

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DAIANE CRISTINA DA SILVA**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS: UM OLHAR PARA A  
ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA INFÂNCIA**

**CAMPINAS**

**2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DAIANE CRISTINA DA SILVA**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS: UM OLHAR PARA A  
ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da UNICAMP, para  
obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli  
Aparecida Cação Fontana.

**CAMPINAS**

**2014**

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

Si38s Silva, Daiane Cristina da, 1992-  
Sentidos e significados: um olhar para a elaboração  
conceitual na infância / Daiane Cristina da Silva. –  
Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Mediação pedagógica. 2. Educação infantil. I. Fontana,  
Roseli Aparecida Cação, 1952-. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. II. Título.

15-007-BFE

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roseli Aparecida Cação Fontana

---

Segundo leitor

## **AGRADECIMENTOS**

À Roseli, minha mestra, pelo carinho, paciência e por partilhar seu olhar sempre atento e cuidadoso sobre as crianças.

A Carol pela prontidão e solicitude com que se dispôs a ler este trabalho.

Aos meus pais, Maria e Sebastião, grandes incentivadores, pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos Carlos e Flávio, pelo companheirismo de sempre.

À Julie, Ana Flávia, Denise e Lúcia pelo apoio e pelas contribuições.

À Laryssa, Adriele, Isabela e Maíra pela incrível convivência ao longo desse percurso.

À Águida, Pâmela, Natália, Josiane, Anna, Mariana Nathalia e Ana Selma por dividirem as alegrias e angústias do sonho de “*tornar-se professora*”.

Obrigada!

## **RESUMO**

O tema central deste trabalho é a elaboração conceitual no contexto escolar. Assumindo os postulados teóricos do psicólogo e educador russo L.S. Vygotsky acerca dos processos interpessoais de apropriação e de elaboração da linguagem, o presente estudo voltou-se para as interlocuções estabelecidas entre as crianças de 3 e 4 anos de duas turmas de Educação Infantil, com o objetivo de compreender como elas elaboram os sentidos das palavras de que se utilizam na escola, em suas relações com seus pares e com os adultos, em especial a professora.

**Palavras-Chave:** Elaboração Conceitual, Mediação Pedagógica, Educação Infantil

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO .....	1
2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS .....	6
3. O TRABALHO EMPÍRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO .....	20
4. TESSITURA DE SENTIDOS: EPISÓDIOS E ANÁLISES .....	23
4.1 Interlocuções entre as crianças em situação de brincadeira.....	24
4.2 Interlocução entre as crianças em situação de brincadeira nos quais a estagiária-pesquisadora intervém.....	27
4.3. Interlocuções entre a professora e as crianças em situação de ensino.....	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
6. REFERÊNCIAS.....	41

## 1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho, decorrente de minha pesquisa de Iniciação Científica realizada no período de Agosto de 2013 à Julho de 2014, teve como principal objetivo levantar indicadores dos modos de apropriação e de elaboração de sentidos e significados das palavras pelas crianças de duas turmas de educação infantil.

Meu interesse pela temática surgiu no ano de 2012. Nesse período, se, por um lado, após as disciplinas de fundamentos da graduação, várias das minhas crenças concernentes à Escola foram desmistificadas, como a ideia ingênua de atuação autônoma da instituição frente às desigualdades sociais, por outro, veio à tona um ceticismo no que tange a efetividade do trabalho docente, por conceber a instituição como mera reprodutora dessas mesmas desigualdades.

Deste modo, os primeiros Estágios do curso (de Ensino Fundamental) foram essenciais para a minha formação, tanto no sentido de me oportunizar o acesso às diversas formas efetivas de mediação pedagógica –pelas quais tanto ansiava após a carga teórica dos dois primeiros anos de curso- quanto no sentido de suscitar questionamentos acerca da atuação do professor e dos alunos no contexto escolar.

Nesta época, havia ganhado de um primo, que fez magistério, uma série de livros, dentre os quais, estava “Psicologia e Trabalho Pedagógico”. Identifiquei que a autoria da obra era da “minha professora de estágio”<sup>1</sup> e iniciei a leitura. “*O que é a palavra para a criança? Como é que ela se apropria das palavras e como elabora os seus significados? Que papel, afinal, nós, adultos, desempenhamos nesse processo?*” (FONTANA, 1997: 76)

---

<sup>1</sup> E futura orientadora.

Essa leitura evocou-me diversos questionamentos acerca da forma com que as crianças se relacionam com as palavras e instigou-me a estudar o tema. Chamou-me atenção a abordagem Vygostkyana e suas teses acerca do caráter mediado, processual e constitutivo de tal processo. Entendida como o processo de apropriação e de elaboração dos significados e sentidos das palavras pelos indivíduos nas relações sociais, a elaboração conceitual acontece ao longo de toda a vida de cada um de nós, constituindo nossa consciência do mundo e de nós mesmos no mundo.

Esse complexo processo que começa na infância, com a apropriação das primeiras palavras e continua a se desenvolver em nosso encontro com novas palavras ou com palavras já conhecidas em novos contextos de uso, é sempre mediado pelo outro – imediata ou mediadamente presencial – e pelas instituições nas quais nos inserimos no curso de nossas relações sociais.

Tendo em conta a relevância da elaboração conceitual na constituição pessoal e social dos indivíduos e o papel desempenhado pela mediação escolar no seu desenvolvimento, eu decidi examinar a emergência desse processo nas relações vividas pelas crianças no cotidiano de instituições de educação infantil.

Para tanto, defini como objetivo do presente estudo levantar indicadores dos modos de apropriação e de elaboração de sentidos e de significados das palavras pelas crianças nas relações produzidas na educação infantil observando e descrevendo, nos moldes da pesquisa participante:

- Os contextos em que significados e sentidos das palavras emergiam nas interlocuções entre as crianças e entre elas e os adultos;
- As condições e elementos da situação que suscitavam as referências aos significados e sentidos das palavras;

- Os modos como as crianças participantes elaboravam os sentidos e significados das palavras colocadas em foco nas situações descritas;
- Os modos como os interlocutores (outras crianças, adultos e em especial a professora) participavam dessas relações e mediatizavam essas elaborações e que sentidos privilegiavam;
- Os modos como as professoras se inseriam nas interlocuções e os efeitos que suas participações tinham sobre elas.

Para desenvolver este estudo, inseri-me, ao longo do ano letivo de 2013, na condição de estagiária, em duas turmas de crianças de 3 a 4 anos, pertencentes a duas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Campinas: no primeiro semestre permaneci em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), situada no Distrito de Barão Geraldo e no segundo semestre em um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), situado em um bairro periférico da zona norte da cidade de Campinas.

Nas duas instituições, acompanhei, semanalmente, durante todo o período de 4 horas, as atividades das crianças na escola e auxiliei a professora em suas demandas. Desse período de permanência com as crianças e professoras, documentei através de registros descritivos, desenvolvidos nos moldes dos registros de campo da pesquisa participante, as relações e interlocuções em que uma palavra ou sentido ganhava destaque e era elaborada pelas crianças em interlocuções entre elas; entre as crianças com minhas intervenções; e entre as crianças e a professora.

Tais registros me permitiram eleger episódios de elaboração conceitual para análise, tendo por base os indicadores do processo de produção de sentidos neles presentes. Utilizo deliberadamente o conceito de indicadores por entender com Vygotsky, que os processos psíquicos envolvidos na apropriação e elaboração dos sentidos da linguagem indiciam-se nas interlocuções produzidas e nas suas transformações. Nesse sentido, o que se buscou nesse

estudo foram os sentidos em circulação e elaboração nas interlocuções entre sujeitos e suas variações no curso dessas interlocuções.

Apreender sentidos e suas variações requer uma análise interpretativa do pesquisador. Ou seja, os dados descritos trazem o que os sujeitos dizem, como o fazem e em que condições. Eles são apenas o texto, o documento em que o pesquisador vai buscar, através de um exame detido e interpretativo, indícios, pistas do processo de elaboração dos sentidos e de suas transformações.

Metodologicamente falando, a proposta de analisar indicadores é tributária dos estudos do historiador Carlo Ginzburg (1989). Essa perspectiva de análise é conhecida como paradigma indiciário e apoia-se na semiótica na tentativa de significar processos não observáveis a partir de dados presentes em uma dada situação.

As escolas e as professoras receberam o projeto de pesquisa previamente ao meu ingresso em suas turmas, inteirando-se de meus objetivos, dos fundamentos e procedimentos da pesquisa. Juntamente com o projeto as professoras receberam um documento de consentimento esclarecido para a autorização da realização das observações em sua sala. Elas também tiveram livre acesso aos apontamentos de campo, de modo a poderem acompanhar o curso da pesquisa e decidir sobre os dados cuja divulgação pública permitiriam.

O estudo ora apresentado está assim organizado:

- No primeiro capítulo discorro sobre a teoria histórico-cultural, destacando as teses de Vygotsky acerca dos processos intersubjetivos de produção de sentidos e apresento os princípios teórico-metodológicos em que esta pesquisa está ancorada. Neste mesmo capítulo, teço algumas considerações acerca de aproximações teórico-metodológicas entre Vygotsky e Sírio Possenti, autor que também mediou as minhas elaborações analítico-interpretativas;

- No segundo capítulo, descrevo o trabalho de campo desenvolvido. Apresento as duas instituições em que eu me inseri para realizar a pesquisa, relato a forma como se deu a minha inserção nesses espaços e a rotina das turmas que acompanhei;

- No terceiro capítulo, apresento e analiso os episódios compilados na pesquisa em três grupos: interlocuções entre as crianças; interlocuções entre as crianças com a minha intervenção e interlocuções entre as crianças e a professora;

- No último capítulo teço considerações acerca das mediações do adulto e seus efeitos sobre as elaborações iniciais apresentadas pelas crianças.

## 2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

No início do século XX, Vygotsky, psicólogo e educador russo, dedicou-se ao estudo das relações entre pensamento e linguagem. Entendendo a linguagem como produção histórico-cultural, Vygotsky considerava-a como a base da atividade mental humana.

Nesse período, o cenário da psicologia era marcado por duas fortes tendências: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental. A primeira caracteriza-se por defender que o conhecimento baseia-se na informação sensorial, sendo o corpo a base de toda a experiência, e aproxima seus métodos das outras ciências experimentais. Já a segunda corrente caracteriza-se por conceber o homem como mente, consciência e espírito, e possui uma abordagem descritiva, subjetiva e pouco aceitável, segundo o próprio Vygotsky, em termos científicos.

Vygotsky propunha uma nova psicologia para explicar as características tipicamente humanas do comportamento, em que corpo e mente seriam inseparáveis na condição humana, tendo como princípio orientador que a vida em sociedade e a produção cultural são os fatores determinantes na distinção entre os homens e as outras espécies.

Apoiando-se nos postulados teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, Vygotsky procurou desenvolver uma teoria do funcionamento e desenvolvimento psíquicos dos seres humanos. Nesse sentido, aponta que a atividade mental humana deve ser compreendida em suas condições concretas de produção, ou seja, na sua relação com o trabalho, entendido como atividade em que o homem transforma o meio e se transforma, produzindo cultura. Conforme Marx (2013):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus

braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013:255)

Deste modo, os instrumentos criados pelas sociedades no curso da história possibilitaram ao homem modificar a natureza e modificar seu próprio funcionamento, deslocando-se da adaptação biológica ao meio para a atividade mediada sobre o meio e sobre si mesmo.

Vygotsky explica como os instrumentos, transformaram as ações humanas e seus próprios movimentos corporais em ações carregadas de intencionalidade e de sentido. Pode-se assim afirmar que, no sentido de um novo uso, uma nova finalidade é atribuída a elementos retirados do próprio meio natural, interpondo-se entre o corpo do homem e o objeto de sua ação. Ou seja, o instrumento é um mediador da ação do homem sobre o mundo e um mediador dos próprios modos de ação dos homens.

Do mesmo modo que instrumentos foram criados, também se produziram signos, mediadores simbólicos da atividade humana, que redimensionaram a atividade psíquica do ser humano. Os signos são representações de algo que está ausente, como os desenhos, palavras ou símbolos e, diferentemente dos instrumentos, não atuam sobre o meio, mas sobre a atividade psíquica humana.

Para Vygotsky, pela mediação da cultura, através de instrumentos e signos, as funções psicológicas elementares - que são de base biológica, tais como a percepção, a atenção, a memória e o estabelecimento de relações simples entre estímulos transformam-se em funções psicológicas superiores. A percepção biológica é transformada em percepção de sentidos e significados. A atenção involuntária, direcionada e regulada pelos significados e sentidos culturais, torna-se atenção deliberada. Enquanto que, a memória cultural externaliza-se com a criação de marcas que permitem ao homem recuperar o vivido sem necessitar utilizar-se da

memória estritamente orgânica. O mesmo acontece com o estabelecimento de relações entre eventos que ganham independência em relação à experiência imediata graças às possibilidades de análise e de generalização instauradas pela linguagem.

Esse processo de transformação das funções psicológicas biológicas em funções psicológicas culturalmente mediadas se desenvolve nas relações sociais e, dado o seu caráter dialético, é marcado por rupturas e continuidades.

As relações sociais, instauradas e mediadas pela linguagem, são as grandes responsáveis pela constituição do sujeito. É na relação com o outro que os indivíduos apropriam-se dos signos e instrumentos criados pela humanidade, apreendem e realizam em si a síntese histórica e a reelaboram ativamente. É nesse sentido que Vygotsky postula que a cultura humaniza-nos.

A criança, desde seu nascimento, está imersa na cultura e dela se apropria nas interações sociais em que, aqueles que dela cuidam, a iniciam no universo de práticas e significados culturais, utilizando com ela as palavras, os gestos, os instrumentos, os rituais e as normas do grupo social em que ela foi inserida pelo nascimento. O outro lhe apresenta os objetos, práticas, valores e sentidos que compõem o seu mundo e medeia sua relação com ele. Nessas relações com as gerações que as precedem, as crianças apropriam-se dos conhecimentos construídos ao longo da história e das normas instituídas na sociedade.

Deste modo, na abordagem histórico-cultural, afirma-se a existência de dois planos de desenvolvimento de toda a atividade psicológica: intersubjetivo e intra-subjetivo. O primeiro é o da relação, é uma condição para que a criança se aproprie dos modos culturais de ação e pensamento e os reconstrua internamente - no plano intra-subjetivo - como modos de ação e de pensamento próprios e autônomos. Vygotsky denominou internalização esse processo

interno de reconstrução externa dos modos de ação e de pensamento apreendidos nas relações sociais. Conforme OLIVEIRA (1997):

“É como se, ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidos pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.” (OLIVEIRA 1997:38)

Assim, a aprendizagem – atividade interpessoal – antecede/produz o desenvolvimento. De acordo com Vygotsky, “quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou” (VYGOTSKY, 1993:71). Nesse sentido, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Quando algo novo é aprendido pelo indivíduo, isso vai sendo elaborado por ele, de forma a modificar os seus modos de pensar e agir.

Destacando o caráter intersubjetivo da constituição do comportamento tipicamente humano, Vygotsky aponta a linguagem como o principal sistema de signos do homem, na qual os significados das palavras são gerados nas relações entre os sujeitos que, como afirma o autor, são históricos e sociais.

A palavra, de acordo com o autor, tem uma estrutura complexa. Seus dois componentes fundamentais são a referência objetal, ou seja, a função de designar objetos, ações, relações e a significação, isto é, a função de separar determinados traços no objeto, ação ou relação a que se refere e generalizá-los, inserindo tais objetos, ações ou relações em uma determinada categoria.

Através dessas duas funções, a palavra permite ao homem sair dos limites da percepção imediata, pois ao nomear o mundo que o cerca, cria um duplo do mundo, possibilitando-lhe atuar simbólica e abstratamente com e sobre ele. Além disso, ao categorizar o mundo, a palavra sintetiza a experiência humana com os elementos desse mundo e propicia o salto da experiência sensível, baseada na percepção imediata, para o racional – experiência baseada na abstração (LURIA, 1987:42). Nesse sentido, a palavra, para além da comunicação

que nos permite estabelecer com o outro, é um ato de pensamento, que se enraíza na história humana e na experiência individual de cada pessoa.

A partir do exposto, a linguagem como uma forma de reflexão cognitiva que os indivíduos fazem de suas experiências, mediada pela palavra e nela materializada. Pode-se afirmar, ainda, que ela se inicia com a função denotativa da palavra – nomeação - e se desenvolve nas interações com os outros, dentro de seu contexto sócio-histórico. Nesse sentido, Vygotsky destacava a dimensão cultural da cognição, uma vez que não resulta de um conjunto de ações individuais, mas nasce da prática social, historicamente produzida e situada, dos indivíduos.

A linguagem, como comunicação e como “mediadora do pensamento”, enraíza-se na história humana porque é socialmente produzida e transformada. Ao nascermos, herdamos uma língua e suas palavras. Cada indivíduo recebe as palavras da língua falada pelos membros do grupo social em que se insere, daqueles que já a falam e a conhecem. Contudo, a referência objetual e a significação das palavras da língua materna, embora estabilizados, não são imutáveis. Eles são reelaborados na dinâmica social, no curso da história, e também no curso do desenvolvimento de cada indivíduo. (LURIA, 1987:29)

No curso do desenvolvimento dos indivíduos, tanto a referência da palavra aos objetos, ações e relações, quanto aos processos psíquicos de análise (identificação das características dos objetos, ações e relações nomeados pela palavra) e aos de generalização (ou seja, a inclusão dos objetos, ações e relações em uma categoria) nela implicados modificam-se no curso das experiências, das relações sociais vividas e singulares a cada sujeito.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento da palavra na história e na ontogênese é um indicador do desenvolvimento da consciência humana e pessoal, entendida como a forma

dos homens de uma dada época e de cada indivíduo dentro desse tempo compreender o mundo e suas relações com o mundo, o que implica também compreender-se no mundo. Ou seja, a consciência do mundo é condição, da consciência de si no mundo.

Vygotsky afirma que o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas distintas, que se cruzam com a apropriação da fala pela criança. Assim, há linguagem sem pensamento, Fala Pré-Intelectual, como a manifestação de sons pelos bebês, que funciona como modo de expressão emocional, sem a indicação de significados específicos. E há também o pensamento sem a linguagem, Pensamento Pré-Verbal, que, devido ao seu caráter prático, ocorre sem a mediação de elementos simbólicos e a atuação da criança dá-se por meio de movimentos e percepções.

Esse conjunto de referências de que a criança apropria-se é responsável pela sua humanização. O processo de apropriação e de elaboração dos significados e sentidos das palavras pelos indivíduos no curso de seu desenvolvimento nas relações sociais, Vygotsky chamou de Elaboração Conceitual. Esta acontece ao longo de toda a vida de cada um de nós, constituindo-nos. Começa na infância com a apropriação das primeiras palavras e continua a desenvolver-se em nosso encontro com novas palavras ou com palavras já conhecidas em novos contextos de uso, assegurando-nos o conhecimento das palavras que é condição para que possamos distinguir dentre os significados e sentidos dados o que melhor se adequa às relações interlocutivas por nós vividas.

Ao elaborarmos as palavras conceitualmente, realizamos a Generalização e a Análise - funções intelectuais complexas -. A análise é processo pelo qual o indivíduo seleciona traços da situação de uso da palavra e os abstrai para (re)significá-la. A generalização consiste no uso da palavra com um alcance cada vez maior graças à diversificação do contexto de seu uso e graças à independência da experiência imediata como condição de sua compreensão. Assim,

na Elaboração Conceitual, análise e generalização se produzem articuladamente. (VYGOTSKY, 1993:66).

Dedicando-se à elucidação desse processo, Vygotsky desenvolveu uma série de estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos na infância e identificou que a elaboração conceitual enraíza-se na experiência imediata e sensorial da criança. Assim, gradativamente, sob o influxo generalizante da palavra que apreende na fala dos adultos, tal processo ganha independência do vivido imediato, desenvolvendo graus de abstração e generalização, como afirma OLIVEIRA (1997):

“De modo similar ao que acontece na história de uma língua, a transformação dos significados também ocorre no processo de aquisição da linguagem pela criança. O sistema de relações e generalizações contido numa palavra muda ao longo do desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 1997: 49).

Nesse processo de desenvolvimento sócio-pessoal, a elaboração conceitual se produz de modos distintos, envolvendo diferentes graus de abstração, de generalização e análise. Inicialmente, a criança elabora os sentidos com base em sua experiência imediata. A experiência é a fonte dos critérios de organização do mundo e das relações vividas. A criança lança mão de critérios subjetivos para generalizar e analisar os objetos e situações que a cercam.

De acordo com Vygotsky, esse tipo de pensamento é bastante instável e trata-se de um *“conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”* (VYGOTSKY,1993:51). A palavra nomeia objetos e eventos da experiência imediata e isolados. A criança não conceitua, antes amontoa, cria conglomerados com base na imediaticidade de sua experiência.

A fase seguinte do percurso para a formação de conceitos trata-se do pensamento por Complexos, que é a base da generalização e caracteriza-se pelo estabelecimento de relações, de vínculos entre a palavra e a concretude e factualidade da experiência em que ela é apreendida pela criança. (FONTANA, 1997:99).

Essas relações podem ser estabelecidas com base em situações práticas da vida real ou naquilo que a criança percebe no contexto imediato em que a palavra lhe é apresentada. Assim, uma criança pode significar a interjeição “ai”, associando-a à pessoa que a proferiu, com base em situações por ela apreendidas no contexto situacional em que ela foi proferida por alguém, ou relacioná-la a uma outra palavra que comumente aparece no contexto situacional prático em que alguém profere essa interjeição. Como destaca Vygotsky, essa maneira de significar a palavra não se baseia em atributos comuns a suas diferentes ocorrências, que denotem uma categoria lógica que as subordine.

A fase seguinte, Conceito Potencial, marcado pelo pensamento analítico e diferentemente dos complexos, não se centram no estabelecimento de relações, mas no destaque, na atenção dada a um atributo específico pelo sujeito. (FONTANA, 1996:17). O sujeito vale-se de critérios destacados da totalidade para a significação da palavra, embora este elemento escolhido para a significação da palavra não seja fixo.

Assim, por exemplo, tomate pode ser definido pelo atributo vermelho. Ainda que o atributo destacado seja real e adequado, ele se mostra insuficiente para definir tomate frente a outros elementos do mundo que também se apresentam com a cor vermelha.

Os conceitos, como destaca Vygotsky, são alicerçados em relações lógicas que transpõem as relações imediatas, de forma que abarcam os complexos elaborados da criança, mas vão muito além deles. Do mesmo modo, eles contêm os conceitos potenciais, mas os superam no modo como os critérios de análise são estabelecidos. Nos conceitos potenciais apenas um atributo baseado nas situações designadas pela palavra é fixado, diferentemente do conceito, em que há um agrupamento de diversos elementos de acordo com uma série de elementos comuns.

Na discussão dos processos de Conceitualização, o autor diferencia os Conceitos Espontâneos e os Conceitos Científicos ou sistematizados. Os conceitos espontâneos partem do concreto, no contexto imediato do uso da palavra, e são marcados pela mediação espontânea do adulto, não pela ação cognitiva que permeia a situação.

Diferentemente do que ocorre com os conceitos científicos (sistematizados), que fazem parte de corpos de conhecimento historicamente estabilizados e hegemônicos e foram elaborados de modo a explicitar as condições em que seus significados estavam sendo fixados. Assim, desde sua formulação, há uma intencionalidade em explicitar as atividades mentais neles implicados e sua apropriação implica, igualmente, uma atividade cognitiva deliberada que induz a raciocínios e significados. (FONTANA, 1997:111)

No processo de Conceitualização, são as interações verbais estabelecidas com os adultos que propiciam à criança a apropriação de novos modos de utilização e compreensão das palavras, expandindo as suas formas de significação.

Nessas relações, do ponto de vista prático, ambos significam as palavras do mesmo modo, há uma coincidência de conteúdo entre as palavras empregadas pelos adultos e crianças, pois se trata do mesmo contexto de uso em que esta é utilizada.

Entretanto, os adultos operam com graus de abstração e generalização maiores do que a criança e, assim, se por um lado é a coincidência de conteúdo que possibilita a comunicação entre esses sujeitos, por outro, é justamente a diferença existente de elaboração do significado destes que permite à criança desenvolver a sua Elaboração Conceitual.

Esse processo ocorre de modo integrado. Entretanto, há especificidades no interior da escola, que é próprio da relação de ensino. Nesse sentido, o professor desempenha o papel de viabilizar o acesso aos conceitos científicos de modo a articulá-los com as elaborações iniciais das crianças. Assim, ele dirige sua prática, por meio de ações como a realização de perguntas,

apresentação de definições ou uso das palavras em diferentes contextos, para que o aluno pense sobre o seu próprio processo de elaboração conceitual e reelabore seus conceitos.

Tendo em conta as características do processo de Elaboração Conceitual, sua relevância no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, o papel atribuído por Vygotsky à mediação escolar no desenvolvimento desse processo, decidi me aproximar desse processo, examinar sua emergência nas relações escolares vividas pelas crianças e as condições da mediação pedagógica.

Estudos dessa natureza vêm sendo sinalizados nos trabalhos de Smolka e do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) sobre os processos de significação nas relações de ensino. Entre eles destaco o estudo de Smolka sobre a alfabetização, publicado no livro “A criança na fase inicial da escrita” (1988). Entre os trabalhos que se voltaram especificamente à conceitualização e, que elegeram o cotidiano da sala de aula como lugar de estudo desse processo, destaquei como interlocutores da pesquisa ora proposta, aqueles realizados por FONTANA (1996) e GENTIL (1997).

No livro “Mediação pedagógica na sala de aula”, Fontana, ancorada na perspectiva teórica da psicologia dialética de Vygotsky e da teoria da enunciação de Bakhtin relata e analisa o processo de elaboração do conceito de cultura em alunos da terceira série do ensino fundamental.

Gentil, em sua dissertação de mestrado, também partindo dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural analisa a emergência do conceito de tempo no contexto pré-escolar.

Além dos dois trabalhos referidos, também estudei a produção de SCOMPARIM (2005). Como Gentil, a autora discute o conceito de tempo na educação infantil, apoiando-se, entretanto, em outros postulados interacionistas da linguagem, que não aqueles elaborados por

Vygotsky. O interesse por esse estudo nasceu do fato de ter sido desenvolvido com uma turma de educação infantil.

Tendo em conta esses três estudos, decidi acompanhar duas turmas de crianças de 3 a 4 anos em duas instituições de educação infantil da rede municipal de Campinas, ao longo de um ano, procurando apreender não especificamente a emergência de um conceito determinado (como nos trabalhos referidos), mas os modos como a elaboração dos sentidos das palavras emerge nas interlocuções entre as crianças e como as intervenções da professora afetam tais elaborações, favorecendo ou não a apropriação e elaboração de novas palavras ou de outros sentidos para as palavras que elas já conhecem.

Em função dessas escolhas metodológicas, durante o trabalho de campo não me ative a uma seleção de atividades específicas desenvolvidas pela professora. Procurei acompanhar o cotidiano da turma e a disposição rotineira das atividades, deslocando-me com as crianças pelos diferentes espaços da escola. Nesse acompanhamento, registrei situações de interlocução entre as crianças, das crianças comigo e entre as crianças e a professora, em que alguma palavra e seus sentidos se destacassem, tornando-se o foco da conversa. Essas situações aconteciam de modo assistemático ao longo do período em que eu permanecia na escola e nasciam tanto de atividades conduzidas pela professora, de atividades lúdicas em que as crianças se envolviam, quanto de comentários ouvidos por mim que levavam a que eu me inserisse na interlocução.

Em tais situações, o que se dizia, só fazia sentido no contexto das suas condições de produção. Daí a adoção do termo “episódios”, por entender que ele indica a especificidade dos registros feitos: acontecimentos, eventos, ocorrências interlocutivas, cuja compreensão remete **àquilo que foi dito, por quem, a quem, como**, ou seja, aos enunciados produzidos e às condições específicas de sua produção.

Foram essas considerações que me aproximaram de Possenti, autor que mediou minhas elaborações metodológicas acerca dos dados nos estudos da linguagem. Assumindo “*a tese básica da Análise do Discurso de que todo discurso se constitui de enunciados e condições de produção*” (POSSENTI, 1996: 206), Possenti afirma que o dado não é dado, oferecido, disponibilizado ao pesquisador. Ele é construído na interlocução analítico interpretativa que se estabelece entre o pesquisador e os enunciados que ele reuniu. O que caracteriza essa análise é o fato de que a língua preexiste ao analista e ao seu discurso teórico, o que coloca a história como disciplina crucial. Desta forma, a existência do dado impede que o pesquisador fabrique seu objeto de análise e incorra em subjetivismos na abstenção de critérios históricos e sociais que estão inseridos na própria língua. Como produção histórica, os discursos não são autônomos, não dizem por eles mesmos, precisam ser compreendidos em suas condições de produção.

Possenti também discute o critério relevância para analisar os dados, trabalhando com as categorias de dado crucial e dado rentável. O dado rentável é aquele que tem por principal função confirmar as hipóteses originais da teoria. Nesse sentido, Possenti o considera como dado herdado, como um dado que cumpre mais um papel político na análise do discurso do que contribui para o avanço do conhecimento, já que, é epistemologicamente irrelevante a confirmação contínua de uma doutrina adotada.

O dado crucial é o que coloca a teoria a prova, pois sendo histórica, ela também não é autônoma e, em si mesma, é insuficiente para dar conta da realidade. Os dados cruciais são necessários para que a base teórica seja testada, de modo que não acabe por “redizer o dito”. Para isso, deve ser avaliado o grau de autonomia do discurso em relação às condições de produção.

Embora Vygotsky, o teórico por mim assumido neste estudo, não trabalhe no quadro de referências da Análise do Discurso, encontrei pontos de aproximação entre sua maneira de compreender a linguagem e a produção de sentidos e as teses apresentadas por Possenti, bem como entre as compreensões do papel da pesquisa por eles defendidas.

Para Vygotsky, assim como para Possenti, as palavras da língua preexistem àqueles que as utilizam, mas não são incorporadas prontas e acabadas por eles, como modos de nomear e de representar o mundo, de expressar pensamentos, ou como instrumentos de comunicação. Embora tenham significados estabilizados que estão dicionarizados, as palavras são apropriadas e elaboradas ativamente pelos sujeitos no fluxo das interações verbais, nas quais produzem sentidos que têm relação com o momento e a situação dados e com as experiências dos sujeitos envolvidos.

Na linguagem em funcionamento nas relações sociais, as palavras não são apenas lógicas, do mesmo modo que a interlocução não é apenas troca de informações. Nas relações sociais há lugares sociais distintos e interesses em jogo. As palavras não são neutras. Com elas os sujeitos negociam sentidos. Nesse sentido, a apropriação e a elaboração da palavra não são resultados de um processo individual e estritamente intelectual. Eles são resultado da prática social, do compartilhamento da cultura em relações vividas pelos sujeitos nas diferentes instituições sociais.

Para estudar o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky defende uma abordagem histórica ao apresentar o seu método de “desenvolvimento experimental”, em que defende a compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva da história do comportamento. Nesse sentido, postula que *“o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”* (Vygotsky,

1994: 69) assim como o desenvolvimento da cultura em cada indivíduo só pode ser entendido em suas condições históricas de produção.

Para Vygotsky, de modo semelhante ao defendido por Possenti, os sentidos em circulação nas interações verbais não podem ser analisados fora das condições sociais em que vão sendo produzidos ativamente. Nesse aspecto, os dados relevantes para o pesquisador não estão no que os sujeitos dizem, mas no que dizem, a quem, em que condições.

### **3. O TRABALHO EMPÍRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO**

O Trabalho de Campo foi realizado durante todo o ano letivo de 2013, quando me inseri, na condição de estagiária, em duas instituições públicas de Educação infantil. No primeiro semestre em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e no segundo semestre em um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Nesse período, documentei através de registros descritivos, as interações verbais das crianças com os seus pares e com os adultos. Durante os estágios, realizava meus apontamentos e assistia as professoras em suas demandas.

O primeiro estágio realizei em uma EMEI, no distrito de Barão Geraldo, a pré-escola atende criança entre 3 e 6 anos em período parcial. A instituição é muito grande, possui 3 parques, 6 salas, um salão, piscina, teatro de arena, horta, viveiro, sala de secretaria e direção. Atende 340 crianças, de 3 à 6 anos, distribuídas em 12 agrupamentos, alguns multietários e outros com aproximação etária.

Todas as manhãs de quintas-feiras eu acompanhava uma turma com 20 crianças entre 3 e 4 anos. Logo no início da manhã, a professora disponibilizava pelos cantinhos da sala carrinhos, jogos de montar, bonecas, lego para as crianças brincarem conforme seus interesses. Na parte externa da sala havia, também, um deck com alguns cavalinhos e escorregadores.

A rotina das crianças se iniciava com a brincadeira nesses cantinhos, depois a professora fazia algum tipo de atividade dirigida, geralmente com pintura e colagem relacionada ao livro Pedro Pinguim de JoRigg e Simon Mugford (2011). Em seguida, as crianças tomavam o lanche e brincavam no parque. Por volta de 11 horas, a turma retornava

para a sala e a professora colocava algum DVD para as crianças assistirem, neste horário, as crianças costumavam ser buscadas.

A minha inserção na turma se deu através da mediação da orientadora pedagógica, que eu havia acompanhado no ano de 2012, quando realizei os estágios de Gestão Escolar na mesma instituição.

Já o segundo estágio, realizei em um CEMEI. Estes atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. As crianças menores (de 0 a 3 anos) permanecem o dia todo na instituição, sendo que no período matutino ficam sob os cuidados do professor e dos agentes de educação infantil e, no período vespertino ficam apenas dos agentes. Já as crianças maiores (de 3 a 6 anos), permanecem apenas meio período na instituição sob a responsabilidade do professor.

A minha inserção na escola se deu através do contato com a orientadora pedagógica da instituição. Apresentei a ela meu projeto e ela mediou o meu contato com a professora, que já ciente da pesquisa, tirou as suas dúvidas, permitiu minha presença em sua sala, viabilizando a pesquisa.

O CEMEI localiza-se em área periférica da Zona Norte de Campinas e eu acompanhei uma turma de AGIII, que reúne crianças entre 3 e 4 anos, formada por 28 crianças.

Durante os dois estágios, eu acompanhava a turma em todos esses espaços, sendo que as professoras me concederam toda liberdade para realizar os meus registros no momento em que os eventos ocorriam. Assim, circulava com as turmas sempre portando o meu caderno de campo, inclusive no parque, onde também tive a oportunidade de brincar com as crianças.

A rotina no CEMEI começava com a acolhida das crianças pela professora, que era feita na entrada da creche. Após a chegada das crianças, a professora recolhia os cadernos de recados e encaminhava a turma para o refeitório, onde era servido o almoço. Ao término da refeição, todos ficavam no pátio e a professora fazia uma espécie de roda de conversa.

Simultaneamente, a professora verificava os cadernos de recados. Em seguida, todos partiam para o parque.

Depois do parque, a turma na grande maioria das vezes ia para a sala laranja (de leitura e escrita), onde geralmente a professora lia alguma história para a turma e fazia atividades de leitura, escrita e jogos. Ao final do período os pais e responsáveis buscavam as crianças nesta sala.

Como estagiária, agia de modo a realizar as solicitações demandas pelas professoras. Assim, auxiliava as crianças a servirem-se durante o almoço ou café da tarde; distribuía os materiais para as crianças fazerem as atividades propostas pelas professoras ou ficava com as crianças em curtos períodos, quando as professoras precisavam sair da sala. Desta forma, nas duas instituições a minha atuação se deu de modo muito semelhante.

Cumpru destacar que, embora a pesquisa tenha sido realizada em dois espaços distintos, este estudo não teve finalidade comparativa. Meu interesse voltou-se para as interlocuções estabelecidas entre as crianças e para a mediação das professoras, como será descrito e analisado no próximo capítulo. Desta forma, a minha opção por realizar os estágios em espaços distintos se deu unicamente para ter uma vivência em instituições distintas: uma EMEI e um CEMEI.

#### **4. TESSITURA DE SENTIDOS: EPISÓDIOS E ANÁLISES**

Durante a pesquisa, embora eu soubesse a que os registros se referiam e tivesse consciência de ter registrado condições de interlocução distintas, eu não organizei um mapeamento geral do material registrado. Ao submeter os registros a uma análise mais particularizada percebi que havia documentado interlocuções entre as crianças; interlocuções entre as crianças com a minha intervenção e interlocuções entre as crianças e a professora. Constatei também que: as interlocuções entre as crianças, que foram por mim documentadas, aconteceram sempre no contexto de atividades lúdicas em que elas se envolviam no parque, um momento que fazia parte de sua rotina diária após o lanche; que minhas intervenções em suas interlocuções ocorreram sempre nas atividades do parque e que as interlocuções entre a professora e as crianças aconteceram em momentos da rotina que tinham lugar na sala de aula e se caracterizavam como relações deliberadas de ensino, ou seja, relações em que a professora investia na aquisição de conhecimentos formais, atuando no sentido de apresentar para as crianças formas de representação do real e de suas possíveis categorizações prestigiadas na escola.

No parque, embora as professoras acompanhassem as crianças, elas não interferiam nas brincadeiras e não pediam minha ajuda. Nessas condições, eu me sentia mais livre para observar as crianças e fazer anotações, bem como para intervir em suas interlocuções, interessada em “saber mais” sobre os sentidos que atribuíam às palavras em jogo nessas interlocuções.

Na sala de aula, as professoras assumiam a condução da dinâmica interativa e eu me inseria, juntamente com as crianças, nessa dinâmica. Pensando sobre o que constatei depois do trabalho de campo concluído, talvez o fato de me inserir na dinâmica instaurada pelas

professoras como aluna, que sempre fui e ainda sou, explique o fato de não existirem intervenções minhas nas interlocuções entre as professoras e as crianças, ainda que nessas interlocuções meu interesse em “saber mais” sobre os sentidos que atribuíam às palavras continuasse presente.

Tendo em conta a configuração mais geral das interlocuções documentadas, decidi reunir os episódios documentados em 3 grupos: interlocuções entre as crianças em situação de brincadeira; interlocuções entre as crianças em situação de brincadeira com a minha intervenção e interlocuções entre as crianças e a professora em situações de sala de aula. É o que apresento a seguir.

#### **4.1 Interlocuções entre as crianças em situação de brincadeira**

As brincadeiras predominantes no momento do parque eram os jogos de faz-de-conta que, de acordo com Vygotsky são um marco no desenvolvimento das crianças em idade “pré-escolar”. Segundo ele, nessa idade, o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo e já inclui objetos sobre os quais ela ainda não pode agir e relações das quais nem sempre participa diretamente. Interessada por uma esfera mais ampla da realidade, a criança sente necessidade de agir sobre ela, mas enfrenta a contradição nascida dos limites de seu desenvolvimento físico. Essas necessidades não realizáveis imediatamente, no dizer de Vygotsky, tornam-se o motivo para as brincadeiras de faz-de-conta, nas quais a criança age como os adultos – dirige um carro, cuida de um bebê, cozinha, apaga um incêndio, etc. – em uma situação imaginária.

Ao brincarem, as crianças assumem um papel social definido e submetem seu comportamento às regras desse papel. Nesse sentido, a situação imaginária, longe de ser algo

criado livremente pelas crianças, sem nenhuma relação com a realidade, traz as marcas da experiência social da criança, de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade.

Na brincadeira, a criança opera com os significados das coisas e das atividades e práticas sociais, ela age numa esfera cognitiva. São as situações imaginárias que regulam as ações das crianças e propiciam que ela opere com significados e não apenas com os objetos em si. Isso, conforme destaca Vygotsky, é um passo importante no caminho do pensamento conceitual, permitindo afirmar que *“o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”* (VYGOTSKY,1994:117) contribuindo para formas de elaboração dos sentidos da palavra, que estão além da designação.

### **Policia**

Chegou areia nova no parque, as crianças tecem muitos comentários acerca da areia: *“Que fofinha!”*, *“Que macia!”*, *“Que gostosa!”*. Isso fez com que a grande maioria da turma ficasse brincando no tanque de areia, em pequenos grupos, fazendo construções, escavações ou coando a areia.

Em um desses grupos, um menino se levanta e diz, dirigindo-se a outra criança: *“Estamos brincando de delegacia e eu sou o policial, vou prender você porque você fez bagunça em casa!”*.

Episódio ocorrido na EMEI em 16 de Maio de 2013.

Esse enunciado despertou minha atenção. Com ele a criança buscava iniciar uma brincadeira de faz-de-conta, em que assumia o papel social de policial e designava ao colega o papel de preso. Como assinala Vygotsky, os lugares sociais que indivíduos ocupam são balizadores da brincadeira das crianças que, ao definir os modos de ação neles implicados, indiciam como os significam. Em seu enunciado, o menino definia o policial como aquele que

prende e o preso como aquele que fez bagunça. Na situação em foco, a criança seria presa por ter feito bagunça em casa.

Em seu enunciado, a criança organiza o sentido da palavra policial em torno de dois eixos – prender e bagunça (bagunceiro). Ela elabora um complexo. O pensamento por complexos, conforme define Vygotsky, cria as bases para a generalização porque com ele a criança busca estabelecer relações entre os elementos da realidade, busca unificar impressões dispersas. Ela unifica a figura do policial e a bagunça a partir de relações concretas, fatuais que existem nos contextos de uso dessas palavras. De fato policiais prendem pessoas às quais, muitas vezes, a “mídia”, especialmente a televisiva, e os adultos se referem como arruaceiros, bagunceiros, desordeiros. A palavra bagunça é corriqueiramente usada pelos adultos para se referirem à desorganização, da casa ou dos espaços da escola, pelas crianças.

Embora a função designadora da palavra policial como “aquele que prende” seja aceitável para nós, adultos, e permita que nos comuniquemos com a criança, nela reconhecemos um grau limitado de generalização, pois para nós a palavra policial sintetiza, em si, muitas outras atividades não enumeradas pela criança.

Do mesmo modo, a figura do bagunceiro, como desordeiro é utilizada pelos adultos com um grau de generalização muito mais amplo do que aquele que aparece no enunciado da criança, que indicia que ela elaborou o sentido dessa palavra a partir das relações de que participa, na medida em que ao fazer referência à bagunça a criança remete à desordem que as crianças fazem em casa.

A despeito dos diferentes graus de generalização com que os adultos e a criança do episódio usam as palavras, os sentidos de policial (aquele que prende) e de preso (aquele que bagunça, desordeiro) elaborados por ela remetem a situações de uso dessas palavras que fazem parte da sua experiência social, seja pelo acesso a imagens e enunciados divulgados

pela “mídia”, seja pelos comentários ouvidos dos adultos, ou por situações reais que possa ter presenciado.

No entanto, a complexidade das elaborações das crianças e a riqueza de possibilidades de desenvolvimento dos sentidos das palavras presentes nessas elaborações não são evidentes à primeira vista. O estudo analítico do episódio foi o que me permitiu perceber ocorrências muito relevantes nas interlocuções entre as crianças para o trabalho pedagógico e me alertou para o fato de que, como professores, damos pouca atenção e pouca importância para o que as crianças falam, ignorando processos de produção de sentidos que, explorados por nós, poderiam nos ajudar no processo de ensino.

Situações como a do primeiro episódio foram me incentivando a intervir nas interlocuções das crianças de modo a provocá-las a falar mais. Essas intervenções foram me ensinando que os modos de conduzir essas intervenções não são indiferentes.

## **4.2 Interlocução entre as crianças em situação de brincadeira nos quais a estagiária-pesquisadora intervém**

### **Mãe**

Na brincadeira, no parque, uma criança me diz:

C1-Eu sou a mãe e ela é a filha.

Eu- E o que a mãe falou pra filha?

C1- Pra ela não ir pra rua por causa do cachorro.

Eu- E a filha? O que ela falou pra mãe?

C2-Faz comida, mãe!

Eu (me dirigindo a mãe)- Ahh você não fez comida pra sua filha?

C1- Eu fiz! Ela que não come!

Episódio ocorrido no CEMEI em 22 de Outubro de 2013.

## Bombeiro

Também no parque, uma criança se dirige a mim e diz:

C1- Eu sou um bombeiro!

Eu: e o que o bombeiro faz?

C1- O bombeiro apaga o fogo!

Eu: e você vai apagar?

C1- Eu vou, mas agora eu estou procurando o fogo.

Episódio ocorrido no CEMEI em 1º de Novembro de 2013.

Na brincadeira, os papéis sociais ocupados pelas crianças se subordinam aos significados que elas vêm elaborando sobre eles, a partir de suas experiências sociais. Conforme Vygotsky *“se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece as regras de comportamento maternal”* (VYGOSTKY, 1994: 108), tal qual apreendidas e significadas por ela.

Nas interlocuções destacadas para análise, a mãe é associada ao cuidado dos filhos- Não vá para rua, cuidado com o cachorro, coma – e ao exercício de suas tarefas domésticas – cozinhar - e o bombeiro é definido como aquele que apaga o fogo.

Nas duas situações, a dinâmica interativa conta com minha intervenção através de perguntas dirigidas por mim às crianças. Na brincadeira de mãe questionei o discurso de “mãe”, o que diz uma mãe a seus filhos, e o discurso dos filhos, o que dizem os filhos a sua mãe. Para a criança que se apresentou como bombeiro, perguntei sobre sua função, sobre o que um bombeiro faz, o que não contribuiu para que a criança falasse mais sobre sua compreensão do papel social por ela assumido.

Dei-me conta, analisando mais detidamente os dois episódios, que meus modos de intervenção foram diversos, ainda que motivados pelo interesse em ouvir as crianças e ter

acesso a suas formas de elaboração dos sentidos dos papéis sociais, e suscitaram efeitos igualmente diversos.

No primeiro caso, minhas perguntas colocaram as crianças na cena, no próprio desempenho dos papéis sociais assumidos, tanto que as crianças envolvidas na brincadeira responderam a minha intervenção a partir dos lugares por elas ocupados na brincadeira - a criança que desempenhava o papel de mãe respondeu como mãe e especificou o cuidado como algo que caracteriza essa condição social, já a criança que ocupava o papel de filha, falou da mãe a partir desse lugar social e especificou a tarefa doméstica de cozinhar como um traço definidor do papel de mãe.

Foi no contexto da encenação do papel de mãe e de filha que as duas dimensões, acima explicitadas, foram enunciadas. Achei interessante como a criança que vivia o papel de mãe manteve a dimensão do cuidado -quando lhe perguntei se não havia feito a comida para sua filha - afirmou que ofereceu o alimento, mas que isso não era uma garantia de que a criança se alimentasse.

No segundo caso, minha pergunta induziu a criança a definir o papel de bombeiro, mais do que representá-lo. Com essa forma de intervenção desloquei a criança do que é próprio da brincadeira de faz-de-conta: a vivência da situação imaginária, pois é por intermédio de uma ação que a criança opera com o significado de outra ação. Ou seja, ela imita gestos e modos de agir de uma atividade que ainda não pode exercer e em o fazendo elabora os sentidos dessa ação, que nem sempre são percebidos por ela na vida real.

A princípio eu atribuíra o fato de as crianças falarem mais do papel de mãe à proximidade que tem com ele. A análise mais apurada de meu modo de intervenção levou-me a considerar que ela foi mais efetiva na primeira situação do que na segunda, por permitir que as crianças vivenciassem o papel, mais do que falassem sobre ele.

Também esse episódio me fez considerar as implicações pedagógicas nele contidas, pois, como professoras, privilegiamos as definições, em detrimento de outras formas de elaboração dos sentidos pelas crianças. As definições são respostas dadas às perguntas do tipo o que é um bombeiro, o que faz um bombeiro, das quais podem resultar, como analisa Luria (1987), respostas como a que obtive - ‘apaga o fogo’ - que indicam o papel dominante jogado pelos enlaces situacionais imediatos que se encontram por trás da palavra ou a introdução do elemento questionado em uma categoria mais geral, como por exemplo, “o bombeiro é um trabalhador”, sem que os critérios dessa classificação sejam explicitados. Nas duas condições destacadas por Luria, a definição verbal das palavras pela criança encobre possibilidades de elaboração dos sentidos pelos jogos de faz de conta, pelas encenações. A criança pode representar o mundo, os homens e suas relações, inclusive as de poder, pelos jogos de faz de conta, pelas encenações, e nesse processo explicitar e reorganizar esses elementos do real.

### **4.3. Interlocuções entre a professora e as crianças em situação de ensino**

As interlocuções entre as crianças e a professora, como já assinali antes, sempre ocorreram na sala de aula e tinham claros objetivos instrucionais. Apresento a seguir 3 episódios registrados nessa condição. Apresento uma análise de cada um deles e em seguida teço algumas considerações globais sobre eles.

#### **Coração**

Todos os dias, logo no início da manhã, a professora disponibilizava brinquedos para a turma entre os cantinhos da sala. Fazia parte também da rotina das crianças sentarem em roda pouco antes de ir para lanche e realizar a contagem dos que estavam presentes.

A professora, contava a quantidade de alunos na sala e para fazer essa relação de quantidade ia até a lousa e desenhava 14 corações representando as meninas e 6 corações representando os meninos. Perguntava para a turma qual tem mais, e contava junto com as crianças a diferença entre um grupo e outro.

Nesse dia, diante da representação simbólica feita pela professora na lousa, uma criança afirmou enfaticamente: *“para fazer coração tem que beijar na boca”*. A professora, surpreendida pelos dizeres da criança, disse que não, que eles não deviam beijar na boca, porque isso poderia transmitir feridas de uma criança para a outra. Então, a criança rebateu: *“Eu beijo a minha mãe na boca”*. A professora disse que ela podia beijar a mãe dela na boca, mas não os coleguinhas. Reiterou que isso poderia ocasionar feridas e disse a eles que não deveriam compartilhar a escova de dentes porque isso também poderia provocar feridas para a boca. O menino então falou que a irmã dele o beijava na bochecha. A professora afirmou que era para beijar os colegas da escola na bochecha, que ela mesma os beijava na bochecha, pois assim não trazia feridas.

Episódio ocorrido na EMEI em 04 de Abril de 2013.

O sentido atribuído pela criança ao coração remetia a beijar na boca, uma associação fortemente explorada pela “mídia”, nas propagandas e novelas em relação ao amor romântico, do qual o coração é frequentemente um símbolo, além de ser utilizado nos meios de comunicação de massa para representar a ideia de gostar de algo ou de alguém. Embora essa intervenção da criança fosse pertinente ao contexto da interlocução, já que se estava utilizando o desenho do coração como um símbolo, a professora não acolheu esse sentido, que efetivamente circula socialmente, e nem o explorou. Pelo contrário, ela o desautorizou, deslocando o sentido de coração apresentado pela criança, em favor de uma regra – não pode beijar na boca – e de uma explicação higiênica: beijar na boca provoca feridas.

A criança que falou do sentido que atribuía ao coração resistiu aos dizeres da professora e buscou validar o que disse recorrendo a sua experiência familiar - “Eu beijo a minha mãe na boca” -, provocando nova intervenção da professora, em que esta procurou

explicitar para a criança que as relações com os seus pares dentro da instituição escolar eram diferentes das relações e práticas vividas por ela em sua família. Lançando mão novamente de argumentos relacionados à higiene procurou generalizar sua prescrição através de outra situação – a partilha de escovas de dente – como sendo outra prática a ser restringida na escola.

A criança buscou, então, em sua experiência familiar uma prática validável pela professora afirmando que a irmã o beijava na bochecha. A professora validou a prática incluindo-se nela.

Minha primeira reação diante do acontecido foi a de um desencontro entre os discursos da criança e da professora, cuja mediação não ocorreu no sentido de ampliar o conceito de coração com que a criança estava operando, nem de explicitar sua pertinência no contexto da interlocução. Ela tampouco compartilhou com os alunos os sentidos de coração que a levaram a elegê-lo como símbolo para representar o número de crianças presentes.

Analisando mais detidamente o episódio, atribuí outro sentido ao suposto desencontro. A professora acolheu os dizeres do aluno e investiu na direção de proibir, de fazer calar referências ao beijo na boca, falando e fazendo a(s) criança(s) falar(em) sobre outras coisas, tais como as regras de relação entre pares na escola, tendo como argumento os cuidados de higiene. Considerei que a professora pudesse ter motivos, por mim desconhecidos, para reagir assim e normatizar o comportamento entre as crianças na escola, mas ao fazê-lo, ela eliminou não só as possibilidades de outros discursos, mas a própria especificidade da atividade de ensino escolar, que nos dizeres de Vygotsky, seria a de possibilitar o acesso das crianças a novos sentidos das palavras, ampliando os graus de generalização com que operam.

Conforme destaca Vygotsky, conceitos não se ensinam como definições às crianças. Elas os elaboram ativamente à medida que encontram novas palavras ou palavras já

conhecidas nas interlocuções que estabelecem com outros sujeitos e com produtos da cultura como livros e revistas, filmes e novelas, jornais e propagandas, discursos literários, científicos, religiosos, etc. É nas relações vividas em diferentes instituições sociais, que a criança tem acesso aos significados estáveis e a muitos dos sentidos possíveis das palavras, elaborando-as.

Embora o processo de elaboração conceitual seja único, Vygotsky distingue as elaborações oriundas de relações cotidianas daquelas provenientes do contexto escolar. No que tange às condições de produção, as relações cotidianas são marcadas por mediações espontâneas, sem a reflexão sobre o ato cognitivo implicado nos processos de produção de sentidos. A escola, no entanto, caracterizada por Vygotsky como instituição deliberadamente comprometida com a apropriação e elaboração, pelas crianças e jovens, de conceitos sistematizados que compõem os conhecimentos escolares, deveria desenvolver mediações deliberadas, explícitas e planejadas em favor da ampliação dos sentidos e graus de generalização das palavras com que as crianças operam.

É nesse sentido que, no interior da instituição escolar, o professor tem centralidade no processo de ensino, não como o único detentor da palavra e normatizador dos seus sentidos, mas como um mediador privilegiado porque deliberadamente interessado em trabalhar com os sentidos iniciais dos conceitos trazidos pela criança, visando a explicitar para elas que sentidos são esses e ampliar suas referências e graus de generalização. Para tanto, caberia ao professor, segundo Vygotsky, possibilitar o encontro das crianças e jovens com usos diversos de um mesmo conceito em contextos distintos da produção cultural, para assim problematizar os sentidos com que elas já operam e ampliar suas possibilidades de generalização. Tais modos de intervenção, longe de serem espontâneos e assistemáticos necessitam ser planejados

e construídos em estrita interação com os sentidos que a criança já domina. Contudo, não foi nessa direção que caminharam as mediações da professora no episódio analisado.

### **Bichos**

A escola optou em seu projeto político pedagógico não festejar as datas comemorativas do calendário nacional. Em contrapartida, eram realizadas festas temáticas para a comemoração dos aniversários do mês, que as turmas se revezavam para organizar.

A professora da turma que eu acompanhava organizou a sala em dois semicírculos e explicou que no dia seguinte haveria a festa do mês, cujo tema seria “Bichos”. Perguntou, então, para as crianças quais bichos elas conheciam. Em meio as respostas inseridas predominantemente na categoria “animais”, algumas crianças disseram: fantasma, palhaço, rio, Homem-Aranha.

A professora explicou então que esses exemplos não eram válidos porque Bichos eram animais e reformulou sua pergunta: Quais animais vocês conhecem? As crianças responderam indicando diversos animais como: cachorro, gato, elefante etc.

Então, a professora foi até a lousa, fez um traço grande na vertical pra separar dois grupos: de um lado ela desenhou uma casa, do outro desenhou árvores e perguntou então para a turma: Que bicho a gente tem em casa? Alguns responderam: cachorro, gato, coelho e ela desenhou do lado esquerdo da lousa. Perguntou a seguir quais bichos eram encontrados na floresta e algumas crianças da turma responderam: leão, onça, girafa etc.

Episódio ocorrido na EMEI em 23 de Maio de 2013.

Nessa situação, chamou-me a atenção o grau de generalização da palavra bicho para as crianças, que contemplava a categoria “animal”, mas em muito a excedia, incluindo num mesmo grupo animais, elementos da natureza e produções da cultura, como o palhaço.

A mediação da professora, nos moldes de atividades escolares de ampliação de vocabulário, se deu no sentido de apontar a palavra bicho como sinônimo da palavra animal, sem indagar das crianças o que as levava a incluir os elementos inadequados à categoria.

Vygotsky, em seu estudo sobre a elaboração conceitual na escola, destaca as limitações da sinonímia. Afirma ele, citando Tolstoi, que:

“É impossível explicar o significado de uma palavra... Quando se explica qualquer palavra, a palavra “impressão”, por exemplo, coloca-se em seu lugar outra palavra igualmente incompreensível, ou toda uma série de palavras, sendo a conexão entre elas tão ininteligível quanto a própria palavra. (VYGOTKY, 1993:72)

Em seguida a professora propôs um novo agrupamento às crianças – animais domésticos e selvagens e a partir das respostas dadas por algumas crianças preencheu a classificação proposta e deu por encerrada a atividade.

A classificação, segundo Luria, é uma importante atividade para o desenvolvimento dos conceitos, porque permite “*entrar na estrutura interna do significado da palavra*” (LURIA, 1987:64) ao requerer a comparação, que é uma operação tanto de análise quanto de generalização. A comparação é uma atividade mental que consiste na identificação de um traço comum necessário (análise) para a inserção de duas palavras em uma mesma categoria geral determinada (generalização) e de traços diferenciadores (análise) que indicam em que condições elas não se enquadram em uma mesma categoria.

No entanto, apesar de sua importância, a professora não realizou com as crianças a análise dos traços comuns e diferenciadores das duas categorias por ela propostas, reduzindo a atividade à simulação de um conhecimento dos conceitos correspondentes. Segundo Vygotsky, as crianças muitas vezes, na escola, são chamadas a repetir classificações sem compreender as bases em que elas se assentam. Trata-se, diz ele, de um “*verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio*” (VYGOTSKY, 1993:72).

Neste episódio, a professora também não trabalhou com as elaborações iniciais das crianças, nem possibilitou-lhes cotejar seus sentidos iniciais com as generalizações mais amplas por ela propostas tanto no sinônimo oferecido, quanto na atividade classificatória.

## “O”

A escola possuía salas ambientes e a turma estava na sala laranja, que era a sala de leitura e escrita. A professora propôs para a turma o jogo de forca, o qual as crianças deveriam descobrir a palavra que ela pensou adivinhando as letras que a compunham.

*A professora pediu que uma criança lhe dissesse uma letra. A criança disse “a letra círculo”. A professora apontou para a letra “O” de um alfabeto disposto em cima da lousa e a criança confirmou: “isso, essa letra círculo”.*

A professora corrigiu-a dizendo que essa não era a “letra círculo” e sim a letra “O”. Sua informação despertou a curiosidade das crianças que passaram a perguntar pelos nomes de várias letras.

Episódio ocorrido no CEMEI em 16 de Setembro de 2013.

Nesse episódio chamou-me a atenção o modo como a criança designou a letra pela forma e não pelo nome. A designação pela forma indicia que a atenção da criança se centra na observação imediata da imagem gráfica da letra, aos seus traços imediatos que a diferenciam dos outros grafismos presentes no alfabeto disponível na sala. A designação pelo nome implicaria a introdução do grafismo observável, em uma categoria abstrata não imediatamente perceptível.

A intervenção da professora, confirmando inicialmente a intenção da criança, depois corrigindo-a e apresentando o nome da letra, aproximou-se daquilo que Vygotsky considera como tarefa central da escola, qual seja possibilitar à criança o encontro com conhecimentos sistematizados e mediar-lhe sua elaboração.

*“Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente” (VYGOTSKY, 1993:74).* O nome da letra, as razões de seu nome, a lógica de seu funcionamento na escrita das palavras não são imediatamente perceptíveis para a criança. Esses conhecimentos pressupõem informações e

um longo caminho de análises, comparações e generalizações, a ser percorrido pelas crianças, na apropriação e elaboração ativa da categoria abstrata “letra”. Nos conceitos sistematizados, como destaca Vygotsky, *“a relação com o objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito”* (idem, p.80). A própria noção de conceito sistematizado implica uma relação entre conceitos e *“uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos”* (idem,ibidem) ao qual a criança não chega sozinha, nem assistematicamente.

Embora no episódio descrito a professora tenha apenas feito referência à existência da nomeação das letras, essa informação, longe de suscitar repetições vazias, suscitou a curiosidade das crianças, em relação a um conhecimento de que não dispunham e ao qual não chegariam sem a mediação de alguém que, conhecendo a noção de letra como uma categoria abstrata, as conduzisse a uma relação que estivesse além da exploração gráfica dos elementos do alfabeto.

Os três episódios descritos nesse terceiro agrupamento, embora distintos entre si, indicam que as intervenções das professoras se orientam no sentido de ‘ensinar’ algo às crianças. Nos dois primeiros esse ensinar se define como um dizer da professora sobre os sentidos das palavras, tanto no sentido de informar quanto de normatizar os sentidos, ignorando as elaborações iniciais das crianças. Sobrepondo-se a essas elaborações, os dizeres da professora resultam em silenciamento dos efeitos de sua intervenção sobre a atividade cognitiva e elaborativa das crianças.

No terceiro essa lógica é em parte rompida. A professora, embora não trabalhe com as elaborações iniciais das crianças, toma-as como ponto de partida e informa-as de que há mais coisas a serem elaboradas além daquelas que elas evidenciaram já ter apreendido. Esse modo

de intervenção suscita perguntas nas crianças que mostram-se curiosas para conhecer outras letras do alfabeto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio minhas considerações finais destacando que não considero que a compreensão não dialógica do ensino, apreendida na primeira professora observada, seja uma elaboração particular sua, um projeto pedagógico seu. Ela é uma construção histórico-cultural, na qual estão inscritas referências dos conhecimentos pedagógicos, psicológicos e linguísticos acerca dos processos de produção de sentidos pelas crianças. Essas referências, quando cotejadas com as teses de Vygotsky acerca dos processos de produção de sentidos e sua relação com as sistematizações, evidenciam que há, e muito, o que ser estudado sobre a elaboração conceitual, em especial o papel que o ensino e a aprendizagem escolares desempenham no seu desenvolvimento, tanto no sentido de favorecê-lo, quanto de criar obstáculos para ele, desde as etapas iniciais da escolarização da criança na educação infantil.

Algumas perguntas me ficam, olhando para o conjunto de episódios documentados. Como a mediação das intervenções escolares tem atuado sobre as elaborações não escolares das crianças? Considerando que a maior parte do tempo que as crianças passam nas escolas é orientada por propostas das professoras que, mobilizadas por uma compreensão não dialógica do ensino, opõem as elaborações da criança e suas intervenções, que sentidos as crianças tem elaborado na escola? Embora a intenção da professora seja a de ensinar, o que a professora ensina? Apesar da intenção de ensinar das professoras, o que as crianças aprendem e elaboram com seus pares? Em que medida, a ausência de uma mediação deliberadamente sistematizadora por parte das professoras, tem limitado o desenvolvimento cognitivo das crianças?

Uma análise mais profunda da minha atuação no campo, também me permite examinar como as minhas intervenções caminharam no mesmo sentido de suplantarem as elaborações

iniciais das crianças em vez de ampliá-las. Este fato é, do mesmo modo, tributário a uma construção histórico-cultural e merece ser avaliado criticamente.

Corsaro, em uma análise acerca de sua entrada no campo em pré-escolas, relata, a partir de suas observações, que “*os adultos eram principalmente ativos e controladores em suas interações com as crianças.*” (CORSARO, 2005:447), algo que aponta para o quão corriqueiro é essa prática no interior das instituições escolares.

Desta forma, as intervenções dos adultos em campo apontam para a necessidade de formação de professores que possibilite a ampliação de significação apresentada pelas crianças e, que consigam articular os conhecimentos prévios dos educandos outras formas de significação do mundo.

Entendendo com Vygostky, que as elaborações são ativamente construídas pelos indivíduos em meio a um contexto histórico-cultural. Este estudo me possibilita não só a análise das mediações observadas no campo, como também, instrumentaliza meus estudos posteriores e me oportuniza o redimensionamento da minha futura prática docente.

## 6. REFERÊNCIAS

- CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.
- FONTANA, R. A. C; CRUZ. N. M. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo, Atual, 1997.
- FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas, Autores Associados, 1996.
- GÓES, M. C. R. de. “A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.” **Cadernos CEDES**, nº 50, pp.9-25.
- GENTIL, M. S. **Em cima da hora? O que é isso? - Palavras em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré-escolar.** Dissertação de mestrado. Unicamp. Campinas, 1997.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARX, K. **O Capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico.** São Paulo, Scipione, 1997.
- POSSENTI, S. O dado dado e o dado dado. In PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas: Editora Da Unicamp, 1996.

SCOMPARIM, K. R. **“Os dizeres da criança sobre o tempo- Efeitos de linguagem”**.

Unicamp. Campinas, 2011.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez Editores e Editora da UNICAMP, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.