

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO:
PALAVRAS E GESTOS NA CONSTITUIÇÃO DO
BRINCAR**

Campinas, SP
2011



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Carolina Fantin

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: PALAVRAS E GESTOS NA CONSTITUIÇÃO
DO BRINCAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para a formação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Unicamp, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka

Campinas, SP
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

F218p Fantin, Carolina
Processos de significação: palavras e gestos na
constituição do brincar / Carolina Fantin. – Campinas, SP:
[s.n.], 2011.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Significação (Psicologia). 2. Linguagem. 3. Brincar.
I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-134-BFE

BANCA EXAMINADORA

Campinas, 15 de Julho de 2011

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luiza Bustamante Smolka

Segunda leitora: Prof^a Dr^a Joana de Jesus de Andrade

A memória da minha avó, Antonieta Ercoli Fantin,
por me proporcionar momentos felizes de
brincadeiras, bagunças e risadas na sua casa.
Tenho muito orgulho da senhora e serei
eternamente devedora.

AGRADECIMENTOS

À Deus, “(...) pois pela graça de Deus sou o que sou, e Sua graça para comigo não foi em vão” (I Coríntios 15:10).

Aos meus pais, Marcos e Isilda, pelo tempo, confiança e amor incondicional. Sou devedora a vocês por esta conquista.

Ao meu pequeno-grande irmão, Matheus, por sempre torcer a meu favor.

À minha querida professora Ana Luiza Smolka, pela amizade, por acreditar em meu potencial, pela sua incrível dedicação e conhecimento compartilhado comigo.

À Joana Andrade, por incentivar meus estudos, pela ajuda em meu primeiro projeto de pesquisa e pelas contribuições dadas a este trabalho.

Aos integrantes do GPPL, pela amizade, torcida e ajuda ao longo desses anos.

À Denise, Márcia, Cidinha e cada professor e monitor que convivi na creche, pela oportunidade de estar junto e aprender com vocês.

Ao Anderson Gama, pois conhecer você foi a melhor coisa que me aconteceu na universidade. Obrigada por me amar, dar tranquilidade e motivar em tempos difíceis.

À Ruth Yamamoto, pelos seus sábios conselhos, orações, carinho e ajuda com a correção ortográfica.

Às minhas amigas, Mayara Ribeiro, Daniela Rodarte e Daniele Lisboa, pelas nossas conversas, desabafos, segredos, incentivos e torcida ao longo de tantos anos.

Às melhores pessoas que convivi ao longo desses anos da graduação, Rayane Aranha, Thaís Anastácio, Fernanda Ferragut, Marina Formis, Letícia Antoniazzi, Gabriela Bonelli, Caio Padilha, Cristina Hulshof, José Carlos e Gisele Alves por fazerem minhas aulas mais alegres e divertidas com a companhia de vocês.

“Qualquer criança me desperta dois sentimentos: ternura pelo que ela é e respeito pelo que poderá vir a ser”

Louis Pasteur

SUMÁRIO

1. Resumo.....	p. 1
2. Apresentação.....	p. 2
2.1. A emergência da questão.....	p. 2
3. O desenvolvimento da pesquisa: procedimentos teórico-metodológicos.....	p. 7
3.1. Aporte teórico.....	p. 7
3.1.1. Importância do outro.....	p. 8
3.1.2. Produção de signos.....	p. 10
3.1.3. O brincar.....	p. 12
3.1.4. Imaginação.....	p. 13
3.2. O estudo empírico.....	p. 15
3.2.1. A creche como campo empírico.....	p. 19
4. Relatos e análises do cotidiano.....	p. 21
4.1. A CEMEI Fernando Alpheo Miguel.....	p. 22
4.1.1. Agrupamento 1B.....	p. 25
4.1.2. Agrupamento 2A e 2B.....	p. 26
4.1.3. Agrupamento 3A.....	p. 29
4. 2. Tópicos para discussão.....	p. 31
4.2.1. Gestos.....	p. 31
4.2.2. Reconhecendo a si.....	p. 42
4.2.3. Começando a brincar: rotina e participação do adulto.....	p. 45

4.2.4. (Trans)posição do significado.....	p. 49
4.2.5. A escolha do objeto e as regras.....	p. 57
4.2.6. Representações.....	p. 65
5. Considerações finais.....	p. 75
6. Referências bibliográficas.....	p. 78
7. Bibliografia.....	p. 83

1. RESUMO

A presente pesquisa tem como base teórica e metodológica a perspectiva Histórico-Cultural, a qual assume a natureza social no desenvolvimento humano, e admite a importância das relações sociais como espaço privilegiado, para o estudo dos processos de significação. O objetivo desse trabalho é investigar indícios de construção e apropriação de significados nas relações entre adulto/criança e criança/criança, no contexto da educação infantil, e como a brincadeira se estabelece como atividade principal. Para tanto, foi proposta a participação nas atividades cotidianas em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Campinas, SP, acompanhando um grupo de crianças entre 16 meses a 3 anos. Durante o período de dois anos, os registros ocorreram semanalmente, em diários de campo e/ou vídeo gravações, diversas situações, orientando o olhar para a dinâmica das relações, e procurando ressaltar como os significados iam se estabelecendo nessas relações cotidianas. Nas análises, deu-se atenção à pertinência de refletir sobre os modos de incorporação e reação das crianças à palavra do outro, o que mostra a importância da interação social e como, na convivência e na interação com esse outro, a criança cria/estabelece novos significados. Mais um aspecto considerado foi a importância do gesto/olhar, bem como a interpretação do outro na produção de significados pela criança. No decorrer do estudo, observou-se como as crianças operavam com objetos, palavras e gestos em situações específicas, e como as ações e significações das crianças iam se transformando e recriando-se nas interações. A pesquisa mostra como as significações vão se estabelecendo nas relações das crianças entre si, e como elas vão se relacionando com os objetos disponíveis no ambiente, ocupando diferentes lugares sociais, permeados de regras construídas socialmente.

Palavras-chave: *Processos de significação; Linguagem; Brincar.*

2. APRESENTAÇÃO

2.1. A emergência da questão

A emergência da problemática dos processos de significação teve seu início a partir do interesse despertado pelas aulas de *Psicologia e Educação*, no segundo semestre de 2007, no curso de Pedagogia - FE/UNICAMP, ministrada pela Prof^a Dr^a Ana Luiza B. Smolka. A cada aula de psicologia ministrada, crescia o interesse pelo curso e sua utilidade. A leitura dos textos levou a imaginar as situações relacionadas às pessoas e a lembrar fatos ocorridos. O estudo das ações das crianças e do seu desenvolvimento, em especial quanto à linguagem, despertou o interesse que direcionou, aos poucos, as intenções de pesquisa. Devido a esses estudos, percebeu-se o quanto o desenvolvimento humano pode ser um objeto complexo de investigação, principalmente quando o foco de análise se fixa nas crianças e seus processos de aprendizagem, desde a tenra idade.

As reflexões sobre como acontecem os processos de significação motivaram a realização de um trabalho final, para a disciplina acima citada. A conclusão desse trabalho conduziu ao aprofundamento do tema, e, em função disso, optou-se pela disciplina *Aquisição da Linguagem* ministrada pela Prof^a Dr^a Rosa Attié Figueira, no primeiro semestre de 2008, no IEL/UNICAMP. Foi esta disciplina que proporcionou contato maior com o tema, passando a conhecer a respeito do “Projeto Aquisição da Linguagem”, coordenado pela Prof^a Dr^a Cláudia T. G. de Lemos, o que ocorreu durante a década de 1970, no próprio IEL da Unicamp. Participar dessa disciplina foi uma experiência interessante que acabou provocando uma série de questões: pode a criança desenvolver sua fala ao longo do tempo? O que pode ser considerado erro no processo de aquisição da linguagem e nos processos de significação? Como é possível entender a relação das palavras ditas pelas crianças com os seus

significados? Como é que ocorre a construção dos significados na interação entre sujeitos? Como a criança se apropria dos significados socialmente convencionais?

A experiência familiar também se constituiu um lugar de problematizações, já que o contato com crianças pequenas, que passam pelo processo de aquisição da língua materna, aumentava a cada dia. Contribuíram para isso filhos de parentes próximos, filhos de amigos e, de tempos em tempos, outras crianças ampliaram os contatos e a observação de como elas, aos poucos, iam se apropriando das diversas formas de linguagem e comunicação com os adultos. A partir das disciplinas citadas e da experiência familiar afloraram os questionamentos e a inserção nos estudos sobre o processo de significação.

A decisão por aprofundar estes estudos norteou o desenvolvimento do trabalho de iniciação científica e, para tanto, ocorreu o contato com a professora que ministrou a primeira disciplina cursada: Ana Luiza B. Smolka. Acatando a solicitação, propôs-se o desenvolvimento de um trabalho de campo na CEMEI Fernando Alpheo Miguel, recém-inaugurada no ano de 2009. A diretora da instituição, ex-aluna da Unicamp, possuía uma longa história na rede municipal de ensino de Campinas.

A partir do momento em que se obteve o apoio financeiro, desenvolveu-se o trabalho, num período de dois anos, em etapas: de agosto de 2009 a julho de 2010, e de agosto de 2010 a julho de 2011, ambas com o apoio do PIBIC/SAE/CNPq. O primeiro projeto denominou-se *“Interações sociais na educação infantil: um estudo sobre os processos de significação nas relações de ensino”*, e o segundo, *“O brincar na educação infantil: um estudo sobre os processos de significação nas interações sociais”*.

O objetivo da primeira pesquisa foi investigar indícios de construção e apropriação de significados nas relações adulto/criança e criança/criança, no

contexto da educação infantil. Passou-se em seguida à participação nas atividades cotidianas em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Campinas, SP. No decorrer da pesquisa, apontou-se a pertinência de refletir sobre os modos de incorporação e reação das crianças à palavra do outro, o que mostra a importância da interação social. Outro aspecto considerado foi a importância do gesto/olhar, bem como a interpretação do outro na produção de significados pela criança. No decorrer dos estudos e nas análises das situações registradas, passou-se a considerar também a emergência do faz-de-conta no brincar das crianças, e o caráter lúdico das atividades que se estabelece nas relações entre elas. Esses novos fatos levaram a observar como as crianças operavam com objetos, palavras e gestos em situações específicas, e como as ações e significações das crianças iam se transformando e se recriando nas interações. Assim, foi elaborado um novo projeto de pesquisa, visando ao estudo de como o brincar se estabelece como atividade principal. No decorrer do trabalho, o caráter longitudinal do acompanhamento das crianças foi se impondo pela continuidade do estudo e o desdobramento da problemática.

Na primeira visita à instituição, realizada em julho de 2009, foi levada a proposta de pesquisa para discussão com a gestão e a definição do agrupamento a ser acompanhado. Foi interessante observar, logo na entrada, a existência de um imenso salão, onde se encontrava um grupo de crianças, junto com a professora e a orientadora pedagógica tocando violão, e todos cantando. A participação ativa da administração junto com as crianças mostrou-se, no decorrer da pesquisa, como um ponto diferencial da creche, uma vez que as professoras e os monitores estão, a todo instante, em interação com os gestores.

A diretora deixou aberta a escolha, uma vez que a faixa etária proposta no primeiro projeto de pesquisa da iniciação científica abrangia dois agrupamentos. Desse modo, ficou definido o acompanhamento de duas turmas, por um tempo a definir. Entretanto, uma série de circunstâncias levaram à aproximação do agrupamento 1B: a eventual ausência de uma das monitoras, a gripe suína, a qual atrasou o início das aulas. Para não tardar a pesquisa, decidiu-se permanecer neste agrupamento. O Agrupamento 1B era formado por 22 alunos que variavam de 1 ano e 4 meses a 2 anos e 3 meses. As crianças passavam o dia todo na creche. No período da manhã havia o contato com a professora, juntamente com mais três monitores, e no período da tarde, apenas outros três monitores.

No início do ano de 2010, em uma nova reunião com a gestão, houve o comunicado de que as crianças do Agrupamento 1B foram divididas em duas turmas: o Agrupamento 2A e o Agrupamento 2B, junto, também, com os monitores. A diretora descreveu a rotina dos dois agrupamentos, e observou-se que as crianças dos dois agrupamentos ficavam juntas nas refeições, no refeitório e durante o parque. Assim, decidiu-se, em conjunto, a ida para a creche todas as segundas-feiras, no período da tarde, com revezamento, a cada semana, entre esses dois agrupamentos, na tentativa de acompanhar as mesmas crianças, inicialmente.

As duas turmas que foram acompanhadas no primeiro semestre de 2010 possuem muitas semelhanças. O número de alunos era praticamente o mesmo, sendo 33 do agrupamento 2A e 32 do agrupamento 2B. Os dois agrupamentos são formados por alunos que já estavam no ano anterior na creche.

Para dar continuidade à primeira pesquisa, manteve-se o revezamento das duas turmas. De acordo com o horário disponível, as observações se realizaram às terças-feiras no período da tarde. Desse modo, devido às interações das crianças,

registraram-se no diário de campo e em vídeo-gravações as atividades de dois grupos, totalizando a participação de 65 crianças.

No ano de 2011, as mesmas crianças foram distribuídas em 6 salas: agrupamento 2A, 2B, 3A, 3B, 3C e 3D. Numa reunião em fevereiro de 2011, decidiu-se acompanhar algumas das turmas do agrupamento 3. Observando três das quatro turmas, e pela maior quantidade de crianças envolvidas desde o agrupamento 1B em 2009, optou-se por acompanhar (neste último semestre da pesquisa) o agrupamento 3A, composto por 26 alunos, dentre os quais 8 alunos já vinham participando desta pesquisa de caráter longitudinal.

Assim, do total de 83 crianças que participaram da pesquisa, 4 foram acompanhadas desde 2009, 4 desde 2010, e 18 apenas em 2011. Entre 2009 e 2010, 18 crianças foram acompanhadas e 39, somente em 2010.

No decorrer do trabalho, o caráter longitudinal da pesquisa foi se impondo pela continuidade do estudo e pela possibilidade de acompanhamento das crianças na creche. A realização dos registros, no entanto, mostra que o olhar da pesquisadora tendia a se voltar para as crianças do agrupamento 1B de 2009.

A fim de apresentar as atividades realizadas, optou-se por retomar os antecedentes históricos da pesquisa, com o objetivo de melhor situar este trabalho e relatar os encontros com o corpo administrativo da creche que delineou a continuidade da pesquisa. Seguem os relatos do desenvolvimento da pesquisa em seus aspectos teóricos e empíricos.

3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1. Aporte teórico

A pesquisa tem como base teórico-metodológica a perspectiva Histórico-Cultural, a qual propõe a natureza social do desenvolvimento e ressalta a importância do outro, das relações sociais, o que foi apresentado por Vigotski, ao iniciar o estudo dos processos de significação que ocorrem nas interações sociais. Para o referido autor, o significado da palavra se modifica no decorrer do processo histórico e do desenvolvimento da criança. A dinâmica da significação acontece nas interações e, através da presença do outro, os significados vão sendo construídos, numa relação intersubjetiva.

Ao discutir sobre a perspectiva Histórico-Cultural, Pino (2002) diz que a essência do homem são as relações sociais, e menciona Vigotski que assume este princípio de Marx para a psicologia. “Assim, as funções da interação social nos refeririam, ao mesmo tempo, ao ‘princípio da relação’ – o que faz com que o sujeito (S1) entre em relação com o sujeito (S2) – e às consequências da posição de cada um nas ações do outro” (p. 50). Desta forma, as práticas sociais cotidianas, como o modo de agir, pensar e falar, tornam-se significativas.

A importância da presença do outro para o desenvolvimento humano e, desta forma, para os processos de significação, encontra-se também nas obras de Henri Wallon (1995 ; 1986 ; 1975a ; 1975b).

Considerando os objetivos da pesquisa que são: investigar as enunciações de crianças pequenas em interação com pares e adultos, em um contexto institucional

de educação infantil, e verificar como o brincar se estabelece como atividade principal, destacam-se os tópicos a seguir.

3.1.1. Importância do outro

Partindo do pressuposto de que as relações sociais são a matriz do desenvolvimento humano, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a dinâmica da significação ocorre nas interações entre os sujeitos, numa relação intersubjetiva. Essa idéia de mobilidade, de dinamicidade aparece na sua distinção de sentido e significado. Segundo Vigotski (2001), o sentido “possui uma formação dinâmica, fluida e complexa e que possui várias zonas de estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (p. 465).

Isso implica que, no processo de interação social, a experiência é recortada de acordo com as significações, ou seja, os sentidos que aí se produzem. Vigotski afirma: “O sentido da palavra é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto, em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável” (idem, p. 466).

Vale ressaltar a opinião de Vigotski: “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (ibidem, p. 398). O significado realiza-se através de associações que os sujeitos vão formando, a partir de suas experiências, suas relações sociais com indivíduos da mesma espécie. Segundo o autor:

A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma

espécie, pode, pela aparência ou contigüidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja uma associação (ibidem, p. 399).

Desse modo, nas obras de Vigotski, é evidente o valor atribuído à presença do outro no processo de significação. Referenciando o autor, Smolka (1991) afirma que é através dos primeiros dias de desenvolvimento da criança que suas atividades adquirem sentido, em um sistema de relações sociais, e que as funções psicológicas humanas nada mais são senão relações sociais internalizadas. Assim, os significados ocorrem através da interação com o outro, num processo de incorporação e reação à palavra deste.

Dantas (1992), ao fazer referência ao trabalho realizado por Henri Wallon, caracteriza suas obras a partir de dois fatores fundamentais: 1- genético, o qual abrange a dimensão da espécie e abre espaço para a incorporação de uma perspectiva histórica; 2- o ser humano é organicamente social, ou seja, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. A importância do outro, portanto, deve ser levada em consideração na pesquisa em desenvolvimento humano. Percebe-se o valor dado ao aspecto/esfera social, quando Wallon afirma que “As pessoas do meio não são, em suma, senão ocasiões ou motivos para o sujeito se exprimir e se realizar” (1975b, p.158). Desse modo, “O indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o não em consequência de contingências exteriores, mas em consequência de uma necessidade íntima” (idem, p.159). Nesse sentido, pode-se afirmar que há aproximações com Vigotski, uma vez que Wallon considera importante a presença do outro na constituição do sujeito. A presente pesquisa conta, pois, principalmente, com a produção científica desses dois autores.

3.1.2. Produção de signos

Na produção de signos Vigotski encontra o princípio da significação, como ponto central, para a conversão das relações sociais em funções mentais. Com base no autor, Oliveira (1992) afirma que o modo de compreender o desenvolvimento evidencia a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção da pessoa, num contexto sócio-histórico específico. É, pois, no cotidiano que se obtém o acesso mediado aos objetos, situações e eventos da cultura.

A fim de fundamentar este princípio, Vigotski relata dois exemplos para explicar como ocorre a constituição das funções psicológicas superiores. O primeiro é o do desenvolvimento das funções da fala, em que a criança vincula a palavra (som) ao objeto, e isso possibilita ao adulto interagir com ela, associando a significação à palavra. Assim, a palavra terá significação para a criança. Portanto, Pino (1996), apoiado nos estudos de Vigotski, afirma que “O sentido da palavra só existe para a criança, depois de ter existido objetivamente para o outro; o que o leva a concluir que todas as formas básicas de interação verbal do adulto com a criança se tornam, depois, funções mentais desta” (p. 12). E é na prática social da fala, que a criança descobre os significados que unem e separam, ao mesmo tempo, e que tornam a palavra (som) signo ou representante do objeto.

O segundo exemplo é o do gesto de apontar. Para tanto, Vigotki (2007) exemplifica:

Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além do seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso (p. 56)

A realização do gesto de apontar pela criança, a princípio, não é nada mais que um movimento mal sucedido de agarrar que, orientado para o objeto, mostra a ação pretendida. Quando o gesto é interpretado por um adulto, a situação se transforma radicalmente, pois o gesto indicativo se transforma em gesto para outros, “O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar” (idem, p. 57). Assim, é na relação social que o gesto é significado. Nesse sentido, um gesto passa a ter significado para as pessoas ao seu redor, para aqueles que se encontram imersos no mesmo contexto. Diante dessa diversidade de pessoas, cada um pode interpretar e significar de um modo, possibilitando assim, várias significações para um mesmo gesto.

Quando a criança descobre a significação do seu ato, seu gesto de apontar torna-se signo com o qual se comunicará depois com o outro, cada vez que desejar algo. “Portanto, o que é internalizado não é o gesto, como materialidade de movimento, mas a sua significação. É a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal” (PINO, 2002, p. 55).

As práticas sociais, por meio das interações, no âmbito cultural em que o sujeito está inserido, tornam-se, assim, importantes para a constituição humana. Desse modo, o desenvolvimento da criança encontra-se relacionado à apropriação da cultura. “Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (SMOLKA, 2009, p. 8). E não somente a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, mas também reelabora a composição desta, dando novos rumos.

É nessa conversão do gesto que emerge e incide o signo. Sobre o signo, Smolka (2004), tendo como referência Vigotski, diz que a significação é a criação e o uso de signos, uma atividade geral e fundamental do ser humano. O signo é produzido na relação entre sujeitos, determinado por condições materiais de produção que afetam e transformam os organismos. O signo “atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais” (p. 41). Sendo assim, a autora mostra que o signo tem como característica o adensamento e reversibilidade, ou seja, afeta os sujeitos nas relações e na história destas. E é a atividade prática, na interação entre os sujeitos, a partir de condições materiais de existência, que a significação ocorre como um produto material de natureza social, de signos e sentidos.

3.1.3. O brincar

Sentidos e significados também são construídos através do brincar. De acordo com Coelho & Pedrosa (1995), “A brincadeira (...) tem revelado como as crianças estão engajadas umas nas outras, construindo e compartilhando significados” (p.52). Para isto, as crianças manuseiam objetos; fazem o uso: de posturas (do próprio corpo para evocar personagens); do som (vocalização para remeter a coisas/personagens); e de palavras e frases (evocam uma situação, explicitam papéis, significados atribuídos a objetos/lugares físicos). É por meio desses recursos que as crianças emprestam à brincadeira significados já experienciados, quando constroem significados que fazem sentido naquele momento de interação. Nesse sentido, “(...) para brincar junto com outras, as crianças necessitam compartilhar conjuntamente os significados que são

construídos, os elos que são tecidos na interação” (idem, p. 57). Conclui-se que é necessária a compreensão mútua de papéis/ações/sequência interacional num contexto.

A brincadeira, de acordo com Vigotski (2007), emerge quando surgem desejos na criança que não podem ser satisfeitos imediatamente, ou esquecidos, e permanece ainda na criança uma tendência de realização imediata de seus desejos. Desse modo, seu comportamento muda, a fim de resolver essa tensão. Assim, “(...) a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (p. 108). O referido autor também mostra que essa imaginação é um processo novo para a criança em idade pré-escolar e emerge através da ação, por meio do brinquedo sem ação.

3.1.4. Imaginação

Ao discutir sobre imaginação, Vigotski (2009) a considera uma atividade humana, baseada na experiência sensível, transformada pela própria produção do homem, pela possibilidade de significação e pela cultura. Em um trabalho específico sobre imaginação e criação na infância, o autor diz que existem dois tipos de atividade presentes no homem: 1- atividade reconstituidora ou reprodutiva e 2- atividade combinatória ou criadora. A primeira está ligada à memória e tem como essência reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados, ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. “É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (p. 12). A segunda atividade tem

como objetivo a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores à sua experiência. Nesse sentido, essa atividade busca nas experiências anteriores vividas a base para a criação, combinando-as e reelaborando-as. Assim, “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (idem, p. 14). A imaginação ou fantasia constitui a base da atividade criadora, que se manifesta em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação científica, técnica e artística. Portanto, pode-se afirmar que a cultura é produto da criação humana.

É de senso comum a afirmação de que a criação é apenas o destino de alguns eleitos, que realizaram grandes obras artísticas, notáveis descobertas ou que inventaram instrumentos eficazes. Partindo de uma perspectiva que define na história e na cultura a emergência das produções, é possível conceber que a criação não existe apenas quando surgem acontecimentos, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que o novo pareça irrelevante. Segundo Vigotski. “Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos, não raro insignificantes, da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (ibidem, p. 16). Ressalta-se, pois, a importância da dimensão coletiva e histórica da criação, sendo uma condição necessária da existência humana.

Vigotski mostra, em suas análises, o caráter ativo e criativo da brincadeira no desenvolvimento infantil. As ações das crianças sobre os objetos vão se transformando pela mediação do outro e do signo, em particular pela aquisição da

fala. Assim, palavras e gestos possibilitam a atividade imaginativa da criança, num trabalho de construção histórica e participação na cultura. “Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (ibidem, p. 17).

3.2. O estudo empírico

Em *A Formação Social da Mente*, encontra-se a proposta de Vigotski a qual consiste em três princípios que formam a base dos procedimentos metodológicos de investigação. São elas:

1 – Analisar processos e não objetos: Uma análise dos processos requer uma exploração dinâmica dos principais pontos constituintes da história desses processos. (2007, p. 63-64). Sendo assim, observar-se-ão os processos de significação, as falas, os gestos, os objetos, os olhares das crianças e do professor no contexto da brincadeira.

2 – Explicação X Descrição: Vigotski discorre que apenas uma descrição não é suficiente para revelar as relações dinâmicas e causais reais subjacentes a um fenômeno. O autor mostra a diferença entre as análises fenotípicas (descritivas) e genotípicas (explicativas). Procura, também, realizar uma análise que revela as relações dinâmicas, em oposição à enumeração das características externas de um processo, ou seja, ele enfatiza uma análise explicativa e não descritiva (2007, p. 64-66).

3 – O problema do “comportamento fossilizado”: O autor explica aqueles processos que se transformaram ao longo do tempo, e hoje se tornaram constantes, rotineiros. Ele chega a afirmar que o caráter ‘automático’ desses processos dificulta seu

estudo. Vigotski procura realizar uma análise que reconstrói todos os pontos de um desenvolvimento, remetendo ao estudo da origem de cada comportamento. Desse modo, a presente pesquisa procurará reconstruir indícios dos processos de significação (2007, p. 67-69) nos momentos de desenvolvimento.

Vigotski e seu grupo de pesquisa acreditavam que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, complexo, que varia no desenvolvimento de diferentes funções nos indivíduos. Além disso, acreditavam que esse tipo de análise é eficaz, pois torna objetivo o estudo dos processos psicológicos complexos (nestes se incluem os processos de significação).

Com inspiração na pesquisa de caráter qualitativo-etnográfico, tal como apresentado por Lüdke & André (1986), para dar prosseguimento à mesma, “(...) é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p. 1). Assim, constitui um desafio na pesquisa de campo educacional, onde se tenta captar a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

A pesquisa qualitativa possui cinco características que a configuram (BOGDAN ; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986):

1 – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento: o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho de campo. Isso se deve aos fenômenos susceptíveis às influências do contexto em que estão inseridos.

2 – Os dados coletados são predominantemente descritivos: o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada,

pois um aspecto trivial pode ser essencial para a compreensão melhor do problema estudado.

3 – A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: O pesquisador está interessado em como a questão estudada se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas.

4 – O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador: é preciso capturar a perspectiva dos sujeitos estudados, ou seja, o modo como encaram as questões focalizadas.

5 – A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: o desenvolvimento do estudo assemelha-se a um funil, ou seja, no início há questões ou focos de interesse muito amplos que se tornam mais diretos e específicos, no final.

Nesse tipo de pesquisa, o estudioso precisa fazer registros descritivos, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos, para validar suas observações em seu diário de campo. Para tanto, o pesquisador assume o papel de observador. “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 25). Planejar, portanto, torna-se uma atividade fundamental, porque o pesquisador deverá saber o quê e como observar.

Nas observações, o pesquisador pode ou não ter contato com os sujeitos pesquisados. May (2004) nos faz referência ao trabalho de Gold (1969), o qual destaca quatro graus de participação do pesquisador no trabalho de campo. São eles:

1 – **Participante completo:** Não revela ao grupo sua verdadeira identidade, nem o propósito de seu estudo. O pesquisador busca ser membro do grupo, para se aproximar, o máximo possível, da perspectiva dos participantes.

2 – **Participante observador:** Não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar alterações no comportamento dos sujeitos pesquisados.

3 – **Observador participante:** A identidade e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição o pesquisador pode ter acesso a uma gama de informações variadas.

4 – **Observador completo:** Não interage com o grupo pesquisado.

No estudo de campo, a pesquisadora contou com a observação do tipo participante observador, uma vez que os objetivos da pesquisa foram apresentados à gestão da instituição onde ocorreram as observações, além de não ter sido omitida a nenhum professor, monitor ou funcionário da creche. Ao mesmo tempo que observava, a pesquisadora interagiu com os sujeitos, construindo relações com os mesmos. “(...) o método encoraja os pesquisadores a mergulharem nas atividades do dia a dia das pessoas as quais eles tentam entender” (MAY, 2004, p. 174). Nesse sentido, as reflexões da pesquisadora procuraram fortalecer o entendimento e a explicação das relações sociais.

Além da anotação das observações em diário de campo, a pesquisa contou com o uso da câmera de vídeo. O uso deste recurso é destacado por Lüdke & André (1986), por permitir que sejam registradas uma gama de gestos, expressões, entonações, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma linguagem não-verbal, cuja captação é importante para a compreensão e validação do que foi dito nas

anotações do diário de campo. Conseqüentemente, durante o acompanhamento das crianças na creche, foram realizados registros escritos (diário de campo) e registros em vídeo, para análise do material empírico.

Desde 2009, considerando os dias registrados, foram 32 idas à instituição para a realização do trabalho de campo (10 em 2009, 17 em 2010 e 5 em 2011), e 12 dias foram vídeo-gravados (4 em 2009, 6 em 2010 e 2 em 2011). Todos os dias estão registrados em diário de campo.

Nas reuniões semanais do grupo de pesquisa foram compartilhados e discutidos textos teóricos de diversos autores – como Vigotski, Bakhtin, Geraldi, Benites, Fichtner, Freitas, Marília Amorim e Clifford Geertz e os trabalhos dos demais integrantes do GPPL. Algumas situações vídeo-gravadas e registradas no diário de campo também foram expostas, discutidas e analisadas em conjunto. Desta forma, esta pesquisa se desenvolveu por meio de um trabalho de aprofundamento e discussão teórica, articulado a uma pesquisa empírica.

3.2.1. A creche como campo empírico

Para a pesquisa com crianças, Pino (1996) diz que “Em primeiro lugar, essas crianças se encontram num momento da sua história pessoal em que a constituição da individualidade parece ser uma questão central” (p. 12). Nessas interações sociais, a criança tem por objetivo afirmar essa independência e individualidade em relação ao outro, precisando do mesmo para constituir-se como pessoa.

A importância da pesquisa na creche mostra a importância da relação professor-aluno, uma vez que “É na interação do par que os dois se transformam” (MAHONEY, 2002, p. 14). Mahoney (2002) enfatiza a educação desde a infância, o período específico para a inserção e compreensão do mundo social e cultural, criado

pelo homem, por meio de suas múltiplas atividades e transmitido de geração em geração.

Autores como Rosseti-Ferreira & Vasconcelos (2004) também ressaltam a importância da creche como campo de investigação, e afirmam que

A creche cria campos de interação criança-criança que são mais disponíveis (maior número de crianças e menor de adultos). Seleciona não-intencionalmente determinados tipos de criança e suas famílias (geralmente aquelas que(sic)cuja mãe trabalha e precisa compartilhar os cuidados dos filhos). Impõe, ainda, possibilidades e limites às próprias brincadeiras, a depender de como são organizados o ambiente e as atividades da creche (p. 113).

Segundo as autoras, observar as crianças brincando na creche é uma experiência rica em possibilidades de interpretações, quando se amplia o foco das interações entre as crianças e observa também o adulto, porque este pode promover ou interromper as interações entre os alunos. Enfatize-se a importância do adulto nesse contexto de interação criança-criança, visto que “(...) o papel do parceiro mais experiente é bastante norteado pelas concepções vigentes no grupo cultural ao qual esse adulto pertence, e formam uma rede de significações que significa e é significada pelas pessoas que dela fazem parte” (idem, p. 113).

4. RELATOS E ANÁLISES DO COTIDIANO

O presente trabalho consiste numa tentativa de estudo longitudinal e teve a duração de dois anos, tendo sido muitas as experiências e vivências, tanto no interior da creche como também no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, da Faculdade de Educação da Unicamp. O acompanhamento das crianças ao longo deste período foi suscitando questionamentos e diversas reflexões sobre os processos de significação. No grupo de pesquisa, realizaram-se, continuamente, reuniões e discussões de textos e trabalhos, compartilhamento de gravações e diários de campos.

Desse modo, o trabalho do pesquisador e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa caracterizou-se por muita mobilidade e transformação ao longo do tempo. Nas interações por meio dos convívios semanais, estabeleceram-se relações de afetividade e compartilhamento de expectativas, anseios, desejos, histórias de vida. Esse contato estreito do pesquisador com os sujeitos pesquisados possui vantagens, como apresentam Lüdke & André (1986). Para os autores, a experiência direta com os sujeitos oferece um teste para a sua verificação, ou seja, como e com que frequência situações ocorrem no interior da creche, além de promover a proximidade com os sujeitos e conhecer suas perspectivas. Assim, faz-se necessário considerar desde as primeiras experiências até as mais recentes análises e reflexões, para realizar uma abordagem da pesquisa como um todo. Decidiu-se também confrontar situações vivenciadas ao longo da pesquisa, ressaltando a dinamicidade dos processos de significação, a fim de possibilitar uma visão ampla do desenvolvimento infantil.

O olhar do pesquisador esteve focado nas relações estabelecidas no interior da creche, procurando compreender como os significados eram construídos e compartilhados. De acordo com Lüdke & André (1986), “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 26). Destaca-se, assim, o acompanhamento dentro da instituição e o uso de materiais que registraram as experiências vividas: câmeras captam uma gama de gestos, expressões e olhares importantes, aliadas ao diário de campo, que fornece descrições precisas no momento de realizar a análise.

Apresentar-se-á, em seguida, a caracterização da CEMEI Fernando Alpheo Miguel, espaço onde ocorreu a pesquisa de campo e dos três agrupamentos acompanhados, procurando manter as mesmas crianças, desde o início da pesquisa, devido à tentativa do estudo em caráter longitudinal, no projeto de pesquisa.

4.1. A CEMEI Fernando Alpheo Miguel

A escolha da creche municipal *Fernando Alpheo Miguel*, localizada no bairro Vila Esperança, no município de Campinas, se deu pela disponibilidade oferecida pela instituição à Unicamp, e em especial, ao GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem)/FE, para servir de campo de pesquisa, iniciada em agosto de 2009. O bairro se situa na periferia da cidade. As crianças que frequentam são de famílias moradoras da região. A creche foi inaugurada em março de 2009, com a presença do corpo docente e administrativo, dos moradores, e do prefeito da cidade, Hélio da Costa Santos.

A creche, resultante da demanda e do movimento organizado da comunidade, foi desenhada por uma equipe de pedagogos e arquitetos da prefeitura, e apresenta algumas particularidades: conta com um amplo salão na entrada, multifuncional, decorado com atividades manuais desenvolvidas pelas crianças. Nele acontecem eventos da creche, como apresentações de dança, teatro, capoeira e também bingo para a comunidade. Múltiplas atividades ocorrem com as crianças, como brincadeiras com massinha, tinta; as crianças assistem a desenhos na televisão. Nos fundos da creche está situado o parque, que não é grande como o salão, mas seu espaço é bem aproveitado. Ele passou por uma reforma em janeiro de 2011; o espaço ficou melhor organizado e ganhou brinquedos novos. Antes da reforma, havia um tanque de areia, escorregador, balanças, a casa do Tarzan e um quiosque. Após as modificações ocorridas neste ano, o parque recebeu uma nova casa do Tarzan, melhor adaptada para crianças em idade pré-escolar; retirou-se o balanço antigo que foi substituído por um balanço de madeira, com o formato de cavalo; a areia do tanque de areia foi substituída e colocada atrás do quiosque, que permanece o mesmo. Um novo brinquedo com vários pneus, por onde as crianças passam, foi instalado, bem como uma ponte bamba. Toda a grama foi trocada e o parque ganhou um visual mais belo e moderno. Há uma horta na parte lateral da creche, ao lado do refeitório. Nela são cultivadas pelas crianças verduras como alface, rúcula, inclusive cenouras e rabanetes. Ao lado da horta, existe o “jardim das borboletas”, onde foram plantadas espécies que atraem borboletas, e assim, este jardim está sempre cercado por lindas borboletas, de diversas cores. É comum levar as crianças para observá-las.

Além disso, a creche possui outro diferencial: as “salas-ambiente”, ou seja, não há salas de aula para cada agrupamento, com exceção do Agrupamento 1, que,

por se tratar do berçário da creche, conta com uma sala específica que possui um banheiro para o banho e a troca de fraldas das crianças; há também um espaço externo, o solário, onde as crianças brincam e realizam atividades ao ar livre. Essas “salas-ambiente” têm cores definidas pela cor da cortina, e possuem características distintas. A sala verde se destina às brincadeiras e lá se encontram os brinquedos, guardados nos armários, e móveis, representando uma sala e uma cozinha de brinquedo. Na sala amarela, observa-se uma estante com livros e mesas para leitura, como também uma lousa. Há também a sala azul, onde se encontram fantasias penduradas num cabideiro, sendo uma das paredes totalmente coberta de espelhos, desde o teto até o chão; por fim, há a sala laranja, a qual em 2009 era a sala destinada para o agrupamento 1B. Como em 2010 não houve o Agrupamento 1B, a administração da creche pretende destiná-la para a realização de atividades de laboratório de Ciências. Entretanto a sala tem sido utilizada atualmente para atividades artísticas e de experimentos.

Os agrupamentos 1 e 2 contam com a presença de um professor, formado em pedagogia e com 3 monitores, em cada período, sendo que o professor trabalha apenas no período da manhã. Apenas estes agrupamentos funcionam em período integral. Já o agrupamento 3 funciona meio período, sendo duas turmas no turno da manhã e duas à tarde, contando com apenas uma professora, sem a presença de monitores. A equipe de monitores da escola possui formação diversificada. É possível encontrar pessoas com formação no ensino médio, como também graduandos em ramos distintos como Física, Educação Física, Estatística, Farmácia, Música. Vale a pena ressaltar essa multiplicidade de pessoas, pois, assim, torna-se interdisciplinar o ambiente de cada agrupamento.

4.1.1. Agrupamento 1B

A faixa etária proposta pelo primeiro projeto para o desenvolvimento da pesquisa abrangia duas turmas de agrupamento 1. Desse modo, ficou definido que a autora do trabalho em questão acompanharia essas duas turmas, por um tempo, até levantar critérios para escolher uma delas. Entretanto, a decisão se efetivou por ocasião da falta de uma das monitoras, tendo sido designada para atuar junto às crianças de uma das turmas. Sendo assim, somado com a gripe suína, que já tinha atrasado o retorno das aulas e para não tardar a pesquisa, a diretora interveio para a pesquisadora assumir este agrupamento.

Assim sendo, no segundo semestre do ano de 2009, quando se iniciou a pesquisa, o agrupamento 1B foi acompanhado, às segundas-feiras, no período da manhã, de acordo com a disponibilidade. Foram registradas, em diário de campo, 10 idas à creche, sendo que apenas 4 foram registradas em vídeo, devido à demora das autorizações assinadas pelos responsáveis das crianças. Era possível encontrar sempre a Prof^a Maria Madalena¹ e três monitores, variando a cada 15 dias, devido à escala de horários que cumpriam. A equipe de monitores deste agrupamento totalizava 6 pessoas, sendo 5 mulheres e um homem.

A turma era composta por 22 crianças, com idade entre 15 a 27 meses, entretanto nunca vinham todas no mesmo dia; a quantidade variava entre 12 a 18. Por se tratar de uma turma de agrupamento 1, uma sala especial era reservada para as crianças: a sala laranja, que conta com um solário e um banheiro.

As crianças possuíam uma rotina diária envolvendo: entrada às 7 horas na sala, onde, em geral, brincam de corrida; o café da manhã; atividades no parque (ou em dias de chuva, as crianças vão assistir a vídeos); atividade (podendo ser

¹ Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

trabalhos manuais, leitura de livros, contação de histórias); banho; almoço; dormir. O despertar ocorre entre as 13:30 e 14 horas. Em seguida, as crianças têm o lanche da tarde e a ida para o parque. Enquanto estão lá, as crianças têm suas fraldas trocadas pelos monitores. Depois elas retornam à sala, brinquedos são colocados para elas brincarem ou cantam cantigas. Após essa atividade, elas vão jantar no refeitório; quando terminam, voltam para a sala, onde os monitores preparam os alunos para irem embora, colocando as mochilas nelas e levando para os pais que estão no portão, na frente da escola.

4.1.2. Agrupamentos 2A e 2B

Dando continuidade à primeira pesquisa, procurou-se acompanhar os mesmos sujeitos no primeiro semestre de 2010, e para tal, foi proposta a presença da pesquisadora nos dois agrupamentos, em que se encontravam as crianças matriculadas na instituição, sendo 12 delas no agrupamento 2A, 9 no agrupamento 2B e 1 que saiu da creche. Com a divisão dos alunos da classe que foi acompanhada em 2009, em turmas diferentes, houve a inserção de novos alunos nas turmas para a pesquisa. Assim, além das 21 crianças iniciais, outras 44 começaram a participar. No total, foram registradas 65 crianças, sendo 33 do agrupamento 2A e 32 do agrupamento 2B. Iniciando o acompanhamento das turmas, percebia-se que nunca estavam presentes todas as crianças, variando entre 18 a 26 a média de alunos, em ambas as turmas. A fim de acompanhar as atividades de duas salas, houve revezamento semanal entre as duas turmas, ao longo da primeira metade do ano. Com o revezamento entre as duas turmas, iniciaram-se os registros no diário de campo, a fim de conhecer os alunos novos na

antiga turma e perceber suas interações. Desse modo, ficou programado que as vídeo-gravações se iniciariam no dia 17 de maio.

Entretanto, ocorreu uma greve dos funcionários da limpeza na rede municipal de Campinas, devido ao atraso no salário, por parte da empresa terceirizada. Essa greve durou 3 semanas, período em que a creche ficou interditada por falta de funcionários e a direção da instituição foi obrigada a suspender as atividades. Com o retorno das aulas, foi possível gravar apenas um dia de atividade normal do agrupamento 2A. Nesse sentido, foram relevantes as anotações no diário de campo, conforme a proposição de Lüdke e André (1986), em que o pesquisador precisa fazer registros descritivos, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações.

A greve em questão serviu para ressaltar o valor da atuação de cada sujeito dentro da instituição, para seu funcionamento. Muitas vezes, dentro da sala de aula, junto com os alunos, monitores e professores, em meio às reuniões com a direção da escola, não percebem a importância de cada um exercer sua função. Sem os funcionários da limpeza, não é possível trocar as fraldas, usar o banheiro; as crianças não podem tomar suas refeições num lugar que não esteja limpo (pois é comum cair comida, derrubar o suco, etc), nem a presença de todos os demais funcionários - diretora, vice-diretora, coordenadora, professores, monitores e cozinheira - garantem o andamento normal da instituição. A falta daqueles que limpam e procuram deixar o ambiente mais agradável a todos, fez com que as atividades fossem suspensas e os alunos não fossem para a creche.

Outra questão que veio à tona, foi a da terceirização do funcionamento das instituições públicas. Até que ponto é vantajosa a existência desse contrato com a empresa? Por que terceirizar? E quanto ao funcionalismo público, o que impede que

todos os funcionários sejam contratados pela prefeitura numa instituição que é da prefeitura?

O acompanhamento das duas turmas no primeiro semestre aconteceu às segundas-feiras, no período da tarde. Assim como no Agrupamento 1B, as crianças permanecem o dia todo na creche, sob os cuidados do professor da turma, junto com três monitores no período da manhã e outros três, no período da tarde. Alguns monitores se revezavam nos turnos, quinzenalmente. A rotina das crianças não difere muito em relação ao ano anterior: a entrada às 7 horas, aguardando na sala o horário do café da manhã, ao mesmo tempo em que acontece a acolhida das crianças que chegam²; café da manhã no refeitório, com os dois agrupamentos; atividades diversas como trabalhos manuais, leitura de livros, contação de histórias³ ou transmissão de algum vídeo no salão para as duas turmas; parque, banho, almoço, dormir. O despertar das crianças ocorre perto das 14 horas; em seguida é servido o lanche da tarde no refeitório; depois se dirigem para alguma sala⁴, onde os monitores leem algum livro e deixam alguns livros com as crianças, ou cantam cantigas; atividades no parque, onde ficam as duas turmas do agrupamento 2. Enquanto estão no parque, as crianças que ainda usam fraldas são trocadas pelos monitores. Depois, todas as crianças lavam as mãos para o jantar. Em seguida, encaminham-se para o salão, onde os monitores preparam os alunos para irem embora, trazendo as mochilas para o salão, a fim de facilitar na hora de entregar as crianças para os pais que aguardam no portão, em frente à escola.

² Vale ressaltar que o agrupamento 2A encontra-se na sala laranja, enquanto o agrupamento 2B está na sala azul.

³ Neste momento, os agrupamentos invertem as salas, ficando o agrupamento 2A na sala azul e o agrupamento 2B na sala laranja.

⁴ De modo geral, o agrupamento 2A fica na sala laranja e o agrupamento 2B na sala azul. Nem sempre prevalece esta ordem, pois as turmas invertem as salas.

Após a renovação da pesquisa em agosto de 2010, optou-se por não revezar entre as duas turmas do agrupamento 2, a fim de facilitar as observações, às terças-feiras, ainda no período da tarde. Neste dia, ocorre uma atividade diferente com os dois agrupamentos 2: o circuito que consiste na elaboração prévia do espaço do salão pelos monitores. Colocam-se vários brinquedos para diferentes atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, ao mesmo tempo. De modo geral, os bancos são enfileirados em paralelo. Além disso, bolas, carrinhos, cavalinhos de plástico, bonecas, um jogo de dardos de velcro eram disponibilizados para as crianças, ao mesmo tempo em que um desenho animado era passado na televisão. Em todas as demais atividades do dia, como aconteciam às segundas-feiras (lanche, parque e jantar), as crianças estavam sempre juntas. Registraram-se, assim, as ações e interações de todas as crianças, em diário de campo e em vídeo-gravações, permitindo que a pesquisa envolvesse os mesmos sujeitos no final da pesquisa anterior. No total foram 17 idas à instituição em 2010, todas registradas no diário de campo, sendo 6 documentadas em vídeo.

4.1.3. Agrupamento 3A

Com o andamento do trabalho de campo no ano de 2011, houve uma surpresa quanto à distribuição das crianças nas turmas: as 65 encontravam-se matriculadas em seis agrupamentos distintos: 2A, 2B, 3A, 3B, 3C e 3D. Sendo o período da manhã mais conveniente à pesquisadora, acompanhou-se na primeira semana o agrupamento 3B e na outra, o agrupamento 3A. Observou-se que havia mais crianças participantes da pesquisa no 3A, motivo pelo qual se optou por esta turma de crianças.

O Agrupamento 3 possui duas particularidades, diferentes dos agrupamentos 1 e 2: funciona apenas em meio período, sendo o professor o educador da turma, não contando, portanto, com a participação dos monitores. Desse modo, o agrupamento 3A estava sob os cuidados da Prof^a Marta. Observou-se também que a presença dos alunos nas atividades diárias nunca foi total: a frequência média ficava entre 18 a 20 alunos.

A rotina dos alunos, especificadamente nas quintas-feiras, dia das pesquisas na instituição, era: entrada às 7 horas; permanecendo os alunos sentados nos bancos, enfileirados no salão; em seguida, guardam suas respectivas mochilas no corredor, atrás do salão. Depois eles tomam o café da manhã no refeitório. Até este momento, o agrupamento 3A e 3B encontram-se juntos. Posteriormente, a turma vai à sala amarela, levando o caderno de recados em suas mochilas; sentam-se nas cadeiras em frente à mesa, hexagonal. A professora preenche a chamada, enquanto cada aluno vai até ela mostrar o caderno, a fim de verificar se tem ou não algum recado da família. Em seguida, ela escreve na lousa, com letra de forma, o dia, o mês e o ano daquele momento; conta junto com os alunos a quantidade de meninos e meninas e, em seguida, o total de crianças presentes no dia.

É comum também a professora verificar quem é o “ajudante do dia”, aquela criança que a ajudará em algo que precisar, no decorrer do dia, conforme a lista dos alunos em ordem alfabética. Em seguida, a professora coloca, nas mesas, livros para as crianças escolherem, podendo levar um para casa, em pastas. Dentro de cada pasta há um recado da creche, incentivando a família a ler os livros com as crianças e devolverem na data combinada, no caso, às segundas-feiras.

Quando todos já escolheram os livros, a professora entrega as escovas com pasta para as crianças escovarem os dentes. Terminada esta etapa, a professora

Marta vai com os alunos à sala laranja e realiza algum experimento com os alunos. Eles já plantaram rabanete, prepararam bolo de banana, foram contadas histórias de livros e músicas foram cantadas.

Após a atividade na sala laranja, os alunos vão para o parque e permanecem lá até o momento em que se preparam para almoçar. Lavam as mãos no banheiro para depois entrarem no refeitório e realizar a refeição. Antes de comer, a professora apresenta o alimento do dia, que se encontra numa mesa baixa; depois os chama para formarem uma fila e se servirem. Após pegar o alimento e colocar no prato, as crianças comem, usando garfo e faca. Quando acabam, elas pegam suas respectivas mochilas e se sentam nos bancos enfileirados, os mesmos da entrada, para aguardarem a chegada do pai e/ou responsável para levá-los embora.

O Agrupamento 3A é composto por 26 alunos, dos quais 8 já vinham sendo pesquisados; 4 desde 2009 e os outros 4 passaram a fazer parte em 2010. As atividades às quintas-feiras foram acompanhadas durante os meses de Março e Abril. No total foram 5 idas para a creche registradas em diário de campo, sendo 2 dias gravados em vídeo.

4.2. Tópicos para discussão

4.2.1. O gesto

No decorrer da pesquisa, surgiu a questão sobre a importância do gesto. Inicialmente, a atenção estava nos significados das palavras proferidas. Observou-se, entretanto, que não eram apenas as falas das crianças, mas também os gestos, acompanhados de olhares, que denotavam significados e faziam com que

interações fossem estabelecidas. A partir das formulações de Vigotski e Wallon, percebeu-se que a imersão da criança no universo humano implica que suas ações são assimiladas pelos outros num sistema de significação social. Assim, os movimentos de produção de significação das crianças envolvem a participação do outro nesses processos. O gesto de apontar já foi mencionado e discutido, dada a sua importância, uma vez que Vigotski (2007) nos revela que o gesto, antes de ser para si, ele o é para o outro.

A fim de discorrer sobre o gesto de apontar, segue um fato ocorrido na creche. Antes, no entanto, é importante contextualizá-lo. Estavam os alunos do agrupamento 1B no refeitório, tomando o café da manhã. Tinham servido bolacha e leite com morango em pó para as crianças. Já era o final do período do café, quando se iniciou a gravação, direcionando a câmera para Renan e Denise que se encontravam no canto do refeitório. A seguir, a descrição do episódio gravado:

a) *Denise olha para a Rosana⁵, que está com o cesto de bolacha, e começa a dizer:*

- A ais! Á!

Rosana coloca o cesto de bolacha na mesa de trás e começa a observar os alunos.

A Denise começa a apontar com o dedo para o cesto.

- Á! Á! Á! Á! Á!

Rosana olha para a Denise e vai até a mesa onde ela se encontra, e começa a recolher as canecas de quem tinha terminado. A Denise começa a se mexer no banco, apontando o dedo para o cesto, sem parar. Ela diz:

-Aum á! Aum á! Aum á!

⁵ Os nomes dos monitores e dos professores estarão sublinhados para indicar quem é o adulto nos episódios.

Rosana sai para levar embora as canecas. A Denise fica observando a Rosana sair (e continua com o dedo apontado para ela. Incomodada com a agitação da Denise, a pesquisadora a chama:

- Dê!

Ela se vira rapidamente na direção de quem a chama.

- Quer uma bolacha?

Denise acena que sim.

O cesto de bolacha está agora na mão da Ana.

- Ana, a Denise quer uma bolacha.

A Ana vai ao encontro de Denise e lhe entrega a bolacha; Denise coloca um pedaço da bolacha na boca

Enquanto isso, Ana passa a servir bolacha para as demais crianças da mesa.

Denise fica a observá-la e deixa sua bolacha em cima da mesa. Fernando passa a mão em várias bolachas do cesto e é advertido por Ana:

- Uma só!

Fernando pega apenas uma bolacha do cesto. Denise pega sua bolacha da mesa, e passa a cutucar seu nariz. Nisso, Ana olha em direção a Renan, que está ao lado de Denise, com o rosto dentro da caneca, sem beber o leite, e diz:

Ana: Renan

Denise que estava com a bolacha na mão esquerda e com o dedo indicador da mão direita dentro do nariz, retira-o e olha em direção ao Renan.

Ana: Renan!

Renan continua com o rosto dentro da caneca.

Denise aponta com a mão direita para baixo e olha do seu lado direito, na direção onde estava sua mão; em seguida, com o dedo indicador erguido de sua mão

esquerda e com a bolacha na mesma mão, ela aponta para o chão do seu lado esquerdo para baixo e olha na mesma direção. Em seguida, levanta a cabeça e olha para a Ana. Ela aponta em direção a Ana com seu dedo indicador da mão direita e vira, apontando para o Renan que está do seu lado esquerdo, aponta mais uma vez para Ana, e abaixa seu braço e o apoia na mesa. Denise diz:

- Tia! E aponta para o chão do seu lado esquerdo, com sua mão esquerda segurando a bolacha.

- Ooi! responde Ana.

- Ó! E Denise aponta com seu dedo indicador da mão esquerda para o chão.

Ana pergunta ao Renan:

- Renan, quer mais?

Renan acena para cima e para baixo, olhando para a Ana. Esta coloca o cesto de bolachas à sua frente, e ele pega uma bolacha com sua mão esquerda. Denise observa a cena e após a Ana ter entregado a bolacha para o Renan, a Denise coloca a sua na boca para comer.

(...) Denise e Renan ficam olhando entre eles e o refeitório.

Denise levanta seu corpo do banco, e deixa a bolacha sobre a mesa.

Ana: Senta, Dê!

Denise senta no banco. E olha na minha direção.

Pesquisadora: Dê, come a bolachinha.

Denise coloca a bolacha na boca, novamente.

Denise fica com a bolacha na boca, mas sem comê-la, fica apenas chupando. No mesmo instante, Renan empurra sua bolacha até o lado esquerdo, até esta cair no chão e fica olhando. Ana e a pesquisadora estão apenas observando a Denise; nesse instante, ela comenta comigo:

- *Tá chupando a bolacha!*

- *Uhum!*

Denise continua com a bolacha na boca, mas não está comendo.

Ana: Dê, você não pediu a bolacha? Agora come! Come!

Denise tira a bolacha de sua boca, passa suas mãos sobre seu rosto e volta a colocar a bolacha na boca e morde, recomeçando a comer.

(Transcrição de Vídeo Gravação, 9/11/2009)

Nessa situação, Denise, a princípio, olha para Rosana que está com o cesto de bolachas e parece chamá-la. Como Rosana não percebe que Denise está chamando e deixa o cesto de lado, a Denise começa a realizar o gesto de apontar para o cesto, e insiste em chamar a Rosana, uma vez que está próxima ao alimento requerido. Em seguida, a Rosana percebe a agitação de Denise e vai em direção à mesa em que esta se encontra, mas passa a retirar as canecas dos alunos que já tinham terminado. No instante em que a Rosana se dirige à mesa, a Denise para de chamar e permanece com o dedo apontando para o cesto. Entretanto, quando a Rosana recolhe as canecas, Denise começa a se mexer no banco, e volta a chamar, com a mão erguida, apontando para o cesto. Observando a cena, a pesquisadora não se conteve com a agitação da Denise, chamou-a e perguntou se o que ela queria era a bolacha. A confirmação dela veio através de um aceno, e posteriormente, ela passou a comer a bolacha recém-recebida de outra monitora que veio acudir a pesquisadora.

Nesse sentido, Denise realizou o movimento do gesto para Rosana, e não para mim. Vigotski diz que, quando o outro percebe que o movimento da criança indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente, pois o apontar torna-se um

gesto para o outro. Rosana não notou o que estava acontecendo com a Denise, uma vez que já estava acabando o horário do café da manhã das crianças, além disso, o olhar da Rosana se estendia a toda a turma e apenas em um momento se direcionou para Denise. Entretanto estando apenas atenta àquela cena da Denise, no momento em que a pesquisadora percebeu que não foi percebido nem correspondido o apontar, prontificou-se a significar a tentativa malsucedida de Denise em chamar a Rosana.

O gesto de apontar de Denise foi um gesto que provocou uma reação não no objeto que ela procurava, mas no outro (pesquisadora). Ela procurou estabelecer uma relação com Rosana que estava com o cesto de bolacha; nessa tentativa fracassada de comunicação da criança, foi possível estabelecer a relação da Denise apontando para a bolacha e chamando a Rosana, com a Ana que estava com o cesto de bolachas, o que a Denise não tinha percebido até então. Sobre o movimento do gesto de apontar, Vigotski (2007) afirma que “Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se dirigido para uma outra pessoa, por meio de estabelecer reações” (p. 57). E é assim que a tentativa fracassada em pegar se transforma em um gesto de apontar, pois é significado pelo outro. Uma vez que Denise não consegue pegar o objeto, ela aponta para ele que é significado pelo outro.

Na continuação desta situação, após Denise receber a bolacha, Ana estava servindo bolacha para as demais crianças. Denise a acompanha com o olhar, chama Renan, e logo aponta para o chão do seu lado direito, e em seguida para o lado esquerdo - entre ela e Renan. Ao apontar para Ana, Denise procura estabelecer uma comunicação por meio do gesto. Em seguida, aponta para Renan que, possivelmente, teria jogado uma bolacha no chão anteriormente. Denise aponta

novamente para Ana e a chama de “tia”. Ana diz “oi” à Denise e oferece mais uma bolacha para Renan que balança afirmativamente a cabeça, enquanto Denise aponta para o chão e diz “ó”. Ao ver que Renan recebe a bolacha, Denise vira-se em direção a este e coloca a bolacha na boca, passando a comer, no sentido de mostrar que era isso que ele deveria fazer. Ao passar certo tempo, Denise levanta-se do banco e olha para as demais crianças que estão no refeitório, deixando sua bolacha na mesa. Atendendo ao pedido de Ana para se sentar, Denise olha em direção à pesquisadora, que aproveita para lembrá-la de comer a bolacha que estava na mesa. No momento em que ela coloca a bolacha na boca novamente, Renan empurra sua bolacha para o chão, longe do olhar de Denise, e sem a percepção por parte dos adultos presentes. Ana chama a atenção de Denise para comer, pois ela brincava com a bolacha, mantendo-a na boca, sem mordê-la.

Com o ocorrido no final, do Renan jogando sua bolacha no chão, os gestos rápidos e constantes de Denise apontando para o chão, para a monitora e ao Renan, podemos montar uma narrativa do que tinha acontecido. Esta gama de gestos que não foram percebidos e/ou significados por Ana, nem pela pesquisadora que estava assistindo e registrando o que estava acontecendo, só se tornou visível, após rever esta cena várias vezes em vídeo. Percebe-se que Denise queria contar para Ana, a quem ela apontou e chamou de “tia”. Ela estava servindo a todos da mesa as bolachas, mas uma bolacha estava jogada no chão, o que era possível perceber, devido a seus gestos apontados para baixo e acompanhados de seu olhar. Devia ter sido Renan o responsável, aquele a quem aponta no final. Após receber o alimento, Denise tenta mostrar a Renan que se deve comer a bolacha e não, jogá-la no chão.

Neste segundo momento, os gestos de Denise não foram significados por parte da monitora nem da pesquisadora. Wallon (1975a) nos mostra que os movimentos são um meio que as crianças utilizam para se comunicar. “Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades ou o seu humor, assim como com as situações e que sejam susceptíveis de as exprimir” (p. 75). Denise consegue dizer “tia” para Ana. Entretanto, seu domínio no universo dos movimentos é muito maior, e ela procura estabelecer comunicação com o outro, busca formas de “narrar”, por meio de vários movimentos. Vê-se que, no primeiro instante, o gesto de Denise foi significado pela pesquisadora que a observava, enquanto o segundo não o foi. Nesse sentido, se o gesto não for significado por outro, ele passa despercebido no momento da ação.

Mais do que perceber e significar uma palavra, um objeto, a Denise significa um contexto. Isso é muito interessante porque explicita o que quer dizer ter uma perspectiva social de desenvolvimento. Não vemos as regras como vemos uma bolacha, mas a materialidade simbólica e os sentidos se fazendo para além das palavras são mais ‘fortes’ que o significado e mesmo, que o sentido.

Várias situações, onde o gesto se apresenta nas relações e é significado pelo outro, aconteceram na creche. Assim, seguem mais relatos de situações vivenciadas:

b) Durante o jantar, a pesquisadora também serviu os alunos, e retirava os pratos, quando não queriam mais comida ou quando acabavam de comer. Num momento, Renan terminou de comer, quando a pesquisadora estava perto dele. Assim, ele a chamou:

- Tia!

- Oi, Renan!

Ele apontou com a mão direita para o prato, onde não havia mais comida.

- Quer mais?

Renan acenou que não, com a cabeça.

- Então vou levar, ta?! (nisso já esticou o braço para pegar o prato para levar embora)

Renan apenas sorriu, e seu prato sujo foi levado com a colher, para lavar.

(Diário de Campo, 22/03/2010)

c) Ao chegar à sala, as crianças estavam acordando. Como quase todos já estavam em pé, a pesquisadora foi ajudar a Louise a colocar os sapatos nas crianças. Quando se sentou no chão, à procura de algum sapato, o Ricardo se aproximou e apontou para um tênis.

- É seu, Ricardo?

Ele acenou que sim.

- Cadê o outro tênis? (Porque não foi encontrado por perto o par do tênis).

Então, saiu ele à procura. Encontrou-o no canto da sala, voltou até a pesquisadora e jogou –o, perto do tênis que estava ali com a pesquisadora.

- O que foi? Vamos colocar?

Ricardo não acenou nem disse nada. Ele apenas sentou-se e esticou as pernas na direção da pesquisadora. Assim, ela colocou o tênis nele e ele se levantou para ir ao refeitório lanchar.

(Diário de Campo, 26/04/2010)

Em ambas as situações, percebe-se que ocorre o movimento de apontar. No primeiro episódio, é Renan que procura a pesquisadora, e assim, seu gesto de apontar para o prato sem comida é que é interpretado pela pesquisadora. A princípio seu gesto foi interpretado como se ele quisesse mais, pois o prato se encontrava vazio. Ao receber um aceno negativo com a cabeça, quando perguntado se era isso o que ele queria, logo se percebeu que se tratava apenas de levar embora o prato, pois ele não queria jantar mais.

Desse modo afirma-se que o gesto tem múltiplos significados, variando de acordo com o contexto e a situação. Como Vigotski (2007) mostra, as funções e o significado do gesto são criados a partir de uma situação objetiva, e depois, pelas pessoas que circundam a criança. Essa interpretação não necessariamente condiz com o que é desejado pela criança, portanto a significação de um movimento não é unívoca nem imediata, pois ela vai se configurando e se estabelecendo na interação. O gesto pode ter diferentes significados, não variando apenas segundo a pessoa que significa, mas segundo uma única pessoa, como no caso.

No segundo episódio, Ricardo também vem em direção à pesquisadora que o observa, apontando para o seu tênis. Ele viu que a pesquisadora estava sentada no chão, procurando os pares dos sapatos e seus respectivos donos, para que pudesse ajudar a Louise a preparar as crianças para o lanche. Alguns estavam já calçados, mas como a Louise estava realizando esta tarefa há algum tempo, Ricardo vem em direção à pesquisadora e aponta para seu tênis. Como não encontra por perto o par, a pesquisadora o questiona onde se encontrava o tênis que faltava. Ricardo o encontra e joga bem à frente da pesquisadora. Assustada na hora, pois ele jogou com certa força, convida-o a colocar o tênis; rapidamente Ricardo se senta para colocar e, assim que termina essa ação, ele sai em direção ao refeitório.

Wallon (1975a) diz que “O movimento não intervém apenas no desenvolvimento psíquico da criança e nas suas relações com os outros; influencia também o seu comportamento habitual” (p. 81). E é exatamente isso que se percebe na ação de Ricardo. O gesto de apontar o tênis levou-o a realizar outra ação: a de trazer o outro tênis, atendendo ao pedido. Posteriormente, Ricardo não repete o gesto de apontar, mas se movimenta, sentando-se no chão e esticando suas pernas, para que colocasse o par de tênis nele.

Dois movimentos de Ricardo foram interpretados pelo outro (pesquisadora): o primeiro foi o de apontar para seu tênis; devido à circunstância e ao momento vivido naquela hora, era o de colocar os sapatos para lanchar; logo se pressupôs que era o de calçar seu tênis que estava ali perto. Ao mesmo tempo, pode-se pensar que o gesto de apontar para seu tênis fosse apenas o de indicar onde se encontrava o seu, uma vez que a pesquisadora estava à procura tanto dos pares como também dos donos dos respectivos calçados. Como, em seguida, se perguntou sobre o outro tênis, Ricardo foi procurá-lo, e fez com que a significação dada pela pesquisadora ao seu gesto direcionasse a interação para ele colocar seu tênis. Não se esperava que o Ricardo jogasse o tênis, e por isso a pergunta sobre o que o motivou a jogar, dizendo “O que foi?”. Com este segundo movimento – o de jogar – interpretou-se que ele estava com pressa para ir ao refeitório. A resposta imediata de sentar-se para colocar o tênis, e em seguida, ir em direção da porta da sala para sair, nos dá a entender que este era seu objetivo, desde o início, ao apontar para seu tênis. Conforme Vigotski (2007), o gesto ocorre através de uma situação objetiva, e as diferentes significações se devem à presença do outro.

É interessante observar que esses movimentos e gestos se inserem num sistema de relações e práticas sociais: calçar os sapatos para ir ao refeitório, retirar

o prato vazio da mesa, depois de terminar a refeição. Essa prática é cotidiana na creche. Ressalta-se, assim, a importância da rotina, uma vez que “As práticas sociais transformam o agir, o pensar e o falar em formas ritualizadas significativas. Dessa forma, o cotidiano constitui um grande complexo de ritualizações” (PINO, 2002, p. 54).

4.2.2. Reconhecendo-se a si mesmo

O valor atribuído ao outro, na perspectiva adotada nesta pesquisa, é incontestável. Significados são construídos nas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos. A seguir, um episódio interessante que ocorreu ao longo da pesquisa:

d) Hoje, à chegada da pesquisadora, algumas crianças estavam sendo acordadas pelas monitoras, enquanto outras já estavam acordadas. Daí a ajuda para colocar o sapato nas crianças para irem ao refeitório e, depois, tomar o lanche da tarde. A pesquisadora e a Patrícia colocaram os calçados em quase todas; em seguida a pesquisadora foi atrás da Marina que se encontrava em frente ao espelho. À aproximação da pesquisadora, ela disse:

- A mim!! (e ao mesmo tempo se olhava no espelho)

- Sim, é você, Má.

- Ocê? Não, a mim! (e apontou para seu rosto na frente do espelho)

- Sim, é a Marina, né?! Você, a Marina!

- É! A mim! Disse por fim Marina

Em seguida, ela foi ajudada a descer do degrau e a colocar sua sandália.

(Diário de Campo, 12/04/2010)

Nessa situação, percebe-se que Marina mostra sua imagem refletida no espelho ao dizer “A mim”. Confirmou-se a observação, ao dizer que era ela, através da frase “Sim, é você Marina”. Entretanto, ela estabeleceu o vínculo contrário do que se fez, para se referir a ela. A palavra “você” que se refere à Marina, foi devolvida para a pesquisadora, pois ela queria mostrar no espelho não esta, mas a si própria. Houve, portanto, uma interpretação contrária à do falante, por parte de Marina. A fim de mostrar ao outro, no caso a pesquisadora, que ela estava certa, Marina fez o uso do gesto de apontar, na direção de sua imagem, juntamente com a fala “Não, a mim”. Na continuação da situação, procurou-se mostrar que “você” designava Marina, ao colocar seu nome ao lado desta palavra, na construção da fala da pesquisadora. Isto foi perceptível pela criança, que compreendeu que a palavra, de fato, era dirigida a ela através da resposta “É!”. Ao mesmo tempo, Marina reforçou que, como se dirigia a ela, não poderia usar a palavra você, mas deveria usar a primeira pessoa do singular, no caso, ela disse “mim”.

Uma questão interessante para refletir é com relação ao espelho, presente nessa situação. Marina se refere a ela, mas será mesmo que é ela? É a sua imagem, mas não ela, fisicamente inserida dentro do espelho. Aqui se propõe um jogo de imagens e de representações como pontos importantes para investigação. Segundo Wallon (1986), a percepção da criança se modifica “(...) à medida que se torna mais perspicaz e mais discriminadora, torna-se mais refratária à ilusão. É o momento de constatar a oposição entre a representação diferenciada e a intuição afetiva” (p. 45). Nesse sentido, o autor acredita que a criança ainda incapaz de realizar um desdobramento mental e de comparação, consegue associar aquilo que ela destacou do seu meio perceptivo; no caso, a Marina destacou sua imagem no

espelho. “Ela faz, assim, do resíduo mais informe, a sua representação mais autêntica” (idem, p. 46). Deste modo, sua imagem evoca a realidade que lhe interessa.

Sobre o seu (re)conhecimento, diante de um espelho, Wallon (1995) destaca que

O conhecimento adquirido pela criança de sua imagem no espelho é, sem dúvida, apenas um procedimento mais ou menos episódico, entre os que servem para fazê-la incluir-se, assim como às suas atribuições mais imediatas, no número das coisas e pessoas cujos traços e identidade ela soube fixar progressivamente, de modo a finalmente apreender-se a si mesma como um corpo dentre os corpos, como um ser entre os seres (p. 211).

A criança, portanto, chega a individualizar-se e a discernir os diferentes aspectos sob os quais lhe é permitido ter uma representação de si mesma. “Para conseguir unificar seu eu no espaço, a criança terá de situar seu eu estereoceptivo, de modo a tornar a percepção do mesmo essencialmente irrealizável para ela própria” (idem, p. 213), ou seja, a criança terá de admitir uma imagem que só tem a aparência da realidade e afirmar a realidade de imagens que se furtam à percepção. E Wallon afirma que a criança irá conseguir associar a imagem, no episódio, a imagem de Marina, imediatamente ao seu eu proprioceptivo e tátil, quando ela esvaziar essa imagem de existência, tornando-a simbólica, porque agora ela pode ser considerada exterior ao sistema de imagens.

Com relação à fala de Marina, diante de sua imagem no espelho, Vigotski (2001) diz:

A compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras. A expressão do pensamento na palavra é um movimento inverso, pelas mesmas vias associativas, dos objetos representados no pensamento às designações verbais desses mesmos objetos (p. 401).

Através dessa afirmação do autor, percebe-se que as vias associativas realizadas por Marina, no começo, se direcionaram em expressar o pensamento na palavra, e não em compreender a linguagem. Quando se usa a palavra “você”, é sempre direcionada ao outro e não a si e, por isso, ela foi rejeitada e corrigida pela criança. No segundo momento, estabeleceram-se as vias associativas, a fim de compreender a linguagem expressa pelo outro. Nesse sentido, observa-se que os sentidos das palavras mudam no jogo de posições e significações. E é por isso que Marina reforça no final sua fala “a mim”, a fim de diferenciar sua fala daquela da pesquisadora, já que o caminho percorrido por ela para se referir a si, é diferente do que o outro tem que fazer, para se referir a ela.

4.2.3. Começando a brincar: rotina e participação do adulto

Nas tentativas de acompanhamento, registro, análise e compreensão dos processos de significação nas interações, perceberam-se a dinâmica e a emergência de muitas possibilidades de significação, que apresentavam peculiaridades e transcendiam os aspectos comunicativos. De fato, indo à creche para a realização da primeira pesquisa de iniciação científica, visualizaram-se diferentes possibilidades de ação e interação das crianças e novos significados que transformariam as suas ações, incluindo as brincadeiras. Enfocando o estudo do brincar na perspectiva Histórico-Cultural, verificou-se que o brincar consiste numa atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, em especial, na idade pré-escolar. Rocha (1997), à luz da obra de Vigotski, afirma que o imaginário não é condição prévia para a criança brincar, mas sim, consequência das ações lúdicas. “O imaginário se constrói conforme a criança se torna mais capaz de operar no campo de significados” (p. 71).

Nesse sentido, descrevem-se situações que se referem a uma atividade comum na sala, com as crianças do agrupamento 1B, em que os alunos correm de um lado para o outro, numa espécie de corrida. Essa atividade, em geral, partia dos alunos e, logo em seguida, os monitores acabavam interagindo com eles.

e) *As crianças estavam chegando à sala; nisso chegou também o monitor Augustus. Durante a entrada dos alunos, Renan e Yasmin estavam correndo pela sala, de um lado para o outro. Quando chegavam as crianças junto à parede, ambas batiam as mãos nela e apenas o Renan dizia: Ei! (isso ocorreu duas vezes).*

Augustus que estava guardando as mochilas das crianças, começou a observar os dois a correrem e entrou também na brincadeira. Ele pegou na mão de Yasmin que demorava mais que o Renan para chegar à parede, e disse para as crianças quando ele e Yasmin bateram a mão na parede:

- Chegô!

Nisso, o Renan chegou em seguida e disse:

-Ei!

- Chegô!

- Ô!

(Diário de Campo, 30/08/2009)

f) *Depois do parque, enquanto Rosana e Louise davam banho nas crianças, a pesquisadora e a professora Maria Madalena colocaram papel kraft no chão da sala laranja, junto com giz de cera, para as crianças pintarem. Elas começaram a desenhar, mas, com o passar do tempo, algumas se distraíram. Denise e Yasmin*

começaram a correr pela sala, de um lado para o outro. Quando iam sair, Yasmin disse:

- Á!

E saíram as duas correndo. Noutra vez, Yasmin disse novamente:

- Á!

- Tes, á! Disse a Denise.

Nesse instante, Patrícia voltou para a classe e viu o que estava acontecendo.

Quando as meninas foram largar novamente, Denise começou a dizer:

- Tes...

- Um, dois, três e já! Interveio a monitora.

E assim, as duas meninas largaram. Em seguida, Denise contou (vale ressaltar que Yasmin apenas passou a correr e olhava para os falantes, sem dizer nada):

- Um, dos, tes, á!

Essa contagem da Denise aconteceu mais duas vezes. Nas demais “corridas” mais crianças entraram.

(Diário de Campo, 28/09/2009)

Algo que despertou a atenção é como a atividade da criança mobiliza o adulto para interagir com elas. Percebe-se, nesses dois relatos, como os gestos e as ações das crianças adquirem sentidos nas relações sociais, uma vez que elas remetem suas falas a uma incorporação e reação à palavra do outro. Era comum neste agrupamento algum monitor dizer “chegô” ou “cheguei”, quando bate suas mãos na parede, como também dar a largada através da fala “Um, dois, três e já!”. Isso faz parte do cotidiano dos alunos. Nota-se que é por meio das relações sociais que as

falas das crianças adquirem sentido, como já foi mostrado por Smolka (1991), um dos aportes teóricos para a pesquisa.

Atribui-se um significado à ação da criança, por meio da interação com o adulto. “O adulto, do lugar social que ocupa, destaca e dimensiona as produções vocais da criança, interpretando-as e atribuindo-lhes sentidos determinados” (CRUZ, 1997, p. 47). Destaque-se que o adulto, neste caso, é o monitor, ou seja, uma autoridade dentro do agrupamento, ao lado da professora. A criança, por sua vez, no processo de interação com o adulto, acaba por apropriar-se das significações que se produzem. Cruz (1997), em seu estudo de caráter teórico-metodológico sob a perspectiva Histórico-Cultural, revela que a apropriação das palavras e dos significados, socialmente convencionais, implica em a criança apreender a sua relação com os contextos, onde essas palavras aparecem. Nesse sentido, “A criança apreende a unicidade da palavra, com base em sua participação na produção de significações; ela se apropria da palavra viva – múltipla e uma – no contexto de enunciações concretas” (p. 62).

Percebe-se que tanto Renan quanto Denise estão se apropriando dos enunciados culturalmente usados numa brincadeira de “corrida”, uma vez que são as crianças que iniciam a brincadeira com vocalizações e, após a interação com o adulto, eles acabam por se apropriarem e modificarem suas enunciações. “(...) a produção vocal da criança é destacada e delineada pelo adulto, com base em contextos significativos distintos” (idem, p. 51). Sendo assim, há mudança na fala, no aspecto fonético dos alunos, mas não quer dizer que houve uma mudança do significado; pelo contrário, percebe-se que há associação das falas das crianças com os vários contextos deste tipo de brincadeira.

Wallon (1986) nos mostra que o ritual expõe o indivíduo às influências do meio que lhe fornece o modelo. Assim, por se transformar numa rotina, essa brincadeira torna-se instrumento para ultrapassar as condutas concretas, implicando o desdobramento do real e da sua representação, e é exatamente o desdobramento de ações dos monitores, em que se dão as falas do Renan, da Yasmin e da Denise. Posteriormente ocorre a mudança na fala de Renan e Denise, já que houve uma influência imediata dos monitores sobre as crianças e, de acordo com a interação entre eles, e, em especial, segundo Wallon, os laços afetivos que eles possuem, a expressão do adulto representa para as crianças um estímulo capaz de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas a essa expressão. Desse modo, ocorre a mudança no modo de dizer, mas não necessariamente na significação da ação.

4.2.4. (Trans)posição do significado

Vigotski (2007), em sua obra em que estuda o brincar, mostra que o comportamento da criança diante de um objeto muda, com o passar do tempo. Inicialmente a criança brinca dirigida pela percepção imediata dos objetos. Com o seu desenvolvimento, sua ação é regida por regras provenientes das idéias e não dos objetos. “Nesse ponto crucial, a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção” (p. 115). Assim, descreve-se a situação seguinte que se refere a uma atividade diferente da que aconteceu no circuito, atividade comum que se realizava às terças-feiras, com os agrupamentos 2. Esta atividade se desenvolve no salão e os monitores são os responsáveis pela elaboração do espaço para as crianças brincarem. No salão os bancos se encontravam em paralelo, além de ter carrinhos e

bolas disponíveis para as crianças e desenho na televisão. E ainda: os móveis de miniatura de madeira estavam no salão, pois uma atividade que envolvia toda a creche ocupava o espaço total da sala de brincadeiras, onde, costumam ficar esses objetos. A atividade na sala, proposta para os alunos, consistia em pintar fotos da creche com resolução preta e branca. Para isso, encaparam toda a sala com as fotos, tendo que transferir esses móveis para o salão, já que não havia espaço em outro lugar. Desta forma, os móveis de madeira que representam objetos de uma casa (geladeira, pia, fogão e dois sofás) acabaram sendo incorporados pelos monitores para fazer parte da atividade com as duas turmas do agrupamento 2.

g) Marina coloca sua mão no registro da torneira e se apoia, colocando o rosto debaixo da torneira.

- Bebeu água! Anunciou Marina, olhando para a pesquisadora.

- Bebeu?

- Popo gaguega poqui ca gaguega ce pa gaguelha.

Após dizer, Marina volta-se para a torneira, coloca suas mãos no registro e coloca o rosto embaixo da torneira. Depois de um tempo, Marina volta-se para a pesquisadora e diz:

- Ná ná! É ná ná!

- E aí?

- É ná ná!

- Ná ná?

- É!

- Você vai nana agora?

E Marina volta à posição inicial, com sua mão direita no registro da torneira e o rosto embaixo desta. Em seguida, ela tira o rosto debaixo, e passa a girar a torneira com a mão esquerda e diz:

- Bebeu água

Em seguida, troca de mão para girar o registro da pia. Após alguns movimentos, volta a colocar o rosto embaixo da torneira. Em seguida, dirige-se para a pesquisadora:

- Ná ná! É ná ná!

Marina volta à posição, mão direita no registro, o rosto embaixo da torneira, como se estivesse bebendo água. Logo, ela passa a fazer um movimento, imitando fechar a torneira, com sua mão esquerda.

- Já calei. Já calela!

E passa a olhar a pesquisadora que estava conversando com a Michaela, pois ela estava pedindo para levar as crianças que estavam perto dos móveis, para o parque.

- Tanquei!

- Trancou?

Marina volta a beber água.

- Tá gotoso!

Dessa vez, ao fingir estar bebendo água apenas com o rosto embaixo da torneira, Marina coloca sua mão esquerda, enquanto a mão direita está no registro. Sua mão esquerda está aberta, formando uma conchinha e encontra-se embaixo da torneira, entre esta e sua boca. Marina levanta o rosto rápido e olha para o salão, onde não há mais tantos colegas, pois muitos já tinham ido ao parque. Ela volta a beber, mas logo sai da pia, olha para a pesquisadora e diz:

- *Poque paqui!*

- *Vamo pro parque?! Vamo pro parque agora!*

Então, saíram em direção ao parque.

(Transcrição de Vídeo Gravação, 21/09/2010)

Nessa situação, vê-se que Marina brinca de estar bebendo água da torneira, o que se torna evidente, pois é ela quem anuncia que estava bebendo água, ao dizer “Bebeu água”. É importante ressaltar que há uma pia com torneiras ao lado do refeitório onde as crianças bebem água, sem o uso das canecas, apenas com o recurso das mãos; não houve, pois, uma transformação do significado da torneira de brinquedo para Marina, pois o objeto manteve seu significado, uma vez que a torneira na escola é usada para saciar a sede. É evidente que isso não quer dizer que ela não fez uso da imaginação. Ao dizer que estava bebendo água, percebem-se indícios do uso da imaginação, porque da torneira de brinquedo não sai água. Entretanto, sua ação está relacionada à sua percepção imediata do objeto. “Resumindo, os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena” (idem, p. 113). E essa força do objeto sobre a ação da Marina ficou evidente. Vigotski (2007) mostra que a união da motivação com a percepção gera uma ação na criança que a restringe ao objeto. “Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção, e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com sua consciência estruturada dessa maneira, seja restringida pela situação em que se encontra” (p. 113). Essa situação acontece, quando a criança é pequena; entretanto, com o passar do tempo e do seu

desenvolvimento, ocorre uma mudança, onde os objetos perdem sua força determinadora.

Destaque-se, também, o nome dado à água por Marina: “ná ná”. Ao dizer que era “ná ná”, pergunta-se a ela se tinha de fato entendido, pois “ná ná” é socialmente utilizado com o sentido de nanar, dormir. Diante desta situação, pergunta-se a ela se ia nanar agora. A reação de Marina, ao voltar à posição de beber água e, em seguida dizer que bebeu água, e mais uma vez repetir “ná ná”, demonstra que o significado atribuído por ela às palavras pronunciadas não correspondiam ao que ela queria dizer e reforça a idéia de que este é o modo de Marina chamar a água. Conforme o aporte teórico, o significado realiza-se através de associações que os sujeitos vão formando, a partir de suas interações com os indivíduos. “Ná ná” é uma forma comumente utilizada para se referir ao ato de dormir, de nanar. Oliveira (2010) nos diz que “Os adultos interagem com as crianças estimulando-as a incorporar, desde o nascimento, os significados e conhecimentos construídos historicamente em uma cultura” (p. 42). Foi exatamente em querer remeter “ná ná” ao nanar, o que é histórica e culturalmente atribuído ao ato de dormir, e desejar mostrar isso a Marina que se questionou se ela queria dormir. Entretanto, se analisar o contexto no qual estavam inseridos, não havia colchão, nem lugar onde pudesse dormir. Eram móveis próprios da cozinha; sendo assim, Marina chamou de “ná ná” a água com que brincava e imitava estar bebendo; associou, desta forma, a situação imaginária de que estava participando, reinventando sua fala.

Quando a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente do que vê, o objeto deixa de ter tanta força. “Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 2007, p. 114). Quando a criança se encontra em idade pré-escolar, segundo Vigotski (2007), o

pensamento está separado dos objetos, e a ação emerge das ideias. E é nesse momento, em que a estrutura básica que determina a relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, que ocorre a transformação da estrutura da percepção da criança. A ação passa a ser regida por ideias, o que antes era pelos objetos. Nesse sentido, destacam-se duas situações, a seguir, ocorridas com Susi, que faz parte também do agrupamento 2:

h) Enquanto se filmava o Ricardo e o João no parque, Susi chama a pesquisadora :

- É um monte de sovete, tia!

- Oi?!

- É um monte de sorvete!

Nisso, ela mostra vários gravetos que estavam na sua mão.

- É um monte de sorvete?

- É!

- Ai que delícia! Você gosta de sorvete?

- É!

- Eu também.

- Minha mãe compro um sorvete do moço.

- Ah é?

A pesquisadora sai para continuar filmando Ricardo e João que estavam com as canecas e Susi se distancia.

(...)

i) Lindsay, Susi, Isadora e Juca estavam perto, como se formassem numa roda entre eles. Susi estava com um graveto na sua mão direita, passando-o na sua boca.

-É batom, tia! É batom!

E passa rapidamente em seu lábio inferior o graveto.

- Batom? Huum!

Juca tenta pegar o graveto que está com a Susi. Ela prontamente responde:

- Não!

Assim, o menino sai de perto e Susi continua a passar o graveto nos lábios.

(Transcrição de Vídeo Gravação, 19/11/2010)

Susi atribuiu dois significados diferentes para o mesmo objeto: num primeiro momento, o graveto tornou-se sorvete e depois, um batom. Nessas duas situações, vê-se que um mesmo objeto, no caso, um graveto, assumiu dois significados distintos, dados por Susi. Sua relação com o objeto é intensa; no primeiro caso, Susi diz que sua mãe comprou sorvete de um moço. Vigotski (2007) diz que na brincadeira a criança realiza desejos não realizáveis no momento, é o que se percebe claramente nessa situação. No momento, no parque, não havia sorvete, e o dia estava bem quente. Susi se lembra de que sua mãe comprou, e conta o fato ocorrido. Momentos depois, quando estava com seus colegas, ela está com um dos gravetos que antes chamara de sorvete. Agora, ela o chama de batom e com o gesto de passar na boca, expressa a união da palavra e do gesto, fazendo com que se crie uma situação imaginária.

No começo das ações das crianças, Vigotski (2007) mostra que na percepção humana, os objetos estão subordinados ao significado, e com a presença do

brinquedo nessa fase pré-escolar, o significado passa a ser o ponto central sobre o objeto. O brinquedo torna-se pivô da separação entre o significado e o real. Antes, havia a dominância do objeto sobre o campo do significado (das ideias que ela possui); depois, o significado passa a dominar e os objetos/brinquedos são deslocados para uma posição subordinada. Nesse momento, a relação da criança com a realidade é mudada, pois mudou a estrutura de sua percepção. Sendo assim, o brinquedo torna-se relevante para o desenvolvimento humano, pois ele é um estágio entre as restrições situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, o qual pode ser desvinculado totalmente de situações reais. O brinquedo separa o significado do objeto real, pois ele é um objeto secundário e usado como pivô desta separação. E é exatamente isto que se observa através da situação vivida por Susi: ela atribui dois significados para um mesmo objeto; deu outro significado ao objeto, não sendo o que ele é no plano real, mas sim, num plano lúdico em que ela cria/estabelece, por meio de seus gestos e palavras.

Leontiev (1988), pesquisador junto com Vigotski no Instituto de Psicologia em Moscou, ao discutir sobre essa separação entre significado e objeto real durante a brincadeira, revela que essa ruptura não se dá antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira. Entretanto ela surge durante o processo de brincar. Isto é demonstrado pelo autor através do fato de que a criança não imagina uma situação de brinquedo, a não ser quando está brincando. E assim, a criança pode atribuir um amálgama de sentidos a um único objeto. “(...) a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel” (p. 129).

Destaca-se a situação em que Susi se refere aos gravetos *como um monte de sorvete*. “A paixão das crianças pelo exagero, do mesmo modo que a dos adultos,

tem fundamentos internos muito profundos, que, em grande parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre impressões externas. Exagera-se, porque há o desejo de ver as coisas de forma exacerbada, porque isso corresponde a nossa necessidade, ao nosso estado interno” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). É a emoção, o sentimento que Susi carrega consigo, que a move a exagerar na quantidade, ao lembrar-se do sorvete que sua mãe comprou.

4.2.5. A escolha do objeto e as regras

Como Vigotski (2007) descreve, a brincadeira surge como um meio de a criança realizar desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente ou esquecidos. Nesse contexto, apresenta-se o seguinte episódio:

j) Depois de todos comerem, voltam todos para a sala em que as crianças estavam no início da tarde (sala azul).

Vanessa colocou alguns brinquedos para as crianças brincarem, enquanto os pais vinham buscá-las. Entre os brinquedos, havia algumas peças geométricas de madeira pintadas com diferentes cores. Caroline pegou um retângulo azul e colocou na frente do seu olho direito, apenas. Ela começou a andar pela sala, fazendo o gesto de “clicar” sobre o objeto. Ela percebeu que a pesq. estava observando e parou na frente dela e começou a dizer, bem baixinho, enquanto focava e fazia o movimento com o dedo:

- Click! Click! Click!

Após o primeiro click da Carol, a pesquisadora colocou as mãos abaixo do queixo, criando uma pose. No outro “click”, fez tombar a cabeça para a direita com as mãos, acompanhando o movimento com a cabeça. Depois, a Carol virou de

costas e passou a fotografar as crianças brincando, sentadas no chão. Após “fotografá-las”, Carol acabou sentando-se junto com as crianças e passou a procurar algo novo para brincar.

(Diário de Campo, 22/03/2010)

Esse episódio ocorreu logo após o jantar, quando Carol se encontrava no agrupamento 2. Enquanto os pais não vinham buscar as crianças, as monitoras colocaram os brinquedos para aguardarem a chegada deles. Dentre os brinquedos, aquele que despertou a atenção de Carol foi uma peça geométrica retangular. Ao realizar o movimento com o dedo indicador, como um clicar numa câmera, observou-se o objetivo com que foi usada aquela peça. Não havia nenhum brinquedo de “máquina fotográfica”, mas havia uma peça retangular, que é o mesmo formato de uma câmera. Sobre a escolha do objeto, Rocha (1997) diz que existe um critério, uma exigência por parte da criança, de modo que lhe permita realizar o gesto desejável em sua ação, isto é, que o objeto comporte sua ação lúdica, ou seja, os gestos é que atribuem a função de signo aos objetos. “Por isso, alguns objetos disponíveis são recusados pela criança como substituto de outros, na medida em que se mostrem precários como suportes da ação que se deseja representar. Nem tudo pode ser no faz-de-conta” (p. 67).

A fim de registrar novas cenas e pessoas, Carol sai pela sala, fotografando as crianças correndo, crianças brincando de pé, até a pesquisadora que estava sentada no chão, com a Marina no colo. Ao clicá-la pela primeira vez, houve uma interação, pois foi um convite para participar de sua brincadeira, colocando as mãos embaixo do queixo, como se vê comumente em poses fotográficas. Para o próximo click, a pesquisadora inclinou a cabeça, colocando as mãos no queixo, e assim foi

fotografada novamente. Ao se virar e ir em direção dos colegas que estavam sentados onde a Vanessa tinha colocado antes os brinquedos, Carol aproveita para tirar mais fotos de momentos e pessoas diferentes. Por fim, acabou sentando-se e ficou à procura de algo novo para brincar.

Leontiev (1988) diz que “A criança quer, ela mesma, guiar o carro, ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode, principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (p. 121). Desse modo, o brincar é uma atividade caracterizada por uma estrutura na qual o motivo está no próprio processo. É a atividade lúdica realizada pela criança, a fim de satisfazer um desejo imediato que não pode ser realizado ou esquecido, conforme Vigotski. O brincar tem sua motivação no processo e não no resultado final. Pode-se, portanto, afirmar que o brinquedo está no processo em si e não no resultado da ação.

Note-se que Carol imaginou que aquele objeto à sua disposição pudesse ser uma câmera fotográfica. Leontiev ainda revela como a imaginação emerge no brincar: “Assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (idem, p. 127). Foram as condições materiais, ali presentes, disponíveis, que suscitaram a imaginação da Carol e, assim, foi possível estabelecer o vínculo entre a peça geométrica e uma máquina fotográfica.

Vigotski (2007) afirma que “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (p. 124). É nesse sentido que Carol, através do brinquedo, estabelece uma situação em que é capaz de unir aquilo que

se apresenta em seu campo visual ao significado que ela quer atribuir e deseja realizar.

Oliveira *et al.* (1992) mostra que a criança não dirige seu comportamento apenas pela percepção imediata dos brinquedos, mas também pelo significado da situação, as regras nela embutidas, os papéis que se lhe apresentam. “A criança constrói, assim, conhecimentos conforme estabelece reações que organizam e explicam o mundo. Isso envolve assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos, de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir” (p. 51).

Num dia de março de 2011, não foi possível à pesquisadora ir à creche no período da manhã; compensou-se com ida à tarde, com a devida autorização da vice-diretora, para observar as crianças, já conhecidas, com quem não mantivera contato constante no ano anterior. Nesse sentido, optou-se por ficar no agrupamento 3D, onde havia muitas crianças que já tinham participado da pesquisa, segundo o comunicado de Dora, coordenadora pedagógica da escola, na reunião inicial do ano, quando tinha sido entregue o relatório parcial da segunda iniciação científica, em fevereiro de 2011.

Após o lanche da tarde e a permanência na sala amarela, onde a professora Júlia tinha verificado os cadernos e cantado várias músicas, a classe e os adultos se dirigem à sala azul, onde se passa o episódio a seguir:

k) Júlia informou às crianças que colocaria alguns retalhos de tecidos num canto da sala. Logo que colocou, as crianças foram correndo e cada um pegou um pano

para si. Carol pegou um tecido de chita e foi em direção da pesquisadora. Ela estava sentada, ao lado do armário. Ao chegar, Caroline disse:

- Oi, filhinha! Tá na hora de dormir. Deita!

- Tá bom, mamãe! respondeu ela, participando da brincadeira.

A pesquisadora deitou-se no chão e Carol cobriu-a. Passados alguns segundos, após fechar os olhos, Carol acorda a pesquisadora, dizendo:

- Acorda, filhinha! Hora de ir pra creche!

- Mas já, mamãe?

- É! Vamos que tá atrasada! Carol segura as mãos da pesquisadora, e começa a puxar, como se estivesse levantando.

- Tá bom! Ela se levanta, ficando em pé, portanto, mais alta que Carol.

- Onde é a creche? Pergunta a pesquisadora.

- Ali, ó! E aponta com sua mão direita em direção ao cabideiro, enquanto sua mão esquerda está segurando a mão da pesquisadora e conduzindo em direção ao cabideiro. Chegando bem perto do objeto, Carol disse:

- Tchau, filha! Daqui a pouco a mamãe vem te buscar!

- Tá bom, mamãe! Ela fica ali, parada, em frente ao cabideiro, enquanto Carol sai andando; dá alguns passos e retorna na direção da pesquisadora.

- Filha, você tem que entrar na creche! Insistiu Carol.

- Mas como eu entro?

- Por aqui, ó. E a conduz pela mão, passando ao lado do cabideiro e ficando atrás deste.

- Pronto! Já estou na creche! Tchau, mãe! Disse a pesquisadora.

- *Tchau! E sai Carol que encontra outro retalho, deixando ali, parada, a pesquisadora. Permanecendo por alguns instantes ali, a pesquisadora volta para onde estava inicialmente.*

(Diário de Campo, 10/03/2011)

Carol é a mesma criança do episódio anterior, da máquina fotográfica. Assim, fica evidente o contato dela com a pesquisadora, desde 2010. Pelo fato de a criança estar no período da tarde e a pesquisadora, no período da manhã, não tinha mais havido contato.

Logo que a professora coloca os retalhos, Carol seleciona um. É importante descrever este objeto que era um dos maiores retalhos disponíveis para as crianças; era de chita, com o fundo azul, e muitas flores nas cores rosa e amarela, além das folhas verdes. Ao escolher este objeto, a pesquisadora que estava sentada no chão, do outro lado da sala e observando as crianças pegando, se surpreende com a Carol caminhando em sua direção, ordenando para dormir. Desse modo, a pesquisadora passa a participar da sua brincadeira, exercendo, assim, o papel de filha e obedecendo às ordens da mãe. Em seguida, vêm múltiplas ordens: acordar, ir para creche e entrar na creche, até ser esquecida lá, enquanto Carol volta para o monte de retalhos e encontra outro de seu agrado.

É interessante notar que um objeto desencadeou uma série de situações envolvidas num ambiente familiar. Oliveira *et al.* (1992) diz que a ação da criança numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento, não apenas pelas percepções imediatas dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelos significados, as regras e os papéis possibilitados numa determinada situação. E é por meio da linguagem que a criança marca o outro sobre sua ação de

faz-de-conta, como se observa neste episódio, quando Carol disse para dormir. “(...) pela linguagem oral ela já comunica ao companheiro sua ideia do que vem a ser um filho” (p. 53).

Ao compartilhar com a pesquisadora não apenas sua fala, mas o retalho de chita, Carol passa a ter algo em comum com ela. Carol conhece o objeto, sabe o que representa no plano real. Ela conserva o significado do pedaço de tecido, ao mesmo tempo em que cria um sentido especial na ação lúdica.

Com o desenrolar da ação, percebe-se o quanto o cotidiano é marcado nas brincadeiras das crianças. Isto ocorre “(...) por ser o enredo que elas mais observam, tanto em casa como na creche (cenas de cuidados físicos, acalanto, alimentação) e reproduzem o comportamento da mãe ou educadora na brincadeira” (idem, p. 56).

Pino (1996) também releva o motivo pelo qual ações cotidianas, que ocorrem em ambientes que a criança frequenta, ser tão comum nas brincadeiras. “As rotinas permitem à criança (re)significar, dentro das condições do próprio jogo colocadas por todos os participantes, as práticas sociais em que está envolvida, possibilitando sua melhor compreensão” (p. 11). E é desse modo que a criança se opõe/apropria/participa/ da cultura na qual está inserida.

O objeto e a fantasia se associam por meio de relações recíprocas, segundo Leontiev (1988). Os traços característicos da atividade lúdica surgem de sua fantasia, assim como da sua capacidade de fantasiar deriva a atividade lúdica. Assim, Leontiev afirma que a atividade lúdica é sempre uma atividade generalizada, pois a criança não representa uma pessoa específica, mas uma ação geral que é executada por várias pessoas. “É por isso que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada” (p. 130).

No decorrer da brincadeira, Carol acorda a pesquisadora e a leva para a creche e pede para entrar. Destaque-se o cabideiro, representando a creche para Carol. Um cabideiro não tem o formato característico de uma creche, e nada que a lembre. Por que Carol fez o uso do cabideiro? Ficou a questão. Assim, Carol retorna e pede para entrar na creche. A pesquisadora, sem saber como um cabideiro poderia ser creche no momento, pergunta como poderia entrar. No momento em que Carol conduz para trás do cabideiro, revela-se o sentido dado para este objeto como creche. É um objeto maior que Carol e serviu como uma espécie de obstáculo, uma porta, para a pesquisadora entrar num outro lugar. O cabideiro estava próximo da parede, e para sair de lá, teria que desviar-se e passar pela lateral, bem rente à parede. Desse modo, não é o cabideiro, especificadamente que caracterizou a creche, mas todo o conjunto (cabideiro+parede) que deixava uma parte separada da sala que foi usada pela Carol como creche.

Algo que despertou a atenção da pesquisadora neste episódio é a marcação do uso de regras. Ao chegar, Carol diz para dormir e dá uma ordem: “Deita!”. Em seguida, ela diz para acordar e segura a mão e tenta levantar. Como ela é pequena e não tem força suficiente, a pesquisadora se levanta sem sua ajuda. Ao chegar à creche e a pesquisadora ficar parada, Carol retorna e anuncia que tem de entrar na creche, conduzindo-a para “dentro”.

As primeiras ações lúdicas surgem da necessidade crescente de a criança dominar o mundo dos objetos humanos. São elas que conduzem a criança à descoberta da realidade objetiva. Durante o desenvolvimento da brincadeira, a relação humana, incluída em seu próprio conteúdo, surge mais claramente. A criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com o objeto, mas também as relações das pessoas entre si. “Ao mesmo tempo, o papel de ‘brinquedo’

também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes” (LEONTIEV, 1988, p. 135).

Leontiev (1988) discute sobre a presença de regras na brincadeira. Para o autor, dominar as regras significa para a criança saber conduzir seu próprio comportamento, a fim de controlá-lo e subordiná-lo a um propósito definido. Dessa forma, os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis em situações imaginárias, como se observou nas ordens da Carol. “(...) a principal mudança que ocorre no brinquedo durante o seu desenvolvimento é que os jogos de enredo, com uma situação imaginária, são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente” (p. 133). Neste jogo com regras, Leontiev afirma que o motivo continua, como antes, no próprio processo lúdico, entretanto o objetivo agora é intermediário entre o processo e a criança.

Vigotski (2007) também ressalva o uso de regras nas brincadeiras como fonte de prazer. “A subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo” (p. 118). Essas regras são provenientes da realidade, diante dos distintos momentos vivenciados pela criança no meio em que ela vive e observa as ações dos sujeitos.

4.2.6. Representações

Kishimoto (2003), ao fazer referência ao trabalho de Vigotski, diz que toda conduta do ser humano, incluindo o brincar, é construída como resultado de processos sociais. Nesse sentido, nota-se a importância das interações entre os sujeitos nos processos de significação. Segue, desta forma, a anotação em diário de campo:

l) No caminho de volta à creche, depois de os monitores levarem as crianças para verem o muro da escola pintado em estilo de pichação, feito por profissionais, a pedido da escola, Denise veio em direção à pesquisadora e disse:

- Tenho uma irmãzinha.

- Puxa, que legal, Dê! Ela já nasceu ou está na barriga da mamãe?

- Não ta na barriga da mamãe, não.

- E é menina ou menino?

- É a Maria.

- Uma menininha! Que legal! E você gosta dela?

- Aham (e balança a cabeça num movimento afirmativo). Queria um irmão.

- Ah... quem sabe você não ganha um dia um irmão, né?

- É

Logo se afastou da pesquisadora para se juntar aos amigos no parque.

(...)

Denise estava com vários baldes no colo, um dentro do outro, sentada no escorregador. Ela estava abraçando-os e girando, num gesto de ninar. Quando viu a pesquisadora, disse:

- Ó! O Viniciu (e olha para as baldes)

- Vinícius?

Denise acena que sim, com a cabeça e diz:

- Meu irmão.

- Ué, mas não nasceu a Maria?

- Tô com Viníciu aqui.

Logo, Michaela veio em nossa direção, e pediu para a Denise guardar os baldes, pois tinha que ir ao refeitório jantar.

(Diário de Campo, 06/10/10)

Essa situação evidencia que o brinquedo, no caso o balde, serve para conceder prazer à criança e realizar algo que não é possível no momento. Denise é uma criança que tem sido acompanhada desde agosto de 2009, e possui um contato constante com a pesquisadora. Assim, ela anuncia que ganhou uma irmã, e está contente por isso, apesar de preferir um irmão. Quando a pesquisadora a viu sentada no final do escorregador, com aquele monte de balde, um dentro do outro, realizando um gesto de ninar os baldes, ficou a observar. Ao vê-la, Denise chama-a e apresenta o Vinícius, mostrando-o por meio do seu olhar no balde. A pesquisadora ficou pensando quem poderia ser Vinícius, já que não há nenhum menino com esse nome nos agrupamentos 2, e a questiona, querendo saber quem é essa pessoa. Ao dizer que era seu irmão, e a pesquisadora, sabendo que tinha nascido uma irmã e preferia que fosse um menino, conclui que Vinícius seria o possível nome da criança que sua mãe esperava, caso fosse do sexo masculino. Perguntada se não tinha nascido a Maria, sua irmã, Denise prontamente diz que estava com seu irmão, naquele momento.

Como em outros episódios, Denise desvincula o significado do objeto. O balde passou a ser o Vinícius. A fim de poder ter um irmão, o balde se torna a pessoa que ela esperava na família. Kishimoto (2003) chama essa atividade de faz-de-conta e a define dizendo que “Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o

significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social” (p. 39). O papel que a Denise está a representar é o de irmã mais velha, ao ninar seu “irmão” num ato de carinho e responsabilidade. Naquele instante, ela representa seu novo lugar social que tem em casa, com a chegada do novo membro, a irmã. E também, satisfaz seu desejo de que fosse um irmão, e não uma irmã.

Sobre a relação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano, Vigotski (2009) explica que uma de suas maneiras de realização é a de que toda obra da imaginação se constrói sempre a partir de elementos tomados da realidade e presentes, na experiência anterior da pessoa. Sendo assim, a atividade criadora depende diretamente da riqueza da experiência que a pessoa tenha tido, bem como da diversidade desta, uma vez que a experiência constitui o material para construir a fantasia.

A brincadeira de faz-de-conta tem outra função importante, além da realização de desejos que não são possíveis de acontecer no momento: a de experimentar outros papéis e, assim, trabalhar seus sentimentos. Como mostra Oliveira *et al.* (1992), a brincadeira “(...) permite reviver situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo nesta situação mágica e descontraída expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar” (p. 57). E são estes momentos de alegria, como a decepção demonstrada pela Denise, por não ter ganhado um irmão, que permitem à criança pequena trabalhar seus conflitos e emoções, bem como investigar questões que deseja compreender melhor.

O faz-de-conta é uma atividade que possibilita a apropriação de diversos papéis sociais. Para comprovar, segue mais uma situação ocorrida no parque, com duas meninas do agrupamento 2:

m) Ariadny e Clara estavam uma de frente para a outra, no tanque de areia e colocando areia dentro dos baldes. Ao se aproximar delas, a pesq. ouviu Ariadny dizer:

- Vamos cozinhar um bolo bem gostoso

- De chocolate!

- Meu é de cenoura!

- Tá... meu é de chocolate.

E as duas colocavam areia nos baldes, cada uma no seu e, em seguida, Ariadny vira seu balde no tanque; Clara faz o mesmo, para que a areia ficasse num formato de bolo, quando fossem tirar o balde. Quando ambas tiraram os baldes, Ariadny se levantou, pegou dois gravetos no chão perto de onde estavam, e voltou a sentar-se. Em seguida, deu um para Clara e ambas colocaram o graveto de pé sobre o bolo. Depois, começaram a cantar “parabéns pra você”, ao mesmo tempo em que batiam palmas. Elas cantaram até “muitos anos de vida” e, ao acabar, as duas disseram:

- Êêê!!

Depois, desmancharam os bolos, e recolocaram a areia nos baldes.

(Diário de Campo, 09/11/2010)

Ariadny e Clara têm o costume de estarem sempre juntas no parque. Elas estão no mesmo agrupamento desde 2009 e permanecem até o momento presente.

As duas estão colocando areia nos baldes e Ariadny convida Clara a cozinhar um bolo gostoso. Clara aceita o convite, anunciando que vai fazer de chocolate, enquanto Ariadny, de cenoura. Nesse momento, as duas estão atuando como cozinheiras. Tendo feito o bolo de areia, Ariadny vai em busca de gravetos no parque e dá um para a amiga. Ambas colocam no bolo e passam a cantar “parabéns pra você” acompanhado de palmas, uma de frente para a outra. Quando terminam de cantar, elas desmancham o que haviam feito e passam a refazê-lo.

Na situação há uma relação próxima entre o real e o imaginário. “A livre circulação pelo real e pelo imaginário, com o auxílio do simbólico, constitui um fato fundamental da existência humana. Essa circulação é, porém, regulada e delimitada por razões de conveniência social” (PINO, 1996, p. 23). A conveniência é feita de acordo com o que a criança coloca, proporcionando-lhe o prazer que procura.

Clara e Ariadny, por meio do faz-de-conta, realizam dois papéis sociais: o de cozinheiras e o de aniversariantes. Com base na experiência, e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Vigotski (2009) afirma que essas atividades viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando-lhes possível internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos e relações. “Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no produto da criação, mas no processo” (p. 100).

No início das brincadeiras infantis, percebia-se que havia uma frequência de papéis sociais. Entretanto, ao longo da pesquisa, novas representações passaram a ocorrer, como é o caso do episódio a seguir, que aconteceu no último semestre de pesquisa, com as crianças do agrupamento 3:

n) Iracema que está embaixo da casa do Tarzan, sentada, levanta-se e vai em direção às cordas, que são presas umas às outras, no formato quadrangular e servem para as crianças apoiarem seus pés, a fim de subir na casa do Tarzan, e descer pelo escorregador.

Iracema: Arrrr! (enquanto fala, ela dobra levemente seus dedos das mãos, num formato de garra)

Ela começa a colocar suas mãos para fora do quadrado, dizendo “Arrr” o tempo todo, de modo a encostar primeiro na Ariadny que começa a rir e tenta afastar a mão direita da Iracema de si, e em seguida, em Lucas que apenas sorri.

Iracema volta a encostar suas mãos na Ariadny e diz: Arrrrr!! Em seguida, ela se dependura nas cordas, segurando pelas mãos e dá uma risada “assustadora”: haha!

Lucas: Não vem me pegar! Enquanto sobe rapidinho para entrar na casa do Tarzan.

Iracema volta a dizer “Arrr!” repetidas vezes, ao mesmo tempo em que encosta suas mãos em formato de garra, num movimento circular, nas pernas de Ariadny.

Iracema se volta para Gustavo, para fazer o mesmo movimento nele e, ao chegar perto, ele diz: Para!

Gustavo desce rapidamente e olha para Iracema. Ele chega mais perto dela, e acaba saindo do brinquedo e vai para baixo da casa do Tarzan, ao lado de Iracema. Roberto também se junta aos dois e se dependura nas cordas.

(...) Câmera é desligada, devido ao movimento de crianças ao redor. A pesquisadora decide filmar do outro lado da corda, não mais onde se encontrava Iracema inicialmente.

Enquanto os três se encontram embaixo da casa do Tarzan, Ariadny, Kátia e Arthur estão subindo no brinquedo. Roberto se afasta de Iracema e do Gustavo,

ficando mais distante da corda. Iracema e Gustavo, que se encontram embaixo, começam a fazer o movimento inicial de Iracema, com as mãos em formato de garra, e dizendo “Arrr” a todo instante. Iracema está na mesma direção que Kátia, assim como Gustavo está na de Arthur.

Assim, Iracema e Gustavo passam a encostar, com suas mãos em formato de “garra”, nas respectivas crianças de sua direção, e dizer “Arr”. Em seguida, Kátia aproxima seu rosto de Iracema e diz:

Kátia: Arr!

Gustavo segura na corda e passa a chacoalhá-la; as pernas do Arthur estão nela, mas Arthur fica imóvel no lugar.

José se aproxima de Iracema e Gustavo, fica ao lado da menina e passa a chacoalhar a corda e a gritar.

Kátia e Ariadny que estavam subindo, chegam em cima da casa do Tarzan. Iracema continua a realizar o movimento, encostando na corda, enquanto diz “Arrr” a todo instante.

Iracema olha em direção ao José que está gritando e chacoalhando a corda e, em seguida, olha o Gustavo que estava encostando suas mãos em formato de garra e dizendo “Arr”. Arthur que estava subindo, passa a realizar o movimento de Gustavo e, junto com ele, o menino que tentava subir, mas permanecia imóvel. Mais crianças se aproximam dos dois e passam a encostar suas mãos e chacoalhar a corda, enquanto só o Arthur estava subindo. Ele diz em tom de desespero:

Arthur: Ai, gente! para! para!

A pesquisadora intervém, dizendo: Para, Henrique! Parou!

A professora do agrupamento 3B que se encontrava perto, viu o desespero do Arthur e interveio:

Andressa: Para com essa brincadeira! (e todas as crianças se viram para a professora)

Andressa: Não tá legal. Não tá legal.

Encerra-se a brincadeira, com as crianças dispersando pelo parque.

(Transcrição de Vídeo Gravação, 07/04/2011)

É interessante contextualizar Iracema. Ela é uma das crianças que está sendo acompanhada desde o início da pesquisa, em 2009. Entretanto, não há muitos registros desta criança, tanto em diário de campo, como em video-gravações, uma vez que sempre foi comum ela faltar no agrupamento 1, e, geralmente, ela ia embora depois do almoço, quando se encontrava no agrupamento 2. Como a pesquisa de campo se realizava no período da tarde em 2010, poucos registros existem. Já em 2011, Iracema estava sempre presente, não contando nenhuma ausência às quintas-feiras, dia de ida da pesquisadora à instituição.

Um fato interessante é que neste episódio, a criança está realizando o papel que nunca poderá ocupar na realidade: o de ser um animal. Não é possível saber qual animal exato Iracema está representando, mas percebe-se que se trata de um animal feroz, já que ela diz “Arrr”, ao mesmo tempo em que suas mãos estão num formato que recorda uma garra.

Por meio da brincadeira de faz-de-conta “(...) as crianças expressam, umas para as outras, os diversos significados que têm das coisas e do outro” (COELHO & PEDROSA, 1995, p. 64). Nesse sentido, a ação de Iracema, ao representar um animal feroz, provoca múltiplas reações entre as crianças: medo, susto, simpatia; há quem sorri, outras crianças passam a interagir com Iracema, representando um animal feroz; Iracema é desafiada, quando uma criança disse “não vem me pegar”,

outra lhe devolve o “Arrr” feroz, e a última, por fim, desesperada pelo fato de as crianças passarem a segurar em seu pé, e possivelmente com medo de cair, pede para as crianças pararem. Aí a professora intervém, para que as crianças parem de brincar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso, fruto de dois anos de pesquisa, tem como perspectiva teórico-metodológica a Histórico-Cultural, a qual valoriza o estudo das relações entre os sujeitos, levando em consideração suas histórias e a cultura em que estão inseridos. Assim, por meio do entrelaçamento de um estudo teórico e de campo, procurou-se, em tentativas de registro na creche, investigar como sentidos e significados emergiam nas interações sociais, bem como a brincadeira que se estabelece como atividade principal. Complexos são os processos de significação, ao mesmo tempo fascinantes, e também imenso o campo de estudo!

Esta pesquisa contribuiu para aumentar a perplexidade e, ao mesmo tempo, a admiração em acompanhar o desenvolvimento de crianças ao longo do tempo. É exatamente essa complexidade que encanta os observadores estudiosos.

O trabalho se iniciou com a hipótese de que a significação se dava por meio da fala e passou-se a buscar o conhecimento do processo de aquisição da linguagem na criança. Com o desenrolar da pesquisa, observou-se como os gestos eram importantes para estabelecer comunicação com o outro e, por meio desse outro, como as ações das crianças passavam a ser significadas. “O gesto é, portanto, suscitado e significado pela palavra, ao mesmo tempo em que delinea para esta um possível sentido. Ele pode, assim, ser tomado como indício de um momento de apropriação pela criança de significações socialmente convencionais” (CRUZ, 1995, p. 73).

Destaque-se a importância não só do gesto como também do olhar como um amálgama de significados. Já dizia Mário Quintana “Quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação”. Questiona-se, então, quem

poderá entender uma explicação? As idas à creche permitiram perceber tantas combinações que o olhar produz: fala com olhares, olhares acompanhados de silêncio, olhar direcionado a outro com uma conversa e tantas outras combinações, com uma infinidade de significados aí produzidos.

Quantos significados se construíram, ou estão sendo construídos a todo instante, nos relacionamentos entre crianças com seus pares ou crianças com adultos e entre os adultos!

Destaque-se a importância do outro, pois é por meio dele e com ele que ambos vão estabelecendo significados, constituindo-se e construindo a história do outro (Wallon, 1995 ; Vigotski, 2001, 2007, 2009). “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21).

A observação participante, método adotado na pesquisa “(...) é um dos métodos mais recompensadores, que gera compreensões fascinantes sobre os relacionamentos e as vidas sociais das pessoas e, de modo mais geral, ajuda a transpor a lacuna entre o entendimento dos estilos de vida alternativos das pessoas e os preconceitos com que a diferença e a diversidade se defrontam com frequência” (MAY, 2004, p. 181). A vivência no Centro Municipal de Educação Infantil Fernando Alpheo Miguel, certamente, foi tocante não apenas como pesquisadora⁶, mas também como à futura professora. Foram gestos, risos, olhares, conversas que fizeram diferença, provocando transformações, ao longo dos dois anos.

⁶ Os resultados da pesquisa foram apresentados em reuniões científicas do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação da Unicamp, num encontro de alunos de Iniciação Científica entre a UNICAMP, UNIFESP e USP-RP no ano de 2009 e no XVIII Congresso de Iniciação Científica em 2010. Este ano de 2011 será apresentado, também, no XIX Congresso de Iniciação Científica.

Como foi enfatizado neste estudo, a criança procura realizar desejos e (re)viver situações marcantes através da brincadeira, com um comportamento além do habitual, uma vez que no brinquedo ela age como se fosse maior do que é na realidade, experimenta distintos lugares sociais e passa a se inserir na cultura, sujeitando-se a regras e recriando situações em que pode agir. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 124).

Por meio da brincadeira “O passado torna-se passado, quando o presente estabelece com ele relações de mudanças, inaugurando um novo tempo” (SIMAN, 2003, p. 115). A criança, ao criar uma situação de faz-de-conta, ao ter o objeto subordinado ao significado que ela lhe confere e não mais utiliza o objeto como determinante de significado, carrega suas situações vividas e, assim, se constituem e constroem a história e a cultura de sua comunidade.

Assim, a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiências que a pessoa vive. “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Nesse sentido, pelo fato de o brincar conferir prazer à criança, acredita-se que é possível educar por meio da brincadeira, já que esta leva a pedagogia a valorizar ambientes sem pressão, com o envolvimento da criança. “No brincar, o envolvimento é intenso, a criança não se distrai, despense energia, um clima propício para aprendizagem” (KISHIMOTO, 2003, p. 67).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, M. T. F. & PEDROSA, M. I. “Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados” In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org) *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 51-65.

CRUZ, M. N. da. “Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança” In: GÓES, M. C. ; SMOLKA, A. L. B. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997, p. 47-61.

_____. *Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche*. Campinas, SP: dissertação de mestrado, 1995.

DANTAS, H. “Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon” In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K ; DANTAS, H. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 35-44.

KISHIMOTO, T. M. “O jogo e a educação infantil” In: KISHIMOTO, T. M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-43.

LARROSA BONDÍA, J. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” In: *Revista Brasileira de Educação*, no. 19, 2002, p. 20-28.

LEONTIEV, A. N. “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar” In: VIGOTSKI ; LURIA ; LEONTIEV. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A. “Contribuições de Henri Wallon para a reflexão de questões educacionais” In: PLACCO, V. M. N. S. (org) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002, p. 9-31.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, M. K. “Vigotski e o processo de formação de conceitos” In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K ; DANTAS, H. *Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA, Z. M. R. “A construção cultural da imaginação” In: *Revista Educação, História da Pedagogia*, vol. 2, São Paulo: Segmento, agosto de 2010, p. 40-47.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al. Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PINO, A. “A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação”. In: PLACCO, V. M. N. S. (org) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002, p. 33-61.

_____. “Processos de significação e constituição do sujeito no contexto da pré-escola” In: *Coletâneas da ANPEPP*, vol. 1, No. 4, 1996, p. 11-32.

ROCHA, M. S. P. M. L. da “O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola”. In: GÓES, M. C. R. ; SMOLKA, A. L. B. (orgs) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997, p. 63-86.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. & VASCONCELOS, C. R. F. “Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista” In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ; AMORIM, K. S. ; SILVA, A. P. S. da ; CARVALHO, A. M. A. (orgs). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 113-125.

SIMAN, L. M. C. “A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem”. In: DE ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. *Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história...* Campinas: Alínea, 2003, p. 109-143.

SMOLKA, A. L. B. “A atividade criadora do homem: a trama e o drama”. In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009, p. 7-10.

_____. “Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações” In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ; AMORIM, K. S. ; SILVA, A. P. S. da ; CARVALHO, A. M. A. (orgs). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 35-49.

_____. “Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola”. In: KLEIMAN, A. B. (org). *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP(IEL), 1991, p. 15-17.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *As origens do caráter da criança*. Tradução: Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. “Sincretismo diferenciado”. In: WEREBE, M. J. G. ; NADELBRULFERT, J. (orgs). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986, p. 38-49.

_____. “A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança” In: WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975a, p. 75-82.

_____. “O papel do outro na consciência do eu” In: WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975b, p. 149-162.

7. BIBLIOGRAFIA

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. *Estática da criação verbal*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELLIOT, A. J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERALDI, J. W. ; FICHTNER, B. ; BENITES, M. (orgs). *Transgressões convergentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

OCHS, E. "Transcription as Theory" In: OCHS, E. ; SCHIEFFELIN, B. B. (orgs). *Developmental Pragmatics*. USA, New York: Academic Press, INC, 1979, p. 43-72.

VOGL, I. "Prefeitura inaugura ampliação de creche na Vila Esperança" In: http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=20135 – acessado em 02/06/2011 às 23:52h.