saber, em frente da escola. A propósito, quase todos tinham irmãos, e os que não tinham, uma vez ou outra, diziam que queriam ter. Muito falavam que tinham pai e mãe (e do ofício que estes tinham: de pedreiro, diarista, vendedor(a), atendente de farmácia, de “não trabalhar, só ficar em casa”), mas que um ou outro fora embora ou estava no presídio (motivo pelo qual muitas famílias da comunidade escolar infantil procuravam moradia naquela região). Alguns contavam que não tinham mãe, mas o pai e/ou a avó, sim. Havia também quem falasse de seus dois pais e/ou de suas duas mães e que, nesse último caso, que as mães moravam juntas. Todavia, sabe o que todos tinham? Cachorro! Todos os dezesseis tinham cachorro.

Como disse, das vidas dos dezesseis nem tudo eu sabia, mas tudo que soube veio daquilo que éramos, daquilo que juntos, os dezesseis, fomos e viemos a Ser, a viver durante o ano de 2015 e que, agora, a ti querido leitor, descortino justamente no início do fim. Afinal, já estávamos no último trimestre do ano de 2015. Logo, logo, meu pré I seria o pré II de outra professora. Contudo, não sem uma última grande, grande, grande aventura, do alto de um alto, alto, alto mirante! Como bem deve lembrar, saudoso leitor, o *vir a ser* da professora-pesquisadora, intencionado em contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, encontrou no diálogo uma das formas de operacionalizar tanto sua atividade de pesquisa quanto sua atividade docente. Contudo, a convergência das atividades no mesmo tempo e espaço nos mostrou que havia divergências na operacionalização do diálogo, pois este não se mantinha responsivo por parte da professora-pesquisadora que estava tão empenhada no seu *vir a ser*, que esquecera de também *Ser*: ser a professora-pesquisadora que *está sendo*, mas que também *é*.

Assim, sem álibis, a professora-pesquisadora, no afã dos seus esforços dialógicos, enfim, fora, interpelada pela busca de uma unidade microgenética de desenvolvimento humano naquela comunidade escolar infantil, ao encontro responsivo daqueles que, de certo modo, sempre tiveram seus direitos autorais resguardados em todos os diálogos dessa visão,

desta dissertação: as crianças. Não que antes não havia encontros ou diálogos responsivos entre os dezesseis. Ao contrário. Houve muitas operacionalizações de diálogos responsivos entre as crianças e a professora, entre a pesquisadora e as crianças daquela professora, entre a pesquisadora e a professora daquelas crianças, entre a professora pesquisada daquelas crianças e a professora daquelas crianças que já dialogava com a pesquisadora. A propósito, muitos desses diálogos estão aqui, como arestas constitutivas desta visão. Contudo, leitor, fora só em 06 de novembro de 2015 que, pela primeira vez, na roda de conversa, a professora-pesquisadora dialogou *com* suas crianças. Não a professora com as crianças, nem a pesquisadora com as crianças, mas sim, a professora-pesquisadora com as suas crianças.

Imagem 6 – Oiii



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (00:08)

1. **Prô:** *Comecei. Deem oi pra prô aqui pra ver se tá funcionando.* ((professora-pesquisadora atrás da câmera regulando))
2. **Crianças:** *Oiiiiii* ((acenando e sorrindo muito))
3. **Prô:** *Muito bem, vamos começar então.*
A professora-pesquisadora pega uma cadeira igual às que as crianças estão sentadas e vai para a roda de conversa. As crianças estão muito eufóricas. A professora-pesquisadora abranda a turma e logo inicia os rituais docentes costumeiros. O ajudante do dia “escolhido” pela dona preguicinha foi o Samuca, que pintou o calendário. Na sequência a professora-pesquisadora apresentou um livro que fora trazido pelo próprio Samuca para a escola no início do ano chamando: “Sid, o cientista”, com algumas perguntas.
4. **Prô:** *Antes de mais nada eu queria pergunta para vocês: vocês conhecem esse personagem?* ((apontando para a capa do livro))
5. **Algumas crianças:** *Não.*
6. **Prô:** *Alguém sabe o nome desse personagem? Desse menino aqui?*
7. **Isa:** *Palhaço.*
8. **Samuel:** *Não.*
9. **Prô:** *Tu quer dizer, Samuel?*
10. **Samuel:** ((gesticula com a cabeça de um lado para o outro))
11. **Prô:** ((retira o olhar do Samuel olhando devagar para cada criança aguardando uma resposta))
12. **Bê:** *Papai Noel!* ((levantando prontamente da cadeira e sentando novamente após a resposta)).
13. **Prô:** *Diga, Bê.* ((fixando o olhar no Bê))
14. **Bê:** *Acho que é... É que eu nunca vi essa história.*
(...)
15. **Samuel:** *Eu já sei qual é.*
16. **Prô:** *Diga então.*
17. **Samuel:** *Hummm....*
18. **Prô:** *Fala qual que você acha que é.*
19. **Samuel:** *Humm... Agora não me lembro mais.*
20. **Prô:** *Vamos pensar, vamo tenta ajuda. O que o menino tá fazendo aqui?*

21. **Juan:** *Assim oh* ((faz movimento de segurar a lupa perto do olho, abaixando-se até o chão)). *Ele tá olhando as pegadas.*
22. **Crianças:** (inaudível)
23. **Prô:** *O que que você falou, Bê?*
24. **Bê:** (inaudível.)
25. **Samuel:** *Nãoo. ele tá oh* ((apontando para a mão))
26. **Prô:** *Só um pouquinho, Samuel, segura o pensamento que o Bê tá falando. Vai.*
27. **Bê:** *Ele tá com uma coisa na mão.*
28. **Prô:** *Que que ele tá segurando?*
29. **Pedro:** *Aquela coisa que tem pra ver as pegadas.*
30. **Prô:** *Ahh... E porque será que ele tá fazendo isso?* ((devolvendo a palavra ao Samuel olhando para ele))
31. **Samuel:** *Ele tá olhando o bicho na mão do pai dele.*
(...)
32. **Prô:** *Pessoal, e pra que que serve isso aqui então?* ((apontando para a lupa na mão do Sid na capa do livro))
33. **Pedro:** *Pra ver pegadas.*
34. **Prô:** *E por que será que ele vê pegadas? Por que será que a gente vai ver pegadas? Ou pra olhar bichinhos? O que que a gente faz quando a gente faz isso?*
35. **Bê:** (indandível).
36. **Samuel:** *Não tem pegada nesse livro.*
37. **Prô:** *Não tem pegada nesse livro... Então por que que o menino usa isso daqui?* ((gesticula com a mão fazendo movimento de olhar atrás da lupa))
(...)
38. **Prô:** *Bom, a gente vai ver a história e a gente vai entender por que que ele tá assim. tá?! O nome desse menino tá escrito aqui, oh* ((aponta para o título)). *É um nome que você conhece* ((apontando para o Samuel)), *porque é o nome do pai de um de vocês. Sabe como é o nome desse menino aqui? Sid, o cientista. De quem é o pai com esse nome aqui?*
39. **Rafa:** *O Samuel.*
40. **Isa:** *O Samuel.* ((levanta da cadeira para dizer))
41. **Prô:** *Aham. O Samuel!*
42. **Juan:** *O Sid!*
43. **Prô:** *Lembra do Sid que veio falar da pescaria?* ((aponta para um cartaz que está na parede referente à sequência didática sobre o gênero oral histórias de pescador)) *Lembra?*
44. **Crianças:** *Simm!!*
45. **Prô:** *Que ele falou da pescaria lá?*
46. **Samuel:** *Ele contou uma história...*
47. **Prô:** *Contou a história da pescaria. Mas esse aqui não é o Sid pai do Samuel, é o Sid cientista. O nome dele é Sid, o cientista. Por que será que ele é um cientista?*
48. **Isa:** *O pai do Samuel?*
49. **Prô:** *Não, esse menino. O pai do Samuel é o Sidclei. Né?*
50. **Samuel:** *É.*
51. **Prô:** *Esse aqui é o Sid cientista.*
52. **Samuel:** *O meu pai tá lá na foto* ((aponta para o cartaz também))
53. **Prô:** *O que será que é ser um cientista?*
54. **Isa:** *E o outro?* ((aponta para a capa do livro que mostra um menino uma lupa olhando para a mão de um outro personagem))
55. **Prô:** *O outro é o pai dele. Não diz o nome do pai dele. Ainda, pelo menos... Por que será que o Sid é um cientista?*
56. **Samuel:** *Porque, porque... Sim...*
57. **Prô:** *Porque sim?*
58. **Bê:** *Pra procurar pegadas.*
59. **Prô:** *Só pra procurar pegadas?*
60. **Crianças:** *Nãoo!*
61. **Luiz:** *Bichinhos.*
62. **Prô:** *Bichinhos, pegadas... Só bichinhos e pegadas?*
63. **Rafa:** *Não.*
64. **Juan:** *Tigres...*
65. **Samuel:** *Não tem tigre nesse livro.*
66. **Prô:** *Bom. Eu não sei, vamos descobrir.*
- Na sequência, a professora-pesquisadora troca a cadeira que estava por uma mais alta, efetiva a leitura do livro, mostrando as ilustrações enquanto lê. Após a leitura, a roda de conversa segue.

67. **Prô:** *Vocês gostaram da história?*
68. **Crianças:** *Simm!*
69. **Prô:** *Eu quero relembrar vocês: qual é o nome do menino que aparece na história?*
70. **Rayane:** *Sid.*
71. **Prô:** *Só Sid?*
72. **Samuel:** *Sid o ivisi...*
73. **Prô:** *Sid o que?*
74. **Rafa:** (inaudível).
75. **Isa:** *Médico.*
76. **Prô:** *Médico?*
77. **Juan:** *Cintiador.*
78. **Rayane:** *Cintio.*
79. **Prô:** *Cintio?*
80. **Samuel:** *Nãoo.*
81. **Bê:** *Eu disse assim.*
82. **Prô:** *Sid, o ciiii... en...tista.*
83. **Algumas crianças:** *Cientista!*
84. **Prô:** *O nome dele é Sid cientista. Por que que o nome dele é Sid o cientista?*
85. **Bê:** (inaudível)
86. **Prô:** *O que que o Sid fez aqui que faz ele ser um cientista?*
87. **Samuel:** *A mão.*
88. **Prô:** *A mão?*
89. **Samuel:** *O bichinho.*
90. **Prô:** *O bichinho? Que que ele tá fazendo aqui? Que parece que ele tá fazendo coisa de cientista?*
91. **Samuel:** *Nada.*
92. **Luiz:** *Tá procurando bichinhos.*
93. **Prô:** *Tá procurando bichinhos... É isso pessoal que os cientista fazem, eles procuram. e por que eles procuram?*
94. **Bê:** *Pra não ficar mais na mão.*
95. **Prô:** *Mas não só os bichinhos... Por que os cientistas procuram as coisas?*
96. **Bê:** *Hoje de manhã e hoje de tarde a minha mãe tirou um monte de piolho de mim da minha cabeça.*
97. **Prô:** *É? Ela procurou e achou?*
98. **Bê:** ((gesticula com a cabeça para cima e para baixo)).
99. **Mateus:** *A minha mãe também procurou e achou.*
- Iniciou-se um debate sobre procurar piolhos. A professora-pesquisadora tenta retomar abrindo o livro.
100. **Prô:** *Vamos olhar aqui de novo. O que que o Sid tá fazendo aqui na história?*
101. **Rafael:** *Achando os bichinhos.*
102. **Prô:** *Achando os bichinhos, tá procurando os coisas. É isso que os cientistas fazem, procuram coisas, pesquisam. Os cientista procuram, pesquisam, investigam, olham, não só bichinhos, mas qualquer coisa que eles ficam curiosos. tá? E o que que o Sid fez aqui pra mãe dele? ((virando as páginas)). Alguém lembra o que que ele tá fazendo aqui oh?*
103. **Samuel:** *Falando porque que a gente tem que lavar a mão.*
104. **Prô:** *Exato. Ele está falando assim oh: 'Por que que a gente tem que lavar a mão?' ((entonando a pergunta))*
105. **Rayane:** *Porque tem bichinho! ((gesticulando as mãos como se estivesse lavando. Muitas crianças estão fazendo o mesmo gesto))*
106. **Prô:** *Isso que ele tá falando pessoal é uma pergunta. Olha só pessoal aqui o Sid tá perguntando. É isso que os cientistas fazem, eles fazem perguntas, eles fazem perguntas para responder, e aí o que eles fazem para responder as perguntas?*
107. **Samuel:** *Oh, prô, a gente não vai contar os colegas?*
108. **Prô:** *Ih, a prô esqueceu. Depois a gente conta. Tá, mas o que o cientista faz pra responder as perguntas? Oh, presta atenção aqui. Ele é um cientista porque ele pergunta e depois procura responder a pergunta, tá pessoal?! O Sid usa pra responder a sua pergunta do porquê a gente tem que lavar as mãos ((levanta, vai até o armário e pega a lupa)) com isso aqui, né? ((mostra a lupa para as crianças)) Não é isso aqui que ele usa?*
109. **Crianças:** *Sim.*
110. **Prô:** *Alguém sabe o nome disso?*
111. **Crianças:** (inaudível.)
112. **Juan:** *Larr.*
113. **Rayane:** *Lanterna.*
114. **Prô:** *Lanterna?*

115. Crianças: Nãooo.

116. Bê: É a coisa que usa para procurar as coisas.

117. Juan: A lanterna é pra ir no escuro ver se tem bicho. ((fazendo movimento como se estivesse com uma lanterna))

118. Prô: Não, né? Não é uma lanterna então. O nome disso é/

119. Bê: Eu sei!

120. Prô: Diga, Bê!

121. Bê: É a coisa pra procurar as pegadas e os bichos.

122. Prô: Isso. Isso é um instrumento. Uma coisa que se usa para procurar, pesquisar coisas, responder perguntas, ajuda a gente a responder as perguntas, a encontrar as respostas. Querem ver o que acontece quando a gente olha aqui?

123. Crianças: Sim!

124. Bê: Prô, quando a gente vai lá fora e tem pegada tu usa isso?

125. Prô: Não, amor, a prô não usa isso pra pegadas. A prô usa isso para outras coisas, oh, por exemplo ((faz o gesto de olhar através da lupa para o livro)). Vocês vão ver o que ela faz. A prô não vai responder, a prô vai esperar vocês verem. Então aqui oh, vem a Isa e a Rayane, cada uma pega um pouquinho e olhem aqui.

As meninas se aproximam, pegam a lupa e olham o livro através dela.

126. Prô: O que que ela tá fazendo?

127. Isa: É grande! ((entrega a lupa para Rayane, impressionada))

Imagem 7 – “É grande!”



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (34:22)

128. Prô: O que que acontece quando você olha a partir disso aqui? ((apontando para a lupa enquanto a Rayane observa)) O que que acontece ali com as letras?

129. Juan: Fica maior!

130. Prô: Muito bem! Fica maior! As coisas ficam maiores quando a gente usa isso aqui. O nome disso aqui é lupa.

131. Samuel: Lupa?

132. Prô: Lupa.

133. Samuel: Lupa, lupa, lupa, lupa. ((cantarolando))

134. Prô: Então o Sid é um cientista que usa a lupa para procurar coisas, pra investigar, para responder as perguntas, tá? Então vem o Samuca e o Rafa olhar.

A roda continua até todas as crianças olharem o livro através da lupa.

135. Prô: Bom, então ser um cientista é ver, é procurar, é investigar, é pesquisar, e a prô tem uma notícia pra vocês. Vocês sabiam que a prô também é uma cientista?

136. Crianças: Ôôô! ((sorrindo, impressionadas))

137. Prô: Sabe por quê? Porque a prô também está procurando uma coisa, investigando uma coisa. Sabe onde a prô tá procurando uma coisa, investigando uma coisa? ((olhando através da lupa para as crianças))

138. Crianças: Não.

139. Prô: Querem saber onde?

140. Crianças: Sim.

141. Prô: Aqui na sala.

142. Samuel: Ah?! ((levantando da cadeira))

143. Prô: A prô tá procurando, tá investigando uma coisa que nem o Sid. Sabe que coisa é essa?

144. Samuel: Não.

145. Prô: Uma coisa que tá em vocês.

146. Bê: Os bichinhos invisíveis!

147. Prô: *Não são os bichinhos invisíveis. Pessoal, a prô vai contar uma coisa bem importante pra vocês agora. ((levanta e troca de cadeira novamente, retornando para uma cadeira igual as que as crianças estavam sentadas)) Lembra quando a gente foi lá na UPF? (em outubro de 2015 a turma foi à brinquedoteca da UPF)*

148. Crianças: *Sim.*

149. Prô: *Lembram o que a prô disse que faz lá na UPF?*

150. Luiz: *Estuda.*

151. Prô: *Estuda! [...] Faz um curso chamado Mestrado. E pra você fazer o Mestrado você tem que ser um cientista, porque você tem que pesquisar, investigar uma coisa. E aí, sabe o que a prô disse que vai investigar? Como que as crianças aprendem aqui na escola. A prô vai procura descobri como é que as crianças aprendem aqui na escola. E quem são as crianças?*

152. Samuel: *A gente.*

153. Prô: *Vocês! Então a tarefa da prô é pesquisar como vocês vão aprender as coisas aqui, tá? E o que a prô vai usar para descobrir isso? A prô consegue descobri isso com a lupa?*

154. Isa: *Sim.*

155. Prô: *Dá pra prô ver o jeito que vocês aprendem usando a lupa? Brincam, fazem o nome, os desenhos, da pra ver desse jeito?*

156. Crianças: *Não.*

157. Prô: *Não dá. A prô não é uma cientista que nem o Sid, a prô é outro tipo de cientista, a prô tem que ver de outro jeito. Adivinhem de que jeito a prô vai ver como vocês aprendem?*

158. Samuel: *Eu não sei.*

159. Prô: *Pensem bem. Eu coloquei uma coisa aqui na sala hoje que vai me ajudar a ver como vocês aprendem. Por onde que eu vou olhar onde vocês aprendem?*

160. Samuel: *Onde que tá então?*

161. Prô: *Eu coloquei, vocês viram, eu pedi pra vocês se eu podia colocar. O que é? Procurem. O que vai me ajudar a ser uma cientista? Que vai me ajudar a ver vocês? Onde que tá uma coisa que vai me ajudar a ver vocês? Olhem pra sala, procurem. Onde que tá uma coisa que vai me ajudar a ver vocês.*

Imagem 8 – Ali.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (45:26)

162. Luiz: *Ali. ((apontando para a câmera))*

163. Prô: *Ali. O que que é aquilo ali?*

164. Crianças: *Uma câmera!*

165. Prô: *Uma câmera. E o que que a câmera faz?*

166. Luiz: *Tira foto.*

167. Prô: *Só tira foto?*

168. Juan: *Não. Ela filma.*

169. Prô: *Ela faz vídeo. Ela filma. E depois o que que eu faço? ((apontando para os olhos))*

170. Luiz: *Olha.*

171. Prô: *Eu olho! A câmera vai me ajudar, a câmera é a minha lupa. ((empolga-se e fica em pé, gesticulando e apontando ora para a lupa, ora para a câmera)) O Sid usa pra ser um cientista a lupa, eu uso a câmera. E aí eu vou filmar vocês pra descobrir como vocês aprendem.*

Subitamente as crianças levantam e abraçam a prô.

Imagem 9 – Abraço!



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (46:17)

Aos poucos, vão retornaram aos seus lugares.

172. Prô: *Então. A prô é um cientista, e a prô não vai usar a lupa, a prô vai usar o que para pesquisar?*

173. Juan: *A câmera!* ((levantou para falar, empolgado))

174. Prô: *A câmera! E eu tenho um convite para fazer pra vocês. Então pra eu pesquisar o que vocês aprendem eu vou usar a câmera e depois eu vou olhar. E eu vou olhar pra vocês também e usar isso aqui oh* ((abre o armário e mostra o diário de memórias)). *Que que é isso aqui? Vocês já viram eu usando isso aqui?*

175. Juan: *Sim. O caderno.*

176. Bê: *Só eu e o Rafa, né, Rafa?* ((Rafa concorda com a cabeça))

177. Prô: *Vocês viram o que eu fiz aqui dentro?* ((mostra o caderno para as crianças, folheando))

178. Juan: *Letra. Letra por letra.*

179. Prô: *Mas o que será que eu escrevi aqui?*

180. Isa: *Letras.*

181. Prô: *Eu vou dizer pra vocês aqui. Enquanto vocês brincam, e não tinha câmera, eu olhava pra vocês e escrevia o que vocês estavam fazendo. Eu quero saber, em primeiro lugar, eu posso fazer a minha pesquisa de cientista aqui na sala com vocês?*

182. Crianças: *Simmm!*

183. Prô: *Posso escrever no meu caderno sobre vocês?*

184. Crianças: *Simmm!*

185. Prô: *Posso então filmar vocês?*

186. Crianças: *Simmm!*

187. Prô: *E agora eu tenho outra pergunta* ((vai até o armário e pega a segunda câmera)). *A mais importante, a mais importante de todas as perguntas. Eu sou uma...*

188. Isa: *Cientista.*

189. Prô: *O Sid é um Cientista. Vocês gostariam de ser cientistas também?*

190. Crianças: *Simmm!*

191. Prô: *E o que vocês precisam fazer pra ser um cientista?*

192. Luiz: *Ficar grande.*

193. Prô: *Não. Não precisa ser grande pra ser um cientista. O Sid é pequeno. Pessoal, então a prô quer fazer um convite pra vocês. A prô quer que vocês sejam cientistas na minha pesquisa.*

194. Crianças: *Ebááá!*

195. Prô: *E vocês vão fazer um favor pra prô. Vocês vão pesquisar como os amigos aprendem. Quando os amigos tiver estudando, aprendendo, brincando, e vão tirar fotos e vídeos e mostrar pra prô, tá? Então, a prô vai usar aquela câmera* ((aponta para câmera no tripé)), *vocês vão usar essa câmera aqui, tá?! O ajudante do dia vai poder usar essa câmera, combinado?*

196. Crianças: *Combinado!*

(...)

Essa roda de conversa finaliza após a explicação sobre o uso da câmera e o funcionamento do cantinho do cientista: um espaço do armário da sala, de fácil acesso a todos, onde ficariam guardados os materiais da pesquisa (câmeras, diário, lupa, o livro “Sid, o cientista”, termos de consentimento assinado pelas famílias e pela Direção da escola). As

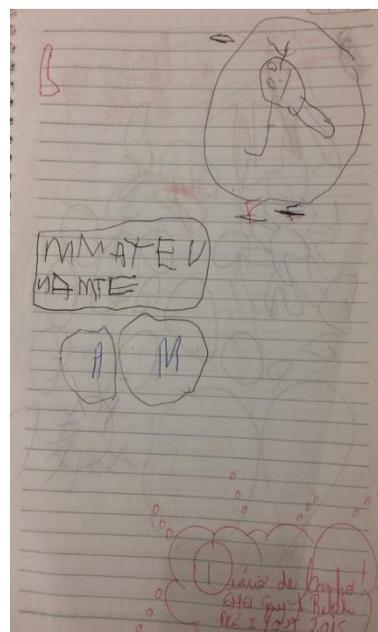
crianças manusearam os objetos do cantinho do cientista, recontaram a história, escreveram no diário, centralizando a atenção na lupa e na câmera.

Imagem 10 – Mateus pesquisador com a lupa



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (01:25)

Imagem 11 – Diário



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Na condição de análise autoscópica, faz-se evidente que, mais uma vez, o diálogo fora intencionado e tensionado como uma operação do sistema de atividades docente, todavia, de forma peculiar. Afinal, os diálogos deflagrados até então eram representativos ou das atividades docentes ou das atividades de pesquisa do sistema de atividades docente. Pela primeira vez, vislumbra-se uma atividade docente que comunga do mesmo motivo da atividade de pesquisa, a saber, contribuir com o desenvolvimento integral das crianças e, mais ainda, comunga da mesma ação: pesquisar *com* as crianças. Aqui, ação docente e ação de pesquisa são operacionalizadas por intermédio de um mesmo diálogo condicionado pela heteroglossia dialogizada dos enunciados, produzidas principalmente pela professora-pesquisadora e que aparentemente confluem, da ótica das vozes sociais, em uma unidade polissêmica. Isso porque a heteroglossia, reconhecida pelo círculo bakhtiniano como a multidão de vozes sociais que circundam o sujeito, nunca apresenta-se de forma estática, mas sim, dialogizada, o que possibilita uma multiplicidade de sentidos socioculturais possíveis.

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou

totalmente, se difundir em outras, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (FARACO, 2009, p.58)

Dessa perspectiva, os enunciados produzidos pela professora-pesquisadora são constituições de um emaranhado de vozes sociais que compõem o auditório social (BAKHTIN, 2014) do seu horizonte social, advindo das interações verbais nos mais diferentes tempos. Contudo, os enunciados datados em 06 de novembro de 2015 e aqui transcritos pela professora-pesquisadora não representam um somatório de todas as vozes sociais do auditório, mas sim, unidades discursivas constituídas prioritariamente de vozes sociais de autoridade, ou seja, de vozes sociais que são mais que partícipes, pois ganharam sonoridade por intermédio dos autores agentes nos/dos diálogos vetores do devir do desenvolvimento da professora-pesquisadora, a saber, vozes sociais das infâncias, vozes sociais da docência e vozes sociais da ciências.

Essa heteroglossia dialogizada peculiar, constitutiva nos/dos enunciados da professora-pesquisadora, acaba por frutificar em uma polissemia quase inexequível da perspectiva das vozes sociais de autoridade. Afinal, quais vozes socioculturais emanam dos enunciados? Há enunciados monovocais por parte da professora-pesquisadora que conotam sentido unitário para com cada uma das vozes sociais de autoridade? Há enunciados estreitos somente às vozes sociais infantis? Ou às vozes sociais da docência? Ou as vozes sociais da ciência? Há, quem sabe, uma unidade polissêmica sociocultural nos enunciados da professora-pesquisadora? Talvez, da perspectiva semântica que demanda a predominância de uma voz social no enunciado e, por consequência, a hierarquização das vozes sociais nas relações dialógicas que o compuseram, a resposta para esta última pergunta seria “não”. Mas, se considerarmos a intencionalidade dialógica da professora-pesquisadora anunciada nos confins desta visão, de manter-se responsiva em cada diálogo que compunha o seu *vir a ser* de forma exotópica e plenivalente, a resposta para essa pergunta seria “sim”. Não seria, talvez, a unidade polissêmica sociocultural característica de relações dialógicas polifônicas?

O fato é que a intencionalidade dialógica da professora-pesquisadora frente aos coautores, representantes das vozes sociais de autoridade de cortejar (mesmo sem muitas esperanças) a *polifonia*, condiciona a resposta na medida em que a experiência plenivalente fora tensionada no *vir a ser* da professora-pesquisadora e, portanto, da professora-pesquisadora que agora se institui como autora de tais enunciados. Também porque a operacionalização do diálogo manteve-se condizente com o objetivo da ação, a saber, convidar as crianças a “autorarem” na pesquisa de forma plenivalente para com aquelas infâncias, não só considerando seus assentimentos/consentimentos, mas também investindo

seus entendimentos, seus conhecimentos sobre a ação de pesquisar, ampliando-os, validando-os e/ou complexificando-os dialogicamente. Isso tudo partindo do pressuposto da exotopia, ou seja, de fazer-se excedente de visão docente para/de crianças tanto quanto aquelas crianças faziam-se excedente de visão para/de uma adulta professora-pesquisadora em constante *vir a ser*. Ou seja, havia um objetivo que, de certa forma, aponta para uma unidade polissêmica sociocultural nos atos enunciativos (de professora-pesquisadora com/de/para crianças) e, portanto, nos enunciados da professora-pesquisadora.

Para além do aspecto polissêmico sociocultural tendenciosamente polifônico para com as vozes sociais de autoridade do auditório social, dialogizadas nos enunciados da professora-pesquisadora, há sentidos de outras ordens que circundam a operacionalização do diálogo do sistema de atividades docente que chamam atenção. Temos, a exemplo, os sentidos que efluem do ato enunciativo latente no diálogo acontecido entre a professora-pesquisadora e as crianças de perguntar, principalmente por parte da professora. São muitas perguntas. Em termos quantitativos, dos 196 turnos de fala transcritos a partir dos acontecimentos videogravados no dia 06 de novembro de 2015, 78 turnos são de enunciados corporificados em perguntas (muito deles com mais de uma). A pergunta, de fato, é uma máxima nos diálogos operacionalizados no sistema de atividades docente. As coautoras da pesquisa compartilhada, Bragagnolo (2016), Camargo (2016) e Sartori (2016), já haviam ressaltado essa questão.

Percebemos, nesse sentido, que a pergunta constitui-se como um princípio, ou seja, uma ação de referência na relação professora e crianças, produtora de sentidos e instauradora e motriz do diálogo. A pergunta que problematiza está presente nos questionamentos da roda de conversa, na explicação de uma atividade, nas descobertas que ocorrem durante os projetos, seja por iniciativa das professoras ou das crianças. As crianças aprendem a entender a pergunta e aprendem a perguntar. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 109)

Percepções como a de Bragagnolo (2016) ampliam o lugar e o papel da pergunta corporificada nas relações dialógicas que permeavam aquela comunidade escolar infantil, já que indicam que se dirigem muito além dos diálogos operacionalizados nos projetos (uma das atividades docentes que prioritariamente era mobilizada por perguntas). Reconhecem-nas como um “princípio”, na condição de “ação de referência na relação professora e crianças”. Afinal, a *ação de pesquisar com as crianças*, operacionalizada pelo diálogo tensionado massivamente por enunciados corporificados em perguntas, apresenta-se não como um acontecimento caracteristicamente isolado (ainda que inédito da perspectiva da criação na situação imediata), mas como uma representatividade de um acontecimento recorrente nesta

comunidade escolar infantil, na medida em que “o diálogo é presente de forma constante, em um ir e vir de perguntas e respostas que vão buscando sentido na expressão oral ou nas inúmeras manifestações em gestos das crianças e professoras.” (BRAGAGNOLO, 2016, p. 142)

Durante o maior tempo da conversa, a professora é que faz as perguntas para ajudar as crianças a descrever os quadros e falar de Frida, mas nesse processo de interação, ao final da cena, percebemos que também João quer saber mais e pergunta se a pintora é namorada do homem que aparece nos quadros (turno 272). O tema interessa às crianças e surgem comparações sobre o tamanho e a grandeza (no sentido de importância) do homem. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 145)

A partir desse excerto de uma das muitas análises de Bragagnolo (2016), que circundavam as interações verbais entre as crianças e a professora da turma Pré-escola I de 2015 e que apontaram um movimento dialógico centralizado em perguntas, é possível reconhecer que historicamente a pergunta é um forte elemento dessa comunidade escolar infantil, tanto pelo aspecto da constância, quanto pelo aspecto da pertinência. Isso porque a pergunta não se restringia apenas aos diálogos operacionalizados nos sistemas de atividades docente, mas também aos sistemas de atividades das crianças. Às crianças (agora, pesquisadoras desta/nesta pesquisa) pertenciam as perguntas, pois elas também tensionam os diálogos por intermédio delas (não tanto quanto sua professora, agora também pesquisadora, mas, sim! As crianças, de uma forma ou de outra, sempre estavam a perguntar...).

Contudo, segundo Sartori (2016), os enunciados das crianças-pesquisadoras, corporificados em perguntas não estavam/estão subordinados ao movimento naturalizado e/ou banalizado (instrumental) de sustentação da conversação humana, condicionada historicamente pelo binário dialógico (pergunta-resposta), muito menos ao que tangencia interpretações rasas sobre as perguntas das crianças como produções verbais infantis intempestivas, popularmente assim julgadas pela perspectiva adultocêntrica que trata a pergunta da criança com condescendência, que não humaniza a pergunta da criança, infantilizando-a de forma pejorativa diante da sua alteridade infantil. A partir de análises como as de Sartori (2016), podemos vislumbrar que sim, havia um sentido peculiar que circundava as perguntas (da professora e de suas crianças pesquisadoras) naquela comunidade escolar infantil.

[...] a professora mobiliza a narrativa das crianças através da pergunta e, aos poucos, elas também vão apoderando-se dessa estratégia para intervir no arranjo e na elaboração do pensamento (interação); não só a professora pressupõe a cena

narrativa, mas as próprias crianças vão preenchendo as lacunas e tornando-se coautoras na interlocução. (SARTORI, 2016, p. 127)

Ou seja, as crianças perguntam porque aprenderam a perguntar naquela comunidade escolar infantil, o que não significa que não faziam perguntas antes de perguntar lá, ou que antes lá não perguntassem, ou, ainda, que apenas faziam perguntas lá, naquela comunidade escolar infantil. Repito, as crianças perguntam porque aprenderam a perguntar *naquela* comunidade escolar infantil. Afinal, lá, a pergunta valorada na experiência da dúvida (BAKHTIN, 1993) circundava muitas das relações dialógicas que compunham as operações da sua professora, agora pesquisadora. O que sabiam, o que não sabiam, o que queriam saber, o que precisavam saber, o que gostariam de saber, o que não gostariam de saber, do que simplesmente gostavam, do que não gostavam, o que pensavam, o que sentiam, o que viviam, como viviam e, finalmente, como aprendiam, eram apenas algumas das muitas dúvidas que a professora-pesquisadora *experienciava* todos os dias com as suas crianças, que se materializam em *atos* enunciativos corporificados em perguntas.

A condução da professora revela um princípio [...] que lhe possibilita tornar conhecidos para si mesma os conhecimentos que as crianças levam consigo, a fim de que sua intervenção, durante o momento em que estes são evocados, possa problematizá-los, ampliando a rede de generalizações que já faziam parte do nível de desenvolvimento real das crianças. (CAMARGO, 2016, p. 98)

Nesse sentido, a constância da pergunta por parte da professora-pesquisadora apresenta-se a nós amalgamada a um *sentido responsivo* face às relações dialógicas que a mesma tensiona com as crianças-pesquisadoras, na medida em que a pergunta repercute em um movimento exotópico de busca por excedentes de visão infantis. Afinal, ao operacionalizar o diálogo, a fim de se empoderar de significados advindos das instâncias infantis, a professora-pesquisadora responsabiliza-se por seus próprios acabamentos, não só ao ampliar, validar e complexificar os significados infantis, mas também e principalmente ao mobilizar o devir da operacionalização do diálogo, na medida em que “as perguntas elaboradas pela professora [...] mostram-se fundamentais na organização do pensamento das crianças e em sua comunicação” (CAMARGO, 2016, p. 143).

[...] percebemos uma preocupação da professora Mel [pseudônimo da prô Mary] em realizar esse processo, envolvendo as crianças em uma atividade em que pudessem pensar sobre e externalizar o que haviam aprendido no projeto de pescador, deixando em algo fora de si a síntese desses achados. Com uma estratégia que envolveu a fala (provocada por perguntas), a escrita e a reflexão, colocou as crianças em situação de usar a linguagem para pensar sobre o que ocorrera e o que aprenderam. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 146)

Contudo, esse *sentido responsivo* não ganha conotação apenas quando a professora-pesquisadora apresenta a pergunta como um ato exotópico responsável por seu acabamento, mas também quando a professora engaja-se no diálogo a ponto de reconhecer a pergunta como um ato das crianças, mediante o qual buscam os seus acabamentos naquela comunidade escolar infantil. Assim, ao perguntar às crianças, a professora, primeiramente, apresenta-lhes uma *instância dialógica* onde não só poderão falar, mas onde também poderão ser ouvidas, pois a pergunta corporificada, na condição de *experiência da dúvida* entonada (uma dúvida que eu mesma, sozinha, não sou capaz de sanar e, portanto, preciso de outrem que, por hora, está fora de mim), pressupõe a “disposição à escuta/ausculta”: “Isso permite que as crianças sejam consideradas numa condição de autoras e coautoras do processo de aprendizagem, no qual os conhecimentos de cada uma e suas perguntas são valorizados” (CAMARGO, 2016, p. 171).

A pergunta, pois, constitui a interação como uma ação que propicia a reflexão [...]. Aqui, reiteramos que não só a professora questiona o grupo de crianças e, sim, que de modo extraordinário, as próprias crianças vão conquistando um lugar para intervirem ativamente na narrativa do outro e, assim, desempenhando essa ação que “era” da professora. (SARTORI, 2016, p. 145)

Não obstante, o fato das crianças reconhecerem um local de fala legitimado pela escuta responsiva da professora que na maioria das vezes apresenta-se no seu ato enunciativo de perguntar alarga consideravelmente as possibilidades de desenvolvimento das crianças, pois, elas têm a possibilidade de ir ao encontro de uma *instância dialógica* onde se torna possível *experienciar* com outrens não só suas significações, que ganham (novo) sentido naquela situação imediata de/em diálogo ativo e audível, mas também *experienciar* as suas dúvidas em relação aos significados que circundam a situação imediata e que, independente de já constituírem significações de/em outros tempos ou não, naquela dada situação, lhes falta sentido. Assim, quando a professora pergunta ela não só está potencializando as possibilidades de autoria da criança em suas narrativas do significado no ato de narrar, mas também da autoria do seu próprio *vir a ser*, do seu próprio desenvolvimento, quando escuta, ambiciona, corteja, procura, valora o ato de perguntar da própria criança.

As perguntas, portanto (e isto é uma característica das aulas observadas), não estão centradas apenas na professora, indício da organização das crianças em subcomunidades de aprendizes mútuos e, por conseguinte, a presença do que Bruner (2001, p. 30) denomina andaime: situação em que o dizer de um sujeito oferece suporte ao dizer de um outro, num processo de aprendizagem compartilhado, que desmonopoliza o ensino. (CAMARGO, 2016, p. 108-109)

Ou seja, primeiramente, as crianças perguntam porque aprendem que *podem* perguntar naquela comunidade escolar infantil. Aprendem (por intermédio da operacionalização de diálogos por parte da professora que insistentemente procura escutar o que as crianças têm a dizer) que seus enunciados serão acolhidos e correspondidos, responsivamente. Destarte, é fato que as crianças também perguntam naquela comunidade escolar infantil porque ali há perguntas, comumente. Não obstante, *deliberadamente*, o que nos leva a considerar novamente o aspecto polissêmico nesta análise autoscópica, porém de outra perspectiva. Isso porque, em um primeiro momento, a análise circundara o emaranhado de sentidos que emanam da heteroglossia dialogizada constitutiva e constituída no/do diálogo das vozes sociais que compõem os enunciados da professora-pesquisadora.

Agora, o aspecto polissêmico que se vislumbra refere-se ao emaranhado de sentidos que emana da operacionalização dos diálogos (caracterizados principalmente pelo ato enunciativo de perguntar) dessa mesma professora-pesquisadora com suas crianças nos acontecimentos vivenciados em uma instituição escolar infantil que, por sua vez, é representante autorizada de um lugar social delimitado, a saber, a educação formal: um espaço e um tempo de vida de sujeitos partícipes de uma cultura, que historicamente valoriza tal lugar na medida em que se torna um recurso cultural institucionalizado, importante para o desenvolvimento holístico do ser humano diante da sua conduta geracional, ou seja, o ensino deliberado e intencional. Dessa perspectiva, não foi possível reconhecer o *sentido responsivo* sendo o único a emanar dos diálogos operacionalizados entre as crianças e a sua professora-pesquisadora, tensionados por perguntas. Muito pelo contrário. Nossas análises nos levam ao dimensionamento de uma unidade polissêmica possivelmente caracterizada pela ambivalência dialética dos sentidos.

Partindo dos achados de Bragagnolo (2016), Camargo (2016) e Sartori (2016), somados àqueles significados que foram suspensos do/no horizonte social da nossa pesquisa, a Educação Infantil, temos reconhecido de forma notória e valorativa as instituições escolares infantis como nichos educativos formais contributivos com o desenvolvimento integral das crianças. Sartori (2016) e Camargo (2016), respectivamente, apresentam importantes indícios de desenvolvimento infantil na instituição escolar infantil nessa visão, tanto na qualificação da mobilização das funções psicológicas superiores das crianças quanto na ampliação, validação e/ou complexificação dos significados infantis, ou seja, dos sistemas de conceitos. Bragagnolo (2016) sinaliza a pergunta como um “princípio” que, por sua vez, norteia grande parte dos acontecimentos que deflagraram fortes condições de

desenvolvimento nessa comunidade escolar infantil, apresentando-se, inclusive, como uma “ação de referência na relação professora e crianças”. Destarte, esse “princípio”, aos olhos de Camargo (2016), evidencia-se como uma “ação de referência na relação professora e crianças”, representativa *daquele* lugar social, denominado como “*princípio pedagógico*” (CAMARGO, 2016), um princípio que rege tal “ação de referência” em contextos que foram *deliberadamente intencionados* pela professora, corroborando uma dada conduta geracional própria desse lugar social.

Partindo dessa perspectiva, retomamos as análises de Bragagnolo (2016), na medida em que a pesquisadora buscou nos acontecimentos vivenciados entre a professora-pesquisadora e suas crianças ações de linguagem circundantes nas/das interações verbais na Educação Infantil, passíveis de serem acionadas pelas professoras como dispositivos de desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. Nesse momento, nos deparamos com a referida “ação de referência” que, mediante o “princípio pedagógico”, estava amalgamada ao acionamento de um dispositivo de linguagem que fora reconhecido por Bragagnolo (2016) como um *formato de interação*.

Bruner (1997, p. 52) designa como formatos “tipos de atividades nas quais os parceiros podem se predizer, atribuir intenções, e em geral, designar interpretações para suas ações e enunciados”. Cole e Cole (COLE; COLE, 2001, p. 334) apoiam-se em Bruner (1982) para afirmar que as primeiras estruturas sociais oferecidas pelos adultos para o desenvolvimento da linguagem da criança ocorrem na forma de formatos. Segundo os autores tratam-se de “atividades padronizadas, socialmente recorrentes, em que adultos e crianças atuam conjuntamente”. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 116)

Portanto, a “ação de referência na relação professora e crianças” (BRAGAGNOLO, 2016), na turma pré-escola I de 2015 da prô Mary, a saber, o ato enunciativo de perguntar, só fora reconhecido como tal, inclusive pelas próprias crianças, na medida em que a pergunta torna-se o principal elemento dinamizador de um *formato de interação* (BRUNER, 2001) acionado constantemente em contextos deliberados e intencionados pela professora-pesquisadora naquela comunidade escolar infantil como um dispositivo de linguagem (BRAGAGNOLO, 2016), que, por sua vez, não era caracterizado pela disposição dos sujeitos (na roda de conversa, por exemplo), mas sim, pela disposição dos enunciados.

[...] não é a roda, exatamente, que representa o formato, mas o tipo de atividade em que a professora pergunta, as crianças respondem, ela a confirma com as crianças, registra-a e passa a palavra a outro colega. As crianças indicam saber como aquele momento “funciona”, visto que o vivenciaram outras vezes esse modo de, na roda, usarem a linguagem.

Concebemos, portanto, o formato de interação como outro dispositivo acionado na interação verbal entre crianças e professoras, na maioria das vezes, organizado por essas últimas e vivenciado pela turma com certa periodicidade, em que estão em jogo ações com a linguagem compartilhadas com o outro. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 151)

As crianças, portanto, perguntam tanto porque aprenderam que podem quanto porque aprenderam um formato de interação (BRUNER, 2001), ou seja, uma forma de reger as relações no grupo que, por sua vez, está relacionada ao ato de perguntar. Com isso, é preciso destacar que as crianças não aprenderam propriamente a perguntar ou a responder perguntas, mas sim, convocar, agenciar, participar e/ou cooperar em um formato de interação verbal que tangencia a *experiência da dúvida* naquele grupo social institucionalizado. Não obstante, quando uma pergunta é verbalizada, provocada, evocada, problematizada e/ou respondida, não só uma *instância dialógica de sentido responsivo* apresenta-se às crianças (e a suas próprias perguntas), mas também uma *instância espaço-temporal* dotada de um *sentido institucional*.

Considerando que “a vida em uma cultura é, portanto, uma interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob sua influência institucional e as versões que são produtos de suas histórias individuais” (BRUNER, 2001, p. 25), cada grupo social que recebe um membro partícipe de determinada cultura é representativo de uma certa instituição (valorada pela comunidade) que, por sua vez, “cultiva crenças, habilidades e sentimentos a fim de [...] interpretar o mundo natural e social de sua cultura” (BRUNER, 2001, p. 25). Para que a instituição mantenha-se valorosa na comunidade cultural, cada grupo social mobiliza-se com medidas de recepção e participação de seus membros de modo que estes, em suas agências individuais na comunidade, apresentem as significações ali cultivadas como formas possíveis e importantes de interpretação daquela/naquela cultura.

Assim, quando uma criança adentra em uma comunidade cultural e, conseqüentemente, em uma busca por significados e referências sociais – a saber, “conexões entre significados” (ROGOFF, 2005, p. 234) – que a situe nessa cultura, afinal, “estabelecer referências sociais é uma forma muito poderosa de ganhar e fornecer informações” (ROGOFF, 2005, p. 234), adentra também em uma complexa rede de interações onde “os cuidadores, as práticas e as instituições da comunidade, bem como as próprias crianças, determinam as situações nas quais elas estão presentes e têm oportunidade de aprender” (ROGOFF, 2005, p. 235).

Considerando que os referenciais sociais são constituídos durante os processos de significação, cada grupo social que acolhe a criança oferta-lhe não só uma gama de

significados, mas também diferentes contextos de significação. Tais contextos, quando estruturados “por meio da escolha de atividades que as crianças podem observar e participar, bem como empreendimentos compartilhados e desenvolvidos em pessoa” (ROGOFF, 2005, p. 235), facilitam o seu encontro com referências sociais passíveis não só de situá-las no grupo social, mas também de oportunizá-las aprender com o próprio grupo os significados axiológicos que ali circulam. Contudo, quando tais contextos estruturados apresentam-se no grupo social como uma convenção dotada de um significado valorado pelo mesmo, a saber, um formato de interação (BRUNER, 2001), ampliam a possibilidade das crianças de estabelecerem referenciais sociais de caráter também institucional.

Afinal, o formato de interação proporciona às crianças tanto situarem-se dentro do respectivo grupo social ao demarcar uma unidade de tempo naquele respectivo micro-espço de significado já compreendido e valorado pelo grupo, passível de mobilizar outros significados ali valorados, quanto se situarem na comunidade cultural com um todo, na medida em que apresenta-se como uma interação que caracteriza o grupo social e que, por sua vez, é espécime institucional, a saber, unidade de tempo no macro-espço de significado já compreendido e valorado na cultura. Assim, quando uma criança aprende um formato de interação em um determinado grupo social, ela amplia o rol de possibilidades de construir referenciais sociais tanto dentro da instituição atual quanto nas demais, qualificando a sua interação no grupo e na comunidade, que, no caso do formato de interação em questão, aquele que tem como vetor a pergunta corporificada enquanto ação de referência, não ressona apenas como um referencial social institucional associativo e/ou distintivo, mas também e principalmente um referencial *refrativo*, na medida em que é acionado não espontaneamente, mas deliberadamente.

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. [...] Toda refração do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como um fenômeno obrigatoriamente concomitantemente. (BAKHTIN, 2014, p. 38)

Ou seja, as relações que se vislumbram por parte das crianças com a pergunta corporificada não constituem-se como uma simples réplica atitudinal de movimentos repetitivos no grupo social, mas sim, como um produto de um percurso complexo de aprendizagens, em um nicho educativo institucional, representativo da Educação Infantil que oferta não só significações, mas também condições para a significação.

Essas condições estão amalgamadas à mobilização da professora em estruturar contextos deliberadamente para que as crianças encontrem referências sociais passíveis de construir processos de significação naquele grupo social institucional. A exemplo, temos a própria roda de conversa do dia 06 de novembro de 2015: um contexto estruturado deliberadamente que oportunizou às crianças estabelecer, entre significados que tangenciam a ação de pesquisar, diversas referências sociais (conexões distintivas e associativas que acarretaram em refutação, alargamento e/ou complexificação de/entre significados, como lupa, câmera e lanterna; Criança cientista e adulto cientista; Sid cientista e Sid pai do Samuca; Procurar bichinhos, procurar pegadas, procurar piolhos, procurar o que os colegas estão fazendo, aprendendo) passíveis de contribuir com seus processos de aprendizagem e, por sua vez, de desenvolvimento. Destarte, esse contexto estruturado deliberadamente não vem intencionado em mobilizar os significados circundantes apenas à ação de pesquisar, mas também à ação de referência daquele grupo social, a saber o ato de corporificar perguntas.

Afinal, tal ato enunciativo, ao deferir *instâncias dialógicas* de *sentido responsivo* para com os acabamentos e, conseqüentemente, desenvolvimentos daqueles sujeitos, quando assim fora reconhecido naquele grupo social, tornara-se uma ação de referência, contudo, regida por um princípio pedagógico. Isso porque, o *sentido responsivo* que perpassa pela *instância dialógica* constituída pelo ato de perguntar por parte da professora está amalgamado a um *sentido institucional* representado pelo movimento deliberado da mesma em proporcionar contextos estruturados de significação para as crianças que tangenciam o próprio ato enunciativo de perguntar, a saber, o formato de interação. Ou seja, a professora, historicamente naquela comunidade escolar infantil, vem intencionada a possibilitar às crianças contextos estruturados em quem as mesmas possam, entre tantos significados, significar também o formato de interação tensionado pela pergunta.

Portanto, regida pelo princípio pedagógico, a professora estrutura os contextos a fim de acionar, na condição de dispositivo de linguagem (BRAGAGNOLO, 2016), o respectivo formato de interação de forma deliberada ao que tange o *sentido responsivo* da *instância dialógica* naquela comunidade escolar infantil, outorgando assim uma *instância espaço-temporal* que não só intenciona a agência das crianças no grupo social na condição de *instância dialógica* (na medida em que a mesma potencializa o estabelecimento de referências sociais passíveis de aprendizagens para com os significados ali valorados), como também na comunidade cultural, ao significar o formato de interação como uma agência representativa daquela instituição social passível de ser reconhecida como uma forma valiosa de “interpretar o mundo natural e social de sua cultura” (BRUNER, 2001, p. 25).

Assim, mediante o reconhecimento da *instância dialógica* e da sua potência ao que tange o *sentido responsivo*, as *instâncias espaço-temporais* de *sentido institucional* são instauradas por parte da professora a fim de as crianças significam o próprio formato de interação que, por sua vez, transcende não só o aspecto distintivo e/ou associativo do significado, mas também e principalmente o aspecto restritivo àquela instituição social originária, na medida em que fora deliberadamente intencionado como um significado a ser “compreendido e dotado de sentido” (BAKHTIN, 2014), e portanto, “refratável” como uma forma de agência importante em outras instituições da cultura, inclusive como balizadora de referências sociais em contextos de significação (estruturados ou não) passíveis de *experienciação da dúvida*.

Dessa perspectiva, a análise autoscópica amplificada de um acontecimento representativo nesta/desta comunidade escolar infantil, a saber, o diálogo operacionalizado pela professora-pesquisadora com suas crianças no dia 06 de novembro de 2015 centralizado no ato enunciativo de corporificar perguntas, reafirma o fato já vislumbrando nas análises da pesquisa compartilhada e que, inclusive, coincide com o alvo do motivo que tange o devir do/no sistema de atividades docente: há desenvolvimento humano nesta comunidade escolar infantil. Tanto a unidade polissêmica tenciosamente polifônica que aflui dos/nos enunciados da professora-pesquisadora que *vir a ser*, quanto a unidade polissêmica caracterizada pela ambivalência dialética dos sentidos responsivo e institucional que coexistem de forma interdependente em *instâncias dialógicas* e *espaço-temporais* constituídas e constitutivas das/nas interações naquela comunidade escolar infantil, confluem para o mesmo fim, ou seja, desenvolvimento, tanto da professora-pesquisadora quanto das crianças. Contudo, não fora em busca apenas de tal reincidência que intencionamos a nossa pesquisa com as crianças. Nossa busca, bem sabe o leitor, ambiciona não apenas deflagrar as unidades de/com sentido de desenvolvimento humano, mas sim, aquela unidade que *faz* o sentido, que *dá* o sentido de desenvolvimento às unidades polissêmicas que confluem em desenvolvimento humano, a saber, uma unidade microgenética de desenvolvimento humano da/naquela comunidade escolar infantil.

Não obstante, retomemos a aventura com as crianças que se iniciara aqui, no diálogo-mirante da pesquisa. A partir da operacionalização do diálogo supracitado do dia 06 de novembro de 2015, a ação de pesquisar com as crianças fora intensificada em termos de operacionalização. No correr do dias, o emaranhado de sistemas de atividades das crianças e docente mantinha-se ativo, inclusive ao que tange a ação de pesquisar. Crianças-pesquisadoras e professora-pesquisadora, durante as manhãs dos meses de novembro e

dezembro, munidas de suas câmeras e do diário de memórias, operacionalizam a ação ora filmando, ora fotografando, ora produzindo memórias, ora intencionado diálogos para com a ação de pesquisar. Um desses diálogos intencionados a operacionalizar a ação de pesquisar com as crianças do sistema de atividades da professora-pesquisadora sucedeu o momento em que as crianças haviam assistido o filme: “Meu malvado favorito.” em uma roda de conversa. Antes de adentrar na temática em si de pesquisar que estava implícita no filme, a professora-pesquisadora, por intermédio de perguntas, tensiona o diálogo primeiramente solicitando que as crianças narrem o filme e, depois, que expressem o que mais haviam gostado. Contudo, a roda fora interrompida, pois chegara o momento de almoçar, o que não fora um impeditivo dialógico para aquela turma. Assim, o diálogo seguira durante o almoço e depois dele também, no retorno à roda.

1. **Prô:** *Então, né, agora nós voltamos do almoço e vamos então ver/* ((inicia a fala atrás da câmera, mas logo senta na roda junto às crianças))
2. **Crianças:** (inaudível)
3. **Prô:** *Como é que é, Bê? O que mais você gostou no filme que você falou agora?*
4. **Samuel:** *Ele não gostou de minions.*
5. **Prô:** *Tá, e o que mais que você falou agora?*
6. **Mateus:** *Ele gostou do pônei!*
7. **Crianças:** (inaudível)
8. **Isa:** *Eu quero ouvir o Bê!*
9. **Prô:** *Eu também quero ouvir o Bê.*
10. **Bê:** *Do pônei.*
11. **Prô:** *Do pônei... Tinha pônei?*
12. **Bê:** *Mas também se chamava pônei.*
13. **Prô:** *Hã?*
14. **Bê:** *Mas também se chamava pônei.*
15. **CNI:** *É um nome diferente.*
16. **Prô:** *O nome era pônei?*
17. **Algumas crianças:** *Nãooo.*
18. **Prô:** *Que que era?*
19. **Yasmin:** *Era um unicórnio.*
20. **Prô:** *Era um unicórnio... ((silencia))*
21. **Bê:** *Também se chama pônei.*
22. **Prô:** *O que vocês acham?*
23. **Yasmin:** *Que era um unicórnio.*
24. **Prô:** *Era um unicórnio ou era um pônei?*
25. **Algumas crianças:** *Unicórnio.*
26. **Prô:** *E qual é a diferença?*
27. **Rayane:** *O pelo dele é peludo.*
28. **Prô:** *Hã?*
29. **Rayane:** *O pelo dele é peludo.*
30. **CNI:** *Bem grandão.*
31. **Prô:** *De quem?* ((pausa para organizar as cadeiras para o Juan, que ainda estava almoçando no refeitório e acaba de entrar na sala, poder sentar)) *Tá. Vamos recapitular essa parte então pra gente lembrar. Quem acha que é um pônei?*
32. **Algumas crianças:** ((levantam a mão))
33. **Mateus:** *Eu.*
34. **Luiz:** *O Bê.*
35. **Prô:** *Quem acha que é um unicórnio?*
36. **Algumas crianças:** *Eu.* ((levantam a mão))

37. **Prô:** *E onde ele aparece no filme?*
38. **Mateus:** *Lá, bem no começo.*
39. **Rayane:** *Quando ele dorme com a guriuzinha assim oh ((juntas as mãos e deita sobre elas))*
40. **Prô:** *É...?*
41. **Juan:** *E depois ele derreteu.*
42. **Prô:** *Quem derreteu?*
43. **CNI:** *O pônei.*
44. **Samuel:** *O pônei não.*
45. **Prô:** *Tá, mas ele era um pônei de verdade? Ou, um unicórnio de verdade?*
46. **Algumas crianças:** *Não.*
47. **Isa:** *Não, ele não caminha.*
48. **Prô:** *Era de verdade? O que que era aquilo?*
49. **Juan:** *Não, era um unicórnio de brinquedo.*
50. **Prô:** *Era um unicórnio de brinquedo...*
51. **Juan:** *Era um urso.*
52. **Prô:** *Era um ursinho, um unicórnio de brinquedo. Mas o Bê falou que era um pônei...*
53. **Rayane:** *Era um 'unicorni'. ((dirigindo-se ao Bê))*
54. **Bê:** *Também se chama pônei.*
55. **Prô:** *O Bê disse que também se chama pônei. ((pausa)) Que que vocês acham?*
56. **Juan:** *Unicórnio!*
57. **Prô:** *Hã?! Que que vocês acham?*
58. **Rayane:** *Eu acho...*
59. **Prô:** *Que que vocês acham?*
60. **Juan:** *Unicórnio!*
61. **Luiz:** *Que que é um pônei?*
62. **Samuel:** *Eu acho que...*
63. **CNI:** *Cavalo!*
64. **Juan:** *É um cavalinho.*
65. **Prô:** *Tá, então vamos lá, o pônei é... ((aponta para o Juan))*
66. **Carmo Caike:** *Um 'cavainho'.*
- Há uma pequena interrupção. A professora do berçário bate na porta questionando se o Kaike Alexandre, irmão de uma de suas bebês, estava presente naquele dia.
67. **Prô:** *Pessoal, então tá, do que nós estávamos falando agora?*
68. **Juan:** *Caike Carmo.*
69. **Prô:** *Isto... Não. Esse é o Caike Carmo ((aponta para o Caike)). Quem não veio foi o...?*
70. **Algumas crianças:** *Kaike Alexandre.*
71. **Prô:** *Isso. Mas qual era o assunto que a gente tava falando sobre o filme agora? Do que nós estávamos falando do filme? Qual parte?*
72. **Rayane:** *Do cachorro.*
73. **Yasmin:** *Não. Do unicórnio.*
74. **Carmo Caike:** *Do pônei.*
75. **Prô:** *Do pônei ou do unicórnio?*
76. **Algumas crianças:** *Do unicórnio.*
77. **Carmo Caike:** *Do pônei e do 'unicornie'.*
78. **Prô:** *Do pônei e do unicórnio. Mas é um pônei ou um unicórnio? Ou é a mesma coisa?*
79. **Bê:** *Também se chama pônei.*
80. **Prô:** *Vocês acham que também se chama/*
81. **Bê:** *É um sobrenome!*
82. **Prô:** *É um sobrenome! Pessoal, vamos pensar sobre isso? É um pônei ou é um unicórnio?*
83. **Algumas crianças:** *Unicórnio.*
84. **Isa:** *Não é um/*
85. **Prô:** *Ou é a mesma coisa? Ou é o nome dele ou outro nome? Ou um sobrenome? O Bê acha que é um sobrenome...*
86. **CNI:** *(inaudível).*
87. **Prô:** *É um unicórnio ou um pônei? É um pônei ou um unicórnio?*
88. **Algumas crianças:** *Unicórnio.*
89. **Prô:** *Mas o Bê acha que é um pônei. ((olha para Yasmin, que está com a mão levantada)) Diga, Yasmin.*
90. **Yasmin:** *Mas o unicórnio tem coisa mágica aqui ((aponta para a cabeça)).*
91. **Prô:** *Ah, o unicórnio tem uma coisa mágica! E o pônei, também?*
92. **Algumas crianças:** *Não.*

93. **Prô:** *Tem certeza?*
94. **Algumas crianças:** *Não.*
95. **Prô:** *Pode chama o pônei de unicórnio?*
96. **Algumas crianças:** *Não.*
97. **Prô:** *Bê, você acha que pode? Você acha que é a mesma coisa? Pode ser chamado de pônei? ((Bê está confirmando com a cabeça)). Porquê?*
98. **Bê:** *Porque sim.*
99. **Prô:** *Por que sim...? Bom, eu tenho uma pergunta pra fazer pra vocês. (...) Pergunta! Uma pergunta pra vocês, muito legal. Vocês gostariam de pesquisar como os cientistas sobre pôneis e unicórnios?*
100. **Algumas crianças:** *Simmm!*
101. **Prô:** *Sim ou não? De verdade.*
102. **Algumas crianças:** *Simmm!*
103. **Prô:** *Vocês gostariam de investigar como os cientistas o que é um pônei e o que é um unicórnio?*
104. **Crianças:** *Sim.*
105. **Samuel:** *Eu sim. Eu não.*
106. **Prô:** *Sim mesmo?*
107. **Crianças:** *Simmm!*
108. **Prô:** *Tá, levanta mão quem gostaria de estudar sobre unicórnios e pôneis?*
109. **Crianças:** *Euuu. ((com a mão para cima))*
110. **CNI:** *Eu gosto.*
111. **Prô:** *É?! Tu gosta?*
112. **Samuel:** *Eu também!*
113. **Prô:** *Tu gosta? Então amanhã. Atenção, amanhã, então, talvez a gente já comece a fazer que nem os cientistas, que nem a prô, e vocês continuando. A gente continua então fazendo a pesquisa da prô com a câmera e tal... O Juan não usou a câmera hoje! Vocês viram? Mas a gente também pode fazer uma pesquisa nossa sobre pôneis e unicórnios, não pode?*
114. **Mateus:** *Mas o Juan pode ir de volta amanhã.*
115. **Prô:** *Tão tá!*

Aos poucos, a roda de conversa se esvaziara, na medida em que os familiares iam chegando e levando as crianças para casa. Logo que todas se foram, a seguinte memória reflexiva fora acrescida ao diário.

Acho que hoje ela veio, a pergunta veio! Trouxe para o dia do cinema o filme “Meu malvado favorito” que tem um cientista... Enfim. Porém, a questão veio a partir de outro viés. Depois do filme uma breve roda de conversa foi feita, pois era quase hora do almoço. Eles trouxeram vários elementos sobre a história, narraram, eu ajudei na narrativa. Depois do almoço continuamos a roda falando sobre o que gostamos e não gostamos e então surgiu uma questão sobre unicórnios e pôneis. O Bê disse que gostou também do unicórnio que também podia ser chamado de pônei e aí ficou o questionamento sobre pôneis e unicórnios: É a mesma coisa? Não é? O Bê até falou que era um sobrenome. Questionei se queriam pesquisar sobre isso, disseram que sim. Amanhã podemos construir a teia. Quem ficou pra filmar foi o Juan.

PS: agora lembrei-me de um fato: na hora do filme eles questionaram (o Mateus) o que que era balé (?). Ou seja, o hábito de perguntar existe, é preciso apenas ficar atenta. Outras perguntas do dia: Ele já nasceu? [...] O teu irmão não vem? [...]. (DIÁRIO DE MEMÓRIAS, 12.11.2015)

Os acontecimentos que tangenciam o dia 12 de novembro de 2015 e que, em partes, estão representados tanto na operacionalização do diálogo com as crianças sobre o filme: “Meu malvado favorito” na roda de conversa, quanto na operacionalização do diálogo com a professora-pesquisadora que *vir a ser* na memória reflexiva, apontam, supostamente, para uma grande descoberta: a pergunta.

Com já é de conhecimento do leitor, a professora-pesquisadora, amalgamada ao *sentido responsivo* que se expressa nas *instâncias dialógicas* instauradas pela pergunta,

deliberadamente mantém-se atenta aos enunciados corporificados em perguntas das crianças passíveis de mobilizar uma de suas atividades docentes mais recorrentes do/no sistema: a construção de projetos. Dessa perspectiva, é fato que a operacionalização do diálogo acima transcrita, para além de, mais uma vez, apresentar-se como uma *instância espaço-temporal* constituída pelo acionamento da professora-pesquisadora de um dispositivo de linguagem (a saber, o formato de interação centralizado na pergunta), expressa claramente o propósito da professora tendo em vistas a atividade docente de construir com as crianças um projeto.

A partir da corporificação da resposta do Ber para pergunta “*O que mais você gostou no filme?*” (turno 3), a prô Mary acolhe os significados infantis que circundam as palavras “pônei” e “unicórnio” como excedentes de visão, compreendidos não como não-significados e/ou significados errados, que vão de encontro com o significados convencionados pelos adultos, mas sim como significados catalisadores de uma exotopia responsiva para com as crianças e seus desenvolvimentos. Para tanto, a professora-pesquisadora incita de forma expressiva uma terceira instância que viemos denominar como *instância de experiência valorada em dúvida*.

De acordo com Bakhtin (1993, p. 50), a experiência é uma relação sensível tipicamente humana (na medida que perpassa pela consciência) não alienável de um ato expressivamente autoral (diante da unicidade do acontecimento, tanto da perspectiva da experiência quanto daquele que a experiencia). Afinal, “quando eu realmente experimento um objeto, eu com isso realizo alguma coisa com relação a ele [...] mesmo que eu faça isso em pensamento, ele se torna [...] processo da minha experiência (pensamento) com [...] caráter de algo-ainda-para-ser-alcançado.” Não obstante, todo ato é axiológico e, conseqüentemente, entonado, pois é o ato que outorga a minha autoria enquanto materialidade da minha experiência particular (a saber, meu enunciado) que se corporifica a partir do valor que dada experiência tem para mim.

“Tudo que é realmente experimentado é experimentado como algo dado e como algo-ainda-a-ser-determinado, é entonado, tem um tom emocional-volitivo e entra em relação efetiva comigo dentro na unidade do evento em processo que nos abrange”(BAKHTIN, 1993, p. 50-51), o que nos leva a reconhecer que, para além de uma *instância espaço-temporal* constituída e constitutiva de *instâncias dialógicas*, a operacionalização do diálogo do sistema de atividades da professora-pesquisadora no dia 12 de novembro de 2015 é tensionada por distintas experiencições de *instâncias de experiências valoradas em dúvidas*, na medida em que os atos (enunciados) foram entoados (valorados) e, portanto, autorados, de diferentes formas.

Inicialmente é preciso ressaltar que toda e qualquer pergunta corporificada está amalgamada à experiência valorada em dúvida, tanto para quem pergunta quanto para quem responde. Nesse sentido, a pergunta corporificada representa tanto um ato (enunciado) valorado (entonado) a partir da real experiência de uma experiência valorada em dúvida, quanto uma experiência valorada em dúvida que, quando realmente experienciada “como valor real que ele é experimentado (pensado) em mim, isto é, pode ser realmente, ativamente, pensado (experimentado) em um tom emocional-volitivo” (p. 51), a saber, um ato (enunciado) entonado (valorado) a partir da experiência particular do valor da dúvida naquela dada experiência, que pode ser autorada tanto como enunciado-resposta quanto como outro enunciado-pergunta.

Portanto, quando a professora-pesquisadora pergunta às crianças, não só instaram-se *instâncias dialógicas* e *instâncias espaço-temporais* de *sentidos responsivo* e *institucional*, respectivamente; mas também *instâncias de experiências valoradas em dúvida* consonantes a um *sentido aural*. Ou seja, a professora-pesquisadora, na sua real experiência de uma experiência que se valorada em dúvida para com os significados infantis no dia 12 de novembro de 2015, autora atos perguntas. Em contrapartida, ao passo que a professora-pesquisadora corporifica perguntas, ou seja, instaura *instâncias de experiências valoradas em dúvidas*, na medida em que enunciam, as crianças também autoram, pois realmente experienciam a referida experiência da dúvida assim valorada, porém não de forma a entonadar perguntas, pois as experiências particulares das crianças foram valoradas como dúvidas de outrem, não tendo valor de dúvida em si para as mesmas.

O que é necessário é a iniciativa de um ato realmente executado com relação ao sentido, e essa iniciativa não pode ser fortuita. Nenhuma validade de sentido que seja válida em si pode ser categórica e necessária, enquanto eu tenho meu alibi no Ser. É apenas o reconhecimento da minha participação única no Ser do meu próprio lugar único no Ser que fornece um centro real do qual meu ato ou ação pode surgir e gerar um começo não-fortuito; o que se requer aqui é, de um modo essencial, a iniciativa do meu próprio ato ou ação [...] (BAKHTIN, 1993, p. 61)

Dessa perspectiva, ao contrário do que a professora-pesquisadora compreendia durante a operacionalização do diálogo datado no dia 12 de novembro de 2015, a autoria da pergunta corporificada que supostamente surgira na roda de conversa e que, posteriormente, mobiliza toda a atividade docente referenciada como projeto: “Que bicho é esse?” não pertence às crianças. Isso porque, “qualquer valor universalmente válido só se torna *realmente* válido em um contexto individual.” (Bakhtin, 1993, p. 54).

Portanto, o fato das crianças terem experienciado muitas *instâncias de experiência valoradas em dúvida* de forma autoral para com tantos enunciados não nos autoriza a delimitar a autoria desta pergunta às crianças, mas sim à professora. Afinal, na medida em que a experiência real da professora naquela dada experiência não circundava “o bicho”, mas os significados infantis das crianças para com o “bicho”, a pergunta “Que bicho é esse?” apresenta-se claramente não como uma pergunta das crianças, mas sim uma pergunta da professora às crianças, ou seja, uma nova *instância de experiência valorada em dúvida*.

Não existe um valor auto-equivalente válido reconhecido universalmente, porque a sua validade reconhecida é condicionada não pelo seu conteúdo, tomado em abstração, mas pelo fato de se *correlacionar* com o lugar único de um participante. É desse lugar que todos os valores e qualquer outro ser humano com todos os seus valores pode ser reconhecido, mas ele deve ser realmente *reconhecido*. Uma simples verificação teórica do fato de que alguém reconhece alguma espécie de valores não nos obriga a fazer nada nem nos leva para fora dos limites do Ser como algo dado, para fora dos limites da vazia possibilidade, enquanto eu não estabeleci firmemente minha participação própria única nesse Ser. (BAKHTIN, 1993, p. 66)

Portanto, a pergunta, na condição de experiência que se experiencia “tanto como algo que é *dado*, como aquilo que está *ainda-por-ser-determinado* de dentro de mim como participante obrigatório” (BAKHTIN, 1993, p. 54), inegavelmente carrega o valor de dúvida como algo “*dado*”. Já, como algo “*ainda-por-ser-determinado*”, o ato de entonar a pergunta enquanto experiência valorada em dúvida fica a mercê da real experiência da pergunta por parte daquele que a experiencia, que pode *correlacionar* com o valor “*dado*” ou não. Nesse sentido, as *instâncias de experiências valoradas em dúvida* vislumbradas no dia 12 de novembro foram experienciadas pelas crianças, mas, neste acontecimento, nestas dadas experiências, não de forma correlacionada com o valor “*dado*”, na medida em que não haviam dúvidas por parte delas, corroborando, assim, com o fato de que a autoria da pergunta “Que bicho é esse?” ser da professora-pesquisadora e não das crianças.

Destarte, também é fato que a autoria da pergunta torna-se uma possibilidade naquele comunidade escolar infantil não só porque as crianças aprenderam que podem perguntar intermediadas por *instâncias dialógicas de sentido responsivo* para com seus acabamentos, ou porque aprenderam a significar o ato de perguntar em *instâncias espaço-temporais de sentido institucional*, mas também porque aprenderam a valorar as suas próprias dúvidas em *instâncias de experiências valoradas em dúvida*.

Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência, é como um Juno bifronte. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada. Mas

não há um plano unitário e único onde ambas as faces poderiam mutuamente se determinar com relação a uma única e singular unidade. É apenas o evento único do Ser no processo de realização que pode constituir essa unidade única; [...] (p. 20)

Portanto, a pergunta “Que bicho é esse?”, ao contrário do que a professora-pesquisadora acreditara, não é um ato de autoria das crianças, mas sim dela mesma, na condição de uma nova *instância de experiência valorada em dúvida* que vem como mais uma possibilidade para como a autoria das crianças e seus próprios atos de perguntar. Dessa perspectiva, na medida em que o *sentido autoral* para com as perguntas que circundam as *instâncias de experiências valoradas em dúvidas* está amalgamado à experiência real das crianças e da professora, a pergunta “Que bicho é esse?” representa que a professora aprendera a valorar suas próprias dúvidas naquela comunidade escolar infantil. Não, obstante, as crianças também. À exemplo, trago alguns enunciados perguntas que foram autorados pelas crianças-pesquisadoras em *instâncias de experiência valoradas em dúvida* (ora instauradas pela professora, ora instauradas pelas próprias crianças) durante a aventura no mirante da pesquisa da prô Mary que fora concomitante à pesquisa: “Que bicho é esse?”

Imagem 12 – Perguntas (1) pelas lentes da pesquisadora/coautora Yasmin – 4 anos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imagem 13 – Perguntas (2) pelas lentes do pesquisador/coautor Juan – 4 anos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imagem 14 – Perguntas (3) pelas lentes do pesquisador/coautor Carmo – 4 anos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imagem 15 – Perguntas (4) pelas lentes da pesquisadora/coautora Yasmin – 4 anos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Para além de *instâncias dialógicas* e *instâncias espaço-temporais*, já é sabido que a pergunta circundava as recorrentes *instâncias de experiência valoradas em dúvida* naquela comunidade escolar infantil. Fosse na condição de ato ou de experiência em si, a pergunta conotara um *sentido institucional* no qual é significada, significativa e significante, mediante o *sentido responsivo* para com os acabamentos (e conseqüentemente, desenvolvimentos) que emerge do *sentido autoral* da real experiência dos sujeitos. Desta forma, a pergunta circulava entre as crianças e a professora como elemento dinamizador de instâncias já supracitadas que, por sua vez, eram instauradas nos mais diversos acontecimentos. Fosse na roda de conversa, numa brincadeira ou na ida ao banheiro, crianças e professoras, em meio à distintas *instâncias de experiência valoradas em dúvida*, arquitetaram suas *instâncias espaço-temporais* a fim de instaurar *instâncias dialógicas* passíveis de autoria.

Desta perspectiva, é preciso considerar que a pergunta é uma unidade discursiva entonada na condição de um ato que nem sempre é um enunciado audível. Por mais que nossas análises venham apresentar de forma massiva a pergunta enquanto um ato oralizado, é fato que nem todas assim são. Não obstante, as análises que se sucederam das operacionalizações dos sistemas de atividades das crianças referentes à ação de pesquisar com a sua professora-pesquisadora evocada pela *instância de experiência valorada em dúvida*

sobre uma unidade microgenética que tensiona o desenvolvimento humano naquela comunidade escolar infantil, deflagram que as crianças são autoras de perguntas que em *instâncias de experiências da dúvida* que não necessariamente são oralizadas.

Nesse sentido, na condição de ato enunciado, as fotografias realizadas na produção dos dados pelas crianças-pesquisadoras durante a ação de pesquisar, nos levam a reconhecer que as crianças realmente experienciaram a *instância de experiência valorada em dúvida* instaurada pela professora-pesquisadora, na medida em que enunciaram respostas à dúvida da mesma, mostrando-lhe quando seus colegas estavam aprendendo, enquanto brincavam, observavam, construíam, participavam.... Destarte, as fotografias também lhe mostrara que as crianças, de um jeito ou de outro, estavam sempre perguntando, mas não necessariamente de modo audível. A exemplo, temos o acontecimento que circunda o ato fotografia de autoria de Yasmin.

Fosse para saber o que havia atrás da casinha de brinquedo, ou o que o Samuca estava fazendo atrás da casinha de brinquedo, ou o que o Luiz estava olhando pela janela da casinha de brinquedo com vistas para uma parede, Samuca, Luiz e Yasmin, respectivamente, nos mostram que estavam sendo autoras de atos perguntas em *instâncias de experiência valoradas em dúvidas* não expressas na ação de falar, mas sim de espreitar-se num lugar apertado, esticar o pescoço em uma janela de plástico, fotografar uma fresta. Entretanto, é preciso ressaltar que, o fato das crianças autorarem as perguntas aos seus próprios modos de entonar, não desqualifica tal ato como enunciado, muito menos como enunciado naquela comunidade escolar que também representa, quando evocada, uma *instância espaço-temporal de sentido institucional*. As fotografias, a saber, o atos enunciados tanto pelo Carmo Caike quanto pelo Juan sinalizam tal questão.

Afinal, tanto o acontecimento no qual o Samuca está desenhando o mapa do percurso da escola até o “galpão dos cavalos” (local onde fomos para coletar informações para o projeto: “Que bicho é esse?”) sob os olhos atentos do Juan, quanto o acontecimento em que a Rayane está observando a sala da diretora e que, em seguida, a Amadinha aproxima-se para também observar, são acontecimentos expressivos de uma experiência real de *instâncias de experiência valorada em dúvida* instauradas pelo Juan e pela Rayane, respectivamente, mediante seus atos de perguntar ao observar que, por sua vez, também são experienciados pelo Samuca e a Amadinha, quando experienciam tais experiências valoradas em dúvida na condição de observado (ato-resposta do Samuca) e de observador (ato-pergunta da Amadinha), respectivamente.

Ou seja, os acontecimentos deflagrados tanto pela criança-pesquisadora Carmo Caike quando pela criança-pesquisadora Juan, são expressivos de *instâncias espaço-temporais*, na medida em que a pergunta (independente de como ou de quem a autora) é significativa, significada e significante naquele grupo social que, por sua vez, configura o principal formato de interação. Portanto, o que se vislumbra em ambas as fotografias nada mais é que duas formas distintas de acionamento do formato de interação centralizado em perguntas que foram instauradas como *instâncias espaço-temporais* por parte do Juan e da Rayane das quais o Samuca e a Amandinha estavam a participar e/ou cooperar, respectivamente.

Destarte, o sentido autoral que aflui de *instâncias de experiência valorada em dúvida* em acontecimentos que a *instância espaço-temporal* é acionada, mas não partilhada pelo grupo, também não desqualifica o *sentido institucional* para com o acontecimento, tão pouco o *responsivo*, muito pelo contrário. A fotografia que apresenta o encanamento da pia do banheiro da sala de referência da turma pré- escola I da qual a prô Mary integrava, por exemplo, representa uma experiencição real de uma *instância de experiência valorada em dúvida* instaurada pela própria Yasmin que, munida do significado atribuído à pergunta naquela comunidade escolar infantil, aciona o formato de interação tendo em vistas uma *instância dialógica* em que a pergunta outorga o *sentido responsivo* para com seu próprio acabamento.

Portanto, ao experienciar a *instância de experiência valorada em dúvida* instaurada pela pergunta da professora que circunda sua busca por uma unidade de desenvolvimento humano microgenética, Yasmin não apenas expressa suas aprendizagens tanto para com a significação da pergunta naquela comunidade escolar infantil, quanto para a valoração das suas próprias dúvidas, na medida em que instaura uma *instância dialógica* de *sentido responsivo* onde é autora da pergunta e da resposta, que se apresenta, respectivamente, no seu ato de fotografar e na sua fotografia. Ou seja, o acontecimento que repercute em tal fotografia nos leva a reconhecer que, assim como a Yasmin, nós só descobrimos o que havia embaixo da pia na condição de experiencição real de uma *instância de experiência valorada em dúvida* de sentido tanto autoral, quanto responsivo e institucional (a saber, uma unidade polissêmica de caracterizada pela ambivalência dialética dos sentidos), porque também descobrimos, juntamente com a Yasmin, que a pergunta é uma unidade microgenética de desenvolvimento humano naquela comunidade escolar infantil.

Afinal, a pergunta, enquanto ato e significado, apresenta-se naquela comunidade escolar infantil com um produto e uma premissa do desenvolvimento humano, tanto das crianças quanto da sua professora, que se vislumbra como elemento dinamizado(r) tanto das

interações sociais quanto do/no pensamento dos sujeitos. Tal perspectiva vem inspirada no método de análise dialético advindo da Teoria Histórico-Cultural (já supracitada nessa visão) que busca “propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 8), não obstante, de forma a “descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam”.

Portanto, mediante a questão que se apresentara nos primórdios desta visão coautoral, a saber, nas pesquisas de Adriana Bragagnolo, Francieli S. Sartori e Mariele F. de Camargo, onde o desenvolvimento humano na referida comunidade escolar infantil mantinha-se em um devir peculiar no sistemas de atividades tanto docente quanto das crianças, a referida pesquisa materializada nessa visão/dissertação, buscara reconhecer unidades de sentido para com o desenvolvimento humano das crianças e da professora que estivessem representados em instâncias passíveis de análise, ou seja, instâncias onde as unidades de sentido para com o desenvolvimento estivesse em devir.

Assim, nossas análises nos levaram ao reconhecimento de três instâncias: instância dialógica, instância espaço-temporal e instância de experiência valorada em dúvida; que, por sua vez, nos apresentaram o devir dos sentidos responsivo, institucional e autoral condicionados à um ato e/ou significado de uma propriedade “viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 7) enquanto ato de desenvolvimento daqueles sujeitos, a saber, a pergunta.

Destarte, é fato que a pergunta, na condição de unidade microgenética do desenvolvimento, conota sentido responsivo, institucional e autoral também em instâncias instauradas em acontecimentos que vão além daqueles deflagrados nas análises da ação de pesquisar com as crianças. Historicamente temos transvisto, desde as análises dos acontecimentos de outros tempos da turma pré-escola I de 2015 da qual a prô Mary participava, constituídas pelas coautoras da pesquisa compartilhada Adriana Bragagnolo, Francieli S. Sartori e Mariele F. de Camargo, até a arquitetônica dos mirantes desta/nesta visão/pesquisa regidos pelo princípio metodológico do diálogo no *vir a ser* da professora-pesquisadora, que a pergunta já se apresentava como uma unidade microgenética do desenvolvimento humano naquela comunidade escolar infantil.

Não obstante, ao que tangencia o *vir a ser* da professora-pesquisadora, para além da unidade polissêmica caracterizada pela ambivalência dos sentidos responsivo, institucional e autoral, também fora possível estabelecer a pergunta enquanto unidade microgenética do

desenvolvimento a partir do reconhecimento de uma unidade polissêmica tenciosamente polifônica para com os sentidos das vozes sociais das infâncias, da docência e das ciências, que justamente estava amalgamada às relações dialógicas plenivalentes tensionadas por perguntas que a professora-pesquisadora cortejava nos diálogos-mirantes com as vozes sociais das infâncias, da docência e da ciências.

E por fim, caro leitor, é preciso reconhecer que, em tempo, em diálogo, em desenvolvimento, dentre tantas autorias para com a nossa visão, a pergunta, enquanto unidade microgenética do desenvolvimento naquela comunidade escolar infantil, nos fora transvista pelas vistas autorais das quais apenas as infâncias poderiam transver. Não obstante, é fato que esta visão não só se constituiu como um artefato do desenvolvimento da professora-pesquisadora que *vir a ser* e de suas crianças, como também uma pesquisa *com* crianças legítima e legitimada pelos inúmeros atos autorais infantis, incluindo o ato que outorga a unidade, a saber, o ato de perguntar.

Dessa perspectiva, por intermédio do ato autoral de perguntar das crianças-pesquisadoras no diálogo-mirante da pesquisa que agora, a prô Mary, professora-pesquisadora que *vir a ser*, mirante coautoral, apesar de reconhecer que ainda há muito das aventuras no diálogo-mirante da pesquisa com as crianças para transver (sobre pôneis, cavalos, unicórnios e perguntas), irá autorar seu ato final nesta busca pela pergunta na medida em que esta, enfim, fora-lhe transvista pelas suas crianças como resposta.

4 CONCLUSÃO

Apesar do pouco que vimos de cima dos diálogos-mirantes, enfim, leitor, descortinamos o horizonte. Não fomos muito contemplativos em relação ao “dado” (BAKHTIN, 1993) a nossa frente. Conformados, por assim dizer. Isso porque nós não objetivamos ver, mas sim transver. Transver muito. E foi o que fizemos. Transvimos cada “dado” na condição de “algo-ainda-para-ser-alcançado” (BAKHTIN, 1993), mediante a experiência, valoração e ressignificação dos significados, conseqüentemente autorados como atos de transvisão. Tanto que, agora, faz-se possível dimensionar a visão. Uma visão prototípica imagética, expressivamente tridimensional e euleriana. Contudo, penso que, talvez, o matemático Euler (1736) não partilhasse conosco de tal assertiva. Talvez, para ele, nossa visão pouco seria euleriana.

Desafiado a saber as possibilidades de contornar o Pregal (rio que interligava duas ilhas de Königsberg, cidade pertencente ao Reino da Prússia no século XVIII¹¹), constituindo um percurso que atravessa todas as suas sete pontes (todos os vértices) apenas uma vez, Euler (1736) inaugurou a teoria dos grafos: instância de estudo da geometria que se dedica a compreender estruturas imagéticas interligadas por pontos. Para que nossa visão seja euleriana, além de vislumbrarmos os pontos e as vértices que a circundam, precisamos também reconhecer que perpassamos cada ponto (de visão) apenas uma vez, fato que, bem sabemos, não aconteceu, exatamente. Isso porque nem sempre as arestas (os caminhos da pesquisa) nos levaram a diálogos-mirantes que ainda não havíamos percorrido. Por vezes, fora necessário retornar a certos pontos de visão em busca de compreensões mais aprofundadas. Sendo assim, é possível, aos olhos de Euler (1736), que nossa visão realmente não seja euleriana. Contudo, também penso que, talvez, Einstein (1916) não partilhasse conosco de tal assertiva. Talvez, para esse físico-matemático, nossa visão é, de fato, euleriana.

Afinal, a visão, apesar de ter sido inaugurada em condições bidimensionais (enquanto desenho projetivo da pesquisa), com o *tempo*, tomara grandes proporções tridimensionais (ou seja, espaciais), condicionadas pelo devir da pesquisa em campo. O fato é que, ao retomar certos pontos de visão (espaços que a nós foram apresentados como vértices da pesquisa, a saber, diálogos-mirantes), não transviamos da mesma forma. Ao contrário. O ato de transver *em diferentes tempos do/no mesmo espaço* uma nova visão autoral vem a corroborar não só as nossas pretensões iniciais em constituir uma pesquisa em movimento e em atividade (onde o

¹¹ Em termos territoriais, a Prússia abarcava o atual norte da Polônia, estendendo-se até o atual sudeste da Lituânia.

tempo é inerente ao *desenvolvimento*), mas também as implicações que Einstein (1916) faz sobre o *tempo*, enquanto elemento inalienável de toda e qualquer condição tridimensional. Precursor da teoria da relatividade geral, Einstein (1916) nos revela, nessas condições, que nossa visão não pode ser dimensionada apenas tridimensionalmente, mas também enquanto visão quadridimensional, na medida em que a tridimensionalidade é, por si só, bidimensional, ou seja, não apenas espaço, mas espaço e tempo.

Na teoria da da relatividade geral não é possível dar às grandezas espaço e tempo definições que permitam a medição direta de diferenças de coordenadas espaciais por meio de uma régua-unidade e a de intervalos de tempo por meio de um relógio-padrão.

Assim, o processo até agora utilizado para estabelecer coordenadas, de uma maneira determinada, no contínuo espaço-temporal, torna-se impraticável, e não parece haver nenhum outro caminho que permita encontrar sistema de coordenadas de tal forma adequados ao universo quadridimensional que da sua aplicação se pudesse esperar para as leis da natureza uma formulação particularmente simples. Nada mais resta, por conseguinte, que considerar como equivalentes em princípio para descrição da natureza todos os sistemas de coordenadas que se possam imaginar. (EINSTEIN, 1916, p. 4-5)

Para além de um categoria quantificadora que cronometra a nossa visão, o *tempo*, amalgamado ao espaço, na condição bidimensional espaço-tempo característica de toda e qualquer tridimensão, ao ser intermediada por tal característica, legitima nossa visão tri/quadridimensional euleriana. Isso porque o tempo fora mais que onipresente. O tempo fizera-se presença. Uma presença que se vislumbrara em cada transvência, principalmente em condições espaciais já visitadas (diálogos-mirantes já perpassados), pois foram nesses que o *tempo* especialmente mostrará-se inerente ao desenvolvimento do/no próprio ponto de visão. Ao que parece, nossa visão não perdera sua essência euleriana, pois o tempo passara, mas também ficara, e, portanto, instaurara, em tempo, velhos-novos diálogos-mirantes dos quais se passara tantas vezes quanto as vezes que se passara apenas uma vez.

Não obstante, ainda nos resta uma questão. Mais especificamente, um ponto. Para que a visão assim permaneça caracterizada, o percurso da pesquisa precisa constituir seu último acontecimento acabamento justamente de onde partira, a saber, o diálogo-mirante entre um mirante e uma professora que tensiona e intenciona seu próprio desenvolvimento a fim de contribuir no desenvolvimento integral das crianças. É desse ponto de partida e de chegada que a visão ganha dimensionamento. Assim, o percurso deve ser reconhecido pela sua constituição, considerando o aspecto da necessidade para com o alvo, e, portanto, se o percurso manteve-se tensionado pelo motivo e, conseqüentemente, pela atividade (na condição de um sistema) que fará-se-a enquanto aresta (trajetória de/em devir).

Atentemos às arestas da visão, conseguinte. No princípio, a partida, do diálogo-mirante ao devir em/na atividade. A saber, a atividade em devir na visão refere-se à atividade docente; O motivo de tal atividade vem sendo de contribuir no desenvolvimento integral das crianças; Já o alvo da atividade em/no devir da visão é o diálogo-mirante entre o mirante e a professora que tensiona e intenciona seu próprio desenvolvimento a fim de contribuir no desenvolvimento integral das crianças; E a necessidade da atividade docente na visão nada mais é que o próprio desenvolvimento humano. Ou seja, o desenvolvimento fora um condicionante na constituição da visão. Não obstante, muitas atividades, ações e operações docentes amalgamadas ao motivo, tendo em vista o alvo a ser alcançado, foram constituídas enquanto arestas da visão. Sabemos: o percurso de desenvolvimento nas atividades durante a visão foi longo. E mais: histórico. Pois já vinha em devir antes mesmo do ponto de partida se constituir.

De professora a professora GEPALfiana. De professora GEPALFiana a professora que *vir a ser*. De professora que *vir a ser* a professora que *vir a ser* reflexiva. De professora que *vir a ser* reflexiva a professora que *vir a ser* pesquisada na pesquisa compartilhada. De professora que *vir a ser* pesquisada na pesquisa compartilhada a professora que *vir a ser* pesquisadora. De professora que *vir a ser* pesquisadora a Ser-mirante imperfeito, acabado e autoral. De Ser-mirante imperfeito, acabado e autoral a Ser-mirante do acontecimento acabado coautoral. De Ser-mirante do acontecimento acabado coautoral a professora que *vir a ser* pesquisadora autoscópica. De professora que *vir a ser* pesquisadora autoscópica a professora que *vir a ser* pesquisadora coautora da pesquisa compartilhada. De professora que *vir a ser* pesquisadora coautora da pesquisa compartilhada a professora-pesquisadora que *vir a ser*. De professora-pesquisadora que *vir a ser* a professora-pesquisadora que *vir a ser* com crianças.

Do ponto de vista primeiro da visão, parti sendo Ser-mirante imperfeito, acabado e autoral que chegara ao ponto final, ao ponto primeiro, mediante meu próprio desenvolvimento que fora necessidade para com o devir da pesquisa, para transvência da visão euleriana. Fora assim, então, que cheguei aqui novamente, em condição de diálogo-mirante entre o mirante e a professora. Não obstante, Einstein (1916) já nos alertara sobre o tempo. Um tempo que demarca, mas também marca e, portanto, refrata no espaço-tempo diálogo-mirante. Portanto, o ponto de visão do qual findamos nosso percurso euleriano na condição de pesquisa para com um texto de dissertação de Mestrado em Educação refere-se ao dimensionamento de diálogo-mirante não mais entre um mirante e uma professora, mas entre um Ser-mirante do acontecimento acabado coautoral e uma professora-pesquisadora que *vir a ser* com crianças.

O fato de mantermos o devir da atividade docente (enquanto sistema de atividades docente que abarca, entre outras, a atividade de pesquisa) consonante ao motivo, a saber, contribuir no desenvolvimento integral das crianças; condicionado pela necessidade inerente de desenvolvimento, nos trouxe até o alvo, o ponto primeiro, que, por sua vez, agora outorga, desse velho-novo diálogo-mirante do qual eu passara tantas vezes quanto as vezes que eu passara apenas uma vez, o dimensionamento de toda uma visão euleriana.

Portanto, eis aqui uma visão tri/quadrimensional euleriana. Não obstante, uma dissertação de Mestrado em Educação. Um artefato de desenvolvimento humano de uma professora, a saber, Mariane Oliveira Bica, que, intencionada a contribuir com o desenvolvimento das suas crianças em contextos de Educação Infantil na rede municipal de Passo Fundo-RS na qual a professora atuava, busca na pesquisa, mais especificamente, no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, uma possibilidade de formação continuada, tendo em vista uma intervenção docente mais qualificada.

Amalgamada a esse propósito, a professora já vinha constituindo outros processos formativos, entre eles, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização - GEPALFA. Entre os pesquisadores desse grupo, havia uma ex-professora da professora em questão que lhe dera aula no Curso de Pedagogia-UPF e que, agora, estava em processo de doutoramento. Objetivada em pesquisar contextos de Educação Infantil onde a intervenção docente privilegia o desenvolvimento da linguagem, Adriana Bragagnolo constitui uma pesquisa de campo de abordagem etnográfica justamente na EMEI onde a professora Mariane, na medida em que reconheceu naquela instituição o tipo de intervenção docente que ela buscava.

O fato de Bragagnolo adentrar no campo da pesquisa no mesmo período em que a professora preparava seu projeto de pesquisa individual, tendo em vista a investigação que iria desenvolver durante o curso de Mestrado em Educação, foi um determinante importante para o processo de pesquisa da professora. Isso porque a professora percebera que as intervenções docentes que mais tomavam a atenção de Bragagnolo circundam os projetos desenvolvidos com crianças. Já determinada a investigar sua própria ação docente, a professora em questão, inspirada pelos olhares atentos da doutoranda, delimita os projetos que ela desenvolvera com as crianças uma intervenção passível de ser analisada em um processo de investigação que, conseqüentemente, viria qualificar sua própria intervenção.

Enquanto o processo de constituição do projeto de dissertação em torno dos estudos sobre a proposta metodológica de projetos na Educação Infantil avançava, novas

compreensões sobre a participação das crianças nas pesquisas científicas vieram à tona. Era fato que, para qualificar sua intervenção docente, a professora Mariane precisaria ouvir as crianças, condição esta que ela já havia tomado como implícita na pesquisa, mediante a escuta das crianças que se fazia impreterível em seus contextos docentes, ou seja, no devir dos projetos com as mesmas que ela analisaria. Contudo, em seus estudos, a professora deparara-se com uma condição diferente de participação das crianças nas pesquisas, uma participação ativa, de que as crianças são protagonistas na investigação tanto quanto o investigador adulto, fato que vinha potencializando as pesquisas e o desenvolvimento das crianças na própria ação de pesquisar.

Um processo que se mostrará potente, não só para o desenvolvimento da professora, na condição de pesquisadora da sua prática a fim de qualificá-la para, posteriormente, contribuir no desenvolvimento das crianças, mas também para o desenvolvimento das crianças, na condição de agentes da suas próprias aprendizagens naquela dada condição de pesquisar. Instigada com essa questão, a professora descentraliza no projeto de dissertação a metodologia de projetos e centraliza a criança: A criança em desenvolvimento. A criança em desenvolvimento na Educação Infantil. A criança em desenvolvimento na interação com a sua professora. A criança em desenvolvimento na interação com a sua professora que também está em desenvolvimento. A criança em desenvolvimento na pesquisa da sua professora, agora também pesquisadora, em desenvolvimento. A criança que se desenvolve porque a sua professora se desenvolve. A criança que se desenvolve enquanto desenvolve sua professora.

Ao passo que essas questões iam clarificando o desenho da pesquisa individual da professora, Adriana Bragagnolo intensifica as discussões no GEPALFA sobre o processo de pesquisa em campo, de abordagem etnográfica, que estava experienciando no momento. Não obstante, as mestrandas e GEPALFianas Francieli S. Sartori e Mariele F. de Camargo, já intencionadas em seus projetos de dissertação a investigar o desenvolvimento da linguagem nas crianças em contextos de Educação Infantil, aproximaram-se da pesquisa de Bragagnolo. Inicialmente, como partícipes do grupo, fazendo-se interlocutoras propositivas a contribuir com a pesquisa da doutoranda, na medida em que também familiarizavam-se com aquela modalidade metodológica de pesquisa que ambas também intencionavam desenvolver a partir dos seus projetos individuais. Tal aproximação mostrou-se tão profícua para as três pesquisadoras, não só como processo formativo das mesmas, mas também coletivo em relação a suas pesquisas, que tomou-se uma decisão: a unificação. Ou seja, a partir dessa decisão, Francieli S. Sartori e Mariele F. de Camargo não apenas seriam interlocutoras de Adriana, mas coautoras com a Adriana de uma pesquisa que compartilha do mesmo campo de

investigação (a saber, a EMEI Geny Araújo Rebechi), no mesmo período (2014-2016), com a mesma abordagem metodológica de pesquisa de campo (etnográfica), partilhando dos mesmos dados produzidos (videografações, diários de campo), compilando e analisando tais dados a partir da mesma inspiração teórica-metodológica (análise microgenética de episódios de interação a partir da teoria histórico-cultural), tendo em vista o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil.

Assim, na condição de pesquisa compartilhada, foram autoradas uma tese em educação e duas dissertações de mestrado em educação intituladas, respectivamente: “A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra”, de Adriana Bragagnolo (2016); “Sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em situações de interação em classes de pré-escola: um estudo exploratório.” de Francieli S. Sartori (2016); “A escola de educação infantil como espaço e tempo de situações provocadoras da complexificação de conhecimentos das crianças: um estudo de caso”, de Mariele F. de Camargo (2016).

Adriana Bragagnolo (2016, p. 24), intermediada pela pergunta “nas situações de interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil, quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem?”, identificou naquela comunidade escolar infantil a presença de dispositivos de linguagem: “ações culturais produzidas pelas professoras apreendidas pelas crianças [...] nas situações em que crianças e professoras agem com e sobre a linguagem” (BRAGAGNOLO, 2016, p. 6). Segundo Bragagnolo (2016, p.6), os dispositivos de linguagem, a saber, a retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014), o formato de interação (BRUNER, 1997) e a participação guiada (ROGOFF, 1998), “acionam as condições de possibilidade para o domínio de ações de linguagem que atuem com/sobre si e os outros pela/com/sobre a linguagem.”

Já Francieli S. Sartori (2016, p. 21), ao investigar “que configuração assumem as situações de interação em que a criança utiliza-se da linguagem como mediadora/mobilizadora/impulsora de seu sistema psíquico?”, reconhece que o acionamento dos dispositivos de linguagem mobilizam as funções psicológicas superiores das crianças. A “roda de conversa viabiliza o processo de interação e, assim, se institui como uma situação organizada de desenvolvimento” em que “as funções psicológicas agem como um sistema integrado, no qual se articulam reciprocamente”. Ou seja, “a intervenção e a mediação pedagógica auxiliam na (re)estruturação da linguagem e do pensamento dos pequenos”, na medida em que, “através da palavra/pergunta do outro, o sujeito requalifica e complexifica a

psique e, por isso, a escuta/ausculta oportuniza esse desenvolvimento.” (SARTORI, 2016, p144).

Não obstante, Mariele F. de Camargo (2016, p. 26), a partir da questão: “mediante que ações os sistemas de conceitos são constituídos e complexificados no processo de interação e colaboração entre crianças e pela intervenção da professora na Educação Infantil?”, não só identifica um qualificado arcabouço de conceitos (espontâneos e não-espontâneos) em devir nas interações entre as crianças e a professora e/ou as crianças e seus pares – intermediados, muitas vezes, pelos dispositivos de linguagem –, mas também que tal arcabouço potencializa a mobilização das funções psicológicas superiores que são acionadas e ascendidas quando a professora intenciona, segundo ela, evocar, acolher, complexificar e sistematizar conceitos, mediante “a escuta, a instituição de perguntas, o processo de sistematização e de institucionalização” os quais “fornecem indicativos de como os sistemas de conceitos são constituídos e complexificados nas diversas situações de interação” (CAMARGO, 2016, p.172).

Diante dessa pesquisa compartilhada, a professora Mariane estava não apenas como interlocutora GEPALFiana, mas também como professora pesquisada que, por sua vez, também estava em processo de constituição do seu próprio projeto de dissertação. Não há como negar: foi um momento difícil para a professora. Os primeiros enfrentamentos com as análises da pesquisa compartilhada nas bancas de qualificação fizeram-na enxergar suas limitações tanto como professora quanto pesquisadora. Por isso, as escolhas metodológicas relativas ao projeto de dissertação convergem para a autoscopia das videograções já efetivadas pela pesquisa compartilhada, na medida em que a pesquisadora precisava distanciar-se tanto do lugar docente quanto do lugar de professora pesquisada.

Esse movimento autoscópico, amalgamado às análises finais das investigações das três pesquisadoras, fora crucial para que a professora, agora pesquisadora, pudesse avançar no seu projeto individual de dissertação de mestrado em educação. Isso porque o processo autoscópico das videograções não outorgava a autoria das crianças da forma que a professora intencionava, tanto com relação a sua ação docente quanto a sua ação de pesquisa. Assim, a entrada no campo com abordagem etnográfica, munida dos mesmos elementos dinamizadores da pesquisa compartilhada, fizeram-se impreteríveis para que a professora pudesse possibilitar com legitimidade a autoria das crianças, condição que lhe pôs, em vias de fato, como coautora da/na pesquisa compartilhada.

Não obstante, as primeiras finalizações da pesquisa compartilhada revelaram, enquanto produto epistêmico unificado, um movimento peculiar no desenvolvimento humano

naquela comunidade escolar infantil, o que a fez constituir uma pesquisa bibliográfica consonante ao um estado do conhecimento que a levará a duas hipóteses. A primeira refere-se à possibilidade de haver uma unidade microgenética de desenvolvimento humano catalisadora para com tal desenvolvimento peculiar. A segunda hipótese surge um pouco adiante, mais especificamente quando foram unificadas as análises autoscópicas preliminares efetuadas pela professora-pesquisadora a partir das produções que ela mesma e suas crianças efetivaram em campo, com as análises finais dos outros três trabalhos da pesquisa compartilhada; e refere-se à possibilidade de que aquela unidade fosse a pergunta.

Afinal, a pergunta não só tinha uma visibilidade quantitativa nas análises finais dos outros três trabalhos da pesquisa compartilha consonante com as análises autoscópicas preliminares, como também uma visibilidade qualitativa. A exemplo, Bragagnolo (2016) identificou a pergunta tanto como uma ação de referência nas mais diversas interações entre as crianças e a professora, quanto um elemento dinamizador do dispositivo de linguagem mais acionado pela professora Mariane, a saber, o formato de interação (BRUNER, 2001) que circundava o ato de perguntar (das crianças e da professora). Já Sartori (2016) referenciou a pergunta (docente e infantil) como o principal mobilizador das funções psicológicas superiores, na medida em que ela qualificava as narrativas (BRUNER, 2001) das crianças nas rodas de conversa. Camargo (2016) traz a pergunta como um princípio pedagógico que contribui de forma significativa com a constituição e complexificação dos sistemas de conceitos (espontâneos e/ou científicos) na Educação Infantil, ao identificá-la nas suas análises com um elemento fundamental à construção de projetos com crianças.

Munida da primeira hipótese, a professora-pesquisadora foi a campo, ou seja, foi constituir seu percurso de pesquisa juntamente com o seu percurso docente. Inicialmente, apenas por intermédio de memórias reflexivas, tendo em vista aproximar-se do movimento concomitante de ser professora e pesquisadora em campo. Depois, efetivando videograções com as crianças de forma que o protagonismo infantil fosse evidenciado tanto no percurso docente quanto no percurso da investigação. Assim, foram produzidas, entre os dias 20 de outubro de 2015 e 17 de dezembro de 2015, 33 memórias reflexivas, 19 videograções feitas pela professora-pesquisadora (totalizando 1380 minutos/ 23 horas) e 702 registros digitais efetivados pelas 15 crianças-pesquisadoras (619 fotografias e 83 videograções com durações que variam entre 00:01 segundos e 00:29 segundos), que não só vieram a reafirmar a primeira hipótese, como inaugurar a segunda.

Diante das duas hipóteses, restava realizar as análises. Inspirada no método dialético oriundo da teoria histórico-cultural, a professora-pesquisadora buscara reconhecer entre os

dados produzidos, instâncias interacionais amalgamadas a unidades de sentido para com o desenvolvimento naquela comunidade escolar infantil, de modo a evidenciar o devir de tal desenvolvimento em e entre as instâncias, tendo em vista localizar a unidade microgenética de desenvolvimento humano. Desse modo, foram identificadas três instâncias em que as unidades de sentido relativos ao desenvolvimento coexistiam em uma (de forma ambivalente e dialeticamente), sendo elas: instância dialógica de sentido responsivo; instância espaço-temporal de sentido institucional; instância de experiência valorada em dúvida de sentido autoral. Mediante as análises, as hipóteses tornaram-se constructos possíveis, pois indicavam que não só havia uma unidade microgenética de desenvolvimento humano naquela comunidade escolar infantil vetora e catalisadora de instâncias de desenvolvimento, como também que essa unidade, realmente, é a pergunta.

A pergunta da criança. A pergunta da professora. A pergunta da criança para sua professora. A pergunta da professora para as suas crianças. A pergunta da criança para outra criança. A pergunta que partilhada. A pergunta segregada. A pergunta de cada pesquisa da pesquisa compartilhada. A pergunta que nenhum adulto ouviu. A pergunta que a criança, a nós, gentilmente, transviu. A pergunta. Desse ponto (de visão), do diálogo-mirante entre Ser-mirante do acontecimento acabado coautoral e uma professora-pesquisadora que *vir a ser* com crianças, na condição de acontecimento acabando, coincidentemente de conclusão, transvimos toda a visão. Um visão tri/quadridimensional euleriana. Uma visão em tempo e com muitos tempos. Um visão de/com mirantes e seus partícipes autorais. Um visão com crianças, das crianças, de crianças, para crianças. Uma visão de professora-pesquisadora para professoras, pesquisadoras... Enfim, um visão para transver e coautorar. Uma visão para/com/em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro & João, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. M). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed.. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- BARBOSA Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BICA, Mariane O. **A autoscopia no cenário das pesquisas brasileiras – em cena, o professor-pesquisador**. Anais do evento: II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. 2016. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/a90bcc_0e4436a9c6944a90b86dba11032cc381.pdf> . Acesso em: 08 de março de 2017.
- BRAGAGNOLO, Adriana. **A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra**. (Tese): 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<https://goo.gl/jioGhW>>. Acesso em: 13 jan. 2017.
- BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<https://goo.gl/FLHuo8>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1996. Disponível em < <https://goo.gl/OqfXPk>>. Acesso em: 05 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n o 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Tg0ldO>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAMARGO, Mariele Fátima. **A escola de educação infantil como espaço e tempo de situações provocadoras da complexificação de conhecimentos das crianças: um estudo de caso**. (Dissertação): 2016.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. São Paulo: Artmed, 2003.

CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DELALANDE, Julie. Crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José M., PRADO, Patrícia D. (org). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, A.L.; NOGUEIRA, A.. (ORG) **Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

DICKEL, Adriana. **Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação**. (Tese): 2001.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul- set, 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/hzdFbP>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. (Tese) 2002.

LARROSA, Jorge. (org.) **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEONTIEV, Alexander R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena** – constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Bosco; TRIMARCO, Cláudia; DIEGUES, Douglas. **Entrevista: Manoel de Barros: três momentos com um gênio**. 2014. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/2675-manoel-de-barros>>. Acesso em: 03 de março de 2016.

MEIRELES, Cecília. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MONTADON, C. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 112, mar. 2001.

MOREIRA, Marco A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo, EPU, 1999.

MORSON, Gary Saul. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.

NASCIMENTO, Cláudia T.; BANCHER, Vantoir R.; OLIVEIRA, Valeska F. A construção social do conceito infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. In: **Contexto & Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, v. 23, nº 79, Jan./Jun., 2008.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, J. La pensée symbolique et la pensée de l'enfant. In: **Archives de Psychologie**. Genebra: Universidade de Genebra, v. XVII, n.º 72, Maio/1923, p. 273-304.

PRADO, Alessandra Elizabeth F. G.; AZEVEDO, Heloisa Helena. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina M. (org). **Educação Infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SARTORI, Francieli Sander. **Sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em situações de interação em classes de pré-escola: um estudo exploratório**. (Dissertação): 2016.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina M. (org). **Educação Infantil versus Educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina M. (org). **Educação Infantil versus Educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Janaina C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina M. (org). **Educação Infantil versus Educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

STEMMER, Marcia Regina G. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina M. (org). **Educação Infantil versus Educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ANEXO 1

Quadro explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado

Categorias	Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Falas paralelas	Quando várias crianças falam ao mesmo tempo e essa conversa não é audível	()	(falas paralelas)
Truncamentos bruscos	Quando alguém é interrompido pelo interlocutor	/	Então, a proposta de agora é/ Não, ó, vou repetir/
Incompreensão de palavras ou segmentos	Quando não se entende parte da fala, usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido entre parênteses	()	(inaudível) ou eu tenho uma per(gunta)
Trecho da frase inaudível	Quando um trecho da fala não é audível	/.../	Sabe pró /.../. Posso /.../.
Comentários descritivos do transcritor	Quando se especifica a ação concomitante à fala, antes ou depois da sua ocorrência	(())	((balança a cabeça afirmativamente)), ((levanta o dedo)), ((risos))
Entonação enfática	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou com acento mais forte que o habitual.	MAIÚSCULA	E daí quando a gente chegar ele vai tá DESSE tamanho.
Qualquer pausa ou silêncio	Quando ocorre uma parada durante a fala	...	Então quer dizer que naquele tempo...
Supressão de trechos de fala	Quando um trecho de fala é suprimido da transcrição em determinado ponto	(...)	Uma brincadeira (...). Agora nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito.
Citações literais de textos, durante a gravação	Quando o trecho corresponde à oralização de um texto	“entre aspas”	“Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias”.
Silabação	Quando uma palavra é pronunciada pausadamente, sílaba a sílaba	-	Pes-ca-ria
Interrogação	Como indicação de pergunta e manifestação de dúvida	?	O que define um dinossauro?
Exclamação	Como indicação de palavra ou frase emitida com entusiasmo ou admiração	!	Muito bem!
Repetições	Quando ocorre a reduplicação de uma sílaba	Própria letra	E daí, a a a a lá dá pra até posá.
Prolongamento de vogal ou consoante	Quando uma letra é alongada em uma palavra	aaaaaa eeeeeee iiiiiiiiii ooooooo uuuuuu	Das leecetras. Tem um rabão, tem um cabelão. Eu acho, era ummm projeto.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo

CIP – Catalogação na Publicação

B583d Bica, Mariane Oliveira

“Desenvolvimento humano *em* atividade : há unidade?” :
transvisões da pergunta no devir da pesquisa *com* crianças –
uma análise autoscópica em contexto de educação infantil /
Mariane Oliveira Bica. – 2018.

151 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2018.

1. Educação de crianças. 2. Pesquisadores – Educação
básica. 3. Professores – Formação. 4. Análise de interação
em educação. 5. Prática de ensino. 6. Psicologia do
desenvolvimento. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 37.015.3