



MÉTODO PRAGMATICISTA E PESQUISA-AÇÃO: A RELAÇÃO CRENÇA-DÚVIDA-HÁBITO NA CONDUTA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Eliane Gomes-da-Silva
Mauro Betti

RESUMO

O objetivo foi averiguar, com base na semiótica proposta por Charles S. Peirce como se dão, na prática pedagógica de professoras de educação infantil, as relações entre "crença", "dúvida", "hábito" e "conduta". Como estratégia de intervenção na prática pedagógica valemo-nos dos princípios da pesquisa-ação, com observação e registro das práticas pedagógicas, e intervenções no sentido de desestabilizar crenças, produzir dúvidas, alimentar o hábito da reflexão e gerar mudanças de condutas. Concluiu-se que, de um lado, prevaleceu o apego a crenças assumidas como hábitos inveterados, e, de outro, que a relação de alteridade propiciada pela pesquisa-ação (com o pesquisador e com as crianças) pode levar um professor a enfrentar dúvidas e, assim, modificar sua conduta docente.

PALAVRAS-CHAVE: semiótica; pesquisa-ação; conduta docente.

INTRODUÇÃO: PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Nosso problema de pesquisa partiu do entendimento de que avanços na educação infantil só seriam possíveis quando o fenômeno “prática pedagógica” fosse concebido e concretizado como processo singular de pesquisa e de ação, o que, de fato, não vem ocorrendo. Os indícios estão nas constantes denúncias, de que, por um lado, os professores não agem de modo crítico-reflexivo (quer dizer, de modo sistemático, crítico e autocrítico) com o propósito de modificarem suas condutas docentes. De outro lado, as denúncias de que as crianças ainda não são reconhecidas como também *autoras* e *interlocutoras*² dos processos pedagógicos na educação infantil, pois as singularidades da infância exigem finalidades e princípios e educativos próprios, que não devem coincidir ou ser equivalentes aos do ensino fundamental e médio.

Já há muitas pesquisas que valorizam as crianças pelo que elas fazem, como fazem e onde fazem. Da predominância em estudá-las focando essencialmente os seus estágios de desenvolvimento psicológico e suas constituições biológicas, hoje se valoriza, sobremaneira,

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização

² Conforme Houaiss (2001), utilizamos o termo "autor" para denotar o sujeito que atua e significa a sua própria ação; e "interlocução" como "conversa trocada entre duas ou mais pessoas; diálogo; "interrupção de um discurso provocada pelo falar de novo interlocutor".

as suas dimensões sociais e culturais (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Não obstante avanços já obtidos no campo teórico e das pesquisas empíricas, bem como em algumas práticas pedagógicas concretas, a educação infantil ainda tem sido referida como um *campo em construção* (ROCHA, 2002).

Há, decerto, muitos modos de abordar esse problema para delinear uma problemática de pesquisa. O que elegemos diz respeito aos modos de conduta e relacionamentos de professores e crianças, com um olhar guiado pela semiótica ou teoria geral dos signos conforme proposta por Charles S. Peirce (1972, 1974, 1990). No nosso entendimento, tal problemática vincula-se à outra: as insistentes dicotomias existentes no âmbito da produção do conhecimento em Educação/Educação Física, as quais tendem a separar teoria e prática, ensino e pesquisa, saber do professor e saber da criança, saber prático e saber acadêmico-universitário. Do ponto de vista da semiótica peirciana, isso gera, como consequência, uma equivocada oposição entre acadêmicos, professores e alunos, já que, no entendimento de Peirce, subjaz um mesmo *método* na produção de conhecimento por parte de todos os seres capazes de aprender com a experiência.

No contexto da problemática anunciada, nosso objetivo foi averiguar, com base na semiótica peirciana (em especial seu conceito de *método científico*), como se dão, na prática pedagógica de professoras de educação infantil, as relações entre "crença", "dúvida", "hábito" e "conduta". Como estratégia de intervenção na prática pedagógica valemo-nos dos princípios da pesquisa-ação postulados por Stenhouse (1993), e Contreras-Domingo (1994), iluminados em perspectiva semiótica. Assim, nosso mote foi observar e provocar as professoras a perceberem em que medida e circunstâncias elas agem reflexivamente em prol de mudanças em suas condutas docentes. Também foi nossa pretensão observar se, em virtude de nossa ação investigativa, as crianças, com apelos expressivos, poderiam afetar a percepção do professor, desestabilizar suas crenças, instaurar-lhes dúvidas e admitir a necessidade de rever suas condutas docentes em direção às singularidades das crianças e seus processos de significações.

O IN FUTURO NO MÉTODO PRAGMATICISTA

Aprendemos com Peirce (1990) que o procedimento científico está originariamente no cotidiano das pessoas, as quais, por sua vez, possuem espírito eminentemente afetivo (no sentido de “ser afetado” por), e, por isso voltam-se sempre ao outro (pessoa ou coisa), ou seja, ao *alter*. É nesse voltar-se ao outro que um ato de conhecer é levado a cabo.

O que é “científico”, para aquele filósofo, possui grande abrangência de significação. O que muda nos diferentes modos de produção de conhecimento é o tipo de procedimentos de controle de que se utilizam. Porém, o método de apreender um fenômeno e produzir um conhecimento sobre ele é o mesmo; em outras palavras, é o mesmo *para todo ser* ou *inteligência capaz de aprender através da experiência* (PEIRCE, 1990).

Tal é o método pragmatista, ou *pragmaticista*, como prefere Peirce (1974). O sentido do pragmatismo é “tornar claras as nossas idéias” a partir daquilo que estamos em contato o tempo todo, ou seja, os significados que afetam nossa conduta (COSTA; SILVA, 2011). O pragmatismo, em resumo, consiste numa concepção de significado compreendido como referência a um futuro – a um *in futuro*. Dessa forma, podemos entendê-lo como “através de, ou por meio de, um caminho ou uma estrada”, que se sustenta na experiência (COSTA; SILVA, 2011, p 22).

No entendimento pragmatista, o significado de um conceito é fruto da relação objeto³ e hábito, isto é, fruto de hábitos apoiados pela nossa compreensão intelectual do objeto. Por “compreensão intelectual”, Ibri (1992) elucida que, para Peirce, agir pragmaticamente, não significa ação pela ação. Pois dizer que vivemos para o mero objetivo da ação enquanto ação "desconsiderando o pensamento que ela veicula, seria o mesmo que dizer que não há algo como um propósito racional. [...] Mas o fim do pensamento é a ação na medida em que o fim da ação é outro pensamento” (PEIRCE *apud* IBRI, 1992, p. 97-98).

Nesse sentido, “é o pensamento que a *ação veicula* a essência mesma da experiência no seu *fazer pensar que*.” (IBRI, 1992, p. 98). O caráter intelectual da conduta, então, reside na nossa capacidade de interpretação racional para um *pensamento futuro*, ou seja, o “pensamento é racional somente na medida em que ele se recomenda para um futuro pensamento. Ou, em outras palavras, a racionalidade do pensamento reside em sua referência a um futuro possível” (PEIRCE *apud* IBRI, 1992, p. 99).

Observemos ainda que, para Peirce (1974, p. 63), o pragmatismo é a doutrina para a qual "toda concepção é a concepção de seus efeitos práticos", e portanto conceber um objeto é ir muito além do "prático", pois o pragmatismo "permite todos os vãos da imaginação, desde que alimentem a possibilidade de um efeito prático". Por “prático”, Peirce (*apud* IBRI 1992, p. 98) quer dizer “apto a afetar a conduta”; e por ‘conduta’, ação voluntária que é autocontrolada, ou seja, controlada por deliberação adequada”.

³ Por "objeto", Peirce se refere a tudo que exige de nós uma conduta, uma ação, uma produção de conhecimento.

Esses esclarecimentos nos permitem, por exemplo, entender o fato de que muitas vezes um professor, mesmo diante de reiteradas experiências de insucesso, não enfrenta a necessidade de modificar seus hábitos, não muda sua perspectiva diante do assunto ou situação e, por isso não percebe a presença de eventuais outros elementos que lhe permitiriam interpretar e agir de modo diferente.

Hábitos são tendências adquiridas para comportar-se de maneira semelhante, sob circunstâncias similares, no futuro (PEIRCE, 1974). Ou seja, são ações que se repetem seguindo certas regularidades, em relação a possíveis experiências futuras. Fatores como conforto, conveniência, comodidade, enfim, estar habituado a um modo de agir pedagogicamente pode levar um professor a admitir (ou não) a necessidade de mudar sua prática. Mudar de hábito é, pois, modificar as tendências de uma pessoa para a ação.

Tal modificação, contudo, só acontece como resultado de exercícios prévios da vontade ou dos atos de um sujeito, ou de um complexo de ambas as coisas. Exclui, portanto, disposições naturais, e envolve ingredientes como prontidão e excitabilidade (PEIRCE, 1974).

Isso significa que, ao almejar mudanças de hábitos de conduta dos professores, não podemos esperar que ocorram espontaneamente, ou que bastaria a boa vontade dos investigadores acadêmicos. Ademais, como nosso objeto de pesquisa foram as condutas pedagógicas de professoras que atuam na educação infantil, cabe lembrar que elas se dão nas relações com crianças, as quais, por estarem entregues ao mundo da imaginação e do movimento expressivo e significativo (MUNARIM, 2007; GOMES-DA-SILVA, 2010), exigem um esforço interpretativo singular por parte dos professores.

OS QUATRO MÉTODOS DE FIXAÇÃO DAS CRENÇAS E A PESQUISA-AÇÃO

Almejar novas condutas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil exige o reconhecimento, como esclarece Peirce (1972), de que uma investigação é conduzida por estados de espírito como o de *dúvida* e o de *crença*. Para ele, crença não se confunde com dúvida, mas é possível que, ao permanecer o mesmo objeto de pensamento, ocorra a passagem de um desses estados para o outro, sendo a transição sujeita a certas regras a que todos os espíritos se prendem:

Nossas crenças orientam nossos desejos e dão contorno a nossas ações. [...] A dúvida é um estado desagradável e incômodo, de que lutamos por libertar-nos e passar ao estado de crença; este é um estado de tranquilidade e satisfação que não desejamos evitar ou transformar na crença em algo diverso. Pelo contrário, apegamo-nos tenazmente não apenas a crer, mas a crer no que cremos. (PEIRCE, 1972, p. 76-77)

As regras da passagem da dúvida à crença devem ser deduzidas do próprio processo que motiva determinadas ações. De outro modo, se respaldarmos uma conduta em regras ou crenças incompatíveis com o que é essencial no fenômeno em questão, facilmente somos conduzidos a falsas conclusões.

Uma dúvida, então, para instigar uma investigação – por exemplo, conhecer melhor os fenômenos que povoam uma prática pedagógica – além de não poder ser alheia ao campo de conhecimento específico em questão, deve ser viva e real de modo a não encerrar-se em discussões inférteis.

Por isso, consideramos fecundo um empreendimento investigativo que se volte para o modo como cada sujeito, independente da sua esfera de atuação, mira, concebe e lida com os problemas que surgem à sua frente. Noutras palavras, como um sujeito lida com as relações crença-hábito-conduta diante de um objeto.

Conforme Peirce (1972), nossas crenças tendem a formar hábitos e determinar condutas. Para o autor, há quatro tipos de métodos de fixar crenças ou assentar opiniões: método da tenacidade, método da autoridade, método *a priori* e método científico.

O *método da tenacidade* apega-se ferrenhamente a posições já adotadas. O homem que o adota repete seguidamente aos seus próprios ouvidos a resposta que mais lhe agrada diante de certa indagação, evitando tudo que possa levá-lo à dúvida, julgando que "se aderir sem titubeio à sua crença, ela lhe será inteiramente satisfatória" (PEIRCE, 1972, p. 79). O autor compara o homem tenaz à avestruz que enterra a cabeça na areia diante da aproximação de um perigo, e assim dissimula o perigo, e "se está perfeitamente seguro de que o perigo não existe, por que levantaria a cabeça para verificar?" (PEIRCE, 1972, p. 79-80). Uma pessoa tenaz afasta sistematicamente de seu horizonte qualquer coisa que tenha alguma chance de alterar-lhe as opiniões, e, portanto, não favorece a investigação.

O *método da autoridade* parte do pressuposto de que o método da tenacidade é incapaz de sustentar-se na prática, pois facilmente se percebe que o pensamento de outro homem pode ser tão justificável quanto o nosso. Portanto, "haverá necessariamente recíproca influência de opiniões" e, assim, a questão agora é "saber como fixar a crença não simplesmente no indivíduo, mas na comunidade" (PEIRCE, 1972, p. 80). Aí passa a operar a vontade do Estado, que irá oferecer "à atenção do povo as doutrinas corretas, reiterando-as continuamente, transmitindo-as à juventude" e, ao mesmo tempo, impedindo "que doutrinas contrárias sejam ensinadas, advogadas ou proclamadas" (PEIRCE, 1972, p. 80). Se atualizarmos essas ideias, percebemos que hoje são as mídias a exercer de modo importante o

papel que antes Peirce atribuía ao Estado.

O *método a priori* parte da limitação do método da autoridade, já que não é possível às instituições "regulamentar as opiniões acerca de todos os assuntos" (PEIRCE, 1972, p. 82), restringindo-se, então, aos mais importantes. O método *a priori* então, não só induz a crer, mas permite a "escolha da proposição em que se decida crer" (PEIRCE, 1972, p. 82). Embora seja um método, como avalia Peirce (1972, p. 83), "muito mais intelectual", apenas parcialmente apóia-se nos fatos observados, os quais são escolhidos quando parecem "agradáveis à razão", mas não se referem ao que é confirmado pela experiência, e sim "ao que nos sentimos inclinados a acreditar", e caracteriza-se assim por suas conclusões fáceis.

Portanto, para Peirce (1972, p. 84) o que se necessita é de um método "por força do qual nossas crenças passem a ser determinadas [...] por algo externo e estável", cuja influência não alcance indivíduos isolados, mas que "afete ou possa afetar todas as pessoas", de modo que "as conclusões últimas de todas as pessoas sejam as mesmas", logo, que leve ao acordo de opiniões. Ou seja, a Verdade é algo *público*, todavia submetida ao *princípio da falibilidade*, quer dizer, a *experiência* pode fazer desmoronar uma crença que todos tinham por verdadeira. Tal é o *método científico*, no qual para Peirce (1972), pode-se partir de fatos conhecidos e observados em direção ao desconhecido. Todavia, pode ser que as regras que se seguem neste percurso "não sejam as que a investigação aprovaria" (PEIRCE, 1972, p. 86). Contudo, prossegue o autor, a verificação acerca do efetivo uso do método científico é possível, não por apelo aos sentimentos e objetivos de quem o aplica, mas pela própria aplicação do método. Com isso, torna possível tanto um raciocínio correto quanto um incorreto, mas permite checar sua correção ou incorreção, possibilitando portanto o auto-aperfeiçoamento do método. É o método científico que possibilita sugerir dúvidas reais, significativas, produtivas, que levam ao esforço da investigação para fixar novas crenças, as quais, embora falíveis, apresentam-se provisoriamente com fundamentos mais qualificados.

Para os propósitos de nossa pesquisa, a compreensão dos métodos de fixar crenças foi fundamental, uma vez que nos permitiu aceitar sem hostilidade os professores que, por força de seus hábitos, recusaram-se a participar da investigação. Porque, repetindo Peirce, somente a dúvida estimula o esforço por alcançar um novo estado de crença, e esse esforço é exatamente a investigação, ou seja, fixar o *hábito da reflexão*, o único capaz de transformar os outros velhos e imprecisos hábitos, e levar-nos a conduzir diferentemente nossas ações.

Iluminados então pela semiótica peirciana, tomamos os princípios da pesquisa-ação para guiar nossa intervenção na pesquisa de campo, que buscou estabelecer interlocuções com

professoras de uma instituição de educação infantil a partir da observação e registro de suas práticas pedagógicas. Assumimos o pressuposto inicial de que toda pesquisa educacional deve constituir-se como “uma indagação sistemática e continuada, planejada e autocrítica, que se submete à crítica pública e a comprovações empíricas” (STENHOUSE, 1993, p. 41-42). A pesquisa-ação, conforme Elliot (2000) envolve contínuos ciclos “espiralados” de ação-reflexão-ação (quer dizer, a cada ciclo a ação e a reflexão tornam-se mais amplas e profundas); deve manter um processo de acompanhamento da ação e relato concomitante desse processo, diálogo com parceiros da pesquisa e análise sistemática dos dados, e objetiva aumentar o nível de conhecimento sobre a prática pedagógica, já que conforme entendimento de Contreras-Domingo (1994), “conhecer” e “atuar”, na pesquisa-ação devem compor um único processo.

Nesse entendimento, para Contreras-Domingo (1994), a pesquisa-ação não se resume a um procedimento de resolução de problemas educativos, mas qualifica-se como processo para definir atuações em conjunto com os professores, já que os fins ou pretensões educativas, por serem ambíguas e problemáticas, devem converter-se em parte do processo de pesquisa-ação. As ações da pesquisa, portanto, precisam deter-se no valor que o processo educativo por si mesmo tem como *experiência*, e não pelo seu valor instrumental para obter um resultado previsto.

Com a colaboração da diretora de uma instituição de educação infantil da cidade de Bauru-SP, apresentamos nosso projeto de pesquisa, que envolvia leituras de textos, observação de aulas e proposição de atividades para as crianças, e convidamos as 11 professoras da unidade para participarem conosco. Apesar do incentivo e facilidades concedidas pela diretora, apenas quatro professoras aceitaram o convite. Nossa intervenção propôs privilegiar práticas pedagógicas relacionadas ao eixo “Movimento” do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), do governo federal (BRASIL, 1998), mas interpretado sob o olhar da teoria do Se-Movimentar (KUNZ, 1991; TREBELS, 2006), na qual o movimento é compreendido como expressivo, responsável por singularizar sujeitos e, por isso mesmo, constitui-se como o substrato que permite às crianças “contar” suas próprias histórias, relações, necessidades e desejos.

A observação e registro das práticas gerou situações propícias para estabelecer interlocuções com as professoras, no sentido de desestabilizar crenças, produzir dúvidas e alimentar o hábito da reflexão. Duas “cenas” (e seus autores) desse processo serão a seguir relatadas e analisadas à luz do referencial teórico-metodológico eleito.

CENAS, AUTORES E ANÁLISES

“Xuxa” versus “Palavra Cantada”

A partir da necessidade, identificada em conjunto com as professoras, de estimular a percepção rítmica e a multissensorialidade das crianças, planejamos uma intervenção com uso das músicas e imagens (DVD) do grupo musical “Palavra Cantada”. A nossa intenção foi que as crianças pudessem apreciar um estilo musical e artístico que, como confirmaram as professoras, não fazia parte de seus repertórios e era muito diferente dos produtos artísticos típicos do mercado musical infantil, que se caracterizam pela pouca complexidade em termos de elementos rítmicos, ao contrário da obra musical daquele grupo.

Na nossa interpretação, tanto no momento da intervenção, como na análise das imagens registradas durante a aula da Profa. Carina⁴, as crianças ficaram encantadas com o que assistiam. Podia-se perceber uma diversidade de reações expressivas das crianças enquanto assistiam ao vídeo. Algumas balançavam o corpo suavemente, acompanhando a música, outras ficaram deslumbradas - mal se mexiam, abriam a boca e os olhos brilhavam em “vários tons”. Outras se permitiam deitar no chão ou no colo de um colega. Quando a música era um pouco mais intensa, algumas se levantavam e acompanhavam livremente a música com gestos, sem se preocupar em seguir algum modelo. Outras moviam o corpo ao som da música, sem se levantar do chão.

Finalizada a segunda música, a professora Carina manifestou-se, sugerindo que as crianças não estavam gostando, pois “*não se expressaram*” tal como costumavam fazer quando ela apresentava o DVD da Xuxa. Travamos então um debate (registrado em câmara de vídeo) com a professora, a qual argumentava que a Xuxa chama mais a atenção das crianças, ela tem “*ritmo e expressão*”, e as motiva a se expressarem corporalmente. Tal se daria porque Xuxa é “*imagem*”, e como “*imagem é tudo*”, concluiu a Professora Carina que “*Palavra Cantada*” não tem imagem, ela tem gestos. *Gesto é uma coisa, imagem é outra*”. Argumentamos em contrapartida que, ao dançarem e cantarem, mesmo que com entusiasmo as músicas da Xuxa, as crianças apenas reproduziam uma coreografia pré-elaborada por profissionais da televisão, e a expressão corporal é a da artista referida, não das próprias crianças, que se expressam aí como uma “*massa onde você não sabe quem é quem, você vê reproduções de Xuxinhas*”. Chamamos então atenção para as singularidades de expressões

⁴ Nome fictício.

das crianças durante a exibição do vídeo do grupo "Palavra Cantada", enfatizando que a expressão "corporal" inclui "o olhar, a suavidade, o tônus muscular..." , enfim, uma atitude. A professora argumentou que percebia a Xuxa como uma "maneira de eu trabalhar com as crianças [...] nessa vida de consumismo, de individualismo". Mais ainda, afirmou que "isso aí não é da Xuxa, isso é do mundo. O mundo vive assim [...] para ficar dentro de um padrão, e não ser tão diferente, você acaba introduzindo dentro de você a moda. Indagamos então se nosso papel é "entrar no sistema" ou questioná-lo, e imediatamente a Profa. Carina corrigiu: "não é nosso papel, é da escola! Precisa abrir os olhos primeiros lá de cima!". Contra-argumentamos que a "escola somos nós. Eu, você. Desde o presidente Lula até as faxineiras". Por fim, a professora justificou-se dizendo que "O Palavra Cantada eu não aprecio. Eu tenho que aprender a apreciar primeiro! [...], que "se eu trabalhasse o "Palavra Cantada" desde o começo do ano com os meus alunos, hoje eles poderiam ter essa concepção que eles têm da Xuxa [...] eu não desenvolvi isso neles, então eles não são culpados. Questionamos então se "apreciar é uma coisa a ser aprendida", com que a Profa. Carina concordou, finalizando: "Não adianta querer passar uma coisa para os meus alunos sendo que eu não a aprecio".

Essa cena retrata a eficácia das "armadilhas" das mídias e da indústria cultural, a dificuldade em dinamizar recursos pedagógicos diferentes, e em "ler" as expressividades das crianças sem pré-conceitos. Aparece também a fragilidade conceitual em relação a aspectos fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças: ritmo, expressividade, imagem, gestos, fantasia, papel da escola e papel do professor. Particularmente nos inquietou a avaliação da professora de que as crianças *não se expressavam* enquanto assistiam o grupo Palavra Cantada, ao contrário do que acontecia com a Xuxa.

Não é nos termos da alternância de opinião que precisamos analisar o diálogo com a Profa. Carina, mas pela relação crença-dúvida-hábito, conforme a semiótica peirciana. E nessa perspectiva, o que observamos é o apego a determinadas crenças, assumidas em forma de hábitos inveterados, pois, como demonstra Ibri (1992, p. 96), "não raras vezes, o ser humano, dotado de alguma capacidade virtual para certo tipo de conduta, assiste ao *apagar* de tal potencialidade, pelo fluxo do tempo, sem concretizá-la de algum modo".

Contudo, a ação de lidar com um conflito ou uma dúvida que nos incomoda e arrancamos da comodidade e do conforto no qual estamos vivendo, demanda mobilização de esforços extras e, conseqüentemente, o enfrentamento de resistências. Como esclarece Peirce (1974, p. 24), "não há esforço sem resistência equivalente, e a resistência implica o esforço ao qual

resiste” - quer dizer, não é fácil sair de uma situação conflitante e duvidosa. Por isso, então, muitas vezes apegamo-nos àquilo que cremos, fechamos nossos olhos para não perceber situações que poderiam nos levariam a duvidar do comodismo de nossas crenças (PEIRCE, 1972). Ou seja, a Profa. Carina valeu-se do "método da tenacidade" para apegar-se à sua crença de que “*Xuxa é 10*”, ao passo que o grupo “Palavra Cantada”, a despeito de sua riqueza musical, era para ela inexpressiva e desnecessária à vida concreta das crianças.

“*Coelhinho na toca*”

Na tentativa de pôr em prática a concepção de movimento expressivo e significativo que vínhamos estudando, a professora Marina⁵, por sua própria iniciativa, organizou uma aula utilizando um conhecido jogo infantil, tal como encontrou apresentado em um livro didático: “*Coelhinho na toca*”. A professora organizou o jogo de modo tradicional: 25 "tocas" (arcos plásticos) dispostas em círculo, ao redor dos quais os "coelhinhos" (crianças) deveriam deslocar-se, dançando ao som da música. Quando a professora interrompia a música, cada "coelhinho" deveria entrar em um das "tocas" para "descansar". A cada rodada, um arco era retirado, e a criança que não conseguia entrar em um dos arcos era eliminada e orientada a ficar próxima à parede do local onde se realizava a atividade. E assim o jogo prosseguiu até o seu final.

Indagamos então o que ela "*achava que as crianças acharam*" da brincadeira. Respondeu *que "as de sempre, as mais ´espertinhas`, tinham gostado, mas que, quanto às outras – também ´as de sempre`´, seria mais difícil saber"*, pois eram em geral "*desligadas da aula*" e em todas as atividades apresentavam dificuldades para realizá-las. Mostramos então à professora as fotos em que registramos cenas do jogo. As imagens da crianças que haviam sido eliminadas logo ao início do jogo a abalaram: eram rostos tristes, ao contrário das crianças que conseguiam prosseguir na atividade. Posteriormente, a professora, em relato por escrito, avaliou a cena e o diálogo que com ela mantivemos após a atividade, e apresentou sua *dúvida*:

"Naquele dia, fui embora abalada emocionalmente. Não conseguia tirar da cabeça aqueles olhares de, talvez, tristeza, rejeição, ansiedade, medo...! Olhar detalhadamente aquelas expressões me fez sentir o que aquelas crianças sentiam e foi aí que, precisamente, questionei o meu dever pedagógico. Qual era o meu papel ali diante daquelas expressões? Era o jogo que eu deveria focar e fazer acontecer a qualquer custo, respeitando as suas

⁵ Nome fictício.

regras, ou era àqueles apelos expressivos que eu deveria dar atenção e buscar estratégias ali mesmo, naquele momento, para permitir que eles se transformassem até alcançar as expressividades daqueles que, ao jogar, sorriam, alegravam-se, enfim, brincavam e aprendiam de modo prazeroso e significativo?".

Destacamos nesse momento a importância do *outro*, das relações de alteridade: apenas quando confrontada com as expressões das crianças registradas pela câmara fotográfica é que a Profa. Marina passou a colocar em dúvida suas crenças, e daí seguiu-se sua trajetória investigativa.

A professora passou a procurar e interagir conosco com mais frequência, pois conforme suas próprias palavras, *"precisava de oportunidades para também dar oportunidades às crianças de transformarem aquelas expressões"*. Intensificou os estudos sobre a educação infantil, jogo e movimento humano e, em sua avaliação, participar ativamente do processo de pesquisa lhe criou as condições para *"ficar de frente comigo mesma, com meus alunos e com minha prática pedagógica, de sorte que vivenciei uma certa crise profissional"*. Por fim, escreveu a Profa. Marina: *"Foi a oportunidade de, cotidiana e sistematicamente, elaborar intervenções pedagógicas, refletir sobre elas e assim avaliá-las e reavaliá-las em parceria com colegas e com a acadêmica-investigadora responsável pela pesquisa que posso agora compartilhar alguns fatos ocorridos: onde e como acertei, onde e como errei e como e a partir de quem devo continuar a programar minhas intenções e ações pedagógicas. Em outras palavras, foi a oportunidade de entender a prática pedagógica a partir dela mesma (do "chão da escola") no confronto com as teorias e na reflexão com colegas, parceiros na luta por uma Educação Infantil mais justa com as crianças, que posso agora redefinir qual é o meu compromisso e papel de professora"*.

A sensibilidade interpretativa da Profa. Marina residiu na sua capacidade de perceber movimentos significativos das crianças, bem como na sua dedicação aos estudos capazes de fundamentar e ampliar seu repertório crítico-reflexivo. Podemos assim dizer que a professora percebeu a riqueza de um fazer pedagógico concreto que conta com a autoria das crianças, em detrimento de reproduções abstratas, tais como as encontradas nos livros didáticos.

CONCLUSÃO

A dúvida é um estado desagradável e incômodo do qual deveríamos lutar para nos libertar e passar novamente a outro estado de crença, a outro hábito, no caso, uma nova significação da prática pedagógica. Nesse sentido, duvidar é atitude indispensável, pois é o

que torna possível o rompimento de um hábito de conduta, de pensamento, de comportamento rigidamente ajustado. Esse esforço é justamente a *investigação*, ou melhor, *inquirição*, como prefere denominar Peirce (1972).

Peirce diferencia investigação de inquirição sob o argumento de que a investigação “pressupõe uma busca determinada por algum vestígio, a inquirição é uma atividade aberta, que não pressupõe uma busca por algo definido; é um perguntar a fundo” (RODRIGUES *apud* COSTA;SILVA, 2011, p. 21-22). Esse “perguntar a fundo” solicita a mobilização de três faculdades essenciais: *ver*, *atentar para* e *generalizar* (PEIRCE, 1972, 1974, 1990), o que corresponde exatamente às três categorias da experiência identificada por Peirce em todo fenômeno: *primeiridade* (identificada com as ideias de qualidade de sensação e potencialidade, e com a dimensão da *estética*), *secundidade* (identificada com as ideias de conflito e singularidade, com a *alteridade* e com a dimensão da *ética*) e *terceiridade* (identificada com as ideias de abstração, generalização, conceito, e com a dimensão da *lógica*).

É nesse aspecto que Peirce defende que o processo de significação, relacionado à mudança de conduta, só ocorre se transitarmos, ao conhecer algo, pelas três categorias já descritas. Eis aí o método geral de conhecimento de um certo fenômeno.

Ora, de nada adianta achar que se conhece/aprende, se não há desapego das terceiridades já cristalizadas por crenças em forma de hábitos. De nada adianta olhar um fenômeno, se não se aprecia/percebe seus elementos estéticos. E de nada adianta a dúvida, se não se possui repertório suficiente para com ela lidar - para problematizar uma certa prática pedagógica, por exemplo. Por isso é imprescindível que o professor detenha um repertório diversificado, desde elementos estéticos até científicos, tanto mais gerais como os relacionados especificamente aos processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos que o modo como Peirce define perquirição não é distinto da perspectiva de pesquisa-ação que nos amparou. Por sua vez, Contreras-Domingo (1994) demonstra que professores agem de acordo com costume, rotina, coerção e ideologia. Desse modo, existe apenas uma forma de compreensão da prática pedagógica, qual seja, o hábito da reflexão sistemática sobre a ação.

Tal processo reflexivo, como demonstra o pragmaticista peirciano, só ocorre mediante relacionamentos com outros (alteridades), os quais, do mesmo modo que podem levar a viver crises – instituir-nos dúvidas–, são também imbuídos do poder da partilha e da interlocução na busca de a elas responder. A importância do *alter* no processo reflexivo é fundamental,

exatamente porque a nossa percepção analítica das coisas é fortemente marcada pelo nosso próprio repertório, de modo que é preciso crivá-lo com outras percepções e entendimentos, para então, abrir-se à possibilidade de um conhecimento novo.

BELIEF-DOUBT-HABIT CONCERNING THE PEDAGOGICAL BEHAVIOR OF INFANTILE EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

The objective was to observe, based on the semiotics proposed by C. S. Peirce, how the relationships between “beliefs”, “doubts”, “habits” and “behavior” take place. As intervention strategy in the pedagogical practice, we have based on the research-action, principles, with observation and records of the pedagogical practices and interventions, in order to destabilize beliefs, bring about doubts, to promote the habit for reflection and to cause behavioral changes. It was concluded that, in one aspect, the adherence to beliefs assumed as ingrained habits prevailed, and on the other side, the relation of austerity propitiated by research-action (with the teaching researcher and with the children), may lead a teacher to face doubts, and thus alter his/her behavior concerning teaching.

KEYWORDS: semiotics; research-action; teaching behavior

MÉTODO PRAGMATICISTA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: LA RELACIÓN CREENCIA-DUDA-HÁBITO EN LA CONDUCTA PEDAGÓGICA DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El objetivo fue averiguar, con base en la semiótica propuesta por C. S. Peirce como se dan, en la práctica pedagógica de profesoras de educación infantil, las relaciones entre "creencia", "duda", "hábito" y "conducta". Como estrategia de intervención en la práctica pedagógica nos valemos de los principios de la investigación-acción, con observación y registro de las prácticas, e intervenciones en el sentido de desestabilizar creencias, producir dudas, alimentar el hábito de la reflexión y generar cambios de conductas. Se concluyó que prevaleció el apego a creencias asumidas como hábitos, y de otro, que la relación de alteridad propiciada por la investigación-acción (con el investigador y con los niños) puede llevar un profesor a enfrentar dudas y modificar su conducta docente.

PALABRAS-CLAVE: semiótica; investigación-acción; conducta docente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, 2005.

- CONTRERAS-DOMINGO, J. La investigación em la acción: ¿qué es? *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 224, p. 8 -14, abr. 1994.
- COSTA, P. H. S.; SILVA, M. F. de A. O método pragmático de Charles S. Peirce. *Μετάνοια*, São João del-Rei, n. 13, 2011. Disponível em <ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalable/2_met.pdf >. Acesso em: 30 maio 2010
- GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. 4. ed. Madrid: Morata, 2000.
- IBRI, I. A. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992.
- MUNARIN, I. *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, p. 67-88, 2002.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- _____. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.
- TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 23-48.