

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Eneida Gomes Tolentino

**O EDUCADOR E O BRINCAR: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-
HISTÓRICO-CULTURAL**

Juiz de Fora
2015

ENEIDA GOMES TOLENTINO

**O EDUCADOR E O BRINCAR: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ilka Schapper Santos

Juiz de Fora

2015

ENEIDA GOMES TOLENTINO

**O EDUCADOR E O BRINCAR: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em 27 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilka Schapper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dra. Núbia Aparecida Schaper dos Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

A todos que amam a infância e dedicam seu trabalho e estudos às crianças.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que tem agraciado minha vida com a oportunidade de lutar e conquistar maravilhas.

Aos meus pais que em seu amor ágape me ensinaram que na vida é possível superar qualquer obstáculo e vencer.

Ao meu amor, pela intensa busca pela compreensão, mesmo quando esta jornada parecia incompreensível, pelo apoio, pelo conforto nos momentos turbulentos, agradeço e peço perdão pelas ausências. Sem o seu apoio não seria possível.

Ao Arthur, que ainda não chegou, mas também teve que dividir seu tempo de carinho e atenção com as páginas aqui escritas.

À UFJF, instituição que me acolhe desde a graduação, lugar no qual aprendi com muitos colaboradores.

Ao PPGE/UFJF, representado por seu corpo docente e funcionários, agradeço a atenção de todos, sempre.

À CAPES, que contribuiu com esta pesquisa, financiando-a.

À minha orientadora Ilka Schapper, pela dedicação, apoio, e por acreditar neste trabalho fazendo dele uma idealização possível. Foi fortuito nosso reencontro e a possibilidade de mais uma vez aprender com você.

As professoras Núbia Ap. Schaper Santos e Ivana Maria Lopes de Melo, pela atenção, dedicação e colaboração com este trabalho.

À professora Fernanda Coelho Liberali, por aceitar meu convite para compor a banca como suplente.

Ao professor Jader Janer Moreira Lopes, não só por aceitar o convite como suplente em minha banca de defesa, mas por inspirar o desejo de continuar estudando e por dividir comigo seus conhecimentos sobre Vigotski e a teoria sócio-histórico-cultural.

Ao Professor Márcio Fagundes, a quem tive a grata oportunidade de ter vários encontros em minha vida acadêmica, e um dos responsáveis por eu não desistir de tentar.

À bolsista Líliam Dalamura pela colaboração, pela alegria em doar seu tempo a esta pesquisa, mas principalmente pela amizade.

À Camila pela atenção e contribuição, corrigindo meu trabalho, com todo carinho.

Aos amigos do LEFoPI, primeiramente por me apresentarem o mundo da pesquisa e por todos os momentos de reflexão e também pelos momentos de descontração.

Aos amigos da E.M. Maria José Villela que sempre caminharam comigo, me incentivaram na busca por novas aprendizagens, em especial: Bel, Ana, Marcelle, Zezé e Maria Lúcia.

À equipe da E.M. Jardim de Alá que me receberam com carinho e atenção, tornado possível a realização desta pesquisa, em especial às professoras que me acolheram em suas salas. Foram momentos bons que compartilhamos, este trabalho também lhes pertence.

Aos amigos que encontrei na Secretaria de Educação e que compartilharam comigo conhecimento, amizade, e, sobretudo, o amor às crianças. Este trabalho tem muito de vocês. Em especial agradeço aos que me incentivaram e participaram de todo o processo seletivo do mestrado: Lúcia Helena, Silvana, Egle, Edilene, Ana Paula e Ana Paula do Amaral.

À Renata Rainho que colaborou não só com incentivo, bem como fazendo o possível para que eu pudesse concluir os estudos.

À minha madrinha Amélia pelo exemplo de força e determinação, você é uma guerreira.

À minha família agradeço a compreensão pelos momentos de ausência.

Aos meus filhotes, Bob e Marley, que disputavam a atenção com o computador e os livros.

Aos amigos, que aqui não nomeei, mas que acompanham minha vida tornando-a mais feliz, compartilho esta conquista.

Compartilho também este trabalho com muitos colaboradores/parceiros que de forma especial cruzaram meu caminho e contribuíram para que eu busque o melhor de mim. A vocês meu reconhecimento e agradecimento.

Resumo

A pesquisa “O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural” se insere na linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais, propondo-se a investigar sobre processos de mediação constituídos pelos educadores nos momentos de brincadeira. O que motivou tal pesquisa foi o desejo de compreender as possibilidades de mediação dos educadores no contexto da brincadeira, tendo por objetivos: compreender se os brinquedos e artefatos são considerados por estes como possibilidades de mediação nos momentos de brincadeiras e fomentar a reflexão sobre o significado do ato de mediar. Fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural, tem como aporte teórico as contribuições de Leontiev, Lúria e Vigotski. O desenvolvimento metodológico foi pautado na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010), em que, num movimento colaborativo, por meio de atividades coletivas de reflexão, pesquisador e colaboradores puderam compartilhar e (re) construir significados que possibilitaram outras compreensões sobre os fazeres pedagógicos. Tais reflexões foram fomentadas em dois momentos, a saber, uma entrevista dialógica, na qual compartilhamos saberes que fundamentam nossos fazeres; e uma sessão reflexiva, com a proposta de análise coletiva e colaborativa de situações cotidianas de brincadeiras. As transcrições resultantes desses momentos de reflexão foram analisadas de forma argumentativa com base nas categorias da Nova Retórica de Perelman e permitiram compreender que por meio das atividades reflexivas, em colaboração, foi possível compartilhar ideias que reverberou em um movimento de mudança.

Palavras-chave: Mediação, Brincar, Brinquedo, Pesquisa Crítica de Colaboração.

Abstract

The research "The teacher and playing: reflections on the socio-cultural-historical perspective" is included in Language, Knowledge and Training Teachers line of the Education Graduate Program of the Federal University of Juiz de Fora / UFJF - Minas Gerais, proposing to investigate about mediation procedures established by educators in playful moments. What motivated this research was the desire to understand the educators' mediation possibilities in the context of playing, establishing as its goals: understanding whether the toys and playful artifacts are considered by these educators as a possibility for mediation in moments of play and encouraging reflection on the meaning to the mediate act. Based on socio-cultural-historical perspective, it has as the theoretical basis Leontiev, Luria and Vygotsky's contributions. The methodological development was guided by the Critical Collaboration Research (MAGALHÃES, 2010), in which, in a collaborative movement through reflection collective activities, researcher and collaborators were able to share and (re) construct meanings that allowed other understandings on the pedagogical tasks. Such reflections were promoted in two moments, namely, a dialogical interview, in which we share knowledge underlying our tasks; and a reflective session, with the proposal of collective and collaborative analysis playing daily situations. The resulting transcripts of these reflection moments were analyzed in an argumentative form based on Perelman's New Rhetoric categories and allowed realize that through reflective activities in collaboration, it was possible to share ideas that reverberated in a changing movement.

Key-words: Mediation, Playing, Toy, Collaboration Critical Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Fluxograma com resumo do trabalho	18
GRÁFICO 1 – Categoria mediação e sua relação com outras temáticas em trabalhos acadêmicos	22
QUADRO 1 – Comparativo CAPES	24
QUADRO 2 - Trabalhos com as categorias mediação e brincar	25
QUADRO 3 - Trabalhos com as categorias mediação e brinquedo	27
FIGURA 2 – Quantitativo de trabalhos sobre mediação e brincar	29
FIGURA 3 - Quantitativo de trabalhos sobre mediação e brinquedo	29
FIGURA 4 - Quantitativo de trabalhos sobre mediação/brincar e mediação/brinquedo	30
QUADRO 4 – Dêiticos e as marcas gramaticais	68
QUADRO 5 – Categorias argumentativas presentes no trabalho	69
QUADRO 6 – Definição dos argumentos segundo Perelman	70
QUADRO 7 – Categorias de interpretação	71
FIGURA 5 – Foto da sala da turma 1 – Creche 3 anos	78
FIGURA 6 - Foto da sala da turma 1 – Creche 3 anos	78
FIGURA 7 - Foto da sala da turma 2 – 1º período	79

FIGURA 8 – Foto do parquinho e espaço de higiene	81
FIGURA 9 – Foto do parquinho	81
FIGURA 10 – Foto do pátio	82
FIGURA 11 – Foto do varandão	82
FIGURA 12 – Foto do corredor lateral	83
GRÁFICO 2 – Demonstrativo: situações de brincadeira vivenciadas	85
QUADRO 08 – Percentual de situações de brincadeira vivenciadas	86
FIGURA 13 – Caracterização professora A	88
FIGURA 14 – Caracterização professora B	88
QUADRO 9 - Contextualização dos excertos da Entrevista Dialógica	89
QUADRO 10 - Contextualização dos excertos da Sessão Reflexiva	90
QUADRO 11 – Resumo das ações da Sessão Reflexiva	107
QUADRO 12 – Categorias-chave da pesquisa	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – DE ONDE FALAMOS	19
1.1 – Uma categoria, várias possibilidades: estado da arte	20
1.2 – A infância que acreditamos e as crianças que respeitamos	32
1.3 – A atividade do brincar: o limiar entre a fantasia e realidade	35
1.4 – Mediação: encontro com a cultura e com o outro	44
1.5 – Aprendizagem e desenvolvimento: interlocuções históricas e culturais	49
1.6 – A ZDP como possibilidade de interações e aprendizagens	52
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	56
2.1– A pesquisa crítica de colaboração: caminhos investigativos	57
2.2 – Análise e interpretação de dados	65
2.3 – O caminho percorrido e o apoio encontrado nos instrumentos da PCCoL	72
2.4 - De qual realidade falamos	75
2.5 – Nossos colaboradores: caracterização das professoras	87
CAPÍTULO 3 – AS VIVÊNCIAS NO DECORRER DA PESQUISA:	

Compartilhando significados	89
3.1– Entrevista Dialógica: superando as fronteiras entre pergunta e resposta	91
3.2 – Continuando o percurso de reflexão: a Sessão Reflexiva	106
3.3 – Considerações acerca das vivências: análise e interpretação	132
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
Referências	144
Anexos	148

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa, proponho investigar sobre os processos de mediação construídos pelos educadores¹ nos momentos destinados à atividade do Brincar, mais especificamente ao que se refere aos brinquedos e artefatos.

Esta proposta nasceu dentro de um contexto permeado por vivências relacionadas às questões da infância e à formação de professores. Durante uma trajetória substancial de trabalho na Educação Infantil e de estudos sobre a temática infância e seus desdobramentos, várias questões relacionadas a esse nível de ensino foram emergindo, trazendo inquietações. Uma delas, motivadora desta pesquisa, diz respeito à mediação dos professores nos momentos destinados ao Brincar.

Tal trajetória foi iniciada nas Creches Públicas da Associação de Apoio Comunitário (AMAC), onde atuei por quase sete anos como educadora. Posteriormente, ingressei na Rede Municipal por concurso público, em janeiro de 2006, no cargo de professor, lotada em uma escola com atendimento exclusivo à Educação Infantil. Em 2008, conquistei meu 2º cargo na rede como coordenadora pedagógica, fato que me levou a enveredar pelo campo da formação de professores.

No início de 2009, recebi um convite para fazer parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, compondo o Departamento de Educação Infantil. Esse departamento se subdivide em três supervisões, sendo uma delas a Supervisão de Coordenação Pedagógica das Escolas de Educação Infantil, na qual atuei por um período de cinco anos. Dentre as muitas atribuições, destaco a atuação na coordenação do Grupo de Estudos de Educação Infantil e o acompanhamento e orientação pedagógica às Escolas Municipais de Educação Infantil, ambas as tarefas relacionavam-se à formação de professores.

Desde que optei pelo magistério, sempre dediquei tempo aos estudos, sendo a maior parte deles relacionados à infância, minha área de atuação. Com minha entrada para a equipe da Educação Infantil da Secretaria de Educação, esses estudos se intensificaram, principalmente quando começamos a construção de uma Proposta Curricular para a rede

¹ Nesta pesquisa, ora utilizamos o termo Educador e ora Professor. Educador quando nos referimos de forma geral a quem atua com as crianças, devido opção que vai ao encontro de minhas formas de conceber/pensar a Educação Infantil. A nomenclatura professora(s) será utilizada ao mencionar os profissionais que atuam na escola lócus da pesquisa, principalmente os partícipes da pesquisa, respeitando a denominação instituída pela cultura escolar e pela Rede Municipal de Juiz de Fora.

municipal.

O envolvimento com a implementação dessa proposta, como professor, e na época, como instância orientadora, motivou a continuidade de meus estudos em Educação Infantil. Assim, busquei interlocução com outras instituições que discutem as questões da infância. Foi quando fui participar do grupo de pesquisa LEFoPI². A participação nesse grupo contribuiu com o aprofundamento de estudos e motivou ainda mais meu desejo de prosseguir na vida acadêmica, ideal adormecido por um período, no qual buscava minha estabilidade profissional e me dedicava a estudos voltados para a prática docente, ou seja, cursos, minicursos e oficinas.

Em 2013 ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora para iniciar o Mestrado, com a proposta de investigar as questões relacionadas à mediação do professor, motivada pela seguinte questão:

Os brinquedos artefatos e materiais são compreendidos como possibilidade de mediação no contexto da brincadeira?

No intuito de responder à questão de estudo proposta, o presente trabalho tem por objetivos: ***Compreender se os brinquedos e artefatos são considerados, pelos educadores, possibilidade de mediação nos momentos de brincadeiras e fomentar a reflexão sobre o significado do ato de mediar.***

Os objetivos propostos, porém, não se restringem à busca por compreensões, somente por parte do pesquisador, mas sim fomentar discussões que propiciem tais compreensões aos profissionais que atuam com as crianças.

Dessa forma, por considerar que pesquisador e partícipes tornam-se colaboradores no processo da pesquisa, devido as interações nela estabelecidas, é que optei por desenvolvê-la sob a ótica do campo epistemológico da teoria sócio-histórico-cultural (Vigotski), corroborando com a ideia de que o homem é um ser que se constitui de relações sociais, históricas e culturais, ao mesmo tempo que também é seu construtor.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotei como aporte teórico-metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES 2010), buscando instituir um movimento

² O grupo LEFoPI - Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância é um grupo de pesquisa da UFJF/Faculdade de Educação.

colaborativo entre pesquisador e colaboradores que poderão, por meio de atividades coletivas de reflexão, compartilhar sentidos e (re)construir significados que possibilitarão outras compreensões sobre os saberes e fazeres pedagógicos.

A forma de fazer pesquisa escolhida influenciou, até mesmo, na estrutura da escrita deste trabalho. Desta forma, emprego em diferentes momentos do texto, as diferentes pessoas do discurso, a fim de localizar a autoria da palavra. Assim, será possível evidenciar quando um enunciado refere-se ao construto de textos teóricos, evocando a palavra de outros autores; à expressão de pensamentos e relatos de vivências individuais de cada partícipe, pesquisadora e professoras participantes; e, por fim, a expressão de significados compartilhados pelos participantes no movimento da pesquisa.

O trabalho desenvolvido está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, **“De onde falamos”**, apresento as concepções e principais ideias que constituem o aporte teórico da pesquisa, bem como as principais categorias teóricas envolvidas neste trabalho. Dividido em seções nas quais abordo: na primeira a visibilidade das palavras-chave de meu trabalho em pesquisas e trabalhos acadêmicos, o estado da arte, e, nas demais, as categorias teóricas que compõem o trabalho, tais quais: Infância, Criança, Aprendizagem, Desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal, Funções Psicológicas Superiores, Mediação e o Brincar/brinquedo.

O segundo capítulo, **“O contexto teórico metodológico”**, traz as considerações acerca do modo de pensar e fazer pesquisa. Além disso, apresenta o contexto da pesquisa e descreve um pouco das vivências no interior da mesma.

Este capítulo foi subdividido em cinco seções. Na primeira discorro sobre a opção metodológica, a PCCol, apontando como relaciona-se com a teoria sócio-histórica-cultural e o quanto tem a contribuir para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação. Ainda na seção em tela, abordo os princípios metodológicos da PCCol e os procedimentos e instrumentos que utilizo neste trabalho.

Na segunda seção do capítulo 2, explico a escolha dos procedimentos de análise e interpretação de dados, bem como as categorias de análise que utilizei no corpus do trabalho. Nessa parte, busco elucidar a argumentação como opção de análise e suas categorias, conforme proposto por Perelman (2005).

A seção seguinte descreve o trajeto percorrido: como iniciei a pesquisa, os instrumentos utilizados, ou seja, a forma como conduzi os trabalhos para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

Utilizei como recursos de registro notas de campo e filmagens. As notas de campo registraram os momentos de brincadeiras que observamos no cotidiano das turmas envolvidas na pesquisa. Já as filmagens foram utilizadas no registro dos momentos de brincadeira e também nos encontros coletivos com as professoras. As filmagens destes encontros foram transcritas e desse material foram selecionados excertos que são analisados neste trabalho no capítulo 3. Os instrumentos constam de observação participante, entrevista e sessão reflexiva.

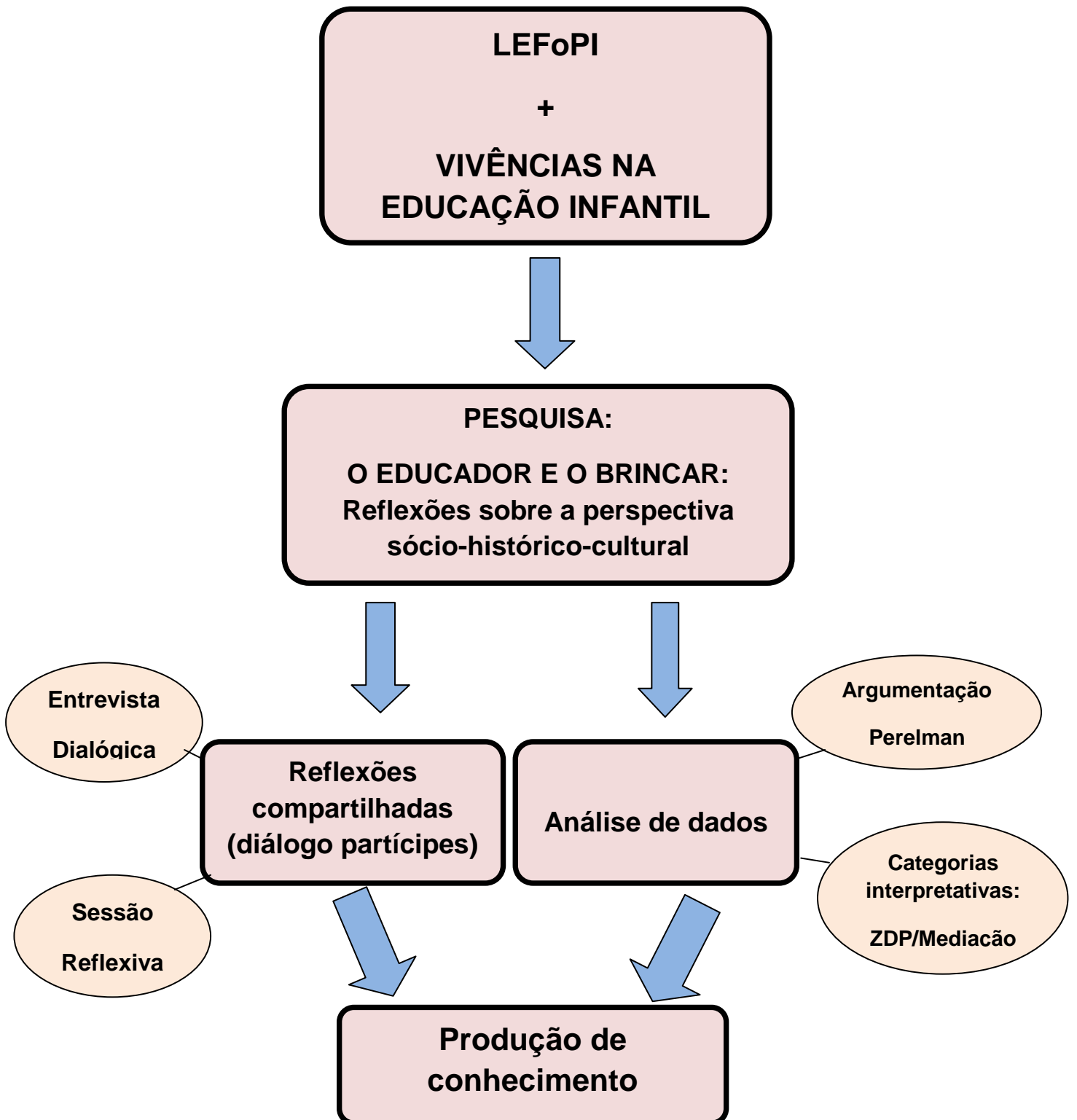
Finalizando esse capítulo, nas duas últimas seções, trazemos a contextualização da realidade sobre a qual se debruça este trabalho e a caracterização das professoras que dele participam. O lócus desta pesquisa trata-se de uma escola municipal do município de Juiz de Fora, localizada no bairro Alto Jardim de Alá, região Sul. Foram selecionadas duas turmas de Educação Infantil, uma de Creche-3 anos e uma de 1º período para participarem da referida pesquisa. Nessas seções, falaremos um pouco sobre a comunidade na qual a escola está inserida, sobre as crianças, a organização do atendimento, a constituição dos espaços físicos, a organização dos tempos e espaços, as pretensões pedagógicas da instituição e sobre as duas professoras envolvidas diretamente na pesquisa.

O capítulo 3, *“As vivências no decorrer da pesquisa: compartilhando significados”*, está organizado em quatro seções nas quais: a primeira e segunda seções vêm descrever um pouco da experiência de realização da entrevista dialógica e da sessão reflexiva com os professores e a análise dos excertos selecionados das transcrições.

A terceira seção apresenta as reflexões sobre o trabalho realizado, tecendo considerações sobre os caminhos, as impressões, as argumentações, os embates e as hipóteses, conhecimentos e significados compartilhados neste espaço de diálogo.

A parte seguinte, também a última seção deste capítulo, irá falar sobre o sentimento de finalização da pesquisa e as expectativas produzidas a partir dela.

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA RESUMO DA PESQUISA



Fonte: Fluxograma construído pela autora, inspirado em Schapper (2010).

CAPÍTULO 1 - DE ONDE FALAMOS

Neste capítulo, serão abordadas discussões referentes às temáticas que atravessam este trabalho e as categorias teóricas que conferem substância à pesquisa. Tais abordagens serão tecidas sob a ótica da perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual os sujeitos em seus espaços e tempos são considerados construtores de cultura e de conhecimento. Tal abordagem considera que o desenvolvimento humano é histórico e cultural, e que o sujeito se constitui como humano por meio das relações sociais.

Segundo considerações de Vigotski e Lúria (1996, p. 95), o ser humano é produto não só do desenvolvimento biológico e cultural. Os autores apontam a existência de uma terceira linha de desenvolvimento, a saber, a histórica.

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorrem mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se.

Dessa forma, o desenvolvimento sócio-histórico-cultural do humano deve ser considerado dentro de um tempo e espaço que influencia seu comportamento e desenvolvimento como um todo. Nesse caso, o que diferencia o homem moderno do primitivo são as vivências acumuladas durante o desenvolvimento histórico.

Esse mecanismo biológico a transmissão social ou cultural, que funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica. Em termos gerais, a transmissão cultural é um processo evolucionário razoavelmente comum que permite que cada organismo poupe muito tempo e esforço, para não falar de riscos, na exploração do conhecimento e das habilidades já existentes dos co-específicos. (TOMASELLO, 2003, p. 4-5).

Neste sentido, desde o nascimento, ao estabelecermos relações com e no mundo, a fazemos de forma mediada, interagindo com o outro e com as coisas do mundo. Este processo de interações permite ao indivíduo inserir-se na cultura a qual pertence, permitindo que compreenda o campo de significações no qual tal cultura foi estabelecida, isto porque as vivências de nossa espécie estão imbricadas no social, no histórico e no cultural.

Neste trabalho, a perspectiva sócio-histórico-cultural, subsidia não somente a fundamentação das categorias teóricas, mas também a forma de fazer pesquisa, centrada nas

relações de sujeitos históricos, imbricados em um tempo/espaço e cultura, que em suas interações medeiam e são mediados pelo outro. A mediação, assim, torna-se peça chave desta pesquisa.

Como a principal categoria deste trabalho trata-se da mediação, iniciaremos este capítulo apresentando os resultados de uma pesquisa realizada em três sites acadêmicos, a fim de constituir um panorama das pesquisas e trabalhos que abordaram a categoria mediação relacionando-a ao brincar e ao brinquedo, abarcando, assim, as três principais categorias às quais minha pesquisa está circunscrita. Em seguida, tratarei de elucidar as demais categorias teóricas envolvidas nesta dissertação.

1.1 - Uma categoria, várias possibilidades: estado da arte

Neste capítulo, apresento meu movimento de pesquisar sobre estudos, pesquisas e textos publicados acerca da categoria mediação, buscando aproximações e distanciamentos dos mesmos com minha questão de pesquisa. Neste sentido, pude avaliar a relevância de meu trabalho não só para o meio acadêmico, bem como para os que estão imersos na prática pedagógica, no trabalho com as crianças pequenas.

Para construir este indicativo, que utilizei como ponto de referência na realização do trabalho, realizei buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES³ e nos sites da Scielo⁴ e da Anped⁵. Os resultados compreendem teses de doutorado, dissertações de mestrado e outros trabalhos acadêmicos que datam de 1994 a 2012, de acordo com a disponibilidade de cada site. Organizei a pesquisa por meio de conjuntos de palavras-chave e uma expressão, consultando no site da CAPES quatro situações distintas, a saber: 1 - mediação e educação; 2 - mediação e brincar; 3 - mediação e brinquedo e 4 - mediação e pesquisa crítica de colaboração. Já nos sites da Scielo e Anped, busquei apenas pelas situações 2, 3 e 4. Procedi buscando as palavras-chave nos sites e em seguida analisando os títulos dos trabalhos e suas

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - <http://bancodeteses.capes.gov.br/> - Período 2011 à 2012.

⁴ Scientific Electronic Library - <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/> - Período 2003 à 2012.

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - <http://www.academicoo.com/anped/> - Período 1994 à 2012.

palavras-chave, assim, selecionei os que se aproximavam de meu escopo, realizando a leitura de seus resumos. Finalizando, construí gráficos e tabelas, nos quais fossem possíveis visualizar as relações e distanciamentos dos resultados encontrados em relação ao meu trabalho.

Num primeiro movimento, busquei pelas palavras-chave *mediação* e *educação*, no site da CAPES, encontrando, de imediato, resultados expressivos, mas que, ao ler os títulos e palavras-chave, observei que muitos trabalhos não tinham qualquer proximidade com a mediação tal qual proponho discuti-la, ou até mesmo com a mediação em si, neste segundo caso, aparecendo nos resultados somente em função da presença da palavra *educação* na busca. Prosseguindo, busquei pelas palavras *mediação* e *brincar* e encontrei vinte resultados nas três fontes de pesquisa, sendo que, destas, duas aparecem repetidas no site da CAPES e Anped e três nos sites da Scielo e Anped. Além disso, alguns dos trabalhos relacionam a mediação ou o brincar a outros temas e/ou categorias que não pretendo trazer neste trabalho. Pesquisei ainda por *mediação* e *brinquedo*, deparando-me com oito resultados, tendo quatro trabalhos que apareceram na pesquisa anterior, com as palavras *mediação* e *brincar*, e dos quatro trabalhos restantes apenas dois não se repetem nos sites pesquisados. Deste total de oito trabalhos, apenas um se aproxima mais de meu objeto de pesquisa, de acordo com seus resumos. Por último, realizei uma busca pela palavra *mediação* e a expressão *Pesquisa Crítica de Colaboração*, e dos dezoito trabalhos encontrados apenas um tem alguma proximidade por estar no campo da Educação Infantil, porém nenhuma delas estão relacionadas diretamente com a questão da mediação em situações de brincadeira, principalmente ao que se refere aos brinquedos e artefatos.

Cabe ressaltar que a quantidade de trabalhos que encontrei, a princípio, em cada pesquisa, não representa, de fato, o quantitativo de semelhanças e aproximações com as palavras-chave do meu trabalho, visto que só ao ler os resumos pude identificar as reais proximidades, chegando a conclusão de que há pouca discussão sobre os brinquedos e artefatos como possibilidades de mediação. A seguir, apresentarei os resultados encontrados de forma mais detalhada, apontando como os encontrei em cada site e relacionando-os uns aos outros.

Início esta explicitação apresentando o gráfico abaixo, que ilustra a que temas educacionais a categoria *mediação* foi atrelada nas pesquisas de mestrado e doutorado e nos demais trabalhos acadêmicos encontrados no site da CAPES. Cabe ressaltar, porém, que

alguns trabalhos podem transitar dentre as categorias. Seus agrupamentos, portanto, tiveram como base a análise de seus resumos de acordo com minha interpretação.

Os resultados representados são provenientes de um total de 147 trabalhos e as porcentagens foram calculadas tendo por base o quantitativo encontrado em cada temática.

Segue o GRAF. 1:

GRÁFICO 1 – Categoria mediação e sua relação com outras temáticas em trabalhos acadêmicos



Fonte: Construído pela autora com base em dados extraídos nos sites da CAPES, Scielo e Anped.

Como vimos no gráfico 1, os trabalhos relacionados à categoria mediação, em sua maioria, estão ligados aos recursos tecnológicos e/ou midiáticos, somando um percentual de

19,72 dos trabalhos encontrados. Tal mediação aparece sob duas formas, uma na qual os recursos tecnológicos e midiáticos estão presentes como os próprios mediadores na ação do indivíduo no mundo e outra em que há uma mediação do outro entre a ação do indivíduo e os recursos em si.

A temática da Educação à Distância dá maior ênfase à mediação como papel de tutores e professores desta modalidade de ensino, discutindo o perfil deste profissional, sua atuação pedagógica e seus entraves e possibilidades mediante os ambientes virtuais e recursos tecnológicos e midiáticos que dispõem para a realização de seu trabalho. Este tema ocupou uma parcela de 16,32% dos resultados encontrados.

Outro tema que atravessou de forma considerável os trabalhos, que tratam da categoria mediação, foi a deficiência, com 11,56% dos resultados, falavam das possibilidades de desenvolvimento e inclusão de sujeitos em situações de deficiência⁶, quando em situações mediadas pelo outro. Tais trabalhos poderiam estar contabilizados na temática aprendizagem e desenvolvimento, visto que também perpassam por ela. Esta organização foi opção minha, tomando por base, para aproximações e agrupamentos, a leitura dos resumos dos trabalhos.

Aprendizagem e desenvolvimento, bem como práticas pedagógicas, também são temáticas que perpassam a discussão de minha pesquisa, mas não constituem-se como foco central da mesma, embora a mediação conduza à aprendizagem. Além disso, alguns desses trabalhos abordam as categorias aprendizagem e desenvolvimento sob perspectivas que se diferem deste trabalho. A primeira temática, com 8,16% de representação dos resultados, na maioria dos trabalhos, trata das dificuldades de aprendizagem, trazendo a figura do professor como fundamental mediador no processo de ensino e aprendizagem. Apenas um trabalho traz esta temática relacionada à formação humana. As Práticas Pedagógicas, com 4,76% dos trabalhos, abordam duas questões, a saber: a didática do professor e a sua capacidade e necessidade de ser mediador no processo de aprendizagem.

Outra temática que aparece de forma bem expressiva, 7,48%, é a mediação de conflitos escolares. Sendo os trabalhos voltados, em sua maioria, para o Ensino Fundamental, no qual lidar com esta realidade é algo mais complexo que intervir no desentendimento para decidir quem vai ficar com o brinquedo, por exemplo. São mediações que envolvem conhecer a cultura local, os conflitos de comunidade, ou seja, a história do lugar.

⁶O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (Convenção de Guatemala, 1999. Art. 1º) <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

As demais temáticas, excluindo o brincar e o brinquedo, as quais serão abordadas de forma mais detalhada, aparecem com as seguintes representações: Cultura - 4,08%; Artes – 4,08%; Educação Física – 3,41%; Saúde – 2,04%; Matemática – 1,37%; e Consumo Infantil – 1,37%. Todas estas temáticas trazem a mediação como possibilidade de resolução de problemas e dificuldades encontradas e/ou como forma de constituir significados e fomentar aprendizagem e desenvolvimento.

A categoria mediação apareceu relacionada às temáticas “brincar” e “brinquedo” em 6,81% dos trabalhos encontrados na CAPES. No quadro a seguir, apresento em síntese em que porcentagem os trabalhos, que abordam a categoria mediação, encontrados nesta pesquisa, se aproximam das palavras-chave as quais meu trabalho está circunscrito.

QUADRO 1 – Comparativo CAPES

QUADRO SÍNTESE - PORCENTAGEM DE APROXIMAÇÃO SITE DA CAPES			
Minhas palavras-chave	%	Outras Temáticas	%
Brincar	5,44	Recursos Tecnológicos e midiáticos	19,72
		EAD	16,32
		Deficiência	11,56
		Desenho	8,84
		Aprendizagem e desenvolvimento	8,16
		Conflitos	7,48
		Práticas Pedagógicas	4,76
Brinquedos	1,37	Cultura	4,08
		Artes	4,08
		Educação Física	3,41
		Saúde	2,04
		Matemática	1,37

		Consumo	1,37
--	--	---------	------

Fonte: Construído pela autora com base em dados disponíveis no site da CAPES

Como expresso no quadro 1 , o quantitativo de pesquisas envolvendo a categoria mediação, relacionando-a ao brincar e ao brinquedo, é pouco expressiva. Neste site, apenas oito (8) trabalhos trazem discussões acerca do Brincar e apenas três (3) acerca do brinquedo. Nos sites da Anped e Scielo também não encontrei resultados numerosos, tendo, pouco deles, muita proximidade com o escopo de minha pesquisa. Segue a relação dos trabalhos encontrados nos três sites, na qual é possível avaliar tal proximidade por meio de seus títulos.

QUADRO 2 – Trabalhos com as categorias mediação e brincar

MEDIAÇÃO – BRINCAR			
TRABALHO	CAPES	ANPED	SCIELO
MAIA, Shirley Rodrigues. Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar.	X		
BINATTI, Fernanda de Araujo. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.	X		
SANTOS, Maucha Sifuentes dos. O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal.	X		
MICHELAN, Cristiane Simao. Crianças, consumo e negociação de sentidos: modos de brincar, usos da tv e da internet.	X	X	
DIAS, Marcela Carla da Silva. O brincar e o aprender na umei renata magaldi - reflexões de uma educadora aprendiz.	X		

MORAIS, Munique Therense Costa de. Os significados de ludoterapia para as protagonistas do processo: crianças em atendimento.	X	X	
CORTES, Diolira Maria. Brincar vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos.	X		
FERRONI, Giovana Mendes. Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira.	X		
NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola.		X	X
PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar.		X	
VELAZQUES, Patrícia Fabiana Moreno. Performances dos bebês: corpo, objeto, descoberta e conhecimento.		X	
TOMÁS, Débora Nogueira. Conhecendo o perfil mediacional de mães sociais: um estudo sobre as interações em abrigos.		X	
MIETO, Gabriela Sousa de Melo. Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.		X	
CARVALHO, Adnan de. A criança, o brincar e a aprendizagem no contexto hospitalar.		X	
NAVARRO, Mariana Stoeterau. Reflexões acerca do brincar na educação infantil.		X	
MORAES, Fabiana Ap. de. A mediação pedagógica como potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis.		X	
SOARES, Milene de Fátima. O jogo de regras na aprendizagem matemática: apropriações pelo professor do ensino fundamental.		X	
BLANCO, Marcilene Regina. Jogos cooperativos e		X	

educação infantil: limites e possibilidades.			
PINTO, Gláucia Uliana. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar.		X	X
CORDEIRO, Ivana Drummond. Espaço educativo brinquedoteca Hortência de Hollanda: o lúdico na mediação do tratamento da AIDS pediátrica.		X	
DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte.		X	
BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola.		X	
ROCHA, Maria Sílvia de Moura Librandi da. A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.		X	
VECTORE, Celia. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil.		X	X

Fonte: Informações organizadas pela autora

QUADRO 3 – Trabalhos com as categorias mediação e brinquedo

MEDIAÇÃO – BRINQUEDO			
TRABALHO	CAPES	ANPED	SCIELO
MICHELAN, Cristiane Simão. Crianças, consumo e negociação de sentidos: modos de brincar, usos da tv e da internet.	X		
PROENÇA, Michelle Alves Muller.: Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no	X		

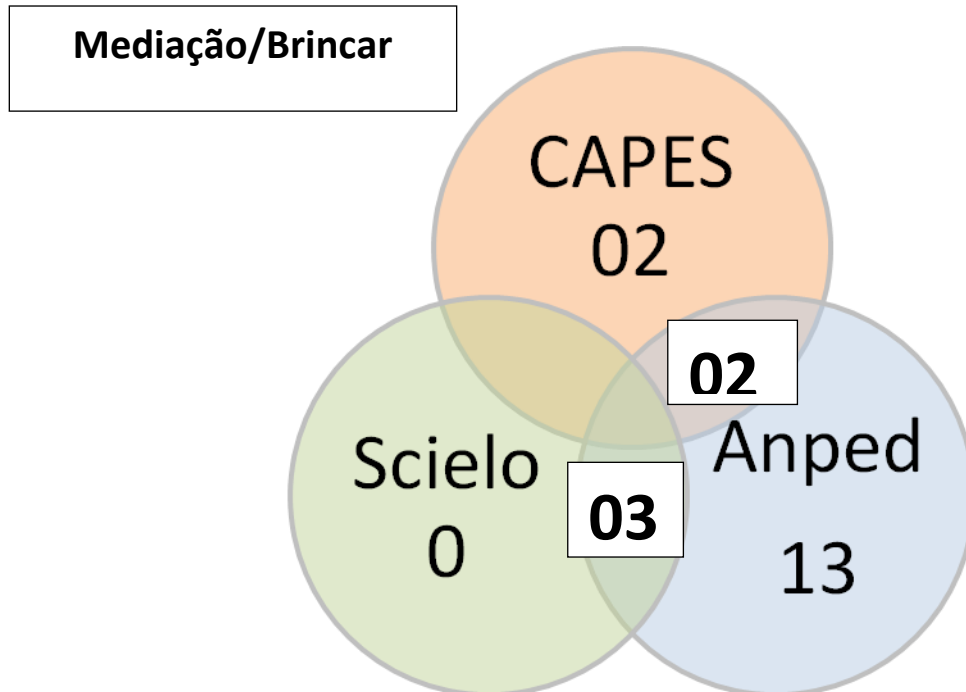
processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS			
FERRONI, Giovana Mendes. Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira.	X	X	
MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e et al. Sucata vira brinquedo: tradução a partir de restos.		X	X
MIETO, Gabriela Sousa de Melo. Virtuosiidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.		X	
OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe.		X	
VECTORE, Celia. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil.		X	
VELARDI, Marília. Metodologia de ensino em educação física: contribuições de Vygotsky, para as reflexões sobre um modelo pedagógico.		X	

Fonte: Quantitativo de trabalhos organizado pela autora

Os quadros 2 e 3 mostram que de um quantitativo de 32 trabalhos, relacionados às minhas principais categorias teóricas, encontrados nos três sites, alguns se repetem nas duas formas de busca e/ou nos sites pesquisados.

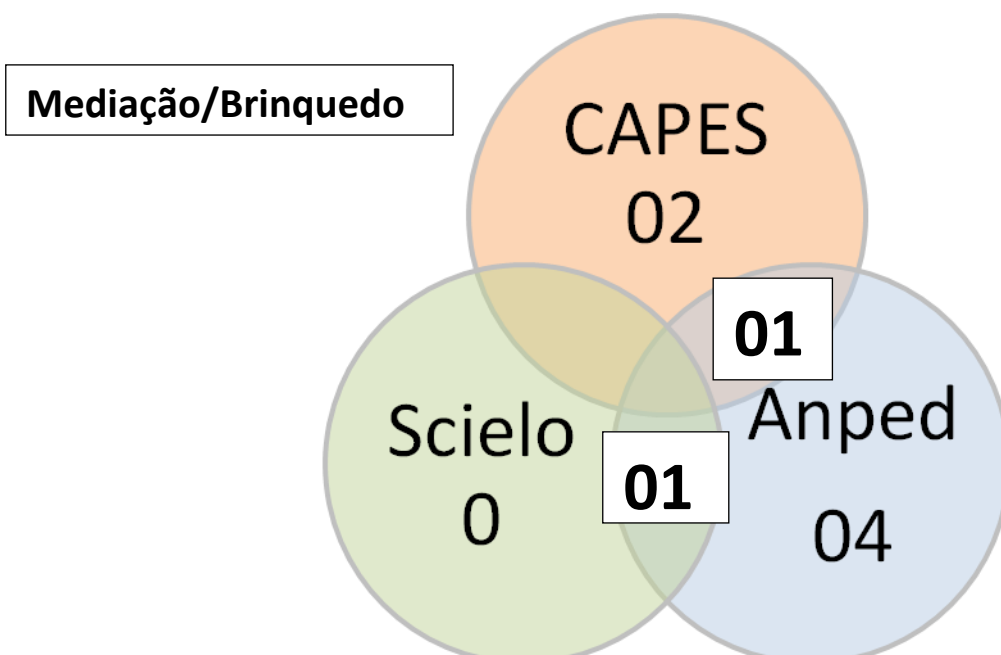
Vejam as figuras 02 e 03:

FIGURA 2 – Quantitativo de trabalhos sobre mediação e brincar



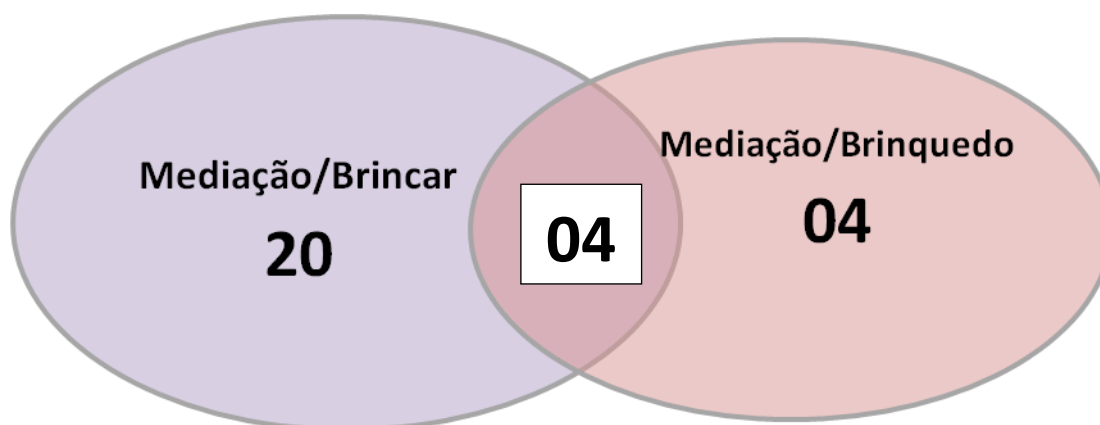
Fonte: Fluxograma construído pela autora

FIGURA 3 – Quantitativo de trabalhos sobre mediação e brinquedo



Fonte: Fluxograma construído pela autora

FIGURA 4 – Quantitativo de trabalhos sobre mediação/brincar e mediação/brinquedo



Fonte: Fluxograma construído pela autora

Diante da síntese apresentada nas figuras 2, 3 e 4, ressalto que, dos 28 trabalhos que encontrei, apenas considerei, mediante leitura dos resumos e de alguns trabalhos completos, que dois destes trazem discussões que atravessam de forma mais propínqua o meu trabalho. Desta forma, apresento a seguir tais trabalhos, apontando aproximações e distinções dos mesmos com a minha pesquisa.

O primeiro trabalho, intitulado *Brincar e mediação na escola*, de Navarro⁷ e Prodócimo⁸, apareceu nos sites da Scielo e Anped. Este artigo foi construído partindo da pesquisa de mestrado de Navarro (2009), realizada em uma escola de Educação Infantil. Tal pesquisa buscou refletir sobre a questão da mediação do brincar, enfatizando como as diferentes formas de mediação do professor influenciam na qualidade do brincar das crianças.

⁷ Mariana Stoeterau Navarro - Mestre em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da- Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP) - Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)

⁸ Elaine Prodócimo - Professora da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas- Doutorado na Universidade Estadual de Campinas-Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Agressividade (GEPA-UNICAMP)

Neste sentido, esta pesquisa, de caráter descritivo, consistiu em descrever, registrar, analisar, interpretar e correlacionar situações observadas. Desta forma, as autoras apresentam três situações distintas de mediação do brincar que surgiram nas observações cotidianas. Uma em que as crianças brincam com os brinquedos e objetos presentes na sala, inclusive mobiliário, sem nenhuma intervenção da professora que só observa tudo. Uma segunda em que a professora sugere um contexto para a brincadeira e incentiva as crianças a brincarem. E uma terceira situação em que a professora organiza e participa de brincadeiras dirigidas, envolvendo as crianças na construção das regras.

A presente pesquisa aproxima-se do meu trabalho por apontar que o ato de mediar não se limita à intervenção do professor nos momentos de brincadeira, reconhecendo que a organização dos ambientes, materiais e tempos também interferem nas brincadeiras, constituindo-se como forma de mediação. A questão que levanto em minha pesquisa, porém, é mais minuciosa com relação aos brinquedos e artefatos e, ao mesmo tempo, mais ampla neste ponto, visto que não só busco observar como as professoras lidam com esta forma de mediar, assim como suscitar uma reflexão a fim de fazer deste ato algo intencional e planejado. Ou seja, as partícipes de minha pesquisa reconhecem os brinquedos e artefatos como uma possibilidade de mediar?

O outro trabalho, “O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de Educação Infantil”, de Vectore⁹ (2003), trata-se de um estudo exploratório no qual, por meio de coleta de dados e análise dos mesmos, foi identificado o padrão mediacional das educadoras observadas, segundo os padrões mediacionais propostos pelo programa MISC¹⁰.

Tais padrões têm por fundamento a teoria de Feuerstein, e foram incorporados ao trabalho de Vectore (2003), que, resumindo a grosso modo, tem como objetivo identificar comportamentos mediacionais e não-mediacionais das educadoras sob três formas, a saber: observar, intervir na condução da brincadeira e se integrar como participante da mesma.

⁹ Faculdade de Psicologia - Universidade Federal de Uberlândia

¹⁰ O programa denominado Mediation Intervention Sensitizing Caregivers (MISC) tem se preocupado em formar o bom mediador, e essa formação se dá através de atividades, pinçadas de sua própria prática, organizadas em sessões de desenvolvimento profissional, cujo número varia entre dez a doze, tendo como objetivo a reflexão constante dessa prática e suas possibilidades de superação, por meio dos recursos inerentes a uma mediação de qualidade. VECTORE (2003).

Nesse ponto, as pesquisas de Vectore (2003) e Navarro (2009) se aproximam, visto que ambas trazem as mesmas formas de mediação.

O trabalho de Vectore (2003) também aponta os brinquedos e artefatos como importantes recursos mediadores, trazendo a relevância de se envolver o brincar e a organização dos brinquedos e materiais como tema de formação de profissionais que atuam nas instituições infantis. Isto, principalmente, porque realizar um curso de formação nos padrões MISC, com as educadoras participantes da pesquisa, foi uma das ações do trabalho. Nesta dissertação identifiquei uma segunda proximidade entre nossos trabalhos, que além de reconhecer os brinquedos e artefatos como mediadores também propõem fomentar alguma forma de reflexão dos educadores quanto a isto, embora nossas metodologias sejam completamente distintas. Sendo que ao passo que aqui é proposto um curso de formação eu proponho uma reflexão colaborativa no próprio contexto de trabalho, com enfoque na questão dos brinquedos e artefatos como elementos mediadores na brincadeira.

Nesse contexto, finalizo este estado da arte com a seguinte reflexão: cada trabalho de pesquisa é inédito, a medida que, mesmo ao trabalhar com categorias investigadas por várias óticas, estas sempre permitem outros novos olhares e perspectivas. Cada contexto é único, marcado por suas singularidades, sua história e cultura, assim como os partícipes da pesquisa também o são. E esta característica de singularidade faz com que nada seja visto da mesma forma, em tempos e espaços diferentes. Essa é a lógica de um trabalho fundamentado na perspectiva sócio-histórico-cultural e no materialismo histórico.

1.2 - A infância que acreditamos e as crianças que respeitamos

Fazer pesquisa envolvendo a atividade do brincar na escola nos remete a reflexão sobre as formas de pensar e conceber a infância na atualidade. Compartilhando com Heywood (2004), acreditamos na infância como algo culturalmente construído e que por isso é própria de cada espaço e tempo. Tudo que é constituído historicamente está sempre em movimento, sujeitos ao seu tempo e lugar, imbricados em formas de pensar e viver.

Muitos pesquisadores se empenharam na tarefa de localizar a concepção de infância em tempos e espaços, como os estudos de Ariès (1981) que, embora tenha se equivocado em pronunciar a existência de uma descoberta da infância, realizou um trabalho considerável ao analisar as concepções de infância por meio da análise de materiais históricos, com enfoque

em imagens e obras de arte. Segundo o autor, a sociedade medieval não tinha uma consciência da particularidade infantil das crianças, portanto, não se distinguiam dos adultos, o que repercutia na participação das mesmas em todas as atividades sociais. Já nos séculos XVI e XVII, a criança pequena era uma distração, principalmente para as mulheres que as cobriam de paparicos. Mas, ainda no século XVII, esta imagem de criança bonitinha, cercada de paparicos, é contraposta por moralistas e educadores que, dentro de uma preocupação moral, consideravam a infância como a idade da imperfeição sob a qual inclinavam a intenção de criar homens honrados e racionais. Já o século XVIII traz a preocupação com o cuidado com a criança, mas especificamente ao que se refere à higiene e saúde física.

Enfocando os brinquedos e brincadeiras, que pertenciam aos contextos dos momentos históricos abordados por Ariès, desde muito pequenas, as crianças brincavam com jogos e brincadeiras destinadas aos adultos e havia uma precocidade quanto à produção musical e à dança. Inicialmente, brincavam com cavalo de pau, cata-vento, pião e boneca, sendo que esta última se misturava a bibelôs e miniaturas de coleções. Logo se misturavam aos adultos nos jogos de carta, gamão, xadrez e malha. E também muito cedo iniciavam a aprendizagem da leitura e escrita.

Contudo os movimentos acerca do substantivo infância não aconteceram de forma linear como nos aponta Heywood (2004), na medida em que as influências e debates assumiram uma forma cíclica. Isto demonstra que formas de pensar diferentes e até divergentes habitavam e habitam um mesmo tempo e espaço, uma influenciando a outra.

Nos dias de hoje, no entanto, não é diferente. Embora predomine a ideia da criança como protagonista, sujeito ativo, produtor de cultura, ainda rondam as instituições de Educação Infantil práticas que valorizam o cuidar em detrimento do educar e/ou que tenham como intencionalidade pedagógica preparar as crianças para o futuro, ou seja, para etapas posteriores de vida.

Santos (2009), ao discutir sobre o que é ser criança na atualidade, enfatiza que um discurso sobre uma infância ideal e universal foi historicamente construído.

A infância foi aprisionada por diferentes saberes disciplinares (psicológicos, pedagógicos, pediátricos, sociológicos, etc), cabendo a estes a tarefa de caracterizar a criança e suas necessidades, estabelecendo metas para sua educação e para seu desenvolvimento, produzindo suas “verdades absolutas”. (p.127)

Para a autora, modelos universais não contemplam a relação adulto - criança na contemporaneidade. Comungando com esta ideia, defendemos a não existência de uma infância universal, na qual todas as crianças, em uma mesma faixa etária, devam ter os mesmos interesses e as mesmas características, desenvolvendo-se em um ritmo único, como aponta a lógica biologicista do desenvolvimento infantil.

Corroborando com a ideia de que a infância não é definida por marcos biológicos, mas sim vista como uma construção cultural e histórica, devemos pensar, então, que não há como conceber a infância como universal e que, portanto, não podemos discutir sobre a infância, mas sobre as várias infâncias que povoam o mundo. Tomar a infância como uma construção cultural e histórica nos leva a compreender as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI. Art.4º, 2009):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

Segundo Lopes (2005), cada sujeito é atravessado por suas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Considerando, então, nossas crianças como sujeitos históricos-geográficos-culturais, é que podemos pensar sobre o desenvolvimento infantil.

Por meio das vivências estabelecidas em um espaço e tempo, as crianças aprendem, se desenvolvem e produzem cultura. Portanto, o que é ofertado pelo meio¹¹ pode potencializar ou minimizar as oportunidades de experiências do indivíduo. O meio traz elementos que propiciam vivências e influências, mas que não determinam as subjetividades das crianças. Para Vigotski (1996), tanto o meio quanto o indivíduo possuem suas singularidades, o que ocorre no momento de vivência é uma união dessas singularidades, sem que cada uma perca sua essência. Dito de outro modo, as relações que o indivíduo estabelece com a natureza, materiais e artefatos e com o outro são constituídas de suas vivências combinadas com sua forma única de ser e estar no mundo.

¹¹ De acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural, sob a qual está fundamentado este trabalho, atribuímos aos verbetes meio e ambiente, o significado de algo que se refere ao contexto social, ao cultural e ao histórico.

Assim, o ambiente escolar, como espaço de vivências, reflete na organização de seus espaços e na seleção dos brinquedos, materiais e artefatos que o compõe, e em nossas intencionalidades pedagógicas, que estão fundamentadas em nossa concepção de criança e infância.

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. (HORN, 2004, p. 61).

A criança, em suas vivências, interpreta o meio de modo ativo, o que Vigotski (2009) denomina como processo de criação e imaginação. E como o meio contribui, mas não determina o desenvolvimento e a construção das subjetividades das crianças, é importante que seja ofertada uma multiplicidade de vivências, o que nos remete à organização de um ambiente farto em variedades de materiais e artefatos, contemplando uma diversidade de culturas, brinquedos e brincadeiras, tendo como foco uma variedade de padrões de referência. Assim, o cultural e o social contribuem para o desenvolvimento da criança, tanto com relação a sua ontogênese quanto a sua sociogênese. Esse processo de desenvolvimento, só é possível, segundo Vigotski, por meio da aprendizagem, o que discutiremos em outra seção deste trabalho.

Como vimos nesta breve contextualização sobre a infância, a atividade do brincar atravessa a infância de tal maneira que, qualquer que seja o contexto sócio-histórico, a criança não deixa de brincar. Dessa forma, a seguir, discorreremos sobre esta atividade.

1.3 - A atividade do Brincar: o limiar entre fantasia e realidade

Primeiro o menino viu a estrela pousada nas pétalas da noite e foi contar para a turma. A turma falou que o menino zoroava. Logo o menino contou que viu o dia parado em cima de uma lata igual que um pássaro pousado sobre uma pedra. Ele disse: Dava a impressão que a lata amparava o dia. A turma caçoou. Mas o menino começou a apertar parafuso no vento. A turma falou: Mas como você pode apertar parafuso no vento se o vento nem tem organismo. Mas o menino afirmou que o vento tinha organismo. E continuou a apertar parafuso no vento.

Manoel de Barros

As palavras de Manoel de Barros nos remetem a afirmação de Benjamin (2002, p.85) “não há dúvidas que brincar significa sempre libertação.” Esta afirmativa vai ao encontro da concepção de Brincar que sustenta esta pesquisa.

O desenvolvimento infantil se dá no cultural, tendo a brincadeira como uma importante atividade para o desenvolvimento do indivíduo, visto que se trata de uma atividade social fortemente marcada pelo histórico/cultural. Portanto, as palavras que se seguem dedicam-se a discorrer sobre a função do Brincar no desenvolvimento do indivíduo, pautando-se principalmente nas contribuições dos estudos de Vigotski e Leontiev. Iniciaremos apresentando o conceito de brincadeira para estes autores.

Leontiev (2012), a partir de seus estudos, concebeu a brincadeira como uma atividade caracteristicamente humana, tomando o papel de atividade principal na infância, propulsora de desenvolvimento psíquico, visto que tem a propriedade de preparar para a transição a um novo e superior nível de desenvolvimento (ROSSLER, 2006). Porém, para este estudioso, a atividade do brincar não deve ser considerada pelo viés da produção, uma vez que seu objetivo não está no resultado e sim na ação.

Como já dissemos, o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação (LEONTIEV, 2012, p. 123).

Para Vigotski (2008), a brincadeira, muito mais que uma atividade predominante, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar. O autor considera que a atividade da brincadeira está diretamente ligada às funções psicológicas superiores, não se restringindo à esfera intelectual do desenvolvimento, mas englobando também a afetiva. Isso porque surgem, para a criança em idade pré-escolar, necessidades e impulsos que são muito importantes para o desenvolvimento da mesma, mas que não são passíveis de realização naquele momento, o que as conduzem diretamente à brincadeira, visto que nesta idade a criança tem a tendência de querer satisfazer imediatamente seus desejos (VIGOTSKI, 2008, p. 25) “[...] na criança desta idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente”.

Nesse sentido, Vigotski (2008, p. 25) define a brincadeira “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Na brincadeira, a criança cria uma situação

imaginária na qual torna possível vivenciar a experiência desejada. Mas esta forma específica de brincar só é possível à criança em idade pré-escolar.

A criança do “Primer año” e da “Infancia temprana” brincam de forma distinta da criança em idade pré-escolar. Apoiadas na inteligência prática, iniciam pela manipulação dos objetos e artefatos, explorando-os e aprendendo/compreendendo a função cultural dos mesmos. Nesse s

entido, as crianças menores brincam com estes objetos/artefatos limitadas ao que os mesmos sugerem, diferente do que acontece na brincadeira imaginária das crianças maiores.

na brincadeira a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que esta fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos proveniente das coisas (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Isso acontece porque o que determina o comportamento da criança, da primeira infância, em suas atividades é a força impulsionadora que provém dos objetos, enquanto que na idade pré-escolar o que predomina é a possibilidade de imaginar. (VIGOTSKI, 2008).

Em seu texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 25) define a imaginação como sendo o *novo*:

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

A imaginação, por sua vez, está imbricada ao processo de criação. O que a torna uma categoria indissociável. Criação, para Vigotski (2007), é uma atividade na qual o homem cria algo novo. Sendo essa atividade um processo de reelaboração no qual o indivíduo combina e traz elementos de sua experiência anterior, fazendo surgir novas imagens, ideias, situações, comportamentos. O estabelecimento de combinações e correlações que dão origem à criação são estabelecidas primeiro pela imaginação, portanto a base da criação está na imaginação.

Para estabelecer correlações e combinar elementos de sua experiência, a imaginação se apoia na realidade. Ela busca subsídios nas percepções e apreensões de elementos das experiências vivenciadas e/ou compartilhadas. Os elementos, por sua vez, advêm da realidade, mas a combinação desses é fantástica, no sentido de que só existe na imaginação. O cérebro combina elementos de forma não encontrada no real. Portanto, a atividade criadora da

imaginação depende da riqueza e da diversidade de experiências acumuladas pelo indivíduo ou pela interação com o outro que compartilha suas experiências com ele. A experiência do outro contribui com a imaginação, uma vez que traz subsídios para o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, inferimos que a imaginação depende, de certa forma, das vivências para acontecer. Mas Vigotski aponta que embora o adulto tenha um acúmulo de experiências superior ao da criança, a segunda pode apresentar maior capacidade criativa. Isto porque apesar de possuir um arcabouço de experiências inferior ao do adulto, fato que minimiza seu repertório de elementos para nutrir sua imaginação, ela controla menos sua capacidade de fantasiar e confia mais nos produtos de sua imaginação. Isto porque a imaginação da criança não está submetida à lógica dos processos racionais. Ao caminhar para a vida adulta, é mais comum que o indivíduo ceda à objetividade e racionalidade, fazendo com que seu processo criativo entre em declínio, tornando-se uma casualidade.

A brincadeira de faz de conta emerge como atividade que possibilita à criança apropriar-se da realidade, criando algo novo. Combinando elementos reais, retirados de seus contextos, e fictícios, a criança reelabora a realidade inventando situações imaginárias que podem ser algo completamente novo, passando a existir pela cristalização da imaginação. Dito de outro modo, quando a imaginação se concretiza, torna-se realidade.

E o que faz, então, com que a brincadeira seja considerada a atividade principal, na idade pré-escolar, em termos de desenvolvimento?

A maior contribuição da brincadeira para o desenvolvimento da criança se encontra na possibilidade que esta atividade propicia à criança realizar um movimento no campo abstrato, caminhando para operar no campo dos significados, o que é suscitado pela imaginação. A imaginação presente na brincadeira da criança em idade pré-escolar não emerge instantaneamente, ela é fruto de um processo de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2008, p. 30), na primeira infância há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível.

Na brincadeira, é possível à criança um descolamento progressivo do campo visual. No ato de brincar, ela transfere o significado de um objeto não presente no momento da ação a outro objeto ou artefato que esteja presente. Como exemplo, Vigotski cita a criança que usa o cabo de vassoura como cavalo de pau. Retomaremos esse aspecto da brincadeira ao discutirmos sobre as peculiaridades dos brinquedos. Aos poucos, a criança vai desprendendo-

se do campo visual, tornando possível uma ação descolada daquilo que lhe é imediato e visível.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou da situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (VIGOTSKI, 2008, p. 30)

Para Vigotski (2008), a brincadeira é a fonte do desenvolvimento. Toda ação que está envolvida no ato de brincar conduz a criança ao nível superior de desenvolvimento, visto que, nesta atividade, a criança age sempre em circunstâncias que superam suas vivências e comportamentos.

Encerrando as considerações sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento do humano, discorreremos agora sobre um elemento importante, envolvido na atividade do brincar: o brinquedo.

Assim como a brincadeira trata-se de uma atividade social fortemente marcada por fatores culturais, também o brinquedo é prenhe de cultura. A relação que se estabelece entre um indivíduo e os artefatos presentes no mundo também passam a mediar a ação dele em determinado contexto de forma direta. Instrumentos historicamente criados e incorporados pela humanidade modificaram modos de estar e agir no mundo.

No contexto da brincadeira, interações ocorrem o tempo todo, quer nas relações estabelecidas com o outro, seus pares, ou mesmo sem a presença do outro, visto que estabelecemos também uma relação com o arsenal cultural que embasam nossas brincadeiras, comportamentos e ações. O brinquedo, nesse caso, inclui-se do arcabouço histórico/cultural.

Como o escopo desta pesquisa está circunscrito à atividade do brincar, especificamente à presença do brinquedo, contemplamos algumas considerações sobre este artefato, em especial devido ao fato de culturalmente e historicamente este ser concebido como algo próprio da infância. Iniciaremos com breve contextualização histórica a respeito do brinquedo e teceremos apontamentos acerca do mesmo, evidenciando o quanto esse está imbricado no cultural, assim como a atividade do Brincar, trazendo, para esse intento, as contribuições de Benjamin (2002) e Brougère (2008).

Benjamin (2002), ao escrever sobre a história cultural do brinquedo, aponta ser a Alemanha o centro espiritual do mesmo. Afinal, a casa de bonecas mais antiga, segundo registros, provém de Munique e Nuremberg, o país ainda é considerado a pátria dos

soldadinhos de chumbo. O que foi difundido pelo mundo todo, dando o predomínio dos brinquedos alemães no mercado mundial.

Já a história do brinquedo no Brasil, de acordo com Altman (2010, p. 145) não se deu de forma diferente, embora a imigração no Brasil tenha feito com que outras culturas se incorporassem às formas de brincar das crianças brasileiras:

Mas é principalmente a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas, as formas de escolha, se incorporam ao brincar das crianças brasileiras.

No que diz respeito ao brinquedo, porém, dentre as várias culturas que constituíram o povo brasileiro, foi a cultura europeia que mais o influenciou. Isso, porque as famílias mais abastadas, em viagens à Europa, retornavam com brinquedos fabricados em indústrias manufatureiras da Europa, os quais eram difundidos pelo Brasil, seduzindo as crianças com sua beleza. E assim, muitos brinquedos nativos, como as bonecas indígenas, não foram transmitidas à cultura brasileira, mas os índios Carajás, no rio Araguaia, mantiveram a tradição, fazendo as próprias meninas seus licocós de barro[...] (ALTMAN, 2010, p. 232).

A miscigenação índio-branco-negro e a falta de documentação sobre as brincadeiras dos meninos africanos chegados ao Brasil deixam dúvidas sobre jogos e brinquedos de natureza estritamente negra que tenha influído isoladamente na formação do nosso folclore infantil. Brinquedos originariamente africanos não são conhecidos [...] (ALTMAN, 2010, p. 244).

Historicamente, constata-se que os brinquedos europeus foram culturalmente incorporados à cultura do povo brasileiro, impondo às nossas crianças uma única possibilidade de experiência.

Do que se brinca e com o que se brinca, nos diversos lugares do mundo e em diferentes épocas, refletem no histórico/cultural sobre o qual a criança irá se apoiar para sua ação na atividade do brincar.

Com base no exposto, portanto, referendamos na concepção de brinquedo apontada por Brougère: brinquedo não tal qual o concebemos hoje em nossa cultura, mas algo que vai muito além, algo que atravessa toda uma trajetória histórica do ser humano. Parece devaneio complexar de tal maneira a existência de um artefato tão simples, mas se considerarmos que

todo ser humano se constitui como humano também por meio da atividade do Brincar, este torna-se parte da história da humanidade.

Segundo Brougère (2008), o brinquedo é um produto social e, por essa razão, possui traços culturais específicos. Ele traz em si funções sociais que permitem a compreensão do funcionamento de determinada cultura, isto porque o brinquedo traz em si significados que podem ser interpretados pela criança na brincadeira.

O autor pontua, porém, que o brinquedo estimula a brincadeira, dando suporte à ação da criança nesta atividade, mas não condiciona a ação da mesma, uma vez que, por já possuírem um acervo de significados, subvertem o uso do brinquedo, conferindo-lhe novos significados.

O brinquedo [...] não parece definido por uma função precisa: trata-se antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. (BROUGÈRE, 2008, p. 13) [...] o brinquedo me parece um objeto extremo, devido à superposição do valor simbólico à função. (idem, p. 16)

Benjamin (1987), em seu texto *Brinquedo e brincadeira*, traz uma reflexão sobre o artefato brinquedo que vai ao encontro da ideia de subversão da função sugerida pelo brinquedo em sua construção histórico/cultural.

Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos. (BENJAMIN, 1987, p. 250)

Esse autor tece críticas sobre o que realmente seria um brinquedo e como esses são sugestivos demais em suas formas e essências. No texto *Velhos brinquedos* (BENJAMIN, 2002), escreve que tais figuras caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências da criança em relação ao brinquedo (p.86). Benjamin traz a assertiva de que os brinquedos são concebidos como uma produção “para a criança” e não “da criança” (BENJAMIN, 1987, p. 252), no sentido de que, assim, como Leontiev (2012) aponta, a brincadeira existe na ação, o brinquedo também se produz no processo, ou seja, no ato de

brincar. Pois jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar (BENJAMIN, 2002, p. 87).

As considerações de Brougère e Benjamin sobre o brinquedo e a brincadeira corroboram com as constatações de Vigotski (2007) de que na brincadeira os objetos perdem sua força determinadora. Mas, como pontuamos anteriormente, Vigotski (2007) pondera que para uma criança muito pequena é impossível separar o campo do significado do campo da percepção visual, o que faz com que prevaleça a função do objeto. Somente aos poucos, no processo de desenvolvimento, esta função determinadora do objeto vai dando lugar a capacidade de imaginar, permitindo a utilização de um objeto como suporte para representar outro.

O brinquedo¹² fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado “cavalo” de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua função usando um “cavalo-de-pau” como pivô. (VIGOTSKI, 2007, p. 115).

Brougère (2008, p. 19) levanta, ainda, a questão do brinquedo como imagem, uma imagem que atenda às lógicas das brincadeiras infantis, bem como atendam às expectativas dos adultos. Segundo ele, o brinquedo se tornou uma indústria da imagem, especialmente sob a pressão da televisão. A televisão, na atualidade, trata-se de um instrumento fundamental na veiculação de imagens produzidas pela indústria do brinquedo, visto que a mesma é um meio mais eficaz de atingir a uma enorme parcela da população infantil. A questão é: até que ponto as imagens ofertadas pela mídia contemplam a diversidade de culturas que dão origem às diversas infâncias espalhadas pelo mundo.

Na verdade, seguindo os pressupostos de Brougère, que vão ao encontro do que discutimos sobre o brincar nesta seção, podemos proferir que, para as crianças que atingiram a capacidade de se desprenderem do real, do poder determinante do campo visual, qualquer

¹² O termo brinquedo é utilizado em função da citação, mas no contexto deste trabalho opta-se pela tradução brincadeira e não brinquedo, para referir-se a esta atividade da criança, segundo tradução de Zoia Prestes (2008).

objeto pode assumir um papel de brinquedo na brincadeira, uma vez que ele desempenha uma função de suporte para uma atividade que se constitui com base na imaginação.

Para a constituição da imaginação, como vimos anteriormente, a criança necessita apoiar-se em vivências reais, das quais retira elementos, para a reelaboração desta realidade, em um processo de criação, em que combina e modifica elementos, resultando em algo novo, imaginário.

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 30)

Os brinquedos, nesse sentido, dão suporte a essa imaginação e são constantemente reelaborados e recombinaos, tomando novas significações, totalmente desvinculadas de sua função original estabelecida culturalmente.

Certa vez, trabalhando com crianças na faixa etária entre três e quatro (3 e 4) anos de idade, ocorreu um fato que ilustra bem o que levantamos. A Carol chega para aula com um pedaço de madeira na mão, e se dirige a mim:

_ Olha tia! Meu celular.
Um coleguinha se aproxima e interfere:
_ Isto não é celular. É um pedaço de pau.
Ao que Carol logo refuta:
_ Eu sei. Mas estou brincando que é meu celular.

Essa experiência ilustra bem o que Vigotski e Brougère nos apontam sobre o brinquedo, como elemento de suporte para o brincar. Suporte que também auxilia a ação da criança no cotidiano, uma vez que a brincadeira é uma atividade da criança de ação sobre e no mundo.

É na brincadeira que a criança conhece, compreende e interage com o mundo que a cerca. Para Benjamin (1987), ela possibilita a criança a restauração de uma *situação original* que se configura como ponto de partida de uma experiência que na atividade o brincar tende a ser recriada. Pois brincar não é “*fazer como se*”, mas “*fazer sempre de novo*”.

Produzindo sínteses, retomemos a afirmativa de Benjamin (2002, p. 28), com a qual inauguramos este diálogo, “não há dúvidas que brincar significa sempre libertação.” A

imaginação presente no processo criativo permite a criança devanear, ou, como nos diz Vigotski (2008), fugir das amarras situacionais, pois, para este autor, assim como qualquer situação imaginária contém regras ocultas, qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta.

Encerrando este diálogo, sem, contudo, pôr um ponto final nas discussões acerca da brincadeira e sua importância para o desenvolvimento da criança, sintetizamos o exposto anteriormente nas palavras de Vigotski (2008, p. 24), “[...] do ponto de vista do desenvolvimento a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”.

1.4 - Mediação: encontro com a cultura e com o outro

**O ser humano se torna eu pela relação com o você. À medida que me torno eu, digo você. Todo viver real é encontro.
(Martin Buber)**

Mesmo antes de nascer, já vivemos o encontro com o outro. No ventre da mãe, o bebê recebe seus primeiros contatos de afeto e cuidado não só por parte da progenitora, mas também dos que o rodeiam e o esperam. Ao nascer, os cuidados intensificam e a relação com o outro torna-se mais estreita e direta, a medida que neste encontro ele aprende sobre a vida e o mundo que o cerca. Nas palavras de Buber, encontramos o sentido da mediação, implícito nos encontros que o viver nos proporciona, encontro com o outro, encontro com o ambiente e suas peculiaridades, encontro com aquilo que o homem acumulou em sua existência, enfim encontro com a cultura.

No fluxo dos encontros, estão nossas vivências, que nos interpelam a ser o que somos, mas que nunca nos condena a ser eternamente os mesmos, visto que muitos encontros ainda influenciarão nosso viver. Ancorada na compreensão de que a mediação se dá nos encontros é que discorro sobre esta categoria teórica, fundamentando o discurso na teoria sócio-histórico-cultural.

Para falar sobre mediação, no entanto, requer uma explicitação sobre o que nos diferencia de outras espécies que faz com que sejamos capazes de exercer atividades mais elaboradas e planejadas. Portanto, ao longo da discussão sobre mediação, relacionarei esta categoria às funções psicológicas do ser humano, de acordo com os estudos de Vigotski.

Contrário às perspectivas inatistas e biologicistas, Vigotski demonstrou, por meio de suas pesquisas, que o desenvolvimento do indivíduo se dá de acordo com suas vivências, estando sua ontogênese circunscrita à sua filogênese e sociogênese.

Pino (2005), com base nas proposições do próprio Vigotski, pontua que, para este autor, a natureza do desenvolvimento é cultural. O indivíduo nasce em uma cultura, mas ainda não a detém, é necessário apropriar-se dela. Dessa forma, enquanto não transita no campo de significações presente em seu contexto, o sujeito limita-se ao plano biológico, restringindo suas atividades às funções elementares, ou seja, às suas necessidades fisiológicas, a reflexos espontâneos, entre outras.

À medida que começa a compreender e apropriar-se dos instrumentos e símbolos presentes em seu meio, o indivíduo desloca-se do Plano Biológico para o Plano Cultural. A este movimento Pino denomina *Conversão*. Vejamos uma passagem na qual Pino diz sobre a origem social das funções psicológicas superiores.

Sua origem não está no plano biológico em que a criança nasce, mas no plano cultural ao que ela tem que aceder para chegar às “formas culturais maduras” de conduta que caracterizam a sociabilidade humana. Dessa forma, o conceito de desenvolvimento cultural fica colocado em termos de *conversão* do biológico em cultural, coisa bem mais complexa do que parece a primeira vista. (PINO, 2005, p. 88)

Este deslocamento, no entanto, é marcado por rupturas e continuidades, ao passo que os sistemas simbólicos, apreendidos, passam a atuar sobre as funções naturais, mas não as eliminam, uma vez que as funções psicológicas superiores dependem de uma base natural/biológica que as tornam possíveis.

Segundo Vigotski, as funções psicológicas superiores são constituídas em um processo de aprendizagem e possuem duas formas de inteligência. A primeira, a inteligência prática, que marca a fase inicial do desenvolvimento cognitivo, se refere à apreensão manual de objetos e uso de instrumentos primitivos. A segunda é a inteligência abstrata, determinada pelo uso de instrumentos especificamente humanos, os signos.

A inteligência prática é o primeiro movimento de deslocamento das funções elementares para as funções psicológicas superiores. Nas funções elementares, presentes no período de vida em que a criança encontra-se no estado em que Pino (2005) denomina por plano biológico, o humano age somente respondendo a estímulos de forma sensório-motora, como fechar os olhos ao perceber algo vindo em sua direção, ou sacudir os pés quando fazemos cócegas. E também age para suprir algumas de suas necessidades físicas, como

urinar, evacuar, sugar o leite no peito da mãe. Quando começa a desenvolver sua capacidade de inteligência prática, já age apoiando-se em alguma compreensão do mundo que o cerca e em coisas presentes em seu campo visual. Por exemplo, ao chorar, percebe que o outro vem até ela buscando entender o que deseja, ou, quando as funções motoras lhes permite, usa as grades do berço como apoio para ficar em pé.

Quando a compreensão da criança sobre o mundo e a comunicação presente entre os humanos vão ampliando-se, aquela vai deslocando do campo da inteligência prática para a abstrata, na qual é capaz de operar sobre coisas que não estão necessariamente presentes em seu campo visual, mas imbricadas em campos significativos e simbólicos, como, por exemplo, a linguagem humana. Na parte do trabalho em que trago considerações acerca do brincar este movimento do prático para o abstrato foi um pouco explorado, levando em consideração a importância da brincadeira neste processo de transição.

Todo este processo, no entanto, é possível por meio das vivências e das relações estabelecidas com o outro e com os objetos e artefatos presentes em seu meio. Como dito anteriormente, o ser humano, ao nascer, precisa tornar-se parte no mundo que o cerca. Ele precisa apropriar-se dos meios culturais de sobrevivência, de comunicação e de interação com a natureza e seus semelhantes, que estão estabelecidos no grupo social ao qual pertence. O acesso a esse universo de significações implica na apropriação de sistemas semióticos criados pelos homens ao longo de sua história (PINO, 2005, p. 59).

O processo de desenvolvimento do ser humano não pode se dar fora de um contexto social-cultural. Para apropriar-se de um campo de significação, a criança necessariamente depende do outro, “[...] podemos concluir que a criança só terá acesso à significação dos objetos culturais, ou seja, só poderá tornar-se um ser cultural, por intermédio da mediação do Outro [...]” (PINO, 2005, p. 67). É o outro que apresenta à criança as formas de ação no mundo, quer por meio de instrumentos e/ou símbolos.

De acordo com Vigotski (2007), o uso de instrumentos e símbolos afetam diretamente no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do indivíduo que se apresentam de duas formas. Segundo o referido autor: instrumentos e símbolos constituem-se como mediadores da ação humana. Os instrumentos estabelecem uma mediação direta entre a ação do sujeito e a natureza, enquanto que os símbolos dão suporte a uma mediação indireta e agem sobre as pessoas. Ambos consistem em uma forma material de expressão de uma ideia ou significados.

Segundo Oliveira (1993), os instrumentos são objetos interpostos entre o sujeito e o objeto de sua ação. É portanto, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (p. 29).

Os instrumentos são ferramentas que auxiliam o sujeito em suas ações concretas, ou seja, está interferindo de forma direta na ação do indivíduo sobre objetos e/ou sobre a natureza. De certa forma, podemos inferir que os brinquedos e artefatos presentes nos momentos de brincadeira das crianças são instrumentos que ampliam suas possibilidades dentro da atividade do brincar, uma vez que a presença de certo artefato e/ou brinquedo pode fomentar outros rumos à brincadeira da criança.

Já a mediação simbólica, indireta, tem nos signos instrumentos psicológicos que agem de forma indireta. Ao contrário dos instrumentos que são elementos externos, aqueles são internos, agindo sobre o psicológico do indivíduo. Segundo Oliveira (1993), os signos são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presente (p.30).

Porém, para ser capaz de transitar nesse universo de significações, de compreender os usos de instrumentos e símbolos, o indivíduo necessita da colaboração do outro. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Pino (2005), em seus estudos, aponta caminhos que nos ajudam a compreender algumas questões relacionadas à constituição das funções psicológicas superiores, presente na espécie humana, e a relevância da mediação neste processo. Aqui nos ateremos à questão de maior implicação na mediação, categoria principal deste trabalho, que trata-se da passagem do biológico para o cultural.

Para este autor, a criança ao nascer possui funções elementares advindas de uma herança genética de sua espécie. Mas desenvolver funções superiores, tipicamente humanas, só é possível por meio de práticas culturais. Segundo o autor, os bebês ao nascerem estão imersos em um meio prenhe de mecanismos culturais que o liberta da ação automática e instintiva, levando-o a agir de forma imitativa e deliberativa (p.45). Isto porque ao ingressar nas práticas culturais, a criança, partindo de sua interpretação do que a cerca, passa a agir em sua subjetividade, deixando de estar condicionada às situações momentâneas. Tal interpretação é constituída tendo por base as relações que estabelece com os objetos presentes em seu meio e principalmente com o outro.

Podemos dizer que a criança no contato com o outro desenvolve formas de se comunicar, ou seja, ela começa a compreender o que o outro quer lhe dizer, captar os sinais e expressar, corporalmente, por meio da motricidade, seus estados internos (PINO, 2005, p. 61). Uma vez estabelecida esta comunicação, a criança tem condições de deslocar-se do plano da sensorialidade/motricidade, comandados pela natureza, ao plano do simbólico, comandado pelas leis da história (PINO, 2005, p. 63). Neste ponto, ontogênese e sociogênese se encontram, abrindo possibilidades de interação entre os bebês e o outro. Os primeiros, apesar de não dominarem a linguagem simbólica dos adultos, conseguem estabelecer contato com estes por meio da linguagem corporal. Esta linguagem da criança é interpretada pelos adultos que imprimem um significado aos sinais dados por elas, ou seja, como inauguramos esta parte do trabalho com as palavras de Buber, “a medida que me torno eu, digo você”, a medida em que o outro dá significado ao que expresso, eu me insiro em seu campo de significação.

Essa gama de interações estabelecidas ao proporcionarem uma forma de comunicação caminha para a aquisição da linguagem, o que constitui um grande salto no desenvolvimento da criança, colaborando para a libertação da ação possível somente perante elementos presentes no campo visual. Nesse momento, inicia-se um processo de planejamento das ações, atividade advinda de funções psicológicas superiores e tipicamente humana.

Mas como a mediação atravessa o processo transição das funções elementares para as funções psicológicas superiores é uma questão que possibilita compreender o conceito desta categoria.

Para Oliveira (1993), os impulsos diretos, presentes nas ações circunscritas ao campo de ação imediata do sujeito, são inibidos mediante a presença de estímulos auxiliares, intermediários. Tais estímulos são elementos mediadores que interpostos entre o sujeito e o objeto/meio tornam as relações mais complexas. O elemento mediador, de certa forma, controla os impulsos do indivíduo, fazendo com que o mesmo pense sobre sua ação, tornando-a algo intencional. Neste sentido, *mediação* segundo Oliveira (1993, p. 26) “[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

O elemento mediador anunciado, ou seja, os mediadores, pode ser, como vimos anteriormente, instrumentos e artefatos produzidos ao longo da história da humanidade, incluindo-se os brinquedos; instrumentos simbólicos constituídos em teias de significados e principalmente o próprio homem que no encontro com o outro apresenta toda a experiência cultural acumulada pela espécie humana.

É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1993, p. 38)

Sobre o papel do outro, Pino (2005, p.167) diz que a principal função do outro em relação ao que inaugura sua vida é, antes dos cuidados físicos, ajudá-lo a situar-se no mundo que o cerca. É auxiliar na compreensão do funcionamento da vida cultural e social. É inseri-lo no campo de significações constituído pelo grupo ao qual pertence. Para este autor, a criança tem dois nascimentos o biológico e o cultural. O segundo se dá, justamente, quando as coisas do mundo e suas ações adquirem significação para ela, mas isso porque primeiro tiveram significação para o outro.

Como apontado anteriormente, o meio e a relação com o outro contribuem para o desenvolvimento da criança, tanto com relação a sua ontogênese quanto à sua sociogênese. Esse processo de desenvolvimento, só é possível, segundo Vigotski, por meio da aprendizagem. Para esse autor tudo é aprendido. Dessa forma, a seguir, discorreremos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com as proposições desse teórico.

1.5 - Aprendizagem e desenvolvimento: interlocuções históricas e culturais

A criança, desde que nasce, está circunscrita a determinada cultura com suas formas distintas de se relacionar com a natureza e com outro. Essas formas determinam toda a organização social dos diversos grupos que povoam o mundo. A criança para pertencer a esse grupo precisa compreender a cultura na qual está inserida. Ela precisa apropriar-se dos diversos instrumentos e códigos dos quais este grupo faz uso. E isso acontece por meio da aprendizagem: a criança aprende sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as relações, sobre o uso de instrumentos práticos, sobre as regras sociais, sobre os códigos de conduta implícitos na sociedade, sobre os símbolos e sobre um campo de significados estabelecidos. E toda essa aprendizagem sobre o mundo e a interação do indivíduo nele, depende, primeiramente, da mediação do outro e secundariamente da mediação de instrumentos e símbolos.

O ser humano, desde o nascimento, estabelece suas relações com e no mundo de forma mediada. E essa mediação, quer por meio de instrumentos e/ou de símbolos, sempre envolve outro indivíduo. Para inserir-se na cultura a qual pertence, a criança passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação (PINO, 2005, p. 59). Isto porque instrumentos e símbolos estão imbricados em um campo de significação que não se dá nos planos subjetivo e cultural.

Esse processo de aprendizagem, segundo Vigotski (2007), tem a função de despertar processos internos de desenvolvimento que ainda não se manifestaram. Para ele, a criança tem seus momentos de desenvolvimento que não são lineares, tão pouco determinados por faixas etárias fixas, mesmo porque, para o autor, as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de cada indivíduo estão ligados à sua sociogênese, na qual o contexto social/cultural/histórico é influenciador no desenvolvimento da criança, embora não determinante.

La situación social Del desarrollo ES El punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en El desarrollo durante El período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten AL niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente Del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. (VIGOTSKI, 1996, p. 264)¹³.

Para Vigotski (1996), tais momentos de desenvolvimento são marcados por períodos estáveis e períodos de crises que levam ao que o autor nomeia por novas formações. Essas crises consistem em rupturas que desencadeiam a transformação. Cada momento de crise está ligado a uma atividade guia que proporcionam vivências que possibilitam novas formações que culminam em desenvolvimento.

en cada etapa de edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva. (VIGOTSKI, 1996, p. 262)¹⁴

¹³ Tradução “A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as trocas dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante cada período etário. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que aquilo que é social se transforme em individual.”

¹⁴ Tradução “em cada etapa etária encontramos sempre uma nova formação central, como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova.”

No texto “El problema de La edad”, ao tratar sobre o desenvolvimento da criança, o autor aponta que em cada um desses momentos do desenvolvimento há uma atividade que predomina dentre as demais. Esta atividade, Leontiev (2012, p. 122) denomina “principal”:

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.

No texto evidenciado, o autor russo apresenta uma organização para algumas etapas etárias. Devemos considerar, no entanto, que essas podem variar de acordo com o meio e as vivências de cada sujeito, já que Vigotski (1996) pontua que as “atividades guias” não são determinadas pelos fatores biológicos, mas sim por fatores socioculturais. Desta forma há que considerar principalmente as singularidades que separam os tempos e espaços em que vivemos e em que o pesquisador russo realizou seus trabalhos de pesquisa.

Vigotski (1996) nos apresenta a seguinte periodização das idades: “Primer ano”, que compreende o período entre dois meses e um ano de idade. Nessa etapa a atividade guia é a relação da criança com seu cuidador. “Infancia temprana”, de um aos três anos de idade, sendo a relação com os artefatos presentes em seu meio sua atividade guia. “Edad preescolar”, inicia-se por volta dos três anos de idade indo até os sete, nesse período o Brincar constitui-se como a atividade guia do processo de desenvolvimento da criança. “Edad escolar”, dos oito aos doze anos, na qual as atividades escolares predominam ocupando a função de atividade guia. A partir daí, segundo o autor, a criança entra na “Pubertad”.

Neste trabalho, ater-nos-emos a atividade do brincar, tecendo considerações sobre a sua função no desenvolvimento do ser humano. Cabe esclarecer ainda, sobre as atividades guias, que, estas, como dito anteriormente, se tornam predominantes em determinados momentos da vida da criança, mas que, concomitantemente a essas atividades, outras também estão presentes, porém, assumindo uma importância secundária em termos de contribuição ao desenvolvimento da mesma.

Como pontuamos mais acima, as transformações pelas quais as crianças passam nesses períodos de crise são decorrentes de vivências. Vivências essas que trazem aprendizados. Com isto, fica evidente a relação de dependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski (2007, p. 103):

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem precede o desenvolvimento, visto que tem a função de despertar processos internos de desenvolvimento que ainda não se manifestaram. Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos e devem ser considerados como tal. Um processo pressupõe continuidade, idas e vindas, um caminho a ser percorrido e, este não é linear, é marcado por desvios, o que levou Vigotski a dizer que o desenvolvimento tem a forma de uma espiral.

Ao dedicar seus estudos à compreensão da gênese do conhecimento humano, Vigotski direcionou suas pesquisas às questões da aprendizagem e do desenvolvimento. Neste contexto, ele acaba por criar um conceito/categoria que possibilita uma compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

1.6 - A ZDP como possibilidade de interações e aprendizagens

Num trabalho de cunho sócio-histórico-cultural, pautado na colaboração e que traz a categoria mediação como eixo principal de sua pesquisa – no qual as relações interpessoais, seja adulto/criança, criança/criança e adulto/adulto, são primordiais na constituição dos caminhos trilhados – a categoria Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁵ (ZDP) é fundamental quando se discute sobre aprendizagem e desenvolvimento em contextos de intensas interações sociais.

Nesta parte, portanto, incorporamos tal categoria ao trabalho, tanto como categoria de aporte teórico, que sustenta o fazer e o pensar a pesquisa, quanto como categoria de interpretação do conjunto de observações e vivências estabelecidas ao longo do percurso. Neste sentido, a ZDP perpassa toda a metodologia, estando presente na escolha dos instrumentos, na forma de olhar e interpretar os fatos, bem como na forma de conduzir os

¹⁵ Recentemente alguns autores vêm discutindo o termo Zona de Desenvolvimento Proximal em busca de uma tradução mais fidedigna do pensamento de Vigotski, diretamente do Russo. No entanto, neste texto opto pela tradução mais utilizada no Brasil, devido ao fato de acreditar que os sentidos atribuídos a ela, neste trabalho, não distorcem as ideias do autor.

processos de reflexões colaborativas, sem separar teoria e prática, ou seja, o mundo das ideias da condição real, como propunha Vigotski.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, como apontado anteriormente, está ligada diretamente aos processos de aprendizagem do ser humano que, conseqüentemente, reverberam em desenvolvimento. Vigotski, ao investigar sobre o binômio aprendizagem/desenvolvimento e suas relações, pondera que a tarefa de análise sobre o desenvolvimento é muito mais complexa que simplesmente avaliar o que o indivíduo consegue realizar. Para o autor em foco, se analisarmos o desenvolvimento de um sujeito considerando somente o que ele já desenvolveu, estaremos cometendo um equívoco, pois desconsideraríamos todo o processo de desenvolvimento. Justamente a esse processo é que está relacionado à ZDP.

Vigotski (2000, p. 326) afirma que o estado de desenvolvimento de uma criança nunca é determinado apenas pela parte madura, ou seja, por situações que consegue resolver sozinha. Tal faceta nos apresenta apenas o que o autor denomina por nível atual de desenvolvimento (p. 327). Enquanto as novas aprendizagens são desencadeadas no espaço que Vigotski diz Zona de Desenvolvimento Imediato, no qual a colaboração do outro é indispensável. Do mesmo modo segundo suas investigações, se ajudamos as crianças com demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução e etc., as crianças são capazes de resolver questões que estão além de suas condições momentâneas por meio da cooperação, visto que a criança orientada, ajudada, em colaboração pode fazer muito mais que sozinha (p. 329). Para ele, o nível que a criança atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a ZDP ou Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2000, p. 327); assim conceituada pelo autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Jantzen (2005, apud Magalhães, in: Schettini, 2009 et al), com base em leituras e estudos vigotskianos, nos apresenta uma definição de ZDP em Vigotski:

lei geral que regula as relações inter e intrapsíquicas, que envolve conceitos mediados por instrumentos psicológicos nas relações sociais colaborativas numa atividade constante de processos de internalização e externalização,

em que tensões, contradições e conflitos nas relações entre participantes propiciam que novos processos sejam iniciados. (p.58)

A compreensão de ZDP passa também pela atividade de imitar (VIGOTSKI, 2007). Como a avaliação do desenvolvimento não pode restringir-se às soluções de problemas sem a assistência do outro, a imitação possui um papel importante no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a imitação não é um processo puramente mecânico, visto que a criança só pode imitar aquilo que está dentro de suas possibilidades, de acordo com seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (2000), ela só pode imitar o que se encontra na zona de suas próprias potencialidades intelectuais, mesmo em colaboração com um par mais experiente, pois, para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que ela sabe fazer para o que ela não sabe (p.328). Isto porque a imitação é uma forma de busca por compreensão daquilo que se imita, ou seja, ela imita o que está em processo de aprendizagem. (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 73)

A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com sua zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2000, p. 329).

Para Vigotski (2000, p.331), a imitação é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Por meio do outro, a criança aprende o novo. Desta forma, o que hoje só é possível realizar em colaboração com o outro, posteriormente poderá realizar sozinha, sendo a ZDP quem determina o campo das transições acessíveis à criança, o que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (p. 331).

Nesta perspectiva, devemos voltar nosso olhar para os processos de desenvolvimento, considerando-o de forma prospectiva, não focando no que o indivíduo já consegue realizar, e sim provocar para novas conquistas, mediar. A aprendizagem orienta-se sempre pelos ciclos de desenvolvimentos já percorridos, mas não se apoia na maturação e nem nas funções já amadurecidas, ela começa daquilo que ainda não está maduro, ou seja, as possibilidades de aprendizagem são determinadas pela ZDP (VIGOTSKI, 2000, p. 332). Portanto, intervir em funções que estão por vir é fundamental nos rumos da aprendizagem, no desenvolvimento, visto que a interiorização de processos psicológicos superiores ocorre em atividade conjunta, daí a riqueza e importância das interações estabelecidas na ZDP.

Tais definições e considerações acerca dessa categoria reafirmam a proximidade deste trabalho com a ZDP, quando apontam para um espaço de aprendizagens mediadas por meio do diálogo em situações sociais. O que ocorre intensamente no âmbito desta pesquisa tanto nas situações observadas quanto nos momentos de reflexão propostos como instrumentos colaborativos de (re)construção de significados.

As situações observadas e vivenciadas no decorrer do período de campo, acompanhando as atividades com as crianças nas duas turmas eram de interações constantes entre criança/criança, criança/adultos, adultos/adultos, crianças/brinquedos e artefatos; embora esta última seja o foco de observação de meu trabalho, é importante considerar que as relações entre pares influenciam diretamente nesta interação.

A forma como as crianças interagem com os brinquedos também estão imbricadas em um campo de significação que foi aprendido na convivência com outros de sua espécie. Sendo também modificada, a todo momento, mediante as interações que ocorrem com tais pares no momento em que está brincando, pois a brincadeira em si é uma atividade carregada de colaboração. Além disso, o que é oferecido pelo meio também se constitui como mediador da ação da criança e provocador de novas interações e aprendizagens. Neste sentido, tanto as interações estabelecidas com o outro, quanto com os brinquedos e artefatos, atuam diretamente no processo de aprendizagem, visto que compõem o espaço da zona de desenvolvimento proximal da criança.

Também nos contextos de reflexão fomentados pela pesquisa, os partícipes, em atividades dialógicas, puderam tecer diálogos colaborativos, constituindo espaços de ZDP mútuos, nos quais significados compartilhados contribuíram para a construção de conhecimentos teóricos/práticos, reverberando em nossas formas de pensar e agir.

CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O ato de pesquisar é uma decisão política que tomamos mediante um fator social, fenomênico, que nos aparece e que nos interpela de alguma forma. Este fenômeno social se apresenta, porém, ao pesquisador, de forma velada e parcial. O que motiva então o pesquisador é a inquietação, o desejo de conhecer a essência do objeto que lhe move pelos caminhos da atividade da pesquisa.

Para que serve e o que se pretende com uma pesquisa são as questões que afligem, a todo o momento, o indivíduo que se lança nessa tarefa. Ao propor uma pesquisa, temos pretensões, mesmo que num primeiro momento não pareçam claras o suficiente. Tais pretensões é o que conduz a forma como vamos concretizar nosso projeto de trabalho. Elas estão intimamente ligadas à nossa perspectiva metodológica. Mais que isso, elas representam toda a essência de nossas concepções e modos de pensar e fazer pesquisa.

A presente pesquisa não tem por intuito buscar constatações de verdades e nem explicações que favoreçam generalizações sobre o fenômeno pesquisado, sua intenção concentra-se no desejo de compreender uma dada realidade em uma perspectiva de totalidade e por um processo reflexivo que nos conduz a opção por uma abordagem sócio-histórico-cultural.

Nessa abordagem, o fenômeno é considerado em sua historicidade e sempre em movimento, o que significa estudá-lo em processo de constante transformação. A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança.

Cabe ressaltar que esta abordagem valoriza a importância dos processos sociais coletivos, visto que considera a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem (FREITAS, 2007).

Esta abordagem possibilita vislumbrar o homem em sua totalidade, ou seja, um indivíduo que não existe somente em uma esfera social, mas, sobretudo, em função dela. Um sujeito inserido em um contexto social, cultural e histórico. Em um tempo e espaço de infinitas possibilidades de ação e interação.

A escolha de uma metodologia de pesquisa é fundamental para o pesquisador, visto que ela irá indicar os caminhos a serem trilhados para perseguir a questão de estudo proposta. Além disso, é importante que os métodos que serão utilizados corroborem com os referenciais teóricos que sustentarão a pesquisa.

Dessa forma, por tratar-se de uma pesquisa atravessada pela perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual os sujeitos em seus espaços e tempos são considerados construtores de cultura e conhecimento, é que se propõem como metodologia a pesquisa crítica de colaboração (PCCoL), que se estrutura com aporte na teoria sócio-histórico-cultural e no materialismo-histórico-dialético. Na PCCoL, o processo de compreensão de fenômenos pesquisados e as ações transformadoras que decorrem de seus contextos reflexivos estão sempre imbricados nas dimensões histórica, social e cultural, portanto, jamais distancia o saber do fazer, a teoria da ação, o que se pensa da condição real, princípio do materialismo-histórico-dialético.

Por meio desta metodologia, segundo Magalhães(2010), os diferentes sujeitos, pesquisador e colaboradores, ao intervirem e sofrerem interferências por meio de atividades coletivas de reflexão, produzirão novos significados, que possibilitarão novas compreensões sobre os saberes e fazeres pedagógicos. Isto denota o processo de investigação, ao qual Santos e Silva (2009, p. 151) chamam de pesquisa interventiva crítico-colaborativa. Interventiva porque consideram que o pesquisador intervém, mas também sofre interferência no processo de intervenção.

2.1 – A Pesquisa Crítica de Colaboração: caminhos investigativos

Meu encontro com a PCCoL aconteceu no interior do GP LEFoPI, em que pude conhecer e vivenciar uma forma de pesquisa interventiva dialógica, em que os participantes – integrantes do GP LEFoPI e coordenadoras das creches públicas de Juiz de Fora - por meio de diálogos reflexivos compartilham sentidos e significados ao discutirem de forma colaborativa sobre os aspectos cotidianos das instituições de Educação Infantil, aqui as creches.

Neste espaço, sob a coordenação das professoras: Ilka Schapper, Núbia Schaper Santos e Ana Rosa Picanço, participei da realização de sessões reflexivas, tendo a oportunidade de conhecer este instrumento e compreender sua contribuição para o estabelecimento de um processo dialógico em contextos de formação/pesquisa.

A opção por essa metodologia vem da afinidade pela forma como a formação continuada é tratada, como possibilidade de espaço de reflexão e (re) construção de significados individuais e coletivos. A formação como espaço para discussão ampla da própria prática pedagógica em articulação com os conhecimentos que circulam na instituição

por meio de seus vários colaboradores cotidianos. Como possibilidade de (re)construir conhecimentos e significados, ao se problematizar ações cotidianas, lançar um novo olhar sobre estas ações, buscando compreendê-las e transformá-las, construindo, assim, novos sentidos e significados em contextos reais.

A PCCol permite, portanto, que no processo de pesquisa questões teóricas e práticas sejam abordadas contribuindo, ao mesmo tempo, com a formação de professores e produção de saberes acadêmicos (IBIAPINA, 2008).

É muito comum, conforme aponta Magalhães [s.d., p. 172] contextos de formação de professores em que teoria e prática são dissociadas, tomando a primeira um lugar privilegiado em relação à segunda, como se as teorias devessem ser reproduzidas em qualquer espaço e tempo, sem uma reflexão sobre os contextos e especificidades de cada instituição e grupo de indivíduos.

Projetos de formação contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecendo aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, à sua ação em sala de aula.

O intuito dessa forma de se fazer pesquisa é, segundo Ibiapina (2008, p. 12), desencadear, a partir de ciclos de reflexão, uma desestabilização da prática docente, que mobilize os partícipes da pesquisa a assumir um protagonismo.

Neste contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar o professor e passam a investigar com o professor [...]

O contexto de formação crítica só se torna possível se cada indivíduo nele envolvido reconhecer seu papel de colaborador no processo de reflexão crítica. Para Magalhães (2010), todos precisam estar envolvidos em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos. Assim, ao assumirem os papéis de sujeitos, deste processo, serão capazes de questionarem sobre suas ações e práticas discursivas, buscando compreender seus fundamentos políticos, sociais e pessoais.

Segundo Liberali (2008), a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência. O educador, em sua prática docente, considerada como prática social, é mediado pela sociedade, pela cultura e pela história. As formas de se fazer educação e de ser educador são aprendidas e, muitas vezes, repetidas sem passar pelo crivo da reflexão, dificultando o reconhecimento e compreensão de questões do cotidiano e por consequência minando possibilidades de transformação.

Sua ação passa a compor um quadro de alienação que lhes tira o poder de transformar sua prática. O papel da formação crítica de educadores, como entendido nesta perspectiva, seria, justamente questionar essa alienação dos motivos que, em geral, movem as ações na escola e criar contextos para a compreensão da capacidade de transformação dos professores (LIBERALI, 2008, p. 23).

A PCCol, nesse sentido, como modalidade de pesquisa que comporta a metodologia da pesquisa, muito tem a contribuir em processos de busca pela transformação, uma vez que permite a criação de um espaço de reflexão e (re) construção de significados, por meio de uma análise e compreensão coletiva de fatos cotidianos. Os processos em tela são possíveis quando processos de conscientização e reflexão são organizados com essa finalidade, conforme propomos e desenvolvemos nesta pesquisa. A seguir, discorreremos sobre estas duas categorias.

A conscientização, para Paulo Freire (1979), vai muito além da simples tomada de consciência. Sendo, na verdade, o próprio desenvolvimento crítico da tomada de consciência, uma vez que, pressupõe um compromisso diante do contexto histórico-social, ou seja, um engajamento na ação transformadora.

E o que seria então a consciência? Luria (2012, p. 196), ancorado nas proposições da moderna filosofia materialista, aponta que a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro.

Freire (1978), no livro *Educação como prática da liberdade*, apresenta três formas de classificação para a categoria consciência. A primeira seria a consciência “Intransitiva”, quando o ser humano, inserido em um contexto, não é capaz de apreender e refletir sobre problemas que vão além da esfera biológica. Outra seria a “Transitiva Ingênua”, na qual o indivíduo, ao perceber contradições sociais, simplifica os problemas, não busca uma compreensão reflexiva/crítica dos fenômenos. Isso porque há uma ausência de possibilidade de instituir uma argumentação racional, caindo no emocional e em explicações pouco

substanciais. A consciência Transitiva Ingênua, no entanto, pode se desenvolver dando lugar à terceira forma apresentada por Freire: a consciência “Crítica”. Essa busca uma interpretação profunda dos problemas, sendo capaz de refletir sobre as ações, buscando sempre a mudança, por meio de ações transformadoras.

A ideia enunciada por Freire aponta a consciência como um processo que vai da alienação, passando pelo reconhecimento, e chegando finalmente à reflexão que motiva a ação, ou seja, à “Consciência Crítica”, que para este autor pressupõe um engajamento sociopolítico. Perguntamos: como ocorre este processo de constituição da consciência no humano? Encontramos esta explicação em Luria (2012, p. 194), que explicita que a consciência não é um “estado interior” como propunham alguns estudos acerca desta categoria. Para ele, como processo psicológico, a consciência não surge no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, caracterizando toda atividade vital do indivíduo.

Segundo Luria (2012, p. 221-222), a consciência é resultado de uma atividade complexa, cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante. Para ele, ao refletir o mundo exterior, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como a mais complexa forma de regulamentação de seu próprio comportamento. O homem submete as impressões do mundo exterior, que chegam a ele, a uma complexa análise, recodificando-as de acordo com categorias que ele aprendeu e adquiriu como resultado da completa experiência histórica da humanidade. Além do exposto, compreendemos que o homem é capaz de formular programas de ação, intencionais, subordinando seu comportamento a eles. Nesse processo, ainda analisa o que potencializa as ações e o que as inibem, interferindo negativamente. No referido movimento, compara as ações que executou com as intenções originais, podendo corrigir os erros cometidos.

Esse movimento nada mais é que a atividade da reflexão. Ibiapina (2008, p. 65), ao explicar sobre a reflexão e algumas formas de concebê-la, com aporte em autores como Flender, Pérez, e outros, nos aponta que o ato de refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta. É um mergulho consciente no mundo da experiência e das inter-relações pessoais com o objetivo de desvelar valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses pessoais e sociais. Sendo, portanto, atividade mental movida por necessidade, orientada por objetivos e mediada por pares, instrumentos e símbolos (p. 71).

Ibiapina (2008) apresenta ainda um conceito de reflexão que elaborou em sua tese de doutoramento (IBIAPINA, 2004, p. 71):

O processo de base material responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, sentir, fazer opções e agir. Nesse sentido, é atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que questionam pensamentos, teoria formal e experiência concreta; é também, olhar para fora em que se reflete e refrata os conteúdos externos, interpsicologicamente construídos; e os internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos sentidos e significados existentes no contexto sócio-histórico.

A reflexão, principalmente compreendida tal como nos apresenta as palavras de Ibiapina (2008), é imprescindível para a realização de uma pesquisa ancorada na PCCol; ela atravessa todas as etapas da pesquisa. Portanto, o pesquisador, em seu próprio ato reflexivo, deve preocupar-se em criar espaços reflexivos que envolvam todos os participantes da pesquisa, sem hierarquizar a participação dos mesmos, possibilitando um espaço realmente colaborativo.

Colaboração, neste sentido, implica em relações de democracia, em considerar que todos os participantes da pesquisa são pares que precisam dialogar, colaborando uns com os outros em seus processos reflexivos sobre as concepções e ações e as relações estabelecidas entre saberes e fazeres.

Para Ibiapina (2008): o pesquisador, como formador e organizador das etapas da pesquisa, em interação com os professores, fomenta, por meio da questão de pesquisa proposta, uma interpretação reflexiva da prática docente, construindo teorias que irão reverberar na constituição de novas formas de agir.

A fim de perseguir os objetivos propostos nesta pesquisa, estabelecemos uma relação dialógica e dialética entre pesquisador e profissionais. Para Freire (1987, p. 13-14): a dialética-dialógica implica em conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo como possibilidades de novas construções de formas de vida.

[...] com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.

Porém, a realidade é complexa, o que faz com que não seja possível que os conhecimentos sobre ela acompanhem sua dinâmica e complexidade. Espero, então, que, por meio do diálogo reflexivo-crítico, torne-se possível buscar uma compreensão coletiva da questão proposta e das barreiras que tamponam as possibilidades de transformação. Esta reflexão, como apontado anteriormente, deve ser fomentada pelo pesquisador, visto que é ele quem intervém na realidade a partir do momento em que lança uma proposta de questão a ser refletida.

A pesquisa de intervenção é discutida por Engeström (2009, p.321), como uma intervenção formativa, em oposição a uma intervenção linear voltada à reprodução e transmissão de conhecimento considerado válido pelos formadores. É, assim, uma atividade que, desde seu início, está organizada para que pesquisadores e praticantes do local de trabalho criem ZPDs mútuas (Vygotsky), por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas repensar as próprias. (MAGALHÃES, 2010, p. 23).

Esse repensar implica, segundo Liberali (2008), desenvolver ações de reflexão crítica, tais quais: descrever, informar, confrontar e reconstruir, que possam instrumentalizar para o processo reflexivo crítico. A seguir serão elucidadas as ações de reflexão crítica de acordo com a autora.

Descrever: essa ação deve permitir o entendimento dos fatos ocorridos para possibilitar ao professor uma compreensão do que fez, ou seja, ele precisa conhecer suas ações. O que só é possível a partir do momento em que visualiza os fatos ocorridos. Para isto, ele precisa, ao descrever, apresentar o contexto em que a situação acontece e as ações vivenciadas pelos presentes, contando para isto com toda sua percepção. Quanto menos percepção dos fatos menor a possibilidade de visualização e compreensão dos fatos. O contexto, por sua vez, deve englobar quem são os alunos e os demais participantes da comunidade; o contexto sócio-geográfico do bairro no qual a escola está inserida; características específicas da escola, como: físicas, pedagógicas, suas histórias, localizar as ações em tempos e lugares, entre outras; perfil da turma e todas as ações vivenciadas. É importante também que o professor, ao descrever, evite o uso de expressões avaliativas e principalmente que resuma as ações.

Informar: para apresentar um ponto de vista sobre suas ações, o professor, precisa compreender o significado de suas ações, que é dado pela generalização da ação. As ações são embasadas em teorias de ensino-aprendizagem que orientam as formas de agir e pensar

dos professores. O informar, para a autora, consiste, portanto, numa busca por princípios que embasam as ações do professor. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos construídos nas práticas escolares, buscando compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações (p. 60). Sendo assim, o informar tem como objetivo desvelar os conceitos presentes nas ações. Para isto ele deve apresentar explicação ou definição de conceitos como: papel do professor e do aluno; tipos de tarefas; abordagens dos erros; visão de construção de conhecimento; entre outros.

Confrontar: o ato de confrontar consiste em submeter as teorias que embasam as ações a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base ao agir e pensar. As formas de ver, pensar e agir, que movem a prática do professor, são, na maioria das vezes, resultantes de normas culturais e históricas incorporadas. No confrontar, porém, há a possibilidade de emancipação. Por meio desta ação de reflexão crítica, podemos constatar se nosso agir está sofrendo influências de forças sociais e institucionais e também visualizar possibilidades de mudanças. Para Liberali, o objetivo fundamental do confrontar é retomar o papel fundamental da sala de aula como espaço de construção de valores éticos essenciais a um determinado momento histórico.

Reconstruir: o reconstruir implica reorganizar toda a ação. Ao reconstruir a prática pedagógica, planejamos uma mudança, pensamos em novas possibilidades de fazer, buscando alternativas para nossas ações. Após a confrontação da prática e das teorias e valores que a subsidiam, partindo da compreensão da relevância e consistência destas, definimos a reconstrução de nossas ações. Para tanto, é necessário revisitar o contexto escolar e formular explicações que sustentem as novas propostas de ação.

Contudo, para que o educador seja capaz de desenvolver suas possibilidades de ações descritivas e informativas, de confrontar de forma consciente o seu fazer e suas concepções e por fim revistar seu contexto escolar, elaborando estratégias de mudança, é preciso uma intervenção, em algum momento, no fazer pedagógico instituído. A proposta de uma questão de pesquisa, neste caso, pode contribuir para este movimento reflexivo crítico. O pesquisador, neste caso, passa a ser um mediador. Ele deve fomentar o espaço para que a reflexão aconteça, organizando todas as ações e fornecendo subsídio aos professores neste processo, que, para muitos, é totalmente novo.

Os subsídios, por sua vez, constituem-se dos instrumentos utilizados pelo pesquisador no decorrer da pesquisa. Assim como a perspectiva adotada na pesquisa direciona o trabalho,

os instrumentos compõem as ações necessárias para que o trabalho não desvie de seu escopo. Portanto, o segundo deve estar sempre em consonância com o primeiro. Desta forma, adotamos como instrumentos para o desenvolvimento deste trabalho, a observação em campo, a Entrevista Dialógica e a Sessão Reflexiva. A seguir, será apresentada uma breve elucidação sobre os dois últimos instrumentos, bem como uma breve justificativa pela adoção dos mesmos.

Corroborando com a concepção vigotskiana, entendemos que para compreendermos os fazeres dos educadores, precisamos antes conhecer e entender suas relações sociais, compreendendo que estes se constituem como educadores em contextos sociais, ou seja, influenciados por relações.

Nesse intuito, após algum tempo de observação do cotidiano das duas turmas, enfocando principalmente os momentos de brincadeiras presentes na rotina, percebi ser imprescindível buscar um instrumento que me possibilitasse a compreensão de algumas atitudes das educadoras frente aos acontecimentos. Era necessário também compreender o que elas entendiam por mediação, categoria chave desta pesquisa. Dessa forma, a fim de conhecer um pouco as concepções, saberes e fazeres que conduziam a ação das professoras, enquanto mediadoras na atividade do brincar, planejei a realização de uma entrevista.

A princípio, o referido planejamento tomava um rumo de entrevista semiestruturada, visto que elaborei algumas questões que julguei serem necessárias para contemplação de minhas dúvidas. Ledo engano, a forma como a entrevista se concretizou foi muito mais abrangente do que poderia imaginar. Após pesquisas realizadas sobre este instrumento e uma profunda reflexão sobre meu “fazer pesquisa”, descobri, na *entrevista dialógica* Freitas (2007), uma possibilidade infinitamente mais rica de diálogo com as professoras, chegando a conclusão de que este instrumento se aproximava muito mais de minha perspectiva de pesquisa.

A base da entrevista na perspectiva colaborativa é o diálogo. Segundo Ibiapina (2008), a entrevista, em uma perspectiva reflexiva, favorece a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais profundas e substanciais do objeto de estudo. As entrevistas configuram-se como uma possibilidade de expressão de formas de pensar e agir e manifestação de pontos de vista. Além disso, como nos aponta Ibiapina: por meio dela, o pesquisador, como entrevistador, auxilia à estabelecer a reflexão de forma colaborativa e crítica.

Para Freitas (2007), a entrevista dialógica se constitui na relação entre sujeitos que em situação de interação verbal trazem suas experiências históricas e culturais, permitindo uma compreensão mútua e ativa da qual se constroem sentidos. Esta interação ocorre de forma ativa, de modo que os participantes exponham seus pontos de vistas, discordem e concordem e argumentem num movimento de reflexão colaborativa.

Mais adiante será apresentado um trecho da entrevista dialógica realizada de forma coletiva com as duas professoras.

O outro instrumento que utilizei foi a sessão reflexiva, que, enquanto instrumento de pesquisa, viabiliza reflexões que proporcionam a compreensão coletiva das situações cotidianas, contribuindo para a reconstrução de conceitos, desvelando novas possibilidades de ações (SANTOS; SILVA, 2009).

Nessas sessões, são utilizados videogravações que permitem aos docentes uma imagem muito próxima do real, ao mesmo tempo em que estão, de certa forma, distanciados emocionalmente da ação do momento. O objetivo da utilização deste recurso, segundo Ibiapina (2008), é colocar os profissionais frente à imagem do seu fazer, motivando-os a refletir intrapsicologicamente. Esta reflexão será desencadeada por meio das ações reflexivas que apresentamos anteriormente: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Este processo possibilitará a alteração do nível de percepção dos professores acerca de sua prática docente, ampliando sua consciência profissional.

Para Santos e Silva (2009), todo este processo reflexivo desencadeado de forma coletiva e colaborativa não atuará somente sobre as práticas docentes dos profissionais envolvidos na pesquisa, tornando possível a transformação. Elas interferem também diretamente nas estruturas institucionais.

2.2 – Análise e interpretação dos dados

Apresento os procedimentos que adotei para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa. Iniciarei retomando o corpus da pesquisa e, em seguida, apresentarei as categorias de análise e de interpretação que utilizei neste trabalho.

O corpus, desta pesquisa, é composto por notas de campo e vídeos dos momentos de brincadeiras das duas turmas participantes da pesquisa e os vídeos da entrevista dialógica e da sessão reflexiva, realizadas com as professoras referências que atuam nestas turmas.

Devido ao fato deste trabalho ser atravessado por questões tais quais: a mediação, a colaboração, a reflexão crítica, a (re)construção de significados coletivos, é que direcionou a opção pela análise argumentativa, visto que a argumentação tem o papel de mediadora na produção de significados compartilhados.

A análise argumentativa chegou a minha pessoa por meio de uma disciplina que cursei com minha orientadora a Prof^a Ilka Schapper. Logo percebi a riqueza desta forma de análise para uma pesquisa de cunho dialógico, marcada por exposições verbais, argumentações, confrontos e acordos vivenciados em discursos.

Segundo Schapper (2010), ao expor pontos de vista, ideias, questionamentos e tecer explicações, o fazemos por meio de enunciados verbais e extraverbais, em um movimento dialético. Portanto, os participantes da pesquisa devem ser concebidos como sujeitos coparticipantes e coautores no processo de pesquisar, sujeitos esses que compartilham pensamentos e significados por meio da palavra. Dessa forma, as interações que estabelecemos, no mundo, são mediadas pela linguagem, que, por sua vez, é permeada pela dimensão persuasiva.

Segundo Dayoub (2004), Aristóteles afirmou a existência do potencial de persuasão em todo e qualquer discurso e viu a argumentação como um conjunto de estratégias que organizam o discurso persuasivo. Desde a antiguidade, o discurso e a capacidade de argumentar tinham um papel fundamental socialmente. E a Retórica tomou força neste cenário, principalmente com os sofistas que se incumbiam de ensinar recursos retóricos a serem utilizados de forma a conseguir persuadir seu auditório a qualquer preço. Fato que concedia uma desvalorização da Arte Retórica.

Aristóteles, porém, ao sistematizar a Retórica, conferiu-lhe uma maior visibilidade científica. Ele apresentou a Retórica, como a arte de persuadir por meio da argumentação, da exposição de ideias e pontos de vista, forma contrária a qual os sofistas a tratavam. Embora a sistematização proposta por Aristóteles tenha contribuído para sustentação da Retórica, não evitou seu declínio. O fato desta se configurar com base em pontos de vista e não em verdades fez com que fosse muito criticada e desvalorizada, mediante o predomínio do pensamento cartesiano-positivista-racionalista.

Dayoub (2004) aponta a importância atribuída à filosofia da Linguagem, século XX, filósofos e estudiosos modernos voltaram-se ao estudo da Retórica, buscando compreender de forma racional o efeito da persuasão sobre o comportamento do indivíduo. Este movimento contribuiu para o surgimento da Nova Retórica, com base nos estudos de Perelman e

Olbrechts-Tyteca. A Nova Retórica, por sua vez, é marcada por ligações com a Retórica Aristotélica e com a dialética, e rompimento com a razão necessária e evidente, proposta pela tradição cartesiana-positivista. Para Perelman (2005, p. 1): “[...] o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo”.

Partindo dos preceitos do pensamento Aristotélico, Dayoub (2004, p. 24) afirma que a Retórica sempre foi vista como ação social, presente no cotidiano, e que, aliada à dialética, possibilita a discussão do que é controverso, configurando-se como eficaz instrumento para se provar ou combater uma tese. Nesse sentido, a argumentação dialética de Aristóteles atua sobre conclusões verossímeis que não almejam ser estabelecidas como verdade absoluta e sim trazer à tona outros modos de pensar e agir.

A retórica foi vista por Aristóteles como portadora de uma natureza dialética – já que sua estrutura é o silogismo ou entimema – que constitui a arte do diálogo ordenado e pode ser considerada um jogo, ao contrário da “demonstração”, que trata do necessário e do verdadeiro (DAYOUB, 2004, p. 24).

O objetivo da Retórica Aristotélica, segundo a autora, é produzir em alguém uma crença por meio do convencimento, que crie nesse ouvinte a predisposição à ação correspondente. O discurso argumentativo é constituído por uma palavra persuasiva, por meio da qual se tenciona criar uma disposição para a ação.

A compreensão de que a argumentação, como ação humana, tem por intencionalidade expor seus pontos de vista, buscando a adesão do outro, numa relação dialógica, é o que a inclui nesta pesquisa como categoria de análise. Como já exposto, um dos objetivos deste trabalho é contribuir para a reflexão e compartilhamento de significados sobre a categoria mediação. A argumentação muito tem a contribuir nesse processo reflexivo coletivo, uma vez que os participantes terão espaço para expor suas ideias, concepções e pontos de vista, podendo também agir de forma persuasiva sobre o outro.

Além da análise argumentativa, traremos também, dentro do campo da análise linguístico-discursiva, outros elementos discursivos que nos permitirão localizar o contexto, a saber, os dêiticos. Os dêiticos são elementos linguísticos que nos apontam as condições ou informações contextuais em que determinado enunciado é produzido. A seguir, apresentamos um quadro resumo com os dêiticos utilizados (BECHARA, 2009):

Quadro 4 – Dêiticos e as marcas gramaticais

DÊITICOS	DEFINIÇÃO	MARCAS GRAMATICAIS
Pessoal	Semanticamente, estão habilitados como indicadores do interlocutor ou de uma dêixis contextual a um elemento inserido no contexto, como por exemplo, os pronomes relativos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronomes pessoais ✓ Determinantes e pronomes possessivos ✓ Vocativo ✓ Formas de tratamento
Temporal	Aponta a localização temporal e é representado pelos advérbios denotadores de tempo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Advérbios de tempo ✓ Marcas de flexão verbal
Local	Aponta a orientação espacial do interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Advérbios de lugar ✓ Pronomes demonstrativos ✓ Preposições de lugar

Fonte: Conceitos organizados pela autora com base em BECHARA (2009).

Esses elementos discursivos foram inseridos neste trabalho de análise porque, além de localizar o discurso em determinado contexto, também contribuíram para a identificação de uma questão fundamental para esta pesquisa, saber se as formas de pensar e agir, dos professores, são constituídas coletivamente ou individualmente.

Quanto às técnicas argumentativas, utilizadas neste trabalho, teremos como base a classificação de argumentos, proposta por Perelman em seu trabalho “Tratado da argumentação: a nova retórica”.

Buscando uma sistematização das categorias argumentativas de Perelman, empregadas neste trabalho, organizamos o quadro, a seguir, que apresenta as categorias discursivas que apareceram no fluxo do diálogo na entrevista e na sessão reflexiva.

QUADRO 5 – Categorias argumentativas presentes no trabalho

ARGUMENTOS POR LIGAÇÃO			
ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS	Estrutura lógica	Definição	Descritiva
			Condensação
		Contradição	
		Incompatibilidade	
ARGUMENTOS BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL	Ligações de sucessão	Pragmático	
	Ligações de Coexistência	Autoridade	
ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL	Caso particular	Exemplo	
		Ilustração	

Fonte: Quadro organizado pela autora, com base nas categorias argumentativas de Perelman, inspirado em Schapper (2010).

Perelman (2005) organizou os argumentos tendo como base dois processos, a saber, o de ligação que se constitui por esquemas que aproximam elementos distintos, permitindo o estabelecimento de solidariedade, que visa estruturá-los ou valorizá-los positiva ou negativamente; e o de dissociação, que consiste em técnicas de rupturas com o intuito de

separar elementos considerados um todo . Neste trabalho, apareceram apenas argumentos constituídos por processos de ligação.

Os processos de ligação foram organizados por Perelman em três grupos de argumentos: os argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundamentam a estrutura do real. Cada um desses grupos é composto por subgrupos, mas na dissertação nos ateremos apenas ao desdobramento dos subgrupos que permearam os discursos analisados e seus argumentos.

Com a intenção de elucidar sobre tais classificações propostas por Perelman (2005), definindo cada um dos tipos de argumentos utilizados, apresentamos o quadro 6:

Quadro 6 – Definição dos argumentos segundo Perelman (2005)

DEFINIÇÃO DOS ARGUMENTOS		
ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS/ Estrutura lógica	Definição	Identificação dos elementos que são objetos do discurso
	Contradição	Incoerência entre duas proposições
	Incompatibilidade	Quando existe uma afirmação e uma negação, sendo relativo às circunstâncias
ARGUMENTOS BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL	Ligações de sucessão	Reporta-se às causas e efeitos.
	Pragmático	
	Ligações de Coexistência	Utiliza atos ou ideias de uma pessoa ou grupo para

	Autoridade	comprovar uma tese.
ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL/ Caso Particular	Exemplo	Confirma a tese/ideia apresentada.
	Ilustração	Apresenta, reforça, corrobora com a tese/ideia.

Fonte: Conceitos organizados pela autora, inspirado em Schapper (2010).

A análise linguística-discursiva servirá como referência para a análise dos dados extraídos da entrevista dialógica e da sessão reflexiva. Porém, neste trabalho, teceremos também uma análise interpretativa que incluirá não só as impressões e análises das ações reflexivas, bem como as observações realizadas no cotidiano das turmas. Tal análise será apresentada como considerações sobre a pesquisa, e se incumbirá de expor o andamento do trabalho, seus frutos e perspectivas que poderão ser projetadas a partir do que foi produzido e compartilhado. Não se tratando, portanto, de um fechamento, e sim de apontamentos abertos à reflexão e discussão, visto que no interior de uma pesquisa há uma vastidão de outras que se anunciam.

Para consolidação da análise interpretativa, elencamos categorias que contribuirão para a compreensão de questões importantes para este estudo. Dessa forma, as categorias de interpretação propostas para este trabalho foram constituídas com aporte nos conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP (VIGOTSKI, 2007), como mostra o quadro a seguir.

Quadro 7 – Categorias de interpretação

CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
Mediação

Fonte: Quadro organizado pela autora, inspirado em Schapper (2010).

Tais categorias foram selecionadas por poderem possibilitar: a compreensão dos saberes e fazeres das professoras, a análise dos processos de reflexão coletiva e compartilhamento de sentidos e significados e a análise sobre o próprio ato de mediar do pesquisador neste movimento reflexivo.

2.3 - O caminho percorrido e o apoio encontrado nos instrumentos da PCCol

Amorim (2006) traz a reflexão sobre a pesquisa, como uma atividade, que sob a ótica Bakhtiniana, é um processo de interlocução e produção de sentidos. Processo esse em que a instauração da alteridade e da dialogia se apresentam como perspectiva de mudança na relação com o outro, neste caso interlocutor do pesquisador, substituindo a relação baseada no “sobre os sujeitos” por “com os sujeitos”. Sob esta ótica, o maior desafio da pesquisa sócio-histórica-cultural é estabelecer um processo de pesquisa alteritário e polifônico, no qual todos sejam participantes e construtores de conhecimentos e significados.

Neste sentido, se por um lado o pesquisador é acolhido pelo outro, por outro ele recebe e acolhe aquilo que lhe causa estranhamento, buscando construir uma escuta de alteridade, traduzindo-a. Tradução esta que além de ter como base a compreensão, o diálogo e a alteridade, traduz também a si próprio. Tal tradução se materializa na palavra, tarefa complexa ao pesquisador, que busca apresentar a polifonia presente no campo de pesquisa. Para a autora, “o fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas”. (AMORIM, 2006, p. 98-99). Nesse encontro dialógico entre sujeitos, que intercambiam enunciados, resistem, argumentam, nem sempre há harmonia. Mas é por meio das trocas possibilitadas pela linguagem que mútuas transformações são geradas em seus interlocutores.

Compartilhando desta compreensão sobre o papel do pesquisador, o trabalho de campo foi iniciado sob os fundamentos da Pesquisa Crítica de Colaboração, sob a vivência de dois instrumentos de diálogo, a saber: a Entrevista Dialógica e a Sessão Reflexiva.

Para conhecer um pouco mais sobre as participantes da pesquisa, suas formas de pensar e agir, busquei um instrumento que possibilitasse, por meio de um diálogo aberto, compreender seus contextos de vivência, quando encontrei a Entrevista Dialógica. A mesma

consisti em um instrumento de diálogo¹⁶ entre indivíduos que em uma relação dialógica, por meio da palavra, permite que o pesquisador esclareça questionamentos necessários para o desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa. Além disso, ela proporciona que os participantes compartilhem suas vivências, sua cultura, sua história.

O segundo instrumento de diálogo incorporado ao trabalho, a sessão reflexiva, foi selecionado por se tratar de um espaço de diálogo e contexto de formação em que os partícipes, imbuídos em um movimento reflexivo, articulando teoria e prática, compartilham sentidos e significados. Neste espaço, então, a palavra assume papel fundamental, pois é justamente por meio dela que torna-se possível o compartilhar. Pela palavra, os participantes podem expressar suas formas de pensar, dialogar, argumentar e contra argumentar, tecendo uma rede de ideias.

A princípio, foi apresentada ao grupo de profissionais da escola a presente proposta de pesquisa, bem como a metodologia de pesquisa a qual seria adotada para desenvolvê-la. Participaram deste momento a diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e as duas professoras envolvidas na pesquisa. Posteriormente, a terceira professora foi envolvida a fim de substituir uma que se interessou em participar da pesquisa, mas não concordou com a utilização do recurso da filmagem.

Foi realizada também uma reunião com as famílias das crianças matriculadas nas duas turmas envolvidas na pesquisa. Nesta, foi apresentada a proposta do trabalho, explicando sobre a importância da brincadeira na infância. Ficou firmado também o compromisso de retornar à escola, após a finalização da pesquisa, para apresentação das considerações constituídas no processo investigativo.

A proposta é que, nesta pesquisa, para compreendermos se as professoras consideram os brinquedos e artefatos como possibilidade de mediação nos momentos de brincadeira das crianças, estabeleçamos um movimento reflexivo sobre os saberes e fazeres das mesmas, envolvendo-as a fim de criar um processo de colaboração para a compreensão das práticas pedagógicas instituídas e visualização de possibilidades de mudança.

Sendo assim, pesquisador e profissionais discutiram as concepções que fundamentam a prática, as formas de organizações e fatos cotidianos observados e pontuados por todos os envolvidos na pesquisa. Isto foi possível mediante a utilização dos instrumentos metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração já apresentados.

¹⁶ Em nota esclareço que por influência freiriana o verbete diálogo aparece no texto expressando a ideia de processo de interlocução em que é possível a produção e o compartilhamento de sentidos, assim como o termo bakhtiniano dialogia.

Partimos então para a observação das atividades cotidianas, em especial, as destinadas ao Brincar. Para isto, contei com a colaboração da bolsista de Iniciação Científica Líliam Dalamura.

Passamos três meses acompanhando as turmas nestas atividades, em especial nos momentos de brincadeiras dirigidas e livres. Entendendo por brincadeira dirigida aquelas propostas pelas professoras, com regras específicas pré-existentes. Neste sentido, jogos, cantigas e brincadeiras populares se enquadram como brincadeiras dirigidas. E, por brincadeira livre, aquela em que as crianças criam seus contextos, suas regras e formas de brincar, tendo como principal representante o faz de conta.

Esse trabalho de campo proporcionou uma produção significativa de dados, compondo o corpus de análise deste trabalho. Este material foi construído por meio de notas de campo e filmagens, que se configuraram como instrumentos de registro.

As filmagens dos contextos de brincadeira foram utilizadas de duas formas. Primeiramente como memória do contexto em que os brinquedos, materiais e artefatos assumem ou não um papel mediador na brincadeira e se as professoras consideram esta hipótese ao organizar os ambientes e os momentos de brincadeira. Tais memórias foram revisitadas constantemente durante o processo de análise do corpus, contribuindo para a compreensão de situações de forma distanciada, do tempo de vivência. Dito de outro modo, distante das emoções e movimento dinâmico das ações. Outra função deste material foi sua contribuição para a constituição da sessão reflexiva. Foram selecionados dois vídeos destes contextos por meio dos quais as professoras tiveram a oportunidade de visitar sua prática e vivenciar as ações reflexivas já apontadas neste trabalho: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A intenção foi fomentar a reflexão das mesmas sobre como a presença de brinquedos e artefatos influenciavam ou não nos contextos de brincadeira das crianças. Por meio desta reflexão poderemos (re)construir significados coletivos sobre em que consiste a mediação, como ela está presente ou ausente nas situações de brincadeiras das crianças, qual sua contribuição para o processo de aprendizagem/desenvolvimento das mesmas.

Já a Entrevista Dialógica, realizada e analisada sob a perspectiva da argumentação com base nas categorias argumentativas propostas por Perelman, teve como propósito conhecer as concepções das professoras sobre o brincar e sobre a mediação/intervenção, com o intuito de compreender algumas ações cotidianas que apareceram nos contextos observados.

Mas a adoção desse instrumento foi muito fortuita, ele oportunizou muito mais que as expectativas inicialmente propostas. Este momento de diálogo reflexivo proporcionou uma reflexão sobre o brincar e um compartilhamento de significados pelos presentes, como será exposto no capítulo 3.

O mesmo ocorreu na Sessão Reflexiva. Neste encontro de diálogo, tivemos a oportunidade de revisitar o cotidiano trazendo-o para o campo da observação crítica e reflexiva, contrapondo prática e discurso, compartilhando modos de pensar, expondo pontos de vista, concordando e discordando, olhando de outras formas e intervindo no olhar do outro. Assim, neste movimento, produzimos muitos sentidos e significados acerca dos brinquedos e artefatos como uma possibilidade de mediação na brincadeira. Também nesta oportunidade voltamos nosso olhar mais uma vez sobre nossa concepção de mediação.

No decorrer do capítulo 3, descreverei os dois encontros coletivos que tivemos, tecendo análises sobre o processo de colaboração crítica que vivenciamos e constituímos, apresentando nossas inferências, nossos sentidos e significados, acerca do brinquedo como elemento mediador, construídos por meio do diálogo e da reflexão.

2.4 - De qual realidade falamos¹⁷

O lócus da pesquisa é uma escola municipal localizada no bairro Alto Jardim de Alá, Zona Sul do município de Juiz de Fora. A abertura da Escola, neste local, ocorreu devido à grande demanda de crianças entre 4 a 6 anos, no bairro Alto Jardim de Alá e adjacências no ano de 1997, o atendimento à turma de Creche-3 anos, período parcial, só iniciou 12 anos depois.

As crianças atendidas pela escola vêm de famílias simples, com muitos filhos, cujos pais são trabalhadores que possuem, em sua maioria, um nível de escolaridade até o primeiro grau. A participação das famílias é caracterizada por duas situações, uma é marcada por pais presentes e que dão prioridade a educação. Por outro lado, é realidade de algumas famílias o desemprego e envolvimento em situações problemáticas, como alcoolismo, drogas, violência doméstica, separações e abandono.

¹⁷As informações que constituem este texto, foram construídas com base em informações que constam no Projeto Político Pedagógico da escola e também a partir das observações em lócus.

A participação das famílias é reconhecida pela escola como fator fundamental no processo educacional. Devido a isto, a escola busca constantemente o estabelecimento de uma parceria e o fortalecimento de laços, buscando formas de interação com os familiares das crianças e com diversos atores sociais que constroem a dinâmica local, visto que a participação dos mesmos configura-se como importante fator de apoio à aprendizagem/desenvolvimento das crianças.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da E.M. Jardim de Alá, sua missão é contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de promover não só o seu crescimento pessoal, como atuar como agentes de transformação da realidade na qual estão inseridos.

Além disso, a instituição reconhece a ampliação de seu papel perante o novo contexto social e os novos paradigmas de sociedade que exigem que novas habilidades e competências sejam trabalhadas na escola, facilitando ao aluno compreender o mundo e nele agir de maneira solidária, crítica e criativa, respeitando as diferenças. Para isso, a escola não poderá ser uma mera repassadora de conhecimentos, mas deve garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade, devendo oferecer instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. Nesta perspectiva, as crianças já serão consideradas integrantes do corpo social, portanto, indivíduos que devem exercitar plenamente a sua cidadania, desenvolvendo expectativas e projetos em relação ao conjunto da sociedade.

Para garantir uma base de conhecimento, crescimento e desenvolvimento das potencialidades de todos aqueles inseridos neste ambiente escolar e promover uma educação de qualidade é preciso estabelecer inter-relações entre saberes científicos, culturais, estéticos e éticos.

Inicialmente, a escola funcionava somente no prédio 1, uma casa alugada, que passou por algumas adequações, embora não suficientes para um atendimento à Educação Infantil. Em 2006, a escola foi ampliada passando a funcionar em dois prédios, ampliando, no ano seguinte, seu atendimento ao Ensino Fundamental. Em 2013, a organização dos espaços foi distribuída da seguinte forma: o prédio 1 foi destinado somente ao atendimento de oito turmas de Educação Infantil, quatro no turno da manhã e quatro da tarde. O prédio 2, que funciona nas dependências de uma igreja, abrigou o Ensino Fundamental.

O prédio 1, lócus da pesquisa, na verdade, é uma casa de dois andares, adaptada de

forma bem precária. No andar inferior, funciona o Refeitório, que é também a área de trânsito das turmas; duas salas de atividades¹⁸; um pátio com varanda; os banheiros das crianças; e o parquinho. No superior, temos a Secretaria; um Banheiro para os adultos; a Sala da Coordenação/Direção; o Laboratório de Informática, que atende às turmas dos dois prédios; duas Salas de atividades; uma varanda externa e uma garagem que foi transformada em Biblioteca/Sala de Vídeo. Todos os ambientes são extremamente pequenos. O fato das salas de atividades funcionarem em cômodos pequenos reduz a possibilidade de atendimento conforme número de crianças estipulados pela legislação. Este fato também inviabiliza a realização de atividades, principalmente o brincar. Para que estas aconteçam, as educadoras têm que rearranjar o mobiliário da sala, ou as crianças brincam sobre as mesinhas, principalmente na sala da turma 2 (1º período), que é extremamente pequena.

¹⁸ O termo “Sala de atividades” é uma opção para nomear o espaço da sala de aula por melhor corroborar com as concepções de Educação Infantil que norteiam o trabalho.

FIGURA 5 – Foto da Turma 1 – Creche 3 anos (foto posicionada da frente para os fundos da sala)



Fonte: arquivo da pesquisadora.

FIGURA 6 – Foto da Turma 1 – Creche 3 anos (foto posicionada do fundo para a frente da sala)



Fonte: arquivo da pesquisadora.

FIGURA 7 – Foto da Turma 2 – 1º período (foto posicionada de fora para dentro, pela janela da sala)



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Dentro deste universo, centralizamos as observações em duas turmas do turno da tarde. Acompanhamos então, por um período de três meses, o cotidiano de uma turma de Creche - 3 anos e uma de 1º período, numa frequência de 2 vezes por semana, totalizando 14 dias e 32 horas de observação na primeira e 12 dias e 24 horas na segunda. Concentramos as observações em atividades da rotina que se destinavam à atividade do Brincar: brincadeira de faz de conta, jogos de montar, momento de brincadeira livre no Parque e brincadeiras dirigidas.

A turma de Creche - 3 anos, a qual denominaremos turma 1, tinha 18 crianças, uma professora referência que atuava 13h e 20min semanais com as crianças e uma professora de Complementação de Carga Horária com 6h e 40min semanais de atuação. Na turma de 1º período, que optamos por denominar turma 2, havia 16 crianças: 1 professora referência com a mesma carga horária da anterior; 1 professora de Música com 4h e 40min de trabalho com as crianças e 1 de Educação Física com 2 horas. Além disso, as crianças participavam, uma vez por semana, de aulas de informática, por um período de 40 minutos, sendo que nos primeiros 20 minutos metade da turma ia ao Laboratório de Informática com a professora de Informática e as outras crianças ficavam com a professora Referência, desenvolvendo outra atividade na sala, nos 20 minutos seguintes os grupos revezam.

No entanto, centralizamos as observações no período de atuação das professoras referência, sujeitos desta pesquisa. Assim, nomearemos a professora referência da turma 1 como A e a professora da turma 2 como B, a fim de preservar a identidade das mesmas.

A organização dos espaços das salas de atividades e dos materiais e artefatos disponíveis às crianças segue o padrão da escola: presença de mesinhas coletivas de 4 lugares, cesto com brinquedos industrializados, caixas e potes com jogos de montar. A professora da Turma 1, porém, busca diversificar a oferta de artefatos e materiais, trabalhando com cantinhos. Posteriormente descreverei com maiores detalhes esta experiência.

O uso de espaços alternativos para atividades do brincar é acordado entre as educadoras, e pode ser negociado de acordo com o planejamento das atividades para o dia, não há um horário fixo estipulado segundo a organização da escola. Além disso, as condições climáticas influenciam muito na utilização destes, visto que a maioria destes espaços é descobertos. Constituem possibilidades de espaços alternativos, o parquinho, que na verdade é um espaço improvisado, muito pequeno, descoberto e dividido com o lugar para higienização após a merenda, e que, além disso, tem poucas possibilidades de brinquedos: escorregador e cavalinhos de madeira. Um pátio, localizado na parte inferior do imóvel, com uma pequena varanda, mas que é utilizado para as aulas de Educação Física dos dois prédios, o que minimiza a possibilidade de uso deste espaço. E uma varanda no andar superior com um corredor lateral, que também é uma área de trânsito das crianças, que vão de uma atividade à outra e visitantes que chegam à escola. Outra possibilidade seria o espaço da Biblioteca/Sala de Vídeo, mas em todo o período em que passei na escola não presenciei a utilização do mesmo por nenhuma das professoras. Seguem fotos dos espaços alternativos, efetivamente utilizados para o Brincar:

Figura 8 – Foto do Parquinho e espaço para higiene bucal e das mãos



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 9 – Foto do Parquinho – Neste ângulo podemos perceber que há um declive no terreno, portanto a posição da qual a foto é registrada é uma escada



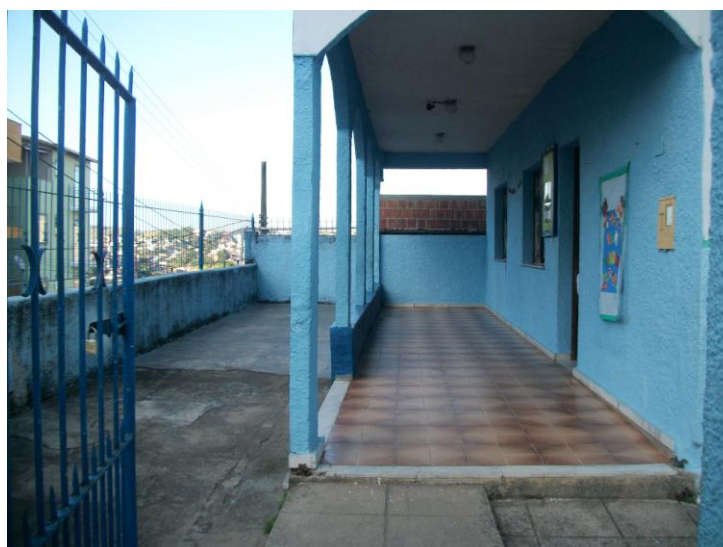
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 10 – Foto do pátio com uma pequena varanda ao fundo



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 11 – Foto do Varandão da parte superior, entrada da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 12 – Foto do Corredor lateral ao varandão



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Assim como o uso dos espaços, os tempos de brincar são bem flexíveis, a rotina é organizada pela professora referência de acordo com seu planejamento individual.

Vejam agora como cada educadora envolvida na pesquisa organiza suas formas de possibilitar o brincar na rotina das crianças.

A professora A, por trabalhar com as crianças na faixa etária de 3 anos, faz do Brincar a atividade principal das crianças. As crianças participam de atividades dirigidas, mas a maior parte do tempo o Brincar é livre. Eles brincam com os brinquedos do cesto, industrializados, e com os jogos de montar. Mas, além deste material, a professora adotou o trabalho com cantinhos. Dentro desta perspectiva, otimizou os espaços e momentos de brincadeiras, trazendo para sua sala elementos novos. Os cantinhos não são fixos, mesmo porque o espaço físico não o permite, e muito menos eternos. Eles foram organizados em caixas e bolsas, e nos momentos destinados à esta brincadeira a professora montava os cantinhos sobre as mesinhas, recolhendo-os ao final da brincadeira. Segundo a professora, de tempos em tempos, ela foi inserindo um novo cantinho na sala, de forma que sempre houvesse uma novidade e uma nova possibilidade de exploração para as crianças. Da mesma forma que novos cantinhos iam aparecendo, outros iam morrendo, aos poucos, à medida que o interesse das crianças por eles ia diminuindo. No período em que acompanhei a turma

faziam parte dos cantinhos: a *casinha* com fogão, panelinhas e outros utensílios de cozinha, além de caixinhas vazias de produtos alimentícios; a *leitura*, com livros que exploravam diferentes texturas; uma caixinha de sapato com *miniaturas de carrinhos* em ferro; outra caixa de sapato com *artefatos* diversos como óculos de sol de vários modelos, celulares e câmeras fotográficas; o cantinho da *beleza*, com pentes, adereços para o cabelo, esmaltes, maquiagem, secador de cabelo e embalagens vazias de shampoo, condicionador, perfume e cremes diversos, e por fim uma bolsa de viagem com roupas diversas, fantasias, adereços, tecidos, que vou denominar cantinho da *fantasia*. Com isto, os brinquedos industrializados foram dando lugar a outros tipos de materiais e artefatos e, dentre todos os momentos de brincadeira, pude observar e concluir que este era o mais apreciado pelas crianças. E acredito que por nós adultos também. Éramos incluídos nos contextos de brincadeira e interagíamos muito com as crianças.

A brincadeira livre ocorria tanto na sala de atividades quanto nos espaços alternativos, já as brincadeiras de jogos de montar e massinha restringiram-se à sala de atividades.

Outro artefato incluído pela professora A foi uma colcha de retalhos. Esta abriu um leque de possibilidades para a professora e para as crianças. Hora servia como tapete para ouvir histórias; ou um túnel, no varandão, no qual passavam muitos carros; ou uma ponte em que os carros passavam por cima; ou um túnel, na sala, em que todos passavam de um lado ao outro; ou uma caverna perigosa que abrigava bichos terríveis ou que os abrigavam dos bichos.

Na turma 2, a professora B, que atua com as crianças na faixa etária de 4 anos, faz do Brincar algo muito presente no cotidiano da turma. As crianças brincam com os brinquedos do cesto, industrializados, com os jogos de montar e com massinha. Participam também de atividades dirigidas, como brincadeiras que compõem o acervo cultural, brincadeiras de roda e brincadeiras com objetivos pedagógicos. Mas, na grande maioria do tempo destinado ao Brincar, ele ocorre de forma livre.

Durante a brincadeira com massinha, é hábito da professora participar com as crianças. Ela entra no contexto criado pelas crianças brincando conforme a proposta do grupo, mas também traz elementos de suas vivências para a brincadeira.

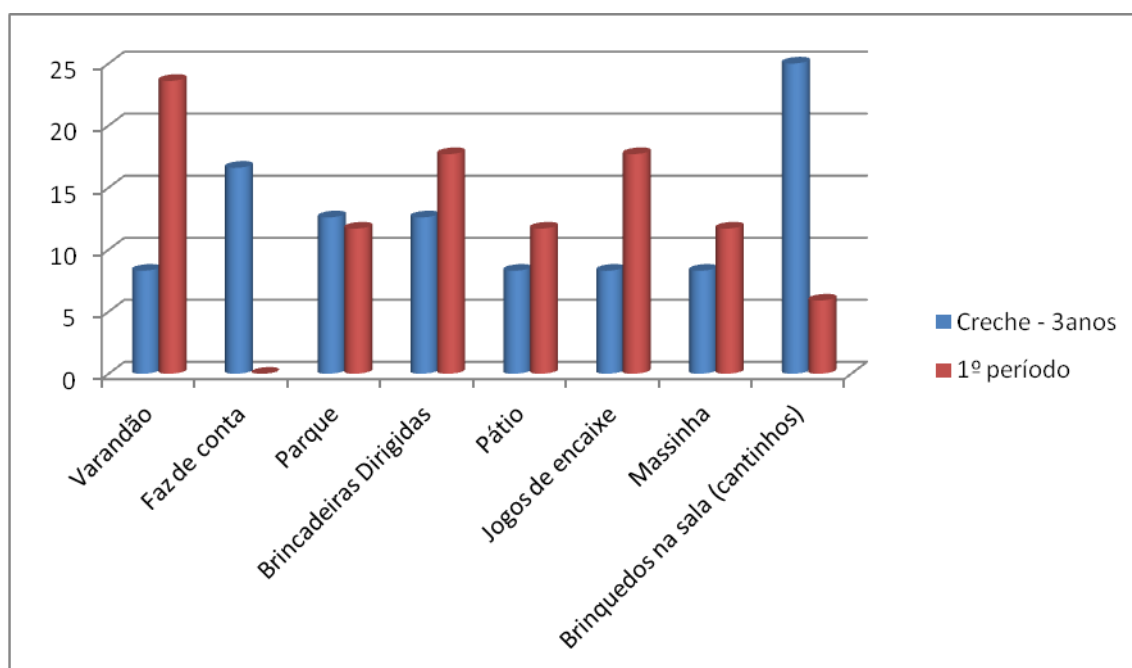
Já nos momentos em que as crianças brincam com jogos de montar, elas mostram para a professora o que montaram e a mesma interage com as crianças perguntando sobre as cores das peças que utilizaram, se o que construíram é grande ou pequeno, comparando com outras construções se é maior ou menor. Nesta turma há o hábito de utilizar os momentos de

brincadeira para retomar alguns conteúdos estabelecidos pelo currículo da escola.

As brincadeiras de jogos de montar e massinha são realizadas dentro da sala de atividades, já o Brincar livre acontece nos espaços alternativos: varandão e pátio/varanda. Nestes momentos são utilizados os brinquedos do cesto, industrializados. No parquinho, as crianças brincam somente com os brinquedos fixos no ambiente: escorregador e cavalinhos de madeira.

A fim de ilustrar melhor as situações de brincadeiras e as formas de organização das turmas em função desta atividade apresento o seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Demonstrativo: situações de brincadeiras vivenciadas



Fonte: Informações organizadas pela autora

Esclarecendo cada situação de brincadeira que aparece no quadro 2:

Varandão – Espaço na entrada da escola Fig. (11)

Faz de conta – Contextos narrados pela professora nos quais as crianças iam vivenciando situações imaginárias.

Parque – Escorregador e cavalinhos de madeira Fig. (8 e 9)

Brincadeiras Dirigidas – Aquelas em que as professoras ensinam as regras e conduzem o brincar. Exemplos: Sr. Caçador, Coelho sai da toca, corre-cotia, entre outras.

Pátio – Local onde as crianças brincam, geralmente, com os pneus e com um cesto de brinquedos industrializados.

Jogos de encaixe – Jogos de montar diversos, pinos, toquinhos de madeira, lego, entre outros.

Massinha – Massa de modelar, palitos de picolé e formas específicas para brincadeira de massinha.

Este instrumento de apresentação foi construído tomando por base o quantitativo de vezes que ambas turmas vivenciaram as oito situações de brincadeiras observadas no tempo em que participei das atividades nas salas. Para garantir maior equidade nos resultados apresentados calculei a porcentagem de cada situação, em cada sala, como podemos visualizar no quadro que segue:

Quadro 08 - Percentual de brincadeiras vivenciadas

TURMA	VARANDÃO	FAZ DE CONTA	PARQUE	BRINCADEIRAS DIRIGIDAS	PÁTIO	JOGOS DE MONTAR	MASSINHA	BRINQUEDOS NA SALA (CANTINHOS)	TOTAL
Creche-3anos	8,3%	16,6%	12,6%	12,6%	8,3%	8,3%	8,3%	25%	100%
1º período	23,6%	0%	11,7%	17,7%	11,7%	17,7%	11,7%	5,9%	100%

Fonte: Informações organizadas pela autora

Em ambas as turmas fomos incluídas pelas crianças nos contextos de brincadeira, principalmente na turma 1, em que éramos tratadas pelas crianças como pares iguais. No

cantinho da beleza, eu e a bolsista, Líliam, éramos clientes especiais do salão das crianças.

Sendo assim, concluímos dizendo que este não foi apenas um lugar a partir do qual falamos, mas sim, o qual vivemos, experimentamos e nos deliciamos com as crianças em momentos prazerosos de interação.

2.5 – Nossos colaboradores: caracterização das professoras

As duas professoras, colaboradoras da pesquisa são profissionais efetivas da Rede Municipal de Juiz de Fora e possuem experiência no trabalho com a Educação Infantil. Atuaram também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas concentrando a maioria do tempo trabalhado na área da educação na modalidade da Educação Infantil. Atualmente ambas dedicam-se exclusivamente ao trabalho na área da educação não possuindo outros vínculos empregatícios. A professora B trabalha em duas escolas, e em ambas atua com crianças pequenas (Educação Infantil), sendo que na outra escola é contratada. A professora A também trabalha em duas escolas distintas com dois cargos efetivos na prefeitura, em seu cargo, não referente à escola da realização da pesquisa atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Maiores características estão nos fluxogramas:

Figura 13 – Caracterização da Professora A - Turma de creche 3 anos



Figura 14 - Caracterização da Professora B – Turma de 1º Período



Fonte: Informações organizadas pela autora

CAPÍTULO 3 – AS VIVÊNCIAS NO DECORRER DA PESQUISA: compartilhando significados

Nesta Seção, iremos relatar os percursos trilhados no decorrer da pesquisa que se referem às possibilidades dialógicas que vivenciamos e os significados compartilhados na Entrevista Dialógica e na Sessão Reflexiva. Nesta seção serão apresentados os excertos selecionados, a partir das transcrições dos dois encontros coletivos realizados com as professoras, bem como a análise dos mesmos.

De acordo com a proposta apresentada no capítulo dois, tal análise será desenvolvida sob o viés da argumentação dialética fundamentada em Aristóteles, visto que a argumentação tem como finalidade proporcionar formas de pensar que possam suscitar no outro a adesão à determinada ideia, fomentando uma disposição para a ação.

Desta forma, compreendemos, por meio da análise dos discursos/diálogos tecidos, as possibilidades discursivas presentes nesta ação. As interações verbais, a exposição de pontos de vista, a apresentação de concepções e o compartilhamento de significados.

Com relação a Entrevista Dialógica serão apresentados quatro excertos que estão organizados em quadros nos quais as falas foram classificadas em turnos para facilitar a localização no momento da análise. Cada excerto será analisado logo a seguir de sua apresentação.

A fim de localizar e sintetizar sobre o que cada excerto trata apresentamos o seguinte quadro:

QUADRO 9 – Contextualização dos excertos da entrevista dialógica

ENTREVISTA DIALÓGICA	
EXCERTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO
1º Excerto	Aqui as professoras apresentam suas concepções sobre o Brincar.

2º Excerto	Neste ponto da entrevista elas discorrem sobre o que entendem por intervenção e como esta se dá na prática cotidiana.
3º Excerto	No terceiro excerto elas expressam o que compreendem por mediação traçando a distinção entre intervenção e mediação.
4º Excerto	Nos turnos que compõem o quarto excerto acontece um importante ato de reflexão e um compartilhamento de significados.

Fonte: Quadro construído pela autora, inspirado em Schapper (2010).

Da sessão reflexiva, também foram extraídos excertos da transcrição da mesma, os quais considero de grande importância para as reflexões propostas nesta pesquisa. Tais excertos também serão apresentados em quadros, com as falas organizadas em turnos, seguidos da análise argumentativa.

Sete excertos irão compor o corpus de análise deste encontro discursivo, e que, de acordo com o quadro abaixo, trazem as seguintes discussões:

Quadro 10 – Contextualização dos excertos da sessão reflexiva

SESSÃO REFLEXIVA	
EXCERTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO
1º Excerto	Descrição dos episódios; Exposição dos pontos de vista com relação a presença/ausência de brinquedos e artefatos nos momentos de brincadeira.
2º Excerto	A importância dos brinquedos e artefatos

	para o brincar
3º Excerto	A diversidade de materiais, artefatos e brinquedos como possibilidade de criação
4º Excerto	Como surgiu a ideia de incorporar os cantinhos no cotidiano; A pesquisa como espaço de compartilhar modos de agir/pensar
5º Excerto	Movimento de mudança
6º Excerto	Sondando a possibilidade de estabelecer uma cadeia criativa na instituição
7º Excerto	Significado de mediação para os partícipes.

Fonte: Quadro construído pela autora, inspirado em Schapper (2010).

A análise dos excertos, que como apontado anteriormente se realizará no campo da análise linguístico-discursiva, contará com o auxílio dos dêiticos, como elementos discursivos, para uma melhor localização dos contextos nos quais os discursos foram tecidos.

Concluindo este capítulo e finalizando a apresentação das vivências propiciadas pela presente pesquisa serão apresentadas algumas considerações que se configuram em uma análise interpretativa das vivências que compõem o corpus do trabalho. Tais apontamentos estabelecem uma relação entre o pensar e agir, articulando as observações do cotidiano, mais especificamente os momentos de brincar, e os momentos de reflexão nos quais os partícipes estiveram envolvidos. Por fim, compartilharei algumas reflexões minhas acerca do contexto da escola e da pesquisa, trazendo apontamentos que poderão servir para futuras discussões.

3.1 - Entrevista Dialógica: superando as fronteiras entre pergunta e resposta

Como pontuado anteriormente, a entrevista dialógica foi o primeiro instrumento de reflexão coletiva adotado neste trabalho. O objetivo da mesma foi conhecer um pouco mais sobre os saberes e fazeres dos professores, envolvidos na pesquisa, acerca dos temas brincar, interação e mediação, sendo a última categoria a principal deste estudo.

O período de observação das atividades, nas duas turmas das professoras participantes da pesquisa, antes da realização da entrevista, contribuiu para um parâmetro inicial para a realização da mesma, embora a entrevista na perspectiva a qual adotamos não se apresente de forma engessada. As observações iniciaram-se no dia 27 de agosto de 2013 e encerraram uma semana após a realização da entrevista. Esta entrevista foi realizada no dia 28 de novembro do ano de 2013 na própria escola, lócus da pesquisa. Participaram desta entrevista a pesquisadora e as duas professoras envolvidas. Reunimo-nos na sala da Direção/Coordenação.

Cheguei à entrevista com algumas questões que havia elaborado a fim de contribuir para o alcance dos objetivos esperados. Mas como já mencionei, no final percebi que não havia utilizado tal estrutura, visto que a mesma foi consultada apenas uma única vez. Foi neste momento que me encontrei de fato com a Entrevista Dialógica, uma conversa que foi construída com base no desencadear do diálogo, na exposição de ideias e que, por fim, durou quase uma hora.

A princípio, as professoras limitaram-se a responder ao questionamento inicial, como que aguardando por outras perguntas, mas aos poucos o diálogo foi crescendo e os pontos que pretendia alcançar foram surgindo naturalmente. Como exemplo, a questão da intervenção que foi introduzida no diálogo por uma das professoras e que aproveitei como gancho para questioná-las sobre a compreensão deste conceito.

As concepções apresentadas foram permeadas de muitos exemplos cotidianos e os diálogos foram tecidos de forma interativa. As professoras sempre buscando a confirmação dos demais participantes sobre o exposto e, muitas vezes, um complementando e/ou interferindo no ponto de vista do outro.

Após a apresentação dos fragmentos selecionados do diálogo, os excertos, e da análise dos mesmos, ficará evidente o quanto esta ação se constituiu como uma oportunidade de compartilhamento de significados e principalmente como uma ação crítica reflexiva.

EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DIALÓGICA

Nesta parte serão analisados quatro excertos da entrevista dialógica. Estes foram selecionados pelo fato de contribuírem com a compreensão de qual lugar estamos falando. Quais as concepções das professoras acerca das categorias fundamentais para a compreensão da questão de pesquisa.

EXCERTO 1

Este primeiro excerto localiza-se logo no início da entrevista, sendo produzido a partir da questão disparadora do diálogo “[...]o que vocês pensam sobre o brincar?”. Nele as professoras, apresentam suas concepções e pontos de vista sobre a categoria Brincar.

Iniciando, aproveitei o momento para agradecer a acolhida da escola e em especial das duas professoras e também das crianças. Pontuei que a forma como fui inserida no contexto das turmas fez com que me sentisse pertencente aquele grupo. Prosseguindo lancei uma pergunta disparadora da interlocução. Ao questionar o que elas pensam sobre O Brincar cada uma foi expondo seus modos de conceber esta categoria e seus pontos de vista.

TURNO	TRANSCRIÇÃO
01	<p>Pesquisadora – Bom meninas, assim, primeiro eu queria agradecer muito vocês mesmo, por vocês estarem me dando esta oportunidade, estarem colaborando com a minha pesquisa né, porque agente sabe que não é fácil você chegar numa instituição. Eu já venho a escola, as pessoas da escola já me conhecem a professora A já trabalhou comigo a professora B também já me conhece de outros contextos lá do Maria José Villela, mas mesmo assim eu não pertencço a este grupo, não pertencia a este grupo, até começar a fazer a pesquisa, porque agora eu já pertencço né? As crianças ficam me chamando no corredor querendo que eu vou para sala de vocês. Então assim eu tenho só a agradecer o acolhimento que eu estou recebendo aqui na escola, tanto de vocês quanto da coordenadora, da direção, sabe a colaboração de vocês com as atividades, com o que eu preciso, com o acolhimento. Tá! E aí é o seguinte, é, primeiro eu queria saber assim, é, o que vocês pensam sobre o brincar? O que vocês pensam assim...</p>
02	<p>Professora B - Ah! O brincar ele é essencial. Através do brincar que a criança expõe tudo aquilo que ela sente, ela traz muito aquilo que ela vivencia em casa, ela também, é, se espelha na gente e acaba representando nossos gestos, nossas atitudes, a maneira de</p>

	falar. Então acho que permite com que a criança, ela, amplie cada vez mais as suas vivências. Né? Acho que através do brincar... Ele é muito importante, tem que ser visto como algo que é essencial no dia-a-dia. Né professora A? (A professora B não apresenta nenhuma expressividade e parte para a exposição de seu ponto de vista)
03	Professora A – Eu acho assim que é... é o ser e estar da criança nesse mundo. Acho que através do brincar, da brincadeira que ela vai, é, se colocando no mundo, vai experienciando as vivências, vai ampliando os conhecimentos do que elas vivenciam, é, cada vez elas ressignifica os objetos, as brincadeiras, o que é brincar hoje não é o que é brincar amanhã, né? O que elas constroem hoje já não é o que elas constroem amanhã. Então assim, eu acho que é uma maneira dela se colocar e eu acho que é muito aprendido. Né? O brincar é uma forma de se colocar, mas ele é aprendido porque eu vejo assim, é, que enquanto, se ela não tem a vivência, se ela não tem o par, se ela não tem uma criança pra brincar com ela se ela não tem um adulto pra trocar uma ideia ela não aumenta esse repertório. Eu noto assim, que as vezes a criança que não, que é mais quieta, ou que não interage tanto com o colega, tem as vezes um brincar mais, é, com mesmo detalhes, ou com um diferencial né?
04	Pesquisadora – Traz menos elementos...
05	Professora A – Traz menos elementos...
06	Pesquisadora - pra brincadeira, né?
07	Professora A – É, pra brincadeira. Por isso que eu acredito muito no brincar com o outro. Né? A gente tem conversado muito disso né? (Busca afirmação da professora B que confirma e traz a questão da intervenção do professor)
08	Professora B - Hum hum. E as vezes quando a gente acaba intervindo na brincadeira a gente vê como que eles, a gente consegue levar pra outro lado, igual na brincadeira que nós fizemos com a massinha. A partir do momento que eu dei a liberdade, eu entrei na brincadeira com eles, eles foram criando explorando muitas coisas, né, que talvez se eu não tivesse tido aquela intervenção naquele momento a brincadeira seria diferente. Né? Talvez não teria sido tão, é, rica. A gente foi enriquecendo, enriquecendo, também com a intervenção.
09	Pesquisadora – Ali você...

10	Professora A – Eu acho...
11	Pesquisadora - trouxe as suas experiências também.
12	Professora A – que o brincar é pra mim é o elemento principal da infância. Né? O brincar ela... é uma forma da criança, é, se interagir com o mundo, porque ela brinca desde de, desde de neném. Né? Ela brinca com o objeto que é dado pra ela, a princípio. Depois ela ressignifica aquele objeto e brinca de uma outra coisa com esse mesmo objeto. Acho que é, é uma forma da criança, é, tá no mundo e conhecer esse mundo que cerca ela. Estimulando a imaginação, a criatividade, né?
13	Professora B – O faz de conta, né?
14	Professora A – O faz de conta.

Análise

No turno (2), a professora B utiliza-se do argumento de definição, primeiramente de condensação *“O brincar ele é essencial”* e, em seguida, a descritiva, discorrendo sobre sua concepção de brincar. *“Através do brincar que a criança expõe tudo aquilo que ela sente, ela traz muito aquilo que ela vivencia em casa, ela também, é, se espelha na gente e acaba representando nossos gestos, nossas atitudes, a maneira de falar”*. E conclui seu discurso buscando a afirmação da professora A, ao que ela não demonstra nenhuma expressão.

No turno seguinte (3), A inicia seu discurso com o argumento de definição por meio da condensação, *“é o ser e estar da criança nesse mundo”*. Prosseguindo com uma definição descritiva *“Acho que através do brincar, da brincadeira que ela vai, é, se colocando no mundo, vai experienciando as vivências, vai ampliando os conhecimentos do que elas vivenciam, é, cada vez elas ressignifica os objetos, as brincadeiras”*, e vai intercalando com argumento de ilustração, a fim de corroborar a ideia que disse anteriormente. Por exemplo, quando diz que a criança ressignifica os objetos e as brincadeiras, ela reforça dizendo: *“o que é brincar hoje não é o que é brincar amanhã, né? O que elas constroem hoje já não é o que elas constroem amanhã”*.

Nos turnos 4, 5, 6 e 7, pesquisadora e professoras entrevistadas tecem um discurso coletivo, no qual a fala de uma complementa a da outra. E ambas concordam e reforçam a

ideia construída, ampliando o argumento de definição descritiva, apresentado pela professora A.

No turno (8), B inicia sua fala concordando com as ideias expostas anteriormente. Ela inclui um novo elemento na discussão, a intervenção *“E as vezes quando a gente acaba intervindo na brincadeira”*, e utiliza um argumento de ilustração para apresentá-lo, mas cai no argumento da contradição, visto que uma proposição nega a outra, uma vez que dar liberdade e intervir são ações incoerentes: *“A partir do momento que eu dei a liberdade, eu entrei na brincadeira com eles, eles foram criando explorando muitas coisas, né, que talvez se eu não tivesse tido aquela intervenção naquele momento a brincadeira seria diferente.”*

Prosseguindo o diálogo, como pesquisadora, no turno (9 e 11), busquei retomar a ideia das experiências, das trocas entre pares *“Ali você... trouxe as suas experiências também”*. Optei por não fomentar, neste momento, a discussão sobre a intervenção, o que retomei em turnos posteriores, mesmo porque esse não era o objetivo da entrevista. Mas, enfim, acabei por assumir um discurso diplomático, principalmente se nos atermos somente à análise dos excertos apresentados neste momento.

No turno 12, a professora A utiliza-se dos argumentos de definição descritiva *“que o brincar é pra mim é o elemento principal da infância. Né? O brincar ela... é uma forma da criança, é, se interagir com o mundo, porque ela brinca desde de, desde de neném. Né?”* e ilustração *“Ela brinca com o objeto que é dado pra ela, a princípio. Depois ela ressignifica aquele objeto e brinca de uma outra coisa com esse mesmo objeto”*.

Embora a pesquisadora inicie a entrevista questionando sobre a compreensão de um conceito de forma coletiva, pois utiliza o pronome de segunda pessoa **vocês (no lugar do vós)**, os discursos desse primeiro excerto foram permeados de pronomes pessoais de primeira pessoa (eu acho), pronomes possessivos (**é pra mim**) ou outras formas indicativas disto, como a palavra **acho**. Somente a expressão **a gente** foi utilizada em alguns momentos, mas de forma generalizada e não como expressão de um coletivo. Isto denota que esta categoria pode não ter sido discutida coletivamente pelos professores da instituição, constituindo um significado coletivo para o mesmo, ou que os pontos de vista se distinguem. Todavia, pelo diálogo fomentado, pudemos perceber que, embora frente a alguns distanciamentos, ambas concordam que o Brincar é atividade fundamental das/para as crianças.

EXCERTO 2

Retomando a fala da professora A no turno (8), no qual ela introduz o termo intervenção, selecionei o segundo excerto agrupando a parte da entrevista em que conversamos sobre o conceito de intervenção e como ela está presente no cotidiano da turma, principalmente nos momentos destinados ao Brincar.

15	Pesquisadora – É, aí a professora B falou, falou da intervenção, né? O que seria essa intervenção pra vocês? E como que vocês, assim, pensam a intervenção.
16	Professora A – Eu tento intervir o menos possível, é, no sentido de sugerir alguma coisa. Eu interfiro mais assim, no sentido de brincar junto. Então tá de casinha eu vou lá e falo: o que que eles estão fazendo? Deixa eu, que que é? É suco? Me dá um pouquinho? Né? É um salão de beleza? O que que tá fazendo hoje? É o telefone? Pra quem que cê tá ligando? O que que vocês estão conversando? Não interferir na condução da brincadeira, assim, o rumo que vai tomar. Não, Quero, quero chegar... Acho que assim, a gente inicia talvez até certas brincadeiras, certos jogos, brincadeira de roda com uma intenção, a gente lança nossa intenção, mas o resultado a gente não sabe. Porque a criança conduz dá, né?Dá... eu tava conversando hoje isso, assim, você propõe uma coisa, você sabe o que você tem como objetivo, tal, mas a partir do momento que você propõe você já não sabe mais o rumo que vai tomar, porque é o outro você não... você tem a sua proposta. Acho assim, o brincar é muito isso, é, você joga, você sugeri. Né? Acho que é mais isso. Por isso que eu tento interferir o menos que eu posso na brincadeira deles, livre. Assim a gente propõe algumas, é, no sentido assim de intuição. Se você põem um brinquedo, um cantinho de casinha, cê tá, é...
17	Pesquisadora – Sugerindo.
18	Professora A – ...sugerindo uma brincadeira, mas que uma casinha, não necessariamente é um papai e uma mamãe. Pode ser um restaurante, pode ser um, é, sei lá, uma
19	Pesquisadora – Cê tá dando um subsídio, cê tá trazendo um um elemento pra brincadeira.
20	Professora A – É, um elemento. Cê traz um cantinho de beleza,

	que tem shampoo, cê tá sugerindo um cabeleireiro, talvez não, eles podem tá se organizando pra, pra, tomar um banho...
21	Pesquisadora - Pra ir pra uma festa.
22	Professora A - Pra ir pra uma festa.
23	Pesquisadora - Como eles fizeram.
24	Professora A - Como eles fizeram. Ir pra uma festa. É, tão se arrumando, pra...
25	Pesquisadora - Várias vezes eles fazem isso né? Você tem que lavar o cabelo pra ir pra festa. Eles começaram a lavar meu cabelo.
26	Professora A – É, assim é, você tem um elemento que você joga, pra você criar, assim, digamos assim, um estopim pra, pra, mesmo muitas vezes não precisando. Porque ao mesmo tempo quando você coloca, é, uma experiência que teve essa semana, pus potes vazios de massinha, que não tem assim, pra eles é um pote de massinha. Aí, em cima daquilo eles criaram já, outra brincadeira. Uns construíram um castelo, outros pediram emprestado que queriam fazer água de coco, que tava vendendo água de coco, naqueles copos grandes. Então assim, você até põe um elemento, mas o que vai ter ali é mais difícil. Né?
27	Pesquisadora – É criação deles né? Mas igual você falou uma coisa importante, né? Porque o brinquedo que você traz ele pode não conduzir e pra brincar a criança não depende dele, mas a partir do momento que ele tá ali, ele contribui como um elemento pra fomentar aquele brincar, né? Que é aquilo que a professora B tava falando que é a questão da experiência. Ele traz a experiência dele, a vivência, então se ele também não tem elementos que fomentem esse brincar que vai dar esse subsídio, ele vai brincar, ele vai usar a imaginação, mas dentro daquilo que ele tem, que ele conhece. Né?
28	Professora B - Eu acho assim, a intervenção, eu vejo ela também, é, procuro deixar livre, mas no intuito assim de tá solucionando, as vezes, é, conflitos entre eles, porque não quer deixar o coleguinha brincar, é, excluir, porque as vezes eles excluem certas crianças, a Eneida viu muito isso na minha sala, eles excluem. Então no intuito assim de tentar fazer com que os outros deixem o outro brincar junto, respeitando o momento deles. Na brincadeira da massinha, por exemplo, tinha um que não queria dividir de jeito nenhum, então a gente respeitou a vontade dele e ele ficou com a massinha dele. Mas também assim, é, ajudar neste sentido, do compartilhar, da

	socialização deles ali, né? Do brincar junto, respeitar que tem grupos que sempre brincam juntos, eles formam seus grupinhos nas brincadeiras, né? Cada um, né? Respeitando mesmo o brincar, o jeitinho de brincar de cada grupinho. Nesse ponto também eu não fico, minha intervenção assim, eu observo muito. Quando eu vejo que é uma coisa demais assim, aí eu procuro né, observar e conversar, né, pra gente poder ver... (e finaliza a fala com gesto que indica ver o que se pode conversar ou fazer).
--	--

Análise

Como pesquisadora, inicio esse turno (15) da entrevista com um exórdio e a provocação de uma reflexão ***“É, aí a professora A falou, falou da intervenção, né? O que seria essa intervenção pra vocês?”***

Do turno 16 ao 25, a professora A tece seu discurso sobre a intervenção baseando-se em fazeres cotidianos que envolvem esta categoria, adotando como principais argumentos para a construção deste discurso o exemplo e a ilustração. No turno 16, ela inicia com um argumento de exemplo a fim de explicar seu entendimento sobre a categoria intervenção ***“Eu tento intervir o menos possível, é, no sentido de sugerir alguma coisa. Eu interfiro mais assim, no sentido de brincar junto”***. Em seguida, parte para a ilustração ***“Então tá de casinha eu vou lá e falo: o que que eles estão fazendo? Deixa eu, que que é? É suco? Me dá um pouquinho? Né? É um salão de beleza? O que que tá fazendo hoje? É o telefone? Pra quem que cê tá ligando? O que que vocês estão conversando?”***. Novamente usa o argumento de exemplo para explicar o que entende por intervenção ***“(Não interferir na condução da brincadeira, assim, o rumo que vai tomar. Não, Quero, quero chegar... Acho que assim, a gente inicia talvez até certas brincadeiras, certos jogos, brincadeira de roda com uma intenção, a gente lança nossa intenção, mas o resultado a gente não sabe. Porque a criança conduz dá, né? Dá... eu tava conversando hoje isso, assim, você propõe uma coisa, você sabe o que você tem como objetivo, tal, mas a partir do momento que você propõe você já não sabe mais o rumo que vai tomar, porque é o outro você não... você tem a sua proposta”***. Nesta parte, assim como no fragmento anterior da conversa, a professora estabelece uma relação entre intervenção e intencionalidade, mas afirmando que estes aspectos contribuem, mas não determinam, a brincadeira em si. Isto fica claro quando define

“Acho assim, o brincar é muito isso, é, você joga, você sugeri. Né? Acho que é mais isso”. E logo a seguir exemplifica *“Por isso que eu tento interferir o menos que eu posso na brincadeira deles, livre. Assim a gente propõe algumas, é, no sentido assim de intuição”.* Do turno 17 até o 25, ela vai usando argumentos de exemplo para confirmar seu ponto de vista. Argumentos estes com os quais a pesquisadora vai corroborando.

No turno 26, A traz um argumento de definição descritiva para concluir sua ideia de intervenção *“(É, assim é, você tem um elemento que você joga, pra você criar, assim, digamos assim, um estopim pra, pra, mesmo muitas vezes não precisando”.* E segue ilustrando, *“é, uma experiência que teve essa semana, pus potes vazios de massinha, que não tem assim, pra eles é um pote de massinha. Aí, em cima daquilo eles criaram já, outra brincadeira. Uns construíram um castelo, outros pediram emprestado que queriam fazer água de coco, que tava vendendo água de coco, naqueles copos grandes”.*

Para confirmar a tese apresentada pela professora A, de que os elementos que acrescentamos nos momentos de brincadeira interferem, de certa forma, no Brincar, mas que este permanece livre, visto que as crianças criam sobre eles, uma vez que os mesmos configuram-se apenas como suporte para a ação, que é livre, a pesquisadora traz um argumento de exemplo: *“Porque o brinquedo que você traz ele pode não conduzir e pra brincar a criança não depende dele, mas a partir do momento que ele tá ali, ele contribui como um elemento pra fomentar aquele brincar, né?”.*

A professora B finaliza esta Seção da entrevista expondo sua opinião sobre a intervenção, trazendo o argumento de definição descritiva *“Eu acho assim, a intervenção, eu vejo ela também, é, procuro deixar livre, mas no intuito assim de tá solucionando, as vezes, é, conflitos entre eles, porque não quer deixar o coleguinha brincar”.* Em seguida, reafirma o que disse por meio do argumento de ilustração *“Então no intuito assim de tentar fazer com que os outros deixem o outro brincar junto, respeitando o momento deles. Na brincadeira da massinha, por exemplo, tinha um que não queria dividir de jeito nenhum, então a gente respeitou a vontade dele e ele ficou com a massinha dele (...)”* e prossegue explicando seu ponto de vista, utilizando o argumento de exemplo *“Mas também assim, é, ajudar neste sentido, do compartilhar, da socialização deles ali, né? Do brincar junto, respeitar que tem grupos que sempre brincam juntos, eles formam seus grupinhos nas brincadeiras, né? (...) Nesse ponto também eu não fico, minha intervenção assim, eu observo muito. Quando eu vejo que é uma coisa demais assim, aí eu procuro né, observar e conversar, né”.*

Nesse segundo excerto, no qual discutimos sobre a compreensão do termo intervenção, compreendemos que as professoras não têm um conceito de intervenção consolidado, elas expressaram suas impressões e pontos de vista tendo como base questões cotidianas, percebe-se a ausência de uma base teórica sobre o assunto.

Analizamos também a inexistência de um conceito coletivo sobre esta categoria, visto que a presença dos pronomes pessoais é característica marcante no discurso de ambas as professoras. Além disso, os pontos de vista apresentados por cada uma são distintos. Enquanto uma reconhece na intervenção apenas a possibilidade de agir sobre questões referentes aos desentendimentos, apontando que quando intervém não deixa fluir a brincadeira livre, a outra demonstra vislumbrar uma possibilidade de intervenção construtiva para o ato de Brincar, que pode ampliar suas possibilidades e não limitá-las.

O excerto seguinte ampliará essa reflexão, pois, a pesquisadora, ao incluir a categoria mediação, estará fomentando a busca pela compreensão e distinção de cada uma destas categorias.

EXCERTO 3

Como exposto até o momento, dentro do próprio diálogo, foram surgindo oportunidades de discutir os pontos que a princípio era interesse deste trabalho. Quando iniciamos uma conversa com tema o Brincar, foi fácil aparecer a relação com a intervenção. Do mesmo modo, dando continuidade ao diálogo, em um dado momento, uma das professoras ao relatar uma brincadeira ocorrida na sala de atividades suscitou a palavra mediação. Neste momento, ela descrevia que as crianças brincavam livremente de massinha quando deu a hora da merenda e ela teve que mediar a fim de dar um desfecho ao contexto da brincadeira. Esta descrição possibilitou que a pesquisadora fomentasse uma reflexão sobre o entendimento das mesmas acerca das categorias mediação e intervenção. Esta conversa está registrada no excerto abaixo:

TURNO	TRANSCRIÇÃO
29	Pesquisadora – E assim, para vocês intervenção e mediação, vocês acham que é a mesma coisa? O que vocês acham? Vocês acham que (gesticula, balançando a cabeça, como sinal de dúvida) são coisas distintas?

30	Professora B – Eu acho que a intervenção agente tenta (pensa por alguns instantes) eu acho que (interrompe a fala novamente por alguns segundos) intervir na brincadeira, agente tá colocando alguma coisa nossa (breve pausa) pra que seja, às vezes, né, puxado mais pro nosso jeito.
31	Professora A – Como dar uma direção (inaudível). Intervenção é como se estivesse mudando a direção de alguma coisa, né. Assim, igual, eles estão tendo conflito, você interviu ali pra aquilo acabar. Mediar... (Olha para B que completa a frase)
32	Professora B - agente, acho que respeita (B olha para A que continua)
33	Professora A - É um meio de campo, mais ou menos, pra mim. Você vai, você contribui. Igual, quando você, eu acho, você põe uma casinha, quando você fala o quê que tem aí? É suco? O que você tá fazendo? É você leva a criança a te dar algumas respostas do que quê tá brincando, quê que tá criando. (professora B interrompe...)
34	Professora B - Sem intervir né? Você tá mediando, mas não tá (fala olhando para A que completa enquanto B concorda com as afirmações da colega)
35	Professora A - Você não tá... Ah eu quero que você faça um café.
36	Professora B – Ah! Eu quero um suco. Um quero um, né.
37	Professora A - Eu entendo mais o mediar como um “brincar junto” (as aspas foram gesticuladas pela professora, enquanto falava) e a intervenção como um olhar de fora (breve pausa) que foi lá modificou alguma coisa e saiu de novo. Não sei se eu to (breve pausa).
38	Professora B – É. Eu vejo assim também.
39	Professora A - Entende? Você foi lá, interviu, mexeu em alguma coisa e saiu.
40	Professora B – Modificou.
41	Professora A - Mediação eu acho que você vai mais junto, como se você estivesse (Eneida interrompe)
42	Pesquisadora – Construindo em cooperação, colaboração...
43	Professora A – É, construindo junto com a criança aquela, aquela brincadeira que ela tá, sei lá, que ela colaborou, você foi, voltou.

Né? Neste sentido.

Análise

No turno 29, a pesquisadora toma a palavra a fim de questionar às professoras sobre seu entendimento acerca da mediação e intervenção, visto que no excerto anterior a segunda categoria não foi definida/conceituada e, muitas vezes, as explicações dadas pelas professoras demonstraram certa confusão entre as duas categorias. Porém a forma como a pesquisadora formulou seu questionamento direcionou demais a resposta das participantes **“E assim, para vocês intervenção e mediação, vocês acham que é a mesma coisa? O que vocês acham? Vocês acham que (gesticula, balançando a cabeça, como sinal de dúvida) são coisas distintas?”**. Além do exposto, seus gestos também são sugestivos demais. Isso não é bom porque pode intervir diretamente no andamento da pesquisa, pode impedir que a verdadeira concepção das participantes não seja explicitada, pois, quando a pesquisadora diz **“vocês acham que é a mesma coisa?”** ou **“Vocês acham que são coisas distintas?”**, explicita que sua concepção é que se difere. E isto pode se configurar como um discurso de autoridade.

No turno seguinte (30), a professora B usa o argumento de definição descritiva para apresentar seu entendimento **“Eu acho que a intervenção agente tenta[...] eu acho que [...] intervir na brincadeira, agente tá colocando alguma coisa nossa [...] pra que seja, às vezes, né, puxado mais pro nosso jeito”**.

A seguir (turno 31), A também apresenta seu argumento de definição descritiva **“Como dar uma direção (inaudível). Intervenção é como se estivesse mudando a direção de alguma coisa, né”** e confirma sua tese com um argumento de exemplo **“Assim, igual, eles estão tendo conflito, você interviu ali pra aquilo acabar”**.

No turno 33, ela define mediação **“É um meio de campo, mais ou menos, pra mim. Você vai, você contribui”** e, em seguida, ilustra **“Igual, quando você, eu acho, você põe uma casinha, quando você fala o quê que tem aí? É suco? O que você tá fazendo? É você leva a criança a te dar algumas respostas do que quê tá brincando, quê que tá criando”**.

Nos turnos 34, 35 e 36, A e B vão tecendo uma distinção conjunta entre intervenção e mediação **“Sem intervir né? Você tá mediando, mas não tá...”** e exemplificam **“Ah eu quero que você faça um café”, “Ah! Eu quero um suco”**.

Ainda definindo as duas categorias, a professora A apresenta sua descrição no turno (37) *“Eu entendo mais o mediar como um “brincar junto” e a intervenção como um olhar de fora que foi lá modificou alguma coisa e saiu de novo”* e exemplifica no turno (38): *“Você foi lá, entreviu, mexeu em alguma coisa e saiu”*. Conclui sua definição nos turnos seguintes com a colaboração da pesquisadora *“Mediação eu acho que você vai mais junto, como se você estivesse”* e a pesquisadora completa *“Construindo em cooperação, colaboração”*, e a professora termina *“É, construindo junto com a criança aquela, aquela brincadeira que ela tá, sei lá, que ela colaborou, você foi, voltou. Né? Neste sentido”*.

Nesse excerto, todas as participantes da pesquisa atuaram ativamente na construção de uma definição para intervenção e mediação. As professoras buscam, a todo momento, a confirmação e a colaboração da parceira para construir seu pensamento/ideia. Isso foi percebido até mesmo no uso dos pronomes. Apesar de terem utilizado as expressões *“eu acho, pra mim, eu entendo”*, neste ciclo da conversa, o pronome *“você”* foi muito utilizado como uma generalização e compartilhamento de ação. Exemplos: *“Você vai”* (turno 33), *“você contribui”* (turno 33), *“Você tá mediando”* (turno 34), *“Você não tá”* (turno 35), *“você foi lá”* (turno 39). O termo *“a gente”* também demonstra aqui uma cumplicidade de pensamento e não apenas uma forma de se expressar como em turnos de excertos anteriores *“a gente, acho que respeita”*- turno 32).

EXCERTO 4

Este excerto foi selecionado por levantar a questão das relações de mediação estabelecidas nos momentos de brincadeira entre adulto/criança e criança/criança. Conversávamos, neste momento, sobre como a experiência do outro serve como suporte para a experiência de outros indivíduos, que apoiados nestas têm a possibilidade de conhecer coisas, ou sobre coisas, mesmo sem vivenciá-las. A interação entre pares consiste, por si só, em uma fonte de experiência. Além disso, levantamos também a questão de como os elementos presentes, inseridos, também se constituem como mediadores entre a criança e o ato de brincar, enriquecendo o repertório e experiências das crianças, contribuindo para sua criação e imaginação.

No excerto em tela, a professora A usou do argumento ilustrativo para apresentar seu trabalho com os cantinhos. Pontuando o quanto foi produtivo a inserção de elementos diferenciados para a constituição do Brincar. E conclui apontando o desejo de incluir outros tipos de elementos/artefatos. A partir daí, a pesquisadora pergunta à professora B se ela também gostaria de disponibilizar outros tipos de materiais e artefatos para as crianças. Este diálogo compõe o excerto a seguir.

TURNO	TRANSCRIÇÃO
44	Pesquisadora – E você professora B? Tem alguma coisa, assim, algum tipo de elemento, assim, de, de artefato que você gostaria de trazer para sua sala? E que...
45	Professora B – É, é, ver a professora A falando sobre essa questão dos cantinhos, me fez, é, algo assim que alguns anos atrás eu sempre trabalhei. E isso se perdeu! Vendo ela relatando os cantinhos, eu lembrei, né, quando eu comecei a dar aula eu tinha o cantinho da fantasia, uma sala enorme, o cantinho da fantasia, cantinho da leitura, e isso se perdeu. Quando eu vim pra cá eu acabei entrando meio que no rumo, como as professoras já trabalhavam seguindo aquilo ali. E quando você veio pra minha sala fez com que eu repensasse um pouco essa questão do brincar. É no sentido assim, dar mesmo novas possibilidades pra eles. E essa questão dos cantinhos é algo que assim, eu acho que permite a criança, é, criar muito e que eu, isso assim... se perdeu! Eu, enquanto professora, teve uma fase que se perdeu. E eu comecei a repensar isso, no sentido de que pro ano que vem eu possa estar trazendo novas sugestões pra eles, até mesmo a questão dos cantinhos, novas brincadeiras neste sentido, juntando objetos, trazendo pra sala criando novos momentos pra eles. Isso fez com que eu repensasse a questão do brincar neste sentido, que é algo que se perdeu, eu tinha muito isso e em algum momento isso se perdeu.

Análise

Como contextualizamos antes de apresentar este fragmento da conversa, a professora A vinha no diálogo expondo seu trabalho realizado com os cantinhos e argumentando o quanto isto estava reverberando em possibilidades ímpares de interações e aprendizagens. Seu discurso foi permeado também por ilustrações, nas quais apresentou várias situações

cotidianas vivenciadas pelas crianças nos momentos destinados à brincadeira nestes cantinhos. Vimos que tal discurso provocou na outra professora um movimento de adesão, como nos aponta o discurso apresentado no turno 45.

Tal adesão é expressa logo no início da fala da professora *“É, é, ver a professora A falando sobre essa questão dos cantinhos, me fez...”* *“Vendo ela relatando os cantinhos, eu lembrei, né”*. Foi o compartilhar que disparou a reflexão. Por meio desta reflexão, ela pôde estabelecer um movimento intrapessoal em que resgatou saberes e fazeres adormecidos *“algo assim que alguns anos atrás eu sempre trabalhei”*, explicitando seu descontentamento por ter se distanciado desta forma de agir, o que fica evidente pelo uso da expressão *“E isso se perdeu!”*, repetida por várias vezes em seu discurso. Nesta conversa, a professora apresenta também o desejo de retomar esta prática *“E eu comecei a repensar isso, no sentido de que pro ano que vem eu possa estar trazendo novas sugestões pra eles, até mesmo a questão dos cantinhos, novas brincadeiras neste sentido, juntando objetos, trazendo pra sala criando novos momentos pra eles”*. O fato de desejar a mudança configura-se como uma proposta de reconstrução.

Para apresentar o motivo pelo qual *“Isso se perdeu”*, a professora B usa o argumento pragmático ao explicar que *“Quando eu vim pra cá eu acabei entrando meio que no rumo, como as professoras já trabalhavam seguindo aquilo ali”*, ou seja, ao aderir à dinâmica da escola seus saberes e fazeres se perderam.

A pesquisadora, ao lançar um questionamento à professora no turno 44 *“E você B? Tem alguma coisa, assim, algum tipo de elemento, assim, de, de artefato que você gostaria de trazer para sua sala?”* provoca um movimento reflexivo crítico, no qual ela tem que voltar-se à sua prática, a suas concepções e articular isto com o que foi discutido na entrevista para formular uma resposta.

Na análise identificamos a presença das ações críticas reflexivas de Informar e Confrontar. Quanto ao Reconstruir, podemos dizer que este processo foi iniciado, abrindo possibilidades.

3.2- Continuando o percurso de reflexão: a sessão reflexiva

Após observar por um período de três meses os contextos de brincadeira, as videograções produzidas foram assistidas sob um olhar, agora distante do momento da ação. A videogração toma uma grande relevância na Pesquisa Crítica de Colaboração, não

apenas por permitir revisitar o campo, mas vivenciá-lo novamente, só que agora com a possibilidade de dirigir a ele um olhar crítico distanciado do movimento da ação. Isto foi fundamental nesta pesquisa em que o contexto de observações era dinâmico. E eu, como pesquisadora, não limitei a observar e registrar, mas me vi envolvida pelas crianças nos contextos de brincadeira. Era só adentrar a sala e elas já se dirigiam a mim num convite ao brincar. “A gente tá brincando de mamãe, papai e filhinho. Você vai ser o que?” (nota de campo – turma de Creche 3 anos)

Deste material, selecionei dois vídeos para reflexão coletiva dos partícipes da pesquisa. A intenção foi possibilitar um movimento reflexivo sobre o fazer pedagógico e os saberes que fundamentam a prática dos envolvidos na pesquisa, no que tange à questão do trabalho.

Desta forma, tendo como escopo nossa questão de pesquisa “*Os brinquedos artefatos e materiais são compreendidos como possibilidade de mediação no contexto da brincadeira?*” e como objetivos *compreender se os brinquedos e artefatos são considerados, pelos educadores, possibilidade de mediação nos momentos de brincadeiras e fomentar a reflexão sobre o significado do ato de mediar*, organizei a sessão reflexiva.

Como a entrevista dialógica permitiu que se conhecesse um pouco sobre o entendimento das professoras acerca da mediação, a intenção agora é que este conceito seja revisitado, tomando como base não só os saberes, mas também os fazeres, ou seja, refletir criticamente suas ações e formas de pensar. Além disso, espera-se que esta reflexão seja colaborativa contribuindo para um compartilhamento de significados.

Sendo assim, dividi a sessão em 3 momentos conforme mostra o quadro 11.

Quadro 11 – Resumo das ações da sessão reflexiva

QUADRO SÍNTESE - SESSÃO REFLEXIVA	
TEMPOS	PROPOSTA DE AÇÃO
1º Momento	Apresentação das palavras-chave do trabalho: mediação, brincar e brinquedo. (fundamentação teórica)
2º Momento	Assistir aos vídeos e descrever os episódios. Expor seus pontos de vista, dialogar,

	argumentar sobre os aspectos suscitados a partir dos vídeos.
3º Momento	Revisitar o conceito de mediação e rediscuti-lo, reconstruindo-o caso o grupo decida fazê-lo.

Fonte: Quadro construído pela autora.

Iniciei relembando em que consiste a PCCol, visto que já havia explicitado isto em encontro anterior e apresentando as categorias-chave de meu trabalho trazendo os autores sob os quais as fundamentei. De acordo com o quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Categorias-chave da pesquisa

CATEGORIAS-CHAVE	
MEDIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mediação - segundo Oliveira (1993) é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (p.26). ➤ Os impulsos diretos presentes nas ações circunscritas ao campo de ação imediata do sujeito são inibidos mediante a presença de estímulos auxiliares, intermediários. Tais estímulos são elementos mediadores que interpostos entre o sujeito e o objeto/meio tornam as relações mais complexas. O elemento mediador, de certa forma, controla os impulsos do indivíduo, fazendo com que o mesmo pense sobre sua ação, tornando-a algo intencional.
BRINCAR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincar: muito mais que uma atividade predominante é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008)
BRINQUEDO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brinquedo: O brinquedo é um produto social, e por essa razão possui traços culturais específicos. Ele traz em si funções sociais que permitem a compreensão do funcionamento de determinada cultura (BROUGÈRE, 2008). O autor pontua, porém, que o brinquedo estimula a brincadeira, dando suporte à ação da criança nesta atividade, mas não condiciona a ação da mesma, uma vez que, por já

	possuírem um acervo de significados, subvertem o uso do brinquedo, conferindo-lhe novos significados.
--	--

Fonte: Quadro construído pela autora.

Apresentando as referências teóricas que definem as categorias deste trabalho, pretendi compartilhar meus significados com as participantes da pesquisa de forma dialogada para que não configure como um discurso de autoridade, em que os princípios e conceitos do pesquisador assumem uma posição privilegiada em relação aos dos outros participantes. Uma vez que o preceito do trabalho colaborativo é compartilhar significados, estes podem influenciar ou não a forma de pensar e agir de todo o grupo, gerando ou não a construção de significados compartilhados. A intenção então, é que conhecendo outras referências possam refletir sobre suas teorias e conceitos, ou seja, confrontá-las. Por meio desta ação de reflexão crítica, o *confrontar*, questionamos nossas ações e as teorias que as sustentam, buscando compreendê-las. Neste processo crítico reflexivo, podemos constatar se nosso agir está sofrendo influências de forças sociais e institucionais e também visualizar possibilidades de mudanças.

No segundo momento, assistimos a dois vídeos de situações cotidianas de brincar na escola. Em seguida solicitei às professoras que descrevessem as cenas. Apresento a seguir um trecho da descrição selecionado da transcrição da Sessão Reflexiva:

Turno	Discurso
04	PROFESSORA B: No primeiro momento, eles estavam brincando com os pneus, e havia a troca e um às vezes não queria dividir. Ah, escolhe outro, e vinha correndo. Apesar de não ter para todo mundo, eles conseguiram brincar. E no segundo momento estava organizado de uma outra maneira com cadeiras, onde era os cantinhos, panelinhas, proporcionamos diversas brincadeiras para crianças, livrinhos, panelinhas, as fantasias e cada grupo ia se organizando né e eles vinham buscando.
05	PROFESSORA A: A primeira foi na área externa né, uma brincadeira mais, no pátio, sem o suporte dos brinquedos, só tinha pneu, não tinha outros brinquedos, e outro na área interna da sala né, que tinha mais opções de escolha, de ter um suporte para brincar na sala tinha mais.

Após a descrição, discutimos algumas questões que formulei a partir de minhas observações e reflexões individuais a respeito do que foi vivenciado no período em que estive no campo, ou seja, em que vivenciei o cotidiano das crianças e professoras. Os diálogos tecidos nesta dinâmica são neste capítulo analisados. Mediadas pelas questões, as professoras puderam revisitar os vídeos assistidos e refletir sobre as impressões apresentadas no ato de descrever e sobre a ação que o mesmo retrata. Ou seja, será necessário expor os saberes que subsidiam seu pensar e agir. Isto contribuirá para a compreensão do significado de suas ações. Para tal reflexão propomos as seguintes questões:

- Mediante os episódios de brincadeiras que assistimos, como vocês pensam a presença dos brinquedos nas brincadeiras?
- Vocês percebem alguma mudança no modo de brincar e interagir das crianças em relação aos dois episódios?
- Em que momento surgiu a ideia de incluir essa organização por cantinhos, inserindo novos elementos além dos brinquedos que a escola disponibiliza?
- Você mudaria mais alguma coisa na organização do momento de brincar?

No terceiro e último momento da sessão, revisitamos nossos modos de compreender a categoria mediação, expressadas na entrevista dialógica. A intenção desta ação foi proporcionar, em um movimento dialógico, que os partícipes apresentassem seus pontos de vista, negociassem, argumentassem, tendo a oportunidade de compartilhar um significado para esta categoria. Para isto, apresentei a elas o excerto da transcrição da entrevista dialógica no qual expuseram suas compreensões sobre mediação.

31	Professora A – Como dar uma direção (inaudível). Intervenção é como se estivesse mudando a direção de alguma coisa, né. Assim, igual, eles estão tendo conflito, você interviu ali pra aquilo acabar. Mediar... (Olha para professora B que completa a frase)
32	Professora B - agente, acho que respeita (professora B olha para professora A que continua)

33	Professora A - É um meio de campo, mais ou menos, pra mim. Você vai, você contribui. Igual, quando você, eu acho, você põe uma casinha, quando você fala o quê que tem aí? É suco? O que você tá fazendo? É você leva a criança a te dar algumas respostas do que quê tá brincando, quê que tá criando. (professora B interrompe...)
34	Professora B - Sem intervir né? Você tá mediando, mas não tá (fala olhando para professora A que completa enquanto professora B concorda com as afirmações da colega)
35	Professora A - Você não tá... Ah eu quero que você faça um café.
36	Professora B – Ah! Eu quero um suco. Um quero um, né.
37	Professora A - Eu entendo mais o mediar como um “brincar junto” (as aspas foram gesticuladas pela professora, enquanto falava) e a intervenção como um olhar de fora (breve pausa) que foi lá modificou alguma coisa e saiu de novo. Não sei se eu to (breve pausa).
38	Professora B – É. Eu vejo assim também.
39	Professora A - Entende? Você foi lá, entreviu, mexeu em alguma coisa e saiu.
40	Professora B – Modificou.
41	Professora A - Mediação eu acho que você vai mais junto, como se você estivesse (Eneida interrompe)
42	Pesquisadora – Construindo em cooperação, colaboração...
43	Professora A – É, construindo junto com a criança aquela, aquela brincadeira que ela tá, sei lá, que ela colaborou, você foi, voltou. Né? Neste sentido.

Discutir as questões propostas, os episódios cotidianos e revisitar os conceitos são ações que estão ligadas tanto ao Confrontar quanto ao Reconstruir. Isto porque ao olhar de vários ângulos e de forma crítica os episódios cotidianos e revisitar conceitos faz-se imprescindível o exercício de refletir sobre as formas de pensar e agir, confrontando-as com outras formas de pensar compartilhadas no interior do grupo, trazidas tanto pelos colegas que estão presentes no cotidiano da instituição quanto pelo pesquisador. E Reconstruir, porque revisitando os contextos temos a oportunidade de pensarmos em novas possibilidades de fazer, buscando alternativas para nossas ações e até mesmo planejarmos uma mudança.

EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO REFLEXIVA

Nesta parte serão analisados sete excertos da sessão reflexiva. Os mesmos foram selecionados com o intuito de mostrar o movimento dialógico/reflexivo estabelecido neste espaço. Iniciei, como disse anteriormente, com um exórdio acerca da metodologia de pesquisa demonstrando a finalidade de um trabalho de pesquisa para mim. Ressaltei, então, que a base da PCCol é o diálogo, bem distante da busca por constatações de verdades, e sim um compartilhar de sentidos e significados.

Desta forma, eu, no papel de pesquisadora, trago minhas observações como vivente daquele espaço/tempo, da mesma forma que os demais partícipes, no caso elas, professoras, expõem seus pontos de vista sobre as questões que levanto. Todos os participantes da pesquisa terão oportunidade de compartilhar com os demais seu olhar sobre o fenômeno. E finalizo este exórdio apresentando as categorias teóricas que fundamentam meu pensar/agir. Logo em seguida assistimos aos dois episódios cotidianos selecionados a fim de disparar o diálogo e as reflexões mediadas pelas questões antes apresentadas.

EXCERTO 1

Este excerto traz a exposição dos pontos de vista das professoras em relação a presença e ausência de brinquedos e artefatos nos momentos de brincadeira. Ao assistirmos aos episódios com dois momentos distintos de brincadeira – um no qual as crianças brincavam apenas com pneus no pátio, e outro em que brincavam na sala de atividades com os cantinhos temáticos – solicitei que descrevessem, narrassem o que acontecia, sem expressarem suas impressões ou pontos de vista, sem se posicionarem. Em seguida, lanço a questão para reflexão o que disparou um interessante diálogo que nos ajudou a compreender um pouco mais sobre a presença do brinquedo/artefato.

04	PROFESSORA B: No primeiro momento, eles estavam brincando com os pneus, e havia a troca e um às vezes não queria dividir. Ah, escolhe outro, e vinha correndo apesar de não ter para todo mundo, eles conseguiram brincar. E no segundo momento estava organizado de uma outra maneira com cadeiras, onde era os cantinhos, panelinhas,
----	---

	proporcionamos diversas brincadeiras para crianças, livrinhos, panelinhas, as fantasias e cada grupo ia se organizando né e eles vinham buscando.
05	PROFESSORA A: A primeira foi na área externa né, uma brincadeira mais, no pátio, sem o suporte dos brinquedos, só tinha pneu, não tinha outros brinquedos e outro na área interna da sala né que tinha mais opções de escolha, de ter um suporte para brincar na sala tinha mais.
06	PESQUISADORA: Eu trouxe assim algumas questões, assim, só para gente refletir um pouquinho, também em cima do vídeo né. Então mediante os episódios de brincadeiras que assistimos como vocês pensam a presença dos brinquedos nessas brincadeiras?
07	PROFESSORA B: Eu acho assim importante porque num segundo momento quando eles tiveram mais opções de brinquedos, surgiram novas possibilidades de brincadeiras, a variedade é muito maior e delas formarem outras brincadeiras. O pneu ali acaba tolindo um pouco mais, apesar delas conseguirem ai mesmo com os pneus a imaginação, a criatividade vai longe, quanto mais brinquedos maior a possibilidade das brincadeiras.
08	PROFESSORA A: Dentro do que cê tá falando, eu acho também assim, brinquedo ele ajuda, não sei se a palavra seria ajuda, assim, ele direciona um pouco do que a criança vai brincar. Nada impede também delas burlarem aquilo, assim, dentro do vídeo elas não fizeram, nem tanto, a gente não viu tudo, mas o brinquedo ele vai se tornando outras coisas durante a brincadeira, nem sempre só a casinha é só casinha.
09	PROFESSORA B: Pneu vira uma piscina
10	PROFESSORA A: Eu acho assim que o brinquedo na brincadeira ele dá uma direção daquilo que a criança tá brincando, mas a partir dali o que vai surgir a gente propõe, e eu acho que o não brinquedo na área externa no caso só o pneu, eh, alguns grupos estavam interagindo, outros não, eu notei assim na minha visão, tinha criança que tava só correndo, não tava um com outro brincando, um ou outro tava junto no mesmo pneu, sentado junto e tal em grupos pequenos. Eu noto isso na minha turma, que nos cantinhos, na hora, você proporciona, que você propõe a brincadeira, que o brinquedo tá presente, a interação é muito maior. Acho que troca acontece mais fácil, não sei, esse instrumento auxilia quando você vem trabalhando, dividir o que é para todo mundo, claro que vai surgir algumas questões, mas eu acho que eles se juntam mais em torno daquilo para brincar junto e quando você não tem, às vezes, corre, você acha que tá correndo junto mas tá correndo

	aleatório ou brincam em duplinhas, às vezes não brincam em número maior de crianças. Eu sinto que, às vezes, algum suporte assim ajuda a construir o início da brincadeira, auxiliam nessa construção.
--	--

Análise

As professoras iniciam com uma exposição apresentando o assunto, no caso descrevendo os episódios rememorados pelos vídeos, cada uma apontando o que mais lhe chamou atenção. A professora B deu maior enfoque à questão da organização dos espaços e às interações das crianças, enquanto que a professora A focou nas possibilidades oferecidas pelo meio, neste caso, brinquedos/artefatos.

No turno 06, a pesquisadora motiva a reflexão sobre a presença/ausência de brinquedos/artefatos com a questão: **“Como vocês pensam a presença dos brinquedos nessas brincadeiras?”**; O que é respondido nos turnos seguintes com argumentos pragmáticos. Ao se posicionarem, as professoras argumentam que uma maior variedade de brinquedos amplia as possibilidades do brincar, reportando sempre ao brinquedo como causa e possibilidade, e as maneiras de brincar, as subversões do uso do brinquedo, como efeito. E, no decorrer do diálogo, vão apresentando vários efeitos na atividade do brincar, mediante a presença dos brinquedos/artefatos. Turno 07 : **“num segundo momento quando eles tiveram mais opções de brinquedos, surgiram novas possibilidades de brincadeiras...”** turno 08: **“assim, brinquedo ele ajuda, não sei se a palavra seria ajuda, assim, ele direciona um pouco do que a criança vai brincar...”** turno 10: **“eu acho assim que o brinquedo na brincadeira ele dá uma direção daquilo que a criança tá brincando...”** , **“eu acho que eles se juntam mais entorno daquilo para brincar...”**, **“ajuda a construir o início da brincadeira, auxiliam nessa construção.”**. Tais argumentações apontam para o fato de que as professoras reconhecem a importância do brinquedo/artefato como enriquecimento das possibilidades de agir e criar das crianças.

Houve, no turno 07, um argumento de contradição apresentado pela professora B quando diz: **“O pneu ali acaba tolindo um pouco mais...”**. Se anteriormente ela havia mencionado que quando tiveram mais opções de brinquedos surgiram novas possibilidades de brincadeiras, subentende-se que o pneu também é um artefato que suscita possibilidades de

brincadeira. Tais possibilidades podem estar restritas a um único artefato, mas o verbete tolar traz um tom de contradição, visto que está intimamente ligado à negação, privação.

No turno 8 quando a professora A diz: *“assim, brinquedo ele ajuda, não sei se a palavra seria ajuda, assim, ele direciona um pouco do que a criança vai brincar...”*; também podemos interpretar dentro da análise de discurso tratar-se de um argumento de dúvida, visto que, ao afirmar que o brinquedo ajuda porque direciona, aponta que *“nada impede também delas burlarem aquilo”*, ou seja, direcionar contribui, de certa forma, mas quando proporciona uma ideia inicial para o brincar, deixando que tome outras direções posteriormente.

Ao levantar uma questão interessante sobre como os brinquedos reúnem mais as crianças em torno de uma mesma brincadeira, a professora A usa, no turno 10, o argumento de exemplo para provar o que está afirmando: *“eu noto isso na minha turma, que nos cantinhos na hora que você proporciona, que você propõe a brincadeira, que o brinquedo tá presente, a interação é muito maior”, “eles se juntam mais em torno daquilo para brincar junto e quando você não tem as vezes corre, você acha que tá correndo junto mas tá correndo aleatório...”*

Notei também que este espaço de diálogo iniciou, como demonstra este primeiro excerto, com falas muito marcadas por dêiticos pessoais, principalmente o pronome pessoal **eu**. E que os exemplos compartilhados também demarcam situações que delimitam o particular, ou seja, aquilo que é meu e não compartilhado com os outros. Tal situação ficou bem evidente também na Entrevista Dialógica. Mas na própria sessão percebi que houve um deslocamento do que é inerentemente meu para o que é compartilhado com outro. Nos próximos excertos o que digo ficará evidente.

EXCERTO 2

A pesquisadora compartilha uma impressão com as professoras, a de que as crianças demonstram necessidade de buscar por brinquedos na hora da brincadeira, suscitando uma reflexão sobre esta hipótese.

17	PESQUISADORA: Acho que a gente respondeu um pouco também da segunda né? Vocês perceberam alguma mudança no modo de brincar
----	--

	<p>e interagir das crianças? Em relação aos dois episódios né, nós respondemos, agora uma coisa que eu não sei assim, foi uma impressão que ficou pra mim, eu queira contar, compartilhar com vocês, para vê se vocês acham, vocês tiveram a mesma impressão. Eu tive a impressão que no vídeo da brincadeira com os pneus até bem no iniciozinho, parece que eu escuto uma criança falando alguma coisa: Vamos pegar brinquedo? Vocês ouviram isso? No iniciozinho do vídeo. E esse vídeo ele tem uma outra parte que a gente pode colocar aqui também, que tem as meninas começam a brincar com meu cabelo. Vocês acharam assim que eles sentiram falta de ter mais brinquedos? Eles buscam pelos brinquedos no momento de brincar? Eu não sei, ficou essa impressão que eles estavam querendo buscar.</p>
18	<p>PROFESSORA B: Algumas crianças, acabam ficando sem o pneu então eu acho que fica, parece que tá faltando alguma coisa.</p>
19	<p>PROFESSORA A: Mas ao mesmo tempo, sabe o que eu noto às vezes a gente leva brinquedos para pátio, e eles estão brincando de outras coisas e não estão usando o brinquedo. Eu acho que fica mais no sentido assim, eu não fiquei sem nada, vamos pegar o brinquedo. Mas também se você fala assim: hoje não tem, eles continuam e eles vão criar outras possibilidades. (Professora B concorda com professora A).</p>
20	<p>PROFESSORA A: Mas acho que procura meio por..como que fala...</p>
21	<p>PROFESSORA B: O hábito.</p>
22	<p>PROFESSORA A: Hábito. Procura, sempre vão, vão querer brincar, vão querer o brinquedo, mas acho que mais por hábito, por impulso, do que precisar.</p>
23	<p>PROFESSORA B: Porque eu acho que boa parte das vezes a gente sente o hábito de levar.</p>
24	<p>PROFESSORA A: Tanto é que se não tiver, eles vão, hoje não, hoje é só pneu, eles vão continuar...</p>
25	<p>PROFESSORA B: Hoje é só o parquinho, eles vão brincar também...</p>
26	<p>PROFESSORA A: Vão inventar outra coisa, não importa se o parquinho ou o pneu, vão brincar de outras coisas, não ficam restritos aquilo.</p>
27	<p>PROFESSORA A: Como essa turma é maternal eu sentia muito assim,</p>

	eles tinham necessidade quando essa... uma brincadeira sem suporte, sem o brinquedo, de precisar da ideia, de conduzir, porque eles estavam nessa construção de conhecer novas brincadeiras, eles não tinham muito assim no começo....
28	PROFESSORA A: Parti deles, não tem brinquedo, do que a gente pode brincar? Se você sugerir vai brincar de roda, vai brincar de mamãe filhinho, ai eles então tá, mais por...
29	PESQUISADORA: Você acha assim, os menores, eles precisam de algum elemento que suscite uma, um brincar.
30	PROFESSORA A: Mesmo que não seja um brinquedo, se você levar só bloquinhos de encaixe, mas que aquilo vire outra coisa, parece que eles precisam de...
31	PEAQUISADORA: Um disparador.
32	PROFESSORA A: É, eu sinto um pouco isso.
33	PESQUISADORA: No caso, pode ser um brinquedo, pode ser...
34	PROFESSORA A: No caso hoje, minha turma de hoje precisa bem menos do que a do ano passado, eu precisava sugerir, então, brinca de roda, tanto é que às vezes eles fazem uma rodinha ia brincar, ai deixa aquilo ali, já guardou na memória, a gente pode brincar quando não tem brinquedo de roda...
35	PESQUISADORA: Eles precisam de um elemento, que seja um artefato qualquer, um brinquedo, um material...
36	PROFESSORA A: Isso, eu sentia assim.
37	PESQUISADORA: Alguma coisa que dê...
38	PROFESSORA A: Ou então, uma mediação no sentido de sugerir, porque vocês não brincam então de roda, porque vocês não brincam de mamãe filhinha, de, de eles mesmo que não tem brinquedo, isso aqui dá pra brincar, eles ficavam assim meio que esperando uma sugestão, outros não, outros por si só, já, já inventava alguma brincadeira, mesmo por construção mesmo de conhecer novas brincadeiras, tanto é que quanto mais você enrique as brincadeiras, mais eles vão trazer pros momentos livres brincando, fazendo outros momentos, às vezes você brincou fez uma brincadeira, de pirulito que bate bate, que é de bater a mão, às vezes você incorporou aquilo pra ele no momento livre, você vai ver ele brincando disso, ensinou uma nova musica no momento livre eles vão tá cantando, eu acho que, é,

	aumentar o cardápio mesmo deles, para eles irem depois ter onde recorrer disso né.
--	--

Análise

Quando a pesquisadora pergunta às professoras se elas achavam que as crianças ficavam procurando pelo suporte do brinquedo/artefato para iniciar ou conduzir uma brincadeira, a professora B inicia apresentando seu ponto de vista: ***“parece que tá faltando alguma coisa”***, referindo-se ao primeiro episódio no qual as crianças estão brincando somente com pneus. Ao que a professora A contra argumenta com o exemplo de uma situação cotidiana: ***“Mas ao mesmo tempo, sabe o que eu noto, às vezes, a gente leva brinquedos para o pátio e eles estão brincando de outras coisas e não estão usando o brinquedo”*** (turno 18 e 19). E, ainda no turno 19, a professora A afirma com um argumento pragmático que se não há brinquedos eles criam outras possibilidades.

Com a apresentação de argumentos de exemplo e pragmáticos a professora A consegue a adesão da professora B a seu ponto de vista, o que fica evidente no intervalo do diálogo entre os turnos 20 a 26. Ainda nestes turnos, a professora A, em colaboração com a professora B, apresenta um elemento para justificar o que vinha defendendo ***“vão querer o brinquedo, mas acho que mais por hábito, por impulso do que precisar”*** o que nos reporta a outro argumento pragmático, ao passo que o hábito leva à procura pelo suporte.

Os argumentos nos permitem também interpretá-los como argumentos de contradição, visto que ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem a importância do brinquedo, como disparador da brincadeira, como ampliador de possibilidades para o brincar, elas trazem afirmativas de que mesmo sem o brinquedo elas vão brincar e que procuram por este suporte por um hábito suscitado pela própria dinâmica cotidiana da escola. Tal impressão, no entanto, é desconstruída no decorrer do diálogo, neste e nos demais excertos.

A professora A explica melhor seu ponto de vista a partir do 27º turno, quando utiliza do argumento de descrição para falar sobre a posição do brinquedo nos momentos de brincadeira das crianças menores, no caso a turma de Creche- 3 anos, envolvida na pesquisa, ***“eles tinham necessidade quando essa, uma brincadeira sem suporte, sem o brinquedo, de precisar da ideia”***, introduzindo a ideia de que esse suporte seria não só o brinquedo ou outro artefato, como também a participação do outro: ***“Se você sugerir vai brincar de roda, vai***

brincar de mamãe e filhinho, ai eles então tá...”. E nos turnos seguintes prossegue em sua tese dando exemplos de como acontece a influência de fatores externos, no caso brinquedos/artefatos ou a interação com pares, como suporte ao brincar.

Neste intervalo de diálogo, há uma interação entre professora e pesquisadora, ao passo que a segunda demonstra uma colaboração enunciativa com a primeira, à medida que a pesquisadora interage, completando algumas ideias de enunciados da professora, nos momentos em que ela demonstrou uma busca por verbetes que completavam suas ideias, há um compartilhar de ideias.

EXCERTO 3

A pesquisadora, neste ponto do diálogo, retoma um ponto abordado no Excerto I, quando as professoras colocam que o fato de no episódio II, assistido, ter mais brinquedos disponíveis, as crianças tiveram as possibilidades do Brincar ampliadas, expressas pelas falas: *“onde era os cantinhos, panelinhas, proporcionamos diversas brincadeiras para as crianças...”* (Professora B – turno 04); *“e outro na área interna da sala né, que tinha mais opções de escolha, de ter um suporte para brincar, na sala tinha mais”* (Professora A – turno 05); *“quando eles tiveram mais opções de brinquedos, surgiram novas possibilidades de brincadeiras...”* (Professora B – turno 07).

Retomando tais falas a pesquisadora questiona se diversificar os brinquedos e artefatos enriquece o brincar.

40	PESQUISADORA: Aí no caso, quanto mais assim, variedades, e não só variedades, mas assim diversificar também tipo de material, de brinquedo, de artefato, que a gente leva para sala vocês acham que enriquece mais o brincar?
41	PROFESSORA B: Com certeza, maior a possibilidade mesmo deles.
42	PROFESSORA A: Acho que você amplia as possibilidades de...
43	PROFESSORA B: Eu vejo pela minha turma do ano passado para esse ano, ano passado eu não tinha os cantinhos, esse ano eu tenho, então é uma outra...
44	PROFESSORA A: Um outro brincar...
45	PROFESSORA B: É, um outro brincar, uma outra maneira de brincar, são novas possibilidades, totalmente diferente.
46	PROFESSORA A: Eu acho assim, que quando você leva só o brinquedo, o cesto de brinquedo para eles brincarem, eles a partir dali vão criar as brincadeiras deles, positivo. Cada vez eles renovam né, é

	a parte positiva, dos cantinhos ao contrário, você meio que sugere, não é que sugere, você junta ideais né...
47	PROFESSORA B: Direciona
48	PROFESSORA A: Do que eles podem brincar, mas eu noto que o brinquedo por brincar, muitas vezes a criança brinca, brinca aquilo satura e não quer brincar mais.
49	PESQUISADORA: Ai ela começa a usar ele como outra coisa...
50	PROFESSORA A: Ou então ela descarta e brinca sem nada. O cantinho eu vejo, eu vejo, como uma fonte inesgotável, eles nunca se cansam de brincar de cantinho, como às vezes eles se cansam de brincar com o brinquedo livre. Você levar uma cesta de brinquedo e eles escolherem ela, o cantinho ele sempre se renova, então por exemplo, eles estão na fase de que as roupas são panos de roupa de cama, de toalha de tomar banho, as roupas não são roupas mais, são tecidos.
51	PESQUISADORA: São tecidos que eles usam pra qualquer coisa.
52	PROFESSORA A: São tecidos que eles usam para fazer cortina, para forrar o chão, pra deitar, pra enrolar na cabelo, então eu acho que o cantinho sugere assim, é inesgotável, eles estão sempre renovando aquela brincadeira. Com brinquedo acontece um pouco menos, portanto, que às vezes a gente leva uma caixa de brinquedo para eles brincarem, esses brinquedos já não estão mais... os cantinhos são os mesmos brinquedos que eles estão vendo desde do começo do ano igual a caixa de brinquedo, por exemplo, o cantinho eles ainda não se cansaram, os brinquedo que elas já tão, esse eu não quero mais, eles...
53	PESQUISADORA: É, mas tem um elemento aí, você sempre tá colocando alguma coisa diferente no cantinho que eu observei.
54	PROFESSORA A: Sim, mas por exemplo...
55	PESQUISADORA: Você traz alguma coisa nova, diferente...
56	PROFESSORA A: Chega um estágio que a gente não põe mais, a gente já tá na fase que gente não tá acrescentando mais nada novo e mesmo assim, é, é sempre novidade. Assim, sempre tem, um dia, todo mundo tá se ligando com celular, no outro dia, um só vendendo celular pra todo mundo, no outro dia é radio comunicador, no outro dia, eles vão renovando, que eu acho, e que eles tem de, o que a gente sente né, agora já tá, tem sempre os mesmos cantinhos já não tá renovando tanto mais, como os brinquedos às vezes a gente tenta trazer um novo, pra poder fazer uma troca né, vai gastando e tudo.

Análise

A professora B afirma no turno 41 que isso com certeza traz mais possibilidades. Afirmativa à qual a outra professora corrobora *“Acho que você amplia as possibilidades”* (Turno 42). A professora B, então, traz o argumento de exemplo para confirmar o que ambas afirmam *“Eu*

vejo pela minha turma do ano passado¹⁹ para esse ano, ano passado eu não tinha cantinhos, esse ano eu tenho” (turno 43) *“É outro brincar, uma outra maneira de brincar, são novas possibilidades, totalmente diferente”* (turno 45).

A partir do turno 46, as professoras passam a analisar a estratégia de organização dos espaços e da atividade do brincar por cantinhos, apontando por meio de argumentos pragmáticos as vantagens e possíveis desvantagens de tal organização. *“Eu acho assim, que quando você leva só o brinquedo, o cesto de brinquedo para eles brincarem, eles a partir dali vão criar as brincadeiras deles, positivo, cada vez eles renovam né, é a parte positiva, dos cantinhos ao contrario, você meio que sugere, não é que sugere você junta ideais né”* (turno 46). *“Direciona”*, completa a professora B no turno 47.

No turno 50, a professora A apresenta uma definição para os cantinhos usando o seguinte argumento de condensação: *“o cantinho eu vejo, eu vejo, como uma fonte inesgotável...”*. E segue com um argumento de exemplo para comprovar sua tese de que as crianças não se cansam de brincar com os cantinhos como acontece com o brinquedo livre, aqui representando os brinquedos do cesto e outros presentes nas salas: *“o cantinho ele sempre se renova, então por exemplo eles estão na fase de que as roupas, são panos de roupa de cama, de toalha de tomar banho, as roupas não são panos mais, são tecidos”*.

Com relação a tese de que as crianças se cansam dos brinquedos quando não organizados em cantinhos, apresentada pela professora, a pesquisadora traz um apontamento para a reflexão no turno 53: *“É, mas tem um elemento ai, você sempre tá colocando alguma coisa diferente no cantinho, que eu observei.”* Ao que a professora contra argumenta dizendo: *“Chega um estágio que a gente não põe mais, a gente já tá na fase que a gente não tá acrescentando mais nada novo e mesmo assim, é, é sempre novidade assim, sempre tem, um dia todo mundo tá se ligando com celular, no outro dia, um só vendendo celular pra todo mundo, no outro dia é radio comunicador, no outro dia, eles vão renovando...”* (turno 56), explicando que mesmo quando não se acrescenta elementos novos o interesse não diminui visto que as crianças utilizam aquela sugestão como elemento para novas criações de contextos de brincadeira.

EXCERTO 4

¹⁹ A turma do ano passado, 2013, era a turma a qual acompanhei em observações de contextos de brincadeira, no ano de 2014, continuamos nossos diálogos, mas as professoras trocaram suas turmas de atuação.

Acreditamos que os instrumentos utilizados neste trabalho contribuem para um compartilhar de ideias e práticas entre os participantes. Por estarem imbricados no diálogo, permitem que todos expressem suas ideias e pontos de vista sobre o tema/assunto que discutimos naquele momento, influenciando no saber/fazer uns dos outros, criando um espaço colaborativo de reflexão. Observamos este movimento, no presente excerto, quando as participantes dialogam sobre como surgiu a ideia de organizar os momentos de brincadeira em cantinhos, visto que esta não é uma organização da escola e que muitos dos brinquedos e artefatos que compunham os cantinhos da sala da professora A, que iniciou com esta organização, tratam de objetos que nem mesmo são disponibilizados pela escola.

57	PESQUISADORA: E assim em que momento que surgiu essa ideia de trabalhar com os cantinhos pra vocês? Né assim, incluir outros brinquedos, fora os que a escola já disponibilizava, porque assim, eu observei que os cantinhos nem sempre são coisas que a escola disponibiliza.
58	PROFESSORA B: Não, nada disso...
59	PESQUISADORA: São muitas coisas, então assim em que momento que surgiu essa ideia de incorporar os cantinhos nos momentos de brincadeira?
60	PROFESSORA A: Difícil falar, porque eu já vim com essa ideia de que os cantinhos pertencem a minha sala sempre. Talvez com menos, menos olhar de palavra cantinho, mas sempre com a ideia de trabalhar com nichos, de ideias juntas e eu particularmente, eu trouxe de estudar, de viver em outras escolas e de lê e vê. Quanto mais eu leio mais eu me encanto com a ideia de construir ambientes que possibilitem às crianças de brincar, é, escolher o que quer brincar né. Porque as vezes quando você dá o brinquedo, dá aquelas opções só, os cantinhos você dá 5 opções, 4 dependendo do que você for sugerir né.
61	PROFESSORA B: Na medida do possível, a criança tem contato com essa diversidade de brinquedos que muitas vezes em casa né, não tem.
62	PROFESSORA A: E eu não sei falar quando eu decidi incluir, já fazia por intuição, às vezes você começa a ler mais, às vezes adormece, você resgata depois, a não, e já fazia menos, eu já fazia antes...
63	PROFESSORA B: Eu, quando eu trabalhava na escola particular eu já tinha os cantinhos todos montados na sala, quando eu vim para rede pública, aquilo se perdeu um pouco. Vendo A trabalhar eu falei opa, deixa eu resgatar isso, dentro da possibilidade de espaço e tudo, voltando...
64	PESQUISADORA: E assim é interessante porque igual a gente, é, vocês já vinham trabalhando juntas a algum tempo, mas como é importante esse momento de diálogo...
65	PROFESSORA B: Dá troca né?
66	PESQUISADORA: Que vocês tiveram por meio da pesquisa né...é

	interessante isso, porque as vezes a gente trabalha junto e a gente não tem tempo de trocar ideias, de discutir.
67	PROFESSORA B: Acho que também por conta de ser maternal e primeiro período.
68	PROFESSORA A: Tira um pouco né...
69	PROFESSORA B: afastava né. Esse ano a troca é bem maior.

Análise

“E assim em que momento que surgiu essa ideia de trabalhar com os cantinhos pra vocês...”. Essa questão, colocada pela pesquisadora, contribuiu para uma reflexão em que teoria e prática se entrecruzaram. As professoras pensam um pouco antes de responder, puxam pela memória, e uma delas inicia dizendo *“Difícil falar...”* (turno 60), e prossegue demonstrando que é difícil separar o saber do fazer, difícil distinguir se iniciou por influências de vivências ou por estudos realizados. Fundamentados no materialismo histórico dialético, dizemos que pelas duas coisas, ou seja, isto mostra exatamente como o mundo das ideias e a realidade vivida caminham juntas, uma influenciando a outra. Faz porque vê e vivencia algo, e também porque o conheceu, pensou sobre ele, produziu um conhecimento. Então a professora responde ao questionamento da pesquisadora com um argumento pragmático que nos mostra justamente isto: *“eu trouxe de estudar, de viver em outras escolas e de lê e vê quanto mais eu leio mais eu me encanto com a ideia de construir ambientes que possibilitem às crianças de brincar, é, escolher o que quer brincar né...”*. Esta fala mostra também que a produção de um conhecimento teórico fortalece a ação, dá subsídios para que aconteça de forma mais segura, ancorada em algo que é produzido culturalmente e cientificamente.

A outra professora relata que também já teve esta vivência em outros contextos e que tal forma de trabalho foi perdida e resgatada por influência do meio. Tanto na entrevista dialógica quanto na sessão reflexiva, expôs que ao chegar à escola, acabou incorporando a dinâmica de organização que aqui estava instituída como cultura escolar, expressando um certo tom de saudosismo quando afirma várias vezes *“isso se perdeu”*. E sua fala na sessão apontou que a entrevista dialógica, realizada anteriormente, foi um espaço de compartilhamento de vivências e ideias: *“vendo a professora A trabalhar eu falei, opa, deixa eu resgatar isso, dentro da possibilidade de espaço e tudo, voltando...”* (turno 63).

Nos turnos seguintes, a pesquisadora tenta uma adesão à tese de que a pesquisa foi um espaço de reflexão coletiva de troca, de compartilhar saberes e fazeres, ao que as professoras concordam que a troca é importante, mas defendem a ideia de que o fato de atuarem, neste ano (2014), com a mesma faixa etária é o que fortaleceu este compartilhar.

EXCERTO 5

Os partícipes refletem um pouco sobre desejos e necessidade de outras mudanças na prática. É importante ressaltar que dentro do movimento da pesquisa, a professora B, do ano de 2013 para o ano 2014, modificou sua ação ao organizar os momentos de brincar de outra forma, incorporando os cantinhos que antes não faziam parte de sua rotina e organização da sala.

70	PESQUISADORA: E assim tem alguma outra coisa que vocês gostariam de mudar na prática com relação a brincadeira, alguma coisa que tá, assim, tá suscitando o desejo, assim, de fazer uma outra reorganização, não total, mas assim, acrescentar alguma coisa, não sei, nesse sentido teria?
71	PROFESSORA A: Não, porque a gente, assim, vai muito, assim, hoje individualmente a gente faz os momentos de brincar na sala, quando a gente faz na sala eu acredito né (busca afirmação da professora B), como a gente conversa muito que acontece várias vezes e não tem hora marcada, não tem dia marcado.
72	PROFESSORA B: Acontece todos os dias, mais de uma vez por dia.
73	PROFESSORA A: Acontece todos os dias independente, ah é cantinho ou é um lego, ou é um jogo de encaixe é um momento. Eu acrescentaria, eu dentro da possibilidade que hoje infelizmente na nossa escola não permiti muito isso por conta do espaço, é unir mais as crianças de diferentes turmas pra brincar, eu sinto ainda um pouco falta disso na hora de brincar, os meus meninos brincarem com o da professora B, ótimo. Mas eles são da mesma idade, eu acho assim tendo oportunidade deles brincarem com um menino do primeiro ano porque a brincadeira ele, ela também é construída com, não só com a gente aprender com o maior que ensina o menor que brinca junto, porque às vezes acontece da gente ter essa possibilidade quando acontece entre a gente são crianças que eu já acho que muda, o jeito dos meus brincarem não é igual os da professora B brincar, não é do jeito da outra turma do primeiro período brincar. Então a gente já tem essa troca que acontece rapidamente com encontro dos recreios né, que foi uma coisa que a gente pediu pra acrescentar esse ano no recreio encontrar pelo menos 10 , 15 minutinhos, então eu começo 15 minutos antes aí a professora B chega brinca 15 minutos e aí eu vou embora, aí depois a outra turma chega brinca 15 minutos junto, aí B vai

	embora. Todos tem o tempo que eles precisam mas pra eles se encontrarem porque eu acho que essa troca é saudável mas acho que devia...
74	PESQUISADORA: Esse contato com outro... ..
75	PROFESSORA A: :Com outro...
76	PESQUISADORA: Porque assim como vocês estão trazendo várias possibilidades de materiais, de elementos, várias possibilidades de lidar com outro, com outras pessoas diferentes.
77	PROFESSORA A: Você acabou de fala às vezes eu tô trocando com você é uma coisa, mas quando a gente troca com você é outra, as crianças são a mesma coisa, né, a brincadeira que brinca com um, então a gente tem tentando criar momentos de brincadeira coletiva direcionada, vamos brincar disso então vamos... a gente junta no pátio as turmas e tenta, ah minha turma não sabe cantar essa musica, você ensina? Então vão lá, uma turma ensina pra outra, acho que isso que eu mudaria um pouquinho.
78	PROFESSORA B: Ter mais essa troca...
79	PESQUISADORA: Porque tudo é aprendido né gente, né? Até o brincar se aprende com o outro né?
80	PROFESSORA A: Mas a gente encontrou entre nós 3 desse ano por exemplo. Eu vou falar um pouco desse ano porque o ano passado já acaba que a gente perde um pouquinho.
81	PESQUISADORA: Mas o movimento é esse mesmo, o que tinha ano passado, tá caminhando, se fizer o movimento...
82	PROFESSORA A: Eu sinto que a gente deu uma melhorada no sentido assim, é, eu nunca senti isso acho que, por exemplo, ah você tá brincando de novo com a sua turma, ah cê deu massinha de novo, tipo assim a gente não tem isso, dá coordenação, dá direção, ah tem que dá atividade.
83	PROFESSORA B: A gente tem autonomia...
86	PROFESSORA A: Porque às vezes a gente sabe que isso é o empecilho, quando você encontra uma diferença de pensamento de que a coordenação ou a direção pensa que você tem que fazer uma coisa, e você acredita em outra a gente constrói no sentido assim, acho que na hora de brincar eles tão conseguindo tão mais coisa, do que às vezes numa atividade que to... então assim a gente brinca muito, ah a gente vai, a gente fez um projeto a gente vai no Bahamas, vamos visitar todo mundo o Bahamas, vamos dar uma volta, entrou dentro do ônibus, saiu do ônibus, vamos reportar o que a gente vai comprar. Tem, nessas horas que você tá fazendo uma atividade você poder brincar, você pode mexer com imaginário, com o lúdico.

Análise

Quando questionadas pela pesquisadora se desejariam modificar algo na rotina com relação à atividade e organização do brincar, as professoras dizem que não, argumentando que o brincar é prioridade e algo que acontece todos os dias, sem tempo e espaço determinado

para isto. Mas a professora A, no turno 73, retoma a questão apresentando algo que gostaria de possibilitar às crianças “ *eu acrescentaria, eu dentro das possibilidades que hoje infelizmente na nossa escola não permite muito isso por conta do espaço, é unir mais as crianças de diferentes turmas para brincar...*”, retomando a ideia levantada em excertos anteriores sobre a importância do papel do outro como mediador em processos de aprendizagem “*eu acho assim tendo oportunidade deles brincarem com um menino do primeiro ano porque a brincadeira ele, ela também é construída com, não só com a gente aprender com o maior que ensina o menor que brinca junto, porque às vezes acontece da gente ter essa possibilidade quando acontece entre a gente são crianças que eu já acho que muda*”. Todos os participantes concordam com a ideia apresentada pela professora, argumento que corrobora inclusive com a fundamentação teórica do trabalho.

Dos turnos 80 ao 83, as professoras relatam que neste ano estão interagindo mais, trocando mais ideias, o que fortalece até a forma como o restante do grupo olha para suas práticas “ *Eu sinto que a gente deu uma melhoria no sentido assim, é, eu nunca senti isso acho que, por exemplo, ah você tá brincando de novo com a sua turma, ah cê deu massinha de novo...*” (professora A – turno 82) “*Porque às vezes a gente sabe que isso é o empecilho, quando você encontra uma diferença de pensamento de que a coordenação ou a direção pensa que você tem que fazer uma coisa, e você acredita em outra...*” (turno 86). Isto demonstra que o compartilhar de ideias e práticas permite que haja mais confiança e credibilidade no que se faz, um fortalece a prática do outro, isto é fruto da colaboração, da reflexão em grupo.

EXCERTO 6

Aproveitando o desfecho do excerto anterior, no turno 86, quando as professoras argumentam que a diferença de pensamentos é um empecilho para a prática, a pesquisadora pergunta às professoras se essas sentem a necessidade de compartilhar seus modos de pensar e agir, ou seja, esta forma de organização que adotaram para o brincar e que percebem que é rica e produtiva, favorável a maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, com os demais colegas de trabalho. Tal desejo ampliaria o compartilhar de ideias, iniciado em 2013, com a pesquisa, e fortalecido, em 2014, pela proximidade da organização do trabalho realizado, suscitando um processo de cadeia criativa na instituição.

89	PESQUISADORA: Vocês têm assim a necessidade de envolver o restante do grupo todo, assim, ou vocês acham que a escola inteira tá nesse...
90	PROFESSORA A: Não
91	PROFESSORA B: Não, não...
92	PROFESSORA A: Não tem necessidade não...
93	PESQUISADORA: Vocês têm essa necessidade de compartilhar com todo mundo?
94	PROFESSORA B: Até porque nem todo mundo acredita e pensa...
95	PROFESSORA A: Compartilha...
96	PROFESSORA B: E pensa igual.
97	ENEIDA: Mas então, vocês têm esse desejo de compartilhar com o outro as suas ideias?
98	PROFESSORA A: Quando há necessidade, quando há abertura e a gente pode, a gente comenta o que que é...
99	PROFESSORA B: Se você sabe assim, que algum, que você tem afinidade, sim.

Análise

As professoras respondem que não sentem necessidade de compartilhar com as colegas, argumentando que *“até porque nem todo mundo acredita” “compartilha” “e pensa igual”*. Mas a pesquisadora prossegue insistindo se elas gostariam de compartilhar tal forma de pensar e agir. Ao que as professoras respondem com um argumento pragmático: **“Quando há necessidade, quando há abertura e a gente pode, a gente comenta o que é...”** (professora A - turno 98) *“ Se você sabe assim, que alguém que você tem afinidade, sim”* (professora B – turno 99). Nessas falas, é possível identificar que não é cultura da escola momentos de discussões coletivas reflexivas o que minimiza as possibilidades de compartilhar.

Constatamos também que a pesquisadora poderia ter aproveitado este espaço de diálogo para argumentar e convencer as professoras sobre a importância de compartilhar ideias. Neste ponto, ela aceitou as respostas dadas se rendendo à argumentação das professoras, fato que dificultou a possibilidade de se estabelecer uma cadeia criativa, que, segundo Liberali (2008, p. 89), implica em compartilhar significados, antes produzidos em colaboração, com outros sujeitos, em outros contextos. Dessa forma, novos significados podem ser produzidos, mantendo traços já existentes.

EXCERTO 7

Este excerto, que traz o fechamento da sessão reflexiva, expõe o momento em que o grupo participante da pesquisa define o significado da categoria principal deste trabalho, a mediação. A pesquisadora, ao apresentar as concepções de mediação expressas pelas professoras na ocasião da entrevista dialógica, sugere um novo olhar, refletindo sobre as ideias apresentadas: *“Vocês gostariam de colocar mais alguma coisa, complementar, modificar, falar não é isso mais, é outra coisa...”*.

128	PESQUISADORA: Exatamente, a pessoa já gesticulou pra você que ela já entendeu, então assim, é muito diferente de você ler, mas foi essa a ideia que nós colocamos né. Vocês gostariam de acrescentar alguma coisa ou vocês acham que é essa ideia mesmo de mediação que a gente colocou no início é a mesma que permanece. O que vocês acham? Vocês gostariam de colocar mais alguma coisa, complementar, modificar, falar não é isso mais, é outra coisa...
129	PROFESSORA A: Não, eu continuo acreditando um pouco nisso que a mediação é estar junto, ta naquele momento, dividindo uma opinião, colaborando, dando sugestão, brincando junto no sentido da brincadeira e mesmo assim tentando, eu tento hoje mediar menos, no sentido assim, eu entro na brincadeira quando eu sou convidada, no ano passado eu sentia mais a necessidade ou por mim ou por eles eu não sei falar, se é por mim ou por eles, de tá participando mais, de tá agregando mais ideia, de tá sugerindo mais, contribuindo mais sugerindo mais naquela brincadeira, e sentia que eu precisava muito, eu precisava muito ou eu ou eles de tá tendo essa mediação. Hoje eu sinto menos se é uma turma mais amadurecida, se é uma turma mais... vem num ritmo de brincadeira, que eles me incluem menos e eu aí não imponho estar presente, então quando um me chama, me inclui dentro da brincadeira, vem também, ai eu vou lá brinco, que eu já não sei se é mediação brincar junto já...
130	PESQUISADORA: Porque hoje eles tem mais vivência, eles tem mais elementos para eles estarem criando em cima daqueles elementos, que foi o que você falou antes eles tinham... Vigotski fala isso, pra criar eles tem que pegar um elemento, juntar com outro elemento e transformar numa outra coisa, é a criação, o ato de criação, então assim, quanto menorzinhas as crianças, menos vivência elas tem, menos elementos elas tem pra combinar, pra tá criando. Então eles solicitam mais o outro, a mediação do outro né, e ai igual vocês falaram a mediação de um objeto, de um brinquedo, e a medida que eles vão acumulando vivências, acumulando experiências, eles vão se tornando mais autônomos porque eles já tem elementos para ir criando e recriando.
131	PROFESSORA A: Então eu acho que essa... hoje mediação ela ocorre mais pelo instrumento, pelo objeto...

132	PROFESSORA B: Pelo brinquedo.
133	PROFESSORA A: Do que por mim, pela professora, pelo adulto, eu acho que acontece menos.
134	PROFESSORA B: Eu vejo muito dessa maneira, porque esse ano, é eu podendo proporcionar os cantinhos, essa diversidade toda de brinquedos, então aquilo ali acaba sendo um mediador e acaba sendo facilitador para que essas brincadeiras ocorram. e então, assim, a minha mediação no sentido deu intervir ela é muito menor. Então eu possibilitei outras alternativas, outros tipos de brinquedo para que eles pudessem brincar então eu fico no sentido mais assim de observar, mediação mesmo assim, mais...
135	PROFESSORA A: Mais com o brinquedo.
136	PROFESSORA B: Com o brinquedo.
137	PESQUISADORA: E de certa forma não deixa de ser também a mediação da ação da criança tá acontecendo por meio do objeto brinquedo, mas que também não deixa de ser uma mediação do professor a medida que ele que seleciona o brinquedo que ele vai colocar lá ou não né?
138	PROFESSORA A: Mas até isso eu tenho participado menos, porque eles tem escolhido qual cantinho que vai ser no dia, eu tenho sugerido menos, qual que a gente...
139	PESQUISADORA: E eles já propuseram algum cantinho que não existe de criar, de inventar?
140	PROFESSORA B E A: Não.
141	PESQUISADORA: Mas vai chegar num ponto que eles vão fazer isso né?
142	PROFESSORA A: O que a gente vai, qual cantinho que eu vou montar hoje quais que vocês... Já aconteceu uma vez deles sugerirem um e eu convencê-los de que naquele dia não dava por causa do tempo, que era o da fantasia, porque faltava pouco tempo para brincar e ele pra dobrar ele custa demais e tava muito calor pra vestir muita roupa, eu achei que eles iam ficar com calor e depois pra dobrar aquilo tudo porque eles ainda nesse processo de organização eles tem essa dificuldade né, não muda a roupa porque tem que dobrar, e eles tem essa dificuldade e na mala não cabe. Então essa vez eu tive que intervir no sentido de vamos pensar em uma outra coisa põe esse na próxima vez esse é o primeiro então hoje tá quente, tá calor, hoje o tempo vai ser melhor é pouquinho, até tirar tudo. Fiquei com pena nessa hora que eles pediram, mas assim eles entenderam, aceitaram e perguntaram se podia então ser outros, ai então a gente nesse dia deu aquela...
143	PESQUISADORA: Mas às vezes acontece de em algum cantinho dá... aconteceu ano passado que eles estavam no cantinho da beleza, e tipo, eles ficaram, tipo, eles mesmos sugeriram pra gente que faltava uma piastra né, eles trouxeram da vivência deles, porque piastra hoje em dia tá em alta, então, eles viram que tinha secador, shampoo, tinha não sei o que, mas não tinha a piastra, eles até me induziram a comprar a piastra por querer, eles foram mostrando, que é isso, embora eles usavam...

144	PROFESSORA A: Às o cantinho traz isso que você tá trazendo não existe um objeto, mas no imaginário eles deram um jeito de incluir esse objeto só o fato de você ter alguns elementos já cria uma lenha, vai além né...
145	PESQUISADORA: Cria uma situação que eles vão ampliando...
146	PROFESSORA A: E acho que mediação acontece mais como eu falei, a gente tá às vezes ensinando uma coisa nova, uma brincadeira de roda, uma brincadeira cantada, que estão nesses momentos de brincar também, de faz de conta e algumas situações que a gente cria o faz de conta, faz uma vivência, a gente participa mais nessa ajuda de construção de novas brincadeiras com jogos né, a gente vai ampliando. Mas com o brinquedo em si pouco tá acontecendo esse ano, nesse sentido de ter que sugerir, de iniciar uma brincadeira, não tá sendo tão necessário, de ficar assim o que vocês estão fazendo ai, ah a gente tá fazendo isso quase vira de costas pra você, tipo assim, não precisa vir não, a gente tá brincando do nosso jeito. Eu acho que eu não mudaria, apesar dela tá acontecendo menos a mediação acredito que ela nessa ampliação do repertório de ajudar a construir o momento, e ela pode acontecer durante a hora toda de brincar ou ela pode ser um ponta pé inicial ou você pode ser incluída num dado momento, no meio da brincadeira ser incluído, de não precisar de nenhuma hora participar digamos assim.

Análise

A professora A responde com argumento de definição descritiva: *“a mediação é estar junto, ta naquele momento, dividindo uma opinião, colaborando, dando sugestão, brincando junto no sentido da brincadeira...”* (turno 129)

Ainda, neste turno, a professora expõe que procura interferir menos na turma de hoje que na do ano anterior, argumentado que *“no ano passado eu sentia mais a necessidade ou por mim ou por eles eu não sei falar, se é por mim ou por eles, de tá participando mais, de tá agregando mais ideia, de tá sugerindo mais, contribuindo mais, sugerindo mais naquela brincadeira, e sentia que eu precisava muito, eu precisava muito ou eu ou eles de tá tendo essa mediação hoje eu sinto menos se é uma turma mais amadurecida, se é uma turma mais... vem num ritmo de brincadeira, que eles me incluem menos e eu aí não imponho estar presente...”*. A pesquisadora, a fim de comprovar a veracidade das hipóteses levantadas pela professora, usa um argumento de autoridade: *“Porque hoje eles têm mais vivência, eles têm mais elementos para eles estarem criando em cima daqueles elementos, que foi o que você falou antes eles tinham... Vigotski fala isso, pra criar eles tem que pegar um elemento, juntar com outro elemento e transformar numa outra coisa, é a criação...”* (turno 130).

Ainda no turno 129, a professora A se reporta ao argumento da dúvida porque inicia afirmando que mediar é estar junto, brincar junto e termina sua fala dizendo *“aí eu vou lá brinco, que eu já não sei se é mediação, brincar junto...”*. Mas, no turno 146, ela se posiciona de forma mais segura, definindo em que consiste a mediação para ela: *“E acho que mediação acontece mais como eu falei, a gente tá às vezes ensinando uma coisa nova, uma brincadeira de roda, uma brincadeira cantada, que estão nesses momentos de brincar também, de faz de conta e algumas situações que a gente cria o faz de conta faz uma vivência, a gente participa mais nessa ajuda de construção de novas brincadeiras...”*.

Nos turnos seguintes, as professoras levantam uma observação fundamental para essa pesquisa de que percebem que para as crianças maiores os brinquedos e artefatos medeiam os momentos de brincadeiras de forma mais atuante que a interação com o outro, principalmente, o adulto, no caso elas, professoras. *“Então eu acho que essa, hoje, a mediação ela ocorre mais pelo instrumento, pelo objeto”* (professora A – turno 131) *“pelo brinquedo”* (professora B – turno 132) *“Do que por mim, pela professora, pelo adulto, eu acho que acontece menos”* (professora A – turno 133) *“essa diversidade toda de brinquedos, então aquilo ali acaba sendo um mediador e acaba sendo facilitador para que essas brincadeiras ocorram então assim, a minha mediação no sentido deu intervir ela muito menor”* (professora B – turno 134).

A pesquisadora, no turno seguinte, completa as reflexões dizendo que a própria presença dos brinquedos também passa pela mediação do professor, uma vez que este é que seleciona o que estará ou não compondo o ambiente. Ao que a professora A contra argumenta, dizendo que estão participando menos, neste sentido, também porque estão proporcionando mais autonomia às crianças, sugerindo menos. Então a pesquisadora tenta com a seguinte questão para reflexão *“E eles já propuseram algum cantinho que não existe, de criar, de inventar?”*, e assim demonstrar que mesmo que não interfiram nas escolhas, no momento da brincadeira, já o fizeram ao organizar a sala sem a participação deles. Talvez seria interessante e proporcionaria uma reflexão mais crítica se tivesse enunciado sua ideia de forma verbal mais direta.

E finalizam o diálogo apontando que o brinquedo é um disparador, aquele que cria uma situação para se iniciar a brincadeira, que vai ampliando de acordo com a imaginação e condições de criação de cada grupo de crianças, com ou sem mediação do adulto, mas de formas distintas.

Com relação a todos os excertos selecionados deste momento de diálogo dos participantes da pesquisa, cabe ressaltar outro movimento de mudança observado e comprovado pelas falas das professoras. Na ocasião da entrevista dialógica, é possível identificar que os enunciados são demarcados por dêiticos pessoais que denotam a individualidade do pensar e agir das professoras partícipes da pesquisa. Já na sessão reflexiva, observamos um deslocamento dos pronomes pessoais e possessivos singulares para expressões que indicam um compartilhar de ideias e ações, como demonstram as falas que seguem: *“a gente leva brinquedos”* (turno 19), *“a gente sente o hábito de levar”* (turno 23), *“chega um estágio que a gente não põe mais...”* (turno 56), *“quando há necessidade, quando há abertura e a gente pode, a gente comenta o que é...”* (turno 98), entre outras. Estes enunciados ilustram o que apontamos sobre tal deslocamento do individual para o coletivo, e isto demonstra que as professoras, partícipes da pesquisa, envolveram-se num movimento de colaboração, em que trocam experiências, dialogam, e estão compartilhando modos de pensar e agir.

3.3 – Considerações acerca das vivências: análise e interpretação

A presente pesquisa, ao perseguir seus objetivos, *compreender se os brinquedos e artefatos são considerados, pelos educadores, possibilidade de mediação nos momentos de brincadeiras e fomentar a reflexão sobre o significado do ato de mediar*, percorreu um caminho que, além de contribuir para a compreensão da questão proposta por este trabalho, conseguiu realizar um movimento reflexivo muito interessante com os professores participantes da pesquisa. É possível inferir, diante do tempo em que passei na escola e, também, por meio dos diálogos estabelecidos com os professores, que não está presente na realidade da escola a prática de reflexão coletiva. Desta forma, acredito que os momentos coletivos proporcionaram uma reflexão não só sobre o significado e ações voltadas à categoria mediação, mas de um arcabouço de temas a ela relacionada.

Nesse tempo em que estive observando e participando ativamente do cotidiano das duas turmas e mediante o mergulho realizado nas transcrições dos momentos de reflexão coletiva, entrevista dialógica e sessão reflexiva, permitem inferir que:

- Não foi proporcionado, anteriormente à pesquisa, momentos de reflexão sobre as categorias Brincar, Intervenção e Mediação ao coletivo da escola, ou, se foi, não atingiu o compartilhamento e construção de um significado coletivo para estas categorias. Embora a pesquisa não tenha fomentado tal diálogo reflexivo com todo o grupo de profissionais da escola, proporcionou esta vivência às duas professoras participantes, que poderão vir a compartilhar seus saberes e fazeres com as demais colegas de trabalho, desencadeando, quem sabe, um processo de cadeia criativa.
- Que os saberes acumulados pelas professoras ao longo de suas experiências nem sempre são os que influenciam de maneira mais presente a prática pedagógica das mesmas. Outros fatores relacionados ao cotidiano, talvez pelo fato de estarem mais próximos do momento vivido, atuam diretamente e de forma mais expressiva sobre a prática. Isto ficou evidente quando a professora relata sobre seu modo de conceber o brincar e assume que na prática cotidiana ele não está presente, justificando o fato de acompanhar a dinâmica de trabalho instituída pela cultura escolar, mesmo quando vem de outra experiência, contrária a esta postura.
- O espaço físico da escola é um fator que prejudica o desenvolvimento de certas atividades, mas não anula as possibilidades de que aconteçam. O uso de espaços alternativos e até mesmo da adaptação das salas provou isto.
- A inserção de elementos e artefatos diversos constitui uma importante estratégia de ampliação das possibilidades da criança. Possibilidades de experiências, de contato com diversos tipos de materiais, de criação/ imaginação. Enfim, amplia a forma de ver o mundo e sobre ele atuar.
- Não há uma construção coletiva sobre o fazer pedagógico.
- As professoras participantes da pesquisa têm seus entendimentos sobre as categorias mediação e intervenção, mas não constituíram um conceito destas.
- Foi identificado que há, na prática, uma dificuldade em delimitar intervenção/mediação.
- A Entrevista Dialógica, muito mais que contribuir para conhecermos mais sobre os modos de pensar das professoras, provocou um ciclo de movimentos reflexivos que acabou por induzir a um início de processo de reconstrução da prática. O que foi

expresso pela professora B, na sessão reflexiva, quando relata que iniciou em 2014 o trabalho com cantinhos com sua turma.

- O movimento de pesquisa contribuiu de forma positiva para o pensar e fazer pedagógico das professoras. O que foi expresso na entrevista (turno 45) por uma das participantes, quando afirmou que a presença da pesquisadora em sua sala fez com que ela repensasse esta questão do brincar.

As considerações apresentadas acima delineiam um cenário de movimento de uma vivência individual marcada por uma cultura escolar com suas formas de organização postuladas por documentos (currículo e planejamento da escola) e por práticas que se consolidaram ao longo dos anos. Neste caso, no que foi possível observar, mediante meus instrumentos e tempo de vivência no campo, é que o compartilhar se restringe à troca de atividades realizadas e planejamento de atividades coletivas, sendo tais atividades, em sua maioria, voltadas para datas que a escola considera importante ser trabalhadas. Neste período de trabalho, porém, não foi possível ampliar as observações ao coletivo da escola, portanto, tal consideração acerca do compartilhar está fundamentada nas observações das duas turmas envolvidas na pesquisa e no diálogo estabelecido com as duas professoras.

Foi a partir deste diálogo que compreendi que as professoras não haviam discutido, em colaboração, na escola, os temas que foram levantados pela pesquisa. Por isso, inferi que o trabalho desenvolvido iniciou um processo de diálogo que provocou um deslocamento do individual para o coletivo, do pensar e fazer solitário para um compartilhar formas de pensar e agir.

Iniciarei minhas considerações sobre nossas vivências apresentando as observações acerca do brincar e artefatos nos momentos de brincadeiras que acompanhei nas duas turmas, a seguir irei apontar os aspectos que foram discutidos nos momentos coletivos, constituindo nossas hipóteses, nossas formas de pensar compartilhadas e consolidadas.

Participando dos momentos de brincadeira, proporcionado pelas professoras às crianças, identifiquei que as intencionalidades pedagógicas eram muito distintas, embora ambas reconheçam o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança e valorizem esta prática em suas rotinas.

Na sala da professora B, no princípio da pesquisa, o brincar estava muito relacionado à aprendizagem de conteúdos do currículo escolar. Então havia uma prioridade em proporcionar um brincar com regras, explorando sempre conceitos que pretendia relembrar e ou ensinar. Mesmo nos momentos de exploração de jogos de montar e massinha, a professora aproveitava para retomar tais conceitos, mas não de forma natural, ela criava uma situação para isto. A brincadeira livre, na maior parte do tempo, acontecia no parquinho e no varandão, estando os brinquedos e artefatos presentes somente no último momento, quando a professora levava o cesto de brinquedos, que como pontuei anteriormente, em sua maioria, tratava-se de brinquedos industrializados. Porém, no decorrer da pesquisa, mais especificamente após a entrevista dialógica, compreendi que os momentos de brincadeira livre, com os brinquedos, foram aumentando em termos de frequência. Tal fato é confirmado pela própria fala da professora que na entrevista dialógica diz que a presença e a temática proposta fez com que ela repensasse o brincar em sua rotina.

A turma de Creche-3 anos, professora A, por sua vez, vivenciava mais momentos de brincadeira livre, com muitos brinquedos e artefatos diversos, proporcionados pelos cantinhos, forma de organização adotada pela professora. As brincadeiras dirigidas eram contextualizadas, com faz de conta, que iam envolvendo as crianças na fantasia. Os elementos suscitados nestas brincadeiras eram incorporados às brincadeiras livres e nos contextos de brincadeira criados pelas crianças.

O gráfico 2 (pág.), apresentado anteriormente, permitiu visualizar a frequência de brincadeiras livres e dirigidas em cada turma ilustrando a forma de organização dos momentos de brincar predominantes em cada uma delas.

A distinção entre as formas de organização das brincadeiras deve ser atribuída também à cultura escolar instituída na escola. A turma de Creche-3anos, segundo relato das professoras, tinha uma maior liberdade para exercer o Brincar, visto que eram crianças muito pequenas para aprender os conteúdos propostos no currículo, enquanto que as crianças do 1º período precisam acompanhar as outras turmas e cumprir com os programas da escola. Neste sentido, a professora B é mais pressionada a se render às amarras convencionais, principalmente quando não há um espaço de discussão que permita uma reflexão crítica. Digo isso, porque, em nossos diálogos, constatei que a postura adotada pelas professoras era proveniente do que lhes era permitido dentro do que estava instituído. O curioso é que tal pressionamento sofrido pela professora B vinha mais do grupo de professores que da direção e coordenação da escola,

com esta última a possibilidade de diálogo me pareceu maior, conforme colocações das professoras. Por isso, levantei, na sessão reflexiva, a possibilidade das professoras participantes da pesquisa compartilharem com as demais o que discutimos e construímos naquele espaço.

Outro aspecto que observei nas vivências cotidianas é que as crianças que estavam imersas em maiores possibilidades de brincadeiras livres e com mais suporte para o brincar, no caso os brinquedos e artefatos diversos, mostraram-se mais criativas, interagiam mais entre si e com os adultos, envolviam-se menos em situações de conflito, embora menores que os do 1º período. É o que Vigotski nos diz sobre o processo criativo, quanto mais elementos, maiores as possibilidades de criação. E, na sala de Creche-3anos, as crianças estavam expostas a diversas situações de faz de conta e havia também uma grande diversidade de matérias, brinquedos e artefatos, que permitiam essa ampliação.

Observei ainda que a mediação do adulto, no caso as professoras, também se distinguiam em ambas as salas. Na sala da Creche-3anos, a professora participava mais criando contextos de faz de conta e intervinha menos nos rumos da brincadeira, enquanto que no 1º período as intervenções consistiam em investigar sobre os conteúdos ensinados e intervenções em desentendimentos, que eram bem constantes. Na turma de Creche-3 anos, também havia necessidade de intervenções em desentendimentos, mas eram bem menos frequentes.

Muitas das considerações apontadas acima foram alvo de discussão em nossos momentos coletivos, o que nos remeteu a construção de algumas hipóteses e compartilhamento de sentidos e significados, como mencionei anteriormente. Apresento a seguir o fruto de nossa dialogicidade, aquilo que construímos em colaboração:

- As professoras reconhecem que os brinquedos/artefatos ampliam as possibilidades das crianças na atividade do brincar.
- A professora B, no percurso da pesquisa, modifica a forma de organização da sala, incorporando os cantinhos aos momentos de brincadeira das crianças, ação proveniente de nosso compartilhar.
- Os cantinhos foram reconhecidos e adotados como forma de enriquecer o Brincar, ampliando a diversidade de brinquedos/artefatos para o suporte ao Brincar e a criação de contextos de brincadeira. No excerto III, da sessão reflexiva, as professoras levantam a importância do trabalho com cantinhos, como esta forma de organização

amplia as possibilidades de criação/imaginação das crianças. A professora B cita o exemplo de sua própria experiência. No ano de 2013, quando iniciei a pesquisa de campo acompanhando seu trabalho, a turma era outra, também de 1º período, ou seja, mesma faixa etária, e ela não adotava esta forma de organização, nos momentos de brincadeira livre era oferecido às crianças um latão com brinquedos diversos, que quase em sua totalidade eram brinquedos industrializados; este ano ela adotou os cantinhos como forma de organização para a sala e para o Brincar e relata que observa uma outra maneira de brincar, com novas possibilidades.

- A professora A colabora com a reflexão expondo que na organização por cantinhos, a brincadeira é sugerida, mas aquilo se torna uma fonte “inesgotável” de possibilidades, porque nos cantinhos há a possibilidade de juntar ideias. Já com os brinquedos do cesto, ela percebe que eles ressignificam menos, eles subvertem menos o uso do objeto, na maioria das vezes eles exploram outros materiais e acabam abandonando os brinquedos, ela diz: **“muitas vezes a criança brinca, brinca aquilo satura e não quer brincar mais”**. Já nos cantinhos, segundo ela, mesmo quando não se acrescenta nada novo, eles não perdem o interesse e começam a ressignificá-los. Cheguei a observar tal situação em que as crianças transformavam o salão de beleza no banheiro de sua casa, no qual ela podia se aprontar para ir a uma festa. Misturavam dois cantinhos para complementar a fantasia criada, por exemplo, o cantinho do salão de beleza com o de roupas e fantasias, e assim podiam se vestir, maquiar, fazer penteados. Mas observei também que alguns cantinhos eram realimentados com elementos novos, fato que pontuei para a professora em nossa sessão reflexiva (Excerto III – Turno 53), mas a mesma pontuou que mesmo quando parava de acrescentar coisas novas o interesse continuava o mesmo e eles começavam a criar outros contextos usando os brinquedos/artefatos daqueles cantinhos.
- No turno 10 do primeiro excerto da sessão é levantada outra questão envolvendo tal organização. A professora A aponta que as crianças interagem mais brincando nos cantinhos que no pátio e ou parquinho: **“eles se juntam mais em torno daquilo para brincar junto, e quando você não tem, às vezes, corre, você acha que tá brincando junto mas tá correndo aleatório...”**. Realmente observei que as crianças se envolvem mais nos contextos de brincadeira, e que as brincadeiras duram mais tempo, mesmo para os pequenos. Eles criam os contextos e vão chamando os pares, no caso outras crianças e também os adultos presentes, para assumir papéis dentro da fantasia.

- No excerto IV, discutimos sobre como surgiram o trabalho por cantinhos. A professora A diz que sempre teve esta ideia que foi fortalecida por estudos e leituras “*eu trouxe de estudar, de viver em outras escolas e de lê e vê*”. A professora B: “*quando eu trabalhava na escola particular eu já tinha os cantinhos montados na sala, quando eu vim para rede pública aquilo se perdeu um pouco, vindo a Professora A trabalhar eu falei opa deixa eu resgatar isso...*”. Cabe ressaltar que este desejo de resgatar o trabalho com cantinhos foi desencadeado em nossos encontros coletivos. As duas já trabalhavam juntas antes da pesquisa e não houve um compartilhar, isso só foi possível a partir do compartilhar da pesquisa. Atuar com a mesma idade no ano seguinte fortaleceu, mas o desejo nasceu no compartilhar, tanto que na entrevista dialógica, a professora B expressa repetidamente “*isso se perdeu*”.
- Isto comprova o que viemos discutindo sobre mediação neste trabalho, a possibilidade que temos de atuar na ZDP de nossos pares, como mediadores que somos. A influência do meio, ou seja, do contexto sócio-histórico-cultural, e principalmente do outro, presente neste meio, é fundamental na conduta de nossas ações (fazer). Mas é importante pontuar, que sob a ótica da PCCol, compreendemos que tal influência é mútua e nem sempre se estabelece de forma amena, e sim em situações de confronto, nas quais cada um defende seus pontos de vista.

O desenvolvimento e o aprendizado dos participantes se concretizam em ZPDs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem (SCHAPER, 2012, p. 25)

Isto ficou evidente nesta pesquisa quando a professora B compartilha suas vivências com os cantinhos, ela chegou à escola com esta experiência e modificou seu modo de fazer, de organizar as brincadeiras, em função do novo contexto escolar, no qual isso não existia. Provavelmente não houve espaço, dentro desta cultura escolar instituída na instituição para um compartilhar de ideias, hipótese minha, partindo da vivência que tive neste ambiente. Mas quando chega um par, no caso a outra professora, que traz esse fazer, é que surge a oportunidade do compartilhar, espaço iniciado com a pesquisa, ela reflete sobre seus saberes e fazeres, retomando uma prática adormecida. Neste caso, não que uma fosse mais experiente que a outra, mas o fato de estarem envolvidas em uma atividade reflexiva comum proporcionou a união

de ideias que reverberou na construção de sentidos e significados compartilhados e ação coletiva.

- As professoras também argumentam que neste ano estão compartilhando mais devido ao fato de estarem atuando com a mesma faixa etária. Isso nos diz um pouco da dinâmica da escola, da organização de seus momentos coletivos, voltados para o planejamento por etapas de desenvolvimento. Sobre isto elas também pontuam que encontram apoio da equipe diretiva da escola, direção e coordenação, e que isto é um ponto positivo para as mudanças, pois é um empecilho quando há uma diferença na forma de pensar, quando a coordenação e direção pensam que você tem que fazer uma coisa e você acredita em outra. Elas percebem que não estão mais em trabalhos isolados como a professora A ficava no ano anterior, hoje estão fortalecidas por compartilhar formas de pensar/agir. Percebi dialogando com as professoras que os conflitos acerca de saberes e fazeres se dão mais entre os professores, não é algo que parte de forma autoritária da equipe diretiva. Tal fato que me levou a provocar as professoras participantes da pesquisa a compartilhar nossos sentidos e significados com o restante da equipe de trabalho da escola. Pensando também que, por outro lado, o pensar diferente é positivo na medida em que suscita conflitos que podem provocar o movimento de reflexões coletivas, quando é proporcionado espaço para isso, é claro.
- No turno 27, excerto II da sessão reflexiva, discutimos e chegamos a hipótese de que os menores precisam de uma ideia que fomente o contexto da brincadeira. Neste caso, a mediação entra com expressividade, seja a mediação de brinquedos/artefatos, sugerindo, por meio de seus significados culturais/sociais, quanto a mediação do outro, que o interpela com suas ideias e exemplos. Como ilustra o episódio a seguir:

_ Hoje nós vamos fazer aqui na sala, um baile de Cinderela – propõe a professora A.
_ Mas não tem roupa – questiona uma criança.
_ E a nossa mala? – sugere a professora.
_ Tia de verdade? - pergunta outra criança.
_ Não. A gente vai brincar. Nós vamos tomar banho, arrumar o cabelo, trocar de roupa – explica a professora.
As crianças comemoram e se organizam para começar a brincadeira.

Como vimos, as crianças aceitam a proposta da professora, após o esclarecimento de suas dúvidas, que foram contornadas com sugestões concretas.

Tal hipótese pode ser associada à discussão que Vigotski (1996) traz sobre as atividades guias, presentes no desenvolvimento humano. Relacionando-a a infância temprana, proposta pelo autor, percebemos que realmente os menores estabelecem uma relação mais dependente dos brinquedos/artefatos para o desenrolar do contexto da brincadeira. Para Vigotski (1996), há um espaço de tempo vivido pelas crianças, justamente as menores, em que sua atividade guia é a relação que estabelece com os objetos e artefatos presentes no meio. Notamos ainda que as crianças da turma de Creche-3 anos, se encontravam, naquele momento, num período de transição de uma atividade guia à outra, visto que ainda demonstravam uma grande necessidade do auxílio do outro, mais experiente, que lhe sugerisse outras formas de usos sociais dos artefatos e brinquedos. Ou seja, a relação com o outro ainda permanece como atividade propulsora de aprendizagem/desenvolvimento. Ao passo que as crianças do 1º período, como nos relatou a professora, tinham mais autonomia ao se relacionarem com os brinquedos e artefatos, dependendo menos da mediação do outro e, ao mesmo tempo, transitando para um brincar mais imaginativo, desprendendo-se do uso sugestivo dos artefatos e brinquedos. A professora dois relata sua experiência que nos mostra que os menores, mesmo com a presença de brinquedos e artefatos necessitam do outro, enquanto que os maiores têm nos brinquedos e artefatos mediadores em potencial: *“Então eu acho que essa hoje mediação ela ocorre mais pelo instrumento, pelo objeto...”* (professora A – turno 131) *“pelo brinquedo”* (professora B – turno 132) *“Do que por mim, pela professora, pelo adulto eu acho que acontece menos.”* (professora A – turno 133) *“Eu vejo muito dessa maneira, porque esse ano, é eu podendo proporcionar os cantinhos, essa diversidade toda de brinquedos, então aquilo ali acaba sendo um mediador e acaba sendo facilitador para que essas brincadeiras ocorram então assim, a minha mediação no sentido deu intervir ela muito menor, então eu possibilitei outras alternativas, outros tipos de brinquedo para que eles pudessem brincar então eu fico no sentido mais assim de observar...”* (professora B – turno 134).

No excerto em foco voltamos ao ponto que Vigotski fala sobre a criação e a aprendizagem. A criança maior tem mais vivência, o que lhe permite acumular mais elementos para seu ato criador. Além disso culturalmente a função dos objetos já lhe foram apresentados pelo outro. Desta forma, ela é capaz de combinar elementos que

apreendeu culturalmente com elementos da sua fantasia, criando novos contextos para seu faz de conta.

- Quando dialogamos sobre a presença dos brinquedos e questiono se as crianças procuram por eles quando vão para o pátio brincar apenas de correr ou com pneus, as professoras pontuam que acham que procuram um pouco por hábito (turno 20- excerto II). Mas esta suposição torna-se enfraquecida pelo próprio desenrolar do diálogo, quando as professoras vão falando sobre a importância do brinquedo como suporte desencadeador do contexto de brincadeira, sobre como as interações entre pares são mais ricas e intensas quando há maior diversidade de brinquedos, entre outras colocações.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que algumas das hipóteses encontradas/vivenciadas pelos partícipes no decorrer de nossas reflexões e suscitadas pelas observações cotidianas, com relação às crianças e ao brincar, como mediador na atividade do brincar, necessitam de observações longitudinais, nas quais, talvez, seriam possíveis sua confirmação ou refutação.

Tais observações deveriam, então, abranger um intervalo mais expressivo de observação de alguns grupos de crianças, de mesma faixa etária e por um período que possibilitasse acompanhar transições de faixa etária destes grupos. Seria imprescindível também uma variação de contextos de vivências. O ideal, seria acompanhar grupos de crianças que vivenciam contextos distintos que abarcam as duas situações que apareceram nesta pesquisa e que fomentaram nossas reflexões e possibilitaram as hipóteses. Ou seja, acompanhar crianças em contextos permeados de variedades de brinquedos e artefatos e outras que vivenciam situações mais limitadas neste sentido. Embora, este trabalho tenha proporcionado um olhar, não tão restrito, visto que, embora iniciamos e concluimos as observações, em um mesmo ano (2013), continuamos o percurso de discussões com as professoras que atuavam nas turmas, sendo que, algumas crianças permaneceram com a professora, embora não preservado o mesmo grupo de interações. Mas, o diálogo com as professoras mostrou que de um ano para o seguinte as crianças modificaram seus modos de agir, nos momentos de brincadeira, frente aos brinquedos/artefatos, o que confirmou as considerações tecidas anteriormente. Ou seja, o brinquedo/artefato, assume papel diferente no brincar de acordo com o momento de desenvolvimento da criança, mediando cada vez de forma mais intensa a atividade do brincar.

Além disso, as reflexões tecidas no percurso, da pesquisa em questão, nos permitiram concluir que a oferta de uma variedade de brinquedos e artefatos diversos nos permite participar do espaço que aqui denominamos ZDP da criança, independente de seu momento de desenvolvimento. Como dito anteriormente se esta categoria consiste em um espaço de vivência, tudo que povoa tal espaço interfere de alguma forma nas vivências, sua presença ali suscita ou inibi ações, sugere, causa sensações, ações e reações, ou seja medeiam, de alguma forma, o estar do sujeito naquele ambiente. E o brinquedo, como instrumento imbuído de significados culturalmente e historicamente constituídos, fazem parte deste arcabouço de instrumentos mediadores do agir.

O diálogo tecido no interior desta pesquisa permitiu não só compreender a questão que motivou sua existência, como produziu novos questionamentos que permitem e suscitam

outras questões a serem compreendidas. Acredito, pelas palavras enunciadas pelas professoras participantes da pesquisa que os sentidos e significados que produzimos, compartilhamos, (re) significamos sobre o brinquedo/artefatos e seu potencial mediador, não só demonstraram que as mesmas valorizam a presença destes objetos nos momentos de brincadeira, como hoje compreendem mais seu papel na brincadeira, o que vem reverberando na prática de cada uma delas.

Este movimento só foi possível quando alcançamos nossos objetivos, o primeiro, já mencionado, a compreensão sobre o brinquedo/artefato como mediador em potencial e o segundo, e mais importante neste processo, fomentar a reflexão sobre o ato de mediar, este último, posso dizer é o maior responsável por todo o conhecimento produzido, pois não se produz na inércia, sem discussões, sem reflexões e muito menos sem compartilhar.

Sabemos que a PCCoL por estar imersa em um contexto de colaboração, exige uma cumplicidade entre os partícipes e o estabelecimento de interações contínuas e intensas, sendo favorecida por ações longitudinais. Porém, podemos dizer que neste movimento de pesquisa, que configurou um período de encontros de aproximadamente 14 meses, não ininterruptos, permitiu ricas reflexões coletivas e o compartilhamento de significados que reverberou em uma aproximação das professoras e um compartilhar na prática pedagógica. Esperamos que este movimento seja ampliado para outros integrantes da escola, uma vez que as professoras estão experimentando o doce sabor do compartilhar. Em uma última ação, após a finalização do curso de mestrado, que será o retorno da pesquisa à equipe escolar e aos pais/responsáveis pelas crianças envolvidas, espero suscitar nos demais professores o desejo de vivenciar ações colaborativas na escola, fomentando a possibilidade da instituição de uma cadeia criativa.

Chegando ao fim deste espaço de interlocução verbal dialógica e reflexiva, a pesquisa em questão, espero que seu fim não configure um ponto final nas discussões acerca do brinquedo/artefato, do brincar e da mediação, para os partícipes da pesquisa. Que ela seja um ponto de partida para uns e de continuidade para outros. Que desdobre em muitas outras reflexões e que o desejo de continuar compartilhando ideias e ações se reproduza no interior da instituição na qual estive envolvida nos últimos dois anos. Que as palavras enunciadas no interior da pesquisa não sejam lançadas ao vento que encontrem eco por onde passarem, que sejam incorporadas, que sejam refletidas, que sejam contestadas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2006.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In.: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 231-258.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Brinquedo e brincadeira**. Observações sobre uma obra monumental. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol.I, 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução Nº 5: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DAYOUB, Khazzoun Mirched. **A ordem das idéias: palavra, imagem e persuasão: a retórica**. Barueri, SP: Manole, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. **A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios**. Vertentes (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary... [et AL.], (Org). **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Ed. Andross, 2009, p.53-78.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: LOPES, Jader Janer Moreira; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. (Org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

_____. **Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica**. The ESPecialist. São Paulo, vol. 19, nº2, p. 169-184 [s.d.]

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermentina de Almeida Prado Galvão. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

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

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

SANTOS, Ilka Schapper; SILVA, Léa Stahlschimidt Pinto. A creche como espaço de reflexão: entre diálogos, experiências e colaboração crítica. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.) **Trajetórias: caminhos na pesquisa em educação.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

SANTOS, Núbia Schaper. Quando os saberes sobre infância, subjetividade e espaço sentam-se à mesa. In: Pesquisas com crianças e infâncias: tendências e desafios contemporâneos. Rev. Educação em foco. . Juiz de Fora: Ed. UFJF, vol. 13, nº 02, 2008/2009.

SCHAPPER, Ilka Santos. O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, 2010.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VECTORE, Célia. **O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil.** Revista Psicologia USP, 2003, nº14(3), 105-131.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. El problema de La edad. In: Vigotski, L.S. **Obras Escogidas.** Tomo IV . Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. . Jun., 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.**
Trad. Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

DE: Eneida Gomes Tolentino

À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG
A/C: Weverton Vilas Boas de Castro (Secretário de Educação)

Prezado Secretário,

Vimos por meio desta, solicitar a autorização da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora - MG para desenvolver a pesquisa de Mestrado: **“O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural”**, na E.M. Jardim de Alá, pela aluna da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Eneida Gomes Tolentino, matrícula nº 102040376, sob a orientação da professora doutora Ilka Schapper Santos.

O objetivo geral da pesquisa em questão é buscar compreender o que fundamenta a ação educativa/intervenção dos profissionais nos momentos de brincadeira das crianças.

A realização da referida pesquisa na escola consistirá em a Mestranda Eneida Gomes Tolentino realizar observações e gravações do cotidiano das turmas de Creche 3 anos e 1º períodos, num período de 3 meses, por até 12 horas semanais, distribuídas em quatro horas

de observação e gravação por três dias da semana, desde que não interfira no cotidiano da instituição.

Informamos que a Direção, coordenação e professoras envolvidas foram devidamente informadas sobre o objetivo e a metodologia da pesquisa, concordando com sua realização e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na mesma.

Agradecemos a atenção, e nos propomos a ficar à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Juiz de Fora, 16 de setembro de 2013.

Eneida Gomes Tolentino

ANEXO 2 - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA PROFESSORA



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA PROFESSORA

Concordo com a minha participação na pesquisa de Mestrado: **“O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural”**, pela aluna da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Eneida Gomes Tolentino, matrícula nº 102040376, sob a orientação da professora doutora Ilka Schapper Santos, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Juiz de Fora, 23 de agosto de 2013.

Assinatura (Professora)

ANEXO 3 - TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS



TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS

Concordo com a participação de meu filho/filha
_____na

pesquisa: **“O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural”**,
realizada pela mestranda Eneida Gomes Tolentino sob orientação da Professora Doutora Ilka
Schapper Santos, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Juiz de Fora, ____ de Outubro de 2013.

Pai/Mãe ou Responsável

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO - PROFESSORAS



QUESTIONÁRIO - PROFESSORAS

DADOS PESSOAIS

1. Sexo:
 Feminino

 Masculino
2. Data de Nascimento: ____/____/____
3. Seu estado civil:
 solteira(o)

 casada(a) e/ou vivem juntos

 outra situação. Especifique
4. Você tem filhos? Sim Não Quantos? _____ Idade _____

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual é a sua escolaridade? Para nível superior - Qual habilitação?
2. Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?
3. Atuou em outras modalidades de Educação? Quais? Qual o tempo de exercício?

4. Qual o tempo de trabalho na instituição em que atua atualmente?
5. Você trabalha em outra atividade que não esteja vinculada à Educação? Qual?
6. É efetiva ou contratada no cargo em que atua nesta escola?
7. Possui outro cargo na rede municipal? Qual? Efetivo ou contratado?
8. Que significa ser professor para você?
9. Participa da Reunião Pedagógica da escola?
10. Participa de cursos de formação continuada? Quais?

QUESTÕES RELACIONADAS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

- 1 – Como estão organizados os tempos destinados ao brincar na rotina das crianças?
- 2- Quais os espaços de brincar na escola?
- 3- Que brinquedos, materiais e artefatos são disponibilizados para a brincadeira? Como foram adquiridos?
- 4- Como estão organizados os brinquedos, materiais e artefatos, em sala e em outros espaços?
- 5- Você mudaria algo referente à organização dos materiais, espaços e tempos do brincar? O que? Como?

