

OS DESAFIOS DE PESQUISAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: NO LABIRINTO DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS COM OS ENUNCIADOS DOS SUJEITOS

Elzicléia Tavares dos Santos Santos – UNEB

O que este barro esconde e mostra é o trânsito do ser no tempo e a sua passagem pelos espaços, os sinais dos dedos, as raspaduras das unhas, as cinzas e os tições das fogueiras apagadas, os sonhos próprios e alheios, os caminhos que eternamente se bifurcam e se vão distanciando e perdendo uns dos outros. Este grão que aflora à superfície é uma memória, essa depressão a marca que ficou de um corpo deitado. O cérebro perguntou e pediu, a mão respondeu e fez.

(José Saramago)

A escrita desse texto intenciona expor os rastros, as marcas e os vestígios da minha vivência na produção da tese de doutorado. Nesta configuração do tecido textual a semelhança de uma peça produzida com o barro que esconde e mostra os sinais de seu processo de produção, sua passagem pelos espaços e a memória de sua existência no tempo.

A produção de uma pesquisa se constitui em uma vivência única, repleta de movimentos diversos e singulares que entrelaçados evidenciam os caminhos dos quais o pesquisador percorre na construção de sentidos com os enunciados dos sujeitos pesquisados.

Freitas (2002) destaca que a leitura feita do outro e dos acontecimentos vividos na pesquisa está impregnada do lugar de onde fala o pesquisador, orientada pela perspectiva teórica condutora da investigação. Duarte (2002) reitera as palavras de Freitas (2002) ao dizer que

é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo. (DUARTE, 2002, p. 152)

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural se consistiu no meu “fio de Ariadne” ao adentrar no labirinto dos documentos gerados no campo de uma pesquisa que buscou investigar *os significados construídos pelos futuros docentes no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais no interior da disciplina Tecnologia da*

Informação e Comunicação na Educação (TICE) do Curso de Pedagogia em universidade federal.

O processo ensino-aprendizagem dos estudantes na disciplina TICE foi acompanhado a partir da observação nas aulas ministradas no Infocentro e no ambiente de aprendizagem *Moodle* em conjunto com os demais instrumentos metodológicos: questionário; diário *on-line* de aprendizagem no ambiente *Moodle* sobre duas atividades realizadas; produções escritas dos estudantes (mensagens nos fóruns de discussão *on-line* de textos e dos grupos, projetos e avaliação final); e entrevista dialógica com a professora.

Arrisco-me nesse texto, ao usar a metáfora do labirinto compartilhar com o leitor as armadilhas em que estive enredada para falar/expor os bastidores, os movimentos existentes por trás dos estudos realizados. Procuo tencionar as respostas que fui construindo com as palavras dos sujeitos na organização dos dados produzidos no campo da pesquisa na busca por respostas para as questões da pesquisa. Nesse propósito, de forma esquemática, organizei o texto em três movimentos: a procura por indicadores, respostas, pistas e indícios. Passo a seguir, a relatar cada um desses movimentos e por fim teço os fios das teias da reflexão aqui proposta.

Primeiro movimento: a procura por indicadores

A compreensão dos discursos dos sujeitos investigados é uma construção singular a partir do olhar do pesquisador e nesse processo se impõe o debruçar nas múltiplas leituras do material produzido no campo. Um material permeado de vozes de diferente interlocutores e lugares sociais. Diante de tamanha plurisignificação evidenciada nos materiais pesquisados fui tomada por muitas dúvidas: como compreender o processo de aprendizagem dos sujeitos a partir dos seus discursos escritos em diferentes produções no decorrer da disciplina e os modos de significá-los? O que cada material poderia ou não me revelar? Surgiriam semelhanças e recorrências em materiais distintos e ao mesmo tempo complementares?

Orientada pelos estudos de Vygotsky tinha em mente que os mesmos carregavam elementos teóricos superadores da visão dicotomizada de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Como advertem Newman e Holzman (2002), as

investigações de Vygotsky de contextos de ensino nunca foram voltadas para a aprendizagem como uma coisa em si, porque o autor não a concebia dessa maneira. Portanto, investigar a questão da aprendizagem na visão vygotskyana é considerar a unidade aprendizagem/desenvolvimento.

Vygotsky (1977;2001) analisa as perspectivas teóricas da Psicologia de sua época quanto às suas formas de compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança, investigando as implicações na educação dos princípios teóricos que sustentam essas teorias. Em sua análise, agrupa os estudos encontrados em três perspectivas. Os estudos de Piaget estão entre a primeira perspectiva teórica criticada por Vygotsky ao conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como processos diferentes e independentes. Dessa maneira, a aprendizagem é vista como um processo puramente externo que não altera em nada o curso do desenvolvimento (maturação), sendo essa condição que precede a aprendizagem. Outra perspectiva criticada pelo autor é a da teoria comportamental que, de forma contrária à primeira, considera que aprendizagem é desenvolvimento, tornando similares ambos os processos. Entre outros teóricos, destacam-se nesse grupo os estudos de William James. A terceira perspectiva teórica, a Gestalt, concebe aprendizagem e desenvolvimento como processos mutuamente dependentes, mas não explica como ocorre essa relação. Essa terceira perspectiva, ao buscar superar os extremos das teorias anteriores, apresenta um aspecto substancial e diferente, atribuindo um amplo papel à aprendizagem no desenvolvimento humano. Koffka é um dos representantes dessa terceira posição.

Vygotsky rejeita os argumentos dessas teorias e oferece outra abordagem, defendendo que existem complexas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, não podendo ser concebidos como processos similares e independentes. O principal papel da aprendizagem é provocar o desenvolvimento; e, dessa maneira, Vygotsky estabelece uma nova forma para se estudar essa relação – a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que tem como premissa que aquilo que potencialmente a criança pode realizar por meio da colaboração com sujeitos mais experientes. A aprendizagem será mais frutífera se ela atuar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, naquilo que a criança ou, no meu caso, o adulto ainda não conhece para que a aprendizagem seja fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Como ressalta Szundy (2009, p. 80),

por deslocar o foco dos processos de maturação já completados para os processos que podem ser potencialmente desenvolvidos na interação com o outro, a noção de ZDP tornou-se de fato um instrumento de análise revolucionário, especialmente para os educadores.

De igual teor se tornou para a pesquisa por mim realizada este instrumento de análise, e, assim como Daniels (2003), considero que o importante de recorrer às elaborações teóricas da psicologia histórico-cultural é que

esse corpo de trabalho teórico explora (ou melhor, insiste em) uma imaginação pedagógica que reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem como aqueles que há mais do que interações face a face ou simples transmissão de conhecimento e habilidades prescritos. (DANIELS, 2003, p. 10)

Com sua inovadora maneira de pensar o desenvolvimento humano no início do século XX, Vygotsky defendeu o materialismo dialético como caminho histórico e metodológico que daria conta de atender à especificidade do objeto psicológico, com as idiossincrasias e subjetividades próprias do humano.

Partindo desse contexto, Vygotsky (2007) discute três princípios da sua abordagem na análise das funções mentais superiores: a ênfase na análise do processo, e não no objeto em si; o fato de que essa análise possa revelar as relações dinâmicas causais desse objeto, partindo de uma análise explicativa, e não se centrando apenas na descrição dos fatos; e, por fim, chama a atenção para os processos que esmaeceram no tempo e tornaram-se fossilizados. Por isso, o requisito básico do método dialético adotado por ele é que estudar algo historicamente é estudá-lo no seu processo de mudança.

Vygotsky (2007, p. 69) concebia o método como “[...] pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Para Newman e Holzman (2002), essa forma de compreender o método em Vygotsky está no fato de que tanto ele quanto Marx entendiam o método não como algo funcional de caráter pragmático ou instrumental a ser aplicado, como era concebido pelas formas tradicionais na época. Para Vygotsky, o método era algo a ser praticado, e não um meio para atingir um fim e simplesmente obter os resultados em uma investigação científica.

Nessa perspectiva, a análise em uma pesquisa orienta-se na busca da essência do objeto, não se contentando somente com suas aparências. Na visão de Vygotsky (2007),

se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente iguais, as nossas experiências do dia a dia poderiam substituir a análise científica. O pesquisador deve explicar o observado, e não apenas descrevê-lo, assim como também é necessário privilegiar os processos, e não os objetos, como realidade sem movimento.

Então, teria que me esforçar para apreender o processo ensino-aprendizagem na dinâmica viva da sala de aula, nas interações dos sujeitos datados historicamente na apropriação da cultura digital. Para isso, após debruçar-me nas múltiplas leituras do material construído no decorrer da pesquisa, teria que encontrar um caminho a ser seguido.

Vygotsky parte do significado da palavra como unidade de análise no estudo das relações entre pensamento e linguagem que, para ele, é a chave para a compreensão da consciência humana. Vygotsky (1999) critica as pesquisas na área da Psicologia de sua época (anos 1920) por falharem no estudo dessa questão ao utilizar o método da decomposição do todo em elementos isolados. Esse método, na visão do autor, inviabiliza o estudo das relações internas entre pensamento e palavra, não permitindo que a palavra seja compreendida como unidade viva de som e significado que contém, como uma célula viva, todas as propriedades do conjunto do pensamento discursivo.

Desse modo, propõe que o método de decomposição do todo em elementos isolados deva ser substituído pelo método de análise que desmembra em unidades a totalidade complexa. O autor denomina de unidade “[...] **um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade**”. (VYGOTSKY, 2001, p. 8, grifos meus). Nesse contexto, Vygotsky encontra no aspecto interno da palavra, ou seja, no seu significado, a unidade que não se deixa decompor e contém as propriedades inerentes do pensamento verbalizado com uma totalidade. Para o autor, o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno do pensamento e da linguagem.

Nesse sentido, “a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização”. (VYGOTSKY, 2001, p. 9). A palavra sem significado é apenas um som vazio e, privada do seu significado, não pertence ao reino da linguagem. Por isso, o método da análise que parte do significado da palavra consegue estudar de modo

frutífero a relação do pensamento verbalizado com a atividade da consciência e suas funções particulares.

Na captura de palavras significativas à questão da pesquisa, a partir da discussão de Vygotsky sobre o significado da palavra como unidade de análise, recorri também ao conceito de indicador formulado por González Rey (1999) para trabalhar com os discursos dos sujeitos no que estou chamando de primeiro movimento realizado com os discursos dos sujeitos. O **indicador** para González Rey (1999) são aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador dos elementos encontrados no campo. O processo de definição de indicador é um processo de construção teórica de complexidade crescente. O indicador não tem valor como elemento isolado e estático, mas faz parte de um processo em que mantém inter-relações com outros indicadores.

Consubstanciada por essas discussões, entreguei-me à leitura de cada material sem me preocupar em sair em busca das repostas para a questão da pesquisa de imediato. Queria estabelecer uma ligação entre o tempo transcorrido desde a saída do cenário investigativo até a análise propriamente dita. Assim, deixei que as lembranças povoassem meus pensamentos como forma de buscar o elo que conectasse o processo que agora se iniciava com o adquirido no campo, o que consistiu, na verdade, em uma reconstituição da experiência vivida na estadia do campo da pesquisa.

Passada essa aproximação inicial, retomei a leitura dos textos produzidos a partir de cada instrumento, registrando no final as minhas impressões, o que as palavras ditas pelos sujeitos significavam para as questões da pesquisa. De palavras em palavras, ia sendo impregnada pelas sensações, impressões, lembranças, minha experiência como docente e articulava-as com os estudos teóricos. Iniciava, assim, a procura pelos indicadores defendidos por González Rey (1999) em cada material, e, com esses dados, elaborei um quadro no qual discriminei os instrumentos metodológicos e os indicadores encontrados. Esse quadro permitiu-me ter uma visão ampliada do que cada material sinalizava em torno da questão.

A próxima tarefa foi organizar os indicadores encontrados em cada instrumento em um segundo quadro, procurando dispô-los por eixo de proximidade a partir das falas que giravam em torno de alguns conteúdos que fluíam para um tema mais geral. Desse modo, procurei possíveis relações entre os indicadores nos diversos instrumentos e assim pude perceber o que se repetia, discordâncias, complementações e surpresas.

Na elaboração dos quadros com os indicadores construídos tendo como base os discursos escritos dos estudantes, entrelacei os indicadores encontrados a partir da entrevista com a professora. Dessa maneira, teci possíveis articulações do discurso da professora com os dos estudantes. Foi um casamento interessante, porque, em muitos momentos, a fala da professora esclarecia pontos obscuros, outras vezes reforçava o que os alunos tinham dito, e houve também questões divergentes.

Olhando para os quadros realizados, percebi que os discursos dos sujeitos poderiam até ficar organizados em eixos de proximidades; no entanto, apontavam para uma relação dialética do aprender para si mesmo e para o outro, seu futuro aluno; aprendizagem construída nas inter-relações com diversos outros (professora, ambiente de aprendizagem e colegas). Relações essas muito difíceis de serem categorizadas com limites demarcando pontos iniciais e finais de cada eixo.

Tal situação levou-me a organizar os discursos dos sujeitos em **zonas de sentido** em torno da questão pesquisada. A partir da discussão de sentido e significado em Bakhtin e Vygotsky, senti-me autorizada em me apropriar do termo zona de sentido de Vygotsky, que também poderia se chamar cadeia de sentidos, como fala Bakhtin (2003). Dessa maneira, escolhi trabalhar com “zonas de sentidos dos enunciados”, entendendo que essas zonas abrigam porções dos sentidos provisórios, com uma certa instabilidade, mas que não podem ser compreendidas desgarradas umas das outras. Dessa organização dos dados, elegi as seguintes zonas de sentidos: cenários do processo ensino-aprendizagem; sujeitos e discursos sobre a disciplina TICE; como e o que aprendem; mediadores – ZDP – adultos mediando adultos e tensões no aprender. Nessas zonas definidas *a priori*, para o segundo exame de qualificação, constavam os conteúdos dessas sem discussão dos sentidos que emergiram em seu interior.

Aparentemente, meu trabalho de análise estava parcialmente concluído, no entanto, durante o processo de interlocução com a banca qualificadora fui impulsionada a desencadear um outro movimento até então não percebido.

Segundo movimento: a busca por respostas

Você produziu muitos dados: questionários com os alunos, diários de aprendizagem, avaliações finais (relação com o objeto); fóruns (2), atividades (2) e projetos finais (atividades que trazem elementos do ensino e potencializam para a aprendizagem); entrevista com a professora. Fora isso: notas de campo, diário de andanças, conversas informais, observações. Muitos dados. Nesse sentido, os indicadores auxiliaram na organização e no entrelaçamento de dados. Mas as vozes continuam caladas... (trecho do parecer da professora da banca examinadora)

Essa e outras falas me sacudiram fortemente, e senti-me muito incomodada com os resultados do trabalho que realizei com o conjunto de dados pesquisados. A sensação de “ressaca” após o evento era evidente, pois a cabeça e o corpo reclamavam da dor diante do acolhimento das palavras do outro. Elogios, comentários, acertos e desacertos... Uma coisa era certa: mente, corpo e texto precisavam descansar.

Encerrada a “ressaca”, era o momento de retomar a pesquisa e traçar novas rotas partindo da reflexão sobre a rota anteriormente realizada para responder: como fazer diferente? Como fazer ressoar as vozes dos sujeitos com quem compartilhei durante um semestre o processo de ensino-aprendizagem? Como adverte Jobim e Souza,

[...] O outro não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta. (JOBIM e SOUZA, 2011, p. 141)

Trazer para o processo de pesquisa as vozes sociais é trabalhar numa perspectiva dialógica. Para a autora, [...] “É impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam.” (*ibid*)

Quais respostas tinha construído com as palavras dos sujeitos? Será que, ao buscar organizar os quadros com os indicadores, tinha permitido ser provocada o suficiente pelas palavras e os atos do outro com quem pesquisei ou estava muito apreensiva em obter respostas que respondessem de imediato minhas questões?

As palavras de Saramago fizeram sentido para mim

É certo que consegue ver mais ou menos claramente visto o que os olhos lhe mostram, mas as mais das vezes sofre do que poderíamos

designar por problemas de orientação sempre que chega a hora de converter em conhecimento o que viu. (SARAMAGO, 2000, p. 83)

Na busca por indicadores a partir de instrumentos metodológicos tão diversificados e na tentativa de organizá-los em quadros que pudessem evidenciar os sentidos e significados do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos investigados, abafei suas vozes. Avalio que, para minha questão de pesquisa, a busca por indicadores somente não bastava, era preciso remexer nos discursos de maneira a deixar fluírem a dinâmica viva da sala de aula e a efervescência do processo¹. Mesmo atenta ao fato de que, para Vygotsky, o objeto deve ser estudado em movimento, penso que congelei a sala de aula, os discursos dos sujeitos e a teoria.

Por que queria respostas gerais resumidas em indicadores acreditando que eles pudessem me revelar os sentidos da aprendizagem dos estudantes com e sobre as tecnologias digitais se os sentidos são fluidos, instáveis e difíceis de ser capturados? A organização dos indicadores em “zonas de sentidos dos enunciados dos sujeitos”, na verdade, resultou da minha interpretação dos dados. Ao dar sentidos às exteriorizações dos sujeitos em seus discursos, eu, pesquisadora, também o faço a partir de um lugar social.

E que lugar foi esse? Analiso que, pelo fato de ser professora da mesma disciplina investigada em outra realidade, fiquei muito preocupada em identificar se eles tinham aprendido de fato, desconsiderando as relações dialéticas no interior desse processo. Desse modo, fiquei presa no labirinto da construção dos sentidos com os enunciados dos sujeitos. Falando mais claramente, estava com um olhar enviesado, influenciado ou, talvez possa dizer, contaminado pelo cartesianismo, sem enxergar algo mais do que o esperado, previsto e delimitado de uma professora que avalia sua turma ao final do semestre.

Vejo que naquele momento coloquei de forma invisível uma janela de vidro entre a professora e a pesquisadora que habitam em mim quando se refere à escuta dos sujeitos, não conseguindo ver para além dos dados. O movimento dialético da empiria com a teoria que tanto acreditava e propunha acabou ficando mecânico, como se tentasse procurar palavras que justificassem ou comprovassem o que os estudos teóricos me diziam.

¹ Cabe destacar que não estou criticando o trabalho com indicador proposto pelo González Rey. Existem importantes trabalhos de análise construídos a partir dos indicadores.

A compreensão de um texto no processo investigativo deve se tornar um diálogo. As perguntas e respostas não são relações categóricas, e toda resposta gera nova pergunta, movimenta o diálogo entre o sujeito pesquisado e o pesquisador. Bakhtin (2003) ainda diz que nós não indagamos a natureza e ela não nos apresenta uma resposta. Perguntamos para nós mesmos e, de certa maneira, organizamos as estratégias para se obter essas respostas. Bakhtin (2003) adverte que o estudo do homem requer um pesquisador aguçado na interpretação dos diversos signos encontrados no decorrer da pesquisa.

Analiso que meu diálogo travado com os discursos dos sujeitos nesse primeiro momento foi monológico. Só a minha voz se fez ouvir. As zonas de sentidos identificadas *a priori* não se sustentaram porque eu estava olhando para a aprendizagem em direção contrária em que a perspectiva histórico-cultural propõe. Se, por um lado, dizia que não poderia categorizar a dinâmica das relações no processo investigado, acabei aprisionando os sentidos nas zonas por mim identificadas.

Sempre corremos riscos na vida, e na atividade de pesquisa não é diferente, somos humanos e lidamos com sujeitos inacabados e “[...] sempre valerá mais arriscar-nos a subir à figueira para tentar alcançar o figo do que deitar-nos à sombra dela e esperar que ele nos caia à boca” (SARAMAGO, 2000, p. 325). Arriscando-me a subir a figueira no movimento próprio do fazer pesquisa, corro o risco de expor em demasia as fraquezas do processo metodológico de uma pesquisa e, nesse sentido, recorro a Vygotsky (2001), que, em muitas passagens dos seus escritos, deixa entrever os impasses a que ele e seus colegas se encontravam em seus estudos. O autor expõe claramente as fraquezas da investigação e analisa o porquê das falhas. Isso porque, para o autor, Vygotsky era extremamente importante identificar e analisar onde e o porquê da falha no decorrer do processo da pesquisa.

No entanto, para mim, não bastou ter uma teoria que apontasse perspectivas outras de se compreender o processo ensino-aprendizagem, tinha que confrontá-la com a minha própria formação, na qual, muitas vezes, o aprender se resumiu em dar provas do compreendido, abafando a complexa relação no interior desse processo.

Nesse sentido, ao apresentar as armadilhas em que estive enredada, exponho não só os caminhos da pesquisa, como também problematizo a minha própria condição de aprendiz no processo, o que evidencia que, quando tratamos da pesquisa, tratamos de nós mesmos sem ter como o pesquisador se ausentar, tornar-se neutro.

Não saímos ilesos dos encontros fortuitos na vida e da mesma maneira não saí ilesa do encontro com as palavras das professoras da banca examinadora no segundo exame de qualificação. Nesse tempo de travessia, foi crucial o retorno às leituras dos textos de Vygotsky, especialmente “O estudo dos conceitos científicos na infância”. Reli esse texto buscando flagrar o processo de pesquisa que o autor discutia subjacente à sua discussão da formação dos conceitos espontâneos e científicos na criança em idade escolar. O que estava em jogo não era apenas a aprendizagem desses conceitos, mas as complexas e dinâmicas relações que existiam entre eles.

Assim, deixei de lado minha grande preocupação em saber se os alunos tinham aprendido de fato na disciplina investigada, para reencontrar-me com a riqueza do processo que eles tinham vivenciado naquele semestre. Para essa reaproximação, precisaria de outra forma de ler os discursos dos sujeitos. Eram precisos novos caminhos para trazer as vozes dos sujeitos para o diálogo, o que culminou num terceiro movimento do processo aqui relatado.

Terceiro movimento: a procura por indícios e pistas

Recomeçar! Refazer o percurso. Enfim, lançar novos olhares para os discursos dos sujeitos foi o meu desafio após a reflexão das rotas tortuosas do processo que havia realizado. Deixei tudo decantar, e, enquanto isso, resolvi ler a obra *O Queijo e os Vermes - O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*.

A leitura dessa obra deixou-me surpreendida com a forma como o pesquisador reconstruiu a história de vida do moleiro Menocchio. Seu modo de olhar para o material empírico, sua constante desconfiança da realidade aparente, o minucioso rastreamento de pistas e indícios para compreender as ideias e os pensamentos do moleiro.

O método recorrido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg na obra comentada está fundamentado na investigação de “pistas”, “sinais” ou “indícios” reveladores dos fenômenos da realidade, denominado de método ou paradigma Indiciário. Para Ginzburg (1989), esse paradigma traduz um “saber venatório”, tendo como característica o trabalho com dados aparentemente irrelevantes, para poder descrever realidades complexas.

Inspirada pela leitura da obra de Ginzburg (1989), tomei a decisão de me reencontrar com os discursos dos sujeitos. Mas esse reencontro foi atravessado pela preocupação de pensar em como fazer a incorporação do método indiciário com a perspectiva histórico-cultural com o tempo de produção da tese se findando.

Dessa maneira, encontrei pistas nos trabalhos de Pino (2005) e Góes (2000), pesquisadores da perspectiva histórico-cultural, que incorporaram em suas pesquisas o modelo indicial de Ginzburg.

Pino (2005) trabalha com o método indicial na investigação dos indícios observáveis do processo de constituição cultural da criança em que procura revelar a dinâmica dessa constituição. Para o autor, é interessante pensar, como faz Ginzburg, que esses traços, pistas e marcas não são fatos isolados, dispersos no tempo e no espaço, mas de “texto” que pode ser “lido” e “interpretado”:

[...] tecendo textos dos fios fornecidos pelos sinais, o homem passa do plano de uma sensibilidade operativa, ainda da ordem da natureza, para o de uma atividade simbólica, da ordem da cultura. Se não fosse assim, pouco teria representando o advento da espécie homo na história da evolução. (PINO, 2005, p. 183)

Góes (2000) traz importantes considerações acerca das proximidades entre o paradigma indiciário de Ginzburg e a perspectiva histórico-cultural ao focalizar as características peculiares da análise microgenética e a vinculação desta com a matriz histórico-cultural como perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.

A autora trabalha com a análise microgenética inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. Destaca que Vygotsky tem uma visão abrangente do método, abrindo perspectivas de tipos variados de investigação e amplas diretrizes metodológicas na busca de compreensão de suas teses fundamentais da gênese social das funções psicológicas superiores no curso do desenvolvimento humano que compreende evoluções e, principalmente, revoluções.

Góes (2000) observa que Vygotsky considerava o nível dos detalhes do processo investigado e era atento às minúcias de um curso de transformação das ações do sujeito, sem, no entanto, privilegiar elementos isolados para estabelecer leis associativas na explicação do comportamento. Conforme já citado na análise, Vygotsky concebe a unidade como o componente vivo do todo. Desse modo, Góes (2000) percebe momentos de semelhança entre certas formulações de Vygotsky e as ideias indiciárias

de Ginzburg no que concerne ao valor da elaboração conjectural. Ao argumentar que muitas ciências não podem depender da observação direta, Vygotsky compara a psicologia a campos de conhecimento que dependem de pistas e documentos para estudar fatos. Nesse sentido, diz a autora: “[...] O psicólogo encontra-se com frequência na mesma situação do historiador e do arqueólogo e **atua como o detetive que investiga um crime que não presenciou**” (GÓES, 2000, p. 31, grifo da autora).

Existe para Góes (2000) uma variação quanto à perspectiva indiciária nos estudos de matriz histórico-cultural, que vai desde um papel complementar até um estatuto de referência metodológica fundamental.

Essas considerações fizeram-me compreender que a procura de indícios defendida por Ginzburg, resguardando suas especificidades, se aproxima da forma de compreender o método em Vygotsky, uma vez que

[...] procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre fatos. [...] procurar indícios implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo. (PINO, 2005, p. 178)

Como lembra Pino (2005), o processo de constituição cultural é um processo dialético na perspectiva histórico-cultural, uma vez que se constituiu reciprocamente no encontro de duas realidades opostas e distintas, o biológico e o cultural, no decorrer do tempo histórico. Nesse contexto, “[...] interpretar indícios é procurar a significação que eles têm para o olhar interpretativo do pesquisador, esse olhar deve levar em conta a natureza dialética do processo de que os indícios participam” (PINO, 2005, p. 189).

A partir das reflexões sobre o método indiciário e sua incorporação pelos pesquisadores histórico-culturais, decidi reencontrar-me com os discursos dos sujeitos, acompanhando o fluxo dos acontecimentos no interior do processo investigado e sua dinâmica. Desse modo, procurei reler cada material sem tentar querer unificar instrumentos tão diferenciados e deixei de lado a tentativa de organizar quadros com indicadores permitindo maior fluidez com os dados. Lancei um olhar indiciário para os discursos dos sujeitos, voltei-me para pistas, indícios, anotações no diário de andança, e, ao reler cada material, procurei por detalhes menores como uma única fala do sujeito que muito tinha a dizer e havia ficado para trás anteriormente. Passei a ficar mais atenta às minúcias da vivência na estadia no campo da pesquisa.

Nasceu, assim, um novo processo analítico a partir de um mergulho intenso na teoria em relação com os dados construídos, em que ficou marcada a grande diferença em pesquisar com os sujeitos, em vez de a respeito deles. Não era a mesma análise, porque eu já não era a mesma.

Fios em teias

No decorrer da pesquisa, avalei que não conseguiria escrever a tese sem tocar na problemática aqui discutida. Caso contrário, estaria jogando para debaixo do tapete os problemas vivenciados, dando a ilusão de linearidade na escuta do outro e na lida com os “fios de Ariadne” para entrar e sair do labirinto dos dados. É muito desprezioso pensar que, por meio de um fio do novelo recebido de Ariadne, Teseu, após conseguir derrotar o Minotauro, encontrou a saída do labirinto de Creta.

No exercício de percorrer o labirinto da pesquisa, fui descobrindo meu jeito próprio de olhar para a questão da pesquisa, aproximar-me dos sujeitos e de seus discursos para tentar compreender os sentidos do aprender com e sobre as tecnologias digitais pelo futuro docente; uma questão complexa que me desafiou e ainda me desafia, porque tratar da aprendizagem não é algo simples. Falar de sentidos do aprender, uma vez que os sentidos são provisórios e instáveis, torna ainda mais complexa a questão. Não intencionava quantificar o aprendido pelos sujeitos nem tampouco tive a avaliar o trabalho da professora. Nesse processo, foi necessário questionar-me como aprendiz adulta, professora, estudante da pós-graduação, mãe e pesquisadora.

Por fim, gostaria de ressaltar que não pretendi com a escrita desse texto, apontar caminhos a serem seguidos para os pesquisadores que intencionam realizar seus estudos a partir da abordagem histórico-cultural. Pelo contrário, minha intenção foi refletir as armadilhas de um olhar enviesado para uma questão de pesquisa e as mudanças no meu olhar como pesquisadora diante do complexo movimento de ir e vir no diálogo com os discursos dos sujeitos e a questão investigada. Dessa maneira, trago para o debate os desafios de fazer pesquisa na área educacional, bem como a trilha de pesquisa percorrida na malha dos sentidos e significados.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesquisa**. [on-line]. 2002, n. 115, p. 139-154.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989/2011.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da Constituição da Subjetividade. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000.

GONZÁLEZ REY, F. **La investigación cualitativa en Psicología**: rumbos y desafios. São Paulo: Educ, 1999.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky - um cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisador-professores. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger [et al.]. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semiovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Leo. **Psicologia e Pedagogia.** Editora Estampa, Ltda., Lisboa, 1977.

_____. **Teoria e Método em Psicologia.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.