

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MARIANNE DA CRUZ MOURA DANTAS DE REZENDE

**INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS VIVENCIADAS POR CRIANÇAS DE 1 E 2
ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

NATAL / RN 2018

MARIANNE DA CRUZ MOURA DANTAS DE REZENDE

**INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS VIVENCIADAS POR CRIANÇAS DE 1 E 2
ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes

NATAL / RN 2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Rezende, Marianne da Cruz Moura Dantas de.
Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2
anos na educação infantil / Marianne da Cruz Moura Dantas de
Rezende. - Natal, 2018.
245f.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.
Natal, RN, 2018.

Orientadora: Dr^a Denise Maria De Carvalho Lopes.

1. Educação Infantil - tese.
2. Crianças bem pequenas - tese.
3. Interações e brincadeira - tese. I. Lopes, Denise Maria De Carvalho. II. Título.

RN/UF/BSE-CE

CDU 373.2

MARIANNE DA CRUZ MOURA DANTAS DE REZENDE

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS VIVENCIADAS POR CRIANÇAS DE 1 E 2 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em ___/___/___ pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes – UFRN (Orientadora)

Profa. Dra. Silvia Helena Viera Cruz - UFCE (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias - UFPB (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Mariangela Momo - UFRN (Examinadora Interna)

Profa. Alessandra Cardozo de Freitas - UFRN (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Rosemeire Andrade da Cruz – UFC (Examinadora Externa – suplente)

Profa. Dra. Cynara Ribeiro Teixeira – UFRN (Examinadora Interna – Suplente)

Dedico este trabalho às crianças:

Maria Luiza e Maria Fernanda, minhas filhas;

A todas as crianças que merecem ter, no seu dia a dia, o direito de ricas e significativas interações e brincadeiras.

*Eu queria aprofundar o que não sei, como fazem os cientistas,
mas só na área dos encantamentos.*

Manoel de Barros

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós.

(Saint-Exupéry)

Meu muito obrigada, sempre, a Denise Maria de Carvalho Lopes, minha orientadora, que tanto me ensina sobre as nossas crianças – as que são minhas enquanto professora e as minhas enquanto mãe. Que tanto me ensina sobre a vida e que ao longo desses quinze anos, é um exemplo para mim de pessoa e de profissional competente e responsável, que tem um compromisso social com as crianças do nosso país e com seus direitos. Só posso agradecer por você fazer parte do meu caminho, da minha história.

Às professoras Adelaide Alves Dias e Mariângela Momo, pela leitura cuidadosa desse trabalho e pelas ricas contribuições na qualificação do mesmo.

À professora Silvia Helena Viera Cruz, por aceitar, mais uma vez, participar de mais um momento importante da minha formação e pelas contribuições que enriquecem o meu olhar e o meu fazer com as crianças.

Aos demais membros da banca que terão muito o que contribuir e pela disponibilidade pela leitura.

À toda equipe do CMEI onde realizei a pesquisa pela receptividade, disponibilidade e apoio na construção desse trabalho. Obrigada pelas portas e braços abertos todas as vezes que precisei voltar e pelo longo tempo em que estive junto com elas.

Aos diversos profissionais do CMEI e às famílias das crianças, por permitirem a realização deste trabalho.

Às crianças da pesquisa com seus modos de brincar e interagir que despertaram em mim um olhar que nem eu mesma sabia que conseguiria ter, e que sem elas esse trabalho não seria possível.

Finalmente, o meu carinhoso agradecimento à minha família e amigos:

Aos meus pais que amo demais, Celiwaldo e Rita, por todos os

ensinamentos e amor demonstrado a cada dia a mim. Por ser sempre meu porto seguro e a base que me sustenta diariamente.

A Jorge, meu amor, com quem compartilho alegrias, tristezas, sonhos e o desejo de buscar ser sempre feliz.

Às minhas Marias, meus tesouros. Malú, por já compreender as minhas ausências e os muitos “agora não posso” e, a Nanda, que embora tão pequena, também compreendeu as ausências em seu primeiro ano de vida que voou junto com a finalização desse trabalho.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, por serem sempre presentes comigo e com as minhas filhas e pela torcida constante para que meus sonhos – esse sonho, fosse realizado.

À Gil, cunhado/irmão, pelas eternas ajudas “digitais”, muitas de última hora e, por ser sempre alguém com quem posso contar para tudo.

À minha querida sogra, que não poderá compartilhar dessa alegria aqui, mas que sempre esteve ao meu lado, compreendendo meu distanciamento e se alegrando com as minhas conquistas.

À amiga Naire Jane Capistrano, que nos últimos meses me presenteou com seu convívio e me ensinou, a partir do seu modo sensível, ético e responsável de olhar e brincar com as crianças, que devemos estar sempre inteiros com elas, respeitando-as, ouvindo-as e doando o melhor de nós todos os dias.

Às amigas que sempre me apoiaram na construção desse trabalho – Bárbara Coutinho, Elaine Sobral, Neyse Siqueira, Adele Santos, Cláudia Lira e Cibele Lucena.

Ao grupo de professores e gestores do NEI/CAP/UFRN, minha segunda casa e onde tenho o prazer de aprender sempre mais com eles e, principalmente, com as crianças.

E a Deus por me permitir realizar tão prazeroso trabalho, bem como encontrar e conviver com pessoas tão especiais;

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar modos como crianças bem pequenas – com um e dois anos de idade - vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil. Com aporte nas concepções da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski e da psicologia dialética de H. Wallon, compreendemos que é nas/pelas interações sociais que as crianças se constituem como sujeitos humanos mediante a apropriação da cultura em percursos mediados social e simbolicamente. Nesse processo, a brincadeira consiste em uma das formas específicas infantis de interação-relação e significação do mundo sociocultural. Essa concepção é assumida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) ao trazer como eixos estruturantes das práticas pedagógicas-curriculares destinadas às crianças, as interações e a brincadeira. Esses eixos constituem um desafio às instituições e profissionais no que concerne, principalmente, aos bebês e às crianças bem pequenas, foco desse estudo, no sentido de compreender de que modos essas crianças interagem e brincam. Consideramos as interações como relações-ações de afetação recíproca entre sujeitos envolvendo suas múltiplas dimensões, e a brincadeira como prática cultural e linguagem fundamental das crianças em sua relação com o meio sociocultural mediante vivência e produção de sentidos marcados pela fantasia, imaginação e ludicidade. Como aporte metodológico assumimos, dentro de uma abordagem qualitativa: princípios propostos por L.S.Vigotski (2007) e por M. Bakhtin (2003, 2009) para a pesquisa sobre processos humanos-sociais; aspectos do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e da pesquisa etnográfica. A construção de dados empíricos envolveu, como procedimentos, a observação de tipo não participativo com registro em diário de campo e em videogravação e entrevistas de tipo semi-estruturado. O estudo teve, como lócus, um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, RN e, como sujeitos, um grupo de 19 crianças com um e dois anos de idade entre os anos de 2015 e 2016 - inicialmente como Berçário II e, em 2016, como turma de Nível I – e as profissionais responsáveis pelo grupo nos dois anos – três professoras e quatro estagiárias. A análise dos dados realizada mediante o entrecruzamento dos registros produzidos com o aporte teórico-metodológico nos possibilitou constatar que as crianças bem pequenas – dentro de seus limites e (im)possibilidades – vivenciam interações e brincadeiras no contexto das instituições em diferentes condições e modos, que organizamos a partir dos “modos como elas participam” das situações: **Interações:** 1. Interações por iniciativa da(s) professora(s); 2. Interações por iniciativa das crianças; **Brincadeiras:** 1. A brincadeira por iniciativa das crianças sem a permissão dos adultos; 2. A brincadeira por iniciativa das crianças com a permissão dos adultos; 3. A brincadeira por iniciativa das crianças propiciada pelos adultos; 4. A brincadeira por iniciativa dos adultos e assumida pelas crianças. Nosso estudo possibilitou construir uma resposta à nossa questão de partida e corroborar nosso pressuposto: as crianças bem pequenas vivenciam, cotidianamente, em condições diversas, por vezes adversas, interações e brincadeiras, em situações das quais participam em posições diferentes no movimento das relações. Observamos que as interações são sempre mediadas por linguagem, ao mesmo tempo que são mediadoras da constituição de “linguagens”. As crianças bem pequenas (inter)agem com/sobre as outras e com/sobre os adultos por meio, tanto da oralidade – ainda que em produções bem iniciais – como por olhares, expressões, gestos, movimentos, choros, entre outras manifestações que assumem o caráter de meio de comunicação. Nessas situações, destacamos o restrito papel das professoras como parceiras e mediadoras nas (inter)ações das crianças. Quanto à vivência de brincadeira, registramos que, tanto a frequência, quanto a significação das situações vivenciadas revelam a ausência de mediação intencional das professoras. Esses resultados revelam um distanciamento entre o discurso produzido – em teorizações e orientações pedagógicas, inclusive oficiais, que delas se desdobram – e as práticas desenvolvidas; e apontam para a necessidade de investimento permanente na formação de profissionais que atuam com crianças, em especial as bem pequenas, por suas necessidades específicas de maior intervenção-assistência, bem como de reestruturação de práticas de instituições de Educação Infantil, considerando sua finalidade social, na perspectiva do (re)conhecimento do lugar das interações e da brincadeira na constituição das crianças como sujeitos, e do papel essencial dos profissionais como mediadores das condições a serem propiciadas às crianças para que possam ter uma educação de qualidade a que têm direito.

Palavras-chave: Educação Infantil; Crianças bem pequenas; Interações; Brincadeira

ABSTRACT

This research's objective was to analyze manners with which small children – between one and two years old – experience interactions and playtime in child education. With contribution from L. S. Vigotski's historical-cultural approach and H. Wallon's dialectic psychology, we understand that it is through social interactions that children constitute themselves as human subjects by means of culture appropriations in symbolically and socially mediated ways. In this process, play consists in one of the child-specific forms of interaction-relationship and significance in the socio-cultural world. This conception is assumed by the National Curricular Directives for Child Education (DNCEI, 2009) by proposing, as structural axes of the curricular-pedagogical practices destined for children, interactions and playtime. This proposition constitutes a challenge to both professionals and institutions, particularly in what concerns babies and small children, the focus of this study, in the sense of understanding the ways these children play and interact. We considered these interactions as actions-relationships of reciprocal affection between subjects evolving their multiple dimensions, and playtime as a cultural practice and fundamental language for children in their relationship with the sociocultural environment through experience and production of senses marked by fantasy, imagination and playfulness. As a methodological contribution, within a qualitative approach, we assumed: principles proposed by L. S. Vigotski (2007) and by M. Bhaktin (2003, 2009) towards the research upon human-social processes; aspects of Ginzburg's indicial paradigm (1989) and ethnographic research. The empirical data construction involved, procedurally, the non-participative observation with field diary recording, in video recording and semi-structured interviews. The study's locus was a Municipal Center for Child Education (CMEI) in Natal-RN and, its subjects, a group of 19 children between one and two years of age over the course of 2015 and 2016 – initially in Nursery II and, in 2016, as a Level I class – as well as the professionals in charge of the group throughout both years – three teachers and four interns. Data analysis through crisscrossing records produced with theoretical methodological basis allowed us to state that small children – within their own limits and (im)possibilities – experience interactions and play in the context of the institutions in different conditions and ways, which we organized by “how they participate”:

Interactions: 1. Interactions the teachers initiate; 2. Interactions the children initiate; **Play:** 1. Play initiated by the children without adult permission; 2. Play initiated by children with adult permission; 3. Play initiated by the children with adult enabling; 4. Play initiated by adults and taken over by children. Our study enabled us to construct a response to the initial question and corroborate the assumption that small children experience daily interactions and play, in the most diverse – sometimes adverse – conditions, in situations they participate in different positions in the movement of relationships. We observed that interactions are always mediated by language, in the same time they mediate the constitution of “languages”. Small children (inter)act with/about each other and with/about the adults in the environment, both orally – yet in very early productions – and by looks, expressions, gestures, movements, cries and other manifestations that assume the character of means of communication. In these situations, we highlight the restricted part of teachers as both partners and mediators of the children's (inter)actions. As to play experience, we registered that both frequency and signification of situations reveal the absence of intentional mediation by the professionals. These results reveal a certain distancing between the discourse produced – in theorizations and pedagogical guidance, including official ones, based on them – and the practices developed; and point to the necessity of permanent investment in training of professionals working with children, especially very young ones, because of their specific needs of a broader intervention-assistance, as well as restructuring of Child Education institutions' practices, considering their social goal, in the perspective of (re)cognition of the locale children interact and play in their constitution as subjects, and the essential part of professionals as mediators of the conditions children need offered in order to receive a rightful quality education.

Keywords: Child Education, Small Children; Interactions; Play.

RESUMEN

La presente investigación objetivó analizar modos como niños bien pequeños-con uno y dos años de edad- vivencian interacciones y bromas en la Educación Infantil. Con aporte en las concepciones del abordaje histórico-cultural de L. S. Vigotski y de la psicología dialéctica de H. Wallon, comprendemos que es en las interacciones sociales que los niños se constituyen como sujetos humanos mediante la apropiación de la cultura en recorridos mediados social y simbólicamente. En este proceso, la broma consiste en una de las formas específicas infantiles de interacción-relación y significación del mundo sociocultural. Esta concepción es asumida por las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI, 2009) al proponer, como ejes estructurantes de las prácticas pedagógicas-curriculares destinadas a los niños, las interacciones y la broma. Esta propuesta constituye un desafío a las instituciones y profesionales en lo que concierne principalmente a los bebés y los niños pequeños, foco de este estudio, en el sentido de comprender de qué modos estos niños interactúan y juegan? Consideramos las interacciones como relaciones-acciones de afectación recíproca entre sujetos involucrando sus múltiples dimensiones, y la broma como práctica cultural y lenguaje fundamental de los niños en su relación con el medio sociocultural mediante vivencia y producción de sentidos marcados por la fantasía, la imaginación y la ludicidad. Como aporte metodológico asumimos, dentro de un abordaje cualitativo: principios propuestos por L.S.Vigotski (2007) y por M. Bakhtin (2003, 2009) para la investigación sobre procesos humanos-sociales; aspectos del paradigma indiciario de Ginzburg (1989) y de la investigación etnográfica. La construcción de datos empíricos involucró, como procedimientos, la observación de tipo no participativo con registro en diario de campo y en vídeo y entrevistas de tipo semi-estructurado. El estudio tuvo, como locus, un Centro Municipal de Educación Infantil de Natal, RN y, como sujetos, un grupo de 19 niños con uno y dos años de edad entre los años 2015 y 2016, inicialmente como Cuna II y en 2016, como grupo de Nivel I - y las profesionales responsables del grupo en los dos años - tres profesoras y cuatro pasantes. El análisis de los datos realizada mediante el entrecruzamiento de los registros producidos con el aporte teórico-metodológico nos permitió constatar que los niños bien pequeños-dentro de sus límites y (im) posibilidades- vivencian interacciones y bromas en el contexto de las instituciones en diferentes condiciones y modos, que organizamos a partir de los "modos como ellas participan" de las situaciones: Interacciones: 1. Interacciones por iniciativa de la (s) profesora (s); 2. Interacciones por iniciativa de los niños; - Juegos: 1. El juego por iniciativa de los niños sin el permiso de los adultos; 2. El juego por iniciativa de los niños con el permiso de los adultos; 3. El juego por iniciativa de los niños propiciada por los adultos; 4. El juego por iniciativa de los adultos y asumido por los niños. Nuestro estudio permitió construir una respuesta a nuestra cuestión de partida y corroborar nuestro presupuesto: los niños bien pequeños vivimos, cotidianamente, en condiciones diversas, a veces adversas, interacciones y bromas, en situaciones de las cuales participan en posiciones diferentes en el movimiento de las relaciones. Observamos que las interacciones son siempre mediadas por lenguaje, al mismo tiempo que son mediadoras de la constitución de "lenguajes". Los niños pequeños (inter) actúan con / sobre las otras y con / sobre los adultos por medio, tanto de la oralidad - aunque en producciones bien iniciales - como por miradas, expresiones, gestos, movimientos, lloros, entre otras manifestaciones que asumen el carácter de medio de comunicación. En estas situaciones, destacamos el restringido papel de las profesoras como socias y mediadoras en las (inter) acciones de los niños. En cuanto a la vivencia de broma, registra que tanto la frecuencia, como la significación de las situaciones vivenciadas revelan la ausencia de mediación intencional de las profesoras. Estos resultados revelan un distanciamiento entre el discurso producido - en teorizaciones y orientaciones pedagógicas, incluso oficiales, que de ellas se desdoblán - y las prácticas desarrolladas; y apuntan a la necesidad de inversión permanente en la formación de profesionales que actúan con niños, en especial las bien pequeñas, por sus necesidades específicas de mayor intervención-asistencia, así como de reestructuración de prácticas de instituciones de Educación Infantil, considerando su finalidad social, en la perspectiva del (re) conocimiento del lugar de las interacciones y del juego en la constitución de los niños como sujetos, y del papel esencial de los profesionales como mediadores de las condiciones a ser propiciadas a los niños para que puedan tener una educación de calidad a la que tienen derecho. Palabras clave: Educación infantil; Niños pequeños; interacciones; Broma.

SUMÁRIO

Lista de Siglas	xi
Lista de Figuras	xii
Lista de Quadros	xiii
1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Contextos de origem e problematização do estudo	17
1.1.1 Questão de estudo.....	28
1.1.2 Objeto de Estudo.....	28
1.1.3 Objetivo do estudo	28
1.1.4 Pressuposto do estudo	29
1.2. O objeto de estudo no contexto das pesquisas	29
1.3 Estrutura da tese	35
2. PERCURSO METODOLÓGICO: aportes e procedimentos	37
2.1 Proposições da Abordagem Histórico-Cultural de L. S. Vigotski para a pesquisa	38
2.2 Proposições de M. Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas	41
2.3 Aspectos do Paradigma Indiciário	48
2.4 Pesquisa com crianças e aspectos etnográficos	50
2.5 Os procedimentos de construção dos dados	54
2.5.1 Observação do tipo não participativa	54
2.5.2 Entrevistas	57
2.6 O campo de pesquisa	59
2.7 Os sujeitos da pesquisa.....	70
3. INFÂNCIAS, CRIANÇAS, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
3.1 Infância (s) e Criança (s)	75
3.2 Crianças como sujeitos em constituição: aprendizagem e desenvolvimento	80
3.3 Crianças e Educação Infantil	88
3.3.1 A creche e/ou Educação de crianças “bem pequenas”- de 0 a 3 anos	89
4. INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: VIVÊNCIAS INFANTIS	101
4.1 Interações e desenvolvimento humano	101

4.1.1 Interações e educação de crianças	108
4.2 Brincadeira e desenvolvimento-educação da criança	113
4.2.1 A brincadeira ao longo da história	113
4.2.2 A brincadeira como constitutiva do desenvolvimento da criança: perspectiva de L. S. Vigotski	116
4.2.3 A brincadeira segundo a perspectiva de H. Wallon	119
4.2.5 A brincadeira enquanto prática cultural: perspectiva de G. Brougère	125
4.3 Experiência/Vivência e Significação	126
4.3.1 Experiência a partir de J. Dewey.....	127
4.3.2 Vivência na abordagem histórico-cultural	133
4.3.3 Sobre sentido e significado para Vigotski	138
5. INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS COMO SÃO VIVENCIADAS POR CRIANÇAS BEM PEQUENAS	143
5.1 Contextos em que as crianças vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil	143
5.2 Interações e brincadeiras: modos como são vivenciadas por crianças bem pequenas	165
5.2.1 Interações	167
5.2.1.1 Interações por iniciativa da(s) professoras - <i>Então vamos ouvir vocês</i>	169
5.2.1.2 Interações por iniciativa da (s) crianças – <i>Mim, aqui ó!</i>	173
5.2.2 Brincadeira	177
5.2.2.1 A brincadeira por iniciativa das crianças sem a permissão dos adultos - <i>Não é hora [é hora], de brincar</i>	178
5.2.2.2 A brincadeira por iniciativa das crianças com a permissão dos adultos - <i>[...] vou deixar eles livres, brincando</i>	183
5.2.2.3 A brincadeira por iniciativa das crianças e propiciada pelos adultos - <i>Coloquem as neném para dormir, elas estão com sono</i>	196
5.2.2.4 A brincadeira por iniciativa dos adultos – <i>vamos brincar</i>	203
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
8. REFERÊNCIAS.....	215
9. APÊNDICES	236
9. ANEXOS.....	243

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação
BNTD – Banco Nacional de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Conselho de Educação Básica
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISEP – Instituto Superior de Educação e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMURB – Secretaria Municipal de Mobilidade Urbana
SME – Secretaria Municipal de Educação
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UVA – Universidade Vale do Acaraú
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Y imitando a pesquisadora.

Imagem 2: Y imitando a pesquisadora.

Imagem 3: Canto do pintando o 7

Imagem 4: Canto do pintando o 7

Imagem 5: Canto do faz de conta

Imagem 6: Refeitório do CMEI

Imagem 7: Parque coberto

Imagem 8: Parque coberto

Imagem 9: Parque do fundo

Imagem 10: Parque do Cajueiro

Imagem 11: Escorrego de água

Imagem 12: Corredor sensorial

Imagem 13: Praça Literária

Imagem 14: Sala de Leitura

Imagem 15: Sala de estimulação

Imagem 16: Sequência de Y tentando calçar o sapato da estagiária

Imagem 17: Sequência de crianças brincando no gira-gira

Imagem 18: Sequência de Y, G e M no escorrego do parque

Imagem 19: Roda de cadeiras organizada para receber as crianças no Berçário II e no Nível I.

Imagem 20: Sequência de S tentando calçar seus tênis e as meias com a ajuda de R e Y.

Imagem 21: Sequência de Y penteando as crianças em um “momento livre”.

Imagem 22: DV fazendo suco com o liquidificador de brinquedo.

Imagem 23: Sequência de Mi brincando com T.

Imagem 24: Sequência de Y usando o bloco de encaixe para “limpar” Mi.

Imagem 25: Sequência de T, C e R com as bonecas.

Imagem 26: Sequência de crianças brincando de fazer bolo no parque

Imagem 27: Professora e crianças com os carrinhos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos espaços do CMEI.

Quadro 2: Caracterização das professoras e estagiárias participantes da pesquisa.

Quadro 3: Caracterização das crianças participantes da pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros, 2015).

Observar, atentamente, as crianças brincando e percebê-las, na brincadeira, com envolvimento e prazer, descobrindo, explorando, experimentando e interagindo com outras e com o mundo à sua volta, nos encanta desde há muito. Esse encantamento, entremeado por questionamentos que foram tomando forma ao longo de nossas vivências acadêmica e profissional foi se corporificando em interesse e curiosidade em compreender **como as crianças bem pequenas¹ vivenciam interações e brincadeira no contexto da Educação Infantil** – objeto de nosso estudo.

1.1 CONTEXTOS DE ORIGEM E PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTUDO

A definição por essa temática foi se constituindo ao longo de nossa inserção, na vida acadêmica, em situações de estudos e reflexões sobre a criança e seu desenvolvimento. Além disso, em vivências de atuação profissional, como professora de crianças na Educação Infantil onde, diariamente, somos instigadas a pensar em como desenvolver uma prática com/para as crianças que propicie condições de possibilidades ricas e diversas para que vivam e se desenvolvam como pessoas em sua integralidade, contemporaneidade e singularidade.

Nesses contextos, fomos atentando para a relevância dada, em diferentes abordagens teóricas pertinentes às crianças - seu desenvolvimento e sua educação – às relações de interação e ao brincar, relevância que ganhou

¹ Nomenclatura adotada pelo documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

ainda mais ênfase nas últimas décadas, mobilizada pelas transformações nos modos de conceber a criança, a infância, seu desenvolvimento pessoal, sua inserção na vida social e sua educação. Essas transformações, impulsionadas por mudanças de diferentes ordens – econômica, social, política, cultural – na sociedade como um todo, vem se processando ao longo do século XX e se intensificam nesse início do século XXI.

Nesse espaço-tempo, estudos de diversos campos da produção científica, tais como a filosofia, a história, a psicologia, antropologia, a sociologia, a sociologia da infância, os estudos culturais, assim como a própria pedagogia têm contribuído para construir um amplo e profícuo conhecimento sobre as crianças ressaltando seus processos constitutivos, suas especificidades como sujeitos, suas necessidades, potencialidades e direitos, como sujeitos humanos. Esses estudos, realizados com temáticas e abordagens diversas, têm colaborado para a construção de uma compreensão que tem buscado a superação de visões estritamente organicistas ou mecanicistas, das quais decorrem modos de pensar “a criança” como ser abstrato, ideal, universal, pré-determinado, fragmentado e incompleto em relação ao adulto, dependente e incapaz ou meramente reproduzidor de cultura.

A partir das produções referidas acima, a criança passa a ser concebida como sujeito que, por sua condição humana, ao mesmo tempo se assemelha e se distingue dos indivíduos de outros ciclos de vida, por especificidades de ordens biológica e cultural. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece sua vulnerabilidade e relativa dependência em relação ao meio sociocultural como sujeito humano em início de vida, cresce o (re)conhecimento de sua capacidade para aprender, para comunicar-se desde cedo e desenvolver-se em condições de possibilidades sociais e, ainda, de participar-intervir dos/nos contextos em que vive e de produzir cultura (ZABALZA, 1998; VIGOTSKI, 2000; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; WALLON, 2005; SARMENTO, 2007).

Nesses termos, à visão de criança lacunar, incapaz, abstrata e passiva, contrapõe-se e consolida-se uma perspectiva de criança “rica” e potente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), como pessoa completa e integral, contemporânea, concreta e contextualizada, (inter)ativa, competente, produtiva – notadamente pela produção de sentidos marcados pela ludicidade – e capaz de participar dos contextos onde vive, com direito a ser ouvida e atendida nas

suas necessidades/especificidades. São postos em relevo, portanto, como constitutivos das crianças como sujeitos – em sua pluralidade e singularidade – as interações – em que se reconhece o caráter mediador do(s) outro(s) e da(s) linguagem(s) – e a brincadeira – a atividade essencialmente lúdica, modo de as crianças se relacionarem com/e significarem o mundo em que vivem e a si mesmas.

Em meio a essas teorizações, destacamos os estudos no campo da Psicologia, especialmente os que assumem a gênese social da constituição humana, como a abordagem histórico-cultural de L.S. Vigotski² (2005; 2007) e a psicogênese social de Henri Wallon (2007b, 2005), que afirmam que a criança se desenvolve mediante as relações sociais, no compartilhamento e apropriação de práticas da cultura, em interações mediadas pelos outros e pela linguagem. Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento de cada criança realiza-se nos contextos onde vive, desde os primeiros dias de vida.

Em um texto primordial (O Manuscrito de 1929), Vigotski (2000, p. 26) afirma, como uma “Lei geral” que: “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança”. Ao postular o papel constitutivo das relações sociais no desenvolvimento humano, o autor enfatiza o papel mediador do(s) outro(s) e da linguagem. Assim, o autor afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança, e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Esta estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 19-20).

Nesses termos, as dimensões social e simbólica das interações humanas são fundantes da constituição do psiquismo de cada criança enquanto sujeito. Dito de outra forma, as interações e como elas são significadas – pelas

² Os textos de Vigotski possuem traduções diferentes devido às origens dessas traduções, o que implica variações nas grafias do seu nome. Optamos por manter a grafia das traduções usadas nas citações, ora Vigotski, ora Vygotsky.

crianças e pelos adultos – os modos como se inserem e participam nas/das dinâmicas interativas nos contextos onde vivem podem ser tomados como fundamentalmente constitutivos de seu desenvolvimento.

Numa perspectiva semelhante, guardadas as devidas especificidades epistemológicas, Wallon (2005) afirma, tanto o papel essencial das relações sociais, como da linguagem no desenvolvimento da criança como pessoa. Para o autor: “[...] incapaz de efetuar algo por si próprio, ele [o recém-nascido] é manipulado pelo ‘outro’ e é, nos movimentos desse ‘outro’, que suas primeiras atitudes tomarão forma” (WALLON, 1946 apud NASCIMENTO, 2010, p. 13).

Segundo Wallon (2005), é nas/por meio das relações sociais que as crianças desenvolvem sua capacidade de interação-comunicação, desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias de vida.

O seu único instrumento vai, portanto, ser o que a põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, suas próprias reações, que suscitem nos outros comportamentos [...] e as reações dos outros que anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários [...]. As funções de expressão precedem, de longe, as de realização. Antecipando a linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social. (WALLON, 2005, p. 59).

Podemos entender, a partir das proposições dos dois autores citados, que as interações sociais, compreendidas, como propõe Pino (2000, p. 71) como “a forma concreta que as relações sociais das pessoas tomam, ou seja, as ações, reações dos envolvidos numa relação [...]”, ou seja, como movimentos de afetação recíproca entre pessoas, vivenciadas por crianças no contexto de instituições de educação infantil, tanto com adultos, como com outras crianças e, por meio deles/com eles, com a cultura através do compartilhamento de diferentes experiências, consistem em aspectos fundantes de seu aprendizado e desenvolvimento.

No âmbito dessas perspectivas, tanto quanto as interações, a brincadeira – o brincar – emerge como dimensão definidora da especificidade infantil, como modo fundamental de as crianças se relacionarem com o mundo e de o compreenderem, produzindo sentidos próprios sobre a realidade – natural e social – que a rodeia e sobre si mesma.

Também para essa compreensão, a abordagem histórico-cultural tem contribuído de modo crucial, propondo a compreensão da brincadeira como um dos modos fundamentais de crianças (inter)agirem e internalizarem práticas culturais, ou seja, de constituírem modos de funcionamento mental mais elaborados.

Para Vigotski (2007) a atividade de brincar não é inata e nem fortuita; tem origem nas relações da criança com seu meio, como modo de compensar necessidades e desejos não satisfeitos segundo limites que lhes são impostos sócio culturalmente. Para Leontiev (1987) a brincadeira é concebida como a atividade principal nessa fase da vida humana, destacando-se de outras atividades enquanto geradora de ações e funções mentais.

De sua perspectiva dialética, Wallon (2005), por sua vez, enfatizou o papel da brincadeira ao defini-la como a atividade própria/primordial da criança, apontando, por outro lado, que toda atividade aprendida pela criança é, em seu princípio, exercida por si mesma, ludicamente, pelo prazer que sua realização e repetição suscita.

Essas teorizações, dentre outras, nos têm ajudado a pensar que a brincadeira, enquanto atividade pessoal da criança e prática da cultura emerge nas relações sociais, nas situações em que, pela repetição inicial de ações, movimentos e expressões, juntamente à percepção e reiteração de seus efeitos e das formas como são significadas e expressadas nas interações com os outros, vai adquirindo as características do brincar tal como é reconhecido no meio sociocultural. A criança vai, nas interações, aprendendo a produzir brincadeiras, ao mesmo tempo em que se produz/se constitui como sujeito.

Os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007; SARMENTO; CERISARA, 2004; AZEVEDO, 2016, entre outros) também contribuem para as discussões sobre interações e brincadeira no âmbito da educação de crianças, ao apontarem que nas atividades coletivas e conjuntas, as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si, sendo a brincadeira uma dessas formas de atividade, entendida pela sociologia como ação social das crianças.

A sociologia da infância propõe uma compreensão de criança como sujeito que integra uma categoria social e que age/intervém nos contextos onde se insere/vive/convive; que não apenas se apropria da cultura, mas que produz

cultura. Nesse contexto, as crianças são vistas como atores sociais plenos, levando em consideração os processos de apropriação, reinvenção e (re)produção que realizam no meio social.

Para Sarmiento, (2007, p. 36) o caráter da fantasia – inerente à brincadeira – constitui parte de uma racionalidade própria das crianças, construída “[...] nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real”. Desse modo, o autor afirma a brincadeira como constitutiva das culturas infantis e da especificidade das crianças, ao mesmo tempo que uma característica comum a todas elas, para além de distinções sociais, históricas, culturais.

Essas concepções vêm ganhando espaço e adesão nos meios científicos e educacionais em diversos contextos, tanto em âmbito mundial, como no contexto de nosso país, especificamente. Experiências reconhecidas como referências em educação de crianças³ – de zero a seis anos – assumem a compreensão de que as interações sociais e a brincadeira são dimensões-condições de seu desenvolvimento e, portanto, de sua educação.

Também no Brasil, nas duas últimas décadas, a composição de documentos oficiais que se destinam a orientar a construção de currículos e práticas pedagógicas de instituições de educação de crianças têm se orientado por essas premissas. Delgado e Muller (2005, p.353) ao afirmarem um olhar para as crianças como “[...] atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto”, apontam que “Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), documento de caráter mandatário, que se materializa – ou visa materializar-se – como instrumento de consulta para elaboração e desenvolvimento de propostas e práticas em instituições de Educação Infantil (DANTAS, 2016, p.68), dão centralidade, em suas proposições, às interações e à brincadeira. Ao definirem a criança como “Sujeito histórico e de direitos que,

³ Podemos citar, como exemplos, experiências desenvolvidas em diferentes regiões da Itália – em Reggio Emilia, em San Miniato (Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância *La Bottega Di Geppetto*) ou, ainda, na Universidade de Milão (*Nido Bambini Bicocca*), entre outras.

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12) propõem que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.25).

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 – que revisa as DCNEI a partir da Resolução CNE/CEB nº 05/09 que, por sua vez, institui as DCNEI – quando discute os objetivos e condições para a organização curricular, aponta que

5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. As instituições de Educação Infantil devem, tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil, quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, **plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor**. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009, p. 12). (Grifos nossos).

O referido documento destaca, ainda, a importância das interações em instituições de ensino como ações recíprocas, que afetam, como partilha, como troca, como exploração e descoberta, os sujeitos envolvidos, de modo significativo.

Essa proposição encontra-se já presente no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2009), enquanto um dos documentos que integram as discussões que antecederam a elaboração das DCNEI/2010. As interações e brincadeiras são apontadas como norteadores das práticas a serem desenvolvidas nas instituições/contextos da Educação Infantil afirmando, tanto as interações como promotoras da formação das crianças, quanto o brincar como possibilidade de as crianças exercerem suas capacidades de agir incorporando elementos do mundo no qual vivem: “Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo

mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais” (BARBOSA, 2009, p. 24).

Desse modo, afirma-se que, ao brincar, as crianças pequenas apreendem e, produzindo culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica da sociedade onde vivem, fazendo sua releitura do mundo, isto é, leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários, em que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos (BARBOSA, 2009).

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, re-significados, rearranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam (BARBOSA, 2009, p.72).

Essas perspectivas nos propiciam pensar que, tanto as interações, como as brincadeiras podem – ou não – serem vivenciadas de modo mais potente e significativo às crianças, dependendo do modo como as práticas são pensadas e vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o que envolve, por sua vez, modos como são concebidas as próprias crianças, seu desenvolvimento, sua educação, o papel dos adultos e as condições de possibilidades que são propiciadas, ou não, para as crianças.

Noutras palavras, os modos como as crianças interagem e brincam são circunstanciados pelas condições propiciadas nos contextos das instituições. Assim, ainda que se reconheça a capacidade da criança para agir e afetar os outros, é da interpretação dos outros, é de como são afetados e de como significam e respondem às ações das crianças que depende o movimento das relações, o que envolve as posições em que crianças e adultos são postos e se põem, reciprocamente, nas situações.

Esses aspectos ganham ainda mais relevo quando pensamos nas crianças bem pequenas, cujas possibilidades de (inter)ações e de brincadeiras ainda são iniciais, o que demanda mais atenção, interpretação e (re)ação por parte dos adultos.

Foi em meio a essas formas de entendimento – sobre a criança, sua educação, as interações e a brincadeira – que emergiram nossos questionamentos em relação aos modos como crianças bem pequenas interagem e brincam na Educação Infantil, juntamente à nossa experiência como professora e em nossa incursão como pesquisadora em nosso curso de mestrado.

Nossa atuação como professora de Educação Infantil em uma instituição, cujas condições diferenciadas de trabalho⁴ propiciam espaços e tempos de desenvolvimento de uma prática pedagógica que integra o movimento ação-reflexão-ação de forma crítica, o que nos possibilitou, ao assumirmos a responsabilidade por grupos de bebês e crianças bem pequenas, a emergência de questionamentos sobre as formas como são organizadas a rotina diária e, dentro desta, as ações dos adultos e das crianças. Esses questionamentos, bem como a busca por qualificação profissional, nos levaram a ingressar no mestrado em educação em um grupo que estuda processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis, bem como práticas pedagógicas institucionais voltadas para crianças.

A elaboração de nossa dissertação intitulada “*A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis*” (MOURA, 2012) nos propiciou compreender que rotinas são construções históricas, sociais e culturais dos sujeitos em relação com as práticas vigentes que estruturam/regulam a vida, externa e internamente. Nessa perspectiva, sua definição e realização implicam, constantemente, reflexão crítica e reestruturação segundo as necessidades, possibilidades e interesses dos sujeitos envolvidos e à finalidade educativa da instituição.

O levantamento da literatura existente já nos mostrou evidências de que as práticas desenvolvidas no interior de muitas creches priorizam, ainda, ações

⁴ Atuo desde 2007, como Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN – instituição parte da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, existente desde 1979, que atende, atualmente, crianças de 1 a 5 anos, na Educação Infantil, e também do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

voltadas ao atendimento de necessidades de higiene, alimentação e repouso (SANTOS; CRUZ, 1999; CRUZ, 2004; VASCONCELOS; EISENBERG, 2016; CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012) e que os tempos vividos pelas crianças são marcados por espera e ociosidade (ANDRADE, 2004; CRUZ, 2004; 2008; COSTA, 2014; CARDOSO, 2016).

A pesquisa empírica que realizamos em uma instituição de educação infantil junto a um grupo de berçário nos propiciou corroborar o já apontado nos estudos acima, mas, além disso, consolidar a compreensão das crianças – desde bebês – como pessoas singulares e capazes de aprender e de atuar nos contextos, como aponta Ramos (2012) e, ao mesmo, também dependentes das condições adequadas para tanto, condições essas propiciadas, em grande parte, pelos professores e outros adultos responsáveis.

Foi possível constatar, no contexto investigado, que a rotina pensada e vivida por adultos e crianças atendia, preponderantemente, às necessidades dos adultos e da organização da instituição, pensada como um lugar “dos/para os adultos” e suas próprias necessidades e interesses. A organização das atividades diárias parecia visar, não apenas à construção de um ambiente de segurança, autonomia e confiança por parte das crianças, mas de economia e agilidade de esforços/ações (dos adultos), consistindo em sequências de ações mecanizadas, homogeneizadas e homogeneizadoras das ações e relações. (MOURA, 2012).

Mas, ao mesmo tempo, pudemos registrar movimentos de produção de ações e relações por parte das crianças, intervenções que, muitas vezes, subvertiam a ordem instituída – pelos adultos – para aqueles momentos, também registramos que esses momentos perdiam em muito de sua potência como (re)criação infantil pelo modo como eram significadas – ou ignoradas ou desconsideradas – pelos adultos.

Mas, ancoradas nas proposições da abordagem histórico-cultural sobre o caráter social e mediado da emergência dos processos humanos, refletimos que professores, crianças, instituições e rotinas encontram-se imersos em contextos mais amplos – históricos, sociais, políticos, culturais – marcados por modos de significações acerca dos sujeitos, de seus papéis e fazeres.

Assim, ao mesmo tempo em que ressaltamos que as professoras e outros profissionais que decidem sobre a rotina das crianças demonstravam não

considerar suas capacidades – e direitos – de participação, dentro de suas possibilidades, segundo suas linguagens, também consideramos que as concepções e ações de professores e outros profissionais que constroem a rotina vivida pelas crianças são determinadas por condições e significações que circulam e assumem valor de norma na(s) instituição(es) e fora dela. Ou seja, assim como as crianças, as professoras também demandam mediação para a realização de suas práticas, para refleti-las e refazê-las.

Ainda no referido estudo, percebemos que a rotina estrutura muito mais que os tempos, atividades, materiais, espaços, ações e relações dos sujeitos entre si e deles com o meio físico-material. Os modos como ela é organizada estruturam, também, as possibilidades de interações entre as crianças e com todos os outros que circulam no meio em que se encontram, o que inclui a brincadeira e suas características, pois define posições e papéis sociais nas relações, ou seja, modos de participação (SMOLKA, 2002) que são, igualmente (inter)formativos, pois geradores de significações dos/nos sujeitos envolvidos sobre os outros e sobre si mesmos.

Essas reflexões ganharam, em nossa prática com crianças, mais relevo no que concerne aos bebês e crianças bem pequenas, visto que, embora desde cedo, como afirmam, de modo especial Vigotski (2000; 2007) e Wallon (2005), as crianças sejam capazes de afetar os outros e de suscitar reações – o que impõe, de modo essencial, o(s) outro(s) como condição de desenvolvimento humano – as crianças que se encontram em fase mais inicial de vida – os bebês e as identificadas como “bem pequenas” – têm, ou podem ter, suas possibilidades de interações menos alargadas a depender das condições que lhes são propiciadas para vivenciarem, como protagonistas.

Essas constatações, entrelaçadas em nossas experiências de estudo e de trabalho nos suscitaram questionamentos: como crianças bem pequenas vivenciam o interagir e o brincar no contexto de instituições? Que condições lhes são possibilitadas para interagir e brincar? De que modos interagem e brincam?

Junto a esses questionamentos também fomos percebendo, tanto a partir de nossas próprias experiências como professora, quanto a partir das discussões de algumas pesquisas/estudos (NUNES, 2011; FINCO; RAMOS, 2012; BARBOSA; FARIA, 2015; VASCONCELOS, 2015; DANTAS, 2016)

sobre a organização das práticas e das políticas para/com as crianças de zero a três anos, que ainda há, no que concerne ao trabalho institucional com crianças dessa faixa etária, muito desconhecimento e/ou indefinições acerca do que acontece no cotidiano quando se considera a função de educar-cuidar e a necessidade de que sejam respeitadas e atendidas as especificidades das crianças no sentido de propiciar condições para que elas possam se desenvolver como pessoas – em sua individualização e socialização.

Nosso estudo envolve, portanto, assumirmos que às instituições destinadas a atender-educar às crianças bem pequenas, cabe pensar e desenvolver práticas/currículos que criem condições de possibilidades para as interações e brincadeira das crianças, de modo a apoiá-las no seu processo de desenvolvimento a partir das experiências e relações construídas/vivenciadas por elas diariamente, por meio das quais se apropriam das práticas da cultura, ou seja, de conhecimentos e linguagens múltiplos que circulam/são compartilhados no meio sociocultural.

Foi, portanto, desse entrelaçamento de experiências que emergiram os elementos definidores de nossa pesquisa:

1.1.1 Questão de estudo

De que modos crianças bem pequenas vivenciam interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil?

1.1.2 Objeto de estudo

Modos como crianças bem pequenas vivenciam interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil.

1.1.3 Objetivo do estudo

Analisar modos pelos quais crianças bem pequenas experimentam interações e brincadeira no contexto da Educação Infantil.

1.1.4 Pressuposto do estudo

Partimos da compreensão de que as crianças bem pequenas, cujas possibilidades de ação e intervenção nos contextos passa a ser (re)conhecida, vivenciam interações e brincadeiras nas instituições de educação infantil, ainda que estas possam não ser visibilizadas ou consideradas por professores responsáveis. Entendemos que sistematizar conhecimentos sobre as condições e modos em que crianças de um e dois anos vivenciam o interagir e o brincar nas instituições cuja finalidade social é contribuir para seu desenvolvimento como sujeitos integrais, pode contribuir para referenciar mudanças na estruturação de propostas e práticas pedagógicas na perspectiva de propiciar, às crianças, experiências que se estruturam como possibilidades efetivas de interações e brincadeiras.

A definição dos elementos que orientaram a organização de nossa pesquisa nos levou, por sua vez, a buscar, de forma sistemática, localizar nas pesquisas da área, outros trabalhos já produzidos sobre o tema, visto que nossa investigação não inaugura um novo interesse, mas, ao contrário, já foi inspirada por preocupações e produções já desenvolvidas.

1.2 O OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS PESQUISAS

Considerando a relevância de situar o nosso estudo no âmbito das pesquisas e produções já desenvolvidas sobre interações e brincadeira de crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil, procedemos uma consulta às teses e dissertações e definimos, como recorte temporal de pesquisa, os últimos 10 anos, contemplando uma busca dos anos de 2007 até 2017, com o objetivo de mapear estudos, pesquisas e produções acadêmicas sobre o tema.

Como já havíamos constatado em 2012, por ocasião do nosso estudo referido anteriormente, as crianças bem pequenas ainda não foram incorporadas, de maneira mais intensa, nos estudos e pesquisas. Silva e Pantoni (2009, p.08), em seu trabalho, já apontavam para uma “invisibilidade” das crianças bem pequenas na produção de conhecimento, como ainda observamos nos dias atuais, e afirmam que:

Apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que tratam principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária [0 a 3 anos de idade]. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do status que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais.

Desse modo, realizamos uma pesquisa no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos registros disponíveis *on line* das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), considerando os dados do GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, com as palavras-chave “Interações e brincadeiras na Educação Infantil”.

Em pesquisa no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, localizamos alguns trabalhos relativos à temática de interações e brincadeira na educação infantil, envolvendo os segmentos creche e pré-escola. Entre eles, destacamos a seguir as pesquisas que analisam as brincadeiras e interações nas diferentes práticas junto às crianças bem pequenas, Silva (2007), Martins (2009), Ramos (2010), Neitzel (2012), Silva (2012), Santos (2014), Correia (2015), Francisconi (2015), Cardoso (2016), Vieira (2016).

Em *Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações – RedGis*, na Universidade de São Paulo, Silva (2007) analisou como ocorrem os processos de construção e negociação de significados de modo a se compreender a ocorrência da repetição e a emergência da novidade presentes nas interações de crianças em brincadeira. Ela aponta como resultado que as interações demarcam ações que se repetem e outras que se transformam na dinâmica da brincadeira.

Martins (2009) desenvolveu o estudo *As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola* - Universidade Metodista de Piracicaba/SP, investigando as relações que

professores de Educação Infantil estabelecem com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal, vivida durante a infância, como em suas práticas e de formação, buscando apreender em seus depoimentos as suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil. Os resultados revelaram que as brincadeiras são relevadas nas práticas cotidianas. No entanto, segundo a autora, no contexto da Educação Infantil convivem, contraditoriamente, relações diversificadas e complexas, decorrentes de concepções e significados atribuídos pelos professores a esta prática social, marcadas, entre outras coisas, pelas suas experiências de infância (MARTINS, 2009).

O estudo de Ramos (2010) *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico* – na Universidade Federal de Pernambuco, investiga as interações criança-criança e criança-adulto, bem como a influência do ambiente pedagógico nas aquisições sócioafetivas e cognitivas da criança. A autora constatou que as crianças buscam pelas experiências e pelas descobertas, quando manipulam os objetos, exploram o mobiliário do berçário e escolhem diferentes espaços para brincar.

Outro trabalho que destacamos é o de Santos (2011), *“Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!” – interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil*, da Universidade Regional de Blumenau/SC. Nesse trabalho Santos analisou interações sociais de crianças de dois e três anos no contexto da educação infantil. Como resultados, a autora apresenta formas pelas quais as crianças, recriam e/ou reproduzem a cultura adulta em suas culturas de pares, “como as crianças, em suas ações coletivas e individuais, apropriam-se, recriam e (re)interpretam a cultura adulta”. (SANTOS, 2011).

Neitzel (2012), no trabalho *Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil*, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também investiga as concepções de professoras de Educação Infantil sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem. Segundo a autora, as professoras relacionaram a brincadeira e a aprendizagem sob duas formas: a primeira caracteriza-se pelo ensino de conteúdos através de jogos com regras estruturadas e comandados pelo professor; e a segunda, pela aprendizagem de “boas condutas”, socialização e compartilhamento de

brinquedos, que ocorreria através das brincadeiras livres, sem intervenção docente (NEITZEL, 2012). Para a autora, a brincadeira ocupou um lugar fragmentado na rotina escolar, configurando-se como tempo de recreio infantil ou de uso de brinquedos e jogos no início ou final do período de aula. As professoras caracterizaram seu papel nos momentos do brincar como sendo o de solucionar possíveis conflitos entre as crianças.

Silva (2012) na pesquisa “A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção”, buscou conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no momento da brincadeira, em uma creche, na cidade de Álvares Machado - SP. Os resultados apresentados pela autora, apontam que a brincadeira está presente na rotina da creche e nas propostas da educadora, pois é entendida pela professora participante da pesquisa como importante para o desenvolvimento infantil. No entanto, esta valorização/entendimento da brincadeira está presente apenas no discurso da professora, pois, não foi observado o mesmo na prática. A autora ainda destaca importância da atuação do professor na ampliação da cultura lúdica das crianças, na qualidade do brincar e na diversificação de conteúdos e temas.

Do mesmo modo, Francisconi (2014) em seu trabalho *Brincar na Educação Infantil: concepções e práticas de professores*, na Universidade de Minas Gerais, investigou os sentidos que professores da Educação Infantil têm sobre o brincar. A autora concluiu que os professores concordaram entre si a respeito de aspectos teóricos do conceito e da funcionalidade do brincar e que existe certa concordância dos professores a respeito da importância do brincar livre, mas, ao mesmo tempo, eles acabam não permitindo que o brincar ocorra, provavelmente, segundo a autora, porque os mesmos têm que seguir uma proposta curricular fechada.

O estudo desenvolvido por Correia (2015) – *Brincar é se divertir: sentidos do brincar/da brincadeira para crianças da educação infantil*, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Natal/RN, analisou os sentidos do brincar/da brincadeira para crianças da educação infantil, evidenciando que, para as crianças a brincadeira assume os sentidos de atividade inerente à vida, que atravessa espaços, múltipla, experiência estética e como interação eu-outro e diversão.

Cardoso (2016) em sua pesquisa – *E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras*, investigou como acontece o brincar no berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora e como ocorre a interação entre as professoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche. Cardoso construiu quatro categorias, que foram elaboradas e analisadas com base nos Núcleos de Significação: 1 – “Brincar junto [...] interagir com eles”: o papel do professor no brincar; 2 – “A gente perde tempo lavando mamadeira”: alguns desafios para o brincar; 3 - “É fundamental o brincar, desde que nasce”: o brincar como linguagem e o desenvolvimento dos bebês e; 4 - “Berçário é lugar de berço”? A construção do espaço para o brincar. Para a autora, foi possível compreender que se brinca com os bebês na creche pesquisada e que tais brincadeiras parecem ser muito significativas para os bebês.

Vieira (2016), em seu estudo *As práticas de Professoras do Berçário no contexto da Proposta Pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque*, investigou a relação entre as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário – com crianças de 0-2 anos, com a Proposta Pedagógica da creche pesquisada, visando, ainda, analisar se, tanto as práticas como as propostas se articulam com o que propõem as DCNEI (BRASIL, 2010). Os resultados relativos aos eixos de análise escolhidos por Viera – interação e a brincadeira, revelaram que as práticas planejadas intencionalmente para esses momentos respondem mais às experiências vistas nas DCNEI (BRASIL, 2010) do que àquelas especificadas no Projeto Pedagógico da instituição, pois não consta no projeto analisado, finalidades e objetivos referentes ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças.

Nos anais das reuniões anuais da ANPED, no grupo de trabalho GT 07 – Educação de 0 a 6 anos, das últimas 10 reuniões⁵, encontramos os trabalhos de Carvalho (2008), Roure (2010), Teixeira (2012, 2013) e Maynard e Haddad (2012), que trazem em suas temáticas interações e brincadeira com crianças bem pequenas.

⁵ Consideramos as dez últimas reuniões da ANPED, pois até o ano de 2013 as reuniões da ANPED eram anuais, passando, em 2013, a serem de dois em dois anos, desse modo, analisamos as reuniões dos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017, totalizando 10 reuniões.

O trabalho de Carvalho (2008), *Infância, brincadeira e cultura*, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, teve como objetivo analisar o significado de jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados por crianças indígenas pataxó e crianças moradoras em um bairro de Belo Horizonte. O autor destaca que os brinquedos e as brincadeiras são elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância, a partir do patrimônio cultural do meio ao qual a criança está inserida.

Já o trabalho de Roure (2010), *Infância, experiência, linguagem e brinquedo*, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, traz a relação da criança com o brinquedo e o jogo numa perspectiva psicanalítica. A autora concluiu que, pelas concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, o jogo passa a ser significado como educativo e, desse modo, circunscrito à relação experiência e conhecimento e não mais experiência e linguagem, operação que considerou incompatível com o espírito da narrativa que acompanha a brincadeira, uma vez que é a recusa de significações pré-determinadas que devolve à criança a possibilidade de narrar, e, ao brinquedo, seu valor de criação.

Teixeira (2012, 2013), em seu estudo *A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas* – Universidade Federal do Pará, buscou discutir as formas de mediação dos (as) professores (as) de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta, destacando os modos específicos de mediação de uma professora de uma classe pré-escolar ribeirinha da Amazônia. Para a autora, as formas que o professor utiliza para mediar as brincadeiras de faz-de-conta, podem ter diferentes repercussões no processo de constituição cultural das crianças.

Para Maynart e Haddad (2012), na pesquisa *A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil*, Universidade Federal de Alagoas, os autores apontam que a criança traz para a brincadeira as relações familiares como forma de compreender os papéis que fazem parte da sua cultura e do seu meio social.

Da análise dos trabalhos identificados e destacados por sua aproximação com a temática que focalizamos, é possível constatar que embora existam pesquisas sobre interações e brincadeira com as crianças de 0 a 6 anos, ainda é possível considerar como pequeno o número de estudos que abordam o

tema com foco nas crianças bem pequenas, ainda mais se levarmos em conta a atualização, em 2009, das DCNEI (2010) pondo em relevo essas duas dimensões como eixos estruturantes do trabalho pedagógico com as crianças. Assim, ao mesmo tempo em que as pesquisas/trabalhos aqui apresentados, tenham contribuído para a construção do nosso estudo, nos conduziram a buscar possibilidades de ampliar as discussões sobre as crianças bem pequenas no que concerne às interações e brincadeiras.

O levantamento que conseguimos realizar, ainda que não conclusivo, é representativo da necessidade de que mais estudos sejam desenvolvidos acerca do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil com foco específico nas interações e nas brincadeiras enquanto eixos estruturantes do currículo enquanto conjunto das práticas e experiências das crianças e professores no contexto das instituições, presentes/definidas, também, pelos modos como o tempo/espaço é estruturado e vivenciado no cotidiano das instituições.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese, resultante e parte de nosso estudo, está organizada em 6 capítulos.

Nesta primeira parte do trabalho, denominada Introdução, buscamos apresentar as origens das inquietações que nos levaram à pesquisa, à definição do objeto, da questão, do objetivo e do pressuposto, elementos que orientaram todos os nossos passos, além de uma apresentação dos estudos produzidos na área que destacamos como aproximados à temática que focalizamos na perspectiva de justificar sua relevância, assim como de alguns dos pressupostos teóricos que ancoram nosso estudo.

No segundo capítulo, tratamos do nosso percurso metodológico, de seus fundamentos, do tipo de pesquisa que desenvolvemos e dos procedimentos de construção e análise dos dados. Apresentamos, ainda, o caminho percorrido para identificação do lócus de pesquisa e sua caracterização, assim como uma apresentação dos sujeitos participantes.

No terceiro capítulo, situamos parte do nosso referencial teórico, sistematizando estudos sobre a história da infância, as concepções de criança

e os processos de institucionalização da educação infantil/creche como espaços de desenvolvimento e educação das crianças.

No quarto capítulo discutimos o que compreendemos por interações e brincadeira e suas implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Destacamos também dois aspectos que se fazem presentes ao pesquisarmos modos como as crianças vivenciam interações e brincadeira – os conceitos de vivência e de experiência a partir da abordagem histórico-cultural.

No quinto capítulo trazemos a discussão que alcançamos fazer a partir do entrecruzamento dos dados construídos com as teorizações que tomamos como aportes: modos como as crianças bem pequenas experimentam interações e brincadeira na educação infantil.

Por fim, em nossas considerações finais, retomamos nossa questão de pesquisa e destacamos aspectos que sobressaem no percurso vivido, assim como novas questões.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: aportes e procedimentos

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular
quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o
condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(Manoel de Barros, 2010)*

Em nossa pesquisa, desde a definição de sua questão e de seu objeto, nos orientamos, de modo fundamental, por proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (2007), bem como do dialogismo de M. Bakhtin (2003; 2009). A própria definição de buscar compreender “condições e modos” em que e como as crianças bem pequenas interagem e brincam em contextos de educação infantil é orientada pela concepção de que as possibilidades de (inter)ação dos sujeitos humanos não se dão no abstrato, mas em condições concretas, em que se inter-relacionam fatores diversos, inclusive as posições que ocupam nas relações – também essas circunstanciadas pelas relações sociais mais próximas e mais amplas – e, ainda, como nos aponta Smolka (2000), os modos de participação nas relações.

Para a autora, a partir das proposições de Vigotski de que as funções mentais são relações sociais internalizadas o que se faz mediante a atividade com signos – de significação – implica pensar que “todas as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações”. (SMOLKA, 2000, p. 26).

Ao nos orientarmos pelas proposições mencionadas, que privilegia as significações que os processos adquirem nos contextos, o que impõe a centralidade da linguagem e das interações, compreendemos que nosso estudo assume uma abordagem qualitativa. Além disso, o objeto e objetivo nos

orientaram a envolver, em nossos procedimentos, aspectos da pesquisa etnográfica e do paradigma indiciário.

Em um esforço de evidenciar aspectos propositivos para a prática de pesquisa no campo das ciências humanas a partir de características da perspectiva que identifica como sócio-histórica, na qual situa, tanto a abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski, quanto a teoria enunciativa da linguagem de M. Bakhtin, Freitas (2003) traça um diálogo entre as características e princípios da abordagem qualitativa preconizados por Bogdan e Biklen (1994), apontando aproximações para a proposição de uma abordagem qualitativa de orientação sócio-histórica.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características tais como: a construção e análise dos dados têm um caráter descritivo e interpretativo, com ênfase nas significações do fenômeno em seu contexto, ou seja, buscando apreender as perspectivas-significações dos participantes sobre o que se constitui em objeto de investigação. Nesse sentido, a fonte direta de dados sobre um dado objeto é o ambiente natural em que ele ganha existência, destacando-se o papel fundamental do pesquisador na construção de dados e o foco no processo e não no produto.

Entendemos, como Freitas (2003) que tais características guardam aproximações com as proposições de L. S. Vigotski para a pesquisa sobre processos humanos e de M. Bakhtin para a pesquisas nas ciências sociais, pelo papel conferido, na pesquisa, aos processos de descrição e interpretação – produção de sentidos – contextualização, interação, dentre outros.

Para uma melhor discussão dessas perspectivas, trataremos de cada uma a seguir.

2.1 PROPOSIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VIGOTSKI PARA A PESQUISA

Vigotski (2007) demonstrou, em suas proposições, uma adesão ao materialismo histórico e dialético revolucionando a psicologia e vendo o “o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa” (VIGOTSKI, 2007, p. XXV).

Ao discutir os métodos e princípios do materialismo dialético, Vigotski chama a atenção para o fato de que esse método aponta que “todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (VIGOTSKI, 2007, p.XXV). A partir dessa ideia Vigotski explica a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos sendo estes processos em transformação.

Ao pensarmos no conceito de dialética, Konder (2012, p. 7 e 8), a define como sendo, “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”, fundamento da teoria histórico-cultural.

A dialética, presente no método e discussões de Vigotski (2007) enfatiza o caráter contextualizado, relacional e simbólico dos processos humanos – as relações de mútua constituição entre homem e sociedade, homem e cultura, mediadas pela linguagem.

Nessa perspectiva, ao comentar as proposições de Vigotski, Pino (2000) aponta que a ciência é produto da atividade humana e o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética e, sendo assim, o materialismo histórico é a aplicação do materialismo dialético à história.

É o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento, ou seja: (a) a distinção entre o real e o conhecimento desse real e (b) a primazia do real sobre o conhecimento. O primeiro desses princípios, além de permitir escapar das concepções racionalistas e empiricistas, implica no fato de que entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito. O segundo faz do real o ponto de partida do conhecimento, não de chegada como decorre do idealismo hegeliano – mas um ponto de partida que não se perde no processo de produção do conhecimento. O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência. (PINO, 2000, pp. 50-51).

Os princípios propostos por Vigotski (2007) contribuem para o desenvolvimento da pesquisa acerca de processos humanos, ao apontar uma abordagem metodológica que permite, não só descrever ou evidenciar as

características do processo em estudo, mas observar/estudar esses processos mais a fundo, considerando que o que se analisa, quando se investiga questões próprias do ser humano, são processos e não objetos fixos, dados, acabados. Por serem históricos e sociais não estão prontos, estão sempre em movimento, em transformação e suas características não se encerram em si mesmas, mas são relativas aos contextos de sua emergência. Para o autor, na análise de processos humanos a tarefa básica do pesquisador – enfatizado como fundamental no processo de construção de dados – é buscar captar essas relações, em movimento de interação com o “objeto” e seu contexto – com os sujeitos cujos processos são tematizados. Como afirma Freitas (2003, p.26):

Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento.

Vigotski (2007) salienta a importância de se manter uma relação próxima entre o objeto e o método de investigação, pois o modo como o pesquisador se acerca dos fatos que pretende estudar já traz consigo, no olhar lançado sobre a realidade, um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe trilhar na sua investigação.

A construção e análise dos dados implicam ao pesquisador que, sem perder a riqueza e o rigor da descrição, é preciso avançar para a explicação, para a interpretação, buscando compreender e apontar as relações constitutivas do processo em estudo.

A partir da perspectiva do autor pesquisar envolve, portanto, se inquietar/aquietar, ter prazer/frustrar-se, animar-se/desanimar-se, construir pressuposições, utopias sobre a realidade e orientando-se por elas, buscar ampliar o conhecimento. Essa reflexão tem a ver com aquilo que compactuamos em termos de visão de mundo e de humanidade, pois se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto na escolha de um referencial de trabalho. Se o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto,

homem/realidade, escolhe como norteador de seu trabalho referenciais teóricos de base histórico-cultural capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana (FREITAS, 2007, p. 32).

2.2 PROPOSIÇÕES DE M. BAKHTIN PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Bakhtin (2009) trouxe uma importante contribuição para a compreensão dos processos metodológicos da pesquisa na área das ciências humanas, principalmente com relação à natureza do “objeto” de/em estudo, aos procedimentos a serem desenvolvidos na sua compreensão e aos papéis de pesquisador e pesquisados no contexto da pesquisa.

Ao discutir acerca da pesquisa em ciências humanas Bakhtin (2009) nos propõe pensarmos o objeto de pesquisa de maneira discursiva, dialógica. Para o autor, como nas ciências humanas o que se estuda são produções humanas/sociais, compreendidas como constituídas por signos, o objeto de estudo é sempre o texto, enquanto produção de discurso dialógico. Faz-se necessário considerar o outro e sua importância como alguém que tem consciência, voz, valores e visões de mundo que diferem da nossa. Desse modo, o texto em discurso, será sempre um embate ideológico de enunciados, na medida em que se presentificam muitas vozes e múltiplos discursos, os quais constituem (e são constituídos) pelos envolvidos na pesquisa.

No processo de produção do conhecimento, assim como Vigotski (2007), Bakhtin (2009) aponta para a centralidade da linguagem e do trabalho de significação em relação ao objeto de estudo. O objeto não é captado de imediato, não está dado no campo, ele é produzido mediante o exercício de inserção, interação, interpretação e (re)criação.

A linguagem assume, portanto, papel constitutivo, sendo a interação a sua realidade fundamental. Para o autor, toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação contínua. Desse modo, podemos compreender que não há enunciado isolado, “todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior

dessa cadeira” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 99). A compreensão é um processo ativo e criativo, uma forma de interação e diálogo mediada(o) pelo signo.

[...] a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico [...]. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (BAKHTIN, 2009, p. 33-34).

A produção do conhecimento na pesquisa é sempre uma negociação de sentidos que resulta em um texto possível e situado, portanto, parcial – marcado pela atividade humana em um dado contexto constituído de relações sociais e simbólicas.

Essas premissas exigem do pesquisador enfrentar o desafio da caracterização do que é conhecer um objeto inerte e sem vida, e o que é conhecer um indivíduo, outro sujeito cognoscente e falante, com suas especificidades pertinentes aos contextos onde se situa.

Assim sendo, embora a constituição de todo sujeito aconteça por meio da relação com o *outro*, cada indivíduo é único pela particularidade que cada um possui. Portanto, qualquer sujeito, ao abrir-se para o outro, permanece também para si. Nesse sentido, compreendemos que todo fato de significação resulta de um processo social, realizado por/entre sujeitos ativos no processo de interação verbal, fazendo emergir signos portadores de valores sociais, definidos a partir do horizonte social de sua época e pelas formas das relações sociais nas quais se constroem. Nessa perspectiva, o processo de condução da pesquisa em ciências humanas ocorre numa relação entre

O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. (...). O reflexo de mim mesmo no outro (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Desse modo, reafirma-se a importância da relação dialógica (eu-tu) na teoria de Bakhtin e seu Círculo. Pesquisador e objeto se mantêm em uma relação dialógica pois a pesquisa possibilita que o cognoscente esteja diante não somente da expressão, mas também da compreensão desta. É uma dialética considerada complexa, porque envolve o interior e o exterior. Assim, o pesquisador precisa estar em constante diálogo consigo mesmo e com o outro (objeto).

Nesse sentido, o indivíduo que se aventura na observação e análise de um objeto precisa assumir em relação a ele um olhar exotópico, isto é, penetrar no horizonte próprio do objeto pesquisado e não somente visualizá-lo a partir do meio e do ambiente em que ele se encontra. Deve entrar em seu horizonte para interagir com o cognoscível, ou seja, colocar-se no lugar do objeto pesquisado e depois retornar ao seu lugar de pesquisador, para então, conhecer e compreender o objeto pesquisado.

Tal movimento de aproximação e distanciamento é imprescindível para o pesquisador, visto que será por meio desse fluxo que ele condicionará o domínio de sua ação sobre o objeto. Bakhtin (2011) comprova a importância desse ato no trajeto do cognoscente, por meio do conceito designado de exotopia. Nesse, o pesquisador deve assumir a postura de

Entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Desse modo, Bakhtin aponta para a importância da alteridade na pesquisa em ciências humanas, que na sua concepção não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito. O outro é visto como sujeito falante e ser vivo. E na

relação de alteridade, ninguém sai como entrou, nem o outro nem o pesquisador saem inalterados. O encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, produz um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário.

A partir de Bakhtin podemos compreender o ato de pesquisar como um momento marcado pela excepcionalidade, em que um acontecimento é único, e deve ser compreendido no âmbito de tal dimensão singular. Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. E cabe ao pesquisador ter uma postura ética em relação ao outro pesquisado, assumindo o que Bakhtin conceitua como responsabilidade/responsividade.

Para Bakhtin “todo ato responde, a todo ato outros atos responderão” (FREITAS, 2013). A responsabilidade é, portanto, imprescindível nas pesquisas em ciências humanas, responsabilidade com “o passado que o ato interpreta e com o futuro que o ato desencadeará nas respostas que receber” (FREITAS, 2013).

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos (BAKHTIN, 2011, p.111).

Nessa perspectiva, acreditamos que a construção de um texto, como também da autoria de quem o produz, ocorre por meio da interação entre autor criador, seu objeto discursivo e seu interlocutor, vinculados no elemento discursivo. Desse modo, reafirmamos que a pesquisa em ciências humanas deve estar inserida no âmbito das relações dialógicas, em que o agir discursivo não se restringe ao diálogo superficial, às meras trocas de palavras descontextualizadas, mas está ligado aos elos ininterruptos de vozes que fazem parte do contexto sócio- histórico de qualquer falante. E tal agir discursivo requer dos envolvidos na relação dialógica um agir compreensivo

ativo, visto que o discurso sempre será construído com a intenção de ser direcionado a alguém e sempre aguardará uma compreensão em forma de resposta.

Essa perspectiva nos possibilitou um envolvimento mais profundo e dinâmico no desenvolvimento da nossa pesquisa. A instituição e os sujeitos que participaram da pesquisa não foram compreendidos de forma abstrata como uma imagem colocada à distância. Para Prado (1998) “nada é neutro ou indiferente na sua produção e concepção arquitetônica que, por sua vez, também não é neutra em relação ao espaço inclusivo, pois penetra e permeia as relações, o cotidiano e as condições de vida dos sujeitos” (p.22). Da mesma forma que não foi neutra, nem tão pouco indiferente, a inserção no interior do espaço da instituição, conforme observamos na cena descrita a seguir:

[...] as crianças (com 1 e 2 anos) estão na sala de referência e o DVD está ligado reproduzindo vídeos com desenho animado e música. A professora está no “seu horário de café”. O grupo na sala com a estagiária. Algumas crianças assistem aos vídeos enquanto outras estão em movimento pela sala. Y⁶, que anda pela sala mas não se envolve, até agora, com nada em particular, olha para mim, se aproxima e fica do meu lado. Estou no canto da sala, usando uma das mesas que eles utilizam para a realização de atividades. Estou escrevendo no caderno de registro de diário de campo, que está em cima da mesa e eu seguro uma caneta em uma das mãos. Y para, observa o que eu estou fazendo, mas não diz nada. Eu paro de escrever e olho para ela. Ela, mais uma vez, olha para mim, para o meu caderno e para a mão que seguro a caneta. Do meu lado esquerdo, bem junto a mim, está o balcão onde as professoras guardam materiais de uso coletivo e escolar (lápiz, cadernos das professoras, tubos de cola, entre outras coisas). Na parte de baixo do balcão, em prateleiras, encontram-se brinquedos, blocos e bichos de pelúcia. Continuo escrevendo. Y, que continua do meu lado, observa. Ela para de olhar o que estou fazendo e olha para cima (para a bancada onde ficam diversos materiais), pega uma cadeira, uma das que está na mesa onde me encontro, vira a cadeira na direção da bancada e sobe. Olha para o lado, na direção da estagiária e olha de volta para a bancada. Estica-se até alcançar um pote com alguns lápis e retira um deles. Puxa um papel que também está na bancada e próximo ao pote e começa a simular uma escrita, como estou fazendo – segura o lápis e rabisca o papel. Para, olha para mim e se vira novamente, voltando o olhar para o seu papel, rabisca mais uma vez até que a estagiária vê que ela está com os pés em cima da cadeira. Imediatamente a

⁶ Para preservar a identidade das crianças, optamos por usar apenas a letra inicial do seu nome. Para uma melhor caracterização das crianças, ver quadro 3 na página 73.

estagiária, de onde está, próximo ao grupo que está assistindo DVD, fala em tom imperativo: “Y desça daí para não cair”. Como Y não desce, a estagiária sai de onde está e vem em direção a ela, ajuda-a descer. Em seguida, retira o lápis da mão de Y e guarda o papel também. Quando Y desce da cadeira, a estagiária coloca a cadeira no lugar e chama Y para assistir o DVD. (Diário de Campo, 27/04/2016, Nível I).



Imagens 1 e 2: Y imitando a pesquisadora.

Fonte: arquivo da pesquisadora.

No evento descrito constatamos que a nossa presença não se faz neutra e sem interferências no dia a dia das crianças. Ao contrário, como nos aponta Bakhtin (2009) o “objeto” da pesquisa das ciências humanas não é uma coisa muda ou inerte, mas um sujeito que fala, age, interage, muda seus textos em função de nossa participação como pesquisadores. Na situação observada, a criança interage conosco e, por meio de outras linguagens – olhares, movimentos, gestos – nos diz algo, produz sentidos sobre nossa presença e nossas ações no contexto de sua sala, interferindo, também, em nossos “textos” produzidos no ambiente da pesquisa, em nossas ações. Assim como ela nos vê e nos imita, numa evidência de que ao estarmos lá, compartilhamos práticas, ainda que não tenhamos essa intencionalidade, também a vemos e mudamos o curso de nossas ações em função das suas, somos afetadas reciprocamente.

Compreendendo, desse modo, que a inserção no campo tem um caráter de “intervenção”, de interação, de produção de mudanças nos contextos, nos sujeitos e seus textos – os sentidos que produzem –, nas ações e relações, procuramos ingressar no campo de modo gradual a fim de conhecer melhor as particularidades e a totalidade desse contexto, bem como com o intuito de nos fazermos conhecer, sobretudo pelas crianças, estabelecendo vínculos e sentimentos de segurança entre elas e nós, considerando que não estávamos diante de um “objeto” neutro, pronto, mas que estávamos promovendo uma (re) construção. Antes de iniciarmos a pesquisa junto às crianças, passamos 26 horas no CMEI entre conversas com a gestão e professoras, visitas, apresentação da pesquisa e momentos de “entrada”, totalizando 4 semanas durante o mês de setembro do ano de 2015.

Nesse percurso, registramos indícios de resistência. No início, percebemos um certo desconforto por parte de uma das professoras do berçário. Mas, transcorrido esse primeiro período de aproximação gradativa, essa situação foi superada sendo a nossa presença e nossas ações bem aceitas. Depois de iniciadas as observações e após um certo tempo de inserção, discutimos e definimos a realização das entrevistas. Com essa professora que, de início demonstrou um certo incômodo com nossa presença, destacamos um recorte de sua percepção quanto à sua posição enquanto professora do berçário.

Pesquisadora: É o seu primeiro ano no berçário?

Professora R: É sim, eu morria de medo.

Pesquisadora: Você quem escolheu o berçário? Como você passou a ser a professora do berçário?

Professora R: Esse ano foi “uma escolha sem ser escolhida”. Por que comigo e com algumas professoras aconteceu assim: a coordenadora lançou a proposta e eu fiquei de pensar. Quando elas organizaram as turmas já vieram com o meu nome no berçário. Eu disse: “e o ‘eu vou pensar’ já foi como resposta?” A coordenadora sabia como era um pouquinho de cada uma das professoras. Ano passado eu tinha uma turma de Nível II, muito agitada, aí ela disse: “Não. Vai ser melhor para você ir para o berçário”. E eu disse: “mulher, o que eu vou fazer com aqueles meninos que nem fala (sic), nem anda, pelo amor de Deus?” Eu ficava doidinha. E a coordenadora dizia: “calma, professora, você vai conseguir, você vai ver”. E graças a Deus está dando certo. (Entrevista realizada com a Professora R no dia 05/10/2015).

A partir de seu dizer podemos estabelecer relações entre as manifestações de desconforto que apresentou no início de nossa “intromissão” no seu espaço de trabalho, como alguém que estava em condição de estranhamento, de insegurança, de medo, por estar naquele lugar pela primeira vez. Além disso, ter uma pessoa de fora, em uma posição de pesquisadora – socialmente significada – colocou-a em um lugar de exposição e fragilidade. A nossa presença nessa turma passou a ser uma preocupação dessa professora que questionava, em alguns momentos, o foco da pesquisa quando dizia: “*mas você está observando a brincadeira, não é?*”. A entrada do pesquisador no campo altera, como já registramos, as ações, as relações e os sentimentos dos sujeitos que participam da pesquisa – os “textos” que produzem, assim como da própria pesquisadora enquanto participe do processo nas situações diárias de interações, trocas de olhares, provocação de palavras e ações e, em muitos casos, de uma participação de modo mais específico.

2.3 ASPECTOS DO PARADIGMA INDICIÁRIO

Chamamos de indícios as pistas, detalhes secundários, particularidades insignificantes e outros elementos que podem passar despercebidos pelo olhar de um leigo (GINZBURG, 1989).

Dessa forma, o paradigma indiciário é importante ao consideramos a pesquisa com crianças tão pequenas visto que entendemos que poderiam surgir dificuldades em perceber interações e ações características da brincadeira nas experiências vivenciadas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas.

Ginzburg (1998) completa que buscamos sinais, indícios e nos concentramos em detalhes menores, principalmente aqueles que apresentam menos significância nas experiências/interações e brincadeiras das crianças, tendendo para a apreciação de detalhes muito mais do que para o todo, na tentativa de interpretá-los e buscar as características da brincadeira nas experiências das crianças.

O paradigma indiciário inclui, ao longo da história humana, desde os primórdios da espécie humana, uma grande variedade de recursos, embora bem diferentes, na tentativa de desvendar o outro lado dos fenômenos naturais

e dos fatos culturais, desde a observação de pegadas de animais, do movimento das aves e dos astros, as marcas do corpo (por exemplo: tamanho e formato/detalhes de orelhas), das pistas deixadas pelo homem e dos sintomas que conduzem a doença (GINZBURG, 1989, PINO 2005).

É interessante pensar, como faz Ginzburg, que esses traços, pistas e marcas não são fatos isolados, dispersos no tempo e no espaço, mas, ao contrário, são elementos articuláveis capazes de compor a tessitura de um “texto” que não pode ser “lido” e interpretado. Eles se situam, portanto, no campo da semiótica humana. Tecendo textos dos fios fornecidos pelos sinais, o homem passa do plano de uma sensibilidade operativa, ainda da ordem da natureza, para o de uma atividade simbólica, da ordem da cultura. (PINO, 2005, p.183)

Os indícios têm como função dar visibilidade aos efeitos reais e concretos da ação da cultura, através da mediação social do Outro, sobre a natureza biológica da criança, diferente da simples comprovação científica.

Assumimos premissas do paradigma indiciário como possibilidade de analisar experiências/momentos em que podemos encontrar sinais de características de interação e brincadeira.

Nesse sentido, os processos precisam ser considerados em sua historicidade, ou seja, nas relações que mantém com os contextos nos quais emergem e mediante os quais são constituídos, tendo como fonte as significações dos sujeitos que os vivenciam. É preciso, pois, buscar, não apenas descrever os acontecimentos, mas considera-los como parte de um todo onde emergem atentando para detalhes ou indícios presentes nos contextos interativos nos quais as formas de ação surgem.

A partir dessa perspectiva, procuramos, nas experiências vivenciadas pelas crianças bem pequenas, a existência de indícios que nos permitissem identificar interações e indícios de brincadeiras nos momentos vividos pelas crianças.

2.4 PESQUISAS COM CRIANÇAS E ASPECTOS ETNOGRÁFICOS

Ao focalizarmos as crianças como sujeitos participantes de nosso estudo, inserimos nossa investigação no que se convencionou chamar “pesquisas com crianças”, num contraponto às pesquisas sobre crianças.

Temos observado, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, uma quantidade significativa de pesquisas envolvendo as crianças - como sujeitos ativos na construção de dados, desenvolvidas a partir de aportes/abordagens diversas, tais como da sociologia da infância, da Filosofia, da Linguagem e da Psicologia. Entendemos que na “pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios. [...] Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 45). Para estas autoras, a infância precisa ser compreendida como categoria histórica e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos. O ver e o ouvir, estas crianças, implica:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. [...] Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (Ibid, p. 48).

Assumimos, nessa pesquisa, o desafio de evitar projetar nossos olhares sobre as crianças, construindo dados reflexos de nossos próprios preconceitos e representações. Conforme, nos orientam Silva, Barbosa e Kramer (2005), precisamos nos posicionar conforme o ponto de vista das crianças e vermos o mundo com seus olhos. O que exige uma descentralização de nossos olhares adultos para poder entendermos, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância. Sendo assim, foram definidas algumas diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças:

O que é considerado infantil e adulto

[...] pesquisar com crianças significa poder trazer diferentes situações onde as crianças estão interagindo. [...] Experiência, autoridade e narrativa são três eixos que atravessam a relação adulto criança e precisam ser considerados.[...]

O conceito bakhtiniano de linguagem

Para Bakhtin (1988), a palavra é signo ideológico. Como signo, a palavra (o discurso) adquire sentidos diversos, dependendo das histórias de quem fala, de acordo com a História que a circunda. [...] A palavra é arena de luta, pois nela se encontram, tensos, diferentes e divergentes sentidos. [...]

O entendimento – que tem Bakhtin – de que fazer pesquisa em ciências humanas significa trabalhar textos

[...] é importante pensar o que é a linguagem, qual a concepção de linguagem que orienta a pesquisa.[...] Na pesquisa, é fundamental descrever densamente qual o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explicito esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados. [...]

As especificidades dos gêneros discursivos, neste caso adultos e infantis

Diferentes práticas sociais e formas de inserção social distintas implicam em organizações de linguagem também diversas [...] os enunciados refletem condições específicas e um certo estilo verbal ('jeito', vocabulário, gramática, composição sintática etc.). [...] Nas situações de pesquisa, também com crianças, se coloca como fundamental analisar os discursos, as interlocuções tanto nas entrevistas quanto em outras situações de interação (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças, diálogos entre crianças, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais). (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 53-55).

As pesquisadoras concluem que o desafio se configura em trazer para o texto narrativo das crianças a riqueza da/na linguagem que trazem elementos marcadores da discursividade. E ainda, garantir a contextualização das linguagens (gestos, expressões, choros, sorrisos) – fazendo com que não sejam curtas ou recortadas. “Mais do que ‘dar voz’ trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar. (Ibid, p. 56).

Para Cruz e Martins (2017) a pesquisa com crianças,

Trata-se de um grande desafio, no qual várias dificuldades precisam ser enfrentadas. Entre elas, estão lidar com uma relação entre sujeitos que ocupam posições desiguais; superar o adultocentrismo dominante; propiciar a expressão das crianças através das suas múltiplas linguagens; considerar com o necessário respeito a autonomia das crianças e as decorrências da sua situação legal de dependência dos seus responsáveis; estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper a sua participação na pesquisa.

Esses aspectos também são discutidos na pesquisa etnográfica, ao propor um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, “estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos” (DELGADO E MULLER, 2008). As autoras ainda consideram que estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo “tão próximo e íntimo” (DELGADO E MULLER, 2008) é o que é considerado um desafio na produção nos estudos com crianças. Para isso, é preciso que o pesquisador adote uma postura de imersão no mundo dos sujeitos pesquisados, ser aceito no grupo e tornar-se um deles, aspectos da pesquisa de tipo etnográfico.

As crianças são seres únicos e cada uma possui sua própria maneira de se comunicar e de se expressar no mundo. Algumas falam com as palavras e o corpo ao mesmo tempo, enquanto outras falam mais com o olhar, outras com desenhos, ou escrita, ou ao brincar. Cada uma delas tem sua própria característica, seu próprio jeito de demonstrar como é e o que pensa. Estudar as crianças em contexto é fundamental para uma boa interpretação, lembrando que a faceta mais importante de qualquer contexto são as pessoas em suas particularidades.

Outro aspecto que a etnografia considera como relevante é a construção de uma descrição densa, que exige um esforço de interpretação acerca dos significados e vozes das crianças de forma crítica e analítica. Por caracterizar-se como uma descrição densa, a etnografia é um estilo de pesquisa que supõe a presença prolongada do investigador no contexto social em estudo e o contato direto com as pessoas e as situações. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 59), a descrição densa implica em uma apreensão dos significados que os

membros de uma cultura tem como adquiridos, no registro dos dados e nos resultados da investigação. A escrita assume um papel muito importante na etnografia, e esta escrita densa também implica, “no uso de desvios, no enveredar por ruas paralelas, pois durante o processo de pesquisa vamos estabelecendo novas relações e construções e não é só a teoria , ou a metodologia, ou a problemática que se alteram, mas o próprio objetivo do empreendimento” (DELGADO E MULLER, 2008). Além de um esforço intelectual em produzir uma análise a partir de *descrições densas*, outro ponto que ganhou centralidade na escolha pela etnografia foi a possibilidade de exercitar na prática a alteridade e o princípio ético e epistemológico do pesquisador que se dedica a estudar as crianças.

Um terceiro aspecto a considerar, a partir do que nos propõe a etnografia ao considerar o modo como as crianças dão um sentido para fatos das suas vidas, como elas próprias interpretam as suas experiências ou estruturam o mundo social no qual vivem, a apreensão dos significados se faz de modo cuidadoso e importante . Para Graue e Walsh (2003, p. 68), o significado só pode ser compreendido em contexto , ou seja, como as crianças aprendem a se orientar por entre os sistemas de significados das suas culturas, como operam em termos de crenças, valores e quadros de referência partilhados com os quais interpretam a experiência. As crianças, portanto, criam significados em culturas de pares.

Graue e Walsh (2003) sinalizam o fato de que os dados não estão prontos, esperando que algum investigador os recolhas, ao contrário, eles surgem das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado, de modo que, um ‘dado’ pode ser considerado relevante para um investigador e pode não ser para outro.

Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48) destacam a necessidade de uma reeducação do *olhar* e do *ouvir*, os quais seriam possíveis de desenvolver estando no trabalho de campo. Para elas, o *olhar* está orientado pela bagagem teórica do pesquisador, destacam que esse *olhar*, muitas vezes, não basta, é preciso associar o *ouvir* para que se compreendam as ideias que sustentam as ações e interações.

Desse modo, considerando nosso objeto de estudo e nosso aporte metodológico é que construímos o presente texto a partir do que nos foi

possível “ver e ouvir” junto às crianças nos seus contextos de interações e brincadeira, durante o período da pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

2.4.1 Observação de tipo não participativa

Entendemos que a potencialidade de um instrumento está na possibilidade de mediação dialógica que ele terá com o outro em uma dimensão alteritária em busca de uma compreensão ativa que permite a apreensão dos enunciados do outro, [e que é] só na corrente dessa comunicação que se torna possível a construção e compreensão dos sentidos. Por esse motivo decidimos realizar, como procedimentos de construção de dados observações de tipo não participativa com videogravação de situações diárias em que as crianças interagem com outras crianças, adultos e objetos/meio e momentos em que observamos experiências que se caracterizam como brincadeira, entrevistas semi-estruturadas com as professoras⁷ e registro em diário de campo, por entendermos que os mesmos dariam subsídios para retornar aos dados empíricos, verificando se a mediação da teoria permite explicar “o concreto”, ou seja, aquilo que a observação imediata não consegue capturar: o significado.

Através da nossa pesquisa observamos as crianças em grupos ou isoladas, de forma livre e/ou dirigida, com e sem participação dos adultos, nas áreas internas e externas do CMEI, com atenção para os movimentos, gestos olhares, sorrisos, silêncios, falas e outros elementos do cotidiano e das relações que se estabeleciam entre crianças da mesma idade, entre crianças de idades diferentes, entre crianças e adultos, crianças e objetos e nas brincadeiras.

Em nossas observações buscamos manter uma atitude de respeito pelos sujeitos do campo investigado e nos guiarmos por uma convicção da

⁷ Documentos oficiais mais recentes relativos à Educação Infantil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009) propõem que identifiquemos como “professores” os profissionais que trabalham com as crianças na Educação Infantil, seja em creche ou pré-escola, considerando sua função eminentemente educativa, juntamente à de cuidado.

parcialidade e provisoriade do que estava sendo observado, pois, conforme Barbosa (2000, p.34):

[...] o olhar de fora, passageiro – pode congelar um determinado tipo de significado a uma ação observada e, ao tornar isso como uma verdade absoluta, pode ser interpretado como uma atitude pouco ética com as crianças, a instituição e os profissionais.

Portanto, o pesquisador no momento de observações deve estar atento aos diálogos e às relações de reciprocidade que se estabelecem, nos diferentes contextos – tanto observamos, como somos observados.

Desse modo, a observação realizada na pesquisa assumiu um caráter não participativo visto que, embora reconheçamos o caráter interventivo de nossa presença no contexto da instituição e do grupo de crianças e seu espaço, não tivemos intencionalidade de intervir, modo deliberado e sistemático nas situações observadas.

Freitas (2003) ancorada na abordagem histórico cultural vê a observação por sua “dimensão alteritária”, ou seja,

[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe permite o encontro como o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade. (FREITAS, 2003, p.32).

Desse modo, assim como as análises, as observações não se limitam à descrição dos eventos, mas, através de seus registros, que são parciais, visto que implicam atenção/construção pelo observador, buscar as relações possíveis estabelecidas nas quais o indivíduo se integra com o social. Para a autora citada, a observação na abordagem histórico-cultural se constitui em um “encontro de muitas vozes: verbais, gestuais e expressivas”, que juntas refletem e refratam, a realidade.

Já a videogravação como recurso metodológico nos permite apreender as sutilezas do comportamento interativo das crianças com seus pares, assim

como os momentos de brincadeira por vezes “invisíveis” aos olhos das professoras, visando um detalhamento a partir da contemplação e da repetição sistemática do observado, na perspectiva de alcançar posturas argumentativas advindas desse exercício de compreender o objeto de análise. Consideramos que este instrumento pertinente para a presente pesquisa, haja vista que a interação de crianças pequenas não é algo fácil de ser observado, na medida em que elas são mais fragmentadas e fluidas quando comparadas às interações de adultos ou de crianças mais velhas, conforme indicam pesquisas nessa área como a realizada por Franchi; Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004).

As videograções foram transcritas e utilizadas nas nossas análises, assim como os episódios⁸ observados foram transcritos em diário de campo, dos quais recortamos algumas cenas para construir nossas análises.

Ao procurarmos indícios como olhares, toques, expressões, sorrisos, choros e silêncios, a videogração nos dá suporte para o registro do dado e sua análise. Nessa pesquisa, esse recurso foi fundamental para que fosse possível registrar ações, movimentos, expressões, ampliando nossas possibilidades de discutir sobre as ações do dia a dia com mais detalhes.

Além da riqueza de detalhes, tal procedimento também possibilita maior possibilidade de rigor na captação mais fidedigna dos dados. É possível, por meio do recurso que guarda a imagem, (re)ver o despercebido e repensar o comum, o cotidiano, o que fazemos sem nem dar conta, enriquecendo o olhar.

Em especial, nas pesquisas que envolvem crianças, tal recurso é fundamental, uma vez que apenas a observação e o registro escrito concomitante – ainda que complementado posteriormente – não dão conta de capturar a riqueza dos acontecimentos em seus detalhes significativos.

As observações foram registradas em diário de campo, trazidos aqui no texto como como recortes de relatos.

⁸ Entendemos por episódio uma sequência de cenas que juntas, no todo formam um episódio. Para as nossas análises, fizemos recortes desses episódios usando, apenas, algumas cenas.

2.4.2 Entrevistas

Em uma pesquisa que assume, como princípios orientadores das decisões e ações, as proposições da abordagem histórico-cultural, o centro está na linguagem – em suas múltiplas manifestações – na produção de sentidos. Assim, a entrevista tem a particularidade de ser compreendida também como condição de produção de discursos.

Como nos disse Bakhtin (2011), "o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio" (2009, p. 21). Assim, a entrevista deve ser um espaço de interação, de produção discursiva, em que a palavra transite entre entrevistador e entrevistado, proporcionando a troca de experiências, questionamentos, tensões, desafios, desejos, inquietações, dúvidas, insatisfações e outros; em um movimento de tomada de consciência que leve todos (incluindo o entrevistador) a repensar criticamente o assunto que está sendo problematizado. (BAKHTIN, 2009, p. 138).

Para Bakhtin (apud FREITAS, 2003), na situação da entrevista, a compreensão do enunciado do outro significa orientar-se para o outro. Ou seja, quando o ouvinte concorda, discorda, adapta ou repensa aquilo que ouve, ele compreende e forma o seu discurso, discurso esse que acompanha a sua prática.

Ancorada nessas premissas, segundo Freitas (2003) a entrevista se configura como uma "produção de linguagem", uma relação entre sujeitos na qual se pesquisa com os sujeitos e com as suas experiências culturais e sociais.

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o germen de uma resposta. (FREITAS, 2003, p.36)

Ao concebermos a linguagem como discurso e este como produção de sentidos, assumimos as proposições de Vigotski (2009) acerca do sentido de uma palavra e sua relação com o significado.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. 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. Como se sabe em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Desse modo, podemos compreender que contextos/situações diferentes provocam diferentes sentidos às palavras dos sujeitos, a despeito do significado social que assumem no contexto onde estão inseridos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos são produzidos nos sujeitos e entre eles graças à matéria fornecida pelos significados construídos social e culturalmente.

Assim, as compreensões dos sentidos presentes nas enunciações dos sujeitos precisam ter em conta o contexto, que envolve as posições sociais e os motivos dos interlocutores. Essa compreensão, por sua vez, envolve as significações sociais existentes, as teorizações, outros discursos que ancoram nossa atuação nas situações de entrevista e a análise dos dizeres dos entrevistados.

É nesse encontro entre sujeitos que o olhar sobre determinado assunto se amplia e a realidade investigativa começa a ser transformada.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2009, p. 290).

Ao falar sobre o excedente de visão, Bakhtin nos mostra que esse ir e voltar ao seu lugar para ouvir, questionar e compreender o outro, dá ao entrevistado condições de estabelecer sentidos e significados sobre os

enunciados ali traçados e dá também ao entrevistador condições de dar “forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência” (FREITAS, 2003, p. 35-36).

Realizamos as entrevistas com as três professoras (dos anos de 2015 e 2016) e com a coordenadora pedagógica da instituição.

2.5 O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em um CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no município de Natal-RN. Essa opção se justifica pelo reconhecimento da diversidade de condições de atendimento à criança existentes no município de Natal na atualidade, mesmo no que toca à rede pública, contexto eleito por nós como campo de estudo, desde nossa primeira pesquisa, em decorrência de ser o espaço mais representativo do atendimento à criança, visto que é acessível à grande maioria das crianças de nossa comunidade, notadamente as de camadas populares.

A educação infantil no município de Natal passou, desde o ano de 2006, por intensas transformações, incluindo inaugurações de unidades de Educação Infantil em diversos bairros e contratação de profissionais mediante concurso público. Os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS – alguns inaugurados há mais de cinco anos e outros postos a funcionar nos três últimos anos, têm, em sua maioria, uma estruturação, tanto física, quanto pedagógica, orientada, segundo divulgação da Secretaria Municipal de Educação, pelos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Esses centros, além de receberem as crianças antes matriculadas nas creches e pré-escolas (considerando-se a faixa etária) vinculadas à Assistência Social, contribuíram para uma ampliação da oferta de vagas, segundo informações fornecidas pela SME Natal.

Entretanto, em que pese a importância dessas transformações, um grande contingente de crianças ainda permanece sendo atendida em instituições, cujo funcionamento se realiza em caráter de gratuidade, mas com vinculações administrativas diferenciadas, tais como as pertencentes a Organizações não Governamentais ou conveniadas.

Mas, mesmo entre os CMEIS, definidos como centros de educação infantil, portanto, destinados ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, dadas as dificuldades de implementação de berçários em decorrência dos custos elevados e da exigência de maior investimento, muitos estabelecimentos do município não oferecem o serviço às crianças de zero a três anos, restringindo a oferta de vagas apenas às crianças de quatro a cinco anos.

Estabelecemos como critérios de escolha do campo – CMEI - estar situado na região metropolitana de Natal (NATAL.SEMURB, 2006); contemplar as esferas públicas de atendimento e receber crianças de 0 a 2 anos – berçário I e II. Um último requisito para a definição do lócus foi a concordância da instituição-equipe em participar da pesquisa.

O CMEI, campo de estudo situa-se na zona Sul do município de Natal-RN, e atende crianças do “Berçário 2” ao “nível IV”, com idades entre 1 ano à 5 anos e 11 meses, em tempo integral e parcial. As crianças que o frequentam são oriundas do próprio bairro e dos bairros vizinhos. Sua localização em uma avenida movimentada, torna-o de fácil acesso às famílias, pela diversidade de transportes públicos que dão acesso a muitas vias e regiões da cidade.

Sua fundação foi em 23 de fevereiro de 2012 e suas instalações, construídas especificamente para funcionamento de uma instituição destinada à essa etapa educativa, estão pautadas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil definidos pelo Ministério da Educação – MEC, em 2006.

O horário de funcionamento para as turmas que funcionam em tempo integral é das 07:00 às 16:00 horas, somando nove horas de atendimento. Para as turmas que funcionam em tempo parcial, o horário é de 07:00 às 11:00 horas, no turno matutino, e das 12:00 às 16:00 horas, no turno vespertino, com carga horária de quatro horas diárias para as crianças em cada turno.

Por questões alheias ao estudo, desenvolvemos as atividades da empiria entre os anos de 2015 e 2016, respectivamente nas turmas do Berçário II e do Nível I. Em 2015 iniciamos a pesquisa no mês de agosto, indo até dezembro. Retomamos, em 2016, no mês de março e encerramos no mês de julho. Acompanhamos o mesmo grupo de crianças para melhor observar e registrar os eventos de interações e brincadeiras. Em 2015, ao iniciarmos a pesquisa (agosto/2015) o grupo de crianças era menor, com 15 crianças com idades

entre 1 ano e 5 meses a 2 anos e 3 meses (idades em agosto de 2015). Em 2016, o mesmo grupo integrou mais 6 crianças, totalizando 21 crianças com idades entre 2 anos à 2 anos e 10 meses (idades em março de 2016).

Ao todo, estivemos por mais de 170 horas na instituição no período da pesquisa, tempo em que pudemos nos aproximar das pessoas, de suas práticas e relações envolvidas, ou não, diretamente na pesquisa. É importante salientar que esse percurso se deu após a sua aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2015.

O CMEI dispõe de uma estrutura física bem conservada e adequada, com um total de 12 espaços distribuídos de acordo com o quadro 1:

Espaços que compõem a estrutura física do CMEI
9 Salas de atividades – de referência do grupo
01 Sala de estimulação
01 Sala de leitura
01 Cozinha
01 Sala de professores
01 Secretaria
01 Sala da Direção
01 Anfiteatro (aberto)
01 Refeitório
01 Pátio grande coberto com equipamentos grandes de brincar
01 Área aberta para leitura
02 Parques descobertos, abertos e chão de areia

Quadro 1 – Distribuição dos espaços do CMEI.
Fonte: Observações e entrevistas realizadas na pesquisa.

O prédio do CMEI integra o Programa Pró-Infância⁹, assim como alguns outros do município. Os CMEIs cujos prédios integram esse programa têm

⁹ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.
Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia>

seus projetos arquitetônicos com estruturas previamente propostas. No caso do CMEI pesquisado, sua planta é do tipo B 2, conforme anexos 1 e 2. Nesse CMEI, especificamente, percebemos uma estrutura física e – prédio e mobiliário – adequados para o desenvolvimento do trabalho com/para as crianças, que podem contar com espaços e equipamentos diversos e múltiplas possibilidades de utilização, em acordo com os Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009b).

A parte coberta consiste em um pátio de grandes dimensões, com ampla área livre onde se encontram: um parque coberto, o refeitório, brinquedos de parque grandes e em muita quantidade como casinhas, castelos, escorregos, um “pula-pula” fixo e alguns cantos feitos pela equipe gestora do CMEI, como um “canto de faz de conta”, “canto da leitura”, “canto do desenho”, “canto do pintando sete” e, ainda, o “canto dos jogos”, onde são guardados os jogos pelas professoras. Esses cantos, utilizados por todos do CMEI em horários acordados coletivamente, de acordo com informações da direção, variam de tempo para tempo de acordo com a demanda e disponibilidade de materiais para organizá-los.



Imagem 3 e 4: Canto do pintando o 7.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 5: Canto do faz de conta.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse espaço é sempre muito presente no dia a dia das crianças pois é passagem para outros espaços (entrada e saída do CMEI, sala de leitura, sala de estimulação, parque da frente) e é o lugar do refeitório, usado pelas crianças, pelos menos duas vezes ao dia. Observamos que essa área serve de espaço a muitas brincadeiras e interações das crianças, mesmo sem uma intencionalidade das professoras e mesmo quando essas (inter)ações são olhadas por elas, as professoras, como “desordem” por parte das crianças, suscitando intervenções de contenção e impedimento. Geralmente, esses momentos emergem enquanto as crianças estão realizando atividades componentes da rotina – almoçando, esperando para entrar em alguma outra sala ou diretamente em momentos de brincadeira no parque coberto. O parque coberto é considerado uma área de atividades livres, que incluem a brincadeira.

Além da área coberta, que contém um “parque coberto”¹⁰, o CMEI também conta com dois grandes parques abertos, com brinquedos para crianças maiores e uma área com chão de areia maior do que a do parque coberto, que tem piso: o parque do fundo (imagem 9) e o parque do cajueiro (imagem 10 abaixo).

¹⁰ Estamos denominando de “parque”, não somente a área, o espaço, mas, sobretudo, os equipamentos de grandes dimensões para brincadeiras, dispostos nesses espaços: escorregos, casinhas em que as crianças podem entrar, “pula-pula”, entre outros.



Imagem 6: Refeitório do CMEI
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagens 7 e 8: Parque coberto
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 9: Parque do fundo
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 10: Parque do Cajuiero
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O espaço do “parque do fundo” também é utilizado para outras atividades, como banho coletivo, banho de “grude”¹¹ e, em dias especiais, como na semana da criança de 2015, foi utilizado para outras atividades de recreação, como um escorregador de água, como observamos nas imagens abaixo.

¹¹ Atividade já costumeira em instituições de Educação Infantil – em datas especiais, não rotineira – consiste em dispor, às crianças, uma mistura de água com goma de mandioca ou farinha de trigo que, pelo cozimento, resulta em um líquido viscoso (uma cola ou um “grude”), colorido ou não com tinta, cujo contato com a pele, junto ao efeito de cor desperta curiosidade e prazer nas crianças.



Imagem 11 – Escorrego de água
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O parque do cajueiro tem brinquedos mais acessíveis às crianças “mais pequenas”, o que inclui um parque com brinquedos menores, é uma área mais agradável e mais rica em possibilidades de exploração, devido à sombra do cajueiro e outras plantas. Percebemos que as crianças ficam mais “livres”, o que propicia mais momentos de interações e brincadeiras.

As salas de referência de cada grupo de crianças e de outras atividades do CMEI ficam em volta da grande área coberta, descrita anteriormente. Assim, além das salas de cada grupo, há salas identificadas como “de estimulação” e de leitura. Na parte de trás das salas há espaços denominados de “solários”. A cada duas salas há um solário – espaço não coberto de uso dos grupos. E em volta desses solários, um caminho com piso construído com diferentes materiais denominado, pela equipe do CMEI, como “corredor sensorial”, em alusão às diferentes sensações experimentadas pelas crianças ao pisarem, descalças, nos diferentes materiais de diferentes composições e texturas: água, plástico bolha, piso liso, grama, pedras, entre outros materiais.

A respeito do “corredor sensorial”, também presente em muitos estabelecimentos de educação infantil, é importante destacar a artificialização e que as instituições imprimem às experiências das crianças: as sensações que poderiam ser vivenciadas – como exploração e significação – nos espaços comuns – passam a ser fabricadas com uma intencionalidade utilitarista-escolar.



Imagem 12: Corredor Sensorial.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Na parte da frente do CMEI temos outro pequeno parque, esse com muitas árvores e sombras. Segundo informações da coordenadora, em que pese essas características aprazíveis, os professores não a utilizam no dia a dia. Não nos foi possível, em nossa pesquisa, acessar aos motivos dessa escolha.

No outro lado, próximo ao estacionamento, há a “praça da leitura”, espaço com muita sombra e ventilação naturais, destinado, pela equipe, para atividades de leitura ao ar livre. Nesse espaço, encontram-se, servindo de armários para os livros, geladeiras e fogões inutilizados e reaproveitados, seguramente por terem “vedação” em suas portas, o que possibilita a proteção dos livros em relação à chuva, ao sol, ao vento. Essa prática de aproveitamento de geladeiras para acondicionar livros em espaços abertos tem sido, igualmente, presente em muitos estabelecimentos, o que indica uma certa prática de reprodução entre as instituições e as equipes.



Imagem 13: Praça Literária
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O CMEI não tem um espaço específico de biblioteca, mas tem uma sala, ampla e confortável, bem equipada com mobiliário e ampla diversidade de livros a que todos os grupos, de acordo com cronograma de horários, pode utilizar. Além de livros, há fantoches e livros confeccionados pelas professoras adequados às diferentes faixas etárias.



Imagem 14: Sala de leitura
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O CMEI conta, ainda, com uma “sala de estimulação” – espaço amplo e equipado com materiais com o objetivo de propiciar às crianças a

experimentação de movimentos com segurança para a construção de sua autonomia. Para isso, as paredes e o piso são protegidos com acolchoados, além de vários objetos de material acolchoado com o propósito de estimulação. Também aqui destacamos o que nos parece, pelo menos um paradoxo: a estimulação, a construção da autonomia e segurança das crianças é objeto e objetivo de/em um espaço específico-apartado, que não o do cotidiano, onde passam a maior parte do tempo e onde compartilham experiências. Consideramos que se, como propõem as DCNEI (2010) as atividades propiciadas às crianças nas instituições sejam vivenciadas como experiências, a existência de espaços dessa natureza revela um distanciamento entre o que é proposto e o que é, de fato, vivido, pois tais características – ou parte delas – poderiam estar presentes nos espaços comuns das crianças, como parte de suas vidas diárias criando condições – não tão artificiais e fragmentadas – de vivenciar possibilidades corporais e psíquicas e desenvolverem suas potencialidades de autonomia e segurança.



Imagem 15: Sala de estimulação.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

2.6 Os sujeitos da Pesquisa

Além das 19 crianças integrantes do mesmo grupo – que assume diferentes nomenclaturas relativas às idades das mesmas crianças tinham nos dois anos consecutivos em que desenvolvemos o estudo, duas professoras da turma de Berçário (2015) e uma professora da turma de Nível I - vespertino (2016) da instituição escolhida e, ainda, cinco estagiárias¹², sendo quatro delas do Berçário em 2015 e uma do Nível 1 em 2016 – responsáveis pelo grupo de crianças durante toda a pesquisa.

Para uma melhor visualização e caracterização dos sujeitos, organizamos o quadro abaixo:

Nome	Função	Idade	Formação	Ano da formação	Tempo de serviço na educação
JC	Coordenadora	56 anos	Magistério Pedagogia (UFRN) Especialização	1986	33 anos
R5	Professora do Berçário 2015	40 anos	Magistério Pedagogia (UFRN)	2000	10 anos
AL5	Professora do Berçário 2015	35 anos	Magistério Cursando Pedagogia (Instituto Kennedy)	1999	11 anos
C6	Professora do Nível I 2016	35 anos	Pedagogia (UFRN)	2009	9 anos
RE	Estagiária do Berçário 2015	24 anos	Cursando Pedagogia UFRN	_____	2 anos
EE	Estagiária do Berçário 2015	23 anos	Cursando Pedagogia UVA	_____	7 anos
ME	Estagiária do Berçário 2015	22 anos	Cursando Pedagogia UVA	_____	1 ano

¹² No ano de 2013, regidos por uma nova gestão no Município de Natal, os auxiliares de sala de aula foram substituídos por estagiários do curso de Pedagogia, assim, evidenciando considerável melhora no tocante ao trabalho pedagógico, haja vista que, os mesmos encontram-se mais qualificados para desenvolver as atividades pedagógicas juntamente com as educadoras infantis. Os estagiários contratados pela empresa IEL, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, foram contratados com a carga horária de 30h semanais. No turno matutino no horário de 7h às 13h e no turno vespertino das 13h às 18h. (PPP CMEI, p.16)

VE	Estagiária do Berçário 2015	27 anos	Cursando Pedagogia UFRN	_____	1 anos e 10 meses
DE	Estagiária do Nível I 2016	34 anos	Cursando Pedagogia ISEP	_____	1 ano

Quadro 2: Caracterização das professoras e estagiárias participantes da pesquisa.
Fonte: dados da pesquisadora 2015 e 2016.

Como é possível constatar no quadro, as professoras e a coordenadora pedagógica cursaram pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo a carga horária do curso de pedagogia da UFRN maior em relação às demais Universidades, o que nos dá indícios de que estas professoras puderam ter outras oportunidades de construção/ampliação do conhecimento.

As estagiárias, por sua vez, são todas graduandas do Curso de Pedagogia e, das cinco, apenas duas cursavam pedagogia em uma universidade pública, o que aponta condições diferenciadas de acesso e de vivência da formação. Observamos que por ainda estarem com sua formação em andamento, o tempo de experiência das estagiárias na Educação Infantil é muito curto, mas, ainda assim, observamos que as mesmas, em diversos momentos, inclusive rotineiros, assumem a turma sozinhas ou em duplas delas próprias, como registrado, no “horário de café” das professoras¹³.

Realizamos entrevistas com as três professoras e com a coordenadora pedagógica por compreendermos que, enquanto responsáveis pela condução dos trabalhos, as professoras são, nas relações que engendram os contextos de vida das crianças nas instituições, sujeitos definidores quando possibilitam, com suas decisões e ações, condições que propiciam (ou não) às crianças bem pequenas, situações nas quais elas podem (inter)agir, explorar, conhecer, sentir e intervir no contexto da instituição que é, para elas, espaço de vida, de constituição de suas histórias, de seu desenvolvimento como pessoas.

Para uma melhor visualização da caracterização das crianças participantes do nosso estudo, em 2015 e em 2016 (Berçário II e Nível I, respectivamente) organizamos o quadro a seguir. Para preservar a identidade das crianças, optamos por usar apenas as letras iniciais do seu nome.

¹³ Discutiremos essa situação no Capítulo 5, por considerarmos ser indicativa das condições efetivas propiciadas às crianças nas relações com os adultos nas instituições.

Nome da Criança	Nascimento	Idade em Agosto¹⁴ de 2015 (Berçário II)	Idade em Março de 2016 (Nível I)
1. AB (menina)	18/08/2013	2 anos 24 meses	2anos 7meses 31 meses
2. AJ (menina)	28/12/2013	1ano e 8 meses 20 meses	2anos 3meses 27 meses
3. DV (menino)	15/08/2013	2 anos 24 meses	2anos 7meses 31 meses
4. D (menino)	21/03/2014	1ano 5meses 17 meses	2anos 24 meses
5. DI (menina)	27/02/2014	1ano 6meses 18 meses	2anos 1mês 25 meses
6. G (menino)	08/05/2013	2anos 3meses 27 meses	2anos 10meses 34 meses
7. Y (menina)	07/09/2013	1 ano e 11 meses 23 meses	2anos 6meses 30 meses
8. L (menino)	13/01/2014	1ano 7meses 20 meses	2anos 2meses 26 meses
9. LS (menino)	22/06/2013	2anos 2 meses 27 meses	2anos 9meses 33 meses
10. C (menina)	20/11/2013	1ano 9 meses 21 meses	2anos 4meses 28 meses
11. MI (menino)	29/07/2013	2anos 1 meses 25 meses	2anos 8meses 32 meses
12. P (menino)	26/07/2013	2anos 1meses 25 meses	2anos 8meses 32 meses
13. R (menino)	12/08/2013	2anos 24 meses	2anos 7meses 31 meses
14. RO (menino)	05/10/2013	1ano 10 meses 22 meses	2anos 5meses 29 meses
15. T (menina)	12/06/2013	2anos 2 meses 26 meses	2anos 9meses 33 meses
16. AL ¹⁵ (menina)	29/12/2013	Entrou em 2016	2anos 3meses

¹⁴ Período em que iniciamos a pesquisa junto às crianças. Ao final do ano letivo de 2015, as crianças tiveram um recesso/férias, sendo a pesquisa retomada em março de 2016, com o mesmo grupo de crianças, agora no Nível I – assim organizado segundo suas idades.

			27 meses
17. DL (menino)	13/03/2014	Entrou em 2016	2anos 24 meses
18. E (menino)	21/05/2013	Entrou em 2016	2anos 9meses 34 meses
19. I (menino)	13/02/2014	Entrou em 2016	2anos 1mês 25 meses
20. PE (menino)	19/12/2013	Só entrou em 2016	2anos 3meses 27 meses
21. S (menina)	27/03/2014	Só entrou em 2016	2anos 24 meses

Quadro 3: Caracterização das crianças participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisadora 2015 e 2016

As crianças atendidas no CMEI da pesquisa são oriundas de bairros próximos ou estão neste CMEI por que seus pais trabalham nas proximidades. De acordo com informações da secretaria da instituição, são crianças de uma camada social mais popular, cujas famílias têm renda mensal, em média, de um salário mínimo, o que nos dá indícios de que suas condições de vida são marcadas pela precariedade de acesso a bens materiais e culturais privilegiados socialmente e, por sua vez, nos aponta a responsabilidade da instituição em propiciar experiências ricas de possibilidades de aproximação entre suas experiências e significações oriundos de seus contextos de origem e outras práticas culturais que podem alargar suas condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa perspectiva nos é apontada pelas concepções de crianças, infância e educação infantil que fundamentam nosso estudo e que passamos a discutir a seguir.

¹⁵ No ano de 2015 a turma do Berçário era composta por 15 crianças. A partir de 2016, já como Nível I, a turma recebeu mais 6 crianças para completar o número de crianças permitido para o nível I. De acordo com o PPP do CMEI, o nível I é composto por crianças na faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses, com a capacidade de 20 crianças por sala.

3. INFÂNCIA, CRIANÇAS, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

*Eu tenho um ermo enorme dentro do olho.
Por motivo do ermo não fui um menino peralta.
Agora tenho saudade do que não fui.
E com esta senectez atual me voltou a criancês.
Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância.
Faço outro tipo de peraltagem.
Quando era criança eu deveria pular o muro do vizinho para catar goiaba.
Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão.
Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio.
Que sabugo de milho era boi.
Eu era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.
Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes crianceiras a
visão comungante e oblíqua das coisas. [...]¹⁶
Manoel de Barros*

Manoel de Barros nos fala, em sua poesia, de sua infância, da criança que foi estabelecendo relações entre esse tempo de sua vida, de sua história com o adulto que é. Ao descrever suas (im)possibilidades infantis em suas condições concretas de vida, nos diz de modos como se é criança, como se vive a infância, dando relevo aos sentidos atribuídos às coisas ao seu redor cheios de imaginação e fantasia, de faz-de-conta, de brincadeira, nos dando pistas das condições de sua constituição como pessoa, de sua educação.

O objetivo de investigar acerca de um aspecto pertinente ao desenvolvimento e à educação das crianças – as interações e as brincadeiras

¹⁶ Manoel por MANOEL. BARROS, 2013.

em contextos institucionais – especificando essa educação em relação a outras etapas e segmentos educativos nos impõe sistematizarmos nossa compreensão sobre os significados de infância, de criança e de sua educação – o que caracteriza a(s) criança(s) e sua constituição como pessoas? Em que consiste a infância? E a educação da(s) crianças, que processos envolve? Qual o papel, nesse processo, das interações e da brincadeira?

Desse modo, pensamos ainda em que pode consistir sua educação e em que consiste o desenvolvimento da criança, posto que partimos do pressuposto de que todos os modos de “olharmos”, sentirmos e agirmos frente/com as crianças, modos esses que constituem sua educação, orientam-se por concepções de criança, infância e educação presentes no contexto sociocultural em que estamos inseridos, concepções que, por sua vez, são históricas e articulam-se às bases concretas da estrutura social em suas dimensões econômica, política, cultural...

3.1 INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S)

Como ressaltamos em nossa introdução, o conhecimento sobre a infância e as crianças avançou de forma significativa no século XX e nessas já quase duas primeiras décadas do século XXI, envolvendo uma produção oriunda de vários campos do conhecimento – a filosofia, a medicina, a psicologia, a história e, mais recentemente, a sociologia, a antropologia, a linguística e ainda, como lembra Kramer (2011) a área do direito e das ciências políticas. Acrescentamos, ainda, a pedagogia – numa relação de entrelaçamento com as produções dos campos citados, muito se tem avançado em relação a propostas pedagógicas para a educação infantil, desde as primeiras ideias de seus precursores.

A partir dessa produção, dispomos, na atualidade, de concepções de infância e de criança mais abrangentes, plurais e contextualizadas que circulam na sociedade e informam/conformam práticas sociais voltadas ao seu atendimento (na área da assistência social e da saúde, por exemplo) e à sua educação.

A partir de estudos de caráter histórico e sociológico como os de Ariès (1981), Sarmiento e Pinto (2000), Kuhlmann Jr (2001; 2006), Kohan (2003)

Heywood (2004), entre outros, podemos entender que a infância é uma construção histórica e social, ou seja, é um conceito que varia de acordo com as formas sociais e com os contextos históricos, estando vinculada aos significados produzidos pela cultura e, ao mesmo tempo, pela história da sociedade e de cada indivíduo.

O estudo de Ariès (1981) propõe que o significado de infância, tal como o temos hoje não existia até o advento da modernidade, não havendo, por parte da sociedade, uma diferenciação entre crianças e adultos em termos de significados e ações. Segundo o autor, é somente entre os séculos XVI e XVIII que surge, na sociedade ocidental, juntamente à emergência das noções modernas de família e da escola, um novo sentimento relativo à infância e às crianças, concebendo-as de modo diferenciado – com especificidades. Esses estudos contribuíram para a definição da infância enquanto categoria social e fundaram um campo de produção de conhecimento acerca da história da infância.

Em que pese o reconhecimento do caráter inaugural da obra de Ariès ao por em relevo, no campo da história, a tematização da especificidade infantil, diversos autores passam a questionar aspectos de sua obra, como a generalização, a linearidade, dentre outros.

Nessa perspectiva, Heywood (2004) considera um reducionismo a ideia de que há ausência ou presença do sentimento da infância em um ou outro período da história e considera mais frutífera a busca de diferentes concepções, representações e sentimentos sobre infância e crianças em diferentes lugares e tempos, considerando que estes não são homogêneos, mas coexistentes.

Kuhlmann Jr. (2001, p.16) por sua vez, afirma que “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Para o autor, a definição de tal sistema envolve tensões próprias das relações sociais, não se constituindo como uma progressão linear e nem tampouco homogênea em diferentes países.

Para Kohan (2003, p.34) o sentido mais primário de infância a associa a uma primeira etapa da vida humana, valorizada enquanto tal em função de

seus efeitos na vida adulta e dos contextos de tempo e lugar. Assim, sendo a infância uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea. Portanto, uma significação de infância não pode ser dissociada de outras variáveis como gênero, raça, classe, geração e cultura.

Sarmiento (2007) analisa a compreensão da infância e das crianças ao longo da história, a partir de concepções produzidas em diferentes momentos históricos e de como estas produziram, por sua vez, imagens sociais da criança, a partir de componentes como crenças, ideias e teorias. Para o autor, tais concepções e imagens ocultam a complexidade da existência social das crianças, tornando-as invisíveis do ponto de vista histórico, cívico/político e científico, esse último dando suporte aos anteriores.

Para o autor, essas interpretações sobre o sujeito infantil o consideram como “entidade singular abstrata” (SARMENTO, 2007, p.29), cuja análise o exclui de seu contexto social onde são produzidas suas condições de existência e onde se produz sua constituição simbólica, os modos como é significado e passa a significar(se). Como exemplo dessas imagens descontextualizadas da criança construídas ao longo da história, nos traz: a “criança má/pecadora”, a “criança inocente”, a “criança imanente”/projeto de futuro; a “criança naturalmente desenvolvida”, para cuja construção a psicologia muito contribuiu; a “criança inconsciente” definida na psicanálise.

Sarmiento adverte ainda que,

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. (SARMENTO, 2007, p. 33).

O autor chama a atenção, portanto, para o fato de que essas significações de crianças produzidas ao longo da história não correspondem a etapas ultrapassadas, mas que coexistem e cruzam-se e “continuam a moldar acções cotidianas e práticas” (p. 30) demarcando as condições concretas de

vida das crianças em uma perspectiva que as torna, enquanto sujeitos concretos e singulares que são, invisíveis.

Frente a essas representações e seus efeitos, considera que a sociologia da infância tem contribuído para uma desconstrução ou reinterpretção dessas formas de significar as crianças e a infância na direção de negar a ideia vigente de que as crianças são seres diferentes dos adultos pelo que lhes falta, que são incapazes e passivas reprodutoras de cultura.

Afirma, ao contrário, que:

Com efeito, a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, **todas as crianças do mundo tenham algo em comum.** (SARMENTO, 2007, p. 35)
Grifos nossos.

A respeito do que compõe a especificidade da criança e da infância, o autor chama nossa atenção para que esta não é uma fase de “não fala”, como também apontam Kramer (2000) e Oliveira (2002). As autoras nos chamam a repensar (com o conhecimento e o “olhar” que dispomos na atualidade) essa ideia já que, desde os primeiros meses de vida, a criança consegue se comunicar com o meio social em que vive, seja através de choro, do sorriso, dos gestos em geral, ou seja, ela “fala”, produz linguagem(s) própria(s) da etapa de vida.

Sarmiento (2007) destaca, ainda, que a infância não é a idade da não capacidade de racionalidade das crianças, mas que elas constroem, nas interações com outras crianças e adultos, outros modos próprios de conhecer/compreender o mundo, especialmente mediante a imaginação, a ludicidade, aspecto também destacado por Kramer (2011); a infância não é a fase/tempo do não trabalho, não produtividade. As crianças “trabalham”, nos diferentes espaços onde são inseridas e educadas. Segundo o autor, as crianças são chamadas a realizar múltiplas tarefas em seu cotidiano.

Sintetizando uma concepção de infância, Sarmiento (2007) afirma que,

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Como é possível depreender dessas concepções, a dimensão geracional, vinculada à dimensão etária – de ciclo de vida – também integra a compreensão da infância e das crianças em suas características específicas.

Numa perspectiva semelhante, Dahlberg, Moss e Pence (2003) compreendem que, mediante os conhecimentos produzidos na sociologia, na antropologia e em outras abordagens da psicologia, de cunho histórico-cultural, uma nova visão de infância vem sendo construída que a concebe como “um estágio no curso da vida” e que, embora “seja um fato biológico” o modo como é compreendida – e vivida – é determinado social e culturalmente, o que implica que não existe “uma infância natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Segundo os autores citados, desse novo entendimento sobre a infância, a imagem de criança enfatiza/valoriza todas as suas dimensões – cognição, afetos, imaginação – considerando-a competente e, desde bebê, co-construtora ativa de conhecimento, identidade e cultura, “rica em potencial”. Por outro lado, os autores enfatizam que sua “aprendizagem não é ato individual”, isolado internamente, mas “uma atividade cooperativa e comunicativa” mediante a qual as crianças constroem conhecimentos – significações sobre o mundo e sobre si mesmas. (id. Ibid. p. 72).

A partir dessas concepções, podemos nos orientar por uma compreensão de criança, não como ente abstrato, idealizado e descontextualizado, mas de crianças como sujeitos humanos em sua concretude, cuja constituição vincula-se, geneticamente, aos contextos socioculturais, o que envolve, além da classe social, sua raça-etnia, assim como gênero, cultura e religião, condicionantes de seus modos de ser criança-pessoa e de viver sua infância - seu tempo e condição de ser criança.

Essa compreensão funda-se, por sua vez, em proposições da psicologia que compreende a constituição do psiquismo humano como geneticamente

social e histórica, em processo dialético de desenvolvimento em que se produz a singularidade de cada sujeito.

3.2 CRIANÇAS COMO SUJEITOS EM CONSTITUIÇÃO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Como afirmado anteriormente, desde o início de nosso estudo nossas definições foram já orientadas por uma compreensão sócio-histórico-cultural da constituição do homem, da criança, enquanto sujeitos humanos, da qual fazem parte os processos e práticas educacionais institucionalizados. Nessa perspectiva, consideramos importante sistematizar alguns pontos da psicologia histórico cultural de L. S. Vigotski e da psicologia dialética de Henri Wallon que, tal como proposto por Dahlberg, Moss e Pence (2003) contribuem para a compreensão das especificidades das crianças e da infância e da constituição de suas singularidades como pessoas.

Os estudos de Vigotski (2007), fundados nas concepções do materialismo histórico dialético concernentes à relação homem-cultura enfatizam a natureza social e simbolicamente mediada do desenvolvimento psicológico. Dessa forma, o autor supera a dicotomia entre o social e o individual, ideia presente nos pensamentos filosóficos e psicológicos de sua época. A partir das proposições marxistas, propõe, como “Lei Geral” do desenvolvimento do psiquismo humano: [...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – *dentro* da criança. (VIGOTSKI, 2000, p. 26). (Grifo do autor).

O desenvolvimento do ser humano vincula-se, portanto, a processos de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico, transformações essas entrelaçadas, de modo essencial, à dimensão biológica e às práticas culturais e educativas, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem.

A esse respeito, segundo Pino (2005), para Vigotski, a originalidade do desenvolvimento da criança reside no fato de que as funções naturais , regidas por mecanismos biológicos , e as funções culturais , regidas por leis históricas ,

fundem-se entre si, constituindo um sistema mais complexo. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das funções culturais e, de outro lado, as funções de natureza cultural têm nas funções biológicas o suporte de que precisam para constituir-se. Para o autor, em condições normais de desenvolvimento biológico, as funções culturais vão se constituindo em sequências e ritmos relativamente previsíveis, mas sempre vinculadas às condições contextuais.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em dois planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Suas etapas passam a ser compreendidas levando em conta os aspectos histórico-sociais e o lugar singular onde as pessoas se encontram em suas próprias relações sociais – as posições e modos de participação que lhes são propiciadas nos contextos em que vivem e interagem. As interações acontecem nas relações interpessoais marcadas por condicionantes múltiplos: significações culturais, valores, interesses, motivos que orientam os modos de mediação e participação dos/pelos outros e pelos signos até que passem a ser relações intrapessoais – marcadas por todas essas circunstâncias, o que confere o caráter singular a cada sujeito em sua constituição.

Ao explicar a transformação de funções sociais-intermentais em funções individuais-intramentais, Vigotski (1984) denomina esse processo de internalização, descrito, pelo autor, como uma conversão por meio da ação com signos, o que implica que, por consistir em significação, e pela natureza fluida e não estática do signo, não se trata de uma transposição mecânica de modos de funcionamento de fora para dentro, nem tampouco imediato/direto, linear e nem homogêneo (SMOLKA, 2002; PINO, 2005). A internalização, enquanto “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1984, p.56), consiste em apropriação-significação gradual, resultante do compartilhamento de práticas da cultura pelos sujeitos nas interações sociais em condições de reiteração das experiências.

Essa apropriação, por sua vez, ao ser mediada pelo(s) outro(s) da cultura e pelo signo, pela linguagem, depende do movimento de interconstituição entre condições internas e externas. Por isso, faz-se como transformação sempre singular, própria de cada sujeito e de suas relações sociais que se processam, também, de modo singular. Desse modo, o

aparecimento, em cada criança, das funções psicológicas superiores – percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, vontade, consciência – não consiste em um processo natural, ou mesmo individual, mas resultante da trama das relações sociais em que cada criança se insere desde o nascimento, em/como sua história.

Perceber o desenvolvimento dessa forma nos permite refletir sobre as diferenças referentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem perante a diversidade social e cultural de condições de vida dos sujeitos, visto que, nessa perspectiva, o biológico se transforma em cultural, o que nos possibilita pensar no desenvolvimento cultural da criança, que define a especificidade humana, emerge da progressiva inserção dos sujeitos nas práticas sociais do seu meio cultural mediadas pelo(s) outro(s) e pela linguagem, pelas significações. (PINO, 2005). Assim, é possível compreender a posição de Vigotski de que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, pondo em relevo as condições e relações que lhes são propiciadas em contextos educacionais, bem como o papel dos mediadores sociais nos processos de apropriação das práticas culturais, o que inclui as significações existentes.

Ao argumentar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento da criança – do sujeito humano – Vigotski (2007) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) afirmando que não há apenas uma dimensão do desenvolvimento, mas níveis diferenciados pelo modo como os sujeitos se encontram em relação a cada função, seu nível de domínio e autonomia em relação à mediação do(s) outro(s) nas ações, em cuja realização as funções sejam requeridas. Segundo o autor, é possível identificar nível de desenvolvimento real quando o sujeito já consolidou a apropriação dos processos necessários à operação e já realiza as ações concernentes de modo autônomo; e desenvolvimento proximal, quando a realização de tais ações, pelo fato de as operações requeridas ainda não serem de domínio do sujeito, demanda mediação-intervenção de outro mais experiente. Entre esses dois níveis, segundo o autor, encontra-se uma zona de desenvolvimento propícia à intervenção pedagógica, que pode atuar na propiciação de aprendizagens de ações-funções que se encontram em constituição, ainda não desenvolvidas.

Com esse conceito, Vigotski (2007) não somente afirma o papel impulsor da aprendizagem, como do outro em relação ao desenvolvimento.

Partindo de uma mesma matriz marxista de compreensão dos processos de transformação social e de constituição humana – o materialismo histórico dialético – Wallon (2005) considera como determinantes intercomplementares do desenvolvimento humano fatores biológicos e sociais, em que destaca as interações, a linguagem, os instrumentos. Ao mesmo tempo, considerando o sujeito como pessoa em sua integralidade e não privilegiando a cognição, o autor, ao considerar o papel fundante das relações sociais na constituição do sujeito, considerou a emoção – a capacidade de afetação recíproca entre os sujeitos desde os primeiros dias da vida – como uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação, juntamente com a dimensão corporal-motórica – o movimento.

Considerando que, “Desde o seu nascimento, geneticamente a criança é um ser social.” (ZAZZO, 2005, in WALLON, 2005, p. 15), o autor buscou estudar o desenvolvimento da criança – sua constituição como pessoa – desvendando suas condições materiais – orgânicas e sociais, numa relação dialética em que “As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades”. (ZAZOO, 2005, in WALLON, 2005, p.14).

Nessa perspectiva, destaca o papel das relações sociais desde o início do desenvolvimento da criança: “Incapaz de efectuar seja o que for, o recém-nascido é manipulado por outros e é no movimento dos outros que tomarão forma as suas primeiras atitudes. [...] As atitudes, em relação com os seus estados de bem-estar, de indisposição, de necessidade, constituem a base das suas emoções”. (ZAZOO, 2005, in WALLON, 2005, p.14).

O desenvolvimento tem seu início, portanto, na relação do organismo do bebê, recém-nascido, essencialmente reflexos e movimentos impulsivos, também chamados descargas motoras, com o meio humano que as interpreta e a elas responde. Nessa fase diferenciam-se apenas estados de bem-estar ou desconforto. São as reações do ambiente humano, representado pela mãe – ou por quem assume os cuidados com o bebê – motivadas pela interpretação da mímica do bebê que permitem distinguir e, ao mesmo tempo, constituir, as emoções básicas. Essa mímica não é casual, mas, segundo Wallon (2005) um

recurso biológico da espécie, essencialmente social, que faz do bebê um ser capaz de produzir, no ambiente humano, ainda representado pela mãe, um efeito mobilizador para sobreviver.

Dessa forma é a dimensão motora que dá a condição inicial ao organismo para o desenvolvimento da dimensão afetiva que, por sua vez, prenuncia as relações com o meio social. A criança atua, desde o princípio, em um ambiente humano. A mobilização do outro se faz pela emoção. A vida psíquica é resultante do encontro da vida orgânica com o meio social.

Dialeticamente, esse processo está ancorado no desenvolvimento neurológico, como sua condição e limite. A maturação orgânica é considerada condição para o desenvolvimento e permite descrevê-lo em estágios sucessivos e integrados. "A maturação orgânica é indispensável à evolução funcional" (WALLON, 2005).

Para o autor, de início, é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais. O desenvolvimento "espontâneo" se transforma aos poucos em gesto, que, ao ser realizado a partir de uma intenção, se reveste de significação ligada à ação, voltada para a realização da cena, fora da qual nada significa.

De uma forma semelhante, Vigotski (2007) descreve a transformação do movimento em gesto-signo, afirmando o papel do outro, da relação de interação, assim como o percurso da emergência de funções superiores – modos de funcionamento socioculturais: em si, para o outro, para si.

Para Wallon, as funções psicológicas superiores se desenvolvem como campos funcionais que se interpenetram. Assim, a cognição emerge a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva e a partir das condições de desenvolvimento motor, se alterna e conflitua com ela. É a comunicação emocional que dá acesso ao mundo do adulto, ao universo das representações coletivas. Essa relação se presentifica e caracteriza o processo de desenvolvimento da criança mediante a apropriação da cultura – funções. O autor, (WALLON, 2007) propõe a existência de "três leis" que regulam esse processo: a alternância funcional, a preponderância funcional e a integração funcional.

A primeira, chamada lei da alternância funcional, indica duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento: uma centrípeta, voltada

para a construção do eu e a outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia. Essas duas direções se manifestam alternadamente, constituindo o ciclo da atividade funcional.

A segunda lei é relativa à sucessão da preponderância funcional, na qual as três dimensões ou subconjuntos preponderam, alternadamente, ao longo do desenvolvimento do homem: motora, afetiva e cognitiva. A função motora predomina nos primeiros meses de vida da criança, enquanto as funções afetiva e cognitiva se alternam ao longo de todo o desenvolvimento, ora visando à formação do eu (predominância afetiva), ora visando ao conhecimento do mundo exterior (predominância cognitiva) (WALLON, 2007).

A última lei, chamada de lei da diferenciação e integração funcional, diz respeito ao modo como novas possibilidades de funcionamento emergem – que não se suprimem ou se sobrepõem às conquistas dos estágios anteriores, mas, pelo contrário, integram-se a elas no estágio subsequente.

A integração dos três subconjuntos funcionais - motor, afetivo e cognitivo - constitui o último e quarto subconjunto funcional, denominado por Wallon *pessoa*. Para Wallon, em qualquer momento, ou fase do desenvolvimento, a pessoa é sempre uma pessoa completa.

Diferentemente de Vigotski, Wallon (2007) elaborou um sistema de estágios, no qual cada um se caracteriza por uma atividade predominante. Os estágios, inscritos na concepção do materialismo histórico, não são sobrepostos, nem se sucedem linearmente. As passagens de um estágio para outro são marcadas por conflitos e oposições. Os estágios não se sucedem com limites nítidos, havendo contradições e complexas interligações: cada um mergulha no passado e se desenvolve no futuro. Cada estágio significa, ao mesmo tempo, um momento de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais.

O autor organizou um sistema que tem início com o período intrauterino, passando por seis estágios diferentes: impulsivo emocional, sensório-motor, projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência. Em todos os estágios podemos identificar a presença de quatro categorias fundamentais – a emoção, a imitação, o movimento e o eu e o outro –, que são caracterizadas por atividades preponderantes.

No estágio Impulsivo Emocional, que abrange o primeiro ano de vida do bebê, a maior importância é dada a emoção. Os atos do bebê têm o objetivo de chamar a atenção do adulto por meio de gestos, gritos e expressões, para que ele satisfaça suas necessidades e garanta assim a sua sobrevivência. A emoção é o instrumento privilegiado de interação entre o bebê o adulto/meio.

Para Wallon (2007), a emoção é a primeira linguagem da criança, sua primeira forma de sociabilidade, por meio da qual são significadas as diversas situações (choro, espasmos...), transformando, assim, os atos que eram puramente impulsivos e motores em atos relacionais de comunicação.

Ao articular significados histórico-cultural, mediados pela relação com agentes de cultura (pai, mãe, irmão etc), a emoção do recém-nascido, de involuntária, inconsciente e regulada pelo tônus, torna-se manifestação psíquica, já havendo elaboração mental. A emoção promove o desenvolvimento da inteligência, que passa a determinar a ação humana.

No estágio sensório-motor e projetivo¹⁷, que vai até por volta do terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Ela também passa a diferenciar outras pessoas que desempenham papéis significativos em relação a ela (pai, avós, tias), já que até aqui ela estava muito ligada à mãe ou a pessoa de maior referência/proximidade. Sua sociabilidade amplia rapidamente quando começa a andar e a falar, interagindo mais com o meio que a cerca. Surgem os jogos de espontâneos de alternância, como dar tapinhas e de esconder e ser escondido pela fralda de pano. São momentos que alargam as possibilidades de interações e vivências com o meio.

Outro marco importante nesse estágio é o aparecimento da função simbólica e da linguagem. Nesse estágio predominam as relações cognitivas da criança com o meio (inteligência prática e simbólica).

Após a aquisição da marcha e da fala, a criança começa a romper com o mundo subjetivo no qual estava imersa, quando ainda não distinguia o eu e o outro. Pelas atividades de exploração e investigação do mundo dos objetos, apropria-se do mundo objetivo e passa a contar com sua inteligência para se comunicar com o social no qual está inserida.

¹⁷ Neste trabalho, discutiremos apenas os Estágios Impulsivo Emocional e Sensório- Motor, propostos por Wallon, por ser a faixa etária das crianças da nossa pesquisa.

Para Vigotski (2009) a apropriação da linguagem faz com que haja uma profunda mudança qualitativa nos processos da consciência. Pela mediação da linguagem, as funções mentais passam a ser reguladas por um sistema de signos e não mais pela maturação orgânica, que é responsável pelas funções elementares (sono, respiração, sucção). A linguagem passa a organizar o pensamento e o comportamento da criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção concentrada, memória seletiva, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório).

Vigotski (2009) exemplifica que, na criança, em um primeiro momento, a fala acompanha a ação; já num segundo momento a fala se antecipa à ação, e em um terceiro momento, ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular a atividade, ou seja, a criança brinca de carrinho sem ter necessidade de exteriorizar seu pensamento.

Como vemos, guardadas distinções relativas a focos e abordagem, Vigotski e Wallon, a partir de uma mesma matriz epistemológica – o materialismo histórico e dialético – contribuíram para uma visão de criança concreta, situada, singularizada, mas com aspectos comuns. Sobretudo a partir das concepções de Wallon (2005) podemos conceber as crianças como possuidoras de especificidades que as diferenciam das crianças maiores, assim como do indivíduo humano de outros ciclos de vida, em função de sua pertença à espécie humana. Assim, é possível reconhecer que as crianças – desde bebês – são seres integrais, com uma corporeidade, uma cognição, uma afetividade e um eu (em formação) que lhe compõem de modo indissociável; são, assim, vulneráveis e dependentes dos adultos, mas, ao mesmo tempo, capazes de afetar e intervir no meio e de aprender e se desenvolver, de produzir cultura em relação com as possibilidades de seu meio sociocultural.

Ao construíram teorizações acerca do desenvolvimento humano situando-o como geneticamente sociocultural, pondo em relevo sua “natureza” social e simbólica, essas contribuições deram centralidade aos processos e práticas educacionais vigentes nos contextos socioculturais como fundamentais na constituição de cada sujeito, desde o início de sua vida. No caso da criança, os contextos de sua educação, inclusive os não familiares, característica das instituições infantis, consistem em espaços de interação, de apropriação da cultura, de aprendizagem e desenvolvimento de sua integralidade pessoal.

3.3 CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Do exposto, podemos considerar que, embora as potencialidades de desenvolvimento existam como possibilidades da criança como indivíduo da espécie humana, sua concretização resultará das condições concretas que lhes sejam propiciadas de aprendizagem e desenvolvimento, o que implica, sobremaneira, a qualidade dos processos e práticas de educação que lhes sejam propiciadas como condições de oportunidades de acesso às práticas da cultura, aos modos socioculturais de interfuncionamento.

Se a infância não é um fato natural, se consiste na condição de ser criança que, por sua vez, depende de outras condições – sociais, econômicas, políticas, culturais, podemos entender, como afirma Lopes (2005, p. 13) que:

Dentro de condições diferentes, cada criança vive a “sua infância”. E aprende, se desenvolve – se educa a partir dessas experiências que vão marcar o que e como vão aprender e, em consequência, como vão se desenvolver e se educar. (LOPES, 2005, p. 13)

Assim, ao mesmo tempo em que é preciso reconhecer a criança como sujeito potente e capaz, é preciso considerar que suas potências e capacidades não são dadas *a priori*, mas se constroem mediante relações sociais – mediações sociais e simbólicas que se materializam em cuidados, assistências, ajudas, apoio, transmissões, desafios, intervenções para que se apropriem das práticas que, aprendidas, se converterão em funcionamento próprio, individual e comporão sua personalidade única. (LOPES, 2005).

É nessa perspectiva que a função da educação infantil é compreendida atualmente como educar-cuidar, tal como se encontra sintetizado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Para pensar em um atendimento às crianças em que o educar-cuidar seja orientado por uma perspectiva de qualidade, é preciso assumir, como premissas, tanto as especificidades da criança, bem como os valores e crenças dos grupos sociais a que pertencem e que determinam o que é válido, o que é desejável em termos de educação das novas gerações.

A educação e os cuidados das crianças ficaram, por muitos séculos, somente sobre a responsabilidade da família, particularmente das mães e de

outras mulheres da própria família. Com as mudanças sociais e econômicas, principalmente a revolução industrial, as mulheres foram levadas a sair de casa em busca de trabalho, surgindo assim a necessidade de um espaço que pudesse amparar os filhos das mães trabalhadoras.

Essa motivação inicial tem se reconfigurado nas últimas décadas em processo mobilizado, justamente, pelas transformações nas concepções relativas às crianças, às necessidades próprias ao seu desenvolvimento enquanto sujeitos e ao reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos e de suas capacidades de participação social. A partir dessas premissas, afirma-se, na atualidade, a educação infantil como necessidade e direito das próprias crianças, sujeitos de/em desenvolvimento, como espaços de ampliação de suas interações e possibilidades de aprendizagem. Como afirma Campos:

Há um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Ela aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser um só. (CAMPOS, 2011, p. 203). (*Grifos Nossos*).

3.3.1 A CRECHE E OU A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS “BEM PEQUENAS” - DE 0 A 3 ANOS

A creche e a pré-escola constituem a Educação Infantil, um espaço educativo, um ambiente único destinado à disponibilização de condições positivas de crescimento e de desenvolvimento para as crianças nela presentes e que fornece às famílias garantias do desenvolvimento infantil. Para Bondioli (2004), a creche não é apenas um aparelho para as famílias que precisam do atendimento para suas crianças, mas é um lugar público de educação infantil, um lugar legalmente educativo.

No Brasil, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creche é contemplado na legislação como direito da criança. Ambiente de relações complementares à família, a creche se consolida como espaço educacional e,

portanto, possibilidade de experiências significativas e afetivas no âmbito das interações entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos.

A história da creche vincula-se, inicialmente, às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos. Essas modificações segundo Oliveira (2002), inserem-se no conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. A creche deve ser compreendida, ainda segundo a autora, especialmente dentro do contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna mais acelerada.

Haddad (1991), em suas pesquisas históricas afirma que “as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e no início do século XX no Brasil, acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por indivíduos capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças” (p.24).

Assim, segundo a autora, durante muito tempo a creche foi interpretada com a função de combate à pobreza e à mortalidade infantil. Para atingir esses objetivos adotaram-se padrões de funcionamento que variam conforme o que se acreditava ser os determinantes da pobreza e da mortalidade infantil.

As creches de origem europeia e do Brasil tinham algumas semelhanças. Mas, aqui, apareceu outro fator: o atendimento das crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras. Durante bastante tempo, segundo Didonet (2001), orfanato e creche eram quase sinônimos. O modelo filantrópico predominou até fins da segunda década do século XX.

No nosso país, quando ainda não éramos uma República, as creches se firmaram como entidades de amparo, com o intuito de cuidar de crianças pobres, em sua maioria abandonadas, e aquelas filhas de escravos, as quais, após a abolição da escravatura, não mais assumiriam a posição de seus pais. Já na República, muita atenção era dada às questões sociais enfrentadas pelas classes menos privilegiadas, dentre elas a preocupação com a saúde da população. Vieira (1988, p.4) afirma que as creches, “[...] integrando uma política de proteção à maternidade e à infância, estiveram vinculadas às instituições da área da saúde e a assistência social [...]”. A função

assistencialista de caráter médico-higienista se firma nessa época, nas creches, em decorrência também do processo de urbanização e industrialização por que passou o país, no século XX.

No Brasil, as creches e os parques infantis¹⁸ não existiam até meados do século XIX. A maior parte da população se concentrava na zona rural e as crianças órfãs ou abandonadas recebiam os cuidados das famílias de fazendeiros. Nas cidades, os bebês abandonados pelas mães, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. Na segunda metade do século XIX, criaram-se as primeiras creches no Brasil: em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo. Foram criados também, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas que tinham como objetivo preservar a infância (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Oliveira (2002), “o termo creche, vem do termo francês *creché* equivalente à manjedoura, presépio, que além de cuidar também educava, mas nesse tipo de educação predominava quase exclusivamente o contexto doméstico”. Observa-se que a primeira noção de atendimento infantil possuía meramente um caráter assistencialista e caritativo, vinculado apenas aos cuidados de higiene e alimentação.

Com a mudança da estrutura familiar, a mulher começa a ser empregada em atividades industriais, e essa necessidade fazia com que houvesse um deslocamento do local de moradia e o de trabalho. Com a mãe saindo para trabalhar, surge o problema de onde deixar a criança. De início, a solução era deixar as crianças com outras mulheres que se propunham cuidar delas, em troca de uma quantia em dinheiro. Essa mudança na postura das mulheres também acarretou aumento nas taxas de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos pois as crianças, em muitos casos, ficavam sem os cuidados básicos necessários para sua sobrevivência. Esses

¹⁸ Mário de Andrade foi um dos idealizadores e diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo e criou, dentre outros programas para o operariado, o Parque Infantil para crianças de 3 a 12 anos. Os parques infantis criados em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços baseado na trílice: educar, assistir e recrear (FARIA, 1999) Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>

problemas passaram a chamar a atenção dos religiosos, empresários e educadores. A creche surge, então, como uma solução paliativa dentro de um contexto assistencialista e de cuidados, e a criança passa a ser vista como um problema da sociedade.

A ideia de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a meninos nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2002, p.59).

Dessa forma, segundo Haddad (1991), se, por um lado, o objetivo explícito da creche era atender os filhos das mães trabalhadoras e liberá-las para o trabalho, por outro, as práticas adotadas refletiam mais uma preocupação em reforçar o lugar da mãe no lar com seus filhos. Assim, percebe-se claramente uma contradição entre o discurso “oficial” e as práticas adotadas nas creches. A creche acabou assumindo também o papel de doutrinadora, aconselhando as mães sobre os cuidados apropriados, segundo uma determinada classe social, para com o marido e os filhos, evitando os perigos que levassem à vagabundagem e à morte. Propagando critérios de conduta familiar e de maternidade, os grupos femininos filantrópicos e religiosos estavam “convictos de que o cuidado materno era o melhor para a criança e que o cuidado em grupo era certamente um substantivo inadequado” (ibid, p.25).

Nesse contexto, o direito das creches pelas mães trabalhadoras foi sendo exigido nos contratos de admissão pelas empresas. No cenário nacional, debates surgiram em torno da renovação das escolas brasileiras, originando, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual defendeu a

[...] educação pública, a existência de uma sala única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo em salas de aula e de o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada. (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

No entanto, essas iniciativas se voltavam apenas para as pré-escolas que atendiam a crianças oriundas de classes sociais privilegiadas, e a creche passa a ser somente condição necessária para uma melhora de vida dos trabalhadores da zona urbana, já mantida pelo Estado, no intuito de preservar a classe operária, por não ter condições mínimas de saneamento no local onde moravam. Nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX, as poucas creches existentes fora das indústrias eram responsabilidade de entidades filantrópicas contando com alguma ajuda governamental para desenvolver seu trabalho.

Como reflexo da propagação dos princípios higienistas, a partir da revolução pasteuriana, do final do século XIX, a “creche passa a ser defendida também nesse período (décadas de 30, 40 e 50 do século XX) por médicos e sanitaristas preocupados com a higiene das condições de vida da população mais pobre, que dispunha, em geral, apenas de moradias insalubres e superlotadas. As crianças dessas famílias eram vítimas de frequentes infecções” (HADDAD, 1991, p.19). É assim que se observa a normatização dos horários de alimentação, sono, treino de toalete e uma ruptura ainda maior com as famílias atendidas como meio de evitar a contaminação. Dessa forma, adotando princípios higienistas, acreditava-se estar combatendo a pobreza e a mortalidade infantil.

Segundo Oliveira (2002)

Embora desde a década de 30 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência [...] O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 2002, p.100-101).

Pela assunção, em suas origens, por parte de seus idealizadores e realizadores, finalidades e funções identificadas como sendo de guarda, de assistência e proteção, a creche ganhou, ao longo da história – e vigorando até hoje – uma marca de prática unicamente assistencialista, como se desvinculada de uma função educativa. Essa compreensão, entretanto, consiste em um equívoco. Como aponta Kuhlmann Jr. (2004), tanto creches,

como jardins-de-infância e escolas maternais, constituíram-se, desde o início, como instituições essencialmente educacionais, visto que as práticas desenvolvidas propiciavam, às crianças, a apropriação de práticas culturais recortadas em função da população atendida.

Com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, uma atenção é dada aos filhos de operários. Porém, o atendimento das crianças desses trabalhadores que não frequentavam o ensino primário se resumia a questões de saúde, a cuidados com o corpo e a higiene. Logo, as creches se tornaram um “mal necessário”, com um caráter assistencial, cuja preocupação era “[...] alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças pertencentes a famílias pobres” (OLIVEIRA, 2011, p. 101). Para Oliveira (2002) esse período da história da creche e de sua função pode ser identificado como sendo de cunho assistencial-custodial.

Segundo as autoras citadas, na segunda metade do século XX, o aumento da industrialização e da urbanização motivou a crescente procura por creches, não só por mães operárias, mas mulheres de outros setores. Mantidas pela Assistência Social, continuaram com o discurso médico de cuidado da saúde das crianças, porém, já modificado pela inquietação de evitar a marginalidade e a criminalidade das crianças pobres.

É a partir dos anos de 1970, quando, no campo educacional passaram a ser difundidas teorizações de origem norte-americana conhecidas como “teorias do déficit”, segundo as quais as crianças pobres não alcançavam êxito nas aprendizagens escolares porque sofriam de “privação cultural”, emergem, no campo da educação infantil, a ideia de que o atendimento de crianças em creches e pré-escolas poderia voltar-se a garantir às crianças as aquisições requeridas na escola, transmudando-se sua função para uma “educação compensatória”. Nesse período, creches e pré-escolas particulares começaram a defender um modelo educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Ao mesmo tempo, segundo Haddad (1991), em contextos mais privilegiadas, também começam a ser difundidas, desde o período do pós-guerra, orientações provenientes de discursos psicológicos, refletindo o movimento psicanalista que defendia a relação da criança com sua mãe como

fonte subjacente de seu desenvolvimento emocional e as relações sociais como decorrentes desse primeiro protótipo de interação.

Tais discursos, baseados sobretudo nos estudos de Jonh Bowlby (1981), sobre carência dos cuidados maternos, e de René Spitz (1979), sobre depressão anaclítica e hospitalismo, procuravam demonstrar que a ausência afetiva mãe-criança, em determinados momentos na infância, torna-se irreversível, podendo produzir personalidades delinquentes e psicopatas. Assim, a institucionalização, privando a criança dos cuidados maternos, acarretaria sérios prejuízos em seu desenvolvimento mental, físico e social (HADDAD, 1991, p.27).

Essas teorias preconizavam a importância da estimulação dos cuidados físicos e afetivos à criança, reavaliando a razão adulto-criança e o perfil do profissional que trabalhava diretamente com ela. Essas questões colocavam a creche e a família em um campo de competição em relação aos cuidados da criança pequena gerando nas mães um sentimento de culpa por não estarem cuidando dos seus filhos e, por outro lado, o próprio trabalho desenvolvido pelas creches continuava a ser desvalorizado, uma vez que só fazia sentido em função da ausência da mãe e não por ter um valor próprio.

A partir da segunda metade da década de 1970, com a abertura política, observa-se mudanças significativas nas discussões e conquistas sobre a creche, mobilizadas pela organização de movimentos sociais (grupos populares e feministas). No âmbito dessas discussões – e alimentadas pelo clima mais amplo de redemocratização do país – a creche gradativamente sai da condição de dádiva, de favor, para se constituir como um direito do trabalhador. O poder público passa a assumir a organização, manutenção e gestão direta de um maior número de creches (início da conquista de uma rede pública de creches), observando-se também um envolvimento maior das famílias no trabalho ali desenvolvido.

Mais tarde, a partir das discussões que se desdobraram no pós-guerra, mobilizadas pelo reconhecimento da vulnerabilidade das crianças em situações de conflito e adversidade social, bem como pela difusão de novas concepções de infância e de crianças – já discutidas anteriormente – emerge a consideração das crianças como sujeitos integrantes da sociedade, com capacidades e necessidades específicas e sujeito de direitos, dentre os quais,

à educação, atribuindo-se, às instituições educacionais, funções pedagógicas que envolvem cuidar-educar e, aos profissionais responsáveis, o papel de provedores de cuidados e mediadores de educação.

Nos anos de 1980, em meio a críticas ao atendimento ofertado é criado, em 1986, o Plano Nacional de Desenvolvimento incluindo novas políticas para a educação infantil e a creche. Discussões sobre as funções das creches e pré-escolas foram retomadas e criadas novas programações pedagógicas buscando romper o assistencialismo e a educação compensatória.

No Brasil, como já enunciamos, o marco legal desse reconhecimento encontra-se na Constituição Brasileira de 1988 que reconhece/institui a criança como cidadã-sujeito de direitos, dentre estes, a educação. A creche é explicitamente mencionada no capítulo sobre a educação (art. 208), no qual se diz, textualmente: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Esses direitos são consolidados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Desdobrando e ampliando essa afirmação do direito das crianças pequenas à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9394/96 destaca que as instituições de educação de crianças de 0 a 6 anos devem desenvolver ações intersetoriais integradas à saúde, assistência e educação de modo a realizar sua função de educar e cuidar das crianças com a finalidade de promover, em ação complementar à da família, seu desenvolvimento integral.

No final do século XX, impulsionada pelas transformações nos modos de conceber a infância e a criança como cidadã-sujeito de direitos, dentre eles à educação, a creche e a pré-escola passam a constituir um direito da criança e não apenas da mulher/mãe que trabalha fora, torna-se cada vez mais uma realidade. Nesse sentido, passa-se a compreender que

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma (ou quase da mesma) idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade (BARBOSA, 2000, p.101).

Essa “nova mentalidade” que traz marcas das construções teóricas acerca da infância e da criança, bem como de discussões desenvolvidas nas e sobre as instituições, tem redefinido a função social da educação infantil de forma a englobar suas muitas faces: direito da criança a experimentar oportunidades diversificadas, além das próprias ao contexto familiar, de interagir com outros adultos e crianças e compartilhar outras práticas da cultura – cuidados, múltiplas linguagens, diferentes instrumentos, modos de ação e relação, novas rotinas. E, mediante essas interações, alargar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, identidade e cultura. Ao mesmo tempo, direito dos pais de compartilharem com o Estado o cuidado e a educação dos cidadãos de pouca idade.

A função atual da educação infantil de educar-cuidar decorre, como vimos, das significações acerca da criança e da infância produzidas a partir de diversos campos do conhecimento e, ao mesmo tempo, de sua afirmação/legitimação em instrumentos legais mediante os quais a criança e sua educação são definidas a partir de outro prisma. Bazilio e Kramer (2003) afirmam que

(...) a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (BASÍLIO; KRAMER, 2003, p.56).

Assim, ao mesmo tempo em que educar significa possibilitar a inserção das crianças nas práticas culturais – linguagens, conhecimentos, procedimentos, valores – propiciando sua apropriação de modos próprios de agir, de pensar, de sentir, de ser criança no/do seu grupo sociocultural, o que inclui os modos como é cuidada, ensinada, acarinhada, valorizada; cuidar significa, como parte integrante da educação, dedicar-lhe atenção, respeito às suas necessidades e capacidades pessoais singulares, afeto e, portanto, constitui-se como prática de educação. Os modos de cuidar educar, transmitem às crianças significações relativas a ela mesma e ao contexto social, ao que é considerado válido e necessário na sociedade. Ao serem cuidadas, as crianças

aprendem sobre esses modos como os adultos se relacionam, valorizam, sentem.

Assim, toda prática educativa envolve uma dimensão de cuidado (LOPES, 2011), toda prática educativa envolve processos de ensinar e aprender e, portanto, tem natureza pedagógica, intencionalidade e sistematização, o que não significa rigidez, cristalização e controle unilateral das situações.

Na história das instituições de Educação Infantil percebemos uma valorização da função entendida como “pedagógica” das atividades cotidianas das creches e pré-escolas. Esse modo de significar como mais valioso o trabalho de cunho pedagógico, considerado em oposição ao entendido como “apenas de cuidado”, além de colocar em evidência as atividades tidas como “de ensino” relacionando-as com as típicas dos níveis posteriores de ensino e, por isso, muitas vezes antecipando-as, também concorre para a desvalorização das ações relativas à nutrição, higiene e repouso – todas elas relativas às necessidades biológicas, mas convencionadas como práticas da cultura e igualmente relevantes ao desenvolvimento das crianças.

Associar o cuidado apenas a atitudes relacionadas ao corpo faz parte da herança moderna de separar corpo e mente em categorias estanques, em que o cuidar estaria ligado ao corpo e o educar à mente, como se o ser humano, principalmente a criança pequena, pudesse ser divisível diante a sua globalidade. A esse respeito, Maranhão (1998, p.13), afirma que,

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado através de procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sócio-cultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros.

A dimensão do cuidado está presente no processo de educação e em qualquer etapa da vida ou nível de ensino; cuidamos sempre que nos preocuparmos com suas aprendizagens, com suas manifestações de sentimentos, suas dificuldades, suas singularidades. Mas, em decorrência da natureza cultural da criança o cuidado assume, na educação infantil, uma

configuração diferente, visto que, dada a imperícia (WALLON, 2005) que caracteriza a criança pequena em relação a algumas ações, há necessidades básicas à sua sobrevivência às quais elas não conseguem atender sozinhas e dependem dos adultos (ou crianças maiores) para fazê-lo, o que as coloca em posição de vulnerabilidade.

Podemos compreender que o cuidar-educar enquanto prática educativa, no contexto da educação de crianças de zero a dois anos envolve o conjunto de ações realizadas pelos adultos, de modo voluntário e segundo as convenções sociais, destinadas a garantir as condições que os bebês precisam para se desenvolver (LOPES, 2011). A criação dessas condições requer, segundo Pino (2005, p. 46) “forças poderosas [...] a razão e o afeto, qualidades tipicamente humanas, juntamente com a linguagem”. Como sintetiza Lopes (2011, p. 78):

Assim, em condições socioculturais em que sejam atendidas suas necessidades, ao mesmo tempo em que vão se desenvolvendo as funções elementares do bebê, em um movimento que envolve fatores biológicos e ação do meio social, vão se constituindo, mediante processos de interação, de mediação, de intervenção do/no meio social, suas capacidades de movimentar-se, de prestar atenção, de olhar, falar, lembrar, brincar, expressar-se/comunicar-se de modos diversos e próprios dos humanos.

Profissionais e pais de crianças que estão na Educação Infantil precisam, portanto, ter consciência que nas instituições de ensino, o cuidado é essencial e configura-se como educação. Assim, não basta a operacionalização de ações voltadas à satisfação das necessidades básicas das crianças, como alimentação, repouso, higiene, realizadas de modo mecânico. Além de indispensáveis, essas situações também são momentos privilegiados de “contato humano-social nos quais as crianças são chamadas a compor os enredos de práticas que, além de organizarem sua rotina individual, as solicitam em suas possibilidades potenciais de aprendizagem” (CAMARGO, 2005, p. 12).

Assim, se a educação é um direito da criança e se a educação infantil envolve cuidar, todas as crianças pequenas têm o direito de serem cuidadas-educadas em cada momento do dia em que permanecem na instituição. Seja

uma troca de fralda, um banho, ou na hora de contar uma história, as atividades devem ser integradas e complementares, em uma perspectiva de criança inteira, completa. Cuidar-educar uma criança é compreender e respeitar, ao mesmo tempo, sua semelhança às outras crianças e a sua singularidade enquanto pessoa e como ser humano em contínuo e rápido crescimento e desenvolvimento.

Afirmamos o quanto se torna desafiador pensar na instituição de Educação Infantil enquanto um contexto que, em complementação e não em substituição à família, possa propiciar o desenvolvimento infantil em toda sua complexidade, reconhecendo as interações e brincadeiras como vivências a serem garantidas às crianças como condições de seu desenvolvimento.

4. INTERAÇÕES E BRINCADEIRA: VIVÊNCIAS INFANTIS

Antes a gente falava: faz de conta que este sapo é pedra.

E o sapo eras.

Faz de conta que o menino é um tatu.

E o menino eras um tatu.

A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de entes com coisas.

A gente hoje faz imagens.

Tipo assim:

Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo.

Estavas um caramujo – disse o menino

Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.

A porta eras.

Então é tudo faz de conta como antes?¹⁹

Manoel de Barros.

Manoel de Barros, em sua poesia, nos incita a pensar sobre a brincadeira como modo de relação/de interação da criança com a realidade, como produção de sentidos singulares cheios de imaginação.

4.1 INTERAÇÕES E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O termo interação está presente na bibliografia recente assumindo diferentes significados. No dicionário da Língua Portuguesa, interação significa “influência ou ação mútua entre coisas e/ou seres. [...] do indivíduo com a sociedade” (HOUAISS, 2010, p.444). Já no dicionário de Filosofia, o termo aparece associado ao significado de “ação recíproca, transação” (ABBAGNANO, 2014, p.665).

As significações dicionarizadas refletem a concepção de interação que é parte de nosso objeto de estudo, juntamente com a brincadeira. A partir da perspectiva da abordagem histórico-cultural e a desde a afirmação de sua “Lei geral” (VIGOTSKI, 2000) segundo a qual todas as funções mentais emergem

¹⁹ “Eras”. BARROS, 2001.

das relações entre pessoas e transmuda-se em função individual própria por meio de um processo de conversão por meio do signo – portanto, como significação, o autor estabelece as bases do psiquismo nas relações sociais como interações que se fazem presentes desde os primeiros momentos da existência humana (VIGOTSKI, 2007). Para Vigotski, a interação é uma necessidade ontológica, pois é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações, que o ser humano se humaniza.

Segundo Pino (2005, p. 103) [...] “Vigotski fala de ‘relações sociais’ entendidas no sentido da sociabilidade humana em geral, a qual, por ser humana, implica uma certa consciência de que essa sociabilidade se concretiza em relações ou vínculos do tipo Eu – Outro (não-Eu)”. O próprio Vigotski (2000, p. 25) afirma a importância fundante das interações Eu-Outro quando diz: “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo”. O autor chama a atenção, aqui, para que nas interações estão em jogo, mais que ações, significações de ações.

Pino (2005) aponta, por sua vez, a aproximação entre essas afirmações vigotskianas e as proposições de Wallon acerca da relevância das relações sociais no desenvolvimento da criança ao citar o “outro como o eterno sócio do eu” (PINO, 2005, p. 104).

O mesmo autor ainda destaca, na discussão acerca das relações sociais em Vigotski que

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em práticas sociais.(PINO, 2005, p. 106).

Novamente, é enfatizado, nas relações sociais, nas interações, o processo de compartilhamento de significação – de atribuição de sentidos às ações e posições dos sujeitos envolvidos. A criança constrói e se apropria de ações e significações compartilhadas em tarefas realizadas com o outro. Nas ações compartilhadas, os atos entre os parceiros estão intimamente

entrelaçados e criam possibilidades em que uma criança imita o outro no seu processo de desenvolvimento. A imitação é resultante de interações que se convertem em contextos de imitação.

Para Vigotsky (1995), “la imitación es, em general, una de las vias fundamentales en el desarrollo cultural del niño” (p. 137) e um fato essencial para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do comportamento, pois,

[...] constituye fundamentalmente el camino para adquirir aquellas actividades que están muy lejos de sus propias posibilidades, el médio para adquirir funciones como el language y las funciones psicológicas superiores (p. 227).

Wallon (2005) afirma que a imitação é um instrumento fundamental de aperfeiçoamento da inteligência, um componente essencial na inteligência expressiva, que opera a passagem do ato ao pensamento, lidando com os dois territórios e desenvolvendo uma mobilidade que vai da participação total do indivíduo em relação ao modelo para a construção interna do objeto, ou seja, a sua compreensão (WALLON, 2005). Para o autor, a imitação propicia a manutenção das interações de crianças pequenas pelo fato de que há significados que são compartilhados a partir do movimento que foi realizado pela outra criança. As significações sobre os acontecimentos à sua volta são construídas nas relações inter e intrapessoais presentes nas situações vividas, nas quais a criança organiza seu sentido sobre o mundo, é o que podemos perceber na cena a seguir:

São 13:00 hora e as crianças estão saindo da sala de repouso. A professora foi tomar seu café e a estagiária está sozinha com as crianças na sala de atividades. Um grupo, que já acordou, senta de frente a TV, está passando um DVD da “Galinha pintadinha”. Outro grupo fica próximo a estagiária que está sentada, segurando um livro e mostrando as imagens para as crianças. Enquanto a estagiária está com esse grupo, Y vai andando em direção ao canto onde ficam os calçados (das crianças, da professora e da estagiária), próximo a porta de entrada e saída da sala, no mesmo espaço onde ficam as bolsas das crianças. Y senta de frente aos calçados, observa, se volta e olha para a estagiária, mas a estagiária está envolvida com o grupo de crianças e o livro e não observa onde Y está e o que ela está prestes a fazer. Y então decide calçar um dos sapatos, de um dos adultos. Sentada no chão ela ajusta o sapato nos pés e, colocando as mãos no chão para apoiar-se, tenta levantar. Nesse momento, a estagiária observa o que Y está fazendo e fala, do lugar de onde está: “é *alto!*”, e não se levanta,

continuando com o grupo de crianças e o livro. Y não se equilibra e cai no chão. Quando cai no chão, ela se volta novamente para a estagiária e a observa. A estagiária demora um pouco para se voltar para Y, quando vê que Y está olhando para ela, embora não fale nada, ela levanta e vai em direção a Y. Quando se aproxima, a estagiária diz: *“vamos tirar?! É muito alto! Você cai!”*, e ajuda Y a retirar o sapato, guardando-o em um armário mais alto. Observamos que essa criança, em outros momentos, de dias diversos, realiza essa tentativa de calçar os calçados dos adultos e caminhar com os mesmos pelo espaço da sala de atividades. (Diário de Campo, 06/10/2015, Berçário II)



Imagem16: Sequência de Y tentando calçar o sapato da estagiária
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse evento, que aos olhos de um leigo pode parecer uma cena sem importância, reconhecemos uma situação de interações. Mesmo não havendo linguagem oral, observamos outras linguagens envolvidas, como as expressões faciais de Y ao voltar-se para a estagiária. O olhar de Y nos demonstra um possível olhar de indagação, de pedido de ajuda ou de “autorização” para calçar o sapato. Um olhar que é interação. Observamos uma experiência que constitui interações com as práticas da cultura mediada pelos

Outros – os atos de Y reproduzem (dentro de suas possibilidades) os atos dos Outros já observados/compartilhados em outras situações. A estagiária, mesmo não ajudando Y a calçar o sapato, exerceu um papel fundamental de Outro mediador ao possibilitar a vivência dessa experiência, que para muitos é tão simples, não precisando ser planejada com antecedência, mas que permite a experimentação. O fato da estagiária não levantar e ir em direção a Y, permitiu que ela interagisse com o sapato, ela pôde experimentar calçar um calçado que ainda não é permitido o seu uso por ela; observamos indícios de como Y observa o que o Outro faz, como o Outro caça o calçado, sendo esse Outro, mais uma vez, mediador, fazendo com que Y tenha internalizado a ação de calçar e caminhar com o calçado.

Viver essas experiências é modo de internalizar as práticas da cultura, mesmo não sendo “atividades escolares”, são experiências ricas de sentido e significado pelas/para as crianças. E, por fim, ainda observamos indícios da brincadeira de faz de conta, da ludicidade, a partir do momento em que Y calça o calçado do adulto, podendo ser, naquele momento, nessa brincadeira, um adulto.

Bakhtin (1997), ao discutir o papel das interações na constituição da subjetividade da criança, afirma que,

[...] tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...]. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (p.378).

O autor enfatiza o caráter relacional-alteritário e simbólico do processo de constituição do sujeito. O papel do(s) outro(s) como fonte do material que compõe o psiquismo é posto em relevo juntamente com a dimensão discursiva – a palavra, o tom – o significado.

A partir dessas teorizações, podemos pensar no papel dos adultos e das crianças no compartilhamento de práticas e significações no contexto da Educação Infantil, em situações de enunciação e atenção, escuta e compreensão de gestos, palavras, expressão por meio dos quais as crianças dizem e compreendem os dizeres das outras.

No âmbito de discussões sobre “rede de significações²⁰” Oliveira (2004) e assumindo pressupostos da abordagem histórico-cultural, o grupo elabora uma concepção pertinente às interações afirmando que:

A ideia de interação social é aqui aproximada da noção de ação conjunta, da relação eu-outro, na qual sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004, p.79)

Na pesquisa de Agostinho (2003) encontramos importante colaboração de Corsaro que, numa perspectiva da sociologia da infância, afirma que:

A interação entre as crianças é, para além de uma condição fundamental do desenvolvimento de relações e de laços de sociabilidade _ e, por isso, um dos mais importantes factores de “educação oculta” das crianças _ o espaço onde se estabelecem os valores e os sistemas simbólicos que configuram as culturas infantis.

As interações assumem papel primordial no desenvolvimento do ser humano, por seu caráter mediador. Por sua vez, as interações são mediadas pela linguagem. A mediação assume, na abordagem histórico-cultural, um lugar de centralidade. Apesar disso, é difícil encontrar nos textos de Vigotski, um conceito para o termo. De acordo com Molon (2000), esse fato acontece por não se tratar de um conceito, mas de um pressuposto norteador de toda sua fundamentação teórica e metodológica. “A mediação é processo , não é o ato em que alguma coisa se interpõe ; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação . É a própria relação” (MOLON, 2000, p.10). Na ideia de Vigotski, a utilização de signos e a mediação são funções que distinguem o homem dos outros animais.

Para Pino (2005),

A questão da “mediação semiótica” é central na obra de Vigotsky, como lembra Wersch (1981), tanto para explicar a relação entre o mundo da biologia e o mundo da cultura – mundo da natureza “em si” e da natureza “para o homem”- , como para

²⁰ Rede de Significações é o nome dado por um grupo de pesquisadores que discutem o processo de desenvolvimento humano a partir de autores sócio-histórico ou histórico-culturais como Vigotski, Wallon e Bakhtin. Propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica.

explicar a *conversão* das funções naturais da criança em funções culturais. A expressão “mediação semiótica” traduz a natureza e a função do signo, esse meio genial inventado pelos homens [...] (PINO, 2005, p.159,160).

Para Pino, “o outro é condição necessária para que ocorra esse processo, pois ele implica uma transformação ou conversão sendo o principal agente, tenha ou não consciência disso” (2005, p.154). Nesse processo Vigotski destaca dois termos para denominar o mecanismo de “transposição” de planos das funções humanas: internalização e conversão. Segundo Pino “o primeiro termo presta-se mais a expressar a passagem de um plano para outro, ao passo que o segundo presta-se mais a denominar a natureza da passagem” (2005, p.160,161).

Por meio da mediação, as crianças bem pequenas se apropriam das práticas humanas, o que lhes dá condição para se comunicar, mesmo antes da fala. Para Vigotski, o bebê inicia esse processo no plano natural das funções biológicas e termina no plano cultural das funções simbólicas.

[...] após a mediação do outro que, ao atribuir significação à ação da criança, indica-lhe, mesmo que ela ainda não dê conta disso, que está sendo incorporada no repertório das ações humanas as quais conferem às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelos outros. Isso é indicador da entrada da criança no circuito das relações sociais. (PINO, 2005, p. 161-162).

Ou seja, de início o bebê aponta para uma determinada direção ou objeto e esse ato é interpretado pelo adulto fazendo com que o bebê alcance seu objetivo. O “dado em si” resulta de um ser ainda biológico que, ao realizar o movimento de apontar, “aciona” um outro que reage a esse ato. O “dado para o outro” é quando esse outro finaliza seu movimento seja aproximando dele o objeto apontado, seja negando-lhe o acesso a ele. A ação do outro sempre causará impacto no bebê mesmo que esse ainda não entenda o significado do seu movimento (CARDOSO, 2016). Apenas quando torna-se “dado para si” é que o bebê passa a tomar consciência do seu ato.

Até um determinado nível de desenvolvimento, diz Vigotsky, as relações da criança com seu meio são diretas – por meio de contatos corporais, sons, choros, etc. – algo semelhante ao que

ocorre na vida social dos animais mais próximos ao homem. Pode-se deduzir então que, nessa fase, a criança age muito mais como um ser biológico do que como um ser cultural. [...] . Posteriormente, porém, à medida que a criança se desenvolve, suas relações com os outros passam a ser mediadas, interpondo entre ela e eles um terceiro elemento [...] o signo, ou em outras palavras, a significação das funções desempenhadas pelos sujeitos da relação (criança – outro).

Para Pino (2005, p. 166), “é pela ação do Outro que [o bebê] descobre a significação do seu movimento, o qual, na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros seus desejos”.

A mediação não se dá apenas de uma forma, e nem apenas por um tipo de signos ou instrumentos. De acordo com Smolka (2000, p.31), “todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas”.

De acordo com Souza (2006), na medida em que o sujeito se desenvolve, os processos de mediação vão se transformando, eles variam em diferentes contextos e situações. A mediação é um processo amplo, presente nas relações do homem com o mundo e com as pessoas e que deve ser entendida como tal. Ela pode ser intencional ou não. Pode partir, por exemplo, de um objeto, de um sentimento, ou de outra pessoa.

A mediação do/pelo outro, segundo Fontana (2000, p.20), “possibilita a emergência de funções que, embora a criança não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada”.

4.1.1 INTERAÇÕES E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, principal documento orientador do trabalho nesse nível da educação básica, como já apontamos, estabelece as interações como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas dos currículos da/na Educação Infantil (BRASIL, 2010). Ao analisarmos tanto as DCNEIs quanto outras publicações do MEC, é possível comprovar o importante papel atribuído às interações sociais para o pleno desenvolvimento das crianças no contexto da Educação Infantil.

Entre os documentos oficiais que pontuam a questão das interações, apontaremos o que nos dizem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), os Indicadores de Qualidade na Educação

Infantil (BRASIL, 2009c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o parecer que pediu a sua fixação (BRASIL, 2009).

Fazendo referência aos estudos de Vigotski, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, enfatizam que a interação social é,

[...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (BRASIL, 2006, p. 14)

O texto também estabelece que o desenvolvimento das crianças é tão mais potencializado quanto mais diversos forem seus parceiros e experiências, “desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006, p.15).

O documento também destaca que, mesmo antes de desenvolverem a fala, os bebês e crianças bem pequenas já se expressam por meio de outras linguagens como a gestual, a corporal, entre outras, mas sempre a partir do contato com outros parceiros – adultos ou crianças. No âmbito da escola, é importante então garantir trocas significativas entre adultos e crianças e oportunizar trocas entre as próprias crianças, principalmente por meio da brincadeira, bem como dar tempo e espaço para que elas desenvolvam atividades em pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a curiosidade e a criatividade e a negociarem ações e decisões. Ainda nessa perspectiva, o documento afirma que:

As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças (BRASIL, 2006a, p.16).

Ou seja, é papel do professor da Educação Infantil organizar o ambiente e as atividades de modo a possibilitar essas trocas, participações, interações e negociações entre as crianças.

O documento ainda menciona as interações entre as crianças no item que o documento trata dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições. Segundo o documento,

Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: [...] organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação (BRASIL, 2006, p. 39-40).

Para que isso seja possível, os espaços devem ser construídos e organizados levando em consideração as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças e devem também possibilitar as interações entre elas e entre elas e os professores e demais adultos da instituição (BRASIL, 2006b, p. 42-43).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), tendo como base os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), buscou transformar esses parâmetros em indicadores operacionais a fim de servir como instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil. Os indicadores foram estabelecidos em torno de sete dimensões , sendo uma delas as interações . Cinco indicadores compõem essa dimensão: respeito à dignidade das crianças ; respeito ao ritmo das crianças; respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; interação entre crianças e crianças.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, o termo interações se faz presente em todo o texto, a começar pela definição de criança apresentada no art. 4o da Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal

e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p.12)

No que diz respeito às práticas pedagógicas da Educação Infantil, as DCNEI estabelecem como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira (idem, Art. 9o). Em seguida, os incisos de I a XII estabelecem que devem ser garantidas na Educação Infantil experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009a, p.25-26)

Ao analisar esses pontos, percebe-se que as interações entre as crianças e entre elas e seu professor são consideradas fundamentais para uma

experiência educativa de qualidade. Interações possibilitadas através de diferentes experiências que ampliem as vivências das crianças em todos os campos e com os diferentes sujeitos envolvidos, usando as suas múltiplas linguagens – verbal, corporal, gestual e diversos recursos que ampliem essa aprendizagem.

O documento ainda indica que não se pode pensar no brincar sem as interações:

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. (KISHIMOTO, 2010)

No mesmo documento, em seu Art. 8^o, parágrafo 1^o, é estabelecido que as propostas pedagógicas devem promover o trabalho coletivo e preconizar uma organização do tempo, do espaço e dos materiais que respeite as singularidades das diferentes faixas etárias, mas promova interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes. E, por fim, o inciso I do Art. 10^o estabelece que um dos aspectos para o acompanhamento do trabalho pedagógico é a “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2009a, p.29)

Mais uma vez nota-se que o desenvolvimento das crianças é atrelado às interações que elas estabelecem entre si e com os adultos nos diversos ambientes pelos quais transitam. O texto ainda destaca ainda que:

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009b, p. 7)

O trecho acima ilustra a concepção do documento em relação ao potencial formador e transformador das interações para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando suas formas de agir, sentir e pensar.

4.2 A BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO-EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

4.2.1 A BRINCADEIRA AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao longo da história da humanidade, o brinquedo e a brincadeira foram temas considerados por expoentes no campo da filosofia, antropologia, psicologia e da pedagogia. Refletir sobre a brincadeira não é algo novo, na Grécia Antiga, por exemplo, Platão e Aristóteles pensavam a brincadeira como uma forma de descoberta e prazer, isso porque, nesse período, a brincadeira era vista pelos adultos, como uma fuga da realidade e para as crianças uma recreação, embora a “imagem social da infância” não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse ter valor em si (WAJSKOP, 2001). Já Erasmo e Montaigne propunham que o ensino dos conteúdos deveria assumir uma forma lúdica. Por se perceber que a brincadeira dava às pessoas prazer, já que nessa época começava a se pensar em uma forma de Educação (depois chamada de Educação Sensorial), o brinquedo passa a ser um recurso importante como forma de associar o estudo ao prazer (WAJSKOP, 2001).

Ariès (2006) aponta que desde o início do século XVII os jogos das crianças e dos adultos eram os mesmos, não existia diferenciação. Brincavam da mesma forma e juntos nas festas, nas ruas. O trabalho não ocupava tanto tempo e nem tinha tanta importância para as pessoas. Era por meio das brincadeiras que a sociedade estreitava os seus laços e se sentia unida. Com o passar do tempo a brincadeira passa a ser considerada profana e fica reservada só para as crianças e para o povo, não era mais permitido aos adultos das classes altas esse tipo de divertimento. A brincadeira vai sendo abandonada pela sociedade dos adultos, e até hoje, muitas brincadeiras são vergonhosas quando praticadas por “gente grande”.

A igreja condenava os jogos, e a “moral e bons costumes” fizeram com que alguns tipos de jogos fossem condenados até para as crianças, como os jogos de azar, de dança e até esportes. Quem jogava era considerado um “semi-criminoso”. Essa visão só começa a mudar sob a influência dos jesuítas, que perceberam que o jogo também tinha possibilidades educativas e o aceitam como “divertimento disciplinado, controlado” (ARIÈS, 2006).

No século XVIII, segundo Kishimoto (1990), acontece a popularização dos jogos educativos, aos quais, antes disso, apenas príncipes e nobres tinham acesso. Esses jogos tornam-se veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular. É nessa mesma época que Rousseau, em *Emílio*, constrói uma concepção de infância que acarreta na adoção de práticas educativas que perduram até os dias de hoje, em que as crianças devem se vestir de acordo com a sua idade tem permissão para se comportar de modo distinto dos adultos, podendo assim brincar de cavalinho de pau, piões e passarinhos. Com isso, abre-se espaço para a psicologia infantil e, conseqüentemente, para a discussão da importância do ato de brincar para as crianças. Rousseau foi o primeiro a defender que as crianças não eram adultos em miniatura, mas sujeitos com modos próprios de entender e sentir. Desse modo a infância seria uma fase distinta dos adultos e o lúdico parte desse jeito próprio que as crianças tem de entender participar do mundo (LOPES, 2004).

Assim como Rousseau (1793), para Pestalozzi (1746), a brincadeira e o brinquedo aparecem como forma educativa de sentidos, ainda tendo como eixo central a diversão, mas na perspectiva de uma educação moralizadora, dentro de uma lógica religiosa, onde “as crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres

para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade” (WAJSKOP, 2001, p. 21).

Filósofos e pedagogos como o próprio Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), Friedrich Froebel (1782 – 1852), Comenius (1593 - 1670), Pestalozzi (1746 - 1827) Maria Montessori (1870 – 1909) e Ovide Decroly (1871 – 1932) começam a repensar a questão da infância e, conseqüentemente, a educação na infância, já propondo “uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis” (WAJSKOP, 2001, p. 22).

Kishimoto (1990) aponta que a influência das ideias de Rousseau, na França, permitiu que se criasse inúmeros brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial com vistas a estudar crianças deficientes mentais e cujos conhecimentos foram, depois, utilizados para o ensino das crianças normais.

Froebel, Montessori e Decroly contribuíram para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos.

A partir da criação dos jardins de infância por Froebel, que o significado da brincadeira na educação da criança ganha mais importância e um novo olhar, segundo Kishimoto (2002, p.57), o brincar passa a ser discutido “enquanto um ato de expressão livre, um fim em si mesmo, ou um recurso pedagógico, um meio de ensino”.

Para o autor, desde os primeiros anos de vida da criança a brincadeira é importante, pois as crianças já interagem, brincam com seu corpo, seus membros. Froebel (apud KISHIMOTO, 2002) aponta no brincar características diversas como, prazer, autodeterminação, atividade representativa, seriedade do brincar, entre outras, o que o aproxima da perspectiva de autores como Vigotski (1984) e Leontiev (1987, 2006).

Kishimoto (1990) afirma ainda que, no Brasil, as pesquisas realizadas a respeito das brincadeiras tradicionais e sua importância para a socialização, integração social, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo ainda estão começando. Na década de 1980 acontece um processo de valorização do jogo, com as brinquedotecas e o aumento da produção científica sobre o tema.

Na atualidade, principalmente, na produção acadêmica, temos as contribuições das teorias do campo da psicologia, sociologia, filosofia, que buscam trazer a dimensão da cultura e das construções sociais para a discussão sobre o brincar. Consensualmente, sabemos que brincar não é inato, é aprendido no processo de compartilhar significados (BROUGÉRE, 2003).

No entanto, parece que o olhar para a educação como construção cultural ainda é um movimento a ser vivido no interior das instituições escolares de maneira hegemônica.

Vivemos a época de Platão em que a brincadeira, por despertar o interesse das crianças, é usada com caráter didático pela maioria das instituições de educação infantil, com o objetivo de preparação para um futuro, em que o professor, por meio do controle/do planejamento, busca “garantir”, de maneira ilusória, o processo da aprendizagem. Devido a essa preocupação, se torna clara a necessidade de perceber crianças e bebês como seres sociais, e assim pensar em atividades que, de fato, lhes permitam experienciar contextos culturais, que possibilitem a construção da autonomia (CARDOSO, 2016, p.56)

4.2.2 A BRINCADEIRA COMO CONSTITUTIVA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: PERSPECTIVA DE L.V. VIGOTSKI

Vigotski (1984) analisa o desenvolvimento da brincadeira como decorrente das relações que a criança vai mantendo com o mundo social adulto. A brincadeira emerge como possibilidade de as crianças responderem a necessidades emergentes dos limites que lhes são impostos pela cultura. Segundo Lopes (2005),

É na relação entre a criança e o meio social que a brincadeira é analisada na perspectiva histórico-cultural que passa a ver sua gênese, não no interior da criança, mas nas suas interações com os outros que a cercam, com as práticas vividas e com os papéis que lhes são atribuídos na sociedade, com seus limites e possibilidades.

Ou seja, os interesses da criança passam para uma esfera mais ampla da realidade fazendo com que a criança sinta necessidade de agir sobre ela. Agindo sobre as coisas a criança conhece e compreende esses objetos. E nessas interações a criança não age apenas com as coisas as quais tem

acesso, ela vai além e esforça-se para agir como um adulto. Nesse processo a criança sente cada vez mais necessidade de agir sobre um número cada vez maior de objetos, é aí que a brincadeira desempenhará um papel importante, pois é a forma possível que a criança tem de satisfazer suas necessidades embora ela não tenha consciência desse motivo.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.122)

O brinquedo, entendido como brincadeira de faz-de-conta, é uma atividade que permite à criança ampliar suas possibilidades de ação no mundo através da imaginação. Essa situação imaginária traz marcas da experiência social da criança, de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade. Isso significa que na brincadeira os objetos ganham um outro significado estabelecido pelo imaginário. É o caso de cabos de vassouras que “viram cavalos” ou de “canetas que viram carrinhos”. A criança passa a agir com significados e não com os objetos passando assim a separar o significado do objeto, o que contribui no desenvolvimento de suas funções mentais. Mas, isso não significa que o faz-de-conta seja uma brincadeira livre de regras e sanções, quando a criança assume um papel na brincadeira ela passa a agir de acordo com as regras de comportamento próprias daquela ação. Para o autor, é o fato de assumir determinado papel que induz a criança a submeter seu comportamento a regras.

Para Vigotski (2007), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Através da brincadeira de faz-de-conta, a criança faz coisas que ainda não consegue realizar no cotidiano aprendendo assim novos e mais elaborados meios de agir e pensar o que, conseqüentemente, a faz avançar em seu desenvolvimento.

Tanto pela definição de regras, pela criação de situações imaginárias o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, que segundo Lopes (2005), “faz a criança agir, com a ajuda do imaginário, do

contexto, em níveis mais elaborados, pois agir sobre as coisas é o modo mais importante da criança para compreendê-las, conhece-las”.

Nesse contexto, vale ressaltar que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança, ou seja, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, principalmente as que dão oportunidade de criarem situações imaginárias, apresentam uma nítida função pedagógica, ainda que não direta ou explicitamente encaminhadas pelos educadores, mas, tão somente, possibilitadas por eles, em condições de exercício da ludicidade pelas crianças, ou seja, de produção de cultura e não apenas de reprodução ou repetição.

Sendo assim e segundo Leontiev (1987), a brincadeira é a atividade principal da criança. Como já vimos, utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos.

Mas, ao falarmos de atividade não estamos nos referindo aquelas atividades que ocupam mais tempo em nível de desenvolvimento da criança ou aquelas que ocupam mais o seu tempo.

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais de três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1987, p.122)

Leontiev (1997) enfoca mais a brincadeira de crianças no início da pré-escola e afirma que o motivo que elas estabelecem para sua ação está no próprio processo do brincar e não no seu resultado, pois a satisfação está em representar sua percepção das práticas sociais humanas. Para isto, a criança percebe que somente na brincadeira ela pode, por meio da imaginação, operar com os objetos que os adultos operam. Isto a faz tornar-se consciente da

expansão e complexidade do mundo a sua volta. O desenvolvimento dessa consciência, segundo Leontiev, dá-se pelas ações humanas, ou seja, a atividade da criança no brincar. O autor ressalta que a criança muitas vezes ainda não domina completamente a ação necessária para poder executá-la nas condições objetivas reais e a brincadeira possibilita substituir o objeto e preservar o conteúdo das ações exigidas para tal.

A brincadeira possibilita a produção de significados pela via da imitação, reorganizando o pensamento/linguagem e conduz o desenvolvimento porque cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal, como já apontamos, onde o significado domina a ação. As brincadeiras de crianças pequenas demonstram a primazia de uma situação imaginária enquanto que esta primazia se transforma para subordinação às regras nas brincadeiras de crianças mais velhas. O que percebemos é que a brincadeira livre – criação de significados - é necessária para o desenvolvimento do brincar de jogos – subordinação a regras. Na brincadeira, a criança mantém uma relação estreita com a realidade social, que é de onde ela tira os elementos para o faz-de-conta. Ao brincar, a criança ao mesmo tempo em que se adapta ao seu contexto por meio das representações, também se contrapõe a ele na medida em que altera os papéis, as regras e o cenário fazendo-se competente para esta atividade, agindo para além de si mesma. Assim, a brincadeira possibilita a produção de significados constituindo-se em uma atividade criadora e produtiva porque produz aprendizagem conduzindo o desenvolvimento.

É, portanto, no contexto da brincadeira de faz-de-conta que vão surgindo formas mais elaboradas do brincar em que as ações são justificadas pelos motivos.

4.2.4 A BRINCADEIRA SEGUNDO A PERSPECTIVA DE H. WALLON

Wallon (2007) afirma que toda atividade da criança é lúdica, sendo o conceito de lúdico o ato que se exerce por si mesmo, ou seja, toda atividade aprendida pela criança é, a princípio, exercida por si mesma, pelo prazer que sua realização e repetição suscita. A medida que vai sendo exercitada e, conseqüentemente, aprimorada e interpretada pelo meio social, vai “integrando-se ao conjunto de práticas culturais já existentes e transforma-se

em meio para atingir outras finalidades” (LOPES, 2005). Wallon sintetiza o conceito de jogo e brincadeira afirmando que os dois termos servem para “expressar a atividade lúdica com e sem regras” (2005, p.55).

A brincadeira para Wallon se explica pela necessidade de agir sobre o mundo exterior (das pessoas e dos objetos) “para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo (WALLON, 2007b, p. 62). Desta forma a brincadeira encontra fundamento e inspiração na matriz social, da qual é possível a criança copiar modelos, situações e ações.

Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, que ocupam um lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio social (WALLON, 2007b, p. 59).

Todas as brincadeiras das crianças menores “que são a explosão das funções mais recentemente surgidas, não poderiam ser chamadas de brincadeiras porque ainda não existe nenhuma que poderia integrá-las a formas superiores de ação (WALLON, 2007, p.59). O que distingue o brincar das crianças menores das maiores é que para as menores ainda falta consciência desta atividade, apesar do brincar ser toda atividade destes e tender a se superar com a maturação das funções psicológicas superiores. Assim, para Wallon, a brincadeira tem uma relação direta com o desenvolvimento das aptidões simbólicas da criança.

Wallon ainda destaca que a ludicidade é a marca primordial da infância e é carregada de emoção, de expressividade, de excitação, de alegria, de exuberância. A criança pequena, principalmente até os três anos, brinca de andar, de correr, de pular, de subir, de descer, de empilhar, de carregar, de empurrar, ações essas geralmente acompanhadas de risos, gestos, sons... E é através desse brincar que vai exercitando e aprimorando movimentos (LOPES, 2005).

O brincar irá contribuir para o crescimento da criança e conseqüentemente auxiliar no desenvolvimento da mesma. Assim jogo seria uma atividade voluntária, livre da criança e quando imposta por outra pessoa perde-se o

caráter de jogo e passa a ser caracterizado com um trabalho ou ensino. Sendo assim, Wallon (2007b, p.54-55) aponta quatro fases da brincadeira afirmando que no primeiro estágio, as brincadeiras puramente funcionais, depois, as brincadeiras de ficção, de aquisição e de fabricação.

As brincadeiras funcionais são caracterizados por realizar movimentos simples com o corpo, por meio dos sentidos. A criança irá reconhecer o prazer em executar funções, possibilitando de por em ação/prática as várias e novas aquisições adquiridas pela evolução da motricidade. Essas atividades são caracterizadas como “lei do efeito”, ou seja, a criança quando realiza uma ação agradável, ela tende a repetir buscando o prazer através da repetição. Exemplos: mover os dedos, tocar objetos, produzir ruídos e sons, dobrar os braços ou as pernas, entre outras.

As brincadeiras de ficção ou de faz de conta, a criança irá representar/imitar situações, papéis do seu cotidiano. Exemplos: imita os adultos, brinca de imitar a escolinha. A interpretação nesta atividade será ampliada.

As brincadeiras de aquisição é quando o bebê se esforça para perceber, entender, imitar os gestos, os sons, imagens. Esta atividade relaciona com a capacidade de olhar, escutar e realizar esforços que contribuam para a compreensão.

Já nas brincadeiras de fabricação, a criança irá distrair-se, se divertir com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar. Estes jogos fazem parte de causa ou consequência do jogo de ficção, podendo se confundir no mesmo. Exemplo: Quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo. Esses brinquedos serão na maioria “vinda” da vida fictícia.

Os jogos são importantes, pois a criança confirma as múltiplas experiências vivenciadas, como: memorização, enumeração, socialização, articulação sensoriais, entre outras. De acordo com as ideias de Wallon os jogos para criança têm papel de progressão funcional, já para o adulto tem papel de regressão, uma vez que, o homem quer se desligar o mais rápido das atividades lúdicas (deixar de ser criança), aproximando-se das atividades como o trabalho. Mesmo sendo visto como uma quebra às disciplinas as crianças não ignoram apenas colocam sob as necessidades das ações lúdicas.

Sendo assim, fica evidente a importância da promoção de atividades lúdicas na educação infantil visto que brincar na escola não é a mesma coisa

que brincar em casa ou na rua, pois o contexto educacional escolar tem como marca definidora de sua função social a intencionalidade e a sistematicidade das intervenções dos educadores junto aos educandos na perspectiva de propiciar seu desenvolvimento.

Mas, cada contexto escolar é marcado por características próprias relativas aos sujeitos que dele fazem parte, bem como às condições em que desenvolvem seus papéis e atividades. Em cada contexto de educação de crianças, os adultos-educadores exercem, tradicionalmente, papéis de organizadores do cotidiano das crianças. Nesse sentido, podem garantir ou restringir as ações das crianças no sentido de experimentarem, em seu cotidiano, situações reconhecidas por elas – e pelos adultos – como brincadeira.

Numa perspectiva de síntese e a partir das ideias já mencionada de Vigotski (1984), Leontiev (1987), Brougère (2003), Wallon (2007) e Lopes (2005) é possível sintetizar as características da brincadeira como sendo:

- Aspecto fictício, de uma faz-de-conta;
- Regras não rígidas, modificáveis;
- Inversão de papéis; a repetição;
- Necessidade de um acordo entre parceiros;
- Relativa ausência de consequências;
- Ação voluntária;
- Proporciona júbilo, não exige como condição um produto final;
- Experiência criativa;

Ou seja, a criança pode assumir outras personalidades, representando diferentes papéis, a criança pode conferir significados diferentes aos objetos, existe uma trama ou situação imaginária, as crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos, os conhecimentos presentes na sociedade em que vive e as regras devem ser respeitadas embora sejam modificáveis (WAJSKOP, 2001).

Para observarmos melhor uma situação em que algumas características da brincadeira se fazem presentes, trazemos o evento a seguir:

As crianças estão no parque coberto e a estagiária está sozinha acompanhando o grupo. Algumas crianças estão em um brinquedo em que eles sentam e giram, fazendo o brinquedo girar várias vezes. Antes de chegarmos, estava chovendo e, embora o parque seja coberto, um dos brinquedos estava molhado. No outro brinquedo que gira está J. sozinha e, suas expressões, risadas e movimentos, chamam a atenção de Y. e de DV. que se dirigem até onde ela está. J. passa as mãos na água acumulada e as leva até o cabelo molhando-o. Y. e DV. chegam, observam um pouco, sentam e logo passam a imitar J. E todos começam a bater na água que espirra para todos os lados. É uma festa. Todos demonstram satisfação e alegria ao realizar a ação. A estagiária, até o momento, não percebe o que está acontecendo. As três crianças, enquanto brincam com a água, olham uns para os outros, sorriem até que Y. fala: “legal DV.”. J. diz: “água!”, e se molha cada vez mais. Elas ficam nesse movimento até que suas risadas ficam mais altas e chamam a atenção de uma quarta criança, L. que logo se aproxima do grupo e, sem hesitar, imita as demais e todos sorriem, demonstrando muita alegria pelas sensações de exploração e pela brincadeira inventada. Somente depois de um certo tempo, a estagiária percebe a situação e se aproxima do grupo e pede, com carinho e em tom tranquilo, para as crianças pararem, dizendo que estão molhadas. As crianças, por sua vez, não resistem e se afastam tranquilamente, na direção de outros cantos do parque, com exceção de L. que fica sozinho e começa a girar o brinquedo sem mais bater na água, demonstrando que o “foco” agora já era outro. (Diário de Campo, 11/05/2016, Nível I).



Imagem 17: Sequência de crianças brincando no gira gira
Fonte: arquivo da pesquisadora

Percebemos, nesse evento, interações entre as crianças suscitadas por uma delas que, fortuitamente, descobre efeitos de seus movimentos na água, inclusive em seu próprio corpo, molhando-se e passa a repeti-los, alongando a sensação que parece lhe provocar prazer e alegria. Ao ser imitada por outras três, a atividade ganha mais intensidade e reiteração.

As ações repetidas de J. imitadas pelas outras crianças indicam claramente a criação de uma “regra” para a ação: girar, bater na água, molhar os cabelos, repetir; a livre participação, a alegria.

Esse evento, ao mesmo tempo, mostrou uma intensa interação entre as crianças. Elas se imitam e até ensinam certas coisas umas às outras. As relações entre as crianças pequenas conduzem a um “verdadeiro espírito de grupo” (LEONTIEV, 2006, p.60). A atividade da brincadeira pode estimular a socialização das crianças. Na instituição de educação infantil, a criança está interagindo até mesmo quando brinca sozinha, como estava J. antes dos demais colegas chegarem. Ela estava “interagindo” com o(s) outro(s) da cultura enquanto brincava no equipamento, imitando as ações já observadas, girando, imersa em relações sociais – práticas sociais já compartilhadas. Aprendendo novas formas de agir, de experimentar o ambiente.

É preciso estar atento à singularidade da brincadeira. Brougère (2003, p.21) afirma que não é nenhum comportamento específico que caracteriza a atividade de brincar. Para o autor: “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca”, o que pode ser vivamente observado na cena descrita.

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, um modo pelo qual se relaciona com a realidade e aprende modos de agir, ser e estar presentes na cultura.

Frente a essas considerações, ganha relevo a preocupação com relação ao lugar que o brincar ocupa nas instituições de educação de crianças, seja nas concepções de educadores e de crianças, seja nas práticas vividas.

4.2.5 A BRINCADEIRA ENQUANTO PRÁTICA HUMANA, CULTURAL: PERSPECTIVA DE G. BROUGÈRE

A brincadeira também é objeto de estudo da sociologia e o francês, Gilles Brougère (2003), aponta que o brincar não é natural e espontâneo na criança, mas uma prática cultural, aprendida em seu meio social. Para Brougère, o brincar, desde o início, dependerá de uma interação/relação com os outros, onde “gestos das crianças são interpretados como brincadeira pelos outros que estão ao seu redor e essas ações vão sendo aprendidas como brincadeiras, bem como outras já existentes na cultura e que as crianças aprendem por imitação (LOPES, 2005).

Brougère (2003) afirma que não é nenhum comportamento específico que caracteriza o jogo, sendo identificado pelo “modo como se brinca”. A subjetividade é explicada pelo fato de que a brincadeira depende da interpretação dos atores sociais. “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (BROUGÈRE, 2003, p.100). Assim, só se brinca quando se tomam decisões, de querer brincar e de que maneira a brincadeira vai acontecer e, ainda, quando irá terminar, ainda que seja para cada um.

É interessante pensar na subjetividade da brincadeira, quando se pretende diferenciá-la de movimento. Nem toda atividade de brincar está acompanhada de movimento, assim como não é porque a criança está se movimentando que ela está brincando. Essa confusão acontece muito quando o adulto, ao perceber algumas crianças correndo em um parque tem a certeza de que estão brincando, enquanto, do mesmo modo, ao ver outras sentadas no chão se dirige a elas perguntando o motivo de não estarem brincando.

Brougère descreve a atividade lúdica como sendo

A brincadeira da criança, e também dos adultos, é um meio de comunicação, de prazer e de recreação. O que talvez caracterize a brincadeira em geral, e em especial, a da criança, é ser também um espaço, uma possibilidade de ação que a criança domine ou, pelo menos, exerça em função de sua própria iniciativa. Este é, sem dúvida, um elemento muito importante: no jogo, a criança toma uma decisão, é capaz de decidir se vai ou não brincar. Talvez esta seja uma característica essencial, o que diferencia o jogo de outras atividades. Forma de comunicação

integrada, marcada pelo faz de conta, a brincadeira é diferente das atividades reais da vida cotidiana (BROUGÈRE, 2003, p.03)

A brincadeira, para o autor assume como características ter o aspecto fictício já que se trata de um faz de conta, não tem regras rígidas, há possibilidade de inversão de papéis, há repetição e o acordo entre os parceiros é relativamente sem consequências. A criança ao brincar, além de aprender essas características, aprender a brincar com os outros, a adquirir uma cultura lúdica, ela também aprende a criar, reinventar, transformar e produzir cultura em sua brincadeira. Para Lopes (2005, p.18), “o jogo tem, então, um caráter mediador de socialização, de apropriação de processos culturais, pois através do mesmo a criança interage, interpreta, cria, amplia e diversifica seus conhecimentos e habilidades”.

A aprendizagem social do brincar constitui o interesse analítico de Brougère (2003). O autor explica que a criança desde o momento em que nasce se encontra em um contexto social, assim, não existe a brincadeira natural. Para ele, a brincadeira não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem social e, por isso, aprende-se a brincar. Quando se tem a criança como ser social, essa ideia de que a brincadeira é aprendida é bastante adequada. Ou seja, o modo como a criança vivencia o brincar é que o define enquanto tal.

4.3 EXPERIÊNCIA/VIVÊNCIA E SIGNIFICAÇÃO

*O mundo meu é pequeno, Senhor.
Tem um rio e um pouco de árvores.
Nossa casa foi feita de costas para o rio.
Formigas recortam roseiras da avó.
No fundo do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
Seu olho exagera o azul.
Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que estão no incêndio.
Quando o rio está começando um peixe, ele me coisa.
Ele me rã.
Ele me árvore.
De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os ocasos.
Manoel de Barros*

Ao propormos pesquisar sobre interações e brincadeira com crianças de 0 a 3 anos, temos que discutir dois conceitos que permeiam nossas ações/nosso texto a todo momento: experiência e vivência. O que o menino de Manoel de Barros vivencia, ao experimentar as possibilidades que sua casa/quintal oferece, nos leva a pensarmos nas experiências que as crianças vivenciam no ambiente da escola/creche.

Quando dizemos que as crianças estão tendo uma determinada experiência ou que estão experimentando algo, precisamos deixar claro o que entendemos sobre experiência. Do mesmo modo, quando falamos que “as práticas vivenciadas pelas crianças [...]”, também temos que deixar claro que conceito é esse. Muitas vezes esses termos são vistos como sinônimos, muito embora sabemos que, por exemplo, vivenciar não é o mesmo que experimentar.

4.3.1 EXPERIÊNCIA A PARTIR DE J. DEWEY

O termo experiência foi motivo de estudo e discussões pelo pedagogo americano John Dewey. Segundo Santos (2014), muitas das ideias de Dewey não foram compreendidas como formuladas e em vida ele próprio assistiu a interpretações errôneas de suas ideias. Uma noção que não foi compreendida como o autor formulou foi o conceito de experiência. Ele via a experiência como uma fase da natureza, pela qual ocorre a interação entre o ser e o ambiente e estes são modificados. A experiência seria a ferramenta para os seres humanos adentrarem e examinarem continuamente a natureza, não uma simples observação à distância dos objetos da natureza, mas sim uma forma de nos aproximar a ela, sentindo-a por completo.

Experiências seriam as atividades instintivas e impulsivas em suas interações com as coisas. Para Carvalho (2015), “até as “experiências” de um infante não consistem em receber passivamente as impressões das qualidades de um objeto e sim nos efeitos que os atos de segurar, atirar, pisar, rasgar, etc., produzem em um objeto e o efeito conseqüente desse objeto na direção de sua atividade” (p.47).

Dewey, ao discutir o conceito de experiência e educação, pensava a educação como:

[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (DEWEY, 1980, p. 17).

A educação não seria um processo de preparo para a vida, mas uma contínua reconstrução e reorganização da experiência (TEIXEIRA, 1978). Como Dewey escreve em seu livro *Experiência e Educação*, uma experiência poderia ser considerada educativa se ela aumentasse a qualidade das interações no ambiente e servisse como base para interações ainda mais amplas no futuro:

A crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra. (DEWEY, 1980, p.22)

O autor destaca, ainda, que a experiência não se limita ao ato no presente, mas também remonta ao que foi aprendido no passado e se reporta ao futuro para se aprimorar a inteligência quando existe algum problema. A experiência posterior modifica alguma coisa ou acrescenta algo a mais na experiência anterior, algo que na primeira experiência ainda não havia se mostrado. É a partir desse princípio, dessa conexão entre uma experiência e outra que segundo Dewey o sujeito se desenvolve. Para ele, o homem se diferencia de outros animais por ter a capacidade de reter as experiências que se passaram. É por meio da memória que o homem é capaz de reviver o que já aconteceu, de gravar e recordar as suas experiências. Experiência e pensamento são processos que se comunicam entre si, precisamos da experiência para poder conduzir o pensamento e precisamos do pensamento para conduzir as experiências subsequentes (CAMARGO, 2015).

Na perspectiva de Dewey, o ser humano sofre a experiência e reage ao mesmo tempo. É um ser vivo que está em seu ambiente, sente a repercussão, reage com a lógica e busca conseguir os meios para se adaptar. O ponto central para o autor não é o sujeito nem o objeto, nem a natureza ou o espírito, mas as relações entre eles: a experiência significa interação. As ideias e os fatos não existem fora da experiência (DEWEY, 1980). Desse modo, a

experiência pode ser entendida como uma construção de significados e relações referentes a uma dada situação.

Magalhães (2006), nos ajuda a compreender essa relação da experiência com o sujeito, ao apontar que, segundo Dewey (1980), afirmando que para se compreender a natureza da experiência , é necessário perceber que ela encerra dois elementos : um ativo e outro , passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo , a experiência é tentativa ; quanto ao aspecto passivo , é sofrimento , passar por alguma coisa. Quando o sujeito experimenta um objeto, faz alguma coisa com ele, sofrendo ou sentindo, em seguida, as consequências, “fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica [entre eles]” (MAGALHÃES, 2006, p.152).

O valor da experiência será medido pela conexão dessas duas fases da experiência (elemento ativo e elemento passivo). Deve, pois, haver a percepção pelo sujeito da relação entre a ação (tentativa) e a reação (sofrimento):

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é ; o que se sofre em consequência torna -se instrução – isto é , a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1980, p. 153).

Ou seja, o pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer (tentativa – aspecto ativo da experiência) e o que ocorre em consequência (sofrimento – aspecto passivo da experiência). Logo, sem esse elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa.

Segundo Dewey (2007), todo homem é ser resultante das experiências que constrói, seja de forma intencional ou não. O acontecimento da experiência faz parte da evolução do indivíduo, ajuda-o a construir conhecimento, a movimentar-se no meio em que vive. É na interação com o meio social, com outros objetos e indivíduos, que o ser humano consegue estabelecer situações novas de construção de conhecimento. Os desafios que se colocam no

cotidiano de todas as pessoas, bem como a reação que cada um tem frente a esses são responsáveis pelo seu desenvolvimento e pelo seu aperfeiçoamento.

Dewey apresenta dois princípios para a formulação do conceito de experiência: o princípio da continuidade da experiência e o princípio de interação. O primeiro nos diz que toda e qualquer experiência toma algo das experiências anteriores e modifica, de algum modo, as experiências futuras. A experiência pode ser de caráter imediato – onde pode ser agradável ou desagradável e de caráter mediato – que é sua influência em experiências posteriores. Já o princípio de interação aponta que qualquer experiência é um jogo entre dois grupos que, em interação, constituem uma situação.

Uma experiência é uma experiência porque acontece uma relação entre um indivíduo e o seu meio. “[...] O meio ou o ambiente [...] é formado pela s condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso”. (DEWEY, 1980, p. 37). Desse modo, a experiência não acontece apenas dentro da pessoa: “Toda experiência genuína tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam” (DEWEY, 1980, p. 31).

Nesse contexto, a preocupação do professor deve ser, então, com a situação em que a interação se processa. As condições objetivas oferecem possibilidade de ser reguladas pelo educador.

Quando pensamos nas crianças bem pequenas, pensar nessas experiências assumem lugar de destaque nas práticas realizadas com eles para que assim possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

A mais importante característica da experiência é sua capacidade de transformação. A experiência é resultado de uma elaboração, que mobiliza o sujeito, deixando marcas e produzindo sentidos nele. Esses sentidos podem ser retomados na vivência de outras situações próximas, o que faz da experiência um aprendizado em constante movimento (AUGUSTO, 2013).

A experiência vivenciada no ambiente escolar é diferente das experiências que acontecem no ambiente doméstico ou em outro lugar. Por isso que ao falarmos de experiências na Educação Infantil, estas devem expandir os conhecimentos e significações das crianças. Na Educação Infantil

a experiência está ligada as condições de interações, de diversidade e de continuidade, sempre mediadas pelo Outro e pela cultura.

A criança inicia seu processo de aprender desde muito cedo . Ainda bebê , ela aprende a observar seu entorno, a imitar os adultos que a cercam, a emitir sons e gestos que provocam os adultos a com ela interagirem. É no contato com aquele que a acolhe que ela aprende a se comunicar, primeiramente por gestos e balbucios, antes que pelas palavras. É na relação de seu corpo em contato com aquele que lhe dá colo, que a toca, a abraça, a afaga, que ela reconhece o contorno do próprio corpo e aprende o que significa sentir-se segura. É na interação com o meio que ela inicia a jornada para erguer-se e sustentar-se ereta, primeiramente com algum apoio, até que possa, autonomamente, dar seus próprios passos. Nesse sentido, podemos dizer que não é com a experiência que a criança aprende, mas sim na experiência. (AUGUSTO, 2013, P.23)

Compreender esse processo como experiência e possibilitar um espaço/ambiente rico de possibilidades significativas para as crianças, representa um fator muito importante ao pesarmos em seu desenvolvimento e aprendizagem no ambiente da escola.

A criança é um ser que está constantemente se desenvolvendo a partir das experiências vão ocorrendo em sua vida, no meio o qual está inserida. O resultado dessas experiências pode ser diferente de uma criança para outra, visto que as experiências diferem de um ser humano para outro.

Esse modo de compreender a experiência a partir das interações que o sujeito estabelece com o meio, também aparece nas discussões das abordagens interacionistas sendo, para esses teóricos, a experiência importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme já apontamos.

Vigotski, como já apontamos, fala das interações sociais – mediadas pelo signo (linguagem) e pelo Outro, mediadas pelas práticas da cultura. A partir de Vigotski podemos pensar que as experiências sociais das crianças com os objetos/práticas da cultura, possibilitadas ou não pelo meio, precisam ter mediação simbólica por meio de intervenções, questionamento e informações variadas.

E para compreendermos o papel do meio nessas práticas, no desenvolvimento da criança, assumimos mais uma vez os pressupostos de

Vigotski ao afirmar que o que realmente importa não é o meio em si, mas o modo como ele age e interfere no desenvolvimento.

Para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. Pode-se falar disso como se fala de uma regra geral que frequentemente se repete na pedagogia – a de é necessário migrar dos indicadores absolutos para indicadores relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores, mas tomados no que concernem à criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

Desse modo, Vigotski destaca o lugar da criança como elemento ativo que condiciona essa relação. Para Vigotski, a primeira regra que deve ser levada em conta para compreender o papel do meio é que a influência do meio no desenvolvimento da criança dependerá da própria dinâmica do desenvolvimento, ou seja, em cada uma das etapas em que se encontra a criança, da dinâmica do seu desenvolvimento.

“O meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária” (VIGOTSKI, 2010, P.683). O meio, nesse sentido, seria aquele o qual a criança está inserida, aquele que a cerca, do mais próximo e restrito ao mais amplo e diverso.

Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permanecem como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por forças das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (VIGOTSKI, 2010, p.683).

Ou seja, com o crescimento físico e psicológico, o meio da criança se expande e novos elementos e aspectos desse crescimento produzem novos

efeitos (PINO, 2010, p.741).

Desse modo, Vigotski afirma que,

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que demais importante se deve extrair quando de fala sobre meio na pedologia. (VIGOTSKI, 2010, p. 691).

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento da criança é o que Vigotski chama de “vivência”.

4.3.2 VIVÊNCIA NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

Não basta conhecer quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é necessário saber interpretar aquilo que constitui a sua vivência. Para Pino, a partir das ideias de Vigotski, a vivência é “ mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência”(PINO, 2010, p. 751).

Desse modo, a vivência de uma experiência envolve ter um significado do que ela acarreta, um trabalho semiótico.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivência está representado – a vivência sempre se liga aquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio

isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

Ou seja, para compreendermos a vivência temos que entendê-la como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade. A influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio.

O meio desempenha no desenvolvimento da criança (da personalidade e das características específicas ao homem) o papel de uma fonte de desenvolvimento. É necessário haver no meio uma “fonte ideal”, conforme aponta Vigotski, que seria aquela fonte superior final, que surge ao final do desenvolvimento, e que sem ela ou quando o desenvolvimento da criança toma seu curso sem perpassar essas características específicas, sem interagir com a forma final, a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim. Ou seja, o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança, “se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente”. (VIGOSTKI, 2010, p. 695).

O meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria. (VIGOTSKYI, 2010, p. 697).

Para Vigotski, o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade/meio, ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, as

propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade.

A partir do conceito de vivência, discutido por Vigotski, como unidade da relação do sujeito com o meio, podemos apontar algumas implicações pedagógicas para o trabalho na escola sendo esse visto e compreendido de modo especial.

A partir das teorizações do autor, é possível destacar no trabalho pedagógico, a apropriação da linguagem oral e a compreensão dos significados das palavras pelas crianças pequenas.

Segundo o autor, a compreensão dos significados das palavras pelas crianças influencia sua relação com o meio e a maneira como o meio influirá sobre seu desenvolvimento, visto que essa relação depende de como a criança compreende um fato (MELLO, 2010).

[...] nos comunicamos com as pessoas em torno de nós, principalmente, com a ajuda da fala. Esse é um dos recursos fundamentais, como a ajuda qual a criança possui contato psíquico com as pessoas ao seu redor. A pesquisa da fala mostrou que o significado das palavras para as crianças não coincide com nosso significado da palavra, ou seja, o significado das palavras para crianças em diferentes faixas etárias possui uma construção diferente. (VIGOTSKI, 2010, p. 689)

A criança pequena não inventa as suas palavras, pois já as encontra prontas. Mas, elas não possuem, diferente dos adultos, generalizações superiores – conceitos, tendo a generalização para elas um caráter mais concreto e mais evidente. A criança determina com as palavras os mesmos objetos que nos, só que ela os generaliza de formas diferentes da nossa.

Por força disso, as generalizações da criança são diferentes de nossas generalizações e surge um fato conhecido de todos nós – que a criança concebe a realidade, compreende os acontecimentos que se dão ao redor dela não inteiramente, como nós compreendemos. Nem sempre o adulto pode transmitir à criança toda a plenitude de significado de determinada ocorrência. A criança compreende por partes, não integralmente; compreende um aspecto do assunto, não compreende outro; entende, mas à sua maneira, processando, recortando de seu próprio jeito, retirando apenas parte daquilo que lhe explicaram. E dessa forma, como resultado disso, a criança em diversos níveis de desenvolvimento não possui

correspondência perfeitamente adequada às ideias de um adulto (VIGOTSKI, 2010, p.690).

Ao pensarmos nesses aspectos e suas implicações pedagógicas, chamamos atenção, a partir das afirmações de Vigotski, as atitudes que os adultos devem ter em relação aos atos de fala com as crianças, já que as mesmas não as compreendem como os adultos imagina. Isso implica uma atitude intencional do professor ao conduzir o trabalho com as crianças, sendo seu olhar mais atento as crianças e suas atitudes buscando perceber os níveis de compreensão da significação das palavras utilizadas na comunicação entre eles. Cabe também ao professor o uso intencional da sua fala para fazer avançar o desenvolvimento e o pensamento infantil e o processo de generalização que condiciona a influência da cultura sobre a criança (MELLO, 2010).

Essas considerações tomam outra dimensão quando pensamos nas práticas com as crianças de 1 a 2 anos, tendo a linguagem oral papel de destaque nas interações e vivências que acontecem diariamente, a todo momento, pois ainda é sabido que professores de bebês e crianças bem pequenas falam pouco com elas, usam um vocabulário simplificado e não estimula a criança a falar. Para Mello (2010), essas atitudes têm, possivelmente, seu fundamento na compreensão de que o aparecimento da linguagem oral resulta de um processo natural.

Na análise de como o meio influencia o desenvolvimento cultural na infância, a partir de Vigotski, podemos perceber que,

[...] o papel e a influência do meio no desenvolvimento infantil têm significado prioritário a relação entre determinada situação do meio e a criança, e o que essa relação pode revelar com a ajuda de exemplos concretos. [...] O meio exerce uma ou outra influência, influência diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação. O meio exerce essa influência, como colocamos, pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio. O meio determina um ou outro desenvolvimento, de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui. E poderíamos ainda enumerar uma série de aspectos que, decididamente, demonstrariam que cada aspecto do desenvolvimento determinará a maneira pela qual o meio

influenciará nesse desenvolvimento, isto é, a relação entre o meio e a criança fica sempre no centro e não unicamente o meio, nem unicamente a criança, em separado. (VIGOTSKI, 2010, p. 691).

O desenvolvimento na infância ocorre em condições de interação muito especiais com as práticas da cultura e com a linguagem, sempre no meio em que a criança está inserida. Nesse processo a cultura tem papel fundamental na formação e desenvolvimento das qualidades humanas. Cabe a escola infantil promover a apropriação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança (oral, desenho, pintura, música, dança e a própria linguagem escrita), repensando, desde a organização dos espaços da escola e as situações vividas na cultura a que as crianças pequenas têm acesso na escola.

Ao destacar o meio como importante no desenvolvimento humano desde a infância, Vigotski nos aponta a questão dos conteúdos/experiências que devem estar presentes nas vivências propostas as crianças, vivências essas que devem contemplar o acesso as práticas da cultura humana. “Em cada idade, a criança interpretará, compreenderá, atribuirá sentidos diferentes ao que vê e vive. E nesse processo se apropriará das máximas possibilidades de desenvolvimento humano” (MELLO, 2010, p.735).

A vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo a criança – meio físico, social e cultural – e o meio interior, subjetivo da criança (PINO, 2010). Desse modo, o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para torna-se um ser humano (PINO, 2010), é feito do que o meio sócio cultural, humano, põe a disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais. Pino destaca que ele também é feito da maneira como a criança converte esse material em funções humanas, “nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança” (PINO, 2010, p.753). Vigotski já apontava esse aspecto como a Lei Genética Geral do Desenvolvimento – em que qualquer processo psicológico começa em si, para torna-se para os outros e depois para si.

Desse modo, podemos concluir que as vivências são processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio, evoluindo qualidades emocionais, sensações e percepções a partir da imersão do sujeito no mundo. Já as experiências podem ou não suscitar marcas na vida de uma pessoa. O sujeito ao longo da vida pode construir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência.

4.3.3 SOBRE SENTIDO E SIGNIFICADO PARA VIGOTSKI

Como já apontado neste trabalho, a linguagem, para Vigotski, é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural. O meio é revestido de significados culturais, apreendidos através das vivências socioculturais por meio de instrumentos/símbolos e signos que agem como mediadores nesse processo. Para Vigotski (1989), “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem” (1989, p. 44).

Desse modo, é importante buscarmos uma conceituação e distinção entre significado e sentido, a partir das ideias de Vigotski.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VIGOTSKI, 1989, p. 104).

Segundo Vigotski (1989), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado “isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual” (VIGOTSKI, 1989, p. 289). Significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas

ideias são utilizadas na constituição do sentido. Em quaisquer eventos os significados têm sentidos que se ampliam em acordo com estes eventos.

Para Pino (2005, p.147),

[...] significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhece-las. É dizer o que elas são. Em suma, é conferir-lhes outra forma de existência. Isso é obra, ao mesmo tempo, da palavra e da ideia. O que nos permite dizer que é a ordem simbólica que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora.

Essa ordem simbólica emerge no homem quando o mesmo se torna capaz de distanciar-se da natureza, embora mantendo contato com ela, mas, o suficiente para poder fazer dela um objeto de representação. Desse modo, significado, a partir das ideias de Vigotski, se entende qualquer generalização ou conceito fruto de um ato de pensamento, “a natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (1989, p. 4). Não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente. Pertence à ordem do pensamento somente quando viabilizado pela fala, pois só existe pensamento a partir da viabilização pela palavra:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKI, 1989: p. 104)

Os significados das palavras são o produto da evolução histórica da linguagem. Mas isso não implica que, enquanto tal, o significado seja algo já dado, acabado, imutável. Ao contrário, “o significado da palavra é inconstante. Ele modifica-se durante o desenvolvimento da criança e com os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Ele não é uma formação estática, mas dinâmica” (VIGOTSKI, 1989, p.249).

Para Vigotski, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade. No entanto, ressalta-se que não há uma relação fixa entre palavras e significados, esta relação depende do contexto sociocultural. Isto leva-nos a pensar que se uma criança fala igual a um adulto, usando o mesmo vocabulário e a mesma entonação, não significa que ela pense igual a um adulto.

Pode-se pensar, portanto, que o significado se constrói em acordo com as situações vivenciadas. Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção.

Os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social. Eles traduzem assim a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas. Em outros termos, os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem (PINO, 2005, p. 149).

O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. É, aliás, o simbólico o elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, serve o sentido como um possibilitador desta relação. Mais uma vez apontamos a importância do social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social.

Pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Em uma conversa, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam. O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas.

A ideia de inconstância, mutabilidade e dinamismo do significado da palavra aparece também na distinção entre sentido e significado que Vigotski estabelece ao discutir a fala interior.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que emergem da nossa consciência como resultado de uma palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e

complexa que tem várias zonas de estabilidade. O significado é apenas uma destas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa destas zonas. Em diferentes contextos, o sentido de uma palavra se modifica. Em contraste, o significado é um ponto comparativamente fixo e estável, que permanece constante em todas as mudanças do sentido da palavra que são associadas aos seus usos em vários contextos. A mudança de sentido da palavra é um fator básico na análise semântica da fala. O significado atual da palavra é inconstante. Em uma operação, a palavra emerge com um significado; em outra, outro significado é adquirido. [...] isoladas no léxico, a palavra tem apenas um significado. No entanto, este significado é nada mais que um potencial que pode ser realizado na fala viva, e na fala viva o significado é apenas uma pedra angular no edifício do sentido (VIGOTSKI, 1989, p. 276).

O significado aparece como elemento significativo que permanece constante no decorrer das mudanças de sentido. Podemos, no entanto, entender que esta constância é sempre relativa e provisória, uma vez que o significado da palavra se transforma.

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se.

Bakhtin também traz no seu trabalho questões relativas ao significado. Percebemos uma complementaridade entre as elaborações de Vigotski e Bakhtin. Este último, ao tomar o “discurso dialogado” como lócus de produção de significações, apresenta contribuições fundamentais, que complementam algumas concepções de Vigotski.

Bakhtin afirma que “o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz de uma atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação” (2009, p.50). Tal afirmação é surpreendentemente próxima à concepção de Vigotski sobre o significado como parte inalienável da palavra e como fenômeno do pensamento, ou seja, o significado da palavra é, para Vigotski, uma união da palavra e do pensamento.

Para Bakhtin, a significação também não é estável, constante, fixa. Ao concebê-la como um efeito da interação social, Bakhtin a relaciona às

condições de sua produção, “a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista de seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (BAKHTIN, 2009, p. 122).

Desse modo, a significação se produz a partir das condições concretas de enunciação, da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação determinados. Isto implica que “há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 2009, p. 107) e que o signo linguístico não é estável e sempre igual a si mesmo.

Sendo assim, a partir dos sentidos construídos por nós sobre o nosso objeto de pesquisa, foi possível criar significados para as interações e a brincadeira no contexto pesquisado. Significados esses que serão discutidos por meio dos feixes de análise.

Como foi possível observar nos aspectos teóricos apresentados ao longo deste capítulo, a abordagem histórico-cultural aponta para o fato de que a brincadeira, estruturada pelo real e pelo imaginário, permite a criança conhecer a apropriar-se de sua realidade, integrar-se a ela, ao mesmo tempo em que pode, através do brincar, projetar e construir novas realidades. Destaca ainda o fato de se compreender que essas possibilidades não se efetivam de forma espontânea e automática, ao contrário, originam-se e dependem das condições concretas em que os sujeitos estão inseridos, na relação do sujeito com o meio e das vivências, interações que acontecem.

5. INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS COMO SÃO VIVENCIADAS POR CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Antes de iniciarmos a discussão sobre os modos como as crianças vivenciam interações e brincadeira na Educação Infantil faz-se necessário tecer algumas reflexões, com base nas nossas observações, sobre o cotidiano do CMEI de modo mais amplo, pois percebemos que esse contexto é indicador das condições de (im)possibilidades que são criadas para as crianças na instituição refletindo nos modos como elas vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil.

5.1 Contextos em que as crianças vivenciam interações e brincadeira na Educação Infantil

Pudemos perceber que as atividades e/ou a rotina estabelecida para o berçário (2015) e o nível I (2016) eram desenvolvidas de modo rígido, no que toca ao cumprimento de horários, principalmente aqueles que se referem à alimentação e higiene, denotando que o que rege a dinâmica dos “serviços” ou das práticas que constituem o cotidiano de crianças e adultos são as necessidades de organização das ações dos adultos.

Esse mesmo aspecto, já constatado e discutido em trabalho anterior (MOURA, 2012) reitera o já evidenciado: as rotinas são construções dos sujeitos – práticas da cultura que, por sua vez, estruturam/regulam nossa vida – externa e internamente. Nessa perspectiva, por seu caráter educativo-constitutivo dos sujeitos, implicam reflexão permanente, na perspectiva de, em vez de servirem apenas à construção de segurança, agilidade, economia de esforço humano, não coloquem os sujeitos que a vivem a seu serviço de modo mecânico, alienado e, principalmente, homogeneizado, considerando que as crianças são seres singulares, capazes de aprender, mas dependentes das condições para tanto, e os professores são sujeitos mediadores das possibilidades das crianças e pensantes de seus fazeres junto a elas.

Um modo de ilustrar a afirmação refere-se a uma cena em que as crianças estavam tomando banho de mangueira no solário e a estagiária diz:

“Professora, já são três horas”, a professora responde: “Eita! vamos embora, apressar o banho”. Era um momento em que as crianças demonstravam estar muito envolvidas, se divertindo e vivenciando uma experiência rica de interações e prazer. Quando questionamos o que estava acontecendo, a professora respondeu: *“É a hora do jantar”*. Questionamos, novamente, se não poderiam jantar mais tarde e a professora, mais uma vez, responde: “Não, porque bagunça a vida do pessoal da cozinha”. Ou seja, as atividades são organizadas e cumpridas com base em horários fixos, não tendo a possibilidade de alterá-los quando necessário.

Esse aspecto, de rigidez da rotina e da obrigação de cumprir com os horários é algo que, ao mesmo tempo que tem a adesão das professoras, também parece, por suas falas, que é algo que as incomoda, pois, as professoras nos dão sinais de que percebem que esse tempo limita as possibilidades de um trabalho mais significativo com as crianças.

Questionamos as professoras quanto aos tempos da rotina com relação ao trabalho com crianças bem pequenas. Para a professora R5, caso pudesse ter mais autonomia na organização do seu trabalho, ela o faria segundo o recorte a seguir:

Eu mudaria a rotina. Tentaria deixar as crianças com menos regras, o tempo seria menos rigoroso no cumprimento de tudo. Acharia uma forma das crianças participar de tudo, sem ser tão rígida com eles. Tal hora isso, tal hora aquilo, para quê isso? Por que, mesmo que a gente queira modificar alguma coisa na rotina da sala, temos que seguir a rotina geral do CMEI. Por exemplo: amanhã teremos uma apresentação, parte de um projeto geral do CMEI. Eles [gestão] já mexeu (sic) no horário do nosso lanche, mas, se na próxima semana, eu disser que o horário do meu lanche será outro, eles vão dizer que não pode! Tem coisas que, para a gente aqui, é possível e, outras não. O que eu menos gosto da rotina é esse tempo corrido, que temos que cumprir. (Entrevista a professora R5, do berçário II, 05/10/2015).

A professora que está todos os dias com o grupo e na dinâmica das atividades a serem realizadas com crianças tão pequenas, aponta, em seu discurso, ter necessidade de flexibilidade de horários, talvez, por perceber que as especificidades e as necessidades do grupo são diferentes do restante do CMEI, nos dando indícios de perceber que o trabalho com crianças bem

pequenas requer um tempo e um olhar mais sensível, atento, flexível e aberto às possibilidades de mudanças em função das demandas do grupo e, ao mesmo tempo, constrangida pelas limitações impostas pela instituição. As observações da professora podem, também, principalmente ao serem comparadas às suas ações, como produzidas no contexto de nossa relação no momento da entrevista que consiste, como afirma Bakhtin (2009) em uma interação, marcada pelas posições que ocupamos nas relações sociais, mais amplas e próprias do instante específico da entrevista. Desse modo, nossas palavras são marcadas pelas motivações, pelas resistências, tensões, que compõem a situação toda: nossa entrada diária em sala, nossas finalidades, nossas questões no momento da entrevista, que mobilizam certos dizeres e silenciam outros.

O professor precisa agir com o horário. Ele tem o relógio contra ele, e, por exemplo, aquele banho que poderia ser “n” vezes mais prazeroso, se torna algo corrido. Por isso, muitas vezes, eu pondero se vou colocar mais tempo para a atividade ou não. Por que às vezes o banho parece fábrica. Dá o banho, vai para lá, coloca a fralda, tira a fralda, lava aqui e assim por diante. Às vezes eu acho que as crianças são privadas de um banho com brincadeiras. Por causa desse relógio que fica o tempo todo nos apressando. Seria bom que a gente tivesse mais tempo para poder aproveitar o banho da maneira certa ou o cuidar da maneira correta. Muitas vezes quando as crianças vão almoçar eu percebo que tem aquela criança que tem um ritmo mais lento e eu sou obrigada a acelerar ela. Nesse momento entramos em conflito, pois o professor se torna não sei nem o que. Por que a gente quer desenvolver a autonomia da criança, a gente quer que a criança tenha prazer em se alimentar, mas o relógio está “gritando”. Ainda que eu terminasse o banho mais cedo, eu teria que esperar até o horário do almoço para a cozinha poder abrir. Eu acredito que essa rotina, que é uma coisa que a gente precisa cumprir, poderia ser diferente. Que cada setor se resolvesse diante disso. Outro exemplo: eu não posso passar dos horários que são do turno da manhã. Passar alguma coisa para a tarde. Hoje eu tinha uma criança dormindo na cadeira. Tinham as 15 crianças na sala e demoramos mais no banho. A menina já estava dormindo na cadeira e eu preciso conversar com ela, brincar, fazê-la pular, para ela acordar, por que ela [a criança] tem que almoçar naquele horário, não poderia ir logo dormir. E quando eu falo que vou pular, acordar ela, é uma tentativa, se ela não reagir, eu coloco um forro no colchão e coloco ela lá [no dormitório]. (Entrevista com a professora AL5, professora do berçário II, 29/09/2015).

A segunda professora entrevistada nos diz, em seu discurso, ter clareza da importância de momentos como o banho e a refeição de modo a considerar a criança na sua inteireza, pois fica incomodada com a situação em que as crianças são expostas e conduzidas de modo homogêneo e mecanizado, desconsiderando suas individualidades.

Entendemos com essa fala, que os horários da instituição giram em torno das atividades voltadas aos cuidados aos hábitos de higiene – banho, escovação e de alimentação – lanche e almoço.

O banho, exemplo dado pela professora, como todas as atividades que a criança realiza, poderia-precisaria, considerando as crianças bem pequenas em suas necessidades corporais-sensoriais, como sendo uma das atividades com mais potencial de experimentações e vivências, ir além do mero lavar(se), limpar(se). Segundo Búfalo (1997, p.49), o momento do banho pode, quando conduzido de modo adequado às especificidades das crianças, propiciar “um conhecimento do eu e do outro”.

Acrescentamos: do eu – outro – cultura, as ações e os elementos presentes no banho, inclusive em nosso contexto social, marcado por temperaturas mais altas, o que confere ao banho um sentido de alívio, de deleite, muito além da higiene em si. Além disso, sendo esse “eu” uma criança bem pequena, que depende do “outro” adulto para as decisões sobre a hora e o tempo do banho-higienização, e, ainda, sendo o banho uma atividade que requer toque corporal, esse “outro” tem – ou pode ter – um papel ainda mais especial: de respeito e afeto em suas ações com a criança, de suas necessidades e potencialidades como pessoa integral, transformando, como sugere as DCNEI (2010) em uma experiência, ou, como nos ensina Vigotski, uma vivência interativa e lúdica, mediada por linguagens múltiplas: oralizações, gestos e expressões. Esses aspectos são fundamentais para o crescimento de todo ser humano, sobretudo crianças bem pequenas, em suas necessidades biológica e cultural, pessoal: de higiene, de conhecimento, de linguagem, de aceitação de si, de afeto, de prazer.

Essas possibilidades são também enfatizadas por Ávila (2002) quando, ao observar o momento do banho na sua pesquisa, denominou esse momento de “as trocas sem trocas”, visto que, nos momentos de trocas de roupa das crianças havia uma grande ausência de “trocas” entre as crianças e os adultos

definidas pela autora como: “trocas culturais, afetivas e simbólicas” (ÁVILA, 2002, p.82).

Para Barbosa (2009, p.95),

As refeições, as trocas de fraldas, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas, mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto, é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis.

Os momentos de banho, de trocas e demais momentos, entendidos pelas professoras, como de “cuidados”, portanto, podem converter-se em situações de intensas aprendizagens para a criança. Barbosa (2009) define “situações de aprendizagens como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança”, mediante as quais ela tem condições de construir sua autonomia e sua identidade.

Mas, como nos apontam as professoras em suas falas, junto como o que nos foi possível observar, registrar e analisar, dar banho em várias crianças num ambiente institucional implica em tempo e condições adequadas para que essa tarefa não se transforme, segundo Maranhão (1998) “em uma rotina massificada, centrada no adulto que faz pela criança, impedindo que ela aprenda o auto-cuidado ou que experimente por mais tempo o prazer do contato com a água”. E, principalmente, que não as crianças não sejam tratadas de forma compartimentada, desconsiderando a globalidade que lhe é específica.

Observamos que esse momento do banho, provavelmente por (não)envolver todas as crianças ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, envolve-las – enquanto umas recebem/tomam o banho, as outras ficam “esperando” sua vez, ou seja, postas em função da atividade. Esse descompasso de ações que é também de esperas, converte-se, dialeticamente, em ricas oportunidades de interações e brincadeira de iniciativa das crianças, pois elas têm mais possibilidades de estarem juntas e de

poderem experimentar situações lúdicas, divertidas e que, muitas vezes, viram brincadeira pela não intervenção do adulto conduzindo ou impossibilitando que possam ser inventadas, reiteradas, vivenciadas com intensidade, ainda que em tempos-espacos entre outros.

Por vezes, observamos situações em que o banho era realizado somente porque estava na rotina ou havia sido acordado entre as famílias e o CMEI que as crianças iriam para casa “de banho tomado”, sem que, de fato, as professoras e estagiárias concebessem essa atividade como uma necessidade da criança. Em um dos momentos de observação, uma das estagiárias comenta que perdem muito tempo do dia dando banho nas crianças, mas se não derem o banho a “confusão é grande com as famílias”. Observamos que mesmo quando as crianças não necessitam do banho – em dias menos quentes – o mesmo é realizado, o que se faz, como descrito pela professora, como ação “em série”, com divisão de tarefas para economia de tempo e esforço: um adulto dá o banho, o outro arruma, enquanto observa as crianças pela sala. As ações são rápidas, sem trocas e interações mais ricas. Mesmo assim, são vivenciadas diariamente. Consistem em experiências possíveis para as crianças e adultos e, desse modo, vão sendo significadas – em que consiste o banho? O que significará, para cada criança, esse momento? Como percebe, sente o adulto em relação em relação à sua pessoa? Que sentidos vai elaborando desses instantes rápidos, em que muito é “dito” em gestos, expressões e silêncios?

A qualidade da experiência cotidiana das crianças na escola de infância está relacionada com a qualidade das características que constituem o contexto educativo. O envolvimento ativo das crianças e em seu processo de crescimento é realizado de forma completa somente quando os contextos em que habitam contemplam o estabelecimento de condições favoráveis e a realização de boas práticas firmemente orientadas para colocá-las no centro das suas experiências reconhecendo-as, efetivamente, como protagonistas de suas próprias ações e de seu próprio saber. Para isso, é importante oferecer às crianças confiança, oportunidades e tempo (PARRINI, 2016, p. 75)

Destacamos alguns pontos no relato da professora AL5 que, para nós, são importantes indicadores das condições de (im)possibilidades que são criadas para as crianças.

As crianças chegam no CMEI e já vão para a sala [de referência]. Fazemos a acolhida na sala até as 07h30min. Fazemos na sala, pois eles são muito pequenos. Às 07h30min, fazemos o trenzinho e vamos para o lanche no refeitório. Depois do lanche, pode ser que tenha uma atividade externa. Quando tem, a gente já passa para as atividades externas daquele dia. Pode ser parque, sala de estimulação, sala de leitura. Pode ser o parque do cajueiro. Tem essa parte para brincar. Temos a praça literária, que agora, todos os dias, a gente pode também aproveitar durante um horário. E o parquinho coberto. No horário do parquinho tem o pula-pula e tem a caixa de areia também. E caso não seja dia de atividade externa ou se não formos usar esses espaços, porque a gente não é obrigada a fazer atividade externa, caso no plano tenha alguma coisa, eu posso levar as crianças diretamente do refeitório para a sala. Na sala, a gente começa com a parte de rodinha e atividades “pedagógicas” (grifos nossos). Só que tem uma “delicadeza” nesse momento, porque começamos a **revezar** para o nosso lanche²¹, nossos quinze minutos de lanche. Como muitos professores e estagiários não conseguem tomar café em casa por que saem muito cedo, usamos os quinze minutos do lanche para tomar nosso café. Todos os professores e estagiárias têm esses quinze minutos. A gente sai entre 08h00min e 08h15min. No meu caso, que tenho duas estagiárias, uma sai de 08h15min e volta às 08h30min e a outra sai às 08h30min e volta às 08h45min. Enquanto isso, vamos preparando a “atividade pedagógica”. No meu caso, como temos algumas crianças bem agitadas e que têm pouca atenção nessa idade e os mais agitados ainda não conseguem se concentrar, esperamos a última estagiária voltar do horário de café. Ainda que a gente vá conversando sobre o tudo que vai acontecer, **esperamos a última chegar**, porque normalmente as duas vão controlando as crianças, vão chamando a atenção deles para a atividade e eu vou guiando. Depois, dependendo da quantidade de crianças, se a frequência for até dez crianças, conseguimos começar o banho entre 09h15min e 09h30min. Mas, se a frequência for de quinze crianças pra lá, ou de treze pra lá, temos que começar o banho as 09h00min. Às vezes, com todo mundo junto, eu tenho **quinze minutos** ali, para terminar uma “atividade pedagógica” ou alguma coisa. E já começo a organizar as outras coisas. Tem o momento da roda de banho, que inclui a hora de tirar a roupa, guardar as roupas sujas das crianças, e começar a dar o banho e a arrumar as crianças. Depois vamos organizar os colchonetes para as crianças dormirem. Quando saímos para o almoço, de 10h30min, temos que estar com tudo isso pronto, para quando retornarmos. O banho chega a ser mais de uma hora, chega a ser uma hora e meia (!). Quando tem até dez crianças eu consigo ampliar um pouco a atividade e a gente tenta ir se ajudando, enquanto uma está dando banho, duas estão dando conta dos que estão esperando. Ali é o “se vira nos trinta”, a gente canta, conta, faz mil e uma coisa para mantê-los em segurança, juntos, **esperando** aquela atividade. Depois, vamos para o almoço e, quando retornamos, eles escovam os dentes ou, dependendo do

²¹ Momento que é mencionado por nós, em várias partes deste trabalho, como a “hora do café” das professoras e estagiárias.

tempo, limpa a boquinha e repassa a escovação para a tarde. Só depois as crianças vão dormir. Eles têm que estar dormindo até às 11h30min. 11h15min já tem que estar todo mundo calmo para adormecer. Eles têm que estar dormindo até 11h20min – 11h30min, que é a hora que eu saio do dormitório. No berçário, o banho é obrigatório. Algumas turmas já conseguiram tirar esse banho. Por que assim, esse cuidar, ele muitas vezes ceifa muita coisa da nossa rotina. Algumas turmas maiores já conseguiram, pelo menos, não dar o banho à tarde. Mas, se a criança precisar, veio do parque, está muito sujo ou sujou a roupa por que fez xixi na roupa, alguma coisa desse tipo, lógico que toma banho. Mas as turmas maiores não tomam mais (banho) para sair, aí já facilita. Porque também o horário era até às 17h00min, e agora é até às 16h00min. Com esse horário, piorou essa correria à tarde. (Entrevista com a professora AL5, 29/09/2015).

Entendemos que quando a professora fala que “espera a última estagiária voltar” do horário do café, isso significa que as crianças ficam, em média, 45 minutos da manhã em compasso de espera, aguardando a professora começar o que ela entende por “atividade pedagógica”. Muitos aspectos demandam discussão em sua fala. A professora demonstra não perceber que durante esses 45 minutos, muitas atividades pedagógicas estão, já, acontecendo, inclusive por sua reiteração, todos os dias, o que cria, para as crianças, possibilidades de produção de sentidos relativos a essas “não” atividades: qual a sua importância, visto que são importantes pois acontecem todos os dias, e não são importantes porque a(s) professora(s) assim o considera. Como nos aponta Bakhtin (2009) os sentidos vão se produzindo a partir das relações concretas e das significações que se podem depreender delas, nelas, considerando, inclusive, as posições sociais das pessoas em jogo nas relações.

Por outro lado, o dizer da professora revela o entendimento e que somente ela pode guiar as crianças em atividades identificadas como pedagógicas, e que esta implica controle e concomitância (homogeneização) das ações das crianças, o que só é possível com ajuda das estagiárias – em clara alusão de que as intervenções para o controle não são pedagógicas, não ensinam às crianças modos de agir, de ser. Nesse compasso de espera, também para elas, sobram apenas 15 minutos (!) de atividade “pedagógica” ou guiada.

Apenas a atividade guiada parece ser entendida pela professora como “pedagógica”, muito embora saibamos que todas as atividades, sejam elas trocas, banho ou atividades planejadas pelas professoras, são pedagógicas, pois ensinam, por sua reiteração e significação, modos, práticas da cultura e consistem em experiências que ampliam (ou restringem) as condições das crianças de aprendizagem e desenvolvimento visto que, como nos apontou Vigotski (2007) é nas interações, nas relações sociais que as crianças têm acesso aos modos de funcionamento interpsicológicos vigentes naquele contexto cultural. Por seu compartilhamento, tais modos vão sendo apropriados, convertidos em modos próprios de cada sujeito-criança.

Nesses 45 minutos de espera, as crianças estão experimentando e interagindo, vivenciando os modos que destacamos, ao longo dessa parte do trabalho, como situações de interações e brincadeiras. Nesses 45 minutos em que “(não)estão acontecendo as ‘atividades pedagógicas/guiadas’”, a maior parte do que observamos de interações e brincadeira aconteceu. Ou seja, é nesse intervalo da não ação guiada pelas professoras que o brincar e as interações acontecem em maior número e significação, considerando o que significa interações e brincadeiras.

De 09h00min até às 10h30min, é de preparação para o banho, ou seja, 1h30min, onde as crianças mais uma vez esperam, sem intervenção intencional – ainda que seja para que fiquem livres para interagir, com “atividades” que tem o objetivo de apenas ocupar – para controlar – as crianças. O “*se vira nos 30*”, em alusão ao quadro de um programa de TV muito popular em que, em 30 segundos, os candidatos se revezam na realização de alguma atividade que seja considerada “interessante”, como relatou a professora, e, para nós, um tempo de improvisos e alheamento em relação ao que as crianças, de fato, estão fazendo, em que as intervenções visam, apenas, à submissão das crianças à vontade dos adultos.

Na contramão dessa perspectiva, Fortunati (2016) nos aponta que

Justamente o tempo é uma das principais dimensões com as quais se embasa o projeto educativo, e devemos ter a clareza de como proceder; as crianças precisam certamente reconhecer um “ritmo” do tempo, como base para a construção de expectativas, planos e memórias, mas contanto que ele não seja confundido com a fragmentação de tempo da experiência, em que as duas

palavras – cuidar e educar – ao invés de coexistir e estar em relação uma com a outra, transformem-se em dois rótulos diferentes, qualificando momentos distintos (p.16).

A afirmação do autor, cuja atuação vincula-se a uma das experiências pedagógicas de mais sucesso na atualidade, como referência de respeito às especificidades infantis²², nos aponta que o tempo, no contexto das instituições de educação de criança, o tempo constitui uma das bases do trabalho de modo a articular as dimensões educar-cuidar. Nesse sentido, parece referir-se a um tempo a serviço dos educadores e crianças, pensado por eles para garantir as melhores oportunidades para elas e não o contrário, como depreendemos da fala das professoras – que elas estão a serviço do tempo.

Essa alusão ao tempo como impeditivo, presente nos discursos das três professoras, merece, por outro lado, uma reflexão mais acurada. Os discursos parecem, em uníssono, justificar as práticas observadas, destacadas como não pertinentes, como não ideais, o que indica certa consciência por parte das professoras, ainda que consideremos a situação de sua enunciação – em relação a nós, à nossa posição de pesquisadora, cujas ações-intervenções no contexto são, como nos alerta Bakhtin, valoradas, carregadas de julgamentos marcados pelas relações sociais mais amplas.

Mas, o discurso também se revela contraditório com práticas observadas, em que, apesar do que afirmaram, não parecem questionar a ordem vigente, como se essa pairasse na instituição como uma construção de outrem, que não as pessoas que lá se encontram.

Além disso, no transcurso das observações, durante dois semestres, nos foi possível registrar que, com frequência, as professoras não estavam presentes na instituição, havendo um número grande de ausências/afastamentos com apresentação de atestado médico. Essas ausências frequentes desdobram-se, por sua vez, em perdas para as crianças, seja porque ficam com menos adultos na sala e, com menos assistência, seja porque, em algumas situações, ficam mesmo sem o acesso à instituição. Durante o ano de 2016, por exemplo, a professora da tarde se ausentou em

²² Experiência já referida do município de San Miniato, na Itália.

alguns momentos, sendo oferecido, para as crianças apenas o turno da manhã, o que causou muitas faltas das crianças pela dificuldade das famílias em levá-las apenas em um horário.

Essa situação, que acreditamos, como todas as outras, não específicas desse CMEI, mas características de muitos outros, chama atenção para a necessidade de reflexão sobre as condições de trabalho dos professores e outros profissionais das instituições, juntamente às demandas do trabalho pedagógico em contextos de educação de crianças muito pequenas e, de modo especial, dos requisitos próprios ao exercício da profissão de professor em tais contextos – condições, direitos, possibilidades e necessidades de atuação, participação, responsabilidades coletivas.

Após o momento do lanche, as crianças são levadas, pela professora, para o parque coberto. No parque, algumas crianças vão para o escorrego, que é grande e alto. Outras crianças brincam na areia e duas dirigem-se para o balanço. A professora deixa as crianças com a estagiária e sai para o seu horário de café. G. desce de barriga para baixo no escorrego e, no final da descida, esbarra em Y. que estava abaixada na saída do brinquedo. Mesmo atingida por G. ela dá risada. G. corre para subir novamente e Y. para o que estava fazendo e o segue. Y. sobe rapidamente. G. desce primeiro e, logo em seguida, quase colada nele, desce Y. Os dois caem na areia, levantam e sorriem. E tornam a voltar correndo em direção à subida do escorrego. Mi se aproxima e sobe também. Y. vê que Mi. está subindo, olha para ele e continua a descer bem rápido. G. que já tinha descido, espera que Y. desça e esbarre nele. Y. levanta, apoiando as mãos no chão, limpa as mãos e corre, novamente para escada. Há risadas e, mais uma vez, os dois repetem a ação. A cada vez, dão gritos de entusiasmo. Continuam ainda por repetidas vezes até que G. vai para outro brinquedo e Y. fica com Mi. (Diário de Campo, 05/11/2015, Berçário II).





Imagens 18: Sequência de Y, G e Mi no escorrego do parque.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Destacamos esta cena de brincadeira que aconteceu no parque, por entendermos/considerarmos esse espaço-tempo como possibilitador de ricas e variadas condições de possibilidades de interações e brincadeira, mediadas ou não pelos adultos.

Nessa cena, mesmo com a ausência de fala-oralidade por parte das crianças, a brincadeira prolonga-se por um período de tempo significativo e com repetição de ações e demonstrações explícitas – por outras linguagens, de envolvimento mutuo e prazer. Podemos apontar a existência de algo que cria a possibilidade de participação conjunta do grupo de crianças - o escorrego, na medida em que aponta a possibilidade de haver participação daquele que

desce, daquele que fica embaixo e do o outro esbarrando em si e, ainda, daquele que corre mais rápido para ser o primeiro a subir no escorrego e depois descer. Porém, além desse movimento da atividade, o que a converte em brincadeira, de repetição de ações e júbilo, acreditamos que algo do imaginário também se faça presente, o que permite a continuidade da brincadeira. Nesta brincadeira, a regra era subir, descer e correr o mais rápido para descer novamente – e esbarrar e ser esbarrado. É o reconhecimento das regras da brincadeira que orienta as ações das crianças/brincantes e torna possível a existência de um contexto de relativa fantasia, em que o escorregar não era apenas escorregar, era fazer junto, compartilhando outros aspectos da ação: a repetição, a alegria expressa nos olhares, reações combinadas de brilho e exaltação.

Esse também foi um momento de interação, de contágio da ação, como nos indica Wallon (2005) quando, pela imitação, as crianças passam a compartilhar as ações.

Outra característica da atividade como brincadeira foi a sua realização por iniciativa própria/voluntária, por parte das crianças, tanto para “entrar”, quanto para sair.

Como nos indica Brougère (2003), não é a atividade em si que caracteriza o brincar, mas o “espírito” como ela é realizada, a assunção das características que destacamos acima. Essa característica parece passar despercebida pelas professoras e responsáveis pelas crianças que não se voltam para observá-las nessas situações, para participar, de algum modo, ainda que fosse “festejando” o brincar, com olhares, sorrisos e palavras.

Para a emergência de interações e brincadeiras, o(s) parque(s), como espaços e tempos que compõem a vida das crianças nas instituições, consiste – ou pode consistir, em contexto propício à promoção de “condições de oportunidades” no dizer de Fortunati (2016) para as crianças, o que pode ser enriquecido com a disponibilização, não apenas de tempo, mas de intervenções e materiais que possam contribuir para diversificar e enriquecer as possibilidades de ação e relação – de interação e brincadeira. Se consideramos, como propõe Brougère (2003) que a brincadeira é aprendida, essa aprendizagem não se faz no vazio, ou, como diz o autor, “numa ilha

deserta”, mas ela pode se fazer, tanto mais rica de potencialidades, tanto mais ricas e diversas forem as condições propiciadas.

Nessa perspectiva, Ferreira (2011) em seu estudo sobre como crianças e adultos utilizam o espaço do parque, nos diz:

Percebendo o espaço do parque como um lugar nas instituições educativas para a brincadeira “livre” e também uma oportunidade para as crianças se movimentarem amplamente, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos, no qual o professor interfere pouco, deixando apenas os seus olhos sobre elas, revela-se o quanto é importante refletir sobre a dicotomia instaurada entre espaços construídos (internos) e não construídos (externos), intramuros no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O escopo dessa reflexão não é de ordem arquitetônica, como pode parecer; ele está imbricado numa dicotomia que perfaz a história da humanidade, em que corpo e mente ocupam posições distintas. Fazendo uma analogia, podemos dizer que, nas instituições infantis, assim como na “escola”, o espaço construído (interno) é o espaço privilegiado da mente, ao passo que o espaço não construído (externo) é o espaço privilegiado para o corpo (p. 164).

Percebemos isso nas nossas observações no qual foram pouquíssimas as intervenções/mediações das professoras e estagiárias quando as crianças estavam nesse espaço. O parque também deve um espaço de planejamento e de intencionalidade por parte dos adultos. Pensar o espaço educativo não se restringe a pensar só nas atividades que serão desenvolvidas em sala, mas pensar em todos os espaços da instituição e o que cada um desses espaços pode possibilitar as crianças junto com a intencionalidade e participação do adulto, seja interagindo ou disponibilizando elementos para que o imaginário tenha brechas para aparecer e as crianças tenham possibilidades de brincadeira e interações.

A mesma autora completa apontando que,

No parque, a brincadeira recebe a denominação de brincadeira livre, explicitamente porque são as crianças que tomam a iniciativa de se movimentar, de se envolver em relações/interações e de usar os recursos materiais disponíveis à sua maneira. No parque, são as crianças que têm o papel ativo e central nas tomadas de decisão, na permanência ou não em determinada brincadeira e na escolha de materiais e brinquedos.

Nesse espaço, os adultos esperam que as crianças desenvolvam as suas próprias regras, que criem a sua própria ordem social infantil. Nesse espaço, revela-se uma maior simetria nas decisões, menos hierarquizadas entre crianças e adultos, ainda que isso não seja sinônimo de igualdade ou ausência de poder nas relações estabelecidas entre eles. (FERREIRA, 2002). p. 167).

Durante as nossas observações, era rotineira a ida ao parque. Todos os dias as crianças tinham a oportunidade de explorar esse espaço e, quando muitas “cansavam”, ainda se dirigiam aos brinquedos de plástico que ficavam próximos – como as casinhas e o castelo. Neste CMEI há uma grande diversidade de brinquedos grandes no parque. Muito embora não tenhamos visto objetos menores que pudessem ser utilizados pelas crianças a partir dos vários sentidos que os mesmos poderiam assumir.

A respeito do papel desses espaços externos que incluem o(s) parque(s) as professoras expressaram:

Acho que as crianças gostam mais dos espaços lá de fora [fora da sala de referência], pois eu acho que tem mais coisas lá fora que chama a atenção deles. Eu gosto mais de estar com eles [as crianças] nas atividades externas, principalmente quando envolvem as brincadeiras e o parque. É quando as crianças começam a descobrir, são tantas coisinhas, as diferenças, as formas. (Entrevista realizada com a professora R5, no dia 05/10/2015).

Na minha opinião as crianças gostam mais das atividades externas, porque vejo que elas se sentem mais livres. Eu percebo as crianças mais alegres. E com a possibilidade de escolher para onde vai e que quer fazer. É um momento mais livre, de poder escolher o que fazer. Por mais que a gente esteja perto, mediando, propondo, estimulando, tem hora que a criança deixa de fazer uma coisa e vai fazer outra, por exemplo: ele não quer mais o brinquedo, então ele vai para a gangorra. Ou, a criança vai chegar perto de uma outra criança e vai puxar o colega pela mão para brincar de alguma coisa, como se dissesse: “vamos comigo, vamos entrar na gangorra comigo”. Eu acho que a interação nesse momento é mais espontânea, as crianças são senhores do seu próprio desejo. (Entrevista realizada com a professora AL5, no dia 29/09/2015).

Como podemos ver, suas falas expressam uma certa valorização desse espaço e o reconhecimento das possibilidades que ali se encontram, porém,

registramos um distanciamento entre o conteúdo expressado e o que observamos em suas práticas.

No Projeto Político Pedagógico do CMEI, o parque aparece como “momento” da rotina – descrito como pedaço de “tempo”, o espaço assume o lugar das possibilidades de atividades.

6. Parque e Piscina: momento para promover a brincadeira livre, tão essencial para o desenvolvimento infantil. É também um momento de observação muito rico para o professor, onde o mesmo pode ver o comportamento, os procedimentos e as atitudes das crianças, em um espaço mais amplo, num processo de interação e de utilização dos combinados de convivência. (Projeto Político Pedagógica, 2012/2013).

A brincadeira é mencionada como atividade a ser realizada pelas crianças no parque, sendo a mesma observada pelos adultos que não intervêm nesse momento. Para Ferreira (2011), o parque assume funções/sentidos diferentes para os adultos e para as crianças.

Igualmente, o parque tem funções diferentes e opostas para as crianças e para os adultos. Para as crianças, é o lugar de liberar a energia contida e/ou controlada pelo adulto dentro da sala, e para o adulto é o lugar onde ele recupera as energias perdidas ao controlar e/ou determinar as ações, brincadeiras e atividades das crianças em sala. (2011, p. 168)

Pelo que conseguimos depreender dos discursos das professoras e pelo observado no PPP da instituição, entendemos que os momentos de atividades no parque são compreendidos como “tempos livres”, portanto, “sem intencionalidade” por parte dos adultos, não sendo um espaço-tempo de possibilidades de oportunidades de atividades, de interações, de brincadeiras, ou seja, de apropriação de práticas da cultura, visto que, no caso específico do CMEI pesquisado, as condições materiais – espaços e equipamentos – apresentam potencial para um alargamento das vivências infantis, com possibilidades de proporcionar significativas e diversas experiências de conhecimento de mundo e de relações.

No PPP, a rotina da instituição está organizada da seguinte maneira:

1. **Acolhimento:** momento onde a criança é recebida na sala de aula pela professora com livros, massa de modelar, jogos de encaixe, desenho livre ou qualquer outra atividade que possibilite que as crianças ampliem sua linguagem oral por meio do diálogo entre si, se entrossem, interajam, e se organizem no ambiente da sala de aula.

2. **Roda de conversa:** este momento da rotina, que deve ser diário, podendo acontecer em um ou em vários momentos do dia, pode ser vivenciado através de várias atividades como: trabalho com crachá, confecção de um jornal, de um mural, leitura de histórias, desenvolvimento da linguagem oral, criação de um texto coletivo, dentre outros. É um momento riquíssimo da ROTINA, já que possibilita também a aquisição e o desenvolvimento de vários conteúdos de natureza procedimental e atitudinal, como respeito ao outro, espera da vez de falar, regras de convivência, combinados sobre a participação em determinadas atividades e/ou eventos, etc. É o momento de se contar quantas crianças vieram, de se refletir sobre como estão as condições climáticas do dia, de se combinar as atividades que serão realizadas no dia, apresentando a agenda e a rotina do mesmo trabalho o dia da semana, o dia do mês e etc. (Projeto Político Pedagógica, 2012/2013).

Destacamos esses dois pontos descritos como parte da rotina, pois foram raros os momentos em que, durante as nossas observações, que, retomamos, somaram mais de 170 horas, distribuídas em dois semestres consecutivos, que presenciamos a execução dos mesmos.

Em relação a isso, registramos que no momento da acolhida diária, as crianças eram sempre recebidas em sala com a TV e o DVD ligados em apresentações de vídeos infantis, tais como “A galinha pintadinha”, “Pepa Pig”, ou similares. As cadeiras já estavam organizadas em um semi-círculo voltadas para a TV, ou seja, esse momento com potencial de ricas interações de crianças e professora(s) era reduzido a uma atividade mecanizada e empobrecida de interações, de trocas. A mediação das professoras restringia-se à disposição de cadeiras e acionamento da TV. Aliás, a apresentação de vídeos na TV era acionada diariamente, em vários momentos do dia, tanto no berçário II como no Nível I, consistindo em uma das atividades efetivamente “pedagógicas” – oferecidas às crianças – por sua, como já mencionamos, reiteração, por sua permanência no cotidiano das crianças. Mas, considerando a finalidade educativa das práticas realizadas-vividas por professores e crianças na instituição, o que compõe o currículo vivido pelas crianças, para além do prescrito ou documentado, como nos aponta Dantas (2015), essas

atividades ganham força de currículo, de condição propiciada às crianças de aprender e se desenvolver. Cabe questionar, em relação a essas atividades, se quais os sentidos que assumem para as professoras – que as realizam – e para as crianças – que as vivenciam: quais objetivos, quais conteúdos? Que interações e significações propiciam?



Imagem 19: Roda de cadeiras organizada para receber as crianças no Berçário II e no Nível I.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A repetição de atividades como as descritas acima, impõe a restrição de outras, empobrecendo o currículo vivido pelas crianças. Durante todo o tempo de nossas observações não presenciamos momentos de utilização de outros recursos como massinha de modelar, jogos de encaixe ou mesmo a experimentação de desenho e outras atividades de produção gráfica nesse momento da chegada das crianças. Os blocos de encaixe eram usados em outros momentos “livres” ou na espera pelo banho.

De igual modo, não observamos-registramos momentos de conversa intencionalmente guiada – em grande roda ou rodinhas de pequenos grupos – o que é mais propício às crianças bem pequenas no Berçário II. Em 2016, quando as crianças estavam no Nível I, a roda de conversa inicial se fazia mais presente.

Novamente, as falas das professoras justificam a ausência de outras atividades com as restrições de tempo que lhes são impostas pela rotina de toda a instituição, assim como as demandas do trabalho com as crianças.

No caso das conversas – em rodas ou não – compreendemos como atividades essenciais no dia a dia das crianças bem pequenas por seu potencial de ampliar suas possibilidades de aprendizagem da(s) linguagem(ens), e, em especial, da língua oral – ou, no caso de crianças não ouvintes, da língua de sinais. A ausência de intencionalidade com em relação à linguagem oral nos parece ser ponto grave a demandar discussões e reflexões. A partir, tanto das teorizações da abordagem histórico-cultural, como da psicologia de Wallon acerca dos condicionantes e processos de desenvolvimento das crianças, é possível compreender que a mediação fundamental das internalizações-apropriações (Vigotski, 2007) e integrações funcionais (Wallon, 2005) como mecanismos básicos de desenvolvimento, opera-se pela linguagem, como prática cultural e atividade com signos constitutiva do psiquismo de cada sujeito.

Se, como nos diz Bakhtin (2009) é pelas palavras do(s) outro(s) que apreendo e posso pensar-dizer de mim e dos outros, do mundo, em contextos em que as palavras – seus significados e sentidos – não são compartilhadas e, por seu compartilhamento, apropriadas pelos sujeitos envolvidos, tornadas “próprias” (BAKHTIN, 2009), as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento ficam restritas, empobrecidas.

Nas instituições de educação infantil, como contextos coletivos de promoção de aprendizagem e desenvolvimento, as rodas – ou momentos – de conversas, em que a linguagem oral se faz presente e é compartilhada, constitui componente crucial das rotinas, podendo, inclusive, acontecer, não apenas no início do dia, mas em outros diversos tempos e espaços, em que se faz importante trocar ideias, significados, impressões sobre as vivências de cada um e do grupo. As funções comunicativa e simbólica da linguagem – propostas por Vigotski (2010) ganham centralidade nas práticas, como mediadoras das interações e brincadeiras e, por outro lado, sendo mediadas por essas vivências, que criam necessidades, funcionalidade para as trocas verbais.

A respeito do tempo como componente do trabalho destacado pelas professoras, Parrini (2016) chama a atenção para o aspecto do tempo, da pressa, do cumprimento de atividades em função do que é estabelecido e, não

do que é de interesse das crianças ou, do que é vivenciado por elas como uma experiência significativa e de possibilidades.

Sempre que a pressa entra em campo, cada vez que se rouba o tempo que as crianças têm direito, cada vez que os educadores tomam o lugar das crianças prevendo e/ou precedendo-os, cada vez que os adultos estão mais preocupados em realizar em sequência todas as situações que a “programação” do dia prevê, essas mesmas crianças são reconduzidas para a margem e não mais habitam o centro da experiência. Em geral, tais descuidos levam a considerar imprópriamente importante a quantidade de coisas que as crianças fazem em vez de dar importância adequada, que espera o *como* eles fazem, quais caminhos percorrem e quais os desvios que introduzem (p.76).

Não só o tempo das crianças é “roubado”, mas o adulto fica preso a um tempo que ele mesmo não consegue se desprender, não consegue ampliar seu olhar para as ricas possibilidades que podem existir quando um banho, por exemplo, não acontece como o previsto.

Ainda na descrição da rotina no PPP da instituição, aparecem:

3. **Atividade dirigida:** vivência de uma atividade que propicie o conhecimento dentro das áreas de estudo conforme preconiza o CNEI. Pode ser uma atividade vinculada ao projeto didático que esta sendo estudado, ou a outro conteúdo que esteja contemplado nos objetivos inclusos no plano de aula, observando sempre as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na realização das atividades dirigidas.
4. **Hora do banho:** momento realizado antes do almoço no intuito de preparação para o repouso, onde as crianças se higienizam. A atividade é cotidiana e essencial na rotina do CMEI.
5. **Refeições:** momento que deve ser aproveitado pelos professores para trabalhar procedimentos e atitudes, como comer de boca fechada, valorizar os alimentos pelo potencial de nutrientes e vitaminas que eles trazem e a formação de bons hábitos alimentares, como comer frutas e verduras. (Projeto Político Pedagógica, 2012/2013).

Mais uma vez faremos um parêntese nessa descrição dos momentos da rotina, pois, novamente, pela fala das professoras, esses três momentos em que, muitas vezes, pela demanda do banho (que pelo PPP é rotineiro) não há uma atividade dirigida. Assim como a professora AL5 entendia que quando ela podia guiar a atividade, essa era de caráter pedagógico, isso também fica

exposto no PPP ao trazer o banho e a refeição como momentos que não se caracterizam como de interações e brincadeira, mas sim como momentos de “criação de hábitos” – não considerando os “hábitos” como práticas culturais que são, como modos próprios de grupos culturais, cuja apropriação é condição para que os sujeitos de cada grupo se insiram e se tornem um do grupo. Dessa forma, os “hábitos” constituem conteúdo curricular. Há, ainda, outro aspecto a considerar: a “criação de hábitos” implica/consiste em processos de aprendizagem e desenvolvimento de modos de funcionamento – que práticas sociais, convertem-se, por seu compartilhamento reiterado, em práticas individuais. O que exige, de modo essencial, como propõe Vigotski (2007; 2010) a mediação dos outros e da linguagem, visto que o hábito, mais que a ação em si, é o que ela significa socialmente e para o sujeito.

6. **Parque e Piscina** [já descrito por nós].

7. **Escovação dos dentes**: estimulação do cuidado e da higiene bucal que deve ser bem aproveitado, no sentido de informar e formar a criança, para que ela se proteja e se previna contra futuros problemas bucais.

8. **Faz de conta/jogo simbólico**: Momento lúdico fundamental para o desenvolvimento infantil, onde a fantasia é estimulada, através da brincadeira com objetos e materiais que possibilitam a vivência de personagens diferentes, ou a representação de cenas e momentos do cotidiano que são vivenciados e ou presenciados pelas crianças. O jogo simbólico possibilita a reorganização interna através da livre expressão dos sentimentos vividos. (Projeto Político Pedagógico, 2012/2013).

Embora a brincadeira apareça como “*tão essencial para o desenvolvimento infantil*”, a mesma encontra-se no PPP na mesma equivalência de atividades como escovar os dentes e hora do banho, como se essas atividades não fossem dirigidas e pedagógicas também. Não encontramos, ao longo da análise de todo o PPP, um espaço para a discussão sobre o que a instituição compreende como interações e brincadeira. A brincadeira só aparece neste ponto que descrevemos.

Além das atividades descritas, ainda tem, como parte da rotina, o “**anfiteatro, exposições artísticas, brinquedoteca e cinema e contação de histórias**”. Entendemos que o anfiteatro e as exposições artísticas são espaços que não são usados diariamente, não sendo necessário aparecer

nesta descrição da rotina. Do mesmo modo, novamente só presenciamos alguns, muito poucos, momentos de contação de história para as crianças. No nível I, foi possível observar alguns momentos dessa atividade, ao contrário do nível II, que foram pouquíssimos.

A brinquedoteca aparece descrita como:

Atividade inclusa no cronograma de atividades externas a sala de atividades, onde uma vez a cada semana as crianças de cada turma utilizarão o ambiente da brinquedoteca e têm a oportunidade de assistir a filme, como forma de lazer, entretenimento e também como atividade complementar a ações contidas nos projetos de trabalho. (Projeto Político Pedagógica, 2012/2013).

Como vemos, a brinquedoteca – espaço organizado/equipado com objetos com precípua finalidade de promover atividades lúdicas, brincadeiras, mediadas ou não pelos adultos responsáveis – parece, no documento, assim como o parque, como “atividade”, como se o fato de estar lá, por si só, se convertesse em uma atividade.

Durante o período de nossas observações, o espaço da brinquedoteca não era em uma sala como nos dá a ideia no PPP. A brinquedoteca era um espaço organizado no salão principal, em que as turmas poderiam usar, muito embora, nem em 2015, no berçário II, nem em 2016, no nível II, as crianças usaram esse espaço ou outro similar a uma brinquedoteca.

Segundo as DCNEI (2009),

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O PPP da instituição ainda se encontra um tanto distante do que é proposto no referido documento, em que pese seu caráter mandatório, e o brincar ainda precisa ser compreendido, discutido e vivido como atividade que assume determinadas características que o definem enquanto tal, em um contexto de relações sociais.

Consideramos relevante destacar esses aspectos pois os mesmos influenciam na dinâmica de todo o andamento do CMEI e, conseqüentemente, do trabalho com as crianças.

Para além dessas condições adversas em que se encontram, muitas vezes, professoras e crianças, apresentamos a seguir modos como as crianças experimentam interação e brincadeira no contexto da Educação Infantil.

A abordagem histórico-cultural apoia a ideia de que todos os seres humanos são criadores e, por isso, são capazes de produzir cultura a partir de sua experiência e das relações sociais que estabelece com o outro e com o mundo. A consciência humana está diretamente ligada às relações sociais estabelecidas entre ser humano, história e cultura (CARDOSO, 2016).

Com as crianças isso não é diferente, desde que nascem são sujeitos integrantes de determinada cultura e contexto social. Para Pino (2005), o desenvolvimento se dá em conjunto com o estabelecimento da cultura, ou seja, a criança se desenvolve à medida que se apropria da cultura, pois segundo Vigotski (2009b), a cultura se torna própria do sujeito apenas pela sua participação ativa na cultura “tornando próprios dela mesmo os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (p.08).

5.2 Interações e brincadeiras: modos como são vivenciadas por crianças bem pequenas

No entrecruzamento entre as teorizações pertinentes às interações e à brincadeira como modos de as crianças vivenciarem o mundo à sua volta e ao papel que atribuem a tais vivências como dimensões fundantes de seu próprio desenvolvimento como sujeitos humanos com os registros realizados em nossa pesquisa empírica, buscamos encontrar indícios relativos aos modos como as crianças bem pequenas interagem e brincam em contextos de instituições de educação infantil – objeto de nosso estudo. O esforço de análise dos dados nos encaminhou a uma organização a partir da identificação de pontos em comum, não apenas em relação às dimensões de interações e brincadeiras, como também, dentro delas mesmas, de singularidades que se aproximam nos aspectos constitutivos dos eventos observados e registrados.

Nessa perspectiva, considerando que os modos como as crianças interagem e brincam se constituem, fundamentalmente, pelas condições e modos como elas participam das situações em seus contextos (SMOLKA, 2002) construímos feixes representativos de como as crianças vivenciam as interações e a brincadeira em instituições de educação infantil, considerando os lugares – modos de participação – que elas, as crianças, e as professoras, mediadoras fundamentais das condições em que tais vivências acontecem, assumem nessas situações.

Kramer (2011) ao discutir aspectos de pesquisa destaca que,

Interações, práticas e falas reunidas pelo tema, ênfase comum ou afinidade de significados, produzem um efeito de coleção: reunidos por aquilo que têm em comum, os enunciados (em discurso direto ou indireto) favorecem a compreensão dos processos e a identificação de significados escondidos ou pouco visíveis. Organizamos os eventos (discursos e interações) em coleções, descontextualizando cada qual e reunindo-os pelo que expressam, num movimento contrário ao que visava entender o contexto para compreender o texto (p. 389.390).

A partir da proposição de análise proposta por Kramer (2011), buscamos, mais que construir categorias, encontrar e apontar, nos dados construídos, indícios/aspectos definidores ou característicos dos modos como as crianças vivenciam as interações e brincadeiras no contexto da instituição pesquisada. Organizamos nossos dados procurando agrupar os eventos observados encontrando afastamentos e aproximações e identificando e nomeando os feixes de análise, derivados das observações e das gravações transcritas. Construímos os dados tentando manter um olhar e uma escuta sensível, compreendendo a linguagem para além do dito, mas significando movimentos, olhares, choros e tensões, as múltiplas linguagens das crianças. Nosso olhar se voltou para as crianças, enquanto sujeitos e para os modos como elas participam das interações e brincadeira.

Nesse processo de muitas idas e vindas ao material construído, conseguimos, nesse momento da pesquisa e partir do olhar que temos hoje, organizar os seguintes feixes de análise:

INTERAÇÕES

- 1. Interações por iniciativa da(s) professora(s)** - *Então vamos ouvir vocês*
- 2. Interações por iniciativa das crianças** - *Mim, aqui ó!*

BRINCADEIRA

- 1. A brincadeira por iniciativa das crianças sem a permissão dos adultos**
Não é hora [é hora], de brincar
- 2. A brincadeira por iniciativa das crianças com a permissão dos adultos**
[...] vou deixar eles livres, brincando.
- 3. A brincadeira por iniciativa das crianças propiciada pelos adultos**
[...] coloquem as neném para dormir, elas estão com sono.
- 4. A brincadeira por iniciativa dos adultos e assumida pelas crianças**
Vamos brincar?

5.2.1 INTERAÇÕES

Justificamos nossa opção em analisar também as interações pois, embora toda brincadeira envolva interações, nem toda interação se constitui como brincadeira. A partir da abordagem histórico-cultural, temos o conhecimento que é pelas interações sociais que as crianças se constituem como sujeitos humanos, desse modo, não podemos deixar de analisar, para além das interações, os modos como as crianças participam dessas interações.

O que mais ressaltou nas nossas análises foram as situações de brincadeira, por que todos os eventos de brincadeira envolvem interações. As crianças interagem sempre mediadas pela linguagem, e como já afirmou Edwards; Gandini; Forman (2002) a linguagem é múltipla e se constitui de muitas faces. As crianças se comunicam de diversos modos e a linguagem tem esse caráter de comunicação, de excitar/afetar os outros. Foi possível perceber que as crianças interagem tanto pela mediação da linguagem oral, como pela mediação de outras linguagens, olhares, gestos, movimentos, expressões, como foi possível perceber nos nossos dados.

Observamos muitas situações/eventos de interações por iniciativa das crianças com e sem linguagem verbal, que não se caracterizavam como brincadeira. Na maioria das vezes, as interações se transformam em brincadeira, assumem as características da brincadeira, quando de iniciativa das crianças. Nessas cenas, observamos as crianças experimentando e conseguindo se comunicar, interagir com os outros, agir sobre eles, dizer coisas aos outros, mesmo sem a linguagem verbal. Cenas em que as crianças, em interação, suscitavam, provocavam nos outros respostas, chamando a atenção dos mesmos. São interações que não se convertem em brincadeira, mas são interações, as crianças podendo agir sobre.

Para Vigotski (2005) e Bakhtin (2006), em relação ao processo de interação social do sujeito, o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação, estão o tempo todo, o sujeito e o outro. Para Bakhtin, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, 2006, p. 112). Para Vigotski, o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem constituir-se e desenvolver-se como sujeito.

As crianças são seres sociais mergulhados, desde cedo, em uma rede social já constituída e que, por meio das diversas linguagens, constroem modos peculiares de apreensão do real. Para Santos e Silva (2016), devemos ter a percepção das crianças como, “atores competentes nas interações entre si e com os demais grupos de idade da sociedade, por meio das quais produzem culturas que expressam e, ao mesmo tempo, reconstróem a experiência infantil” (p.134).

As crianças constroem sentidos subjetivamente visados nas ações concretas que empreendem. As crianças agem em relações sociais no interior das quais suas ações são regulamentadas por um sistema de normas comuns que torna possível aos diversos atores reconhecerem-no como válido (SANTOS E SILVA, 2016).

Observamos momentos de interação de crianças – crianças e crianças – adultos. Para uma melhor organização das cenas de interação que vamos analisar, organizamos em interações por iniciativa da(s) professora(s) e interações de iniciativa das crianças.

5.2.1.1. Interações por iniciativa da(s) professora(s) - *Então vamos ouvir vocês*

Todas as crianças estão na sala e a professora chama as crianças para fazer uma roda, uma roda com cadeiras. Quando todas as crianças sentam nas cadeiras, a professora começa a cantar a música do boa tarde: *“boa tarde coleguinha como vai, a nossa amizade nos atrai, boa tarde coleguinha como é que vai, boa tarde [...]”*. Quando acaba de cantar essa música, a professora fala: *“boa tarde!”* e pergunta: *“estão vendo o sol?”*. T responde: *“não! Tem chuva”*. E a professora responde: *“a chuva já passou, T”*. E canta outra música: *“a janelinha fecha, quando está chovendo, a janelinha abre se o sol está aparecendo, abriu, fechou, abriu, fechou, abriu”*. Quando a música acaba, DV fala: *“minha tia comprou uma cadeira bem pequenininha, para fazer a roda”*. A professora responde: *“foi mesmo DV?”*. Nesse momento, outras crianças pedem para falar também, todas falam ao mesmo tempo e a professora organiza as falas, convidando, criança por criança, que deseja falar. A professora diz: *“então vamos ouvir vocês”*. E dá a palavra para as LS: *“fui no supermercado e mamãe disse só depois do almoço”*. A professora pergunta: *“o que você queria?”* LS diz: *“um carro”*. E a professora diz: *“mas é assim, nem sempre dá para comprar na hora, às vezes só depois”*. Ta diz: *“minha mãe comprou uma cadeira grande”*. E a professora responde: *“como é essa cadeira grande?”*, e a T diz: *“é pequena”*. Y também interrompe a conversa e diz: *“papai comprou um chocolate, ele está trabalhando”*. A professora diz: *“que legal, Y”*. A professora olha para I, uma criança mais reservada, e fala: *“você quer falar I? Fale alguma coisa”*. A professora olha para mim e diz: *“ele não fala quase nada”*. E continua olhando para I: *“eu sei onde sua mãe trabalha I, fale para os seus colegas”*. Mas I continua calado, só observando. A professora completa: *“não quer falar agora não né?”*. E chama as crianças para marcar o calendário. (Diário de Campo, 11/05/2016, Nível I).

Observamos uma cena de interação das crianças com as crianças e das crianças com a professora, mediada pela linguagem verbal. Não é uma brincadeira, só percebemos as características de interação – por ser mediada pelo Outro e pela linguagem (signo), por ser um evento que decorre da ação conjunta de pessoas (professora e crianças), possibilita a construção de sentidos (da compra, do diálogo) e por gerar uma ação no Outro, não apresentando características da brincadeira. O que desencadeia a conversa é a questão da compra, onde as crianças que participam da conversa vão pegando o gancho dessa ação e trazendo outros discursos, passando a interagir, a agir sobre umas às outras. Nessa situação de interação, as crianças estão aprendendo a entrar no movimento de diálogo, de ter tempos de voz,

com um determinada temática. Bakhtin (2006) destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico , mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados.

Quando nos debruçamos para a análise dessa cena, percebemos que há um certo fio condutor. Onde parece haver quebras no diálogo, quando pensamos nas palavras ditas pelas crianças como “cadeira, supermercado, carro e/ou chocolate”, de início “soltas”, sem ligação, percebemos uma sequência de falas, que não há uma quebra e sim, há um sentido e uma lógica nas falas das crianças. Quando elas dizem “comprou uma cadeira bem pequena para fazer a roda; fui no supermercado e mamãe disse só depois do almoço”, *minha mãe comprou uma cadeira grande*” e, ainda “papai comprou chocolate”, o que parecia sem sentido, ganha uma lógica sendo perceptível que há um fio que vai, ainda tênue e frágil, mas que “costura” o diálogo, sendo a linguagem fundamental nesse processo de construção de significado e na relação pensamento e linguagem presente nas crianças da cena descrita.

Para Vigotski,

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema (2005,p.156,157)

Nesse caso, as crianças fizeram relação entre o que a professora estava conversando com os acontecimentos/situações vividas no cotidiano delas, para que pudessem “participar”, interagir junto ao grupo. Cada criança trás para a roda uma situação em que o objetivo é o mesmo, o fato de terem comprado/ganhado alguma coisa ou não.

As relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos no contexto da Educação Infantil, assume papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que inclui o desenvolvimento da linguagem verbal. A Educação Infantil deve ser um lugar propício as

interações e o professor deve estar atento para contribuir para que ricas trocas se efetivem, ampliando as possibilidades de interações.

De acordo com Vigotski (2007), o homem se constitui na cultura quando, uma vez inserido em práticas sociais, realiza experiências com seus pares e as internaliza através da linguagem, produzindo/interpretando significações e sentidos. Bakhtin (2009) enfatiza o signo como elo entre o homem e o mundo exterior na constituição da consciência.

Percebemos, de início, uma tentativa da professora em explorar algumas possibilidades que este momento de roda desencadeou, como a participação de um grupo de crianças no relato de acontecimentos de seu ambiente doméstico. A professora permitiu que as crianças falassem, mediando suas falas e o diálogo como um todo. Mas, por outro lado, percebemos uma falta de investimento da parte da professora que, logo encerra o diálogo e convida as crianças para marcar o dia no calendário. Percebemos uma possibilidade rica de interações e crescimento, por parte das crianças, mas que foi pouco explorado. A professora encerra o diálogo quando poderia haver uma continuidade, uma possibilidade de outras explorações, de ampliação de sentido e de interação.

Para Bakhtin (2009), crianças numa situação como está, estão entrando no que ele chama de cadeia de comunicação. As crianças estavam interagindo, agindo entre elas, afetando umas às outras, uma inter-ação, uma ação entre sujeitos mediada pela linguagem. Bakhtin vê o homem não como um ser individual, mas como aquele que se constitui através da relação dialógica entre um eu e um tu. Assim, a teoria bakhtiniana concebe como importante as vozes sociais que engendram os discursos, a vida e, conseqüentemente, o próprio ser humano. Logo, é através de tais vozes que os enunciados são tecidos, constituídos, ecoados e reverberados no dialogar das inúmeras ações humanas, haja vista que “todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2006, p. 27). A interação entre os interlocutores – crianças e professora, é o princípio fundador da linguagem e se cumpre por intermédio do diálogo entre ouvinte e falante, mediado pela palavra, “modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p.34).

Para Bakhtin (2009), o diálogo não significa apenas “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” em um tempo e um espaço histórico. Nesse raciocínio, as vozes dos outros estão sempre povoando a (nossa) atividade mental individual. Ou seja, para Bakhtin, a enunciação é sempre de natureza social . Não há enunciado isolado, ele pressupõe aqueles que antecederam e todos que o sucederam.

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo ; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante . A enunciação é sempre de natureza social . (BAKHTIN, 2009, p. 127).

É preciso que o adulto fale com as crianças, se comunique com elas, que utilize uma linguagem desenvolvida desde cedo e que conheça a realidade das crianças.

Para Vasconcellos (2007),

As crianças contemporâneas estão em contato – de forma direta ou não – com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras, compartilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, resignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo. (p.08).

Desse modo, é preciso que haja intenção pedagógica por parte da professora, mediadora das apropriações das crianças no espaço pedagógico. “Há que se planejar ricos momentos de relações entre crianças e destas com os adultos, de trocas, de vivência e brincadeiras coletivas” (NOGUEIRA, 2016, p.181).

Para Barbosa (2009), corroborando com as ideias de Vigostki, aponta que as crianças aprendem nas relações e interações que estabelecem com os outros.

[...] a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, outros adultos e o ambiente, como organizam e realizam as ações cotidianas, também proporcionam às crianças, ao longo de sua permanência nos estabelecimentos de educação infantil, experiências estéticas que se refletem nos modos de estabelecer suas relações culturais. (p. 76).

O professor precisa ter claro a sua intencionalidade educativa. Do mesmo modo, observamos também interações entre crianças e crianças que nos dão pistas dos modos como as crianças interagem no ambiente pedagógico.

5.2.1.2 Interações por iniciativa das crianças - *Mim , aqui ó!*

As crianças estão na sala de referência com blocos de encaixe. A professora está no horário de café e a estagiária convida às crianças para montar castelos. S. não senta com o grupo e segura uma guitarra em uma de suas mãos. Fazem dois dias que as crianças receberam tênis e meias novas da Secretaria de Educação de Natal, cada criança recebeu um par de tênis e um par de meias. S. vai até a sua mochila e retira um dos pares do tênis da mochila, sentando no chão. Ela tenta calçar-lo, mas não consegue, o tênis não entra. Y e R, que já não estão mais nas mesas brincando com os blocos de encaixe, estão próximos a S. Y senta perto de S. S entrega o tênis para Y. Y recebe o tênis de S, olha para o cadarço e tenta desamarrar, mas não consegue. S, então, pega o tênis das mãos de Y e se afasta um pouco de onde estava, olha pela sala e volta para o mesmo lugar. Quando S volta para próximo da sua mochila, ela senta no chão e tenta ela mesma calçar o tênis. Ela retira a meia que está dentro do tênis, pelo avesso e tenta desvirar. RO, que está abaixado perto dela, observa. S entrega a meia para RO, sem falar nada. RO, prontamente e também sem falar nada, recebe a meia. S direciona o seu pé para próximo de RO. RO tenta colocar a meia no pé de S, mas não consegue. S pega o tênis e tenta calçar ela mesma colocando o pé seu pé no tênis, até conseguir calçar. S, agora calçada com um pé do par de tênis, segura a guitarra e vai até sua mochila novamente, mexe na sua mochila e pega o outro par do tênis. S senta novamente no chão e tenta calçar o outro pé do par de tênis. Ela coloca o pé, mas logo tira o pé de dentro do tênis e segura o tênis em uma das suas mãos. Ela olha para dentro do tênis e retira a meia que está dentro dele. É o outro par da meia. S pega a meia e tenta ajeitá-la, pois também está pelo avesso, mas novamente não consegue. S tenta calçar o outro pé do tênis e consegue. S anda um pouco pela sala e esbarra com Y, que olha para os pés de S e parece perceber que, agora, S está calçada com o par de tênis. Os tênis estão desamarrados. Y se abaixa e tenta amarrar. S permite que Y tente ajudar e ainda fala: *“Mim, aqui”*, apontando para o cadarço. Y tenta muitas vezes, mas tem um nó nos cadarços que dificulta a amarração. Y não consegue e a professora chama as crianças para uma

atividade. Y e S vão em direção a professora. (Diário de Campo, 02/06/2016, Nível I)





Imagem 20: Sequência de S tentando calçar os tênis e as meias com a ajuda de R e Y.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Mais uma vez percebemos uma cena de interação, que não se caracteriza, também, como brincadeira. Observamos que as crianças tentam interagir umas como as outras. S, a partir do seu tênis, interage com Y e RO na sua tentativa de calçar o tênis. A ação de S é uma ação conjunta, entre pares, que possibilita a construção de sentidos – de como calçar um tênis. Sentidos são construídos e Y e RO partilham dessa construção, que não é só de S. A interação, nesse caso, não é direta, é mediada pelas práticas vivenciadas no meio e pelo instrumento – tênis e meia.

A partir da experiência de S com o tênis e a meia, percebemos que S reproduz algo que ela já compartilhou, já observou um Outro fazendo – calçar primeiro a meia e depois o tênis. S tenta reproduzir cenas ou percursos já vivenciados/compartilhados com outras pessoas mais experientes.

Para Sarmiento (2007), as crianças não são só reprodutoras de cultura, elas produzem cultura também, mas da base de já ter compartilhado uma cultura, a partir do que elas experimentam na cultura. Isso fica claro ao analisarmos esta cena. Se S nunca tivesse visto um tênis, uma pessoa calçando um tênis ou calçando o tênis dela mesma, ela nunca iria saber que aquele objeto é para ser usado nos pés. Percebemos, também, que S sabe que a meia está pelo avesso, que a mesma além de uma função, tem um modo correto de estar – pelo lado direito.

Podemos dizer que S já se apropriou de algumas práticas da cultura, como a de calçar um tênis. Esta cena caracteriza-se também em uma experiência pois S experimentou fazer algo sozinha, até conseguir. O professor

deve estar atento ao que nos dizem as experiências crianças, pois no seu tempo e dentro de suas (im)possibilidades, S conseguiu o que antes parecia ser muito difícil.

Para Sarmiento (2004) o reconhecimento das crianças como atores sociais implica também reconhecer a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, os quais chamamos de cultura. Para Sarmiento, a criança tem de ser compreendida também como ser social e em contexto, nas relações/interações com os seus pares. As crianças não produzem as suas culturas em outro lugar que não o social, onde reinterpretam o universo simbólico da sua cultura. Ferreira (2011), define a cultura “*como um conjunto de significados que são partilhados nas relações sociais, desse modo, entende-se a cultura das crianças como o campo do simbólico, dos significados, rituais, valores e sentidos*” (p.160).

Vasconcelos aponta a importância de valorizar as expressões utilizadas pelas crianças “em interação com seus outros sociais, ouvindo-as e vendo-as como sujeitos pertencentes e produtores de lugares e culturas” (2007, p.09).

A mediação dos outros da cultura, do que ela já experimentou, do que ela já sabe e a mediação de linguagem não verbal - por meio de gestos, olhares, expressões – dirigir o pé para o outro calçar, assim como entregar a meia para o outro calçar, possibilitaram que S vivenciasse essa experiência de modo a ampliar suas possibilidades de descobertas, aprendizagem e desenvolvimento. Através dessa cena, percebemos um modo de S experimentar as práticas da cultura junto com os Outros, em interação com a cultura e com os objetos da mesma.

A interação favorece a construção do conhecimento e muito mais que isso, do seu próprio crescimento como pessoa, como sujeito de relações. Sarmiento (2007) nos fala da importância das interações para a formação da identidade pessoal e social das crianças.

Para Vasconcelos (2007), no trabalho com as crianças há de se considerar,

[...] o reconhecimento e o respeito às diferentes formas de expressão e fala e são essas formas que lhes dão marca de

pertencimento às culturas e aos mundos plenos de valores e de sentidos, historicamente produzidos e socialmente marcados, e que elas, ao simples nascer, integram, ao mesmo tempo que os modificam (p.09).

Observamos que sentidos se fazem presentes e são significados de acordo com as experiências já vivenciadas pelas crianças. Segundo Vigotski (2007), o processo de ensinar e aprender acontece nas e pelas interações com sujeitos e com a cultura.

5.2.2 BRINCADEIRA

Analisaremos agora cenas em que as crianças experimentam interação e brincadeira no contexto da Educação Infantil do CMEI pesquisado.

Entendemos aqui a brincadeira enquanto linguagem e quanto mais rica for, mais experiências/vivências possibilitarão às crianças tornando possível o faz de conta, a criação, a imaginação em prática. Essa criação só é possível pelo sentimento de pertencimento que a criança já estabeleceu com a cultura e a realidade social. A brincadeira torna-se, então, esse lugar de possibilidade das crianças onde, a partir das suas vivências, dá sentido aos elementos presentes na realidade social e no mundo adulto.

Retomamos que a brincadeira envolve sempre interações, muito embora, como já apontamos, nem toda interação envolve ou vira brincadeira. A interação será sempre mediada, pelos instrumentos e pelo signo, não sendo direta. Desse modo, a partir dos nossos dados, achamos mais pertinente organizar os dados conforme descrito anteriormente.

Nas nossas observações, percebemos que a brincadeira aparecia em momentos de iniciativa das crianças, mesmo quando “não era para brincar”, sendo esses momentos mais frequentes e, quando de iniciativa dos adultos, quando os mesmos organizavam o ambiente ou, apenas permitiam que a brincadeira acontecesse, em alguns momentos, até brincando junto, mediando.

5.2.2.1 A brincadeira por iniciativa das crianças sem a permissão dos adultos - *Não é hora [é hora], de brincar*

Uma estagiária da UFRN está fazendo sua regência (parte integrante do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da UFRN, sendo este CMEI, campo de estágio) na turma. O tema das atividades que ela desenvolverá hoje é borboletas. As crianças estão em uma roda ouvindo uma história sobre as borboletas e após a história a estagiária da UFRN convida as crianças para pintarem borboletas com as mãos em um papel. G sai da roda mas não vai para as mesas onde será realizada a atividade. Ele vai para o lugar onde estão os carrinhos e pega um carrinho. O carro que ele pegou é um dos carrinhos da brincadeira do dia anterior²³. G traz o carro para perto de mim, olha para mim, estende o carrinho em minha direção e diz: “*joga!*”. Olho para ele, fico sem jeito e pergunto: “*jogar?*”. A professora vê G perto de mim e fala: “*Não G, não é hora de brincar com os carrinhos, venha sentar e esperar as borboletas*”. Ele olha para mim e a professora continua: “*venha G, falta você*”. Ele deixa o carrinho na minha mesa e se dirige para a atividade. T também sai da roda, pega um livro e senta em um lugar mais isolado. Ela começa a folhear as páginas do livro em voz alta e com o livro virado para frente. Não tem nenhuma criança na frente de T, ela observa em volta, levanta e senta perto de AL. T começa a ler a história para ela, do jeito dela, mostrando as imagens do livro. AL fica interessada, demonstra curiosidade e atenção. AL sorri e T diz: “*olha, história*”. A professora vê que T não está envolvida na atividade das borboletas e fala: “*T não é hora do livro, venha fazer sua borboleta, uma borboleta azul*”. T deixa o livro no chão e sai. G se afasta do grupo, pega outro carrinho, senta no chão e faz o barulho: “*brummm*”. G segura dois carrinhos, um em cada mão, e desliza os dois no chão da sala. A estagiária da UFRN guarda as pinturas e diz que tem que secar. A professora se volta para o grupo e fala: “*agora vamos assistir o DVD da Borboleta*”. A professora olha para a estagiária e dá um sinal com a cabeça sinalizando que pode colocar o DVD. A estagiária da UFRN diz que vai mostrar primeiro um livro para depois colocar o DVD. Ela pega um livro e chama as crianças para sentarem perto dela. Ela senta em uma cadeira. A estagiária da turma, junto com a professora, organiza as crianças também em cadeiras, de frente para a estagiária da UFRN que começa a mostrar imagens de borboletas diversas. A professora e a estagiária vão sentando as crianças que ainda não estão nas cadeiras, na roda. As crianças ficam inquietas e não prestam muita atenção. A estagiária da UFRN pergunta para a professora “*se eu ficar sentada no chão será que é melhor para eles?*” A professora responde: “*não, eles já são acostumados a ficar nas cadeiras*”. As crianças demonstram não estar interessados. G fica se levantando e correndo ao redor das cadeiras, até que vem na mesa em que estou e pega novamente

²³ A brincadeira de contar até 3 e depois jogar o carrinho em direção à professora para que a mesma o jogue de volta para ele, ver cena da página X

o carrinho, mas não fala nada. G pega o carro e sai, olha onde tem alguma criança e se dirige para perto de T. Ele senta perto dela, mas ela se levanta. A professora sai para o seu horário de café, ficando na sala apenas as duas estagiárias, a da UFRN e a do CMEI. A estagiária da sala chama as crianças para sentarem novamente e quando ela consegue juntar as crianças nas cadeiras, ela fala para a estagiária da UFRN: *“eles têm pouca concentração”*. A estagiária da UFRN responde: *“então vamos colocar o DVD?”* e a estagiária da sala responde: *“melhor né?”*. (Diário de campo, 20/04/2016, Nível I).

A partir dessa cena nos inquietamos sobre a regência da estagiária da UFRN junto ao grupo. Não percebemos envolvimento do grupo e sim crianças que, dentro de uma proposta fragmentada, não encontram lugar para o lúdico. As tarefas são cumpridas pelas orientações das estagiárias não sobrando espaço para os adultos observarem o interesse das crianças ou de, simplesmente, transformar a atividade proposta em uma experiência de descoberta, prazer e brincadeira, assim como nos propõe as DCNEI, em que as experiências propostas na Educação Infantil:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, a dança, teatro, poesia e literatura;
- (BRASIL, 2010, p. 25 e 26).

E que essas experiências possam acontecer de modo de interações e brincadeira. G nos dá indícios da repetição da brincadeira que ele aprendeu/brincou dias atrás, e que, agora, a mesma assume de fato as características da brincadeira pois parte da iniciativa dele tendo, também, a dimensão lúdica. O que ainda observamos nesta pesquisa é a necessidade que os adultos têm de que todas as crianças façam a mesma coisa no mesmo tempo – no caso, pintar a borboleta.

Desse modo, pela dinâmica que envolve “colocar” todas as crianças para realizar a mesma atividade, as estagiárias não se dão conta do que acontecem a sua volta. T brinca de ser professora, de modo espontâneo e deixando claro as regras da brincadeira – ela lê o livro e outra criança ouve a

história. T reproduz o momento da leitura de uma história como os adultos fazem, mostrando as imagens, contando a história e chamando a atenção de AL para o livro. Para essa brincadeira, T precisava de uma criança que fosse ser o “aluno” prestando atenção na sua história, então ela busca AL para que ela seja a ouvinte, sendo os papéis – professor e aluno – definido para brincadeira do faz de conta de ser professora e, a regra para essa brincadeira, é a de uma criança ouvir enquanto a outra lê.

Quando, enfim, a estagiária observa T e AL, sua reação é de suspender a brincadeira, sem, mais uma vez, tentar entender e participar do que estava acontecendo.

O documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil”, documento este que fez parte das discussões que antecederam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, aponta que,

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano. (BARBOSA, 2009, p.70)

Embora muito já tenha sido discutido acerca do papel da brincadeira junto às crianças, ainda observamos que muitos profissionais, que trabalham na Educação Infantil, desconhecem o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças. Para Agostinho (2003, p.76),

Nós, adultos, temos na brincadeira com as crianças a oportunidade de conhecê-las e de nos “re” alfabetizarmos nas diversas linguagens, resgatando as diversas dimensões humanas que fomos embrutecendo em nós, quase esquecendo-as ao nos tornar adultos, encorajados pela lógica do mercado, competitivo, sério, sisudo. Estar com as crianças, longe de ser uma perspectiva romântica, representa uma possibilidade concreta que temos para aprendermos e reaprendermos com elas.

Estar junto das crianças e conhecer as características da brincadeira, faz-se necessário. Estando junto com as crianças, e, brincando junto com elas, podemos estabelecer uma troca cheia de sentidos. Ao mesmo tempo em que a criança poderá buscar algo nessa vivência, o adulto também poderá aprender muito sobre essa criança. Talvez, a brincadeira de carrinho de G ou a leitura de T, naquele momento, era mais interessante e significativo para as crianças do que assistir ao DVD. Até mesmo se a professora, atenta ao interesse de G pelos carrinhos, se “aproveitasse” desse carrinho para levá-lo até a atividade da borboleta, com certeza faria mais sentido e despertaria o interesse de G pela atividade que todas as crianças tinha que realizar naquele momento.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, re-significados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam. (BARBOSA, 2009, p.72)

No artigo 4o, das DCNEI, a criança, tida como centro do planejamento curricular, é compreendida como um sujeito histórico e de direitos que, por meio das suas interações, das relações e das práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre por meio de diversos comportamentos, destacando-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar.

Percebemos, em alguns momentos, que as professoras e as estagiárias tendem a interferir no processo criativo das crianças, dificultando as ações espontâneas e as propostas que apresentam possibilidades de brincadeira e interações significativas. Em outros momentos percebemos que o que possibilitava que as crianças brincassem era a não intervenção dos adultos.

Essa não intervenção possibilita que as crianças possam experimentar características da brincadeira.

Sabendo-se que as formas simbólicas e concretas dos espaços se caracterizam no e pelo tempo, isto é, que as relações e interações que ocorrem no espaço necessariamente acontecem em determinada fração de tempo, tem uma duração, buscar compreender um coletivo infantil “é dar conta da dimensão materialmente temporal desses espaços, uma vez que, pela sua manutenção e estabilidade, ruptura e descontinuidades, se constituem em signos visíveis e reconhecidos da ordem social instituída” (FERREIRA, 2011, p. 161).

O modo como os adultos – professoras e estagiárias, organizam os espaços e intervém junto as relações, interações que acontecem, permite a oportunidade, ou não, de encontros sociais entre as crianças e adultos. Na cena observada, o modo que as estagiárias encontraram para, enfim, chamar a atenção das crianças, foi colocando o DVD para elas assistirem, pois segundo a estagiária do CMEI, as crianças “*tem pouca concentração*”, o que nos levando a pensar se, será que as crianças que tem pouca concentração ou as estratégias utilizadas pela estagiária eram pertinente ao interesses e necessidades do grupo naquele momento?

Desse modo, destacamos mais uma vez a importância de, nas turmas de crianças bem pequenas, os adultos responsáveis pelas mesmas, estarem mais atentos aos indícios, aos olhares, as expressões das crianças que suscitam mais que as outras. Um olhar que observe quem está prestando atenção a alguma coisa, estar atento aos movimentos das crianças, pois as crianças são levadas a agir, muitas vezes, pelo movimento do outro, pelo que as crianças incitam umas nas outras, nas interações e nas diferentes formas de expressões presentes no dia a dia das instituições. É aí onde o professor irá intervir para que condições e oportunidades concretas de aprendizagens aconteçam.

O modo como o adulto projeta suas próprias intenções educativas na organização das oportunidades que as crianças encontram no contexto educacional mostra de forma clara e direta o quanto entendeu ou não sobre a importância de transformar suas próprias intenções em condições e

oportunidades concretas e disponíveis para crianças (FORTUNATI, 2016, p.18 e 19).

Desde o modo como os objetos estão organizados, acessíveis as crianças ou não, as possibilidades dadas ou negadas de conexões e transições de uma situação para outra, o reconhecimento ou não de “reinterpretações convergentes das possibilidades oferecidas” (FORTUNATI, 2016, p.19), influenciará nas experiências, relações, conhecimentos e aprendizagens das crianças.

5.2.2.2 A brincadeira por iniciativa das crianças com a permissão dos adultos [...] vou deixar eles livres, brincando.

Nem sempre essa permissão, de deixar as crianças “livres, brincando” é intencional, pois muitas vezes a brincadeira surge entre as crianças em momentos de espera e ociosidade, quando são deixadas livres para que os adultos organizem outras coisas do dia a dia. Nesses momentos os adultos não interferem nas brincadeiras, geralmente, como observamos, não interagem ou participam, acrescentando outros elementos a brincadeira. São disponibilizados sempre os mesmos objetos e brinquedos e nos mesmo espaço. Embora a brincadeira seja ensinada, observamos que quando as crianças brincam, mesmo sem a presença do adulto significando o que acontece, as crianças brincam reproduzindo as práticas da cultura, como colocar uma criança para dormir, catar piolho, calçar sapatos dos adultos, lavar as crianças, limpar os armários ou arrumar outras crianças. As práticas observadas e reproduzidas durante alguns momentos de brincadeira, refletem práticas cotidianas vivenciadas e observadas, no CMEI, pelos adultos e crianças.

A brincadeira se faz mais presente quando as crianças esperam por algum momento da rotina. Como no momento de esperar o banho, conforme observamos nas cenas aqui descritas.

Cena 1:

Quatro crianças assistem DVD. A professora olha para mim e fala: ***“para facilitar suas observações eu vou deixar eles livres brincando”***. E pede para que as crianças peguem os brinquedos do cesto. Y pega uma escova de cabelos e vai até AL. Y se aproxima de AL e senta em um balde que está atrás de AL, ficando mais alta que ela e com AL entre suas pernas. Y começa a pentear os cabelos de AL, que para o que está fazendo e fica apenas parada, enquanto Y penteia seus cabelos. Nesse momento, a estagiária também senta em uma cadeira, coloca uma criança na sua frente e arruma o cabelo dela. A estagiária fica sozinha com o grupo. C senta para brincar com uma boneca e logo Y, que ainda segura a escova de cabelo, se aproxima dela. Y olha para um lado e para o outro e vai em direção a um balde em que ela estava sentada. Ela coloca o balde atrás de C e senta com C encostada suas pernas. Y desamarra os cabelos de C e começa a pentear também. Y anda pela sala, olha para um lado e para outro até que vê DV sentado. Ela vai em direção a ele e começa a pentear os cabelos dele. Ele está apenas sentado, sem brinquedos e sem outras crianças em volta. Y pergunta para DV: ***“botar para trás?”***, e ele responde: ***“é, botar para trás”***. Ela penteia os cabelos dele para trás e ajeita com as mãos. Ela para, olha para outras crianças e continua a pentear os cabelos de DV. Até que Y empurra as costas dele. DV levanta, se volta para Y, olha para ela e passa as mãos nos cabelos. Ele diz: ***“de novo”***. Y fica de pé, um de frente para o outro e ela volta a pentear os cabelos dele. Quando ela para, ela passa a escova nos cabelos dela e sai de perto de DV. DV vai atrás de Y e tenta pegar a escova. Y dá uma volta na sala com DV atrás dela. Até que os dois voltam para as cadeiras de início, Y senta e antes que DV tome a escova dela, ela já entrega para ele. DV fica perto de Y e começa a penteia os cabelos dela. DV repete os movimentos que Y fez nos cabelos dele, penteia com a escova e passa a mão. Até que depois de um tempo, DV olha para Y e pergunta: ***“é para trás?”***. Y não responde, ela olha para a estagiária e diz: ***“estou penteando”***. Y levanta e vai em direção a estagiária. DV fica parado olhando para onde Y vai, mas não segue ela. Y se aproxima da estagiária e DV vai até a estante de brinquedos. (Diário de Campo, 27/04/2016, Nível I).





Imagem 21: Sequência de Y penteando as crianças em momento “livre”.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Observamos uma cena em que as crianças reproduzem uma prática das professoras, de arrumar os cabelos das crianças após o banho. A imitação é parte da brincadeira, assim como essa ação livre, iniciada e conduzida pela criança – de começar e terminar na hora em que quiser. Y deixa de brincar e DV fica esperando – onde ações são repetidas e a criança é introduzida no mundo imaginário – fazer de conta que é a professora e está na hora de arrumar os cabelos dos colegas. Observamos que Y recria a realidade e age com significados desligados dos objetos ao usar o balde para sentar. Para Wallon (2007), é por meio da imitação que as crianças aprendem. Essa participação no mundo social é uma tentativa de participação na vida do outro – do ser professora. Essas imitações que, inicialmente não têm intencionalidade, são tentativas simultâneas de ações que ganharão expressões emocionais,

mais tarde, agora sim, com intencionalidade. Uma forma de participação interativa na vida social, diferenciando-se do eu, deferente do mundo.

Quando uma das crianças faz o papel de professor este imitou os gestos e entonações utilizadas pelas professoras. Para Wallon (2007), a imitação nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento mental da criança. Ao imitar o papel do adulto, tanto em aspectos motores ou por meio da linguagem, a criança passa de um plano natural para um plano simbólico, dos pensamentos. O significado do papel do adulto passa a existir na criança a partir de sua representação simbólica. Ao imitar o papel do adulto a criança deixa de ser comandada pelas leis naturais da sensorialidade e passa a ser comandado pelas leis da história e da cultura (PINO, 2005).

O desenrolar das brincadeiras livres se nutrem das interpretações simbólicas que se multiplicam na medida em que se oferecem às crianças situações/oportunidades para experimentar diferentes possibilidades de maneiras de interpretar os espaços, mobiliário e materiais (PARRINI, 2016). A brincadeira precisa de tempo e espaço para acontecer.

As crianças aprendem a brincar. E a experiência que a criança cria/vivencia, se torna brincadeira pelo olhar do adulto, pelo o que as crianças vão aprendendo com os Outros. O adulto – a cultura, empresta elementos para essa aprendizagem. Nesta cena percebemos que há repetição e imitação das ações pelas crianças, onde a realidade é recriada e as crianças agem com significados.

Cena 2:

As crianças estão pela sala envolvidas com os brinquedos disponibilizados pela professora. A professora deixou as crianças em um “momento livre”. A professora sai para o seu horário de café e a estagiária fica arrumando uma criança que tomou banho, enquanto observa o grupo. DV se aproxima de uma prateleira, onde são guardados os brinquedos. DV vê um liquidificador de brinquedo, de plástico e se aproxima dele. Quando ele pega o liquidificador, ele vê que o copo está fechado com uma tampa. Ele olha e diz, em tom alto: *“vou fazer um suco”*. Então ele tira o copo do liquidificador da base, abre a tampa do copo, simula jogar algo dentro, fecha a tampa, encaixa o copo na base e roda o botão várias vezes. Depois começa a fazer um barulho com a boca simulando o barulho do liquidificador: *“vrummmmmmmmm”*. Ele para, roda o botão novamente,

desencaixa o copo da base, abre a tampa, coloca o copo do liquidificador na boca e diz: “*hum, tá gostoso*”. Ele pega um pente que está no chão e passa dentro do liquidificador, como se estivesse tirando todo o líquido com uma colher. “*Raspa*” o copo do liquidificador com o pente e leva o pente próximo a boca. Ele para e fala: “*gostoso!*” E, novamente, ele se faz que esta colocando alguma coisa dentro do copo do liquidificador, fecha a tampa, encaixa o copo do liquidificador na base e repete o movimento de girar o botão e fazer o barulho do liquidificador com a boca. Quando acaba, DV abre a tampa do copo e o leva até a boca novamente. Ele continua manipulando o liquidificador até que deixa o brinquedo na estante e sai. (Diário de Campo, 27/04/2016, Nível I).



Imagem 22: DV fazendo suco com o liquidificador de brinquedo.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Nesta cena, observa-se DV brincando com um utensílio de cozinha. Podemos identificar o aparecimento de ações e objetos substitutivos: um pente que vira uma colher para retirar todo líquido do copo do liquidificador. É uma situação de brincadeira pois o real é recriado, DV age com significados deslocados dos objetos, há o componente imaginário, é uma ação livre/espontânea, iniciada e conduzida por DV, onde ele recria ações prazerosas através da experiência criativa de usar um liquidificador, tendo um fim em si mesma e com regras próprias que orientam as ações dele.

Quanto às ações, observamos que é a partir delas que os objetos são transformados: a ação de passar o pente no copo do liquidificador como que

para retirar todo o conteúdo do suco; a ação de colocar alguma coisa dentro do copo do liquidificador e depois bater para fazer o suco.

A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida. (BARBOSA, 2009, p.72)

Os objetos com os quais DV atua e os gestos são suportes materiais para o deslocamento de significados, necessários para que ele consiga brincar.

O brinquedo constitui-se como possibilidade, para que a criança vá, gradativamente, construindo sentido para elementos presentes na realidade social e no mundo adulto e, assim, passa a construir sua própria realidade, a partir das experiências vividas com o Outro (VIGOTSKI, 2007). Como afirma Brougère (2003), a relação da brincadeira com o real é dialética: ao mesmo tempo em que os conteúdos/regras da brincadeira foram extraídos da realidade, ela se alimenta da fantasia. Sendo assim, quando as crianças incorporam personagens, os objetos têm outra identidade.

Por outro lado, apesar de DV estar na sala com outras crianças, não percebemos o envolvimento das demais crianças na brincadeira dele, não aparecem outros papéis, assim como não se observa coordenação de ações das crianças que brincam naquele espaço da sala de atividades.

Estes aspectos podem ser observados no episódio a seguir:

Cena 3:

As crianças estão na sala de atividades e o banho vai começar. A professora sai para dar um telefonema e as estagiárias ficam sozinhas com as crianças. As estagiárias se dividem, uma começa a dar o banho nas crianças e a outra fica na sala, arrumando as crianças e observando o grupo que aguarda para o banho. Mi pega um livro de pano e coloca em cima de T, que está deitada de barriga para cima no chão. Mi canta “aaaaaaa” e balança a barriga de T, com as mãos em cima do livro. Mi olha para R, que está ao seu e diz: “*ela vai acordar*”. R repete: “*ela vai acordar*”. E T permanece deitada com o dedo na boca. L se aproxima, se agacha e fica olhando. Mi tira o livro de pano da barriga de T e segura em uma das mãos de T, tentando levantá-la.

Mi olha para T e diz: “acordou”. T tenta deitar mais uma vez e Mifala: “não”. Mi diz para T: “quer almoço?”, solta a mão de T e ela levanta. R também levanta. R olha para T e diz: “acordou”. Mi segura T pela mão. De mãos dadas, saem andando pelo espaço reservado para o banho. R vai atrás deles e tenta segurar na outra mão de T. Os três, Mi, T e R, saem andando, mas quando chegam na porta do banheiro R se dispersa e vai em outra direção, enquanto Mi guia T para as cadeiras. Mi senta e puxa T para que sente também, ainda de mãos dadas. Mi diz: “quer almoçar, quer?” E ambos se sentam. Mi olha T bem de perto e tenta conversar, ele diz: “quer almoçar?”. Mi resolve levantar e mais uma vez pega na mão de T para levá-la junto. Ele diz: “vamos para casa”. T não fala nada. T vai com Mie ele logo senta no tapete, no chão, próximo a alguns blocos. T permanece em pé. Mi entrega o bloco com uma das mãos para T e olhando para ela, ele sorri. Mi diz: “pega seu almoço”. Mi entrega um bloco na mão de Ta e força um pouco a outra mão dela, puxando para baixo, para ela sentar. Ela senta e já pega outro bloco. (Diário de Campo, 10/11/2015, Berçário II).



Imagem 23: Sequência de Mi brincando com T
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Nesta cena, observamos, como na anterior, ações com objetos (livro de pano e bloco de encaixe) sendo utilizados como suportes materiais para os deslocamentos de significados, há contudo, a participação de elementos novos,

no caso, os papéis (pai e filha ou professor e aluna) e a temática (colocar para dormir, almoçar e ir para casa) que alteram, pelo menos durante o seu acontecimento, a estrutura da brincadeira: a definição de papéis e a temática, proposta por Mi, permitem que a brincadeira se organize, pois os papéis organizam as ações das crianças – de Mi e de T. A linguagem exerceu papel fundamental ao permitir aos participantes compartilhem significados ao redor dos quais se organizaram as ações. A capacidade de atribuir significados novos a ações e objetos, exigindo a concretude material de elementos presentes no campo perceptual e a representação através de gestos, alternam-se com a possibilidade da participação de elementos ausentes, como no caso, do almoço, sem nenhum suporte concreto para ele.

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento do indivíduo é resultado de sua relação ativa com o ambiente sócio-cultural. O outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros e com a cultura. Para Vigotski, as culturas guardam em si as qualidades humanas criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os elementos da própria cultura. Desse modo, o meio só será apropriado e entendido pelas crianças através das interações estabelecidas através da experiência com as práticas da cultura.

Vasconcellos (2002, p. 48) reflete que:

Nas interações e diferentes formas de parcerias estabelecidas com o outro, cada sujeito humano desempenha papel ativo e constitutivo. O ato de conhecer é resultado da internalização de experiências significativas, nas quais o meio físico e o social exercem papel determinante.

Na brincadeira existe, portanto, um papel e uma situação imaginária expressa, explícita. Porém, diretamente associado a esses aspectos há sempre um terceiro elemento constituinte dessa atividade: as regras de ações, que num primeiro momento do desenvolvimento da atividade de brincar são ainda latentes, secundárias. Ao ser o pai de T, Mi se portou de acordo com as regras de ação latentes a essa função social. Mi deu às ordens, organizou o almoço, chamou T para ir para casa. A regra supõe relações sociais ou inter-individuais, é uma regularidade imposta pelo grupo e sua violação representa uma falta. O

respeito voluntário às regras de uma brincadeira é uma experiência crucial na construção de uma moral autônoma (VIGOTSKI, 2007). Para Rossler (2006), em momentos como esse, “[...] os mecanismos psicológicos de assumir um outro papel e estabelecer uma situação imaginária desempenham uma função centra nessa atividade e um papel primordial para o desenvolvimento psíquico da criança” (p.60).

A linguagem se faz presente e dá um sentido a brincadeira quando o “pai” nina a filha para dormir e depois a chama para almoçar e ir para casa. Quando Mi, olha para R e diz: “*ela vai acordar*”, compreendemos que ele queria dizer para R não fazer barulho, para não acordar T. O ato de balançar T fazendo “*aaaaaa*”, é uma prática vivenciada pelo grupo do berçário II, pois para que todos adormeçam a mesmo tempo, em muitos momentos, é necessário um “investimento” por parte dos adultos para que todos durmas, e, muitas vezes, as crianças precisam ser ninadas.

Embora T seja uma criança que já apresenta uma certa linguagem verbal, ela passa a brincadeira em silêncio, mas, ainda sim, participando da mesma e aceitando os encaminhamentos dados por Miguel.

Para Vigotski (2007),

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu fictício”, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (p.118).

Cena 4:

As crianças tomaram banho e vão ser arrumadas no espaço delimitado pela professora. A professora pede para a estagiária ligar o DVD, mas ele não funciona e a professora pede que a estagiária coloque os blocos de encaixe para eles brincarem nesse espaço que fica próximo ao banheiro. As crianças pegam os blocos e a estagiária, sentada em uma das cadeiras que delimita o espaço, enquanto veste a roupa de uma criança, canta para as crianças. As crianças brincam com os blocos. Em um armário, feito para colocar os livros da sala, em uma estrutura de madeira apoiada em um batente, está Mi, sentado e segurando um livro e umas peças dos blocos de encaixe. Y vai até onde Mi está. Y está segurando um bloco azul, de um tamanho médio. Ela senta ao lado de Mi, leva a peça do encaixe até próximo a Mi e fala “*está sujo Mi*”, e tenta passar o bloco nas costas dele.

Ele demonstra não gostar pois afasta o braço dela. Y pega, então, outro bloco, agora de cor vermelha e Mi se levanta. Mi pega um livro que está na frente de Y e ela, aproveitando que ele se abaixou, passa o bloco novamente nas costas de Mi. Mi não se incomoda e volta para o lugar onde estava sentado, andando de costas. Mi senta novamente no mesmo lugar. Y se vira e passa o bloco na estante que está ao seu lado. Y se vira para Mi e fala: “*está sujo, está?*”. Mi não responde e ela fala algumas coisas que não entendo. Y volta a passar o bloco no armário que está ao seu lado. C se aproxima dos dois para pegar um bloco que está no chão. Enquanto C se abaixa para pegar o bloco, Yasmim logo passa o bloco nas costas de C, como fez com Mi. Passa nas costas e nos cabelos de C, que estão molhados e penteados, pois ela já tomou banho e já está arrumada. Y passa um tempo fazendo isso enquanto C monta os blocos que estão próximos a Y e Mi. C levanta e Y agora passa o bloco na barriga de C. C olha para Y, não fala nada e sai. Y e Mi continuam sentados no batente do móvel dos livros. AJ está de cócoras, próximo a Y, não tão próximo como estava C. Y levanta e vai até AJ e passa o bloco nas costas de AJ. Y, mais uma vez, fala: “*está sujo*”. Y levanta e vai até DV que está mais distante, próximo as cadeiras em que a estagiária esta sentada. Y vai até DV, passa o bloco nele e volta para perto de AJ. Até que a estagiária vê a cena e chama Y: “*Não Y, assim machuca, venha cá*”. Y vai até a estagiária e a brincadeira é interrompida. (Diário de Campo, 07/10/2015, Berçário II).





Imagem 24: Sequência de Y usando o bloco de encaixe para "limpar" Mi.
 Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Claramente temos uma situação de brincadeira em que o bloco de encaixe assume a função de bucha ou sabonete. Na brincadeira a criança tem o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura. É um momento em que a criança reproduz e produz cultura, transitando entre objetos significando e elaborando conceitos, ações e relações.

Muitas vezes, as intenções dos adultos podem não coincidir com os interesses e necessidades das crianças. É preciso oferecer oportunidades para

o encontro, para que se estabeleçam relações e o compartilhar, que se determinam entre criança e adultos no contexto educativo.

Do ponto de vista teórico, tanto ao que se refere ao uso de objetos quanto ao desempenho de ações, o que ocorre ao longo do desenvolvimento é uma emancipação, por parte da criança, do uso de significados sociais associados a objetos – o bloco de encaixe que vira bucha/sabão. As ações realizadas com objetos (reais ou substitutos) tendem a se emancipar do campo perceptivo, sobretudo a partir da participação diferenciada da palavra – a criança aprenderá a agir com um objeto não somente pelo significado socialmente definido para ele, em decorrência do vínculo significado-objeto, mas de forma independente de seu significado original (socialmente definido), tornando-se assim cada vez mais competente para construir novas realidades na esfera lúdica (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski (2007) relaciona os sistemas simbólicos (são sistemas que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas) com o processo de internalização (transformação das marcas externas em processos internos), sendo que esses dois são considerados essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, além de mostrarem a importância das relações sociais entre os indivíduos. Ele defende que ao longo do seu desenvolvimento a pessoa passa a utilizar de signos internos, ou seja, a fazer representações mentais dos objetos do mundo real e é justamente essa capacidade de abstração que propicia ao homem libertar-se do tempo e espaço presente.

As crianças também ressignificam e dão outras funções aos objetos. Percebemos que através do lúdico as crianças podem inventar, criar, aprender, elaborar

Para Brougère (2003), na brincadeira de faz-de-conta se estabelece uma forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, com consequência sobre outros aprendizados, pois ele permite desenvolver um melhor domínio sobre a comunicação, abrindo possibilidades para a criança entrar num mundo de comunicações complexas, distinguindo realidade, invenção, imaginação, etc.

A relação que a criança estabelece com os objetos é lúdica. Para a criança, qualquer objeto pode se tornar um brinquedo, pode ser usado no faz

de conta. A criança deseja brincar e esse desejo faz aparecer novos significados para as coisas materiais. No brincar, a intencionalidade é o sentido que a criança dá a brincadeira que está acontecendo, ou seja, brinca-se com determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós, adultos, fazemos apenas leituras desses sentidos que podem até não ser os mesmos de quem está brincando.

A significação se caracteriza pelo que é possível perceber nas ações dos brincantes por intermédio dos gestos, da fala ou das próprias relações estabelecidas por aqueles que estão brincando. Há um acervo de significados entremeados na atitude lúdica que remetem a muitos aspectos da vida, pois quem brinca diz alguma coisa, e esse dito está repleto de conteúdos da existência humana. Para Huizinga (1993, p.4) “[...] no jogo existe alguma coisa em ‘jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida... Todo jogo significa alguma coisa [...]” (PEREIRA, 2005 p. 22).

Na brincadeira as crianças podem ser muito mais do que são ou do que ainda não são. Impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo – seja imaginário ou afetivo – as crianças estão sempre prontas para outras novas possibilidades para e nesta apropriação, sendo o que são, expressando as diferentes dimensões humanas constitutivas do ser tornando-se crianças a seu modo.

Em contato com o mundo das significações, as crianças pequenas são capazes de transcender, ir além das aparências das coisas e as representarem de maneira independente da singularidade ou da materialidade daquilo que perceberam, conheceram ou tomaram contato. Para Prado (1998), as brincadeiras das crianças pequeninhas são vistas como comportamentos conduzidos pelos objetos, em que uma caixa serve para abrir e fechar, em que um chocalho serve para ser sacudido, levado á boca ou jogado no chão, sendo, nesse processo, a criança também “dona” de sua aprendizagem, pois *“as crianças pequeninhas relacionam-se preferencialmente com outras crianças, constituindo-se como a experiência social mais frequente e intensa deste momento da vida”* (PRADO, 1998, p.06).

As crianças usam a imitação nas brincadeiras, mas também conseguem elaborar outras estratégias para interagir com as outras crianças, principalmente quando muito pequenas em que a linguagem verbal ainda não

se faz presente. As crianças se aproximam uma da outra por sinais, pausas, contrates, interrupções, olhares, sorrisos, batidas de mão, de objetos/brinquedos e de outras muitas ações buscando uma harmonia, um ritmo entre elas e/ou entre o grupo.

5.2.2.3 A brincadeira por iniciativa das crianças propiciada pelos adultos - *coloquem as neném para dormir, elas estão com sono.*

Cena 1:

As crianças voltam do parque coberto e vão para a sala de atividades. O banho será iniciado e as cadeiras já estão organizadas formando a barreira que limita o espaço das crianças enquanto aguardam o banho. Todos os três adultos estão na sala – a professora e as duas estagiárias. As crianças estão no espaço com brinquedos, como carrinhos, bonecas e blocos. A professora está sentada em uma das cadeiras que forma a barreira. Ela observa T e C. T e C estão segurando, cada uma, uma boneca. Elas estão mexendo nas roupas das bonecas. As bonecas estão deitadas no chão e T e C estão de joelhos, de frente as bonecas. A professora pergunta: *“elas estão sujas ou estão dormindo?”* E completa: ***“coloquem as neném para dormir, elas estão com sono”***. T e C olham para a professora, colocam as bonecas no colo e fazem o movimento de ninar as bonecas em seus colos. T olha para a professora e fala: *“canta”*. E a professora começa a cantar: *“boi, boi, boi, boi da cara preta, pega essas meninas que tem medo de careta”*. R, quando ouve a professora cantar, pega uma boneca que estava no chão e se aproxima de C e de T, que agora estão sentadas com as bonecas. R também senta próximo a C e a T. A professora vê que R se aproxima com uma boneca e diz: *“é sua filha, R?”*. E R responde: *“sim”*. A estagiária que esta dando o banho chama C para tomar banho e a professora fala: *“agora é sua vez, C, seu banho”*. R também sai de perto de T e ela fica sozinha sentada segurando a boneca. (Diário de Campo, 08/10/2015, Berçário II).



Imagem 25: Sequência de T, C e R com as bonecas.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Ao brincar, a criança pode realizar os seus desejos e sonhos, e nessa brincadeira de faz-de-conta, ela passa a dirigir o seu comportamento pela imaginação, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias. Dessa forma, nota-se a importância de deixar que as crianças imaginem e muito. Que esta ação se torne algo sistemático nas instituições. Que os adultos ofereçam momentos, que contribuam para que as crianças possam utilizar-se dessa capacidade imaginativa e bela do criar e inventar.

Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos. Assim, os repertórios e o vocabulário de jogo disponíveis para os participantes em um determinado grupo social compõem a cultura lúdica desse grupo e os repertórios e o vocabulário que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica (BARBOSA, 2009, p.71).

A brincadeira entre T e C já tinha sido iniciada e a professora só observava. Até que a professora encontra o momento de fazer uma intervenção e fala: “*elas estão sujas ou dormindo?*”, tentando entender a brincadeira, diferente do que geralmente acontecia, os adultos encerravam as brincadeiras sem, antes, entender o que estava acontecendo. T e C respondem a professora usando gestos e movimentos, ninando as bonecas em seus braços. Até que T olha para a professora e pede: “*canta*”. Entendemos que se tratava de uma brincadeira em que os bebês eram ninados, iriam dormir, a professora canta uma música conhecida para “a hora de dormir”. A partir do envolvimento da professora, outra criança se aproxima também com um bebê. R se aproxima com um bebê e a professora questiona: “*é sua filha?*”. A brincadeira é convidativa, os movimentos das crianças são, segundo Wallon (2005), “contagiosos”. Muitas vezes uma criança está envolvida com outra coisa, mas, ao perceber o movimento de uma outra criança, ou, nesse caso, de um grupo, há uma espécie de contágio e a criança, sem se dar conta, deixa o

que estava fazendo e vai em direção ao que lhe chamou atenção, como no caso de R.

A essência do "faz-de-conta" é, conforme o que demonstram os resultados das investigações conduzidas por Vigotski (1984), à criação de uma nova relação entre o campo do imaginário e o campo da realidade por parte do sujeito. Sendo assim, conforme Vigotski (1984, p.12),

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança.

Vasconcellos defende que:

(...) a zona de desenvolvimento proximal ajuda o educador a ficar atento não só para o que a criança faz, mas para o que ela poderá vir a fazer, num momento próximo- futuro, pensando o desenvolvimento infantil de forma prospectiva. (VASCONCELLOS, 1998, p. 53)

Por ser aprendida, a brincadeira como prática cultural é mediada. Não é natural, é inerente no sentido da brincadeira ser o jeito próprio das crianças estarem no mundo, perceber, olhar as coisas, interpretar e isso não evolui naturalmente, há um papel do meio social, dos adultos, o que nos sugere que a brincadeira é sempre aprendida.

Pelo objeto/brinquedo, a criança constrói suas relações (de posse, de perda, de abandono, de utilização), que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos de sua vida futura. Portanto, disponibilizar objetos/brinquedos, tanto no ambiente familiar quanto nas instituições destinadas à infância é inscrever o objeto, de um modo essencial, no processo de socialização e é também dirigir, em grande parte, a socialização para uma relação com o objeto (FERREIRA, 2011, p.166).

O processo de socialização se dá por meio das múltiplas interações estabelecidas com pessoas e objetos, algumas das quais são reconhecidas

pelos adultos como brincadeira. Segundo Brougère (2001) esse comportamento pode ser identificado como brincadeira quando não se origina de uma obrigação, aparentando não buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona.

Cena 2:

As crianças estão brincando no parque coberto. Y, quando sai do túnel, não volta para a entrada do mesmo. Ela sai do túnel, anda um pouco e logo se abaixa e começa a pegar na areia. Ela faz círculos na areia com seu dedo. Quando DV sai do túnel, ele também não volta para a entrada e vai direto para perto dela. DV se abaixa e observa o que a amiga está fazendo. Y levanta e apaga o desenho com os pés. Da também levanta e mexe na areia com os pés. C está sentada próximo a DV e a Y e só observa. São 14:17 A estagiária continua sozinha com as crianças no parque. Quando a estagiária, de onde está, mais afastada, já que está observando todas as crianças, observa o que DV e Y estão fazendo, ela se aproxima e começa a conversar com eles. A estagiária pergunta o que eles estão fazendo e DV responde: *“é um bolo”*. A estagiária olha em sua volta e pega um recipiente de plástico que se encontra próximo e entrega para Y. A estagiária fala: *“Y, faça o bolo aqui”*, entregando o recipiente (sugerindo uma forma de bolo) e mostrando para Y onde tem areia molhada, já que choveu a pouco tempo. A partir dessa intervenção (como que instigadas por ela), DV e Y vão para próximo da areia molhada e começam a *“fazer o bolo”*. DV olha para Y e para a estagiária e diz: *“é o bolo do meu aniversário”*. E Y fala: *“não! Do dia das mães”*. Ele fica com a expressão de quem não gostou e a estagiária diz: *“é dos dois”*, numa explícita tentativa de mediação da situação. DV demonstra estar satisfeito com a brincadeira. Y continua de cabeça abaixada, *“fazendo o bolo”* com o recipiente e com a areia. DV vai bem próximo a ela, dá dois tapinhas nas costas dela (como de dois amigos que se encontram), tenta vê o rosto dela, mas não consegue e ela não levanta a cabeça. Ele se abaixa mais um pouco em direção ao rosto dela e diz: *“bolo de aniversário, é?”*. Y ouve o que DV diz e, mesmo sem olhar para ele e sem levantar a cabeça, responde: *“é”*. Só depois ela levanta, DV também levanta e eles demonstram satisfação com o bolo de aniversário. DV olha para a estagiária e repete: *“bolo de aniversário”*. (Relato de campo – 11/05/2016, Nível I).



Imagem 26: Sequência de crianças brincando de fazer bolo no parque
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2016

Consideramos esta cena significativa enquanto contexto em que podem produzir significações sobre a brincadeira mediante a possibilidade de interações entre as crianças, os objetos (elementos da cultura) e a estagiária, assim como o uso linguagem como modo de mediar a brincadeira e significar as representações ali presentes, nem sempre planejadas ou controladas pelas professoras, mas de modo lúdico, criativo, significativo e prazeroso pelas/para as crianças, a partir de sua própria iniciativa. Nesse evento observamos, claramente uma experiência em que estão presente interações e a brincadeira através da imitação, da construção de regras (bolo de aniversário ou de dia das

mães), do faz de conta (areia que vira bolo) e da imitação. As crianças mostram-se capazes de inventar situações em que o brincar se entrelaça com situações reais (a casa e o bolo) de forma lúdica e divertida. Observamos que neste espaço é possível brincar e experimentar, fazer algo que ainda não lhe é possível na vida real – como fazer um bolo ou ter uma casa (túnel). O modo como o espaço é organizado e as possibilidades de interações que o mesmo oferece (como objetos, areia, túnel), amplia os sentidos presentes nas ações que possam vir a acontecer. Entendemos com esse evento que as interações poderiam ser enriquecidas com mais elementos da cultura (elementos do real), com instrumentos que possam ampliar as interações e brincadeira. Desse modo o brincar avança em significado e o elemento do imaginário ganha mais força.

A forma de bolo nesse momento foi um depósito vazio, que deve ter sido deixada lá por alguma outra professora ou criança que utilizou o objeto quando estava com sua turma no parque. É um momento interessante se levarmos em conta que, de acordo com Vigotski (1998), é o contexto que educa, o professor deve fazer o papel de organizador desse ambiente educativo social. É justamente essa mediação que por vezes falta nas brincadeiras com areia, as crianças não deixam de brincar, mas a professora deixa de oferecer mais recursos para as brincadeiras, por meio da organização do contexto.

A importância do contexto é ressaltada por Vigotski (1998, p.171) quando ele explica que o meio social, mediante sua organização, traz implícitas “as condições que conformam toda a nossa experiência”. Segundo as considerações do autor, o comportamento do ser humano, pelas experiências herdadas serem determinadas pelo meio social, consiste no social duplamente falando ou, pelas palavras do autor: “o social ao quadrado”. A pessoa se comporta de acordo com o que ela extrai da sua vivência no meio social, do contexto em que está inserida. De acordo com Vigotski (1998), não se pode desconsiderar o papel da própria criança em seu desenvolvimento, mas se pensarmos amplamente, a criança é parte do contexto e sua essência também é condicionada por ele. Daí a importância para a educação infantil de um ambiente planejado e organizado de forma a possibilitar para a criança uma experiência social o mais rico possível.

Vigotski (2007) descreve o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança e afirma que, ao brincar a criança lida com o significado das coisas e das ações e os transforma, criando outras significações e funções, transitando entre o real e o imaginário, em um nível mais elaborado de ação. Ele completa dizendo que, nas atividades de faz de conta, a criança age em uma “zona de desenvolvimento proximal”, conceito usado por ele para descrever o desenvolvimento das funções mentais do sujeito. Vigotski explica que existem dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real, definido pelas operações que o sujeito consegue realizar autonomamente e o nível de desenvolvimento proximal, cujas operações torna-se possível mediante a ajuda externa. E entre esses dois níveis existe a zona de desenvolvimento proximal, onde as atividades (nas instituições) devem ser organizadas/planejadas com a finalidade de elevar o sujeito ao nível de desenvolvimento real.

Na situação descrita, as crianças agem em um nível mais elevado do que o da realidade, mediadas pelas ações já observadas nos adultos que são imitadas, no contexto da brincadeira, mas recriadas. O bolo é de areia e a casa é um túnel do parque, finalidades sabidas pelas crianças.

Na educação infantil, os objetos são mediadores importantes, visto que, como afirma Leontiev (2006, p.121), nessa idade os objetos se apresentam em forma de desafio para as crianças, como problemas a serem resolvidos. Elas se tornam conscientes do mundo objetivo por meio dessa exploração. Nas crianças, a consciência das coisas surge na forma de ação. O brincar se apresenta, dentro desse contexto, como única atividade capaz de resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar certas ações.

Observamos, a partir da abordagem histórico-cultural, que esta situação que envolve a brincadeira, interação, linguagem, cooperação, conversas e trocas, são construções sociais a partir das práticas culturais, das experiências das crianças com o mundo a partir das interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano.

Analisaremos agora a brincadeira iniciada pelos adultos, no qual o adulto cria o contexto e insere as crianças nessa atividade.

5.2.2.4 A brincadeira por iniciativa dos adultos - *Vamos brincar?*

Cena 1:

As crianças estão na sala, sentados no chão, brincando com brinquedos diversos - carrinhos e algumas bonecas. Hoje só veio um menino, G e três meninas, S, Y e AL. A professora justifica que ontem não teve aula e que avisou aos pais para ligarem para a escola para saber se ia ter hoje. Como os pais não ligaram, eles também não mandaram as crianças. Depois de falar comigo a professora sai para o seu horário de café e a estagiária fica sozinha com as crianças. A estagiária está sentada no chão observando as brincadeiras e conversando com elas. Ela diz: *“olha G, muitos carrinhos”* colocando os carros em fila. G observa mas prefere ficar andando pela sala. Ao mesmo tempo, do lugar em que ela está, ela chama a atenção das meninas para as bonecas e diz: *“pega S, a boneca, ela está sozinha”*, apontando para uma boneca que está no meio da sala. Por volta de 14:00 a professora volta do seu horário de café e a estagiária sai para tomar o café. A professora senta no chão, próximos aos carrinhos e chama G para sentar perto dela. Ele aceita o convite e fica de frente para a professora. A professora resolve jogar um carrinho em direção à G, que está sentado a sua frente. G recebe o carrinho e joga de volta em direção a professora. Fazem isso mais de uma vez e a professora fala: *“isso G, segura o carro, lá vai, brummmmm...”*. Ele sorri e fica atento esperando o carrinho se aproximar para mandá-lo de volta para a professora. As meninas veem o envolvimento dos dois e logo se aproximam, sentam e ficam esperando o carrinho chegar na direção delas. A professora pede que as 4 crianças sentem na sua frente, com uma pequena distância para que possa jogar os carrinhos para cada uma. S se aproxima, mas não quer sentar, sai de perto deles. A professora organiza as três crianças e começa a jogar os carrinhos na direção das crianças. A professora diz: *“um, dois, três, lá vai o carrinho, brummm!”* e lança o carrinho que vai de encontro as crianças. As crianças demonstram gostar do que está acontecendo, pois expressam contentamento. Quando o carrinho de Y chega perto dela, ela pega o carro, o vira de frente para a professora e repete o *“um, dois, três, brummm”*, lançando o carrinho na direção da professora. A professora faz isso com três carrinhos, um para cada criança e ficam nessa brincadeira por um tempo. S não está nessa brincadeira com os carros. Ela se aproxima da professora e entrega uma bucha de lavar louças para a professora. A professora recebe a bucha e diz: *“esse é para lavar a louça”*, e olha em volta, pega uma panela de brinquedo, que estava no chão com os brinquedos que estavam espalhados, e entrega para S. Ao receber a bucha e a panela, S começa a esfregar a bucha na panela. Ela esfrega a bucha na panela, para, olha para a panela e repete o movimento de esfregar a bucha. A professora observa e diz: *“isso S, lave bem essa panela, ela está suja demais”*, ao mesmo tempo em que continua a brincar com os carros. Após um tempo, a professora levanta e vai organizar uns materiais. As

crianças que estão brincando com o carrinho continuam a lançar os carros, agora entre eles. O carro de G esbarra no carro de Y. G fala: *“eita, bateu!”*. E Y demonstra achar graça. AL lança seu carro em direção ao de G e também esbarra no carro dele. As três crianças acham graça e a brincadeira passa a ser de bater os carros uns nos outros. Y, AL e G lança, os carros ao mesmo tempo e na mesma direção. Os carros batem e todas as crianças gritam e sorri. G vai em direção aos carros e entrega os carros para as meninas. Cada criança com seu carro. Y lança o carro na direção de AL e diz: *“um, dois, três, vai!”*. A professora termina o que estava fazendo e pede para que as crianças guardarem os brinquedos pois agora eles terão uma surpresa. As crianças logo se levantam e ajudam a professora a guardar os brinquedos. (Diário de Campo, 19/04/2016, Nível I).



Imagem 27: Professora e crianças com os carrinhos.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Percebemos uma situação de brincadeira iniciada pela professora e lúdica para as crianças. A professora dá um sentido ao carrinho, que passa a ser usado pelas crianças com a função de um carro de verdade, com barulho e direção. De início, o que era uma experiência organizada, dirigida e ensinada pela professora – lançar os carros em direção às crianças, depois de um tempo, quando a professora se ausenta, o movimento das crianças assume as características da brincadeira e apresenta suas próprias regras – agora, de bater os carros uns nos outros. Há a repetição, a alegria e o lúdico – carros que se batem, por parte das crianças.

Para ser considerada brincadeira, a criança precisa topar entrar na brincadeira. É o que define a ação voluntária da criança – de entrar e sair da brincadeira na hora em que ela quiser. A brincadeira livre, aquela escolhida

pela criança e a quem foi dada a liberdade de escolher o que fazer, é uma experiência lúdica. Destacamos que a brincadeira tem, nesse trabalho, o sentido de atividade fundada na participação espontânea (quando o próprio sujeito inicia uma brincadeira) ou voluntária (quando o sujeito aceita um convite recebido). Essa é condição para o envolvimento pleno daquele que brinca (VIGOTSKI, 2007, BROUGÉRE, 2003).

S, que não queria brincar com o carro, também tem sua brincadeira ampliada quando recebe a panela pois, a bucha também serve para lavar uma panela. Observamos uma situação de brincadeira e interações, rica de trocas e possibilidades.

As relações interativas acontecem com os materiais/brinquedos disponibilizados por alguém, com o adulto e outras crianças, pela fala ou pelo gesto de uma criança ou de um adulto a uma criança, também em situações de disputa por um brinquedo, em um olhar de repreensão ou de aprovação. Elas possibilitam a inserção da criança no grupo, no coletivo, por meio de práticas sociais. As relações interativas estabelecidas entre e com as crianças variam de acordo com o contexto a qual estão inseridas, com os tipos de atividades realizadas e os objetos disponibilizados.

Como vimos em Vigotski (2007), a brincadeira ajuda no desenvolvimento infantil, ao passo que a criança vai tendo contato com questões de ordem social, como as relações entre os sujeitos, as funções sociais e a funcionalidade dos objetos em que a linguagem faz o intercâmbio entre esses indivíduos.

As atividades realizadas pelo(a) professor(a) de brincar com a criança, de contar histórias ou conversar com ela são, para as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 7), meios para promover “[...] tanto o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis”.

Para Oliveira:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos

aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (OLIVEIRA, 2010, p.5).

As crianças precisam brincar em todos os espaços: pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, pois, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009a, p 15), isso lhes permite “[...] a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza”. Essa legislação continua a afirmar que os espaços culturais também deverão ser frequentados pelas crianças, como a “[...] participação em práticas da comunidade, ou seja, em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques e jardins”.

Sobre esse aspecto Oliveira (2010) já afirmava que o maior incentivo para a criança é interagir com outras crianças, pois compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar os espaços, rotinas e promover igualmente a interação das crianças.

É nesse momento que o professor deverá ser capaz de,

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p. 20)

Em um outro dia, G tenta repetir a brincadeira dos carrinhos organizando-os e convidando a professora para brincar. Ele tenta repetir o que aconteceu no outro momento, mesmo sem a mediação da professora e em outro contexto, mas é impossibilitado de realizar tal brincadeira pois “*não é hora de brincar!*”. Frase essa muito presente no dia a dia das crianças.

Cena 2:

Hoje tem 14 crianças na sala. A professora estava lendo uma história. Quando acaba de ler a história, a professora avisa para as crianças que irá pegar os blocos de encaixe. A professora despeja os blocos e senta no chão, próximo aos blocos. Ela chama as crianças para perto dela e diz: *“vamos brincar? Vamos pegar as peças que precisamos e vamos montar, não vamos espalhar”*. E completa: *“eu vou montar uma coisa bem legal! Uma surpresa”*. As crianças se aproximam da professora e ficam atentas para o que ela faz. As crianças demonstram ficar menos ansiosas com os blocos ou na disputa por quem pega mais e primeiro os blocos. A professora pega uns blocos, encaixa e diz: *“olha o que eu fiz! Que lindo!”*. A professora olha para L e diz: *“você está fazendo o que, L? Já sei! É um carro!”*. L não responde mas fica atento e sorri para a professora. L pega outras peças e tenta encaixar. Todas as crianças, agora já estão sentadas perto de professora e com os blocos nas mãos. Não há nenhuma criança correndo pela sala. Todos parecem estar interessados no que a professora está fazendo. A professora pega outras peças e diz *“vou montar um carrinho”, “quer o carrinho C?”*. Ela entrega o “carrinho” para C e entrega outras peças para C também dizendo: *“vá C, encaixe em cima para ser a cabine do carro”*. E assim continua com as crianças, brincando/participando. L termina de montar suas peças e diz: *“olha, um carro”*. A professora fala: *“ficou lindo L, esse carro vai para onde?”*. L responde: *“para casa”*. A auxiliar chama algumas crianças para tomar banho. A professora brinca mais um pouco, faz um castelo e T diz: *“é meu”*. A professora entrega o castelo para T e fala: *“agora falta as princesas”*. A professora fica mais um pouco com as crianças e, depois, levanta para organizar os colchões para o momento do repouso após o almoço. (Diário de Campo, 14/10/2015)

A partir desta cena podemos observar a importância do papel do professor em inserir as crianças em situações de brincadeira, criando contextos, enredos e possibilidades de brincadeiras. A linguagem, sempre presente, possibilita que peças de encaixe sejam significadas como carrinhos e castelos, assumindo assim diferentes funções.

A ludicidade é possibilitada pela mediação da professora que, interagindo com as crianças, por meio das peças de encaixe, amplia o repertório simbólico e semiótico das crianças. É uma ação conjunta, sendo a criança um ser de interação sendo pelas interações que a criança compartilha os modos de funcionamento interpsicológico social e deles se apropria, convertendo-os singularmente, pelo signo, em seus modos próprios de ser.

As ações do professor são essenciais nos momentos de brincadeiras das crianças cabendo ao professor ter conhecimento da cultura infantil da brincadeira – sua importância e características. É importante conhecer a cultura infantil para que o professor adeque suas intervenções a partir do mundo vivido pelas crianças.

Como discutimos ao longo deste trabalho, o desenvolvimento infantil acontece por meio de interações mediadas pelo Outro e pelo signo – linguagem. Por meio dessa mediação o professor insere as crianças na dimensão simbólica da cultura, criando assim, nas crianças, o desejo de brincar.

É com o outro, aquele que apresenta e disponibiliza materiais e brinquedos, que se constituem as brincadeiras. Muitas vezes faz-se necessário que o professor, atento as possibilidades/oportunidades que o contexto cria, insira as crianças em uma brincadeira, oferecendo a elas um enredo que desencadeie brincadeira. Desse modo, entendemos que o professor também é considerado um ator social, sujeito ativo, profissional que mobiliza, articula, transforma e produz saberes específicos que permitem ações voltadas para as crianças, sendo estas de qualidade e que permitem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Brincar, em contextos educativos, é diferente do que brincar em casa, na rua ou em parques, por exemplo. Nas instituições educativas é preciso espaços e tempos organizados para a ludicidade, para que o brincar aconteça.

Compreendemos que, por meio de ações, situações, proposições, a brincadeira poderá ter garantido seu lugar de destaque na Educação Infantil. A atuação do/a professor/a é imprescindível como mediador entre a criança e o conhecimento, pois assume a função de “[...] em situações compartilhadas com o grupo, dar significado às ações, palavras e aos sentimentos, possibilitando elaborações que não aconteceriam espontaneamente” (CAPISTRANO, 2003, p. 53).

Para Capistrano (no prelo), cabe ao professor organizar tempos e materiais que impliquem:

- criar espaços organizados visual e espacialmente, em áreas externas e internas, para propiciar o desenvolvimento da imitação e da imaginação;
- disponibilizar materiais/brinquedos que possibilitem diferentes brincadeiras;
- oferecer materiais/brinquedos em quantidade e variedade adequadas;
- desenvolver atividades dirigidas que tragam novos elementos culturais para enriquecer as brincadeiras;
- sugerir ideias e enredos;
- incentivar as atitudes das crianças com gestos, sorrisos e ações;
- organizar um tempo razoável para as brincadeiras e as atividades dirigidas com caráter lúdico;
- reservar um período para conversar sobre as brincadeiras, desenhar, colar, recortar, pintar, dramatizar, entre outras formas de representação e reorganização do mundo (CAPISTRANO, 2008; VIEIRA, 2009)

Assim, o professor pode partilhar dos momentos de brincadeira, comportando-se como observador/a ou brincante, assumindo posições diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo nos propiciou, de partida, ampliar e consolidar, mediante a sistematização de teorizações, concepções pertinentes ao papel fundamental das interações e brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças. Por sua vez, a pesquisa empírica que desenvolvemos nos possibilitou corroborar nosso pressuposto de que mesmo crianças bem pequenas – cujas necessidades de intervenção-assistência dos adultos nas ações e relações são mais intensas – vivenciam interações e brincadeiras nos contextos das instituições de educação infantil, por meio de suas capacidades de produzir linguagens, estabelecer comunicações e intervir no meio criando ações e situações.

Ao mesmo tempo, a análise dos dados construídos nos propiciou, em resposta à nossa questão de estudo, perceber diferentes modos e condições como/em que se dão essas vivências, o que envolve, não apenas as crianças, como as professoras, incluindo as estagiárias, enquanto adultos responsáveis pela prática pedagógica e criação das condições em que as crianças experimentam interagir e brincar como parte de seu processo educativo.

Nessa perspectiva, nos modos que apontamos como sendo aqueles representativos das vivências das crianças de interações e brincadeiras no contexto da educação infantil, destacamos a participação delas e das professoras, como iniciantes (ou não) das situações.

Reconhecemos que se o interagir e o brincar são modos fundamentais pelos quais as crianças se relacionam com o mundo, é possível pensar que todas as atividades realizadas pelas crianças nos diferentes contextos em que vivem, de modo especial nas instituições de educação, podem ser vivenciadas como interações e brincadeiras, perspectiva proposta pelas DCNEI (2010). O que não significa que todas as situações de interações e brincadeiras tenham que ser planejadas pelos adultos responsáveis, mas que esta perspectiva oriente as ações destes junto às crianças em diferentes situações.

Nesse sentido, de partida, ressaltamos que o estudo possibilitou perceber que as crianças, mesmo em situações não definidas para tal, interagem e brincam, em muitos momentos dia a dia da instituição, e que as

vivências de interações e brincadeiras se revelaram mais significativas, ricas e mobilizadoras das crianças quando não há intervenções das professoras.

Percebemos, ainda, que mesmo em situações não explicitamente destinadas, pelos adultos, às interações e brincadeiras, as crianças subvertem o proposto, transgridem ao imposto e brincam, “clandestinamente” – criando ações e situações, instigando/afetando, umas às outras, por diferentes linguagens, para brincar.

Por vezes, a própria realização da atividade, não inicialmente brincadeira, pela interação, pela reiteração dos movimentos, pelas reações dos envolvidos assume características da brincadeira.

Ou seja, as crianças assumem, em diferentes condições, papel ativo e produtivo, mas sempre em relação com o(s) outro(s), em interações. E as interações, por sua vez, são sempre mediadas pela linguagem e essa linguagem é múltipla, principalmente com as crianças bem pequenas. Foi possível perceber que as crianças interagem tanto pela mediação da linguagem oral, como pela mediação das outras linguagens - olhares, gestos, movimentos, expressões, choros, entre outras tantas. E que, por vezes, são as próprias situações de interação, de mútua afetação, que instaura linguagens: que olhares, gestos, expressões se convertem em linguagem, em comunicação.

Ao mesmo tempo, pudemos perceber que, embora fossem garantidos às crianças tempos e espaços definidos, na instituição, como de “atividades livres”, nos quais aconteciam muitas interações e brincadeiras, não observamos, por parte das professoras, uma valorização desses momentos, em termos de atitudes, não necessariamente de intervenção, mas de criação de condições, de incitação, de observação atenta e participação enriquecedora das atividades.

A própria estrutura do dia a dia das crianças (rotina do CMEI) não contempla, de forma explícita, momento específico para o brincar, o que parece ser próprio dos momentos designados como “atividade livre” que se repetem todos os dias, várias vezes ao dia, nos “intervalos” entre os momentos de refeição, banho, repouso e atividade dirigida, esses, sim, identificados como momentos da rotina e, explicitamente mais valorizados pelas professoras. Essa não explicitação denota, para nós, uma secundarização e desconsideração

daqueles momentos, que pareciam ter um lugar de preenchimento de tempo das crianças entre as atividades consideradas “mais importantes” (identificadas como “pedagógicas”, segundo as professoras) na rotina.

Os sinais dessa não valorização encontram-se na pouca atenção dada pelas professoras às crianças nos momentos de interações e brincadeiras, de exploração dos materiais e demais ações nas quais se envolvem quando estão “livres”. Esses momentos revelaram reduzida atuação – em frequência e qualidade – das professoras nas situações, como parceiras e coparticipantes nas/das ações das crianças. A restrição das intervenções à distribuição de brinquedos e ao anúncio do momento de arrumação da sala para os outros momentos - lanche, almoço ou repouso é indicativa da pouca importância às interações e brincadeiras das crianças, o que passa a constituir as condições em que tais atividades são vivenciadas.

Paradoxalmente, ao lado da desvalorização e desconsideração, também destacamos uma posição de impedimento ou limitação, por parte das professoras, das possibilidades de brincadeira e interações “mais livres” por meio da utilização diária e frequente – várias vezes ao dia – da apresentação de vídeos para pura assistência por parte das crianças, sem uma mediação para que pudessem, nesses momentos, inclusive mobilizadas pela música e pelas imagens, interagir e brincar.

E considerando que a brincadeira, como prática cultural, é aprendida pela criança, as situações em que vivenciam o brincar poderiam ganhar mais potencialidade com intervenções dos adultos – seja iniciando ou ampliando as situações e suas possibilidades. E sendo a instituição de educação infantil, espaço por excelência de aprendizagens, a reduzida participação das professoras nesses momentos, pode contribuir para o empobrecimento das situações e restrição das possibilidades.

Como cada contexto escolar é marcado por características próprias relativas aos sujeitos que dele fazem parte, bem como às condições em que desenvolvem seus papéis e atividades, em cada contexto de educação de crianças, os adultos educadores exercem, tradicionalmente, papéis de organizadores do cotidiano das crianças. Nesse sentido, podem garantir ou restringir as ações das crianças no sentido de vivenciarem, em seu cotidiano, situações reconhecidas por elas – e pelos adultos – como brincadeira.

Desse modo, compreendemos que é preciso criar contextos de brincadeiras, disponibilizando materiais versáteis e, sobretudo, observar as situações de brincadeira criados pelas próprias crianças para compreender os interesses delas e seus modos de brincar, interagir e inventar.

É preciso garantir o direito de brincar das crianças. Mas, é igualmente preciso, criar as condições para que possam fazê-lo de modo rico, diverso, significativo, o que requer, por parte de educadores, uma atitude sistemática de observação e escuta atenta e respeitosa, de reflexão e consideração do observado/escutado na estruturação das práticas que promovem as vivências das crianças.

Acreditamos que a discussão aqui empreendida pode possibilitar um olhar mais atento para algumas questões significativas pertinentes ao trabalho pedagógico que se desenvolve em instituições de educação infantil, sobretudo o que envolve as crianças bem pequenas - que possibilitem refletir sobre o modo como têm sido pensadas (ou não), praticadas e vividas as interações e a brincadeira, sobre o lugar que tais vivências têm no desenvolvimento das crianças e sobre os papéis/posições que adultos responsáveis e crianças podem – e precisam – assumir nessas situações.

A partir da compreensão de que as dimensões corporal, cognitiva, simbólica e afetiva das crianças constituem sua totalidade pessoal que se desenvolve mediante processos de interação, mediação, pelos outros, pela linguagem e pela brincadeira, as instituições de Educação Infantil precisam organizar seus contextos de modo a promover – e não desconsiderar ou impedir – interações mais significativas entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, de modo que, juntos, compartilhem – e construam juntos – modos de vivenciar essas interações, brincadeiras, ações, linguagens, as significações e sentidos que os constituem como sujeitos.

As discussões que alcançamos produzir e apresentar em nosso trabalho são constituídas por nossas significações e sentidos, produzidos mediante as relações das quais participamos antes e durante sua elaboração. Nesse sentido, refletem um determinado momento histórico – individual e social –, portanto, mantêm-se inacabadas, e abrem outras possibilidades para que novos estudos possam contribuir para pensarmos e possibilitarmos condições de possibilidades para as crianças vivenciarem interações e brincadeiras em

instituições de educação infantil que considere as crianças bem pequenas enquanto sujeitos inter-ativos, e que, a partir do que vivenciam como cultura, produzem cultura e se inscrevem, compõem o mundo – a cultura em que estão inseridas.

8. REFERÊNCIAS:

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: 2014.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Orgs.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e o educar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2002.

AZEVEDO, Barbára Raquel Coutinho Toscano de. **Ler é poder saber o que a gente não sabe**: sentidos da leitura por crianças de Educação Infantil.

Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN: 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem S, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010.

BARROS, Manoel. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, Manoel de. **Manoel de Barros**: poesia completa. São Paulo: LeYa, 2013.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, Editora 34, 2002.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução por Maria José Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994, 336 p. Título original: *Qualitative Reserache for Education*.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil**: de zero a três anos uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Assembléia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de Julho de 1990.

_____. Resolução CEB no 5 de 17 de Dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

_____. Resolução CEB 1/99. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Parecer CEB 20/09. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/2009b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**. Brasília: CNTE, ano 2, n.3, mar. 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1995.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB: 2006.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches**. BRASIL. MEC. SEB. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas. Dissertação de mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas, SP: 1997.

CAMARGO, Fátima. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. Revista Criança. Do professor de Educação Infantil. MEC, Abril, 2005, nº39.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPISTRANO, Naire Jane. **A Educação Física na escola infantil: saberes e fazeres de professores.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CARDOSO, Michelle Duarte Rios. **E os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, 2016.

CARVALHO, A. M. A. Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: ADES, C. (org.) **Etologia: de animais e de homens.** S. P., Edicon/Edusp, 1989. p. 199-210.

CARVALHO, A. M. A. & PEDROSA, M. I.. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, 1995, p. 60-65.

_____. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia.** 2002, p.181-188.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Tathiana Martins de. **Brincar e ambientes de Educação Infantil: um estudo comparativo.** Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CARVALHO, Levino Diniz. **Infância, brincadeira e cultura**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>

COSTA, Wanessa Rafaela do Nascimento da. **Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. PPGED, UFRN, 2014.

CORREIA, Kaliana da Silva. **Brincar é se divertir: sentidos do brincar/ da brincadeira para crianças da educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, UFRN: 2015.

CRUZ, Maria Nazaré da. **Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 1995.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. In CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica. (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora da UFC, 2004. p. 127-150.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. IN: **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.29-43 ISSN:2446-6220.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. Tese de Doutorado, PPGED/UFRN, Natal, 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DELGADO, Ana Cristina Coll ; MULLER, F. . Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. 1ªed.São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 141-157.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do Dossiê: bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de Educação. In: **Pro-Prosições**. Dossiê: bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de Educação. Vol 24, No 3, Campinas, Set/Dez, 2013.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**: textos fundantes de educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. In: **Em Aberto**. Brasília, v.18, n.73, p.11-27, jul, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G. & FINCO, Daniale (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart . A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil . **Educação**

& **Sociedade**, ano XX, no 69, Dezembro, 1999.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>

FERREIRA, Manuela. **Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Instituinte (s) das Crianças no Jardim-de-Infância.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação.* Porto: Asa, 2004.

FERREIRA, Eugenio Tadeu. *Brincar e criança.* In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M.; DEBORTOLI, J.A (orgs.). **Brincar(es).** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

FERREIRA, Zenilda. *Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas.* In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sônia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** São Paulo: Papyrus, 2011.

FIORIN, J. Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 3a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.* In: MACHADO, Maria Lucia A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

FORTUNATI, Aldo. **Por um Currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, a prática, as ferramentas.** Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância La Bottega Di Geppetto, 2016.

FRANCHI e VASCONCELOS, Celso; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos*

de vista. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 113-125.

FRANCISCONI, POLIANA SILVA. **Brincar na Educação Infantil**: concepções e práticas de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhael Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abril, 2000.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **A construção da identidade educacional das creches**. Presença Pedagógica, v. 13, no 73, p.44-51, jan./fev., 2007.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo, Loyola, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas/SP: Papyrus, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange; PORTO E ALBUQUERQUE, Elaine D. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human sciences: a Bakhtinian reader. In: **Bakhtiniana.** Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, Jul./Dez. 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. IN: JOBIM E SOUZA, Solange (org). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação. Considerações históricas. **Idéias**, O cotidiano da pré-escola. São Paulo, n.7, p.39-45. 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro, 2010.

KOHAN, Walter O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

KUHLMANN JR. Moysés. *Educação na Infância: história e pedagogia*. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. *Infância e educação infantil. Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2a Edição, 2001.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. – 8 ed.- Campinas, SP: Papirus, 2005. Primeira edição: 1996.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: *Ensino Fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Subsídios para Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. MEC/SEB, 2009.

_____. (Org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. *Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas*. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10a ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1987.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Atividades físicas e recreativas: o lúdico**. IV Curso de Pós-graduação Latu Sensu à distância em Educação Infantil. Unidade Didática 10. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Departamento de Metodologia da Educação. Setor de Ensino à Distância, 2005.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Brincos: brincadeira, linguagem e educação de crianças. In JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de. (Orgs.). **Arte e cultura na infância**. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (Coleção Faça e Conte). p.71-87.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos. IN: SAMPAIO, Marisa Narcizo.; SILVA, Rosália de Fátima e (orgs). **Saberes e Práticas de Docência**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

LUDKE, Menga e ANDRË, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira. **A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil**. Disponível em; http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2066_res.pdf, 2012.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação: um estudo de caso em um berçário de uma creche**. Dissertação de mestrado em Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo. SP, 1998.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira:** do brincar na rua ao brincar na escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós -Graduação em Educação / Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MARTINS, Elizabeth Maria. **O brincar na creche:** linguagem, desenvolvimento e prática social construída na interação. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, 2004.

MARTINS FILHO, Altino José. **A creche como espaço de meditação e interação.** Revista Pátio Educação Infantil, Ano V, No 13, 2007.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. In: **REVISTA PSICOLOGIA:** Dossiê Vigotski e outros trabalhos.USP, São Paulo: 2010.

MOLON, S. I. **Cultura - A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural:** subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky . Trabalho apresentado na III Conferência de pesquisa Sócio Cultural. Campinas, 2000.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2012, 148 f.

MOSS, Peter. Construindo a primeira infância: o que achamos que isso seja? In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia G. & FINCO, Daniale (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Henri Wallon – Biografia Intelectual. Um pensador sem medo da contradição. **Revista Educação. História da Pedagogia**. Henri Wallon. Outubro/2010. São Paulo: Editora Segmento, 2010. P. 06-17.

NEITZEL, Scheila Thais LUdke. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

NOGUEIRA, Arlene Araújo. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultura**. Faculdade Federal do Amazonas. Tese de doutorado. Manaus: 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Editora Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogos de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA; MELO, VITÓRIA E ROSSETTI-FERREIRA. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; GUANAES, Carla; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **SEMINÁRIO NACIONAL, I: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS**, Belo Horizonte. Anais. 2010, p. 1-14.

PARRINI, Chiara. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATI, Aldo. **Por um Currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, a prática, as ferramentas**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância La Bottega Di Geppetto, 2016.

PEDROSA, M. **Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito**. Tese (doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1989.

_____. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas em Psicologia**. n. 02, 1994, p. 111-121.

PEDROSA, M. I. & CARVALHO, A. M. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**. n.93, SP, 1995, p. 60-65.

PEREIRA, Zenilda. **Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas**. In: ROCHA, E.A.C.; KRAMER, Sonia (orgs). **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: SP, Papirus, 2011.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas/SP, ano XXI, no 71, p. 45-78, julho, 2000.

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

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. In: **REVISTA PSICOLOGIA: Dossiê Vigotski e outros trabalhos**. USP, São Paulo: 2010.

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. **Revista Coleção Memória da Pedagogia**, n. 2: Liev Seminovich Vygotsky/editor Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Adriana Lia Frizzman et al]. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

PRADO, Patrica Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Universidade Federal de Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação , 2010.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S. & VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena . **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, IV (2), 35-40, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S. & SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico -metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia Reflexão e Crítica**.,13(2). p.281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **A necessária associação entre educar e cuidar**. Pátio Educação Infantil, 1, 10-2, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROURE, Glacy Q. De. **Infância, experiência, linguagem e brinquedo**. PUC-Goiás, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20e%20PDF/GT07-6935--Res.pdf>

SANTOS, Marli P.; CRUZ, Dulce R. M. **Brinquedo na infância: um guia para pais e educadores em creche**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de experiência em John Dewey**, a educação progressiva e o currículo de ciências. ABRAPEC – VII ENPECC, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Sandro V. Sales; SILVA, Isabel de Oliveira. Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.42, n.1, p.131-150, jan./mar. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância: nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: corrente e confluências. In: SARMENTO, M. & GOUVEA (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**, Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: **Educação de crianças em creches**. Salto para o futuro. Ano XIX, No 15, Outubro de 2009a.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão e KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Josiane da Silva Delvan. **Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de rede de significações** – RedSig. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2007.

SILVA, José Ricardo. **A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção**. Dissertação de Mestrado . Programa de Pós - Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP . Presidente Prudente, 2012.

SIMÕES, Eleonora das Neves. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2015.

SMOLKA, A. L. B. **O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais**. Caderno Cedes, Campinas, n.50, p.26 – 40., 2000.

SOUZA, R. A. M. de. **A mediação pedagógica da professora : o erro na sala de aula** . 2006. Tese de doutorado , Faculdade de Educação , Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

TEIXEIRA, Anísio S . A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S . Teixeira. São Paulo : Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar , 1978. 113 p.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz -de-conta de crianças ribeirinhas**. Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2078_int.pdf.

UBARANA, Adélia Dieb. **Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2011. 215f.

VASCONCELOS & FRANCHI, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. In: **Estudos de Psicologia**, 2002.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Zona de Desenvolvimento Proximal: A Brincadeira na Creche. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org). **Vygotsky Um Século Depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; EISENBERG, Zena (orgs.). **As muitas faces de uma creche**: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2016.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. **Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos**. In: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1359> Artigo.

VIEIRA, Isabel Carvalho da Silva. **As práticas de professoras de Berçário no contexto da Proposta Pedagógica de uma Creche Municipal do Interior de São Paulo**: a interação e a brincadeira em destaque. Presidente Prudente: [s.n.], 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Manuscrito de 1929. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). N. 71 – 2000. Campinas: Cedes, 2000. P. 21-44.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a. Biblioteca Pedagógica.

_____. **Imaginação e criação na infância** . Tradução: Zoia Prestes. Comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. In: REVISTA PSICOLOGIA: Dossiê Vigotski e outros trabalhos. USP, São Paulo: 2010, 21(4).

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ícone, 2006, 10^o Edição.

VYGOTSKI. L.S. **Obras Escogidas III.** Madri: Visor Distribuciones, 1995.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.

_____. **A criança Turbulenta:** estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007a.

_____ . **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

_____ . **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

9. APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRN

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA O
COORDENADOR**

Este é um convite para você participar da pesquisa **“Interações e brincadeira na Educação Infantil”**.

Sua opinião é essencial ao desenvolvimento da Pesquisa, no entanto você poderá desistir, a qualquer momento, de participar, caso sinta-se lesado, persuadido, desrespeitado ou atingido por outros fatos relativos à observação, entrevista e questionamentos que lhe cause constrangimento. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar as “experiências de crianças e brincadeiras no berçário”. Assim, cumprir com o objetivo de analisar os modos como experiências vivenciadas por crianças no contexto da Educação Infantil-Berçário, assumem características da brincadeira, se constitui o desafio dessa pesquisa.

A pesquisa visa trazer uma contribuição aos estudos desenvolvidos sobre o trabalho com a brincadeira na educação infantil/berçário, levando em consideração as experiências vivenciadas pelas crianças e entre elas, as características da brincadeira,

assim como as falas e modos de pensar dos professores, coordenadores e gestores sobre como a brincadeira é concebida na Instituição de Educação Infantil. Assim, o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude ético-política relevante. A construção dos dados será feita através de aplicação de questionário e entrevista, com a inteira liberdade de recusa em responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) aos seguintes procedimentos: observação – de tipo não participativa, tanto de atividades pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, como em outros momentos fora do contexto da sala (registradas em diário de campo, fotografias e filmagens); questionário para caracterização do campo e dos sujeitos participantes; entrevistas – do tipo semiestruturada – individuais, com os professores, coordenador e diretor. A entrevista com a senhora acontecerá na escola em data e horário que a senhora sugerir e terá a duração média de 30 minutos.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano ou abalo moral comprovados, decorrente desta pesquisa, você terá direito a recorrer a Lei, na **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.**

Você ficará com cópia deste Termo e qualquer dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Marianne da Cruz Moura, no endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Sala 21, 4º piso, ou pelo telefone (84) 98874-1331, e ainda pelo e-mail marianнемoura@hotmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN – Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215-3135.



CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, assim como ela será realizada e os benefícios envolvidos.

Desta forma, concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: _____

Marianne da Cruz Moura.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, sala 20, 4º piso, Lagoa Nova, Natal/RN.

Comitê de Ética em Pesquisa - Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Campus Universitário – UFRN - Natal/RN

Natal (RN), _____ de _____ de 20__.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRN

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA OS PAIS
E/OU RESPONSÁVEIS**

Este é um convite para você participar da pesquisa **“Interações e brincadeira na Educação Infantil”**.

Prezados pais, convidamos seu filho(a) a participar da pesquisa **“Experiências de crianças e brincadeiras no berçário”**, desenvolvida por mim, Marianne da Cruz Moura, aluna doutoranda da UFRN. Essa pesquisa procura investigar as “experiências de crianças e brincadeiras no berçário”. Assim, cumprir com o objetivo de analisar os modos como experiências vivenciadas por crianças no contexto da Educação Infantil-Berçário, assumem características da brincadeira, se constitui o desafio dessa pesquisa.

A pesquisa visa trazer uma contribuição aos estudos desenvolvidos sobre o trabalho com a brincadeira na educação infantil/berçário, levando em consideração as experiências vivenciadas pelas crianças e entre elas, as características da brincadeira, assim como as falas e modos de pensar dos professores, coordenadores e gestores sobre como a brincadeira é concebida na Instituição de Educação Infantil. Assim, o seu consentimento livre e esclarecido para que seu filho(a) participe da pesquisa representará uma atitude ético-política relevante.

Esclarecemos que: 1o) o senhor (a) pode aceitar ou não a participação do seu filho (a); 2o) caso o senhor (a) aceite, o seu filho (a) não correrá nenhum risco nem será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3o) em todos os textos que

escreveremos o nome da escola e o nome do seu filho (a) serão mantidos em segredo; 4o) caso o seu filho (a) desista de participar no meio da pesquisa, não será prejudicado; 5o) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6o) o senhor (a) só assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Caso decida aceitar o convite, seu filho(a), junto com o grupo de crianças do berçário, será submetido(a) aos seguintes procedimentos: observação – de tipo não participativa, tanto de atividades pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, como em outros momentos fora do contexto da sala (registradas em diário de campo, fotografias e filmagens). Ressaltamos que nas filmagens e fotografias o rosto do seu filho(a) não aparecerá. Com essas informações, gostaria que o senhor(a) permitisse a participação do seu filho(a) nesta pesquisa, autorizando o uso de sua imagem bem como das atividades observadas.

O nome da criança não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Em qualquer momento, se seu filho(a) sofrer algum dano ou abalo moral comprovados, decorrente desta pesquisa, você terá direito a recorrer a Lei, na **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**.

Caso o senhor (a) concorde com a participação de seu filho (a) nesta pesquisa, por gentileza assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com o senhor (a) e a outra com as pesquisadoras e qualquer dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Marianne da Cruz Moura, no endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Sala 20, 4º piso, ou pelo telefone (84) 98874-1331, e ainda pelo e-mail marianнемoura@hotmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN – Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215-3135.



CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, assim como ela será realizada e os benefícios envolvidos.

Desta forma, autorizo a participação do meu filho(a) voluntariamente na mesma.

Participante da pesquisa:

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança : _____

Pesquisador responsável: _____

Marianne da Cruz Moura.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, sala 20, 4º piso,
Lagoa Nova, Natal/RN.

Comitê de Ética em Pesquisa - Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Campus Universitário – UFRN - Natal/RN

Natal (RN), _____ de _____ de 20__.

10. ANEXOS

Projeto Proinfância – Unidade Escolar TIPO B

DADOS DO PROJETO:

ÁREA CONSTRUÍDA:
1.211,92 m²

MEDIDAS MÍNIMAS DO TERRENO:
40mX70m

CAPACIDADE DE ATENDIMENTO:
120 CRIANÇAS – TURNO INTEGRAL
240 CRIANÇAS – DOIS TURNOS

COMPOSIÇÃO ARQUITETÔNICA:

BLOCOS PEDAGÓGICOS
(8 SALAS DE AULA)

BLOCO ADMINISTRATIVO

BLOCO DE SERVIÇOS

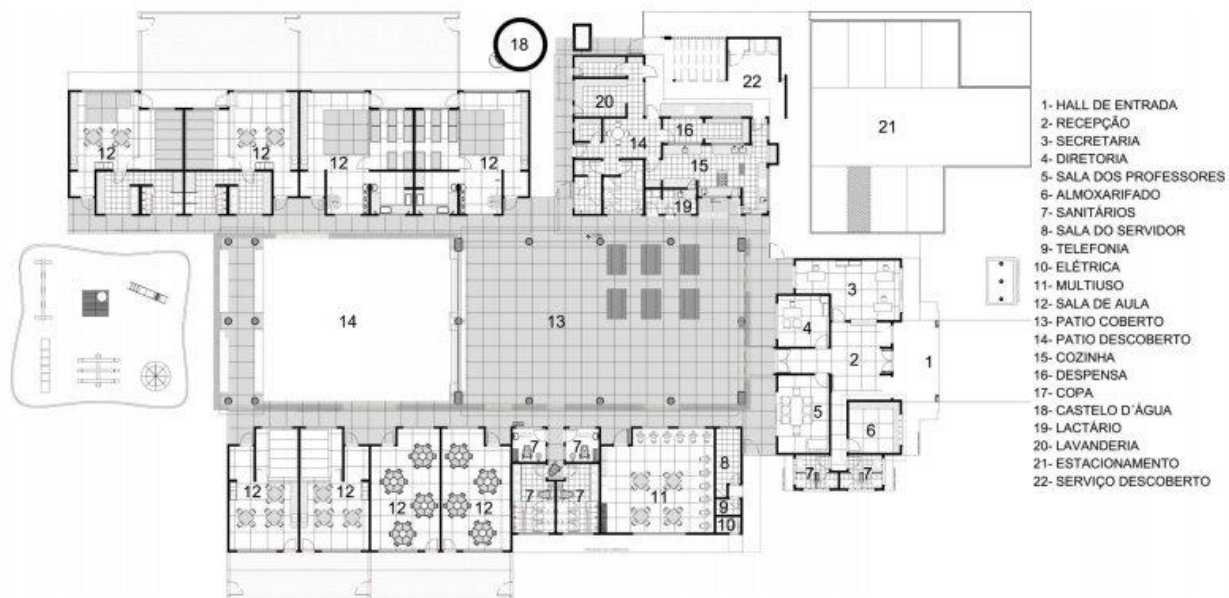
BLOCO MULTIUSO

PÁTIO COBERTO



PLANTA DE COBERTURA

Projeto Proinfância – Unidade Escolar TIPO B



PLANTA BAIXA

Ricardo Madureira/ Assessoria de Imprensa www.pmbfs.es.gov.br