

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Beatriz Leite Figueiredo



1290003174



TCC/UNICAMP L554L

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DA
PERSONALIDADE E AS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DOS
MATERIAIS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Campinas. 2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Beatriz Leite Figueiredo

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DA
PERSONALIDADE E AS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DOS
MATERIAIS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

Monografia apresentada à Faculdade de
educação da Unicamp, para a obtenção do
título de licenciada em Pedagogia, sob
orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Smolka

Campinas. 2006

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	100 UNICAMP
	L554L
V:	EX
TOMBO:	3144
PROC.:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	28/08/07
Nº CPD:	405-116

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

L554L Figueiredo, Beatriz Leite.
Um estudo sobre a formação da personalidade e as formas de utilização dos materiais no contexto pré-escolar / Beatriz Leite Figueiredo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

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

1. Personalidade. 2. Educação pré-escolar. 3. Interação escolar. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-801-BFE

Profa. Dra. Ana Luiza Smolka - Orientadora

Lavínia Lopes Salomão Magiolino – Segunda leitora

Resumo.

Este projeto configurou-se a partir de afirmações que apontavam o sentimento de propriedade individual dos objetos como necessário para a definição dos contornos da personalidade da criança. Assim, optamos por investigar as práticas educativas num contexto pré-escolar, enfocando a disposição e utilização dos materiais acessíveis às crianças, prestando especial atenção aos modos como os participantes compartilham, disputam, se apropriam e falam desses materiais. Com base nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, sobretudo nos trabalhos de Wallon e Vigotski; assumindo a constituição social da personalidade; ressaltando o papel do outro e da linguagem na formação do indivíduo; e considerando a função social da pré-escola nas práticas contemporâneas, realizamos observações numa pré-escola da rede municipal de ensino de Campinas, com acompanhamento semanal das atividades realizadas em um grupo de crianças de 4 a 6 anos de idade, sendo que as situações observadas foram registradas em diários de campo. Nas análises do material empírico, destacamos três instâncias, que apontam para um deslocamento da primazia do objeto: 1. o estatuto dos objetos (importância e significados definidos nas relações); 2. as relações entre as crianças (objetivos, negociações); 3. relações de poder, posse dos objetos (posições, história das relações).

Palavras chave: interação; contexto pré-escolar; constituição social.

Sumário.

Introdução.....	02
Referencial teórico.	04
Metodologia.....	13
A realização do trabalho empírico.....	14
Algumas descrições preliminares.....	15
Da escola.....	15
Da rotina.....	17
Das crianças.....	18
Procedimento de análise.....	22
Situações e análises.....	23
“O Cavalinho”: singularização do sujeito na dinâmica das relações.....	23
“Montanha” Propriedade e as relações interpessoais.....	24
“Jogo da Bruxa”: Personalidade e propriedade.....	25
“Desenho do ninho”. Posse, utilização do objeto e contornos das relações intersubjetivas.....	27
“Carrinho de boneca”. Subjetividade e propriedade.....	29
Considerações finais.....	31
Bibliografia.....	33

Introdução.

É visível, hoje, a enorme preocupação com os rumos da educação no Brasil. A crença geral é de que a solução para os problemas sociais se dará a partir da educação, e que o acesso à escola pode minimizar as desigualdades sociais. Nessa linha de pensamento, a educação formal, isto é, a escolarização, como também o espaço da educação infantil (de 0 a 6), são lugares de formação de homens livres que estejam adequados às exigências da sociedade do novo milênio, que saibam aprender e a pensar criticamente por si sós, a agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade (Rossler, 2004).

Esse discurso que proclama a escola como formadora de homens adaptados aos novos tempos, estabelece muitas vezes valores e padrões de desempenho e excelência, deixando de analisar as condições concretas de vida e desenvolvimento dos indivíduos. Como alerta Suchodolskyi, os rumos da educação sempre são dados por interesses sociais, e *“a educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os interesses de classe”* (1976, apud Rossler, 2004, p. 79)

Se é verdade que as práticas educativas tendem a manter a sociedade como está, por outro lado não podemos desacreditar completamente de que reais mudanças sociais possam ser promovidas através da educação. Seguindo uma linha materialista-dialética de pensamento, Saviani (2003) defende uma concepção na qual a educação possui uma dupla função: tanto de mantenedora dos valores historicamente construídos na e pela sociedade, como de promotora da transformação social; são os homens que podem efetivamente transformar a sociedade, e, para isso, devem buscar como fazê-lo e construir instrumentos para tal. É nesse âmbito que se insere a educação com um potencial *transformador*.

Acreditando, portanto, na possibilidade de uma educação que consiga formar homens capazes de querer e saber transformar a realidade social capitalista vigente, e buscando uma

educação transformadora em acordo com o que defende J. Henrique Rossler (2004), nos propusemos a desenvolver um projeto de pesquisa que enfocasse e problematizasse a formação da personalidade do indivíduo na ambiência cultural em que vive. Ou seja, refletindo sobre as atuais condições de vida que caracterizam o mundo atual, levando em consideração as rápidas transformações tecnológicas, as mudanças nas relações de trabalho, as demandas que se colocam para os indivíduos, etc., indagamos sobre como a escola, em especial a pré-escola, como instituição social, tem participado dessa formação.

Para tanto, tomaremos como base dois autores da psicologia sócio-histórica do desenvolvimento - Vygotsky e Wallon - que consideram as relações sociais como sendo fundamentais na formação da personalidade. Vygotsky (2000,1998,1991) enfoca o desenvolvimento como sendo um processo dialético de internalização da cultura socialmente construída e ressalta a importância da linguagem nesse processo. Wallon (1986) enfatiza a sociogênese do desenvolvimento, destacando a importância da relação com o outro (*socius*) na construção da personalidade do indivíduo.

No levantamento bibliográfico realizado, o texto de Nadir Nunes (1995) nos chamou especial atenção, uma vez que a autora, partindo duma perspectiva walloniana, expõe a necessidade de que a criança possua coisas como suas, para que possa assim definir os contornos de sua personalidade. Avaliando criticamente esse ponto, chegamos ao objetivo específico da presente pesquisa: investigar as práticas educativas no contexto pré-escolar, enfocando a disposição e utilização do material acessível às crianças, prestando especial atenção aos modos como os participantes lidam, compartilham, disputam, se apropriam, e falam desses materiais, e indagando sobre como essas práticas afetam as crianças

Referencial teórico – buscando compreender a formação da personalidade nas relações sociais.

Sendo o objetivo da pesquisa compreender de que maneira as práticas escolares afetam as crianças no que tange à formação da personalidade do indivíduo, se faz necessário um aprofundamento teórico com o objetivo de entender como se dá o processo onde a criança, ao longo do seu desenvolvimento, se apropria da cultura socialmente construída, se constitui como sujeito e constrói uma personalidade que lhe é própria e singular.

Buscando compreender o processo da formação da personalidade, ou seja, como se dá o processo de singularização do indivíduo, adentremo-nos nos estudos de Wallon (1986), haja vista que tal autor nos traz enormes contribuições para pensarmos a importância do outro na formação da personalidade do indivíduo.

Wallon, assim como Vygotsky, encontra nos métodos e princípios do materialismo histórico-dialético a base teórica para suas elaborações. Dessa forma, tais autores concebem o homem como um ser ao mesmo tempo social e biológico, enfatizando a grande importância da natureza social do ser humano e acreditando que o homem só se torna homem a partir de sua interação com os outros homens.

Para entendermos o papel do outro na formação da personalidade do sujeito, é interessante conhecer como Wallon explica as fases do desenvolvimento. É importante esclarecer que este autor partiu da observação da relação das crianças em seu ambiente familiar, e não das relações escolares.

Wallon estudou o desenvolvimento humano, buscando compreender suas várias e concretas contradições; para ele, o desenvolvimento é repleto de conflitos, que são os propulsores desse desenvolvimento. Tais conflitos podem ser de origem exógena (correspondente ao desencontro da ação da criança com o meio externo), ou endógena (correspondente aos conflitos provocados pelos efeitos da maturação nervosa).

O desenvolvimento é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Podemos observar uma ação pendular de períodos em que o foco da atenção ora está voltado para a realidade exterior (que são os períodos de maior desenvolvimento dos aspectos cognitivos), ora períodos voltados para a compreensão e construção de si próprio (em que o que prevalece são os aspectos afetivos).

Wallon descreve cinco estágios de desenvolvimento durante a infância. O primeiro deles ocorre do nascimento até o primeiro ano de vida: é o estágio por ele chamado *impulsivo-emocional*. Neste período, o indivíduo é essencialmente emoção: sua interação com o meio é de caráter predominante emocional. Nesta fase a criança apresenta uma sociabilidade sincrética, ou seja, a criança não sabe distinguir os contornos de si própria. Uma prova disto é que ao se morder a criança se assusta com sua própria dor; para ela, seu corpo, os objetos e as outras pessoas fazem parte de uma grande massa.

Somente a partir dos oito meses é que a criança começa a se diferenciar do ambiente. Esta construção do “eu” corporal é uma condição para a construção do “eu” psíquico. Nesta fase, a sociabilização da criança se dá através do mimetismo afetivo, que aparece a partir dos seis meses de idade; a criança responde as relações afetivas que o meio exerce sobre ela. Assim, a criança sorri quando a mãe sorri, levanta o quadril quando a mãe esta próxima como se estivesse pedindo um abraço, etc., porém o mimetismo afetivo não se constitui como relação afetiva, pois, segundo Wallon, para haver uma relação afetiva é necessário uma separação entre o si e o outro, e isto somente irá ocorrer plenamente a partir dos três anos de idade.

A partir dos dois anos, apesar de apresentar ainda uma confusão entre si mesma e o outro, a criança já consegue estabelecer uma certa diferenciação. Nesta idade, a criança está no período *sensório-motor* (compreendido entre um e três anos), no qual começa a explorar o mundo físico através de suas capacidades sensório-motoras. É nesse período que começa a se

desenvolver a função simbólica da linguagem. Ainda nessa fase, a criança experimenta de várias formas as relações com o outro.

Dos três aos seis anos, temos a terceira fase, chamada por Wallon de fase *personalista*, na qual o que predomina são as relações afetivas. É um período de grandes reviravoltas e de afirmação do “eu”. Nesta fase, através das relações sociais estabelecidas, a criança começa a assumir um ponto de vista próprio, o *seu*, delimitando assim *sua* personalidade.

A partir dos seis anos até a adolescência, temos o estágio *categorial* no qual a criança volta sua atenção ao mundo externo, passa a observá-lo, e formula hipóteses para compreendê-lo. Neste período a afetividade se torna mais racionalizada.

Passando os cinco estágios na infância temos o sexto período, que é o da adolescência. Neste período, o indivíduo está novamente mais voltado para os aspectos afetivos, tentando buscar novos contornos para sua personalidade.

Esta relação pendular onde o indivíduo ora está voltado para o externo (aos aspectos cognitivos), ora está voltado para si (aos aspectos afetivos), Wallon chama de *Predominância funcional*, que sempre estará presente na vida humana: a todo momento, nos deparamos com situações nas quais o que prevalece são ora os sentimentos, ora as emoções.

Para estudarmos os aspectos da formação da personalidade os estudos de Wallon podem ser somados com os estudos de Vygotsky (2000,1998,1991), visto que ambos autores assumem uma perspectiva dialética do desenvolvimento humano.

Lev Semyonovich Vygotsky tinha como objetivo estudar aquilo que distingue os humanos dos outros animais (a consciência), ou seja, a emergência ou a formação das funções superiores, que se estabelecem, segundo ele, nas relações interindividuais. Na perspectiva histórico-cultural, o ser humano é constituído por dois tipos de funções: as inferiores ou biológicas, que são as de origem natural, geneticamente herdadas dos antepassados e que servem como suporte para as funções superiores ou culturais, que têm sua origem na esfera

social e são construídas pela atividade humana.

Para compreender o processo de internalização da cultura, Vygotsky(1991) trabalha com o conceito de *mediação*, afirmando que a relação do homem com o mundo não é uma ação direta, e sim mediada. Nessa abordagem, mediação designa o processo de intervenção de um elemento intermediário, como os instrumentos e os signos, na relação entre indivíduos e entre o homem e a natureza.

No percurso histórico da humanidade, o homem se constituiu como tal a partir do momento em que criou instrumentos e passou a viver coletivamente para executar o seu trabalho. Quando o homem utiliza alguma ferramenta para realizar uma atividade (por exemplo, o uso de um pedaço de madeira para alcançar um fruto numa árvore), ele faz uso de um instrumento. O homem, quando está pensando, planejando uma ação, lembrando de algo, também utiliza-se de instrumentos para isto. Quando nos referimos ao instrumento que o homem utiliza em suas atividades psíquicas, estamos falando de signos. Oliveira (1997) interpreta assim a noção vygotskyana de signo:

“Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três; o desenho de uma cartola na porta de um sanitário é um símbolo que indica 'Aqui é o sanitário masculino’” (1997. P.30)

No momento em que o homem primitivo começou a criar animais, ele poderia fazer, por exemplo, riscos no chão ou em madeira para se lembrar de quantos animais havia no pasto; essa anotação é um signo externo. Com a utilização constante de tais “anotações”, o homem passa a fazê-las internamente, sem a necessidade da inserção de algo físico que sirva como instrumento nesse processo – os signos passam então a ser internalizados. Ao utilizar-se de signos, o homem controla suas ações em relação ao mundo, intervindo nele e alterando-o. Assim como um pedaço de madeira auxilia um homem em uma atividade física, servindo como instrumento mediador, os signos auxiliam o homem em suas atividades mentais.

Segundo Vygotsky (2000,1998,1991), as relações humanas são semioticamente mediadas; ao internalizar os instrumentos simbólicos, não são internalizados somente certos modos de fazer algo, e sim um sistema que necessita ser interpretado. Em outras palavras, não podemos ignorar o fato de que o sistema de signos tem uma capacidade inovadora – uma dinâmica. Essa compreensão da natureza semiótica da mediação permite a compreensão do processo de aprendizagem, ou melhor, de transmissão/transformação da cultura.

O homem, ao mesmo tempo em que constrói os signos, os utiliza: com uma quantidade finita de estruturas, ele é capaz de criar infinitas combinações; é aqui que observamos a dinâmica a qual se refere o parágrafo anterior. Dessa forma, *“é a emergência da significação, enquanto produção de signos e sentidos, que viabiliza um novo princípio, ao mesmo tempo regulador da conduta e gerador de novas formas de atividades”* (SMOLKA E NOGUEIRA, P. 83).

O principal sistema simbólico através do qual o homem pensa e se comunica é a linguagem. *“Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relação entre elas, etc”* (Luria, 1974, p.78).

A linguagem, na visão vygotskiana, cria um mundo de imagem internas, através do qual relacionamos coisas, fazemos análises, antevemos ações, enfim, pensamos. Para o autor, ela surgiu da necessidade de comunicação para a realização do trabalho coletivo, da necessidade de um sistema simbólico complexo que permitisse a discriminação de objetos para serem armazenados na memória, para que desta forma o homem pudesse pensar em objetos mesmo quando estes não estivessem em seu campo visual.

Para explicar o processo de incorporação de conhecimento, Vygotsky (1991) formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP), que definiu como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Desenvolvimento real é medido tendo em vista aquilo que um indivíduo consegue elaborar sozinho, e o desenvolvimento potencial seria aquilo que o indivíduo realiza com a ajuda de alguém, para depois realizar por si próprio. Desta forma, Vygotsky valoriza muito o papel do professor (ou qualquer pessoa com quem a criança/sujeito se relaciona) como um mediador do conhecimento historicamente produzido, podendo atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno.

A questão é que quando se defende o professor como mediador, não podemos, de forma alguma, ignorar a natureza semiótica das relações, pois pode-se pensar que o que é transmitido ou ensinado são certos modos de fazer, e que a criança simplesmente vai, no decorrer de seu desenvolvimento, se apropriando da cultura e não se relacionando com ela e dando-lhe significado próprio; dessa forma, a compreensão do que seja “apropriar-se da cultura” não pode limitar-se a questões como “tornar-se adequada aos valores e normas socialmente estabelecidas”; a apropriação deve ser encarada como a internalização de um sistema simbólico, lembrando que, nesse processo de internalização, está embutida a idéia de que o sistema não é simplesmente assimilado, mas também pode ser alterado: *“tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais. Existem modos de tornar próprio, tornar seu, que não são adequados ou pertinentes para o outro.”* (SMOLKA, 2000, P.32).

Dessa forma, é possível compreender as diferenças existentes entre os indivíduos, e também compreender o processo de renovação, modificação e construção da cultura, pois *“Os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com o outro”* (SMOLKA, 2000, P.32).

A fim de explicar a forma como o sujeito constitui sua personalidade nas relações

sociais, Wallon invoca a noção de *socius*, ressaltando que:

“O sujeito vai distinguindo-se durante seu desenvolvimento os contornos de si sempre em relação ao outro, mas o outro sempre permanecerá internalizado. 'O Socius ou o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o eu. Entretanto toda liberação, toda indecisão é um dialogo por vezes mais ou menos explícitos entre o eu e um oponente' ” (1946, P.158).

Este autor, contudo, não foi o primeiro a trabalhar com o conceito de *socius*. Tal conceito já havia sido esboçado por J. M. Baldwin, e foi discutido por diversos autores no final do século XIX, entre eles Pierre Janet, que foi citado por Vygotsky (1929).

O *outro* constitui o grupo social no qual o sujeito está também imerso, com o qual o sujeito se relaciona, sempre o acompanha; o sujeito, mesmo quando sozinho, carrega o “outro”, que, quando internalizado, é chamado por Wallon de “*socius*”. Dessa forma, o homem acaba por carregar ao longo da sua vida todas as contradições e os conflitos vivenciados, o que explica porque há vezes em que o sujeito se sente dividido, uma vez que “o indivíduo não pode ser conceitualizado como uno” (GOES, 2000, p.119). Assim, o sujeito social depende do outro para poder se singularizar. Segundo Vygotsky, “*a personalidade torna-se para si aquilo que ele (o sujeito) é em si através daquilo que ele antes manifesta como seu em si para os outros*” (2000, p.25).

Para que se compreenda isso, se faz necessário entender o que Vygotsky quer dizer com “em si”, “para os outros”, e “para si”; segundo ele, “*todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios : em si - para os outros - para si.(...) Veja o gesto indicativo - inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar*” (VYGOTSKY, 2000, p.24).

Isso explica porque todo o comportamento humano foi antes algo externo, uma vez que

todas as ações executadas emergem inicialmente de uma relação.

Os lugares que cada sujeito ocupa, as relações que estabelece, a distinção que estes sujeitos sofrem, surgem primeiramente no plano social e depois são reconstruídas pelo sujeito internamente, “*E por isso, há uma base genética social para tudo aquilo em que o ser se torna – ele aplicará a si o que vivenciou com os outros*” (GOES, 2000, p.119).

“As relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizados por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois, ao se singularizar, ele é apoiado e constrangido. É singularizado pelo nome que recebe, pelo ato de saudação do outro, pelos papéis atribuídos e expectativas postas”.(GOES,2000, p.120)

Uma indagação que emergiu do diálogo com os autores da área e que se transformou em objeto de investigação nesse projeto está relacionada ao modo de compreender os “contornos do indivíduo” (Nunes,1995) e os da personalidade (Wallon e Vygotsky) nas relações que o sujeito estabelece com o *outro* (crianças e adultos) e com o mundo (objetos, artefatos culturais, a natureza, etc.).

Nunes, partindo duma perspectiva walloniana, faz uma crítica às práticas escolares que valorizam a socialização do material escolar (onde todos os objetos são da escola).

Em sua pesquisa, Nunes relaciona os estudos sobre a formação do indivíduo de Wallon com a observação de crianças de quatro anos que estão iniciando sua vida escolar em uma EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil). Nesta escola, a situação em relação aos modos de organização escolar era, segundo descrição de Nunes, da seguinte forma:

“Outro fato que devemos considerar é o uso coletivo do material escolar, o que faz com que a criança tenha muito pouco para dizer: meu . Não queremos dizer que ela não deva apreender a partilhar, usar conjuntamente: mas, para que ela possa apreender a dividir, é necessário saber que lhe pertence e o não lhe pertence. Acontece que todo material é, genericamente, da escola. Como não pertence a ninguém, a única pessoa que pode determinar seu uso, em conjunto ou não, é a professora, mediadora entre a “escola” e as crianças. Até os objetos pessoais estão muito pouco a disposição e também dependem de autorização para serem manipulados; corre-se o risco, inclusive, de

a professora, que sempre retira qualquer objeto alheio ao que deve ser usado, os tomar.” (NUNES, 1995, p. 124).

Sobre esta situação citada acima, a autora faz uma crítica, pois acredita que, segundo a perspectiva walloniana, é necessário, para que consiga sair da sociabilidade sincrética em que está, que a criança adote coisas como suas, que tenha algo para definir como dela, para que possa assim se assumir com uma personalidade diferenciada das demais.

“Esta visão de que é preciso introduzir a criança em situações coletivas pressupõe a idéia de uma criança egocentrada e, portanto, não socializada. Nesta perspectiva que adotamos, ao contrário, é preciso que a criança saia da sociabilidade sincrética em que se encontra para que possa se perceber como personalidade diferenciada, sem o que não pode se perceber como parte do grupo. A configuração do eu requer a diferenciação do outro. É neste processo de fusão – diferenciação que a criança aprende sobre si e sobre o outro.” (NUNES, 1995, p.125)

Este ponto de vista adotado pela autora gera várias dúvidas que se tornaram disparadoras das investigações. Será mesmo que a escola deve individualizar os objetos com os quais as crianças trabalham, de forma que cada criança tenha suas coisas, para que esta possa definir uma personalidade diferenciada, saindo, desta forma, da sociabilidade sincrética? Ou, ao contrário, a partir da divisão e da socialização dos objetos é que a criança poderá formar os aspectos singulares de sua personalidade?

Essas perguntas deram os contornos para a seleção e análise do material empírico na construção do trabalho de investigação.

Metodologia

Para responder a essas perguntas fez-se necessária a observação de crianças em um ambiente de educação pré-escolar; para executar essas observações e posteriormente analisá-las, realizamos um estudo de caso numa abordagem qualitativa. Essa forma de pesquisa, de acordo com Ludke e André, *“se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”* (1986; p.18); mais ainda, especialmente no estudo de caso, *“o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”* (1986; P.19).

Quando utilizamos essa forma de pesquisa, torna-se possível a observação do homem nas diversas interações que estabelece, e somente assim podemos observar, praticamente, situações de uso coletivo de objetos com os quais as crianças trabalham, observando a interação criança-criança nos momentos de divisão e socialização desses. A observação é, nesse caso, uma ação em que *“ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social”* (FREITAS, 2000; p.28-29.).

Essa forma de pesquisa é a mais condizente com o referencial teórico adotado, posto que, para se pesquisar na linha sócio-histórica (que tem o materialismo histórico-dialético como pano de fundo), faz-se necessária a utilização de uma metodologia que possa olhar para o homem como um ser historicamente/socialmente constituído, podendo assim observar-se o processo de transformação e não apenas de reprodução.

Algumas descrições preliminares.

Antes de descrevermos e analisarmos algumas das situações vivenciadas nas idas a campo, faz-se importante a apresentação detalhada do local observado, da rotina das atividades ali desenvolvidas e das crianças observadas. Isso porque, quando temos em mente: como é o espaço físico, como se dão as atividades, quem e como são os autores envolvidos; a compreensão das situações narradas pode também se sustentar na descrição do cenário em que tais situações ocorrem. .

Da escola.

A escola onde foram realizados os estudos de campo foi a CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), em Campinas, SP.

O bairro em que a escola está localizada apresenta uma boa estrutura urbana, com asfalto, rede elétrica, rede de esgoto e áreas de lazer.

As crianças atendidas pela escola são de classes sociais variadas, indo desde filhos de estudantes universitários e moradores de um bairro de classe média, até aqueles com uma menor renda que moram mais afastados do bairro.

A escola ocupa uma área de aproximadamente 2500 metros quadrados. Na área externa encontram-se dois *play-grounds*, um banco de areia, casinha de bonecas e uma horta, além de um pátio para brincadeiras livres. Na parte interna, há um pátio, seis salas, refeitório, sala do diretor, sala dos professores, e duas cozinhas, sendo uma do refeitório e outra dos funcionários.

Essa CEMEI atende aproximadamente duzentos alunos, sendo que estão divididos em três grupos: integral, matutino, e vespertino. São três grupos de período integral, “1A” “2A” e “2B). Já os grupos “2C”, “3A” e “3B”, são de período matutino, e “2D”, “3C” e “3D” são de

período vespertino.

No segundo semestre de 2005, crianças estavam organizadas em três agrupamentos, que se configuravam aproximadamente da seguinte forma: no agrupamento “1” as crianças tinham entre 3 a 18 meses, no agrupamento “2” as crianças tinham entre 18 meses até 4 anos, e o agrupamento “3” era destinado para crianças de 4 a 6 anos de idade.

A sala escolhida para a realização da pesquisa foi a “3A” também chamada de “Turma do Tigre”, da professora C. O espaço físico da sala é bem amplo e arejado. Em frente à porta de entrada há um espaço com três mesas e quatro cadeiras cada, destinadas à realização de atividades como jogos e desenhos. Do lado direito há uma lousa que ocupa toda a parede da sala (do chão ao teto). Do lado esquerdo há dois armários, um destinado à turma da tarde e outro à turma da manhã. Esse armário é de uso exclusivo da professora. Ao lado, há uma televisão com vídeo. Em frente a TV, há um amplo espaço onde os alunos podem realizar várias atividades. Do lado esquerdo da porta, está a mesa da professora; atrás, há um armário contendo vários jogos, que permanece aberto por todo o período, permitindo às crianças pegarem os jogos quando desejarem. Ao fundo da sala, do lado direito, há um local para a brincadeira de casinha. Nesse espaço, temos uma mesa com quatro cadeiras e uma estante à disposição das crianças, contendo brinquedos como bonecas, jogos de chá, mesa de ferramentas, etc.. Há ainda uma outra estante que separa o cantinho da casinha do espaço das mesas, essa contém jogos de montar como: blocos, *legos*, e outros jogos maiores que devem ser utilizados no chão. Ainda ao fundo, do lado esquerdo, há um computador destinado ao uso das crianças, que conta com jogos pedagógicos como memória, jogos de colorir, entre outros. Entre o computador e a casa de bonecas, há uma estante com livros infantis.

A diversidade de brinquedos e jogos da sala é bem grande, e o acesso das crianças aos brinquedos é livre, exceto brinquedos como a montanha e o cavalinho de balançar, que estão guardados em lugares mais altos, necessitando da ajuda de um adulto para pegá-los.

Quanto aos livros, nem todos estão à disposição dos alunos, alguns são guardados no armário da professora e são destinados aos momentos de contar histórias; podem também ser emprestados para as crianças, como em uma biblioteca.

Os materiais escolares (canetas, lápis de cor, papéis, giz de cera, etc.) não estão à disposição das crianças (ficam no armário da professora) e somente são retirados no momento das atividades.

Da rotina

O dia letivo tem duração de quatro horas, das sete às onze horas da manhã. Ao entrar na escola, as crianças vão diretamente para a sala de aula, aonde, ao chegar, deixam suas mochilas do lado de fora e entregam um caderno para a professora. Esse caderno é utilizado tanto para a troca de recados entre professores e pais quanto para o controle da presença dos alunos.

Não há grandes restrições com relação ao horário de entrada das crianças na escola. Algumas crianças, às vezes, chegam com uma hora de atraso.

No primeiro momento de aula, as crianças ficam bem livres, podendo brincar com jogos, bonecas, etc. Todos os dias há o momento da roda, que é de extrema importância, pois é quando todos se reúnem para uma conversa. A professora organiza e explica a atividade do dia, comenta a atividade do dia anterior, abre espaço para os alunos falarem e discutirem os problemas do cotidiano da escola.

Na roda, a professora faz sempre uma atividade utilizando o calendário, ela diariamente coloca o número do dia no seu devido lugar e frisa a noção de tempo para as crianças. Em seguida, a professora ou as próprias crianças contam o número total de crianças presentes na sala e depois a quantidade de meninos e meninas. É feito um esquema na lousa com bolinhas estabelecendo a correspondência criança-bolinha a fim de descobrir se há mais meninos ou

meninas na sala.

Todos os dias é feito o lanche, momento que as crianças vão ao refeitório, onde encontram a turma “3B”. As crianças sentam-se em grandes mesas e o lanche é servido a todas pelas professoras. Após o lanche as crianças voltam para a sala de aula e continuam as atividades, até a “hora do parque”.

No momento do parque, a professora costuma ficar observando as crianças brincando livremente, em alguns dias ocorrem brincadeiras como pega-pega, polícia e ladrão etc. Após o horário do parque as crianças voltam para a sala ou ficam no pátio brincando.

Os horários do lanche e do parque são fixos, visto que ocorre um revezamento entre turmas, porém os outros horários são variáveis. Não existe uma rigidez com horários, e locais, não é raro haverem negociações entre professores para a utilização de espaços de sala, vídeos, horário de parque, etc.

Das crianças.

Se partirmos do princípio que as crianças se constituem nas relações com os outros, um dos problemas que se colocam no trabalho de observação e registro é como configurar o que é observado: a criança, suas ações, movimentos, gestos, reações, modos de interagir. Se as crianças apresentam-se como sujeitos individuais, com características próprias, singulares, como apresentar tais características? Quais as características a serem privilegiadas? Grandes dificuldades foram enfrentadas: marcar ou não características como cor da pele ou classe social? Isso faz diferença? Por quê? E a idade, deverá ser destacada ou não?

Apesar das dificuldades, procurei aqui realizar essa descrição da maneira mais objetiva no momento, com base em alguns aspectos físicos e de comportamento das crianças, que se mostraram mais evidentes para mim nas situações de interação.

A sala é composta por 30 alunos, mas por razões que serão posteriormente analisadas,

descreverei aqui apenas algumas das crianças sobre as quais fiz observações no diário de campo.

Segue abaixo a descrição das crianças:

B¹. é uma garota de 6 anos, muito atuante e expansiva, gosta muito de apresentar suas habilidades e assumir o controle das situações. Sua relação com os colegas é muito interessante, pois as crianças buscam sua amizade e a atenção. C., a professora, gosta muito de B., o que pude constatar, por exemplo, quando ela me disse que acha B. uma líder legal. B. tem grande habilidade para tarefas motoras. Fisicamente é alta, magra, tem cabelos lisos e pele branca.

I., é uma garota de 5 anos, morena de cabelo afro, e um pouco gordinha. Foi a primeira criança com quem conversei, é carinhosa, meiga e comunicativa. Sabe expor suas idéias, e tem facilidade para aprender. Não apresenta laços fortes de amizade com ninguém da sala, porém na maior parte do tempo brinca com outras crianças. Às vezes fica sozinha. Esse modo de ser e de participar das atividades não parece chamar a atenção especial da professora que, por sua vez, nunca fez qualquer comentário sobre o comportamento dela.

P., Garoto negro de 4 anos de idade, é muito quieto, mas costumeiramente pede carinho e atenção. Quase sempre brinca sozinho, quando outra criança ou a professora chama sua atenção, ele nunca argumenta ou chora, permanece grande parte do tempo quieto.

J. é um garoto branco de 5 anos de idade, muito agitado, ele passa a maior parte do tempo brincando sozinho, não conversa com as outras crianças e apresenta dificuldades de articulação da fala. Devido a esse comportamento, J. é colocado de castigo algumas vezes, situações em que fica sentado na hora do recreio. C. o julga um menino difícil de lidar. Em uma conversa com a professora, ela comentou que J. é um garoto oriundo de uma família de baixa renda, o que eu já havia observado pelo seu modo de se vestir.

¹Os nomes das crianças serão aqui substituídos por letras.

W. é um garoto de 5 anos muito agitado, várias vezes já ficou de castigo por correr na sala. C. suspeita que o garoto seja hiperativo. W. tem bastante dificuldade em realizar atividades de desenho e escrita. Reconhecer letras, realizar a correspondência som-letra, copiar e reconhecer o próprio nome, são tarefas difíceis para ele. Fisicamente W. é um garoto branco com cabelos lisos até o ombro, de estatura mediana.

A., é garoto portador de Síndrome de Down, tem 4 anos, não fala, usa fraldas, não obedece ordens, fica horas em brinquedos de balançar, não consegue fazer jogos de encaixe e sempre arremessa peças, brinquedos e materiais. Falta muito à escola e na relação com os colegas, A. é tratado como “bebê”.

E. (5 anos) e S. (6 anos) são amigas inseparáveis. Brincam sempre juntas e, segundo a opinião da professora, E. é briguenta, mandona e autoritária, ficando S. numa posição mais submissa, geralmente acatando as idéias, propostas e ordens. E. é branca, cabelos negros e é baixinha. S. é loira, tem cabelos lisos e sempre vai à escola bem arrumada. É muito obediente e demonstra ser muito rígida consigo mesma.

Z. tem 5 anos, não é aceita no grupo, sempre brinca sozinha, tem dificuldades de articulação da fala. Z. é extremamente repetitiva e busca chamar a atenção de todos a todo o momento. Os colegas, freqüentemente, evitam sua companhia. Ela é, aparentemente, a garota que apresenta maiores dificuldades financeiras na sala.

D., é uma garota de 6 anos, e brinca muito com B. É a única que em alguns momentos contesta os desejos de B.. Fisicamente, D. é a mais alta da sala, é magra e negra.

M. é um garoto de 5 anos, moreno, que tem uma forma de falar bem interessante, pois usa gírias como um adolescente. M. é um garoto que, segundo C. é um pouco arteiro.

V., é um garoto de 6 anos, usa óculos, é bem comunicativo, brinca com as meninas e os meninos. C. gosta muito dele, não existem relatos de que V. tenha ficado de castigo.

G., é um garoto negro, de 6 anos, o mais alto de sala, gordinho. Muito educado, assim

como V., não existem relatos de que já tenha ficado de castigo.

Em uma análise sobre a forma de observação e descrição das crianças, percebe-se que as observações e registros foram predominantemente marcados pelas relações estabelecidas entre pesquisador-criança-professor. De forma que aqueles que faltavam menos, aqueles que se aproximavam mais facilmente, ou os que se destacaram de alguma forma como por muita agitação ou extrema passividade, sensibilidade para com os colegas ou extremo autoritarismo, acabaram tornando-se focos de atenção mais constantes e sujeitos de observações mais detalhadas. Tais observações foram muito importantes porque proporcionaram um conhecimento de algumas das diversas facetas, tanto das crianças quanto das interações no contexto de educação pré-escolar, e possibilitaram um contato com a diversidade de relações existentes, nesse contexto..

Procedimento de análise.

Serão agora apresentadas as análises do material empírico que foram realizadas a partir dos pressupostos teóricos explicitados e discutidos anteriormente. Apresentaremos algumas situações que se mostraram mais adequadas à problematização das tensões e contradições implicadas nas relações das crianças com os objetos e nas relações das crianças entre si e com os adultos. Destacamos daí dois focos: *lidar com os objetos* ou *disputá-los*; e a dinâmica das *relações interpessoais*.

Desse modo, retomando as observações registradas em diário de campo, buscamos formular questões relacionadas à *subjetividade* e à *propriedade*, indagando sobre como se dá o movimento de singularização do sujeito - ou como se configuram os contornos da individualidade (Nunes, 1995) - na dinâmica das relações interpessoais e como se relacionam a formação da personalidade e a questão da propriedade.

Buscamos, dessa forma, trabalhar as tensões e contradições entre a posse e a utilização dos objetos na dinâmica das relações intersubjetivas.

Situações e análises.

Situação: “O cavalinho”

O problema em foco: A disputa pelo brinquedo

Questões conceituais implicadas: A singularização do sujeito na dinâmica das relações.

Estávamos todos na roda quando F. (que nesse dia havia ido à escola pela primeira vez) apontou para um cavalinho de balançar, que se encontrava sob o armário da professora, local que as crianças não têm acesso. C. então, pegou o cavalinho e o disponibilizou para F. Ao ver o ocorrido, todas as crianças também pediram para brincar com o cavalinho, entre eles A. , o único que foi atendido pela professora, que pediu a um funcionário que trouxesse um similar a ele. O funcionário trouxe um cavalinho ainda maior, e os dois garotos – A. e F. – ficaram brincando. O restante da turma agiu de diversas maneiras: alguns xingaram o garoto novo, outros ficaram do lado esperando sua vez de brincar, outros ignoraram a situação e foram fazer outra coisa, outros ficaram bajulando A. como um bebê. (diário de campo. Out/2005).

Todas as crianças se interessam pelo brinquedo e o demandam ou disputam. Nessa situação, a professora apresenta uma forma de lidar com A. que se diferencia da forma como ela lida com as outras crianças; assim, acaba por privilegiá-lo. O interessante é que algumas crianças fazem o mesmo, o que está intimamente ligado ao fato de A. ser uma garoto com necessidades especiais (Síndrome de Down). A. tem diferenças em relação ao resto do grupo claramente visíveis, o que leva a um comportamento diferenciado do *outro* em relação a ele/sujeito. Tal comportamento é por ele apropriado, o que faz com que A. apresente características próprias ainda mais diferentes do resto do grupo. As ações e reações do *outro* para com A. contribuem na constituição de suas características pessoais – já distintas por conta da *síndrome de Down* – ressaltando e tornando essas características ainda mais diferentes do

que o apresentado pelo resto do grupo.

Situação: “Montanha”

O problema em foco: Disputa pelo brinquedo ou pela atenções

Questões conceituais implicadas: Propriedade e as relações interpessoais

“W. estava sozinho sentado no chão brincando com uma espécie de montanha e com carrinhos, subindo e descendo os carrinhos na montanha.

Sentei-me ao seu lado, e logo depois outro garoto veio para brincar também. A brincadeira acontecia sem nenhum problema até a chegada de J. que foi impedido por W. de entrar na brincadeira.

Ao ver tal situação, eu questionei o garoto:

- W., porque você não quer deixar o J. brincar? De quem é o brinquedo?

- O brinquedo é da escola. - respondeu-me ele.

- Então?

W., não falou nada, somente se levantou e deixou J. brincando sozinho com a montanha e os carrinhos.

Passado um tempo notei que J. estava junto com W. brincando e dividindo um outro brinquedo, enquanto a montanha de carrinhos estava esquecida no chão.”(diário de campo. Set/2005)

Ao analisar a situação, percebemos algo muito intrigante: porque W. não aceitou brincar com J. naquele momento mas aceitou pouco tempo depois? Ao partir do pressuposto de que existe uma disputa pelo brinquedo, fica incoerente W. tê-lo abandonado tão facilmente deixando J. sozinho com o brinquedo. Não é o caso também de concluirmos que exista algum problema de convivência da parte de W. para com J., uma vez que o fato dos dois brincarem

juntos pouco tempo depois mostra o contrário. Não podemos ter certeza dos motivos que levaram W. a não aceitar J. na brincadeira; contudo, pode-se afirmar que analisar essa situação não implica em analisar simplesmente uma relação de propriedade, posse ou disputa por algum objeto, mas sim as relações interpessoais que aparecem no ato de lidar com os objetos. Uma suposição que podemos levantar pode ser analisada na tríade: W., adulto (a pesquisadora que se aproxima para brincar), e J., no caso, um *outro*, que de certa forma “disputa” a atenção até então exclusivamente orientada do adulto a W. O brinquedo, em si, aparece como irrelevante na situação, enquanto as relações interpessoais se sustentam, de outras formas, e para além da situação específica.

Outra situação que também apresenta um deslocamento do foco entre as relações de propriedade para as relações interpessoais foi a seguinte:

Situação: “Jogo da Bruxa”.

O problema em foco: disputa pelo jogo e relações de poder

Questões conceituais implicadas: Personalidade e propriedade

“Estávamos sentadas em uma das mesas eu, I., B., e outras 3 garotas jogando; em certo momento notei que todas as crianças já estavam entediadas com aquela brincadeira. Foi então que B. decidiu mudar de jogo, e sua idéia foi acatada pelo resto da turma. Pegamos outro jogo que B. escolheu.

Jogamos esse até o seu término. Ao final as garotas foram até a estante para decidir o próximo jogo, e a maioria apontou para o “Jogo da Bruxa”. B., porém, não aceitou aquele jogo e falou que queria outro. Vendo tal situação comentei com as crianças que deveríamos escolher o “Jogo da Bruxa”, visto que a maioria havia optado por ele. B., então, fez cara de insatisfeita e todas as crianças mudaram de opinião. Falei então para escolhermos outro jogo, B. olhou para estante e começou a apontar algumas outras sugestões; conforme B.

apontava para os jogos da estante, as outras crianças comentavam que determinados jogos apresentavam falta de peças ou necessidade de um número específico de participantes. “Ao final, B. escolheu o “Jogo da Bruxa”, que ela havia rejeitado anteriormente”.(diário de campo. Ago/2005)

Algumas análises prévias sobre essa situação podem ser feitas, tendo como foco a questão da subjetividade e da propriedade. Primeiramente, vale destacar que o jogo é coletivo (todos da turma podem usar, pertence à escola) e que a escolha da atividade era, nesse momento, livre. A situação narrada só foi possível graças à disponibilização do material para todos. Diversas indagações sobre essa situação devem ser levantadas: Qual o sentido da ação de B.? Qual a posição que B. tem frente ao grupo quando ela rejeita a decisão da maioria? O que a faz mudar de opinião? Porque um grupo de crianças (a maioria) muda de opinião e adere a decisão da B.?, e qual o papel social ocupado por ela no grupo?

Na medida em que B. se dispõe a mudar de opinião aderindo assim à decisão do grupo, e somente após isso, o grupo retoma o desejo que anteriormente foi suprimido pelo desejo de B.; a situação descrita dá a entender que o grupo quer o que quer B., e é isso que produz a posição de liderança ocupada por B. nesse momento. Quando mencionada a idéia de que B. ocupa um lugar de liderança no grupo, entende-se por *líder* aquele que tem o poder de tomar as decisões e essas serem acatadas pela maioria.

Poderíamos perguntar aqui como se produz essa característica de B. nas relações com as outras crianças? E aí deveríamos ampliar o foco e o estudo (que ultrapassa os limites desse projeto) para uma história das relações mais abrangente.

B. se apropriou da escolha do grupo; foi ela quem, aparentemente, decidiu o jogo e não o grupo. A apropriação nesse caso não está relacionada à apropriação de um bem material, mas de um lugar, um papel; no caso, o lugar de liderança, o papel de líder.

Mais uma vez, nessa situação, a questão não está na posse do material mas sim nas relações interpessoais. Esse episódio também indica um deslocamento do foco: da posse dos materiais para as relações interpessoais.

Situação: “Desenho do ninho”

O problema em foco: subversão das regras e a preservação dos espaços.

Questões conceituais implicadas: Posse, utilização do objeto e contornos das relações intersubjetivas.

“Em uma atividade de desenho as crianças deveriam fazer individualmente a ilustração de um poema que tinha como título “o pintinho”.

W. não queria desenhar e se dizia incapaz para tal atividade. Fazia apenas alguns rabiscos, e não queria ficar sentado na mesa. Eu, frente a tal dificuldade, decidi tentar estimular o garoto dando a ele algumas sugestões.

Uma das minhas sugestões foi que ele desenhasse um ninho. W. falou que não sabia, e então perguntou para I. se ela sabia como desenhar um ninho. A garota respondeu afirmativamente, pegou o papel que W. estava desenhado e desenhou o ninho para ele. As crianças que estavam próximas começaram a dizer que sabiam desenhar também e algumas pediram para desenhar no papel de W. O garoto, frente essa nova situação, não permitiu que os colegas tocassem no seu desenho, e disse que isso era proibido, porque o desenho era dele.

As outras crianças saíram e W. entregou o trabalho como estava à C., a professora, que o aceitou.”(Diário de campo. Set/2005)

Esse relato apresenta uma diferença em relação aos anteriores: se trata de uma situação em que a atividade deveria ser realizada individualmente, além de ser uma atividade programada e não livre. Isso significa que a questão dos contornos dos sujeitos individuais –

cada um com o seu papel, e a produção do seu desenho – está colocada *a priori* nessa situação escolar. Isso também reflete uma prática na qual se inscrevem os sujeitos na instituição escolar.

Mas o que fazem as crianças? Justamente rompem com as normas. Houve aí uma subversão à ordem dada pela professora: a atitude de W. de pedir ajuda, e de I. ajudar a W. (a possibilidade de auxílio), levou as duas crianças a fazerem a atividade coletivamente, contrariando a norma instituída pela professora, “subvertendo” a ordem dada.

Ocorre que quando as outras crianças pediram para desenhar no papel de W., ele se utiliza da norma (a ordem da professora) e não permite que as outras crianças desenhem em seu papel. Pode parecer contraditório o fato da ajuda de I. ser permitida mas das outras crianças não. Contudo, se pensarmos que a única criança para quem W. pediu ajuda foi I., podemos entender o sentido da ação de W., pois o sentido da ajuda de I. foi diferente do sentido da ajuda que as outras crianças tentaram dar. A diferença reside no fato de que a ajuda fornecida por I. foi solicitada por W. Dessa forma, ele se colocou em um lugar diferente daquele em que se colocaria caso aceitasse a ajuda dos outros colegas, ajuda essa que não foi por ele solicitada.

Observa-se nessa situação que, ao negar a ajuda dos outros colegas, W. se preocupou com a defesa da sua esfera individual, do espaço individual dele, sendo que esse espaço individual somente apareceu na dinâmica das relações estabelecidas, no jogo das relações pessoais, jogo esse que se configura pelo pedido da professora para que o trabalho seja realizado individualmente, na minha insistência enquanto adulto, na ajuda da I. e na super-solicitude das outras crianças. Isso configura o espaço da singularidade dele. Pode-se concluir que as margens desses espaços e os contornos da personalidade não são dados pela posse mas pelas relações interpessoais. Não é o fato de W. se sentir “proprietário” de seu desenho que o delimita como sujeito, uma vez que ele pede a I. para que desenhe em seu papel, mas sim as

relações que são estabelecidas entre W. e os demais presentes, o *outro*.

Situação: Carrinho de boneca.

Problema em foco: barganha e relações de poder.

Questões conceituais implicadas: Subjetividade e propriedade.

“Certo dia, observei Z. brincando com o carrinho de supermercado e um grupo de garotas olhando fixamente para ela. Nesse grupo de garotas estavam B., D. e mais duas meninas.

Passado um tempo observei que as garotas estavam conversando do lado de fora da sala, próximo ao banheiro feminino.

B. comentou:

-Z. você quer ser nossa amiga?

Z. abriu um enorme sorriso.

Depois disso, vi as meninas pegarem o carrinho e saírem falando e debochando de Z.:

- Você acha que agente queria ser sua amiga? Hahahahaha!

As crianças voltaram para a sala com o carrinho e Z. ficou; pouco tempo depois observei que as meninas estavam na casinha e Z. estava do lado de fora apenas olhando.

Cabe colocar que antes disso D. tinha se aproximado de mim e comentado:

Sabe Bia, a Z., aquela lá, teve um dia em que ela tava sentada aqui com a B. e ela comeu o próprio ranho (catarro).”(diário de campo out/2005)

Nessa situação, o carrinho de boneca é objeto da disputa. Mas as relações interpessoais marcam as posições dos sujeitos, afetando as crianças na relação. A possibilidade de interação (propiciada graças à disponibilidade e compartilhamento do material) permite uma verdadeira situação de negociação e de disputa pelo material, relacionada à possibilidade do jogo de

papéis e da construção da subjetividade de cada um. Na análise, podemos perceber as imagens e as posições de poder que configuram as relações entre as meninas. B. e D. colocam-se em um lugar distinto de Z.: aproximando-se dela (para conseguir o carrinho) e afastando-se dela (com o carrinho), mostram maneiras diferentes de conquistar, de argumentar: seduzir a colega, conquistar o brinquedo e desprezar a colega, aparecem como procedimentos ou táticas utilizadas pelas crianças para alcançar os seus objetivos. Isso remete a uma discussão dos modos de perceber e estabelecer distinções entre as crianças, ao estatuto dessas diferenças; remete à discussão dos modos como as crianças se apropriam, elaboram, reagem e/ou constroem “cultura” (valores? sentidos?), e das possibilidades e significações das ações levadas a efeito.

Considerações finais.

O que nos pareceu evidente, após o estudo sistematizado dos autores da linha sócio-histórica, somados as observações de campo, é que as crianças nas dinâmicas das relações que estabelecem, vão assumindo papéis, se colocando de diferentes formas, constituindo assim uma personalidade que lhe é própria. Dessa forma a visão de Nunes (1995) de que é necessária a propriedade para que, somente assim, o individuo possa construir uma personalidade própria nos pareceu equivocada.

O que pudemos observar, a partir do referencial em pauta, é que, para essa formação, não existe a necessidade de individualização dos objetos pedagógicos, mas o contrário, pois é nos momentos de divisão e socialização dos objetos que as crianças podem interagir entre elas, e constituírem suas singularidades. Contudo não se pode negar a atuação do professor como mediador, que possa observar as crianças e a partir das observações proporem atividades e discussões para assim propiciar a reflexão por parte das crianças.

Assim, compreendendo a importância das relações sociais na constituição do sujeito, e compreendendo essa dinâmica, podemos pensar em formas de organização dos espaços e dos objetos escolares, assim como, formas de lidar com as crianças; que possam contribuir para que essas se constituam como sujeitos capazes de querer e saber transformar a realidade social capitalista vigente.

Vale aqui ressaltar que esse trabalho foi um momento inicial de investigação em que fazer levantamento bibliográfico, ir a campo e fazer exercícios de análises a partir de um referencial teórico foram fundamentais para meu aprendizado durante o processo da pesquisa. Nesse processo, inúmeros questionamentos emergiram, apontando para a importância de mais leituras e estudos e para o desdobramento das inúmeras indagações. Cada uma das situações empíricas destacadas para análise pode se tornar norteadora de uma nova pesquisa.

Também as discussões teóricas merecem ser retomadas, adensadas, discutidas. O tema proposto demanda um maior aprofundamento. O estudo sobre as formas como se realizam as práticas escolares e sua relação com a formação das crianças enquanto sujeitos sociais parece ser inesgotável, sobretudo se acreditamos que a escola pode ter um papel transformador.

Bibliografia.

- BARRETA, C. M. **Afeto, Sentimento e Emoção: Considerações de Vygotsky e Wallon.** 67f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de educação, UNICAMP, Campinas, 2004.
- DANTAS, E; TAILLE, I; OLIVEIRA, M, K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em educação.** 12ª. ed. São Paulo: Summus, 1992. 115p.
- DUARTE, N. **A Individualidade Para-si: Contribuições a uma teoria sócio histórica da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993. 227p.
- ELERO. A, S. **Construção Social da Identidade: A palavra do outro na formação do sujeito.** 50f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de educação, UNICAMP, Campinas, 1997.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 13ª. ed. Petropolis: Vozes, 2004. 134p.
- GÓES. M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev S Vygotsky e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.71, p. 116-132, jul. 2000

JAVEAU. C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? . **Educação & Sociedade**, Campinas, n.26, p. 379-391, Mai./Ago. 2005

LUDKE. M., ANDRÉ. M; **Pesquisa em educação; abordagem qualitativa**. São Paulo, EPU, 1986. p. 130

MIRANDA. M. G. Sobre tempos e espaços na escola: Os princípios do conhecimento ao princípio da sociabilidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.26, p. 639-655, Mai./Ago. 2005

NOGUEIRA, A. L. H; SMOLKA, A. L. B;. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: Marta Kohl de Oliviera; Tereza Crisitina Rego; Denise Trento R. de Souza. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2002, v. 1, p. 77-94

NUNES, N. N. O ingresso na pré-escola: uma leitura Psicogenética. In: Oliveira, Zilma. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995. p.105-131.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997. 111p.

OLIVEIRA, Z. **A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995. 159p.

OLIVEIRA, Z; Paula, E.M. “Comida, diversão e arte”: O coletivo infantil no almoço da creche. In: Oliveira, Zilma. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995. p.85-105

PRADO, P. D. “A gente Gosta mesmo é de brincar com os outros meninos!” relações sociais entre crianças em um jardim da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.26, p. 683-689, Mail./Ago. 2005

ROSSLER, J. H. Educação como Aliada na Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In: Duarte (org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. 247p.

SARMENTO, M. J: Geração e alteridade. Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.26, p. 361-379, Mail./Ago. 2005

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 94p.

SILVIA, M. L. **Toda criança exerce infância?** Análise de confrontos entre crianças em um CEMEI de Campinas. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

SIRGADO, A. P. **Afetividade e Vida de Relações**. Trabalho monográfico não publicado. Campinas (s/d)

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotski. **Educação &**

Sociedade, Campinas, n.71, p. 45-79, jul. 2000

SMOLKA, A. L. O(im)proprio e o (im)pertinente na apropriação das praticas sociais, in **Caderno Cedes**, Campinas, n.50, p.26-40, abril.2000

SOUZA, S. J. Linguagem consciência e ideologia: conversa com Bactim e Vygotsky. In: Oliveira, Zilma. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez.,1995. p.7-11

VYGOTSKY, L. S, **A Foração Social Da Mente: O desenvolvimento dos processos psicologicos superiores**. 4 ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Martins Fontes: São Paulo,1991. 168p.

VYGOTSKY,L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed Trad. Jeferson Luiz Camargo Martins Fontes: São Paulo,1998. 194p.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia concreta do homem, in **Educação & Sociedade**, Campinas, n.71, p. 21-44, jul. 2000.[publicação original 1986; escrito em 1929]

WALLON, H. O Papel do Outro na Consciência do Eu. In. Werwbe e Nadel. **Henri Wallon**(Antologia). São Paulo: Ática, 1986. 192p

WERWBE, M. J. G. e NADEL, J. **Henri Wallon**(Antologia). São Paulo: Ática, 1986. 192p

Caderno Cedes, Campinas, n.50, p.26-40, abril.2000

Educação e Sociedade, Campinas, n.26, p. 361-379, Mai./Ago. 2000

Educação & Sociedade, Campinas, n.26, p. 639-655, Mai./Ago. 2005

