



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

MÔNICA DE FÁTIMA BATISTA CORREIA

Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil

**Recife
2005**

MÔNICA DE FÁTIMA BATISTA CORREIA

Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientador: Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira

**Recife
2005**

Catálogo na fonte

Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz Gominho, CRB4-985

C824e Correia, Mônica de Fátima Batista.
Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil / Mônica de Fátima Batista Correia. – Recife: O autor, 2005.
229 f. il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2005.
Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Psicologia infantil. 3. Brincadeiras. 4. Construção de significados. I. Meira, Luciano Rogério de Lemos. (Orientador). II. Título.

150 CDD (22 ed). UFPE (BCFCH-2013-40)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mônica de Fátima Batista Correia
Explorações acerca da Construção de Significados
na Brincadeira Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de
Pernambuco para obtenção do título de Doutor.
Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira

Instituição: UFPE

Assinatura:

Prof.a Dr.a Nádia Maria Ribeiro Salomão

Instituição: UFPB

Assinatura:

Prof. Dr. Luis Antônio Marcuschi

Instituição: UFPE

Assinatura:

Prof.a Dr.a Glória Carvalho

Instituição: UFPE

Assinatura:

Prof.a Dr.a Selma Leitão

Instituição: UFPE

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Esta é uma parte na finalização de um doutorado difícil de elaborar, uma vez que ao final de um longo percurso de formação geralmente trazemos muitas marcas, tanto antigas como recentes. A dificuldade, então, está justamente em relacionar professores e professoras, colegas, alunos e alunas, amigos e amigas, familiares e companheiro que – desde a graduação, especialização, passando pelo mestrado até o doutorado – de alguma maneira contribuíram para o alcance deste objetivo .

Por este motivo eu agradeço nomeadamente, se assim posso dizer, apenas a Deus, por ter oportunizado as possibilidades de inspiração de irmãos e irmãs iluminados e por ter me permitido contar com vários amigos, amigas e familiares. Neste sentido, eu me considero uma pessoa feliz, pois tive contribuições diretas ou indiretas de todos aqueles que citei acima e em todas aquelas fases. Por isso mesmo decidi não fazer citações nomeadamente.

Agradeço, assim, a todos aqueles citados acima, especialmente, aos meus queridos amigos e amigas, como também, às pessoas muito próximas que estiveram ou estão comigo e se mostraram pacientes ou tinham gestos e palavras acalentadores nos momentos mais difíceis. Eu tenho muitas pessoas a agradecer neste momento, mas neste papel quero apenas dizer: Obrigada a todos!

Bakhtin nos lembra que não são simplesmente palavras ou signos o que dizemos ou escutamos, são verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis ...

(Freitas, 2002 e Bakhtin, 2002)

RESUMO

Sobre o processo de construção de significados, comum ao discurso psicológico, é possível encontrar análises que refletem a complexidade e ao mesmo tempo a importância deste para o desenvolvimento da cognição humana. No entanto, não encontramos descrições a respeito de tal processo, apenas definições de termos ou citações de possíveis elementos envolvidos. Mas, paradoxalmente, a discussão a respeito da capacidade humana de significar remeta há muitas décadas. Antes da chamada revolução cognitiva (anos 50), por exemplo, já havia ênfase sobre a relevância do significado na configuração dos fenômenos psicológicos – muitos estudiosos concordariam inclusive que significado representa o principal aspecto da cognição humana e o problema-chave da Psicologia Cognitiva. O objetivo deste estudo, portanto, foi construir um entendimento do processo de construção de significados no âmbito da brincadeira infantil, sem ter a pretensão de solucionar o problema, mas de descrever as características deste processo e demonstrar a viabilidade de abordá-lo empiricamente.

As análises deste estudo basearam-se em videografias realizadas com 15 crianças envolvidas em brincadeiras com diversos brinquedos, sucatas e um objeto estranho às crianças. Estas estavam em diferentes faixas etárias e aconteceram em três distintos momentos de interação (sozinhas, com outra criança e com suas mães). A partir das análises do primeiro grupo de crianças, considerado “principal”, com participantes entre quatro e cinco anos de idade, os resultados demonstraram a existência de nove características comuns às brincadeiras das crianças – classificadas como constituintes do processo de construção de significados na brincadeira infantil. Através do segundo grupo, composto por crianças em idades entre três e nove anos, observadas em momentos separados e com diferentes materiais e procedimentos, confirmou-se a emergência daquelas características no processo de construção de significados pelas crianças. Estas análises, assim como, o levantamento daquelas características possibilitaram a descrição e construção de uma hipótese para o funcionamento do processo de construção de significados, que apesar de muito comum nos discursos psicológicos e educacionais é pouco estudado e/ou não definido. Esta hipótese de funcionamento, comum às brincadeiras das crianças observadas, destaca a capturação do brinquedo (especialmente o desconhecido) pela linguagem no contexto da brincadeira, sua inserção, portanto, em um campo semiótico e posteriormente em uma construção pela criança de um enredo relacionado. Dessa maneira é completado um ciclo do processo de construção de significados que demonstraremos através diferentes extratos de protocolos. Os nossos achados serão remetidos ainda às suas possíveis implicações principalmente para o contexto educacional.

Palavras-Chaves: Brincadeira Infantil, Construção de Significados e Significação.

ABSTRACT

About the process of construction of meanings, common to the psychological speech, there are analyses that reflect its complexity and importance for the development of the human cognition. It is not found, however, descriptions regarding such process, only definitions of terms or elements involved. Although, the quarrel around the human capacity of signification dates from decades. Before the so called cognitive revolution (1950s) there were already emphasis on the relevance of the meaning in the configuration of the psychological phenomena - many authors would agree that the meaning represents the main aspect of the human cognition and the key-problem of Cognitive Psychology. The objective of this study, therefore, was to construct an agreement of the meaning making process in the scope of the infantile trick. The study does not intend to solve the problem, but to describe the characteristics of this process, besides demonstrating the viability of approaching it empirically.

The analyses had been based on video graphs carried through in two groups of children. The first one with children between four and five years old ("main children"), at different moments of interaction. From these analyses probable constituent of the meaning making process had been raised nine common characteristics of the tricks of the children - the other group, with children in ages between three and nine, was observed at separate moments and with different materials and procedures, confirmed the emergency of those characteristics in the meaning making process for the children. These analyses, as well as, the survey of those characteristics make the construction of a hypothesis for the functioning of the process in question possible. Possibly the toy in the context of the trick is captured by the language, being inserted in a semiotic field, and later lead to the construction of a plot for the individual, completing a cycle of the related process. During all the analysis the results were analyzed and sent, at the same time, to its possible implications mainly for the educational context.

Keywords: Children's Play, Meaning Construction, Signification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – A maioria dos brinquedos utilizados nas brincadeiras das crianças principais	72
Figura 02 – “Objeto estranho”	72
Figura 03 – Sucata	72
Figura 04 – Descrição simplificada do processo de construção de significados.	200
Figura 05 – Descrição simplificada do processo de construção de significados em funcionamento com a representação de seus componentes.	201
Figura 06 – Representação simplificada do processo de construção de significados com ilustração de um pequeno trecho dos registros de protocolos.	202
Figura 07 – Fases do processo de construção de significados na brincadeira infantil.	203
Quadro 01 – Distribuição das situações observadas na primeira parte do estudo	73

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 – Construção de significados	14
Capítulo 2 – Noções de Linguagem, Significado, Atividade, Sujeito e Cognição que orientaram este estudo	
2.1. <i>Linguagem e Significado</i>	34
2.2. <i>Atividade, Sujeito e Cognição</i>	41
Capítulo 3 – A indeterminação, multidimensionalidade e relevância do estudo do processo de Construção de Significados	
3.1. <i>Os componentes da significação</i>	45
3.1.1. <i>Estudos empíricos que ilustram a multidimensionalidade da significação</i>	53
3.1.2. <i>A gênese do processo de significação</i>	56
3.2. <i>Por que é relevante estudar o processo de significação?</i>	59
Capítulo 4 – Objetivo e Contexto empírico	
4.1. <i>Objetivo</i>	64
4.2. <i>Contexto empírico: a brincadeira infantil</i>	65
Capítulo 5 – Metodologia	70
Capítulo 6 – Análises e Discussões I	
6.1. <i>Capturando as características do Processo de Construção de Significados</i>	77
6.1.1. <i>Descrição resumida das características observadas na análise das diferentes interações das crianças</i>	78
6.2. <i>Discussão das características observadas nos diferentes momentos de interação das “crianças principais”</i>	82
Capítulo 7 – Análises e Discussões II	
7.1. <i>Brincadeiras observadas em crianças com diferentes idades e procedimentos</i>	152
7.2. <i>Construindo uma hipótese para o funcionamento do processo de construção de significados</i>	199
Capítulo 8 – Considerações Finais	207
Referências Bibliográficas	217
Anexos	
Anexo I – Textos sobre o ‘objeto estranho’ utilizados com algumas crianças	222
Anexo II – Apresentação deste estudo: um pouco da sua história	223

Introdução

Construção de significados, construção de sentidos ou significação são noções bastante utilizadas no discurso de muitos estudiosos de diversas áreas, especialmente da Psicologia. Mas a expressão “é uma noção”, no singular, talvez fosse mais adequada, pois tratam-se de noções geralmente utilizadas indistintamente. Um dos motivos pelos quais as utilizei, da mesma maneira, como sinônimas no decorrer do texto. Antes de decidir por utilizá-las desta forma consumi algumas horas tentando encontrar fundamentos para fazer uma distinção entre estas, até me convencer que ao menos por enquanto seria inviável. O mais próximo de uma distinção que cheguei foi considerar a ‘construção de significados’ como um processo e a ‘significação’ como um produto inacabado, o que é praticamente a mesma coisa. E seria inviável ainda porque os estudiosos que abordam este tema (direta ou indiretamente) incluem em seus textos e discussões mais de uma destas noções.

Os discursos mais comuns, no entanto, referem-se à ‘construção de significados’ e ‘significação’, mas eu decidi manter também ‘construção de sentidos’, porque além de ser citada em textos que utilizo, em muitos momentos reflete melhor a idéia e o processo abordado neste estudo. Aqui a noção ‘processo de construção de significados’ foi priorizada e refere-se principalmente à habilidade humana de fazer diferentes usos de uma mesma palavra em dependência de diversos contextos e situações. E ainda, tentando descrever melhor, refere-se ao fenômeno que constrói a palavra em uso, modificando-se a cada uso que fazemos dela. Em outros termos, à capacidade de construir, reconstruir e compartilhar redes complexas de significados que possibilitam as habilidades mentais especificamente humanas e, assim, constituem a base das funções mentais superiores.

Pois bem, naquela frequência em diferentes discursos, não se encontram definições ou descrições claras do processo que leva a tal construção. Este, inclusive, é tratado em

justaposição com outros conceitos e/ou processos, a exemplo do de construção de conhecimentos ou linguagem (Smolka, 1995, p. 17; Góes, 1995, p. 29 e Pino, 1995, p. 33). Contudo, encontram-se esforços na literatura para definir significação e entre estes um certo consenso, ao menos com relação ao papel fundamental da linguagem neste processo, além de um amplo reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta maneira, caracteriza-se um paradoxo da literatura – o reconhecimento da participação expressiva da construção de significados na cognição e uma notória lacuna de esclarecimentos a seu respeito – que faz emergir, do meu ponto de vista, um fecundo espaço de investigação para a Psicologia.

O uso indiscriminado ou banalizado de processos ou termos caros para a Psicologia tem se tornado freqüente e, tal como o processo de construção de significados, outros também são usados comodamente como se bem compreendidos fossem. O processo de internalização, outro exemplo, muitas vezes é tomado como explicação para a aprendizagem, como se “internalização” fosse bem esclarecido, não-problemático e bem interpretado (Lave e Wenger, 2002). Esse é um problema sério e que cria impasses para o esclarecimento de conceitos centrais na cognição, empecilhos para avanços mais significativos. Esta problemática, portanto, é uma das motivações desta investigação - estudar empiricamente uma noção aparentemente pouco compreendida, embora comum a vários discursos.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo explorar o processo de construção de significados, por entender, como inúmeros autores apresentados posteriormente, que tal processo constitui-se como tema central da Psicologia Cognitiva, a despeito da sua complexidade. As dificuldades que advêm desta complexidade possivelmente justificam as lacunas encontradas em torno do tema. Assim, não tenho pretensões de solucionar o problema posto, pretendo tão somente realizar explorações em torno das discussões do processo de construção de significados além do ponto de vista teórico, demonstrando a viabilidade de

abordá-lo também do ponto de vista empírico. Para tanto restringi esta ampla questão ao contexto específico da brincadeira infantil.

A brincadeira infantil foi eleita como o universo discursivo para abordagem do processo em destaque por constituir-se, segundo muitos autores, como cenário privilegiado para a construção do conhecimento (Luria, 1988; Piaget, 1979; Leontiev, 1988; Vygotsky, 1991; Brougère, 1995; Wajskop, 1997; Kishimoto, 1994 e 1999). Para Leontiev (1988), assim como para Vygotsky, por exemplo, a brincadeira seria a responsável pela ocorrência das mudanças cognitivas mais importantes na criança; além de ser considerada como uma espécie de arena das significações, de acordo com outros pesquisadores apresentados adiante.

A compilação de estudos de autores tradicionais e contemporâneos, a respeito da construção de significados, sintetizados principalmente nos capítulos um e três deste estudo, conduziu-me à suposição de que este processo envolve alguns componentes essenciais, como atenção dirigida, um artefato físico e uma interação (presencial ou não). Este processo apresentaria várias características na sua composição dinâmica. Tais características foram elaboradas a partir das análises de observações realizadas com crianças brincando em diferentes situações de interação e foram revistas com crianças em diferentes idades e materiais.

Este estudo, então, estará abordando as relações entre construção de significados e brincadeira infantil, temas da Psicologia que vêm sendo tratados de diversas maneiras e a partir de diferentes posições filosóficas. Algumas destas serão resgatadas buscando-se elementos que subsidiem uma visão, ao menos panorâmica, do corpo de conhecimento construído a este respeito nas últimas décadas. No primeiro segmento, discutirei um pouco da história e diferentes proposições acerca da construção de significados, posteriormente apresentarei as noções de atividade, linguagem, sujeito e cognição adotadas neste estudo e em seguida autores e autoras que teorizam a participação de alguns elementos na composição do

processo de construção de significados. Por último, discuto a relevância da abordagem deste tema pela Psicologia Cognitiva e apresento os objetivos desta investigação.

Capítulo 1 – Construção de Significados

As expressões *construção de significados*, *construção de sentidos* ou *significação*, comuns no discurso psicológico, não encontram-se bem definidas, embora existam muitas análises que reflitam sobre a complexidade do processo e a sua importância para o desenvolvimento da cognição humana. Em outros termos, fala-se bastante da complexidade da significação, da sua importância para a cognição humana, das suas relações com outros construtos, conceitos ou noções, mas não se descreve o processo de construção de significados, embora existam tentativas de definir os termos ou elementos envolvidos.

A discussão em torno do problema do significado, da capacidade humana de construção de significados e da sua importância para o funcionamento cognitivo, contudo, de acordo com Cornejo (*in press*) e vários outros autores citados neste estudo, remete a muitas décadas atrás. Antes mesmo da chamada revolução cognitiva (meados dos anos 50) já havia ênfase sobre a relevância do significado na configuração dos fenômenos psicológicos. De maneira que muitos autores concordariam que significado representa o principal aspecto da cognição humana e o problema-chave da Psicologia Cognitiva.

Mas a própria maneira de se entender o conceito de significado é conflitante com alguns postulados teóricos fortemente compartilhados pela comunidade de psicólogos e psicólogas cognitivos (Cornejo, *in press*). Esta maneira comum de compreender o conceito relaciona-se ao uso do termo para designar construções lingüísticas que evocariam conteúdos objetivos na mente dos falantes. Neste caso, o significado ‘construído’ seria independente da subjetividade do falante. Por outro lado, caracterizando o conflito, teríamos um dos mais bem estabelecidos consensos da Psicologia Cognitiva contemporânea: indivíduos *constróem ativamente* a sua experiência. O conflito encontra-se, então, entre as noções de que uma

expressão lingüística carrega conteúdos semânticos, objetivos e convencionais e aquela segundo a qual o sujeito é quem constrói o significado na linguagem (Markovà, 1990).

Nesse sentido, aquela visão de significado lingüístico traz a reboque um confronto entre dois postulados teóricos da Psicologia Cognitiva: 1) os significados são objetivos e, desta forma, independentes do indivíduo e 2) as expressões lingüísticas são resultados de um processo construtivo e interpretativo, portanto, dependente do indivíduo. Cornejo (*in press-a*) foi buscar as explicações para a origem deste conflito e daquele entendimento de significado lingüístico no legado estruturalista, cuja concepção é baseada na independência entre o conteúdo semântico e o falante/ouvinte (*meaning-in-itself*). Para a lingüística cognitiva, entretanto, o significado de uma construção lingüística seria uma interpretação suportada em um contexto particular e, neste sentido, dependente do sujeito e do contexto (*meaning-for-somebody*). Significado, do meu ponto de vista, assim como do ponto de vista deste autor, requer um processo de interpretação, desta forma, um sujeito-intérprete. Em outras palavras, requer um processo construtivo que envolve possibilidades interpretativas compartilhadas socialmente.

Para esclarecer melhor o *status* da significação, posso buscar subsídios na Filosofia da linguagem, onde este é um conceito da maior importância e onde constato que a preocupação com o significado vem de muito longe e interliga os interesses de diferentes disciplinas. Na Filosofia da linguagem, então, encontramos contribuições para esta história da significação, a exemplo de Frege em sua tentativa de esclarecer a natureza do significado: “o sentido da frase é o pensamento que ela expressa, pois uma mudança no sentido de um nome no interior da frase produz uma mudança no pensamento.” (Costa, 2003; p. 14). Neste tópico, Frege já chamava a atenção para o fato de que construímos e geralmente compartilhamos coisas em nossas interações que vão além do formato material, aparente.

Wittgenstein, por seu turno, foi outro estudioso preocupado com o lugar da significação na cognição. Preocupação refletida, no meu entendimento, em suas duas grandes obras: o *Tractatus*, a primeira, na qual encontra-se uma perspectiva semântico-transcendental, e as *Investigações*, a segunda, que contradizia a primeira em muitos aspectos, com uma perspectiva pragmatista, na qual busca esclarecer o uso que fazemos das palavras. A pergunta deste autor sobre a essência da linguagem na ‘Análise das *Investigações Filosóficas*’ é substituída pela questão pragmática a respeito de ‘como’ a linguagem funciona, e é esta questão que o leva a concluir que não existe ‘a’ linguagem, mas uma diversidade de ‘usos’, constituindo os chamados ‘jogos de linguagem’. Isto porque nesta obra não existe a pergunta *o que é a linguagem*, mas *de que modo ela funciona*. Agora seriam linguagens, no plural, com variedades de uso e pluralidade de funções ou papéis, compreendidos como *jogos de linguagem*. Assim, a perspectiva predominantemente semântica da primeira obra é substituída por uma dimensão pragmática. Dessa maneira, abordar a relação entre a linguagem e o mundo no pensamento wittgensteiniano seria necessariamente trabalhar alguns aspectos da questão da *significação* (Condé, 1998).

Nas *Investigações*, portanto, o conceito de uso é central e está relacionado com o conceito de *significação*. A significação de uma palavra, por exemplo, depende do uso que fazemos desta nas diferentes situações e contextos: “Pode-se, para uma grande classe de casos de utilização da palavra significação – se não para todos os casos de sua utilização – explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem.” (Condé, 1998; p. 89). Ainda que este uso nas *Investigações* não se refira apenas a um uso de palavras, mas de palavras, gestos e contextos, contexto mais amplo que o contexto verbal. (Chauviré, 1991)

De acordo com Condé (1998), a concepção de significação enquanto uso, relacionada à dimensão pragmática, não foi utilizada pela primeira vez por Wittgenstein. Outros autores (Ferrater Mora, Sidgwick e Lipps, apud Condé, 1998) afirmaram anteriormente que a

significação é a *aplicação* e ainda que as significações são palavras que se reportam a um *contexto*, além de serem produzidas em um intercâmbio verbal.

Wittgenstein passa a ver a linguagem como uma ‘forma de vida’ tecida nas relações sociais e não apenas como parte de um organismo humano individual. Uma vez que a significação é construída pelo uso, modificando-se a cada uso que dela fazemos, ela não traz em si uma essência. Desta forma, para o segundo Wittgenstein, aprender a significação de uma expressão não se restringe a denominar objetos. Se há uma relação entre a linguagem e o mundo, ela ocorre no jogo de linguagem – conjunto de ações e usos de palavras.

Descobri, nesse sentido, que há décadas estudiosos se debruçam sobre problemas semelhantes. O objetivo de Wittgenstein em sua segunda filosofia, por exemplo, era “explicar como podemos, através da linguagem, representar e compreender o mundo: como a linguagem se torna significativa; como o nosso pensamento se relaciona a ela.” (Costa, 2003; p. 26). Mais adiante em suas construções filosóficas, Wittgenstein diria que “as palavras só adquirem significado no fluxo da vida; o signo, considerado separadamente de suas aplicações, parece morto, sendo no uso que ganha seu sopro vital.” (apud Costa, p. 38). Então este é dinâmico, é construído na interação/diálogo, é um processo que como tal certamente pode ser perseguido.

As questões relacionadas à significação vêm assim permeando o cenário da Psicologia Cognitiva e de outras ciências, embora com vieses teórico-metodológicos diferentes. Piaget, por exemplo, cuja metodologia priorizava o indivíduo no ambiente, elaborou uma rica discussão a respeito da construção do símbolo no ser humano – o símbolo que subsidia a construção e o compartilhamento de significados –, apoiando-se em análises com clara supremacia do individual em relação ao social. Piaget (1990) procurou observar a evolução da representação (da formação dos símbolos) no ser humano desde os seus primeiros anos de vida estabelecendo uma ponte entre a atividade sensório-motora, que para o autor viria antes

das representações, e as formas operatórias, nas quais verificavam-se representações nas crianças. Neste percurso, Piaget não ignorou o papel da linguagem, incluindo-a na discussão *do ponto de vista da socialização do pensamento* e esforçando-se para mostrar que a aquisição desta está subordinada ao exercício de uma função simbólica, que dá início às representações infantis. Propôs, como em discussões de temas correlatos, uma evolução que viria do individual para o coletivo, com predominância do primeiro sobre o segundo.

Esta evolução se daria da assimilação e da acomodação sensório-motoras para a assimilação e a acomodação que caracterizariam o início da representação – resumida como um percurso evolucionário que vai da imitação até a formação de conceitos. Em suas palavras, “é essa conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente, e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica.” (p. 12).

Para dizer de onde viriam os “símbolos individuais” e os dados que permitem a constituição da função simbólica, anteriores à aquisição da linguagem ou dos “símbolos coletivos”, como o autor chama, Piaget recorre à vida social. Mas na opinião deste autor, apesar desta recorrência à vida social, ainda persistiria a questão: “por que e como a criança sofreu, em tal ou tal momento exato, a influência de tais ou tais relações sociais [...]” e não a influência de outras (p. 13). Então a “função simbólica” ou “função semiótica”, como vão chamar mais tarde Piaget e Inhelder (1993), que dá condições à aquisição dos “signos”, não encontraria uma explicação social, uma vez que é individual e ultrapassa o signo coletivo; embora seja, posteriormente, uniformizada pelo emprego dos signos coletivos e estes por sua vez não excluem a intervenção dos significantes individuais.

Outrossim, a linguagem estaria relacionada ao pensamento e principalmente às operações lógicas. Esta estaria relacionada também a um grande salto na atividade mental do ser humano, pois depois de sua aquisição as relações agora mentais são muito mais rápidas do

que eram no período sensório-motor, cujo acompanhamento dos acontecimentos não poderia ultrapassar a velocidade da ação. A linguagem, neste sentido, seria mais uma das manifestações da função semiótica. Antes dela, teriam as imitações diferidas, o jogo simbólico, desenho, imagens mentais e lembranças-imagens. A função semiótica se manifestaria de diversas formas, mas, ao mesmo tempo, apresentaria uma unidade: a de evocar de forma representativa acontecimentos ou objetos ausentes. A partir da constituição da representação, através da função semiótica, permitindo uma interiorização direta e rápida das ações e das operações, entraríamos outro nível da evolução da inteligência.

Alguns autores tentam levar a idéia de intersubjetividade, capacidade de compartilhar significados comuns numa relação em grupo, à teoria piagetiana. Lerman (1996), por outro lado, analisa de modo detalhado esta tendência e mostra como esta capacidade é importante para a própria construção da inteligência e que, desta maneira, não poderia ser vista como resultado da inteligência, como postula Piaget.

Tomasello et al (1999) apresenta alguns resultados de estudos que refutam a tese de Piaget de que a atividade simbólica das crianças começariam aproximadamente aos 18 meses de idade. Em uma das investigações exemplificadas, pesquisadores (Slade, 1987 e Fiese, 1990, apud Tomasello, 1999) encontraram que jogos simbólicos de crianças durante o segundo ano de vida eram muito mais complexos quando elas jogavam com suas mães do que quando jogavam sozinhas – “provavelmente porque a mãe fornece scripts verbais e modelos de ações simbólicas durante seus jogos simbólicos de criança.” (p. 564).

Os estudos com diferentes idades demonstraram um efeito de idade com relação ao domínio e compreensão simbólica através de gestos simbólicos e através de objetos simbólicos. Então, de uma maneira bem resumida, pode-se dizer que os primeiros demonstraram ser mais fáceis para as crianças compreenderem do que objetos simbólicos. Os resultados dos estudos daquele autor também demonstraram que o ‘jogo simbólico’ inicial das

crianças é em muitos casos fortemente ‘scaffolded’ também pela linguagem corrente do adulto ou mesmo pelos modelos de ação simbólica que adultos têm fornecido na interação com objetos específicos no passado que as crianças, então, tentam imitar.

O processo de desenvolvimento de jogos simbólicos, como outras habilidades culturais tal como desenvolvimento da linguagem, pode ser vista como um delicado interjogo entre habilidades emergentes de crianças para interagir com o mundo de maneiras culturalmente convencionais e suas habilidades emergentes para uso destas convenções culturais de maneiras individualmente criativas. (p. 583)

Para Vygotsky, pensando agora em outro expoente da Psicologia Cognitiva e outro viés teórico-metodológico, a mente também é o resultado de internalizações, porém tais internalizações ocorrem desde os primeiros dias de vida da criança e são mediadas pelos instrumentos materiais e simbólicos. Esta mediação é possível graças às relações interpessoais em que a criança se vê envolvida e que permitem a significação dos seus atos, dando-lhe desta maneira um caráter eminentemente social.

Esse processo [de internalização] é para Vygotsky um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (Oliveira, 1995b; p. 38)

Portanto, subjacente à internalização está o processo de construção de significados.

Em suas discussões sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, processos fundamentados na construção de significados, Vygotsky (2001) afirma que a descoberta mais importante da Psicologia neste sentido refere-se ao cruzamento das curvas de evolução destes processos, até então separadas, o que dá início a uma nova forma de comportamento característico do ser humano. Estas duas modalidades de desenvolvimento - pensamento e linguagem - seguem linhas independentes que, ao se cruzarem, levam o pensamento a tornar-se verbal e a fala a tornar-se intelectual; cruzamento coincidente com a aquisição dos símbolos na criança.

Para Vygotsky (2001) a unidade entre o pensamento e a palavra – entre o funcionamento e o signo – seria o significado, aspecto interno da palavra. Então o processo de construção desta unidade deve ser explorado, onde a Psicologia pouco tem avançado. Um dos motivos mais fortes para isso foi ideológico, resultante de um tempo em que a Psicologia era refém (infelizmente ainda existem resquícios de tal “era”) de dados objetivos, diretamente observáveis. Vygotsky inclusive aponta Piaget como o “primeiro a estudar sistematicamente, com uma ousadia incomum, profundidade e amplitude de abrangência, as peculiaridades da lógica infantil em um corte inteiramente novo”, quando introduziu o método clínico no estudo da linguagem e do pensamento infantil (Vygotsky, 2001; p. 19). Embora estes estudiosos possuíssem interpretações diferentes relacionadas à gênese da linguagem, especialmente para a direção na qual a linguagem egocêntrica indica dentro do desenvolvimento infantil e das relações entre pensamento e linguagem, ou seja, qual o seu destino e, em última análise, a sua função.

De certa maneira, a questão é como essas linhas de desenvolvimento ou evolução se encontram. De acordo com Vygotsky a Psicologia não saberia muito a este respeito, especialmente sobre a linguagem interior. A partir daí ele começa a discutir vias metodológicas que poderiam levar às respostas necessárias, afirmando que esta “via metodológica consiste na necessidade de encontrar um elo intermediário capaz de reunir os processos das linguagens exterior e interior, um elo que seja intermediário entre os dois processos.” (p. 135) Eu pergunto que elo é este se não a significação? O próprio Vygotsky teria afirmado anteriormente que “essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado.” (p. 8).

No estudo da formação de conceitos Vygotsky analisa uma investigação de Ach, na qual muitos problemas para o estudo deste tema são superados na colocação de palavras sem sentido no experimento, equiparando adultos e crianças com relação a este conhecimento

específico. A crítica de Vygotsky refere-se ao isolamento desta palavra, o que impossibilita o estudo de seu uso em ação, de como a criança opera com ela no processo real de solução de problemas e como ela seria empregada caso surgisse a necessidade. Mas o método torna-se valioso para a compreensão do desenvolvimento do conceito, tema estreitamente relacionado à significação, quando ligado a um problema, dificuldade ou tarefa.

Para Vygotsky, baseado nos seus experimentos sobre o desenvolvimento dos conceitos, as palavras usadas tanto pelas crianças como pelos adultos têm os mesmos referentes, sendo portanto sinônimas. Mas, apesar de coincidirem em sua função nominativa, em sua referencialidade concreta, baseiam-se em operações mentais diferentes e podem não coincidir no significado. Com relação à palavra “cão”, por exemplo, apesar do mesmo referente, as crianças concebem um complexo concreto de cães enquanto os adultos um conceito abstrato de cão.

A *função indicativa* de uma palavra, então, é anterior a *função significativa* na evolução do pensamento da criança e Vygotsky propôs a realização de experimentos que pudessem verificar como surge pela primeira vez o significado de uma palavra, como o percebido torna-se sentido, significado da palavra, conceito e como estes conceitos são ampliados e se transferem para outras situações. A preocupação neste momento era mais especificamente com a formação dos conceitos, mas, no meu entendimento, esta é mais uma situação na qual fica clara também a preocupação deste autor com o processo de construção de significados, permeado em diferentes situações da evolução cognitiva.

Nos seus experimentos Vygotsky estava a procura também do fenômeno que colocava o conceito científico e o espontâneo em interação e que levava do pensamento por complexos aos conceitos e afirmou ter descoberto que este fenômeno são as relações de generalidade, quando aparece a função significativa:

(...) das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação

do conceito surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra. (p. 239)

O ponto chave seria, nesse sentido, o vínculo ou *link* que se estabelece entre a linguagem e o intelecto, ou seja, as relações entre o pensamento e a palavra que são encontradas apenas no ser humano. Isto porque, curiosamente, encontra-se no animal mais evoluído a linguagem, foneticamente semelhante à do ser humano, e um intelecto da mesma maneira semelhante, mas que não apresenta vínculos entre estes. Assim, Vygotsky postula que este vínculo que une o pensamento e a palavra encontra-se “no **significado** da palavra.” (p. 393). E afirma ainda que os “significados das palavras **se desenvolvem.**” (p. 399). Sendo assim, estou certa sobre a possibilidade de investigar este processo de construção de *significados*, mas provavelmente este não deve ser entendido de maneira restrita, mas na relação entre o discurso, as ações e o contexto da criança que tenta construir/negociar entendimentos, significados na interação, presencial ou não, com o outro: o “pensamento não se expressa mas se realiza na palavra.” (p. 412).

Vygotsky faz uma citação interessante a respeito do processo de construção de significados e da sua importância em nosso cotidiano:

Se tudo o que desejamos enunciar terminasse nos significados formais das palavras empregadas, para enunciar cada pensamento particular necessitaríamos empregar bem mais palavras do que o fazemos em realidade. Nós falamos apenas por intermédio das insinuações necessárias. (Polivánov, apud Vygotsky, p. 450).

O autor lembra ainda a instabilidade, mobilidade e complexidade da significação, mostrando que esta é dependente do discurso, das pessoas envolvidas, da entonação e de toda a situação de uma maneira geral. O processo de construção de significados, portanto, é extremamente dinâmico e é esta dinamicidade que quero capturar. Os postulados desse autor sobre a linguagem interior, exterior e suas relações com o pensamento é brilhante, mas o processo de transformação do pensamento em linguagem exterior e da linguagem interior ao pensamento, não fica muito claro.

Muitos estudiosos contemporâneos analisam Vygotsky, encontram paralelos em outros autores e, principalmente, avançam aos seus achados. Avançam especialmente naquelas teses inacabadas, embora férteis, que foram teoricamente bem formuladas, mas que precisam ser melhor estabelecidas e até ampliadas através de estudos empíricos. Neste sentido, muitas questões estão sendo formuladas e reformuladas. Os estudiosos, frente a afirmativas profundas como a de que os processos superiores primeiro aparecem no nível interpessoal e somente depois no intrapessoal, indagam “como?”. Que processo é este pelo qual a criança chega a ‘internalizar’? (Holzman, 2002). Questões semelhantes a que levanto neste estudo foram evitadas por muito tempo, mas é necessário investiga-las, sobretudo quando são consideradas como pilares de teses valorosas para a Psicologia como as desenvolvidas pela chamada Psicologia soviética; frqüentemente explicitadas apenas no plano teórico.

Sempre que eu lia em Vygotsky ou em outros autores a importância e/ou necessidade de se trabalhar a construção de significados em Psicologia, eu compreendia a mensagem de maneira a coloca-la como fundamento para justificar o caminho escolhido neste trabalho. No entanto, temia que a interpretação desta afirmativa de Vygotsky fosse tomada de forma reducionista ou literal, pensando apenas no sentido ou significado de uma única palavra. Em Bakhtin, entretanto, encontrei fortes argumentos para subsidiar minha interpretação desta *palavra*, pois o autor resgata seu sentido original do grego *logos* mostrando que nada mais é senão *discurso*. Assim, as palavras seriam dialógicas, ligadas às vozes, às autoridades (Emerson, 2002) e não à unidade.

As questões com relação ao que ainda precisamos descobrir nessa direção vêm de várias fontes, algumas diretamente e outras apenas sinalizando para a importância deste processo: “Vygotsky não pôde definir o mecanismo preciso que ligava o discurso explícito ao interior mas supôs – (...) – que esse processo seguia o mesmo curso e obedecia às mesmas leis

que outras operações envolvendo signos.” (Emerson, 2002; p. 151). E ainda, Bakhurst afirma, discutindo as colocações de Vygotsky, que

o semiótico [está] no próprio âmago da relação entre sujeito psicológico e realidade; o mundo é um ambiente dotado de significação, e a trajetória do comportamento do sujeito é determinado pelo significado que ele extrai do mundo. (2002; p. 236)

De forma que dissecar esta relação e os processos nelas imbricados, no meu entendimento, deve ser foco dos estudos em Psicologia.

Assim como Vygotsky, Bakhtin considera os signos “alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento” (Freitas, 1998; p. 93). Este estudioso chama atenção para o fato de que apesar dos animais nascerem fisicamente da mesma forma que nós, eles não entram na história. O ser humano para isto precisa de um segundo nascimento: o nascimento social. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais (Freitas, 2002).

Assim, para Bakhtin o psiquismo subjetivo estaria localizado entre o organismo e o mundo exterior, na fronteira entre estas duas esferas da realidade, cujo encontro seria o signo. Desta forma, a atividade psíquica é a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Expressão construída a partir de elementos relacionados ao mundo, ao organismo e à interação entre estes. É provavelmente neste sentido que Bakhtin nos lembra que não são simplesmente palavras ou signos o que dizemos ou escutamos, mas são verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de significação, ou como este autor afirmou, de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Nos é lembrado ainda que não recebemos a língua pronta para ser usada, é necessário penetrar na corrente da comunicação verbal; ou melhor, para que nossa consciência desperte e comece a operar é necessário que mergulhemos nesta corrente. E este mergulho seria, suponho, a construção de significados. Assim é que compreender não poderia ser

simplesmente decodificar, mas seria uma relação recíproca entre falante e ouvinte ou uma relação entre os ditos e os presumidos, resultados de um processo dinâmico e concomitante (Bakhtin, 2002). Bakhtin tentava demonstrar que o centro organizador e formador da atividade mental não estaria no interior do sujeito e sim fora dele, na própria interação verbal. Então, também não seria a atividade mental que organizaria as expressões e estas que organizariam a atividade mental.

Dessa forma, nada pode permanecer estável nesse processo.

É por isso que significação, (...), é absorvida pelo tema e, dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (Bakhtin, apud Freitas, 2002, p. 141; grifos nossos)

A cognição deve ser entendida como ação significativa no mundo e a comunicação como um processo social e coletivo de produção *on-line* (aqui e agora) de significado em co-autoria (dialogismo). Haveria uma interdependência entre falante e ouvinte e este também seria autor. Dois participantes, A e B, engajam-se em '*meaning-making*' que leva a conhecimentos compartilhados e estes participantes geram mutuamente evidências disso. Estas evidências, portanto, são as geradoras ou compositoras daquele processo de construção de significados, objeto de estudo desta pesquisa. O significado, ainda de acordo com o dialogismo, é produzido no contexto e certamente capturável. Em outras palavras, o significado de um ato comunicativo ou cognitivo não existe *a priori*. O indivíduo focaliza e elabora alguma coisa num processo que se desenvolve de algo vago a algo mais preciso.

O grande desafio para a Psicologia seria entender este processo de co-autoria entre as pessoas. Os signos emergem do processo de interação entre uma consciência individual e outra, aparecendo no terreno interindividual. Desta maneira, este grande desafio da Psicologia ficaria posto através das seguintes questões: se não há um psiquismo *a priori*, como é que este se constrói? De onde é que vem? A atividade psíquica se define em termos de significação, então se a tarefa da Psicologia consiste em descrever com discernimento,

dissecar e explicar a vida psíquica – e se o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a significação – então abordar a significação é tarefa da Psicologia. Não existe abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão, não há ruptura qualitativa entre uma esfera da realidade e outra (Bakhtin, 2002).

Por isso a dificuldade de pensar em instrumentos e métodos para capturar a atividade psíquica: a sua natureza semiótica – a significação se define na situação, portanto, é variável e gera múltiplas formas de entender (é polissêmica). O sentido da palavra é determinado por seu contexto e, de fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. Bakhtin diz ainda que ao procurarmos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica. Daí a dificuldade em gerar estudos que não pequem por este ‘objetivo’, ‘compacto’, ou seja, pela restrição. O contexto, portanto, torna-se o ‘elemento chave’ no estudo da significação.

Podemos discutir agora os fundamentos tanto de Vygotsky como de Bakhtin, nos quais procuram-se entender o sujeito cognoscente, incluindo tanto o indivíduo como o ser histórico; discutindo a possibilidade de captar ao mesmo tempo a singularidade e as relações desta com a coletividade na qual está inserida. (Freitas, 2002). Esta discussão parece útil para o argumento que intento defender de que é no processo de construção de significados que podemos capturar os elementos que compõem este ser histórico, no qual as contribuições das diferentes dimensões, que supostamente compõem a mente humana, podem ser capturadas.

Vygotsky desde o início estava a procura de um método para a abordagem de suas questões relacionadas às construções da mente e da consciência humanas que se distanciassem das perspectivas presentes na Psicologia de sua época, como aquelas baseadas no subjetivismo ou no objetivismo. Para este autor os fenômenos psicológicos, fundamentando-se nas premissas do materialismo dialético, deveriam ser compreendidos e

abordados como *processos*, no sentido estrito da palavra, ou seja, como fenômenos em constante movimento, em mudança. Acredito que um representante desta dinâmica seja encontrada ou ilustrada pelo próprio processo de construção de significados, no qual os elementos se inter-conectam *on line* (aqui e agora): “Vygotsky enfatizou que a primeira preocupação da Psicologia deveria ser a de mostrar como as respostas individuais emergem das formas sociais da vida.” (Freitas, 2002; p. 113).

A minha hipótese é a de que no processo de construção de significados conseguiremos perseguir e ilustrar essa emergência. Em Bakhtin encontro mais subsídios para esta hipótese, ainda de acordo com interpretações de Freitas, pois para Bakhtin compreender não é “simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma **relação entre os ditos e os presumidos.**” (grifo nosso; p. 136). É esta relação de reciprocidade entre o que é dito e compreendido a própria descrição do que os autores e eu mesma estou chamando de significação.

Vygotsky e Bakhtin romperiam, então, com as psicologias do objetivismo e subjetivismo, baseando-se no materialismo dialético que compreende o indivíduo como um ser histórico. Estes autores colocam a linguagem em um lugar central na constituição da consciência. Para ambos, o sentido das coisas é dado ao indivíduo pela linguagem, no diálogo, na interação – o sujeito e o outro. A ênfase do primeiro autor era a linguagem como formadora do pensamento, destacando-se o papel da fala interior. Para o segundo a linguagem também era concebida como elemento organizador da vida mental e enfatizava a função do discurso interior. A linguagem, portanto, tanto para Vygotsky como para Bakhtin, não poderia ser tomada como instrumento, mas como produção.

Agora posso destacar Bruner, um dos estudiosos da Psicologia que mais abordaram a importância da significação para a ciência psicológica e para quem a Psicologia, apesar das várias discussões e a partir de diferentes vertentes, não resolveu ou avançou

significativamente em suas questões a respeito da produção de significados. E isso aconteceu ou acontece porque, diferentemente das disciplinas às quais está naturalmente entrelaçada como a Antropologia, a Lingüística e a Filosofia, a Psicologia se isolou e gerou com isso dificuldades de diálogo ao seguir caminhos metodológicos divergentes. Aquelas disciplinas, ao contrário, aderiram a uma abordagem mais interpretativa e interessada na “produção de significados”, muito mais coerente com o objeto de investigação focalizado naquelas.

Tais caminhos teriam deflagrado um primeiro movimento revolucionário na Psicologia Cognitiva reivindicando o foco para as atividades simbólicas dos seres humanos. Este primeiro movimento, porém, enveredou por caminhos não programados, levando à correlação da mente humana ao funcionamento das “máquinas inteligentes”, mudando a ênfase do “‘significado’ para a ‘informação’, da ‘construção’ do significado para o ‘processamento’ de informações.” (Bruner, 1997a; p. 17).

Tínhamos, portanto, duas visões divergentes de como a mente funciona. A primeira seria um funcionamento semelhante ao mecanismo computacional – a “visão computacional” – na qual o problema estava em tratar o conhecimento como formador de informações finitas, codificadas e não ambíguas, enquanto na segunda visão – o “culturalismo” – a mente seria constituída pelo uso da cultura humana e realizada nela; seria representada pelo simbolismo compartilhado que organiza e interpreta a vida. A primeira procura “regras” específicas, modelos universais de processamento, mas estes não dão conta da produção de significados que além de confusos e ambíguos são influenciados pelo contexto. É esta pré-fixação que caracteriza sua maior limitação. A segunda é interpretativa e reconhece aquelas características da produção de significados. Assim, o confronto pode ser colocado em termos de processamento de informações do computacionalismo versus produção de significados do culturalismo. (Bruner, 1986 e 2001).

Uma das principais questões da segunda revolução é entender a mente como criadora de significados, buscando compreender a inter-relação na qual a mente constitui e é constituída pela cultura, e a construção de significado mediando esta interação entre mente e cultura. Para Bruner negociar e renegociar significados seria a grande conquista do ser humano e o ponto mais relevante para a investigação do significado seria “ (...) a natureza e a modelagem cultural *da produção de significado* e o lugar central que esta ocupa na ação humana.” (Bruner, 1997; grifo nosso, p. xi). Pois bem, o interpretativismo, outro nome dado à segunda revolução cognitiva, designação inspirada em Mead (citado por Bruner, 1997a), procura interpretar os fenômenos cognitivos sempre à luz da cultura humana e dirigida à “produção de significados”. Após o nascimento a criança começa a construir significados, de maneira que antes da linguagem já existem intenções comunicativas bem estruturadas, como apontar ou enganar. Embora esta construção seja, significativamente, enriquecida com a aquisição da linguagem. Mas esta linguagem também vai nascer e se estruturar em meio ao social, na intersubjetividade, uma vez que a criança aprende também a diferenciar *o que* falar, *quando*, *onde* e *para quem*, configurando esta aquisição como situada, sensível ao contexto. (Correia, 2003)

Bronckart (1999), Rogoff (1990) e Wertsch (1991) também reivindicam maior atenção ao caráter semiótico das interações humanas, caráter imbricado no funcionamento e especificidade da cognição humana. Entre os pontos resumidos por Bronckart sobre os objetivos do interacionismo social, encontra-se o de compreender os processos através dos quais as propriedades das interações sociais semióticas são interiorizadas pelos indivíduos. Rogoff levanta questões sobre a capacidade dos indivíduos de compartilhar significados, ao agirem e se comunicarem. E Wertsch, por sua vez, fala que a passagem das funções mentais elementares para as superiores envolve primeiro uma etapa de passagem da atividade

individual à atividade social (interpsicológica) e outra do retorno da atividade social para o domínio da individual (intrapicológico); todas possibilitadas pela construção de significados.

Daniels, outro estudioso contemporâneo e em evidência na Psicologia Cognitiva, ao introduzir questões sobre ferramentas psicológicas e mediação cita uma passagem relacionada aos propósitos deste estudo, de Knox & Stevens:

(...) Vygotsky estava afirmando que os seres humanos se controlam a si mesmos 'de fora para dentro' por meio de sistemas simbólicos, culturais. O que precisa ser ressaltado aqui é sua posição de que não são as ferramentas ou os signos, em e por si mesmos, que são importantes para o desenvolvimento do pensamento, mas o **significado** codificado neles. (apud Daniels, 2002; p. 9).

Então os instrumentos e a mediação que Vygotsky identificou para nós são de extrema importância para a cognição humana, mas ainda mais importante seria o que se faz, ou como utilizamos estes instrumentos, são as construções, a manipulação; exclusividade do ser humano.

É no processo de construção de significados que podemos encontrar ao mesmo tempo tanto o que é coletivo ou social, onde entra claramente o cultural e social, quanto o que é próprio do indivíduo que está construindo ou significando, daí ser importante entendermos melhor o que está envolvido e como este processo se desenvolve, como entra em funcionamento. Neste sentido, poderemos estar vendo mais claramente, ou ao menos estar dando os primeiros passos nesta direção, quais as características, os subprocessos ou dimensões que estão envolvidas na construção de significados e daí, possivelmente, derivar conhecimentos que levem ao favorecimento destas construções, especialmente em ambientes cujo objetivo primordial é o processo educativo.

Isso porque o social não se torna magicamente individual, não seria simplesmente 'transmitido', há um processo mais complexo que envolve signos que auxiliam numa construção que é individual, embora tenha utilizado meios e significados também compartilhados. Neste sentido, é o processo que leva a esta construção que interessa ou que

estou colocando em foco: “o discurso interior **é o resultado de um processo de construção** por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo.” (Daniels, 2002; p. 12; grifo nosso). E ainda, a “semiótica social começa de um princípio muito simples: todo o significado é **construído** por práticas sociais humanas específicas.” (Lemke, 1988; apud Daniels, 2002; p. 26, grifo nosso).

Wertsch também é citado por Daniel na argumentação, semelhante a de Bruner sobre as antinomias, de que o ponto a ser focado não é se devemos começar pelo estudo das ferramentas individuais ou culturais, mas entender a tensão entre estes dois aspectos fundamentais e analiticamente diferentes, embora completamente intrincados na realidade, da ação mediada. Desta forma, temos as ferramentas culturais que só desempenham seu papel na ação humana se apropriados por indivíduos em contextos específicos e, ao mesmo tempo, ações que só são especificamente humanas por invocarem ferramentas culturais. Neste sentido, mais uma vez, temos implícito ou assinalado no discurso não só a importância, mas principalmente a necessidade de tomarmos este processo de construção como objeto de estudo, sinalizando para o momento de avançarmos nas investigações e análises com relação às funções mentais superiores e os processos específicos que as constituem.

Certamente, pudemos constatar que essa discussão tem freqüentado o cenário da Psicologia há décadas e sob diferentes óticas, embora principalmente entre aqueles autores cujas filiações teóricas aproximam-se mais das chamadas correntes sócio-interacionistas ou culturalistas. Walkerdine (1988), outro exemplo, há mais de uma década já analisava a existência de um processo no qual significados transpõem significados e, assim, criam redes complexas no movimento de um discurso para o outro. Contudo, tais discussões e as tentativas de demonstrar as dimensões deste processo e de demonstrar a sua importância, como vimos, não se restringem apenas ao cenário da Psicologia, o problema tem freqüentado

vários discursos e assumido várias “vozes”, como da lingüística, especialmente a lingüística cognitiva, entre outras, constituindo-se como um problema multidisciplinar.

Dessa maneira, passarei a analisar discursos mais específicos – tanto entre psicólogos, como lingüistas, filósofos e biólogos – no sentido de tentarem dar um formato ou ‘mapear’ o processo de construção de significados e de argumentarem sobre a importância do processo de construção de significados para o funcionamento cognitivo. **Antes, porém,** esclarecerei de que forma noções centrais, portanto orientadoras, estão sendo compreendidas nesta investigação, apesar de já estarem sendo evidenciadas no decorrer do texto.

Capítulo 2 – Noções de Linguagem, Significado, Atividade, Sujeito e Cognição que orientaram este estudo

2.1. Linguagem e significado

A linguagem pode ser concebida como (a) sistema ou estrutura – linguagem como representação – ou como (b) comunicação – linguagem como discurso, constitutiva da maneira pela qual nós agimos e percebemos o mundo. A primeira é associada ao monologismo (linguagem como código) e a segunda ao dialogismo (linguagem como práxis).

Koch (2003) também nos apresenta diferentes maneiras de se conceber a linguagem: (a) como representação, (b) instrumento e (c) forma de ação ou interação. Na primeira, a função da linguagem seria representar ou refletir para o indivíduo o seu pensamento ou conhecimento do mundo. Na segunda, a língua seria um código, haveria um emissor para comunicar a um receptor e sua função seria transmitir informações. Na terceira, a linguagem seria vista como atividade, forma de ação ou lugar de interação; “um jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. (p. 8) Em outras palavras, seria uma lingüística pragmática, voltada para a linguagem enquanto atividade, para as relações entre a língua e seus usuários.

A linguagem concebida como atividade, noção na qual me apoio, tem como pressuposto que toda produção lingüística resulta das atividades dos interlocutores. Isto nos levaria a buscar nesta atividade, regularidades que permitam entrever a existência de um sistema de desempenho lingüístico (Linell, 1990). O lugar para a identificação destas regularidades seria o texto, que possui em sua materialidade as marcas do processo formulativo-interativo – ou seja, o diálogo entre interlocutores.

O diálogo incluiria “interações através de meios simbólicos por indivíduos mutuamente co-presentes.” (Linell, 1990; p. 10) A noção clássica de diálogo geralmente suprime características importantes como negociações de significados, o que é indireto,

termos vagos, ambigüidades, polivocalidade, desentendimento, interesses conflitantes, encobrimento, oposição, força, dominação e fragmentação de participação e conhecimento. “Nós podemos dizer que em um nível abstrato, diálogo e comunicação envolve, por definição, algum tipo de coordenação (ou cooperação), coerência, reciprocidade e mutualidade (...)” (p. 14). Neste sentido, compreendo que este processo de co-construção de significados precisa ser abstraído através das manifestações lingüísticas produzidas em diferentes situações.

Markovà (1991) lembra que o diálogo é dinâmico e sempre está envolvido em contextos sócio-históricos particulares. Tais contextos também são altamente dinâmicos e, desta maneira, necessariamente fazem parte do estudo do diálogo. Essa é uma perspectiva interacionista, ou seja, defende uma interdependência entre o agente e seu ambiente sócio-histórico de maneira que estes não podem ser definidos independentemente. “O significado de palavras e expressões é sempre co-determinado pelo falante e ouvinte, que ativamente entram no processo comunicativo.” (p. 3) Para apreender sua construção, portanto, não posso desconsiderar os agentes desta inter-relação. Esta autora cita ainda a centralidade da natureza simbólica da comunicação humana para o estudo do fenômeno social humano em geral.

O diálogo, assim, pode ser entendido em um sentido mais amplo, significando não somente comunicação verbal vocalizada, direta, face a face entre pessoas, mas também comunicação verbal de todo tipo. (Marková, 1991; citando Volosinov). Desta maneira, considerando a linguagem como ação no mundo e focalizando as construções interacionais, procuro neste estudo regularidades que possam representar a emergência do processo de construção de significados, concordando que

(...) em situações de interação face a face, o locutor que, em dado momento, detém a palavra não é o único responsável pela produção do seu discurso: trata-se, como bem mostra Marcuschi (1986), de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto: eles não só procuram ser cooperativos, como também ‘co-negociam’, ‘co-argumentam’, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada interlocutor. (Koch, 2003; p. 80)

Uma das vantagens de acompanhar a linguagem, principalmente falada, neste estudo, típica da interação face a face, é a sua característica de ser planejada no local, *on line* (aqui e agora) e, neste sentido, de colocar em evidência o próprio processo de sua construção. Vejo então na interação a produção e co-produção de significados: “a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos.” (Koch, 2003; p. 7) Suponho, assim, ser possível acompanhar a emergência destas atividades localizando tais elementos ou marcas responsáveis pela produção de significados. O texto seria como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.” (Koch, 2003; p. 26). Desta forma, um texto se constituiria no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa, “diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.” (p. 30)

Suponho existirem estratégias de processamento textual que implicariam na mobilização *on-line* dos diversos sistemas de conhecimentos: cognitivas, textuais e sociointeracionais. As estratégias cognitivas permitem o processamento textual tanto em termos de produção como de compreensão. As estratégias interacionais visam fazer transcorrer sem problemas os jogos de linguagem, evitando o fracasso da interação. E as estratégias textuais, também interacionais e cognitivas, referem-se às escolhas textuais que os interlocutores realizam, tendo diferentes funções e focalizando a produção de determinados significados. Recorrer a tais estratégias demonstra a “complexidade do processo de construção de um texto e a gama de atividades de ordem sociocognitiva que se realizam com vistas à produção de sentidos.” (Koch, 2003; p. 43).

Koch, portanto, afirma que o que interessa ao estudo lingüístico seriam as formas de organização da linguagem para a realização de fins sociais, incluindo o sistema de signos, ou seja, o objetivo seria investigar como se conseguem realizar determinadas ações ou interagir socialmente através da linguagem. Eu acrescento que ao estudo psicológico deveria interessar as formas, ou melhor, o processo de organização cognitiva ou os componentes deste processo, gerando tal organização com vistas à construção e, assim, ao compartilhamento de significados, na qual a linguagem é um componente fundamental.

2.1.1. Níveis da Significação

O desenvolvimento psíquico animal é governado pelas leis gerais da evolução biológica, enquanto o psiquismo humano é submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico. O surgimento do trabalho foi a principal condição da existência do ser humano, transformando e hominizando o cérebro, os órgãos de atividade externa e os órgãos dos sentidos. Inicialmente o trabalho, depois e ao mesmo tempo a linguagem. (Leontiev, 1983)

O trabalho então seria caracterizado por dois elementos interdependentes: (1) o uso e o fabrico de instrumentos. Os instrumentos seriam meios de trabalho, coisas interpostas entre o humano e o objeto do seu trabalho, conduzindo a sua ação. O outro elemento seria (2) a atividade comum coletiva, condição do trabalho, na qual o indivíduo entra em relação com a natureza e com os outros membros da sociedade. Os seres humanos produzem colaborando e trocando atividades, através de determinadas ligações e relações sociais, mediadas pela significação – tal a importância da construção e negociação de significados. Para que um fenômeno possa ser significado, por exemplo, e refletir-se na linguagem, deve tornar-se consciente, através da atividade prática, da produção. “A **significação** é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de

relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade.” (p. 94) É na linguagem, portanto, que buscarei recompor este processo de construção de significados. Desta maneira, a significação pertenceria, de acordo com Leontiev, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. O principal problema psicológico que a significação põe é o do lugar e do papel reais que ela tem na vida psíquica do ser humano.

Um sistema de significações pronto e elaborado historicamente é encontrado e apropriado pelos indivíduos tal como um instrumento, o precursor material da significação, que precisa ser descoberto pela criança. A construção de significados, assim, é antes de mais nada uma relação criada na atividade do sujeito. (Leontiev, 1983) Estas significações criadas na atividade coletiva de trabalho refletem as relações dos seres humanos com a natureza e entre eles. Neste sentido, Leontiev (1983) entende como comunicação o desencadeamento mútuo de comportamentos coordenados entre membros de uma unidade social. E isto é possível apenas pela co-construção ou compartilhamento de significados; possibilitando, as construções mentais e a atividade cognitiva. Esta rede de significados é tão rica e complexa que se observarmos sempre há ambiguidades numa interação comunicativa, em uma simples conversa há uma trama subjacente, considerando tons de voz, seqüências de uso da palavra e superposições de ação entre os interlocutores. Há uma imensa quantidade de relações consideradas como garantidas e que é evidenciada quando algo nos tira do óbvio.

Koch (2003a) cita Ducrot (1978b) para falar sobre a existência na linguagem de uma ‘extratificação do dizer’, ou seja, para se descrever um discurso é necessário indicar além do que se disse, o nível que se disse: tem o sentido ‘explícito’ e o ‘implícito’ (absoluto e relativo). Inicialmente o **significado** literal era assumido como codificado, composicional, contexto-invariante, sentencial e verdade condicional. Muitas características desta definição, contudo, se tornou problemática e atualmente alguns pesquisadores incluem interpretações

dependentes do contexto em suas noções de significado literal. Como resultado destas modificações agora existem diferentes conceitos de “significado literal”. (Ariel, 2002)

Ariel (2002) sugere três conceitos de significado mínimo que substituem o conceito de ‘significado literal’: (1) significado lingüístico, (2) significado saliente e (3) significado interacional privilegiado. Nos detendo no saliente, que Giora (2003) sugere como substituto do significado literal, encontramos os fatores para a saliência: frequência (o sentido mais saliente é aquele mais freqüente), familiaridade (*Meanings* podem ser freqüentes, todavia menos experiencialmente familiar – quanto mais familiar mais rapidamente recuperado), convencionalidade (quanto mais convencional o significado, mais rapidamente recuperável), prototipicalidade/esteriotipicalidade (quanto mais prototípico o significado mais rapidamente recuperável; por exemplo: canário invés de galinha na categoria ‘aves’), gradabilidade e suas dinâmicas (apesar de um sentido poder ser mais saliente do que outro – banco como instituição – este mais saliente tem uma gradação e esta não é fixa, é dinâmica), o significado de uma frase completa idiomática também pode ser saliente, mesmo em contextos incompatíveis.

Algumas pesquisas têm demonstrado que nem sempre significados literais (SL) e não literais (SNL) podem ser distinguidos, pois: 1. SL pode requerer suporte contextual (tal como o SNL); 2. O procedimento de processamento para derivar ambos não são tão diferentes, porque algumas vezes SL requer inferências (como o SNL) e o SNL algumas vezes são automáticos (como os SL); 3. Formas lingüísticas não são no todo obviamente classificadas. Tudo isto na verdade demonstra a complexidade e ao mesmo tempo a dinâmica implicada no processo de co-construção de significados, considerando de uma simples conversa do dia-a-dia à cenários que propõem promover aprendizagem.

Existiriam diferentes motivações por trás do conceito clássico de significado literal: lingüístico, psicolingüístico e interacional (perspectiva filosófica/sociológica). Um sentido

mínimo que devemos reconhecer é o significado lingüístico codificado (literal 1). Como amplamente discutido por teóricos de relevância, o significado lingüístico envolve um código e decodificação é algo diferente de inferenciação. Este é um nível de significação que não é determinado pelo contexto, é obrigatório e automático: não é necessariamente um nível totalmente consciente, e não é, obviamente, o que está em foco neste estudo. O que nos possibilita identificar estes significados como sendo literais é o fato deles serem contextualmente inadequados. A primeira perspectiva em sentido de nível básico é lingüística, de natureza semântico-lingüística. (Giora, apud Ariel, 2002)

Uma segunda motivação por trás do conceito de sentido literal (literal 2) é de natureza psicolingüística, mais próxima do sentido que persigo aqui. Tal perspectiva leva em conta a construção dinâmica do sentido em contexto e em tempo real. O sentido literal relevante em termos de processamento é o que está mais saliente (conceito de Giora). Observe que este sentido não é necessariamente idêntico ao significado lingüístico porque o critério aqui é o principal em nossa mente (como mostrado pela velocidade de acesso) ao invés de convencionalidade (somente). Embora no geral, os significados lingüísticos sejam acessados mais rapidamente do que aqueles inferidos, nem todos os sentidos lingüisticamente especificados submergem ao mesmo tempo. O que demonstra que pode haver critérios a serem esclarecidos por trás das seleções. Giora argumenta que alguns sentidos podem estar mais em relevo que outros e, portanto, serem acessados mais rapidamente. Por exemplo, uma gota tem pelo menos dois sentidos lexicais, ‘uma pequena quantidade’ e ‘uma queda’, porém o primeiro é mais saliente.

Ainda de acordo com Ariel (2002), Giora e Fein descobriram que a ativação de sentido figurado de expressões idiomáticas familiares (um sentido convencional saliente) era mais forte do que seu sentido literal (composicional), independentemente do contexto, mesmo que ambos fossem do tipo literal 1. Sentidos igualmente salientes de palavras ambíguas são todos

inicialmente processados independentemente do contexto. O sentido irrelevante é suprimido bem rapidamente de modo que o sentido literal classicamente definido torna-se não ambíguo. Resumindo, o tipo literal 2 adota a motivação psicolinguística para a diferenciação de sentido literal e não-literal, a qual classifica os sentidos em relação à recuperabilidade. As circunstâncias contextuais gerais, interesses pessoais e a tendência para brincadeira influenciam as concepções das pessoas sobre qual é a interpretação interacional privilegiada em casos específicos.

Mas, enfim, posso, parafraseando Oliveira (1995b), que os significados propiciam “a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (p. 48). No entanto, isto não significa que o significado seja um fenômeno da fala, “do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento”. (Vygotsky, 1993; p.104)

2.2. *Atividade, Sujeito e Cognição*

Toda atividade humana teria como aspectos centrais a (a) existência de uma necessidade ou interesse, o (b) estabelecimento de uma finalidade e de um plano, formado por ações individuais, a (c) realização de operações específicas para cada ação, de acordo com este plano e a (d) dependência constante da situação na qual se realiza a atividade, para planificação, realização das ações e modificações do processo. Leontiev diz que a característica fundamental de uma atividade é a utilização produtiva e receptiva dos signos da língua. (Koch, 2003)

A atividade para Vygotsky consiste na busca da ligação entre o mundo externo e a mente humana, seria a unidade que manteria as propriedades das totalidades mais complexas da consciência. “Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, na fronteira entre essas duas esferas da realidade, encontrando-se no signo. Portanto, a atividade psíquica é a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior.” (Freitas, 2002, p. 129) O grupo formado por discípulos de Vygotsky, entre eles Leontiev, tentou continuar o programa de estudos cuja concentração estava na interiorização e na relação da atividade externa do indivíduo e as operações mentais correspondentes (Kozulin, 2003); temas que aparentemente traduzem o processo de construção de significados.

A atividade seria um dos temas fundamentais da Psicologia, uma vez que pensamento e consciência são influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social. A atividade seria uma unidade de análise, integrante das características sócio-interativas e individuais-cognitivas das condutas. E a cooperação social na atividade se realizaria por meio de instrumentos ou signos. Neste sentido, a atividade mental é expressa sob a forma de signos; fora deste material semiótico a atividade não existe. Não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo, mas também para o próprio indivíduo ela só existe sob a forma de signos. (Freitas, 2002)

O indivíduo, por sua vez, nas teorias de Vygotsky e Bakhtin é considerado como um ser essencialmente social e histórico que na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem se constitui e se desenvolve enquanto sujeito. O ser humano, à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as. (Freitas, 2002)

As concepções apresentadas refletem-se diretamente no entendimento do papel do indivíduo como altamente significativa na elaboração e aquisição do conhecimento e não simplesmente como um produto do meio, um receptor passivo das informações impressas

pelo ambiente. O sujeito de uma certa maneira é autônomo e a ênfase está na capacidade do indivíduo de integrar informações, elaborar e criar conhecimento. “O indivíduo é considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo.” (Mizukami, 1986; p. 60) A idéia nuclear é que o sujeito dirige-se intencionalmente ao mundo e, assim, co-constroi a sua realidade. (Cornejo, *in press*)

A questão do sujeito permeia os pressupostos de Vygotsky sobre a constituição das funções superiores a partir da interiorização progressiva de ferramentas culturais:

o sujeito (...) não é um reflexo passivo do meio nem um espírito anterior ao contato com as coisas e as pessoas. Pelo contrário, é um resultado da relação. E a consciência não é, digamos, um manancial que origina signos, mas um resultado dos próprios signos. (Rivière, apud Baquero, 1998; p. 38; grifo do autor)

A cognição, nesse sentido, é dialógica, um aspecto simultaneamente presente em processos e práticas intra e interpessoais; é perspectivizada, ou seja, cada pensamento vê aspectos do mundo a partir de um ponto de vista que fala ao mesmo tempo da coisa vista e do *background* do percebedor. Assim, o significado de um ato cognitivo não existe *a priori*, o indivíduo focaliza e elabora alguma coisa num processo durante o qual se desenvolve do vago a algo mais preciso. O ato cognitivo, desta forma, é sempre dependente dos outros atos/autores. Um enunciado é uma *resposta* a algo que foi feito antes e uma antecipação de uma resposta subsequente esperada que sempre participa do futuro. No sentido de co-autoria, de co-construção, sempre na dependência do outro; um ‘outro’ generalizado (Mead) e não apenas material, presente (Bakhtin, 2002).

A cognição, portanto, não é apenas uma faculdade capaz de armazenar informações (das mais simples às mais complexas). O passado não é apenas um modelo a ser imitado. A cognição é dinâmica, está em processo, não podendo ser estática, sendo uma construção histórica, construída continuamente.

Na próxima seção retorno à questão da significação mais diretamente, levantando algumas tentativas, ainda sem sucesso do meu ponto de vista, de mapear o processo de

construção de significados e, posteriormente, colocarei algumas hipóteses de diferentes autores e autoras sobre os componentes que estariam envolvidos neste processo. Neste sentido, usarei mais frequentemente trechos originais destes autores, buscando maior precisão na descrição das suas ideias, assim como fundamentos para minhas argumentações e convicções a respeito de um tema bem abstrato e, ao mesmo tempo, tão comum a vários discursos.

Capítulo 3 – A indeterminação, multidimensionalidade e relevância do estudo do processo de construção de significados

3.1. Os componentes da significação

Junto ao reconhecimento da complexidade e importância da significação para a cognição encontramos questões a respeito da composição e funcionamento deste processo e idéias sobre seus delineamentos que requerem maiores esclarecimentos. Nesta seção, citarei e discutirei algumas destas questões e idéias. Morato (1996), por exemplo, fala de uma “região de indeterminação” que tanto pode traduzir-se em imprevisibilidade, no que concordo, como em justificativa para as dificuldades ou lacunas na compreensão deste fenômeno:

A tese da mediação simbólica da vida mental pressupõe uma região de indeterminação, não apenas para o sentido lingüístico, como também para os processos mentais, na medida em que estes também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação: ou seja, não são comportamentos previsíveis ou apriorísticos. (p. 18; grifos nossos).

Ao mesmo tempo, a autora aponta para o envolvimento de “processos” na significação, mas sem esclarecer ou arriscar dizer o que compõe ou que (sub) processos poderiam estar envolvidos. Pino (1995), outro exemplo, afirma que o universo de signos e os processos de significação são as vias de acesso ao mundo cultural. No entanto, da mesma maneira, o autor não fornece pistas sobre como estes processos ocorrem ou como reconhecê-los. Neste sentido, a significação faz parte da “humanização”, é universal, de forma que tudo pode ser traduzido, re-significado, mas o processo parece permanecer um tanto obscuro, inacessível.

Valsiner (2001 e 2002) lança algumas hipóteses a respeito desse processo quando argumenta que a irreversibilidade do tempo, fato que para o autor deve-se contar ao se pensar em desenvolvimento cognitivo, é driblada através da significação. Assim é que o futuro é apreendido através do presente e baseado nas generalizações de eventos passados. A incerteza do processo apreendido seria o lugar de origem para a construção de significados no

presente. Desta maneira, os signos criam relativa estabilidade dentro do campo de experiência – “capturando” algumas características (generalizadas) de fluxo irreversível de experiência pessoal e permitindo à pessoa transcender o fluxo corrente da experiência aqui e agora. Através do uso de signos, os seres humanos podem transcender qualquer contexto de atividade e são capazes de antecipar eventos que podem ocorrer em um futuro imediato, além de utilizar experiências do passado para enfrentar o futuro. Os seres humanos estão todo o tempo envolvidos em reconstruções de seu mundo intrapsicológico através de trocas constantes de materiais semióticos e perceptuais com o mundo. (Valsiner, 2001). O processo, assim, além de constituir e regular a cognição, é capaz de se reorganizar e se reconstruir.

Outros autores tentam abordar o problema de forma mais direta postulando o envolvimento de diferentes dimensões ou (sub) processos na construção de significados. Oliveira (1995) afirma que sendo o signo mediador o mecanismo gerador de significados, a linguagem seria a responsável por todo o processo de significação e este processo, por sua vez, seria responsável pelo desenvolvimento psicológico. Na verdade existe um consenso entre autores que discutem linguagem e processo de construção de significados com relação ao papel protagonístico da linguagem. No entanto, uma vez reconhecida a importância fundamental da linguagem, a questão que colocamos é se esta por si dá conta, explica suficientemente o processo em foco. O problema, segundo Fauconnier (1996), é que o efeito (significado) muitas vezes é atribuído essencialmente às causas visíveis (linguagem). Posso dizer que para este autor a resposta àquela questão seria não, pois a linguagem seria a ponta de um *iceberg* cognitivo espetacular. E isto seria observado na comparação e verificação do contraste entre a extrema brevidade da forma lingüística e a espetacular riqueza da construção de significados (*meaning construction*) correspondente.

Nós não temos ciência dessa maravilhosa cadeia de eventos cognitivos que tomam lugar quando nós falamos e escutamos, exceto pela manifestação externa de linguagem (sons, palavras, sentenças) e a manifestação interna de significado: com rápida centelha, nós experienciamos significado. (p. 5).

Com relação a este peso ou a participação da linguagem no processo de construção de significados, as discussões sobre a cognição humana do ponto de vista filogenético, geralmente invocam a linguagem como razão da unicidade da cognição humana. Não haveria dúvida sobre a participação expressiva da linguagem, assim como da transformação que esta instiga na natureza da cognição humana, no entanto, a linguagem não se origina no espaço e cai na terra, nem é uma mutação genética (como Chomsky teria afirmado) sem conexão com outros aspectos da cognição humana e da vida social. (Tomasello, 1999). Tampouco é um processo cuja aquisição não é alvo de controvérsias.

É fato que a habilidade com símbolos lingüísticos coloca a criança numa posição para começar a conquistar vantagens de todo tipo de habilidades sociais e de conhecimentos preexistentes na sua comunidade local e cultura como um todo, ampliando inclusive as capacidades de construção de significados. A linguagem estaria imbricada, mas não seria o processo de significação ou não seria suficiente para responder todas as questões relacionadas a tal processo, apesar da sua decisiva participação.

Maturana (2001), nesse sentido, concorda com a importância da linguagem, mas também sem identifica-la como o próprio processo de construção de significados. Este autor argumenta que o significado “é uma reflexão do observador, e não um elemento na linguagem ou no funcionamento da linguagem.” (p. 88) Ou seja, a significação não pode ser explicada por uma ‘acoplagem’ ao fenômeno da linguagem e esta não é a responsável pela construção de significados. Smolka (1995) traz uma afirmação que é conveniente à esta discussão porque reforça o argumento de que a linguagem faz parte e é fundamental para a significação, embora não seja a descrição desta. Assim a autora lembra que a linguagem não é transparente e significa inclusive por meio do “não dito”, é polissêmica. Além disso, muitas vezes a linguagem gera equívocos, ilusões e mal-entendidos. Desta maneira, eu entendo que o

processo de construção de significados é que faz desta (a linguagem) uma atividade, uma construção dinâmica; há um paralelismo, um interjogo, mas não uma justaposição.

Portanto, posso abstrair dessas discussões que o problema da captura do processo de construção de significados não estaria solucionado pela tradução deste como linguagem. Na verdade estou especulando o envolvimento de outros componentes ou (sub) processos, além do papel fundamental da linguagem, e a possibilidade de acessar este processo, dinâmico, através da própria linguagem, tentando ‘isolar’, mesmo que apenas didaticamente, seus componentes.

Podemos imaginar que os indivíduos, como ao comporem um texto escrito, criam significados para eles próprios e potencialmente para seus leitores. A comunicação então demanda uma tradução de um tipo de símbolo – o pessoal e privado – para outro – o cultural e público. (Percy, 1994). Então, de uma certa maneira, podemos deduzir que existe na significação; a produção de significados para si e o compartilhar significados (para o outro). Embora o “Outro” esteja, direta ou indiretamente, envolvido também na produção de significados para si. O processo de construção de significados desta forma (a direção que pode assumir) depende da interação com um Outro e depende do Outro na significação para o próprio indivíduo. Envolve o Outro mesmo depois de significado para o próprio indivíduo, pois só será útil se puder ser compartilhado. Em outras palavras, a significação existe a partir do Outro e para o Outro. Assim, subentende-se a necessidade do envolvimento de componentes para constituir o processo de construção de significados, a exemplo da interação ou do ‘Outro’¹, além da co-participação da linguagem.

A idéia de subprocessos ou componentes na construção de significados também é destacada por outros estudiosos: “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores [...] A significação [...] é o efeito da interação do locutor e do

¹ O Outro do dialogismo de Bakhtin, histórico e ideológico; diferentes vozes sociais.

receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.” (Bakhtin, 1988, p. 132; apud Pino, 1995).

A palavra é carregada de significação, mas nem sempre ela consegue traduzir todo o significado, tampouco garantir uma concordância entre interlocutores. Pelo contrário, as palavras muitas vezes limitam, camuflam e até distorcem os significados (lembrando que ‘palavra’ vem do grego ‘logos’ que significa discurso, de acordo com Bakhtin). Embora, seja o melhor meio que o ser humano parece ter encontrado até agora tanto para comunicar significados como, ironicamente, também para distorce-los. Não podemos esquecer ainda, principalmente nesta discussão, que “o significado das palavras evolui e que não há imutabilidade dos significados das palavras” (Banks-Leite, 1995; p. 51; citando Vygotsky). Desta maneira, a significação é dinâmica, os significados construídos sofrem modificações e evoluções não derivadas apenas da utilização de símbolos: “Quando se interroga uma criança, esta traduz seu pensamento em palavras, mas estas palavras são necessariamente inadequadas.” (Banks-Leite, 1995; p. 211, citando Piaget). Embora não esteja me referindo à linguagem apenas como representação ou instrumento. Lembro que meu argumento principal é de que este processo pode e deve ser dissecado a despeito de seu amálgama à linguagem.

Dessa forma, posso afirmar que há de fato um consenso de que a linguagem é fundamental para a cognição humana e é o seu diferencial. Mas também há uma certa concordância sobre a insuficiência da eleição da linguagem para explicar toda a complexidade do processo de construção de significados, processo que acredito ser fundamental para a cognição humana na mesma medida. A linguagem seria compreendida como, dialeticamente, produto e produtora da capacidade humana de construir significados. Em síntese, o meu entendimento é de que a linguagem e a interação ou a participação direta ou indireta de um Outro são necessários para a significação, mas ainda não são suficientes para explicar ou descrever a emergência do processo em si. Afirmo da mesma maneira que se tentarmos olhar

para este complexo processo apenas em sua simbiose com a linguagem, a interação ou com outro fenômeno qualquer; continuaremos falando em ‘significação’, ‘construção de significados’ sem saber claramente como o processo se dá e tomando-o como conhecido ou óbvio. Outros estudiosos parecem concordar.

Góes (1995), por exemplo, dá destaque ao que considero mais um componente do processo de construção de significados, embora a autora estivesse se referindo inicialmente “ao conhecer”: “O conhecer envolve mediação pelo outro [interação] e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados [físicos ou materiais - **artefatos**]” (p. 23). Assim, o artefato seria um outro componente que, suponho, constitui o processo de construção de significados e que também requer evidência quando a intenção é descrever tal processo.

Assim, já temos referências – por diferentes autores – de pelo menos dois componentes como constituintes do processo de significação: **interação** (ou Outro) e **artefatos**.

Nesse sentido, estamos constatando a sugestão de uma multidimensionalidade para o processo de significação. Autores como Coll e Edwards (1998), por exemplo, já fizeram referência a três dimensões para a significação: social, cognitiva e de intencionalidade. Para Brait (1997), por seu turno, discutindo Bakhtin, termos como “sentido e significação” têm vários enfoques nos estudos lingüísticos em geral e na produção do próprio Bakhtin. Suas análises, então, deveriam levar em consideração a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado de um lado, e os envolvimentos intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso, o que constitui diferentes dimensões a serem consideradas. Ou seja, ainda que este exemplo discuta o próprio processo, para alcançar o sentido de um discurso é necessário considerar várias características que denotam, no meu entendimento, uma multidimensionalidade do processo de construção de significados.

Estas diferentes dimensões, componentes da significação, atuam no referido processo através ainda da ação orientada que coloca o processo em funcionamento. Com esta expressão “ação orientada” quero me referir à **atenção dirigida**. A produção de significados em direção a um determinado tema se dará se, e somente se, contar com a ‘anuência’ do indivíduo. A intencionalidade, neste sentido, seria um atributo do psiquismo humano; estar dirigido a um objeto ou conteúdo seria a característica dos processos da consciência (Brentano, 1874/1924; citado por Cornejo, *in press*). Para manifestar comportamentos sociais a criança necessitaria estar motivada e possuir as habilidades necessárias para o compartilhamento social. Esta visão é fundamentada em investigações que mostram que a tendência da criança para comportamentos de atenção conjunta era inclusive preditora da linguagem expressiva. (Laakso et al, 1999)

Em resumo, ‘capturo’, ainda na teoria, a postulação do envolvimento de pelo menos três componentes no processo de significação, além da co-participação da linguagem; na verdade (sub) processos que estariam atuando e pondo conjuntamente o processo de construção de significados em funcionamento: (1) **Interação** (ou Outro) – há sempre uma interação com outro indivíduo - direta ou indiretamente - que provoca, instiga e direciona as tentativas de construir significados; (2) **Artefato** – a tentativa/possibilidade de significação envolve um artefato físico, inicia-se a partir de algo para o qual as ações são dirigidas; este algo invariavelmente está impregnado de significados culturais; e (3) **Ação Orientada** – para significar é necessário estar dirigido, voltado para algo ou para algum evento; ter a intenção de significá-los; geralmente, mas não necessariamente, está ligado também à volição. Estes componentes são, portanto, enfatizados como participantes na colocação de um determinado processo essencialmente humano em funcionamento – de construção de significados. Interatuando estes colocam em ligação diferentes partes de um mesmo sistema.

Aqueles componentes foram destacados a partir das discussões realizadas por diferentes autores da literatura e se relacionam também às diferentes dimensões que o referido processo de significação parece envolver: uma dimensão **cultural**, uma vez que parece necessitar de um sistema simbólico e de artefatos que possuam um significado compartilhado ou que possa vir a ser compartilhado; uma dimensão **interacional**, pois parece necessitar do outro para mediar tais significados; uma dimensão **individual**, porque a ação precisa ser dirigida e, geralmente, ser voluntária.

Tomasello (1999) ao falar da “cultura humana” fala do envolvimento de eventos e dimensões semelhantes, pois afirma que cultura humana é um produto evolucionário muito recente e que a cognição é um produto de eventos genéticos, culturais e pessoais – dimensões evolucionárias, históricas e ontogenéticas. Isto é verificado também em outro momento quando o autor está descrevendo um progresso na aprendizagem de crianças. As crianças inicialmente, ou no primeiro nível, apresentam *aprendizagens individuais* que ocorrem através da manipulação direta de objetos. Podemos dizer, no entanto, que mesmo neste momento há o envolvimento daqueles componentes citados anteriormente, ainda que num nível mais elementar, pois nesta “manipulação direta” certamente estará envolvido uma linguagem (gestos, por exemplo), um artefato físico (o objeto), uma ação orientada (dirigida ao objeto) e um outro (mesmo que envolvido menos diretamente). O que contradiz a “individualidade” do processo. Na fase seguinte, fica mais claro o envolvimento daqueles componentes, uma vez que na descrição as crianças se engajam (para isso é necessário uma **ação dirigida**) em aprendizagens imitativas (nas quais é necessário um **Outro**) de uso de ferramentas e artefatos culturais (que envolvem **linguagem** e **objetos** compartilhados culturalmente) até perceberem as relações intencionais que outras pessoas têm com o mundo.

Relacionado a esta característica multidimensional do processo de construção de significados podemos trazer ainda o comentário de Bronckart (1999) a respeito do objetivo de

Vygotsky de construir um conceito que pudesse agregar ou unificar as diferentes dimensões (biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais) que caracterizam as condutas humanas e que deveria ser lembrado ao se pensar na unidade de análise mais fundamental da Psicologia. Acredito que este conceito que agrega as diferentes dimensões é a significação, uma das possibilidades levantadas, mas não desenvolvida por Vygotsky:

Esse objetivo, entretanto, não foi atingido no desenvolvimento do seu trabalho, hesita o autor [Vygotsky] entre diversos candidatos a esse estatuto, em particular entre as noções de significação da palavra, conduta instrumental e atividade mediada pelos signos. (Bronckart, 1999; p. 29; grifo nosso).

Para Bronckart, tal conceito seria a ação.

3.1.1. – *Estudos empíricos que ilustram a multidimensionalidade da significação*

Outros dois estudos, agora empíricos (Goodwin, 2000; Meira e Lerman, 2001), do meu ponto de vista podem ilustrar tanto esta multidimensionalidade como a viabilidade da investigação do processo de construção de significados. As análises de Goodwin (2000), por exemplo, de interações entre garotas jogando “amarelinha” e de arqueólogos em seu trabalho de escavações são utilizadas para demonstrar o envolvimento de diversos meios semióticos e a criação de campos semióticos² nas ações sociais humanas. De acordo com este autor, a produção e a interpretação das ações sociais humanas são constituídas através do desenvolvimento simultâneo de diversos destes meios e envolveriam justaposições dinâmicas e temporárias de campos semióticos.

Esta proposição guarda fortes semelhanças com aqueles componentes assinalados anteriormente como necessários para incitar o processo de significação. Goodwin, inclusive, aponta a linguagem e a estrutura material do ambiente como “componentes integrados de um

² Campos semióticos são campos que se justapõem para mutuamente se aperfeiçoarem; uns são considerados relevantes (e adicionados) e outros irrelevantes (e abandonados).

processo comum para a produção social de significado e ação”³ (p. 1490). O autor declara ainda que procura identificar disposições particulares e situadamente relevantes de campos semióticos que estariam em um **processo** contínuo de mudança para produção de significados e ação.

Goodwin assim procura demonstrar as várias dimensões envolvidas na cognição e ações humanas e que deveriam ser consideradas quando da realização de suas análises (da cognição e ações). Na demonstração está implicada, como o próprio autor traz em meio às suas discussões, a emergência do processo de construção de significados, através da formação de campos semióticos. Dito de outra maneira, é possível abstrair da demonstração dos diversos meios semióticos envolvidos naquelas atividades a dinâmica da produção de significados e ação humana. Goodwin, contudo, estava interessado na identificação dos elementos participantes na discussão entre duas pessoas em interação, identificando o envolvimento de diversos meios semióticos e a conseqüente constituição de campos semióticos em atividades específicas dos indivíduos. O presente estudo, por outro lado, focaliza a emergência da construção de significados e a dinâmica das suas transformações (suas características), ou seja, a captação da gênese e a co-participação daqueles diferentes componentes na produção de significados no contexto específico da brincadeira infantil.

Meira (2003) e Meira e Lerman (2001), por sua vez, através da discussão de um modelo explicativo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a partir de uma concepção semiótica, também identificam nas análises de diálogos entre professor e aluno na sala de aula campos semióticos propiciadores de construções de significados. De acordo com estes autores, o conceito de ZDP teria sofrido transformações dentro da obra do próprio Vygotsky e a terceira e última destas transformações, envolveria questões relativas à interação social, imitação e mediação semiótica, com ênfase assim nos aspectos simbólicos e discursivos das atividades.

³ Lembrando que a ação é vista como algo realizado através da justaposição de diversos materiais semióticos.

O entendimento da “ZDP como um campo semiótico, um espaço simbólico de significação” (Meira, 2003; p. 03) aproxima este conceito do próprio processo de construção de significados, de forma a colocá-los senão como sinônimos, pelo menos como uma espécie de pré-requisito (a ZDP) para a emergência do processo de construção de significados. De onde se deduz que possivelmente para produzir significado seria necessário encontrar-se em alguma instância da ZDP. O autor afirma, inclusive, que o seu objetivo central são os ajustes realizados pela criança no diálogo com a professora e a “forma pela qual este tipo de diálogo marca a emergência de um campo simbólico de produção de significados que identificamos como ZDP.” (p. 05; grifo nosso). Desta maneira, sendo o objetivo demonstrar a emergência da ZDP, posso dizer que o autor pode estar demonstrando ao mesmo tempo a emergência ou o campo propiciador de construções de significados.

Outra relação entre os estudos de Meira (2003) e as propostas deste estudo para a investigação do processo de construção de significados são os componentes identificados como constituintes daqueles campos semióticos ou da ZDP e apontados também como co-participantes e ao mesmo tempo produto do processo de construção de significados: “ZDP se refere a um campo semiótico estabelecido dialogicamente e envolvendo indivíduos, suas práticas e as circunstâncias de sua atividade” (Meira, no prelo, p. 07). Pois bem, parece-me que o acompanhamento da emergência destes campos semióticos seria outro exemplo de investigação que tem subjacente a seus objetivos centrais a emergência do processo de construção de significados. É possível que estejamos explorando dimensões ou fases diferentes de um mesmo fenômeno, no qual algumas investigações buscam as “características necessárias à constituição de um campo semiótico-temporal propício à negociação de significados e à aprendizagem” (Meira, no prelo, p. 07) e outras (esta) buscam a emergência, dinâmica e características do processo de construção de significados a partir destes campos.

Dessa forma, considerando essas discussões e as outras referências sobre o processo em foco, posso agora destacar algumas proposições acerca do processo de significação: (a) significar possibilita a construção de conhecimento – ou seja, é elaborar, re-elaborar e, por último, ampliar o objeto de significação; (b) este movimento de primeiro elaborar, depois re-elaborar e ampliar o objeto de significação aparecerá nas ações do indivíduo; (c) o processo de construção de significados envolve diferentes componentes; todos atuando concomitantemente para possibilitar a produção de significados para a ação. Esta ação, por sua vez, gerará modificações/ampliações nesta significação.

Em resumo, pude observar que diferentes fatores são apontados como componentes do processo de significação. Nessas análises, procurei focalizar tais componentes que, relacionados, possibilitariam o processo de construção de significados. Há ainda a referência de que alguns contextos seriam propulsores desta construção e a brincadeira infantil seria um destes. Em outras palavras, parto da hipótese de que há o envolvimento de diferentes componentes no processo de significação e de que este processo é acessível empiricamente.

3.1.2. *A Gênese do Processo de Significação*

Apesar de estudos empíricos a respeito do processo de significação serem escassos, existem várias discussões sobre o tema em relação à sua origem, se biológica ou cultural – realizadas paralelas às da gênese dos processos mentais de maneira geral – das quais farei apenas algumas observações, pois não interferem diretamente nas discussões focalizadas nesta investigação. Grande parte dos estudiosos concorda com a existência de duas faces: uma biológica ou estrutural e outra cultural. Entretanto, ainda que exista o reconhecimento de duas faces envolvidas, são dadas ênfases diferenciadas para o processo de construção de significados entre suas faces cultural e biológica. Enquanto Wierzbicka (1996), por exemplo,

afirma que há universais semânticos e léxicos que apontam para uma base conceitual compartilhada subjacente a toda linguagem, cognição e cultura humanas; Walkerdine (1988) tem criticado a idéia de um universalismo infinito, seja de significado, sintaxe ou cognição. E o argumento desta autora é que o sujeito naturalizado, universal não é natural no todo, mas efeito de práticas discursivas complexas que criam a possibilidade de significar.

Símbolos de linguagem são essencialmente sociais, uma vez que emergem de dentro de uma matriz social, na qual os significados são compartilhados entre indivíduos (Amsel e Byrnes, 1996). Então os símbolos podem ser formados e usados pelos indivíduos para propósitos pessoais, mas este uso é derivativo de sua origem social. Wierzbicka (1996), em contrapartida, afirma que as diferenças culturais em cognição residem mais nas situações para que processos cognitivos particulares são aplicados do que na existência de um processo em um determinado grupo cultural e ausência em outro, ou seja, as divergências não seriam resultado de diferentes processos.

Donald (2000), através dos seus argumentos, consegue apresentar um maior equilíbrio entre aquelas faces. A autora afirma que a natureza do ambiente cultural tem uma influente determinação na natureza das habilidades operacionais de uma criança. Desta maneira, a cultura fornece muito mais que detalhes incidentais da vida mental, na verdade esta forma e estrutura a mente de maneira fundamental e torna-se, assim, parte do mecanismo de replicação evolucionária e da seleção natural. Falando de primatas não-humanos, símbolos e do processo de aculturação a autora comenta que a capacidade para o pensamento simbólico é apenas vagamente definida no sistema nervoso. O próprio cérebro não é um órgão simbolizado e para isso é totalmente dependente da cultura. Neste sentido, algumas das funções mais impressionantes do cérebro têm origem puramente cultural, ou seja, mentes simbolizadas não são aparelhos neurais auto-suficientes como é o nosso sistema visual.

Entendo, contudo, que devemos possuir algo semelhante ao sistema digestivo, isto é, para colocar os “diversos setores” fisiológicos em funcionamento e em relação, precisamos antes ingerir o alimento. Assim seria também para o sistema que põe o processo de construção de significados em movimento, precisamos da cultura, através daqueles componentes discutidos, mais a ação orientada (ou atenção dirigida) para que o processo seja posto em funcionamento. A regra seria, de uma certa maneira, que o pensamento simbólico é primeiro realizado na ação e só depois é internalizado. “O processo de internalização (de Vygotsky) implica operações que envolvem a construção do sentido: indica a “tomada de consciência” dos fatos lingüísticos e a organização dos objetos e estados de coisas do mundo.” (Morato, 1996; p. 94). Esta organização seria possibilitada pela construção de significados.

Depois de comentar sobre teóricos inatistas e culturais, Tomasello (1999) segue nesta mesma direção sugerindo que sua própria visão é a de que processos culturais e sociais são partes integrais e essenciais do caminho ontogenético normal de muitas das mais fundamentais e universais habilidades cognitivas, especialmente aquelas que são únicas da espécie humana. Afirma ainda que seres humanos são espécies típicas da teoria da herança dual, pois seu desenvolvimento depende inicialmente tanto da herança biológica quanto da cultural. Assim, seríamos peixes em águas da cultura, embora o mundo cultural não estivesse livre do mundo biológico.

Processos culturais e sociais não criam habilidades cognitivas básicas durante a ontogenia. O que eles fazem é transformar habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas. (Tomasello, 1999). Assim, tais processos agilizam, capacitam, mas não originam a capacidade de significação, põem esta em funcionamento quando aqueles (sub) processos (componentes) atuam conjuntamente. Há um progresso nestas habilidades cognitivas básicas que, acredito, é produto da significação.

A concordância de Maturana (2001), com a “moeda de duas faces”, fica clara quando lembra que a capacidade cognitiva de um indivíduo acaba a partir do momento que seu cérebro morre; afirmando que desta maneira não há como desconsiderar a biologia. A organização é necessariamente uma invariante, ou seja, como tudo se processa é invariante, subentendendo uma estrutura, um sistema biológico, mas o resultado do processamento não.

Em síntese, podemos afirmar que Donald, Tomasello e Maturana concordam com a parte biológica da construção de significados, sem, entretanto, superestimar a sua contribuição. Pelo contrário, como a maioria dos estudiosos citados, a ênfase geralmente encontra-se justamente na face cultural. Ao discutir o modelo de herança “dual”, Tomasello utiliza alguns questionamentos, como: por que os primatas são diferentes? Por que os humanos com *déficits* biológicos não participam de sua cultura? O levantamento destas questões representa uma tentativa de demonstrar que a conclusão de que seres humanos individuais possuem uma capacidade herdada biologicamente para viver culturalmente é inevitável. E esta capacidade que o ser humano possui é a de entender companheiros da espécie como agentes intencionais⁴ como ele próprio.

Então, entender outras pessoas como agentes intencionais, possibilita (1) a criação colaborativa de práticas e artefatos culturais com história acumulada e (2) o processamento de aprendizagem e internalização de significados. A questão é justamente como essa significação é posta em movimento, internalizada e, posteriormente, ampliada.

3.2. Por que é Relevante Estudar o Processo de Significação?

As discussões sobre o processo de construção de significados apresentadas até agora de certa maneira já vêm evidenciando a relevância deste tema para a Psicologia Cognitiva e,

⁴ *Agentes Intencionais* são seres animados que têm objetivos e fazem escolhas ativas entre meios comportamentais para atingir tais objetivos, incluindo escolhas sobre ao quê prestar atenção para alcançá-los.

neste sentido, para o corpo de conhecimentos ainda em construção a respeito da mente humana e da sua constituição social. Alguns exemplos e argumentos demonstram a fecundidade do tema em questão para a Psicologia Cognitiva, a despeito da sua complexidade e dificuldade de acesso. As pessoas usam diferentes códigos e registros nos diversos contextos de discurso, por exemplo, fala de escola, fala de *playground* entre outros (Amsel e Byrnes, 1996); evidenciando uma versatilidade e uma fantástica complexidade no processo de construção de significados que precisam ser melhor investigadas e pedem uma delimitação mais cuidadosa do fenômeno.

Se a cognição diz respeito a todos os fenômenos vinculados à produção e ao processamento do conhecimento em suas variadas formas, então, o fenômeno da significação diz respeito à Psicologia Cognitiva. Entre as principais teses da semântica cognitiva encontramos a significação (*meaning*), estudada como uma parte própria da cognição humana e não como uma parte de uma estrutura lingüística autônoma (Marcuschi, *in press*; pp. 14-18). Inúmeros teóricos têm requisitado esta direção, da significação, para estudos em Psicologia Cognitiva. Walkerdine (1988), por exemplo, afirma que os aspectos psicológicos do engajamento de pessoas na produção de signos não têm sido diretamente discutidos pela Psicologia do desenvolvimento. Simon e Kaplan (1989) referendam esta idéia, afirmando que a Psicologia Cognitiva é o estudo do pensamento humano, ou seja, dos mecanismos pelos quais as pessoas agrupam (*gather*), processam, estocam e utilizam conhecimentos. As três maiores questões que delimitam o campo da Psicologia Cognitiva são: (a) qual é a arquitetura do sistema cognitivo? (b) Em quais formas de representação a informação é codificada? (c) E por quais tipos de processos essa informação é tratada? Certamente o processo de construção de significados vai se adequar tanto àquela definição como pelo menos parte das respostas a estas questões.

Percy (1994), por sua vez, reivindica o foco das investigações na construção de significados, criticando, ao mesmo tempo, a direção clássica dos estudos em Psicologia, cujo foco tem sido primeiro sobre o comportamento e depois sobre o processamento de informações, mais do que sobre a construção de significados (*meaning-making*). Reivindica ainda, como Bruner, o estudo do processo de significação pela Psicologia, afirmando que deve haver um esforço para eleger o significado como conceito central da Psicologia e uma busca para descobrir e descrever os significados que os indivíduos criam na interação com o mundo, assim como propostas específicas sobre o processo de construção de significado (*meaning-making*).

Searle (2000) é mais um dos estudiosos que, pode-se dizer, vem perseguindo as questões relacionadas ao processo de construção de significados, ilustrando suas próprias indagações através de questões como esta: “Como pode esse estado [uma crença, por exemplo, que Clinton era presidente dos USA] do meu cérebro – que consiste em coisas como configurações de neurônios e conexões sinápticas, ativadas por neurotransmissores – ‘significar’ alguma coisa?” (p. 87). Questões que para ele não poderiam ficar sem resposta. Estas são, claro, indagações que não serão respondidas por alguns poucos anos de investigações.

De acordo com Vygotsky, quando refletia sobre a gênese dos processos de pensamento e linguagem discutindo os experimentos de Köhler com chimpanzés, o ponto central que inclusive nos diferencia dos outros animais, até daqueles mais semelhantes, seria o emprego funcional dos signos, ou seja, a nossa capacidade de construir significados e que precisa ser melhor compreendida. Ainda de acordo com Vygotsky e também com Bakhtin, discutidos em Freitas (1996), a relação da Psicologia com a construção de significados é muito clara, uma vez que o signo é um produto social cuja função é gerar e organizar processos psicológicos, realizando a mediação do indivíduo com os outros e com ele mesmo,

torna-se a forma mais adequada para a investigação da consciência humana. Se conseguirmos acompanhar ao menos parte ou mesmo apenas hipotetizar os movimentos contidos neste processo, possivelmente derivaremos daí informações relevantes. Supondo que esclarecimentos a respeito deste processo indubitavelmente trará significativas contribuições para estudos cujo objeto relaciona-se ou depende também dos achados de investigações em Psicologia Cognitiva, especialmente para as relações entre a Psicologia e a Educação. Em suma, o respaldo para tomar tal processo como relevante objeto de estudo da Psicologia Cognitiva, no meu entendimento, é fornecido por vários estudiosos.

Como afirmei anteriormente, verificamos uma escassez de estudos empíricos mais diretamente relacionados a este processo e isto se torna bastante incomodo quando se refere a processos considerados essenciais para a cognição humana. Na realidade, parece que continuamos nos esquivando de alguns problemas, como se estivéssemos apenas maquiando a superficialidade da Psicologia clássica que nós mesmos denunciemos. Há mais de meio século, a chamada “revolução cognitiva” protestou contra a superficialidade das investigações psicológicas e, essencialmente, contra a recusa em se trabalhar processos ditos subjetivos – entendidos como aqueles que não eram diretamente observáveis – e ainda contra a invalidação ou desvalorização de pesquisas que abordassem tais temas. A transformação da Psicologia aparentemente ainda não aconteceu totalmente, por este motivo alguns estudiosos sugerem que tomemos tais temas como objeto de estudo, pois os “problemas fáceis foram resolvidos. Agora nos atracamos [devemos] com os que são mais difíceis.” (Kandel, 1995; apud Horgan, 2002, p. 60). Nos é lembrado também que as “explicações [são] apenas parciais para os ‘mistérios da significação’, ou para o processo de aquisição da linguagem, ou ainda para a organização e a constituição dos processos cognitivos e seus transtornos [...]” (Morato, 1996, grifo nosso, p. 13).

O fato das atuais análises e discussões sobre o tema apresentarem-se de forma essencialmente teórica não deve significar inviabilidade ou inacessibilidade empírica. Pelo contrário, como afirma Maturana (2001), em princípio não existem restrições quanto ao tipo de fenômeno que pode ser abordado e explicado cientificamente, mesmo que sejam considerados muito abstratos. Enfim, observo que o incômodo com a falta de clareza, em relação a alguns conceitos centrais para a Psicologia cognitiva, é declarado por diferentes vozes. Tentar esclarecer a dinâmica deste processo, na minha compreensão, deve ser uma tarefa levada a cabo também ou principalmente pela Psicologia Cognitiva, embora com o suporte e cumplicidade de várias outras disciplinas cujo objeto relaciona-se da mesma maneira à importância da construção de significados para as funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Reforço que tentar demonstrar a construção deste processo, pode nos trazer tanto novas e relevantes questões como contribuições para ambientes cujo objetivo é colocar este processo em andamento, a exemplo da Educação.

Dessa maneira, acredito que um estudo, ainda que exploratório e restrito ao contexto da brincadeira infantil, poderá trazer esclarecimentos sobre o processo de construção de significados e, neste sentido, significativas contribuições para a Psicologia Cognitiva e ciências que de alguma maneira dependem também dos avanços desta para o seu próprio progresso.

Na próxima sessão, apresento mais diretamente os objetivos deste estudo, assim como discuto o contexto empírico no qual esta investigação foi realizada.

Capítulo 4 – Objetivo e Contexto empírico.

4.1. *Objetivo*

O presente estudo visa capturar a emergência do processo de construção de significados no âmbito da brincadeira infantil; construindo um melhor entendimento de um processo (social e cognitivo) que é, de acordo com a literatura, fundamental para a cognição.

Através das discussões das seções anteriores constatamos que (a) existem inúmeras questões não respondidas no que diz respeito à constituição ou ao “rastreamento” do processo de construção de significados, configurando estudos que focalizem a emergência deste processo como necessários:

Se o desenvolvimento cognitivo procede mediante a construção de significados a partir da atividade, um entendimento da estruturação cultural da atividade é crucial para um entendimento dos modos como os significados evoluem diferentemente em diferentes contextos. (...) (Bidell, 1992; apud Daniel, 2002; p. 24).

Constatamos também, na apresentação do contexto empírico desta investigação, realizada a seguir, que (b) a brincadeira infantil tem sido eleita por vários estudiosos do desenvolvimento como contexto privilegiado para as construções iniciais do indivíduo, especialmente no que se refere à construção de conhecimentos e inserção na cultura, tornando-se contexto ideal para esta investigação.

Esta investigação, portanto, procurou mapear, mesmo que preliminarmente, o processo de construção de significados no contexto da brincadeira infantil, atentando para a gênese do processo, para as circunstâncias em que pode ser incitado ou não, para os elementos característicos em seu funcionamento. Por fim, as análises também foram realizadas à luz das possíveis implicações dos seus resultados para o contexto educacional.

4.2. Contexto Empírico: a brincadeira infantil

A brincadeira infantil e suas relações com o desenvolvimento cognitivo vêm sendo objeto de investigação psicológica há muitas décadas, embora a intensidade destas investigações varie conforme a situação social e política focalizada. A convergência, entretanto, refere-se à importância da brincadeira para o desenvolvimento humano.

Existem três estágios de jogo⁵ durante a infância: (1) o de *exercício*, composto pela repetição de seqüências de ações e manipulações que provocariam satisfação e prazer pelas atividades motoras; (2) o jogo *simbólico*, que surgiria como um produto da gênese e desenvolvimento da representação e da linguagem na criança; e (3) o estágio do jogo de *regras*, que inicia a transição de uma fase individual da criança para uma fase social (Piaget, 1979; p. 39). Para Maluf (2003), a brincadeira também passa por progressivas aprendizagens e desenvolvimentos, cuja classificação vai das brincadeiras individuais às brincadeiras sociais ou coletivas.

Leontiev (1988) postula, de certa forma como Piaget e Maluf, a existência de estágios de desenvolvimento dentro das brincadeiras infantis, uma vez que admite que crianças de diferentes idades brincam das mesmas coisas, mas de formas diferentes, embora este autor não apresente estágios de desenvolvimento para a brincadeira infantil. Para Leontiev, assim como para Vygotsky (1991), a brincadeira ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento cognitivo da criança, de forma que se torna uma atividade essencial para alguns domínios, respondendo pela ocorrência das mudanças cognitivas mais importantes na criança, confirmando a tese de que este seria um contexto privilegiado para a abordagem do processo de construção de significados.

⁵ Na literatura termos como *brincadeira*, *brinquedo* e *jogo* freqüentemente são tratados como sendo a mesma atividade.

Continuando, temos autores defendendo as características da brincadeira infantil. Vygotsky, por exemplo, diverge de algumas concepções a respeito destas características dos jogos e brincadeiras. De acordo com outros estudiosos, como Piaget por exemplo, as regras são encontradas apenas nos estágios mais avançados, para Vygotsky, no entanto, as regras sempre estão presentes nos jogos, independentemente do estágio de desenvolvimento. O que as difere são as formas como surgem, existindo regras inclusive nas situações imaginárias, ainda que de forma oculta, assim como todo jogo com regras contém, também de forma oculta, situações imaginárias.

Brougère (1995), por sua vez, defende as reflexões sobre a brincadeira, cuja característica principal seria a possibilidade da criança ser um sujeito ativo. Em concordância com outros autores, propõe que o jogo e a brincadeira incluem características de extrema relevância como a metacomunicação, as modalidades de comunicação, o reconhecimento e a troca de sinais.

Dessa maneira, podemos verificar que alguns estudiosos vêm postulando a importância e definindo várias características para a brincadeira, especialmente a de promover ambientes de aprendizagem. É comum, portanto, a concepção dos jogos e das brincadeiras como ferramentas importantes para o desenvolvimento cognitivo e como propiciadores de espaços para a construção de conhecimentos. Neste estudo, restrinjo as análises ao contexto da brincadeira infantil, buscando as relações desta com a **significação** ou com a inserção da criança na cultura. Neste momento, então, apresentarei uma breve discussão sobre a forma como pesquisadores, tanto da brincadeira infantil como do desenvolvimento cognitivo de maneira geral, têm olhado esta relação (brincadeira e significação), procurando justificar, agora sob outra ótica, a escolha da brincadeira infantil como contexto empírico da investigação do processo de construção de significados.

A brincadeira simbólica, também relacionada aos propósitos deste estudo, é predominante e progressiva nas idades entre os dois e os sete anos, período em que a criança começa a utilizar-se de símbolos, além dos movimentos físicos. Entre as características deste tipo de brincadeira estão a ausência (ou ocultação) de regras ou a criação destas apenas pelas crianças; primazia da imaginação e da fantasia; ausência de um objetivo definido, além do de brincar; e a possibilidade de adaptação da realidade aos desejos da criança. (Maluf, 2003). Um dos seus principais valores, entretanto, seria este “valor analógico”, permitindo à criança tratar ‘A’ como se fosse ‘B’ ou vice-versa; o que Piaget chamaria de assimilação deformante; liberando a criança para tratar a realidade como ela pode ou deseja. (Macedo, 1997).

Estudiosos de destaque na Psicologia, inclusive de diferentes orientações filosóficas como Luria (1988), Piaget (1979), Freud (1976a; apud Mrech, 2002) e Vygotsky (1991), estão envolvidos na demonstração da importância da brincadeira simbólica ou do faz-de-conta para o desenvolvimento. Bomtempo (1996), sugere que a brincadeira simbólica aumenta habilidades lingüísticas das crianças, levando a solucionar melhor os problemas e a desenvolverem o sentido da cooperação, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. A estreita relação entre brincadeira simbólica e significação é demonstrada especialmente na ênfase que a criança dá ao significado atribuído ao objeto e à ação em detrimento da ação em si (Bomtempo, 1996). Esta autora, ao discutir Vygotsky, coloca ainda as estreitas relações entre a brincadeira simbólica e o processo de significação da cultura e do mundo, afirmando que para Vygotsky o “jogo simbólico é um mecanismo comportamental que possibilita a transição de coisas como objetos de ação para coisas como objetos do pensamento”. (p. 64).

Contudo, inúmeros autores vêem o brincar, de uma forma geral, como espaço da criação cultural por excelência. Criação cultural para Brougère (2002) pode ser interpretada como construção e compartilhamento de significados. O brincar seria uma atividade com

significação social precisa e não uma dinâmica interna do indivíduo, a *cultura lúdica*, produto da interação social. O indivíduo, neste sentido, teria um papel ativo, seria co-construtor de interações que supõem interpretação de significações dirigidas aos objetos destas interações.

Kishimoto (2002), outra autora que há anos se dedica ao estudo dos jogos e brincadeiras infantis, investigou, por sua vez, a importância da brincadeira para a cognição humana a partir do ponto de vista de Bruner. A autora concluiu que Bruner usa os mesmos paradigmas da linguagem para investigar a brincadeira, focalizando a natureza, a origem e a evolução da competência, assim como a importância desta atividade para a aprendizagem de comportamentos sociais e o uso de ferramentas. Nestas discussões, Kishimoto afirma que “crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos”. (2002; p. 150). O que também alimenta a tese de que o contexto da brincadeira infantil seria o cenário no qual torna-se possível ‘capturar’ empiricamente o processo de construção de significados.

Outros estudiosos também preconizaram a estreita relação entre a brincadeira e a gênese da significação. Para Freud, segundo Mrech (2002), o brinquedo e o brincar são representantes psíquicos dos processos interiores da criança. Para Winnicott, outro autor apresentado por Mrech, os brinquedos e as brincadeiras estão entre a realidade concreta e a realidade psíquica da criança.

Em resumo, as análises advindas de diferentes investigações e escolas de pensamento destacam a brincadeira de diversas maneiras. Através destes destaques é possível apreendê-la como: (a) *o espaço da criação cultural por excelência*; compartilhar e ‘criar cultura’ podem ser compreendidos como ‘construir significados’; (b) *produto da interação social*; para haver interação é necessário construir e compartilhar significados; (c) *promotora do desenvolvimento cognitivo*; a hipótese é a de que a brincadeira estrutura este desenvolvimento

ao promover a construção de significados; (d) possibilitadora da *transição de coisas como objetos concretos para coisas como pensamento*; afirmação que pode ser considerada como protótipo da descrição do próprio processo de construção de significados; e (e) proporcionadora do *aumento da habilidade lingüística*, o que seria esperado, considerando as estreitas relações entre linguagem e construção de significados.

Pelos motivos descritos e apoio encontrado na literatura, a brincadeira infantil parece apresentar-se como contexto ideal para a observação e a descrição da emergência do processo de construção de significados; considerando ainda que é “através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos [...]”. (Bomtempo, 1996; p. 69); possível apenas com a construção de significados, ou seja, “existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, [...]”. (Brougère, 1995; p. 30).

No próximo capítulo (Metodologia) descrevo detalhadamente os participantes, materiais e procedimentos que compuseram a presente investigação.

Capítulo 5 - Metodologia

As análises de videografias realizadas neste estudo foram divididas em duas partes: “Análises e Discussões I e II”, respectivamente, capítulos 6 e 7. Esta divisão foi baseada nos diferentes grupos de participantes, materiais utilizados e procedimentos seguidos na investigação. As características destas partes estão descritas abaixo e de acordo com a ordem de apresentação das análises e discussões subseqüentes.

Parte I:

Participantes:

No total participaram desta parte sete crianças. Três delas (“crianças principais”) foram submetidas a diferentes situações de interação, as outras compõem as díades (ou tríade) das situações de observação. As três “crianças principais”, duas meninas e um menino, com idades entre quatro anos e meio e cinco, estavam matriculadas em pré-escolas da rede particular de ensino da cidade de João Pessoa - PB. A decisão por esta faixa etária passou por algumas reflexões. Inicialmente, imaginei que o participante ideal para o empreendimento de tentar capturar o processo de construção de significados deveria encontrar-se entre um ano e meio e dois anos e meio de idade, quando a criança está começando a falar. Contudo, as inúmeras dificuldades que caracterizam a pesquisa com participantes desta idade, além do apoio encontrado em estudos de Vygotsky me autorizaram a estender a faixa etária das participantes:

(...) rejeitamos tranqüilamente que se atribua a uma criança de um ano e meio a descoberta da função simbólica da linguagem, operação intelectual consciente e sumamente complexa (...) o uso funcional do signo, mesmo o mais simples que uma palavra, aparece bem mais tarde e é totalmente

inacessível a uma criança daquela idade. (Vygotsky, 2001; p. 146; grifo nosso).

Vygotsky também cita outros teóricos do desenvolvimento (tal como Montessori) que denominam esse período (entre quatro anos e meio e cinco) como “sensível”. Explico. Na ontogênese este período seria aquele em que o organismo estaria mais sensível a certas influências, provocando mudanças em diferentes profundidades e este coincidiria com o que denominam “prazos ótimos da aprendizagem”. Em seus estudos Vygotsky verificou que neste período “operamos com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem.” (p. 335). Neste sentido, a faixa etária selecionada seria adequada para uma primeira abordagem do processo de construção de significados.

A idade das crianças que interagiram com as “crianças principais” variaram entre três e oito anos (criança 1.1 – seis anos; criança 2.1 – sete anos; criança 3.1 – oito anos e criança 3.2 – três anos de idade). As mães das crianças principais também participaram de um momento de interação com os seus filhos ou filhas.

Materiais:

Nesta parte da investigação foram disponibilizados para as crianças vários brinquedos e materiais: caixa-casa (embalagem de móveis em miniaturas que representava diferentes cômodos de uma casa), móveis, eletrodomésticos e utensílios em miniaturas, bonecos e bonecas de diferentes tamanhos e sexos, dinossauro, ferramentas em plástico, automóvel em forma de jipe de guerra, motocicleta, bicicleta, peças para montar, violão pequeno, um livro com texto e gravuras em preto e branco, folhas de papel em branco, caixa de giz de cera

colorido, massa de modelar colorida (figura 01), um objeto não familiar (engrenagem de descarga sanitária) (figura 02) e uma sucata (estabilizador para computadores com fios coloridos desconectados) (figura 03).



Figura 01 – A maioria dos brinquedos (inclusive em miniatura) utilizados nas brincadeiras das crianças principais.

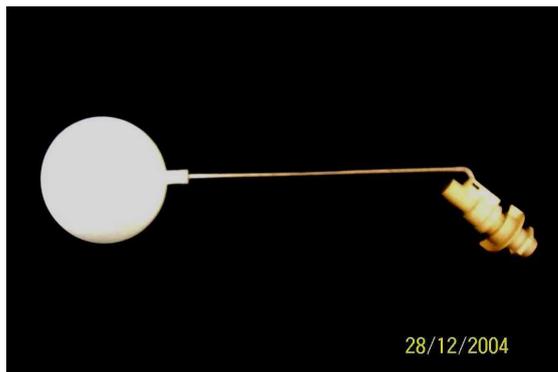


Figura 02 – “Objeto estranho” (engrenagem de descarga sanitária).



Figura 03 – Sucata (estabilizador de computadores com fios coloridos soltos).

Procedimento:

A brincadeira, eleita como contexto empírico deste estudo, é uma atividade considerada fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção de funções mentais superiores (Piaget, Vygotsky, Leontiev, entre outros estudos mais recentes como os já citados no capítulo 4). Minick (2002), por exemplo, lembra que Vygotsky afirmou que

é por meio da atividade lúdica da criança que o pensamento e os significados são libertados de suas origens no campo perceptivo, oferecendo o fundamento para o desenvolvimento ulterior da linguagem e seu papel nas formas avançadas de pensamento e imaginação. (p. 51).

A intenção, na escolha da brincadeira, foi também evitar situações comuns em estudos de desenvolvimento, tais como a proposição de tarefas ou o acompanhamento de tarefas didáticas cotidianas em escolas. Em concordância com outros autores sobre a necessidade de estudos nos quais as “tarefas” não fossem definidas com precisão, tais como situações mais distantes da própria escola ou cotidiano escolar (Schaffer, 2002). Pretendia, além disso, nas situações de interação, possibilitar uma melhor visualização do papel desempenhado por diferentes parceiros e da influência destes em atividades posteriores da criança. Em resumo, nesta parte da observação encontramos a distribuição de interações entre as ‘crianças principais’ e outros participantes descritas no quadro abaixo (Quadro 01):

Quadro 01 – Distribuição das situações observadas na primeira parte do estudo

Criança 1 (Cr1) [menina- 4a10m]	(a) brincando com a mãe e (b) brincando com um par [outra menina].
Criança 2 (Cr2) [menino- 4a7m]	(a) brincando com a mãe, (b) brincando sozinho e (c) brincando com um irmão mais velho.
Criança 3 (Cr3) [menina- 4a10m]	(a) brincando sozinha, (b) brincando com a mãe e (c) brincando com outras duas crianças, uma mais velha [menino] e outra mais nova [menina].

Cada momento (a, b e c) durou em média 18 minutos, aconteceu em seqüência, nas residências das crianças (crianças 2 e 3) ou na sua casa-escola (criança 1)⁶. Solicitou-se às crianças apenas que brincassem com o que desejassem entre os brinquedos disponibilizados (“pode brincar a vontade, com o que você quiser”). Às mães foram explicados os diferentes momentos para que elas estivessem presentes em um (interação da criança principal com a mãe), ausente no outro (criança principal brincando sozinha) e trouxesse a outra criança no terceiro (criança principal brincando com um par – díade). No momento em que a mãe estava presente foi dito que brincasse a vontade com o seu filho ou filha.

Parte II

Participantes:

Nesta Segunda parte participaram ao todo oito crianças, formando quatro díades de idades diferentes das crianças principais, submetidas também a diferentes procedimentos distribuídos da seguinte maneira:

- Criança mais nova (três anos de idade) praticamente com os mesmos materiais e procedimentos da parte I. Inicialmente a criança brincou sozinha, por aproximadamente 15 minutos e depois com um par (aproximadamente mais 13 minutos).
- Segunda díade – duas crianças com seis anos de idade e cursando a primeira série.

⁶ As brincadeiras da criança 1 foram videografadas na escola onde ela estuda e que também pertence a mãe dela. Local que, por este motivo, a criança passa boa parte do tempo durante a semana.

Materiais: objetos estranhos (engrenagem de descarga sanitária e sucata de estabilizador de computador), folha de papel em branco, uma caixa de giz de cera coloridos, livro com texto e gravuras em preto e branco, uma caixa de massa de modelar colorida e um texto relacionado à engrenagem de descarga sanitária (anexo 1⁷), ferramentas de plástico, três jogos com peças de encaixe/montar.

Procedimento: As crianças foram solicitadas a brincar com o que desejassem, conversar entre elas e perguntar se precisassem. Inicialmente brincavam a vontade (15 minutos), depois chamava-se atenção para o texto sobre o “gradêgo”.

- Terceira díade – crianças com seis e sete anos de idade, cursando a primeira série.
- Quarta díade – crianças com sete anos de idade, cursando a segunda série, e nove anos, cursando a terceira série).

Materiais: Apenas o texto sobre o gradêgo e posteriormente o próprio objeto (engrenagem de descarga sanitária).

Procedimento: Foram solicitadas a ler o texto, olhando as gravuras e conversando a respeito. A observadora tentava ajudá-las questionando e confrontando suas respostas com as informações do referido texto.

Inicialmente as crianças liam o texto juntas, depois com a observadora que os questionava. Por último, era apresentado o “gradêgo”, objeto da gravura (engrenagem da descarga sanitária).

⁷ Dando à engrenagem de descarga sanitária o nome de “gradêgo” e contendo uma fotografia desta junto a um boneco grande.

Todas as videografias desta segunda parte foram realizadas na escola das crianças, em diferentes momentos e numa sala onde havia apenas um armário de ferro e uma prateleira de madeira.

A intenção ao colocar diferentes faixas etárias foi promover, mais uma vez, a oportunidade de realizar confrontos entre os achados nas diferentes idades. O objetivo, portanto, foi proporcionar mais situações diferenciadas possíveis para este momento, de modo a enriquecer nossas conclusões.

Capítulo 6 – Análises e Discussões I

6.1. *Capturando as características do Processo de Construção de Significados*

As análises discutidas nesta seção basearam-se em videografias realizadas com três crianças entre quatro e cinco anos de idade (“crianças principais”), praticamente com os mesmos objetos e procedimentos, descritos detalhadamente na metodologia. Cada criança deveria ter participado de três diferentes momentos de interação: (a) com suas mães, (b) sozinhas e (c) com outra criança, mas com a criança 1 houve apenas dois momentos completos (‘a’ e ‘c’). As brincadeiras videografadas ocorreram nas casas das crianças (2 e 3) e na “casa-escola” (criança 1). Nas análises apresentadas nesta seção destaquei situações que parecem fornecer pistas sobre o processo de construção de significados. Passarei a relatar e discutir alguns recortes destas videografias, assim como a apresentar questionamentos e possíveis implicações, especialmente para a Educação um dos principais alvos de minhas investigações.

Inicialmente, as análises foram realizadas com (a) as crianças 2 e 3 brincando com suas mães e brincando sozinhas; posteriormente com (b) a criança 1 brincando com sua mãe e, por último, foi realizada a análise (c) das três crianças (1, 2 e 3) brincando com uma outra(s) criança (1.1, 2.1 e 3.1)⁸. Esta divisão foi identificada nas discussões apresentadas a seguir, de acordo com as diferentes categorias.

Essas categorias, resumidas abaixo, foram elaboradas a partir das características comuns nas análises dos registros videográficos das brincadeiras das crianças, configurando-

⁸ A criança 1 por motivos que fugiram ao meu controle não foi observada brincando sozinha. E a criança 3 não interagiu apenas com outra criança, mas com duas outras crianças, apesar de mais nova praticamente não ter participado, mostrando-se desconfortável na situação de observação.

se neste sentido como prováveis constituintes do processo de construção de significados. Esta hipótese de certa maneira se confirma no decorrer das análises, com diferentes idades e procedimentos (próxima seção, capítulo 7), nas quais discutirei as possíveis implicações destas principalmente para a Psicologia e para a Educação.

6.1.1. – *Descrição resumida das características observadas na análise das diferentes interações das crianças*

1. Construção de narrativas – Em todas as situações de observação as crianças ao brincarem envolviam-se na construção de uma estorinha. Nos enredos destas histórias, ou seja, dentro dos discursos ou ações da criança havia coerência com os artefatos selecionados por elas no decorrer da atividade. Observou-se algumas transformações progressivas nestes enredos, no sentido de serem cada vez mais coerentes. Geralmente o tema eleito era mantido pela criança durante toda a brincadeira.
2. Orquestração – Durante a construção daquelas narrativas entre as crianças, observou-se, além da citada coerência do discurso individual, uma freqüente orquestração entre os discursos das crianças envolvidas. Por exemplo, relações entre as ações que uma e outra criança estavam realizando, os artefatos que selecionavam (em relação à classe, tamanho, entre outras características), os personagens envolvidos e o contexto geral da situação criada.
3. Co-construção no discurso e resgate de contextos – É flagrante no discurso das crianças, especialmente quando elas interagem com outra criança, o resgate de textos que foram criados ou citados em outros momentos (quando brincavam sozinhas ou com o adulto). Estes resgates são relativamente freqüentes e são assumidos pela criança como se fossem de sua autoria. Nestas análises, encontrei

4. também momentos que revelam domínio sobre a linguagem ou de construção de significados pelas crianças. Observei, por exemplo, o compartilhamento de textos ‘cifrados’, ou seja, de sentidos colocados apenas de maneira implícita no texto, mas claramente compreendidos pelo outro. Estas características exigiam constantes suposições para capturar a intenção ou objetivo do discurso e das ações do outro, demonstrando a dinamicidade e complexidade do processo de construção e compartilhamento de significados. Isto significa também a observação de momentos de negociação de significados, assim como de atividades conjuntas.
5. Consciência do poder do discurso/da linguagem – Há evidências de que as crianças utilizavam estratégias, através da linguagem/do discurso, para alcançar objetivos pré determinados e nem sempre declarados, demonstrando a consciência do poder do discurso, inclusive para manipular o outro. Esta consciência seria, então, dominada precocemente e o seu grau pode ser “medido” de acordo com a persuasão utilizada pela criança. _
6. Postura investigativa – Outra característica interessante e evidenciada principalmente na interação da criança com a mãe, mas também quando as crianças estavam interagindo com o par foi um percurso paralelo ao da construção de significados que chamei de ‘percurso da descoberta’. Foi possível observar um certo padrão no comportamento e/ou discurso em um percurso seguido pelas crianças que levava à busca e construção de um sentido para as ações.
7. Auto-regulação: possíveis diálogos internos – Estou chamando de auto-regulação comportamentos semelhantes a reflexões e avaliações observados nas crianças. Especialmente no momento em que brincavam sozinhas observei a construção de um possível diálogo interno, no qual as crianças pareciam inicialmente avaliar, depois agir e, por último, submeter suas ações à avaliação do outro (um par ou à

8. observadora). Novamente como na categoria 5, ‘postura investigativa’, é como se houvesse em partes do percurso para a construção de significados (característica seguinte), (sub) percursos paralelos.
9. Percurso para a construção de significados (Atividade diante de uma nova situação) – Algumas evidências demonstraram que as crianças seguiam um determinado percurso comum para construir um significado para a brincadeira proposta e este percurso apresentava níveis diferenciados que começavam com a observação do objeto de conhecimento e seguiam até a ampliação da hipótese ou conhecimento anterior. A construção de significados, portanto, parece implicar em conseguir relacionar todos os componentes envolvidos na situação da brincadeira, tais como artefatos, estrutura física do objeto em foco, contexto, discursos e participantes presentes ou não.
10. Artefatos definem a brincadeira/atividade – Com frequência as ações e mesmo os discursos, ou seja, as atividades, eram definidas ou dirigidas aparentemente pelo artefato disponível. Assim é que na grande maioria dos casos, encontrei nas diferentes crianças e interações os mesmos tipos de brincadeiras. Paradoxalmente, no entanto, uma “mesma” atividade apresentava peculiaridades que a diferenciava. Tais peculiaridades, demonstram a característica *on line* (aqui e agora) do processo de construção de significados que vai ser influenciada, além dos artefatos, pelo contexto e pela história dos personagens envolvidos.
11. Condução/não autonomia – Às vezes as crianças, principalmente na situação de interação com outra criança, questionavam o que deveriam ou precisariam fazer. De maneira que a ‘instrução’ “brinquem com o que desejarem” parecia incompleta ou insuficiente, uma vez que elas questionavam a outra criança, que já estava lá antes dela, sobre o que deveriam fazer.

12. As categorias resumidas acima descrevem as atividades e características comuns às crianças ao se engajarem na brincadeira e foram criadas baseadas na análise de protocolos nas diferentes interações em que as crianças foram submetidas. A partir das análises das brincadeiras, das interações e principalmente dos discursos das crianças foi possível apreender características ou reações comuns em algumas situações de interação com suas mães, com outra criança e quando brincavam sozinhas. Passarei a descrever e ilustrar tais características através de exemplos dos registros de protocolos, demonstrando mais detalhadamente o percurso para a construção da síntese apresentada acima. Destas discussões derivaram hipóteses das possíveis implicações destas principalmente para contextos de aprendizagem.

Anteriormente, porém, apresento abaixo um quadro (02) com as convenções adotadas na transcrição de trechos dos protocolos.

Quadro 02 – Convenções utilizadas nas transcrições (nos protocolos).

Símbolo	Convenção
(?)	Inaudível
/	Fala interrompida
(entre parênteses)	Comentários realizados na transcrição
[entre colchetes]	Comentários realizados durante as análises
M	Mãe
Cr	Criança
E	Observadora
Sublinhado e/ou negrito	Destaque referente ao conteúdo analisado/discutido
(p)	Pausa
[Ln]	Linha numerada/identificada

6.2. Discussão das características observadas nos diferentes momentos de interação das “crianças principais”

Característica 1 Construção de narrativas

Crianças 2 e 3 brincando com suas mães e brincando sozinhas

A tentativa de construir um enredo durante a brincadeira foi encontrada entre as crianças tanto quando interagem com suas mães como quando brincavam sozinhas. Na maioria do tempo as crianças pareciam se engajar na construção de um contexto, indicando que provavelmente esta categoria seria mais um nível do processo de construção de significados na brincadeira infantil. Ao mesmo tempo, os significados construídos levavam a mais e novas construções.

A principal marca dentro destas construções, assim como mais freqüente, era a exigência das crianças com relação à coerência entre o que se dizia (o discurso), o objeto selecionado (o artefato) e o contexto; por exemplo, entre suas ações e seu discurso: ferramenta → moto → posto de combustível → adequação (em tamanho – objeto – objetivo). Aparentemente então havia um *script*, a criação de um roteiro a ser seguido e que podia ter ou não relação direta com o dia-a-dia da criança, como ‘banheiro’, ‘dormir’, ‘noite’ entre outros.

Encontrei evidências da existência de um percurso para a construção de um contexto e este percurso demonstra progressões de fases a serem seguidas, embora esta aparente seqüencialidade não inviabilizasse o retorno às anteriores quando as crianças achavam necessário fazer complementações ou modificações. A evidência da existência de fases a serem percorridas para a construção de um contexto foi encontrada também entre os adultos e este mesmo contexto, por sua vez, parece impor limites à brincadeira.

Exemplo 1

M: É.
Cr2: Também vou. Também pode ser assim a super pistola (mostra uma parte desmontada) ou assim, ru (mostra uma outra parte montada e faz o som atirando). Que nem, ó, uma escadinha (coloca a "escadinha" no chão).
M: Ó, uma escadinha. Vamos fazer uma escadinha aqui (coloca a "escadinha" perto da "rua" que estava fazendo).
Cr2: Aí, desce assim né?
M: É.
Cr2: Um homem (grita e mostra a outra parte da super pistola para a mãe. Faz como se o homem estivesse andando na "rua").
M: Um homem, que boa.
Cr2: Eu fiz um homem, mas tem que fazer as pernas. (Pega duas peças e encaixa no "homem"). Tim, tim (som que faz encaixando. Mostra pra mãe, derruba o brinquedo e o apanha novamente mostrando para a mãe)
M: Deixa eu ver. Ó! Isso aqui é a cabeça (aponta)
Cr2: Os braços, as mãos e os três pés. Parece um homem? (Balança o brinquedo na frente dele, olhando de frente para a filmadora).
M: Parece, né?

Veja que a criança monta a 'super pistola' com peças de encaixe, depois constrói uma espécie de cena (o enredo) na qual está utilizando a super pistola, atuando com ela. Posteriormente ela muda um pouco o formato do que montou, dizendo que agora é uma 'escadinha' e a coloca numa disposição em que geralmente as escadas ficam nas construções. Lembrando que já havia uma 'rua', onde ela coloca a escadinha. Daí a criança pega a parte que não usou na escada e a transforma em um 'homem' que anda na rua e desce a escada.

Exemplo 2

C3: (Sentada sobre as pernas segurando a engrenagem da descarga sanitária, semelhante a um balãozinho branco)
M: Essa combina com essa (?) (Puxa uma caixa com uma boneca dentro)
C3: Ó mainha, isso é o quê?
M: Isso, eu acho que um brinquedinho
C3: (Bate com o "balãozinho" no chão fazendo um ritmo)
M: Será que é de carnaval, esse brinquedo?
C3: Vê (estende o brinquedo para a mãe).
M: Ê, ê, ê, ê, taná, taná, taná (Canta, com o balãozinho levantado; depois coloca de volta na frente da criança). Pega mais. Pega aquele de encaixe para ver se eu consigo fazer alguma coisa (Aponta para os brinquedos – muda o tema). Ver o encaixe, Cibele.

Este é um dos exemplos que ilustram a tentativa do adulto (a mãe) de elaborar com a criança um enredo para a brincadeira, ou seja, tentando montar um contexto. A mãe nomeia o objeto como “brinquedinho de carnaval” e depois passa a inseri-lo no contexto de carnaval, cantando uma música e fazendo com o objeto movimentos de dança de carnaval.

Abaixo temos mais uma ilustração da criação de um contexto pela criança ao pegar um novo objeto.

Exemplo 3

C3: Onde é que é a cozinha, meu Deus? (Bate as mãos nas pernas e cruza os braços. Faz uma pausa na fala enquanto olha a casa de brinquedo. Inclina-se para o lado e coloca as mãos no chão). Au, eu ia caindo (Ri. Olha para trás, pega um "martelo"). Vou consertar. (Bate com o "martelo" no chão). O posto de gasolina, vou consertar (Bate com o "martelo" no posto de gasolina. Olha para os brinquedos). Ah! só presta com prego. (Volta a bater no "posto". Pára e olha para o "martelo"). Ei, tá sujo de massinha (Coloca o "martelo" no chão e pega um boneco que estava atrás dela).

Neste exemplo podemos observar também a coerência do discurso que a criança constrói, ou seja, a cuidadosa concatenação entre os elementos que vão aparecendo em seu discurso ao tentar criar um enredo (martelo – consertar – posto de gasolina – consertar – prego).

De acordo com esses exemplos vemos que a atividade da criança parece exigir o suporte de um contexto e que este, por sua vez, parece exigir coerência em sua construção pela criança. Neste sentido, evidenciam principalmente que as atividades não são aleatórias e exigem um certo planejamento para uma construção, ou seja, o levantamento ainda que implícito de objetivos a serem perseguidos e algum planejamento para alcançá-los. Como esta característica foi observada nas brincadeiras da criança e em diferentes situações de interação podemos supor que esta seja uma exigência para o engajamento do indivíduo em uma atividade. Estas evidências podem, então, derivar várias implicações principalmente para

situações escolares, no sentido do que pode estar ausente, causando desinteresses, e assim do que pode ser motivador para o ou a aprendente em relação à clareza dos objetivos e planejamento cuidadoso das atividades propostas.

Essas evidências de construções de contextos nos discursos das crianças foram encontradas da mesma forma quando as crianças brincavam sozinhas⁹ e quando brincavam com suas mães. Observei uma constante busca por coerência e continuidade do tema no discurso das crianças. Esta busca por coerência pode ser observada de uma perspectiva mais ampla, na qual a encontramos entre as ações, os discursos e os artefatos selecionados para o enredo. O discurso, portanto, parece ser guiado por tal exigência.

Além disso, é possível verificar uma rigorosa organização na criação deste contexto, no qual existia a seleção hierárquica de temas e subtemas e, conseqüentemente, na construção do discurso pela criança. Desta maneira, mais uma vez encontramos evidências de que a criação de narrativas/estorinha faz parte do processo, auxiliando na construção de significados.

Exemplo 4

<p>M. (ri) Olha o que eu tô fazendo (pega nas peças já montadas). Cr2. Uma rua? M. Tá ficando legal? Cr2. Han-han. A rua? (pede confirmação). (Separa a 'super pistola' em duas). M. É. Cr2: Também vou. Também pode ser assim a super pistola (Mostra uma parte desmontada) ou assim, ru (mostra a outra parte e faz o som atirando). Que nem, oh, uma escadinha (coloca a "escadinha" no chão). M: Oh, uma escadinha. Vamos fazer uma escadinha aqui (coloca a "escadinha" perto da "rua" que estava fazendo). Cr2: Aí, desce assim né?</p>

⁹ Possivelmente a criança 3 ilustra mais as categorias quando se referem às crianças brincando sozinhas porque ela verbalizou muito mais do que a outra criança neste momento. Vale salientar que foi pela 'brincadeira solitária' que esta iniciou a exploração dos brinquedos, diferentemente da criança 2 que iniciou interagindo com sua mãe.

M: É.

Cr2: Um homem (grita e mostra a outra parte da super pistola para a mãe. Faz como se o homem estivesse andando na "rua").

M: Um homem, que boa.

Então nesta ilustração podemos observar a participação da criança na brincadeira do adulto buscando coerência entre o que a mãe fazia (construindo uma rua) e o que ela fazia (uma escada e um homem na rua), assim como a busca por criação conjunta de um enredo: rua/escada/homem andando na rua.

Abaixo mais uma ilustração do desenvolvimento de uma estorinha durante a brincadeira da criança.

Exemplo 5

[Criança 3]

Tem que procurar meu salto alto que eu perdi isso, só tem um. (Aponta para os pés da boneca). O namorado não procura, não vai (?) todos juntos (Coloca o boneco em pé no chão por um momento). Mas, a mãe fica acordada. (Mexe nas pernas do boneco pra ele ficar sentado). A mãe estava sentada no sofá. (Coloca o boneco mãe no chão e ele fica meio sentado). (...).

Podemos ver a tentativa da criança para construir uma narrativa neste evento de “brincadeira sozinha”. Estes achados remetem ao respeitado estudioso da Psicologia, especialmente da ‘Psicologia Cultural’ – Bruner – para quem a narrativa deveria ser observada mais cuidadosamente pelas investigações cujo objetivo envolvia o estudo da mente, lembrando que as pessoas estão sempre transformando suas experiências em narrativas. A narrativa para Bruner (1986 e 1997) seria a interseção entre o indivíduo e o mundo social, portanto, a indicação de pertencimento destes a uma mesma origem. As diferentes formas da narrativa “teriam origem na cultura, e assim, a narrativa apresentar-se-ia como uma fonte de

dados valiosa para o estudo da mente.” Bruner afirma ainda que a narrativa “lida com o material da ação e da intencionalidade humanas; ela tem relação com o significado dado às coisas pelo seu autor e envolve a negociação de significados entre os seres humanos”. (Correia, 2003; p. 509 e 510, respectivamente) Uma importância dada a narrativa que vemos confirmada nesta investigação.

Criança 1 brincando com sua mãe

Esta característica pode ser observada com a mesma clareza também na brincadeira da criança 1 em interação com sua mãe. Lembrando que a análise desta criança está sendo apresentada separadamente por não ter havido o momento de brincadeira da criança sozinha e pela videografia ter sido realizada em sua ‘casa-escola’.

Então uma característica encontrada nas situações de brincadeira e que parece gerar ou auxiliar decisivamente na construção de significados é a elaboração de estorinhas pela criança ou o engajamento destas nos enredos iniciados pelos adultos. Esta criação de enredos ou narrativas tem sido encontrada nas diferentes situações observadas desde os estudos piloto, assim como nas crianças 2 e 3. Além disso, há evidências de que esta narrativa pode evoluir no decorrer da brincadeira e que esta evolução pode ser influenciada pela parceria entre a criança e o adulto, ou seja, pela interação; como ilustrado no exemplo abaixo.

Exemplo 6

M: (Tira o bebê da caixa e coloca em pé na frente da "mãe"). Mamãe, pra onde você vai toda arrumada desse jeito? (Faz voz de criança)
Cr1: Eu vou, é (ri e olha para a filmadora), ir lá no shopping
M: Eu quero ir, me leva, me leva. Papai não vai não?
Cr1: Papai? (Olha para a filmadora). Não sei. Se ele quiser.
M: Eu quero ir com você mamãe. Me leva.
M: (Pega a caixa do bebê). Me arruma pra ir pro shopping (estende o bebê para a criança)
Cr1: (?) levar a mamadeira pra (?) (Toca no bebê e pega a mamadeira na cozinha)
M: Você vai comer, eu quero comer pizza no shopping.
Cr1: Tá bom. (Coloca a mamadeira de volta na cozinha). Mas se você quiser leite? (Olha para a mãe)
M: Eu não quero, eu quero pizza.
Cr1: Eu também vou levar leite se você quiser. (Pega a mamadeira e coloca dentro da caixa do bebê)
M: No último caso, né? (olhando para a criança, sorrindo e com o bebê no colo). Se tu não der a pizza, eu tomo o leite.

A criança realmente concordou em fazer um enredo e é interessante como ela lida com os desafios colocados pela mãe (o adulto) de forma coerente, além de participar cada vez mais significativamente da construção conjunta. A estória se mantém por um longo período e encerra-se com a interrupção da mãe informando que iria chamar a outra criança (a que formou a díade para a outra situação de interação).

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

Vejamos esta categoria agora considerando o momento em que as crianças brincam com outra criança.

Ao perceber a chegada da outra criança para brincar, imediatamente a criança 1 propôs papéis para elas ou para as bonecas que participariam da brincadeira, ou seja, a primeira atitude relacionada ao brincar parece ser a de construir um enredo ou narrativa; como vem sendo observado nas outras interações e nos estudos piloto. Vejamos a ilustração abaixo.

Exemplo 7

C1: (Olha para trás, vendo que a outra criança chegava). Êita, eu sou essa (mostra a boneca que segurava). Não, tu é essa (Tira a boneca da moto e põe na frente da criança 1.2)
C1.2: (Senta-se perto de C1 e da casa. Pega a boneca "mãe")
C1: Essa é minha motoca (Girando a roda da moto com a mão). Eu sou qual, eu sou qual, eu sou qual? (Pára de mexer na roda e fica olhando os brinquedos)

Mesmo com a ‘brincadeira’ das crianças dispersa, uma vez que a criança 2.1 (no exemplo 8) parou para lanchar, parece ser possível ver também na criança 2 uma tentativa de construir um enredo ou ao menos de brincar de forma a selecionar brinquedos com uma certa coerência.

Exemplo 8

Cr2: A, fogo, fogo (passando o carro bem rápido no chão e olhando para a filmadora). Fogo, bem fogo.
Cr2.1: (Entra no quarto e fica perto da mãe conversando com ela)
Cr2: (Faz uma careta e um som com o carro na mão e virado para a filmadora continua passando o carro no chão)
(...)
Cr2: (Vira-se para a mãe e o irmão, solta o carro e levanta-se, indo para perto da mesa onde eles estão)
(...)
Cr2: Helicóptero (ainda em cima da mesa mexendo no alto da prateleira e fazendo som do helicóptero voando)
Cr2.1: (Continua comendo o pão, sentado)
Cr2: Avião (falando alto e pega um avião de madeira de cima da prateleira, levando-o ao rosto. Olha para a mãe). Cheira (diz com o helicóptero na mão)
(...)
Cr2: Uuu (diz quando chega no chão). Olha, gravando (vem para a frente da filmadora com o avião e o helicóptero de madeira, um em cada mão). [uma tentativa de fazer semelhante aos filmes?]

A hipótese aqui é a de que a criança 2 queria, pegando seus próprios brinquedos na prateleira, complementar os artefatos para talvez brincar, por exemplo, de “guerra”, uma vez que o carro que empurrava era um jipe de guerra, além de falar repetidas vezes em “fogo”.

Então a criança pega o avião e o helicóptero (dela), artefatos que geralmente participam de guerras, e complementa sua brincadeira. É possível ainda que a criança estivesse apenas tentando montar a cena de algo como um filme, de qualquer maneira procurando construir um enredo.

O primeiro evento que também chamou a atenção na interação da criança 3 com o seu par foi o fato da criança mais velha (o menino), tentar construir logo no início da brincadeira um enredo relacionando a situação e os artefatos disponíveis. Inicialmente a criança parece apenas questionar com o objetivo de incentivar a criação de uma estorinha/brincadeira, mas como a outra criança (Cr3) não corresponde ela faz uma proposta mais direta, usando o artefato, embora o evento não tenha continuidade porque a mãe interrompe chamando-as à cozinha.

Exemplo 9

<p>C3.1: Tá com medo (referia-se a criança 3.2). <u>De quem é essa moto?</u> (Levanta a moto). C3: Tá com medo de, de. Por que ela tava com medo? C3.1: (Fala baixinho com a moto na mão) C3: O quê? C3.1: (Fala baixinho não dá pra entender). <u>De quem é essa moto?</u> C3: De perder a mãe dela, foi? (Coloca algo na casa e olha para o menino) C3.2: (Está de pé ao lado do menino, calada) C3.1: <u>Essa moto é dele é? (Pega o "pai" que está em cima da casa)</u> C3: É. (Olhando para a criança 3.1) C3.2: (Afasta-se em direção à sala)</p>

Dessa maneira, vemos que foi possível registrar vários episódios nos quais as crianças iniciam a construção de um enredo, aliás estes momentos parecem ser os mais ilustrativos da brincadeira em conjunto. Ou seja, parecem sinalizar uma real interação entre as crianças ou, ao menos, motivar a co-construção, como exemplificado abaixo.

Exemplo 10

C3: (Entra correndo no terraço). Ah! essa bolsa é (?). Ai cheguei primeiro (senta perto da casa). Uh! (Ia caindo mas senta rápido e mexe na casa). Tem um já tomando banho aqui (Mexe no chuveiro).
C3.2: (Entra na sala com o menino que está segurando a bolsa)
C3: Um tomando banho aqui.
C3.1: (Deixa a bolsa no chão e senta perto da criança). Isso é o (?) (Mexe no chuveiro, tirando-o da casa).
C3: É, tá tomando banho, menina (Coloca o chuveiro de volta no lugar)

Esta tentativa segue até o final da brincadeira sempre que eles conseguem brincar realmente juntos (a criança 3 e a mais velha), como ilustrado abaixo, aos 52 minutos e 20 segundos (52'20'') da observação ter iniciado com a criança 3 e aproximadamente 15' que estas crianças (Cr3 e Cr3.1) estavam em interação.

Exemplo 11

[52'20'']

C3.1: Ó, ó, eu tava andando de bicicleta, né, aí o carro veio, aí eu, chiii (Faz a bicicleta andar e bate no pé da criança). Aí ficou a marca, chiii (Passa o dedo no chão pelo caminho que a bicicleta fez), visse? Aqui é o depósito da gente (Toca na caixa cheia de brinquedos, olha para criança 3 e sorri)
C3: Era. (Sorri e coloca o chocolate na boca)
C3.1: Aqui era o nosso carro (toca no carro). A gente tinha um carrinho velho e uma moto. (Inclina-se para o outro lado da casa)
C3: Hum-hum. (Balança a cabeça que sim)
C3.1: (Pega a moto e coloca perto do carro)
C3: e uma bicicleta. (Olha em volta)
C3.1: Bicicleta. A bicicleta não fica na sala não senão fica feio. [retoma o que a criança 3 tinha dito antes]
C3: É. (Ainda está comendo), e a bicicleta ainda tá andando, né?
C3.1: E o posto de gasolina fica aqui. (Vira-se com o posto na mão e coloca no chão fora do alcance da filmadora)
C3: Bem longe, né?
C3.1: É.

Encontra-se também situações implícitas ou não compartilhadas de constituição de enredos criados e mantidos por uma das crianças. Tornou-se explícita apenas por força das circunstâncias, quando a outra criança ameaçou intervir.

Exemplo 12

<p>C3.1: (Pega o chuveiro) C3: (Toma o chuveiro do menino e coloca na casa). <u>Não, ela tá tomando banho. [Mas apenas ela sabia]</u> C3.1: Aqui é o quarto é, ôxe (Aponta) C3: É. C3.1: Por que tu não faz assim, é, aqui fica o banheiro (Aponta para a cozinha). C3: Aqui não pode porque aqui é a cozinha (Coloca a geladeira na cozinha) C3.1: Isso aqui é o quê? (Aponta para o "microondas") C3: Microondas. C3.2: (Cochicha algo no ouvido do menino) C3: <u>Aqui toma cuidado que o fogo tá aceso. [Novamente apenas ela sabia]</u></p>
--

Todos esses exemplos parecem confirmar a necessidade de se criar um roteiro ou narrativa durante a brincadeira. Diante destas observações algumas questões podem ser colocadas: a narrativa seria o ponto de contato entre a criação e a realidade? Para se compreender uma situação ou dar sentido a qualquer atividade diante de alguns artefatos é necessário ter o suporte da narrativa? Como salientei acima, discutindo as idéias de Bruner, as respostas a estas questões seriam positivas, ou seja, a narrativa seria o elo entre o que construímos, principalmente internamente, e o que percebemos, assim como seria o caminho para construir um significado para as diferentes situações que experienciamos no dia-a-dia.

Outras questões trazem implicações mais diretas para o cotidiano escolar, vejamos: esta importância da narrativa na construção de significados estaria relacionada à necessidade demonstrada, por exemplo em 'Na vida dez, na escola zero', dos números, expressões, em suma, de conteúdos matemáticos estarem articulados ao cotidiano? E ainda, diante disso, como envolver aqui discussões sobre a necessidade de se enfatizar também a cultura própria

da sala-de-aula? (Meira, xxxx) A ênfase nesta cultura deveria ser paralela ou seria uma questão de progressão? No sentido de que o conceito a ser aprendido, por exemplo, possivelmente progredirá até um nível de abstração no qual será possível a manipulação de conteúdos apenas escolares.

Há ainda outras questões envolvidas: é possível observar se as tentativas de criar uma narrativa são mais frequentes em algumas das interações? Ou seja, elas seriam mais comuns na interação com um par, com um adulto ou quando estão teoricamente sozinhas?

As respostas a estas questões poderiam trazer mais evidências de que a criança em interação com um par, por exemplo, parece ser mais motivada a criar do que em interação com um adulto que supostamente sabe mais do que ela e tem, pelo menos teoricamente, mais autoridade para julgar os seus feitos. Neste momento não é possível saber. Mas estes achados, certamente, subsidiariam discussões a respeito do cotidiano na sala de aula, considerando a construção de ZDP, ou seja, implicações com relação às discussões sobre a qualidade das trocas ou “ajudas” em ambientes de aprendizagem.

De qualquer maneira, certamente já temos evidências suficientes do envolvimento da narrativa no processo de construção de significados pelas crianças, especialmente quando são chamadas a compartilhar um contexto, embora estas construções sejam flagrantes também quando as crianças estão brincando ‘sozinhas’ ou em interação com um adulto.

Em alguns momentos, por exemplo, as crianças parecem não se engajarem numa brincadeira conjunta. No registro abaixo podemos observar que as duas crianças estão brincando (a terceira está apenas observando), mas parecem estar brincando isoladamente, ou seja, cada uma seguindo um enredo ou procedimentos diferentes.

Exemplo 13

E: Pode brincar com o que você quiser, né Cibele?

Cr3: (Balança a cabeça que sim)

Cr3.1: Vai (?) brinca. (fala para a criança 3.2) (Pega a moto e o "pai", colocando-o sobre a moto) **[Enredo 1]**

Cr3: Ela tem medo de ficar sozinha, é? (referindo-se à criança 3.2) (Olhando para o menino)

Cr3.1: É. (Faz a moto andar e o boneco cai). Pá, pufe, caiu.

Cr3¹⁰: Meu sapato, meu sapato (Pega algo do chão, olha para a casa, larga o "sapato" no chão e pega o "lixo" azul). Onde que é o lixo? (Coloca no segundo quarto) **[Enredo 2]**

Cr3.1: (Pega o "pai" do chão e coloca em cima da casa).

Cr3: Ai (?) (Tira da casa a mesa redonda e deixa no chão atrás de si)

Cr3.1: Isso é o posto? **[Enredo 1]**

Cr3: É. (Coloca mais objetos do quarto no chão) **[Enredo 2]**

Cr3.1: (Pega o "bebê" do chão e coloca ao lado da casa)

Cr3: O que que eu ia fazer, meu Deus? O que que eu ia fazer, meu Deus? Aiaiai, desse banheiro sujo (Bate nas pernas e mexe no banheiro), nojento. Fecha aí. [Enredo 2]

Neste exemplo, podemos observar, por um lado, que as crianças (Cr3 e Cr3.1) parecem está engajadas na construção de uma narrativa, mas cada uma seguindo um enredo diferente. Uma está tentando relacionar o ‘boneco pai’ à moto e à ida no posto (enredo 1). A outra criança parece está arrumando a ‘sua’ casa (o quarto, lavando o banheiro) (enredo 2). Isso poderia indicar a necessidade das crianças de construírem um enredo, como comentado anteriormente, de acordo ou não com o par com o qual estão interagindo.

Por outro lado, o que pode está evidenciado, ao contrário do que parece numa primeira análise, é a co-construção de uma narrativa, embora com menos interação direta do que aconteceu em outros momentos. Podemos supor, assim, considerando o exemplo 7 acima, que o ‘pai’ está na rua e algumas coisas acontecem em ‘casa’ durante esta sua saída/ausência, isto é, ao mesmo tempo que a ‘mãe’ está em casa envolvida nos afazeres domésticos, sem saber o que está acontecendo com o pai, ou sem está em contato com ele – por isso a aparente falta de

¹⁰ Os textos em negrito estão ilustrando o comentário seguinte, assim como o próximo evento.

interação. E não está em contato com ele, simplesmente por ele estar em outro ambiente, no caso ausente de casa.

A segunda hipótese parece mais plausível e isso poderia reforçar a idéia de participação da construção de narrativas ou da atividade de construir, em conjunto ou não, um enredo como parte do processo de construção de significados. Ou seja, a existência de uma necessidade de relacionar os elementos – físicos ou não (artefatos, pessoas, estrutura física, objetivos, entre outros) – disponíveis em determinada situação – independente de ser um ambiente que busca promover a aprendizagem ou não – para dar um único sentido ou um sentido ao que acontece em torno do indivíduo.

Poderíamos supor, portanto, que o processo de construção de significados exige a construção de uma relação entre todos os elementos disponíveis, de forma que a não possibilidade de relação de um determinado elemento com os demais, pode inviabilizar a construção de significados daquela situação. Podemos imaginar agora esta construção em um ambiente que busca promover a aprendizagem e, neste sentido, imaginar o conflito e o prejuízo nesta construção (que é o objetivo) ao se colocar elementos (conteúdos, por exemplo) que não demonstram relação clara com todos os outros elementos disponíveis na situação ou que não guardam relações, ao menos aparente, com elementos (conteúdos) recém relacionados ou construídos.

No mesmo exemplo acima podemos observar também que a criança brinca buscando criar uma narrativa (ver destaques em negrito), exatamente como fez nas outras situações (sozinha e com a mãe), principalmente quando brincou sozinha. Encontrei outras evidências da procura da criança 3 em criar um roteiro todo o tempo, inclusive frequentemente resgatando o tema com o qual ela iniciou na brincadeira, assim como buscando coerência.

Exemplo 14

Cr3.1: Só depois que eu, Cr3.2 brincar. Cr3.2, você brinca um pouquinho com ela que depois eu vou, tá?
 Cr3: Tá. Eu já tomei banho. [concorda e ‘começa’ a brincar]. Mãe, já pro banho (Grita e mexe na casa). As duas podia dormir juntas nera?
 Cr3.1: (Aproxima-se da criança com o carro na mão). Hã.
 Cr3: (Pega a cama do primeiro quarto). Podia dormir juntas as duas (Coloca a cama no segundo quarto?). Faz assim, tira tudo (Começa a tirar os brinquedos do primeiro quarto). Tira, tira tudo (?), tira tudo (?), tira tudo. (Está cantalorando)

Encontrei também uma certa inflexibilidade da criança 3 para mudar o seu *script* ou o que já havia sido “organizado” por ela (certamente o que já havia sido negociado com o adulto na sua primeira interação), da mesma maneira como ela reagiu às sugestões/intervenções da mãe na interação anterior, ou seja, sem aceitar facilmente mudanças onde ela já havia ‘arrumado’ (esta criança brincou primeiro sozinha, depois com a mãe e por último com outra criança).

Exemplo 15

[Com a mãe]

C3: Esse não fica em pé não, esse (Pega a mesa redonda).
 M: Vamos ver se a gente organiza.
 C3: Eu já organizei. (Sorrindo e olhando para a mãe)
 M: Ah! aqui tá bem, é na casinha, né?
 C3: É, não.
 M: Ou apartamento. Acho que isso aqui é um prédio.
 C3: É não, uma casa.
 M: Uma casa? De primeiro andar, é?
 C3: É não.
 M: Mora em baixo e mora em cima?
 C3: Não.
 M: A cozinha vai ser embaixo ou vai ser em cima?
 C3: Não é, a cozinha é em cima, é aqui (aponta para o compartimento que ainda está vazio)
 M: É? E a gente vai montar agora a cozinha?
 C3: Eu estou montando já.

Exemplo 16

[Com a outra criança]

C3.1: Aqui é o quarto é, ôxe (aponta)

C3: É.

C3.1: Por que tu não faz assim, é, aqui fica o banheiro (Aponta para a cozinha).

C3: Aqui não pode porque aqui é a cozinha (Coloca a geladeira na cozinha)

C3.1: Isso aqui é o quê? (Aponta para o "microondas")

C3: Microondas.

Esse comportamento pode está evidenciando a construção pela criança de uma narrativa, mas internamente (para si). As intervenções então parece entrar em contradição com esta construção interna. Certamente por isso pode-se observar uma curiosa irritação da criança com as intervenções dos outros (tanto do adulto como da outra criança), quase como uma indignação por estarem tentando desmanchar o que ela já havia arrumado.

Característica 2 Orquestração

Criança 1 brincando com sua mãe

Nas brincadeiras da criança 1 foi possível observar, como nos estudos piloto e nas análises das brincadeiras das crianças 2 e 3, uma tentativa de manter os temas eleitos, de adaptá-los às situações que surgiam no decorrer da atividade, assim como de relacioná-los aos novos ou sugeridos temas. Observei, por exemplo, no início da brincadeira (a) a criança colocar espontaneamente em seu discurso a palavra “*tempero*”; (b) depois relacionar este mote à questão da mãe sobre do que iriam brincar, de “*arrumar a cozinha*” (é na cozinha que se usa *tempero*). Isso acontece da mesma forma em todo decorrer da brincadeira, na qual a criança tenta incluir sugestões da mãe em seu próprio discurso. No (c) final da brincadeira ela ainda inclui o seu mote dizendo: “*Toma. A comida com tempero*”, quando estava envolvida na elaboração de um enredo junto à mãe.

Exemplo 17

[0’30”]

Cr1: Os brinquedos. (Diz ao mesmo tempo que a E. Coloca a geladeira no chão e fica olhando um objeto branco que está em suas mãos)

M: (Passa pela frente da criança e fica de frente para a parede)

Cr1: Ah, o tempero, isso é o tempero (coloca o objeto branco, que chamou de tempero, no chão e mexe na porta da "geladeira"). Temperô, temperô (cantando). Mainha (diz olhando para a frente), tu só vai chamar a gente e depois todo mundo vai descer, é? É?

M: Tu quer que eu brinque um pouquinho contigo?

[1’07”]

M: Então, como é que vai ser? Vamos brincar como? (Senta-se no chão)

Cr1: (Quando tira a boneca da caixa, a chupeta cai). Rê, a chupeta (Pega a chupeta, mostra e leva à boneca). A gente ainda tá arrumando.

M: A gente vai arrumar?

Cr1: É, arrumar a cozinha (coloca a chupeta na boca da boneca)

[11'22"]

Cr1: (Coloca o objeto que estava mexendo na cozinha).

M: Eu quero comida, mamãe. Eu tô com muita fome. (Ajeita os objetos na cozinha)

Cr1: (Pega o prato). Toma. A comida com tempero. (Ri)

Veja que no primeiro intervalo de tempo a criança coloca o mote “tempero”, depois, no decorrer da brincadeira não apenas o resgata como tenta atrela-lo às exigências da atual situação - “arrumar a cozinha” (segundo intervalo de tempo). E leva o mote até o final da interação com a mãe, relacionando tempero – alimento – cozinha (terceiro intervalo de tempo) [a→b→c].

Estes achados podem sugerir implicações principalmente para metodologias educacionais e podem ser usados como mais evidências de que o processo de construção de significados requer coerência entre o objeto de conhecimento, as ações e o discurso a eles relacionados. Neste sentido, e por analogia, requer coerência tanto entre conteúdos de uma mesma disciplina como entre os tópicos relacionados ao mesmo conteúdo.

O que parece está sendo significado aqui é todo o contexto, há uma tentativa de integrar brinquedos, textos, pessoas num todo e esse ‘todo’ seria o resultado do processo que vem sendo construído no decorrer da brincadeira: um sentido para está naquela situação e com aqueles brinquedos.

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

No exemplo abaixo (ver também exemplo 61; p.64) ficam evidenciadas, principalmente se acompanharmos os grifos, as tentativas das crianças de orquestrarem as ações e discursos criados por elas. Neste mesmo evento podemos observar a maneira como a

criança cede quando a outra não a acompanha ou como adecua seu discurso/brincadeira ao da outra criança.

Exemplo 18

Cr1.2: (Pega um objeto vermelho). Isso aqui parecia a caixa de sorvete. [brincando de ‘arrumar’]

Cr1: (Coloca a chupeta na boca do bebê) [brincando com o bebê]

Cr1.2: (Deixa o objeto vermelho no chão, inclina-se e tenta tirar a frauda do bebê da caixa)

Cr1: A frauda do meu bebê.

Cr1.2: É, pequena. (Ainda tentando tirar a frauda)

Cr1: (Solta o bebê e fica olhando Cr1.2. Aponta para algo dentro da caixa). Isso é a foto dele. (Pega o bebê)

Cr1.2: (Tenta pegar a foto). Quando ela tinha quantos anos? (Pega a mamadeira)

Cr1: An?

Cr1.2: Quando ela tinha quantos anos? (Fala mais alto e pausado. Pega a caixa do bebê)

Cr1: Tinha, três. (Olha para a filmadora)

Cr1.2: (Levanta-se com a caixa na mão. Coloca a caixa encostada à parede perto da casa). Aqui, aqui é (?) (Não dá pra entender o resto, pois Cr1 fala ao mesmo tempo). Vou arrumar a cama dela. [arrumar brincando com o bebê]

Cr1: Quando ele tinha um e ela ainda tem um. (Levanta-se com o bebê na mão. Senta-se mais na frente. Deixa o bebê no chão e pega o violão)

Cr1.2: Eu vou arrumar a cama dela (ainda sentada de frente para a caixa e de costas para a filmadora) [repete, provavelmente esperando a contribuição/continuação de Cr1]

Cr1: Eba, isso é meu violino (coloca o violão embaixo do queixo como um violino e mexe nas cordas). Tan. [brinca com o violão]

Cr1.2: (Olha para Cr1 e sorri. Aproxima-se de Cr1). Ó, vê só. (Pega o violão de Cr1 e coloca-o no ombro, também parecendo um violino. Ri e muda o lado do violão, como se não estivesse acertando a posição) [brinca com o violão]

Cr1: Acho que tu tem que botar aqui (toca no corpo do violão que está no ombro de Cr1.2. Volta-se e pega o bebê). Mamãe, dá um toquinho. (Mexe num dos botões do violão). [brinca com o violão e de mãe e filha, com o bebê]

Cr1.2: (Mexe nas cordas). Não Clara, senão (puxa o violão e olha para o E.)

Cr1: (Olha para trás). Mamãe, eu vou dormir, tá bom? (olha para a filmadora e sorri). Cadê a mãe dela. Mãe. (Diz olhando em volta) [certamente procurando a boneca ‘mãe’]

Cr1.2: (Larga o violão e pega a mamadeira que está atrás de si) [brinca de mãe e filha]

Cr1: Rápido que eu vou pro shopping.

Cr1.2: (?) a mamadeira mais (?) a mamãe (joga a mamadeira na direção de C1 e vira-se para a caixa) [brinca de mãe e filha]

Cr1: (Pega a mamadeira e põe na boca da boneca)

Então vejam que todo o tempo as crianças estão procurando fazer ‘ajustes’ em suas brincadeiras de modo a acompanhar a parceira (partes sublinhadas do exemplo acima), mesmo sem abandonar suas próprias escolhas.

Essas tentativas das crianças de se engajarem na composição de uma narrativa, assim como de procurarem uma orquestração entre suas ações e discursos, demonstram a capacidade

de construção conjunta e de cooperação mútua das crianças ao interagirem. Para alguns autores, inclusive, o desenvolvimento resultaria de um esforço conjunto entre a criança e os adultos e em um empreendimento finamente orquestrado. (Schaffer, 2002). É nesta orquestração, evidenciada na presente investigação e também nos estudos piloto, onde claramente verificamos o esforço conjunto que compõe o processo de construção de significados. Schaffer concorda que “os detalhes do processo de influência social exigem mais estudo” apesar deste evidente papel do adulto ou do reconhecimento da necessidade de atividades conjuntas para que a criança construa sentidos do mundo. (p. 294)

Em minhas observações, portanto, encontrei mais uma vez indícios tanto da fecundidade da construção conjunta, mesmo em crianças pequenas, como a aparente necessidade das crianças construírem narrativas que compõem a situação, o contexto, ou seja, para dar sentido ou para construir um evento qualquer.

Flagrei nesse sentido o início de uma atividade orquestrada, embora esta não tivesse uma definição clara, parecia apenas uma ‘atividade conjunta’. A atividade é iniciada pela criança 2 e seguida pela criança 2.1 que cria gestos e sons que são imitados pela criança mais nova (2), posteriormente elas passam a fazer a atividade ao mesmo tempo.

Exemplo 19

<p>Cr2: Quero (queijo quente). Tô fazendo uma cobra (colocando no armário). Olha isto. [colocando massinha na porta do armário]</p> <p>Cr2.1: (Aparece e pega uma massinha do chão e sai novamente).</p> <p>Cr2: Eu vou esticar bem muito.</p> <p>Cr2.1: ca ca ca ca. Um, um, um. Um, um, um. (enquanto coloca na porta do armário massas em pedacinhos) [o som seria para chamar a atenção?]</p> <p>E: (Muda a filmadora de posição, pois as crianças estão atrás colocando as massinhas nas portas do guarda-roupa, onde há algumas figuras coladas).</p> <p>Cr2: <u>Também vou fazer isso</u> (diz colocando massinha entre as figuras)</p> <p>Cr2.1: (Coloca um pedaço de massa acima das fotos e sai da frente da filmadora).</p> <p>Cr2: Ué, pé, pé (cola um pedaço de massa também acima das fotos).</p>

Cr2.1: (Volta e cola mais massa no guarda-roupa). Hu, hu, hu.
Cr2: (Imita o irmão: colando a massa e fazendo o som, enquanto olha para ele) [talvez esteja tentando entender o objetivo]. Hu, hu, hu.
Cr2.1: (Repete o gesto e o som)
Cr2: Vou fazer (também repete o gesto e o som) [parece buscar interação]
Cr2.1: (Repete o gesto e o som)
Cr2: (Só repete o som, olhando para o irmão. Depois retira uma massa e repete o som).
Cr2.1: (Repete o gesto e o som)
Cr2: (Sai da frente da filmadora)
Cr2.1: (Repete o gesto e o som)

Obs.: o armário (guarda-roupa) está cheio de massinha

Cr2.1: (Repete o gesto e o som mais quatro vezes)
Cr2: Aí depois vem pegar o seu (aparece e se abaixa perto do guarda-roupa, saindo de "cena")
Cr2.1: (Continua repetindo o gesto e o som. Sai de "cena")
Cr2: (Levanta e continua colando massinhas no guarda-roupa, repetindo o som). Hu, hu, hu. [tentam fazer o som e a 'colagem' em conjunto]
Cr2.1: (Aparece e junto com o irmão repete o som e o gesto várias vezes). Tem pêlo isso aqui (Olhando para a massinha na sua mão. Limpa a mão e cola a massinha no guarda-roupa)
Cr2 e Cr2: (Continuam colando as massinhas, mas agora fazem sons um pouco diferentes). Hu, huhuhum.
Cr2.1: Oh, mãe, vem cá. Olha como tá ficando o nosso armário (não dá pra entender o resto porque a criança 2 fala ao mesmo tempo) [aqui o objetivo parece ser desafiar a mãe que certamente não vai gostar daquela brincadeira; como discutido no evento 2].
Cr2: Mãe vem cá, como tá ficando nosso armário (repete o que o irmão fala – teria alcançado a intenção do irmão de desafiar a mãe).
Cr2 e Cr2.1: (Continuam colando e fazendo o som) (p)
M: é o quê? (Entra no quarto)
Cr2.1: (Vai pegar mais massa no chão, no meio do quarto)
M: Nossa! Depois vai tirar daí? (Olhando para o guarda-roupa)
Cr2.1: É. (Voltando para perto do guarda-roupa).
Cr2: Hum-hum.
Cr2 e Cr2.1: (Continuam colando e fazendo o mesmo som)
M: É isso que tem que fazer quando põe? Um, um, um, é?
Cr2 e Cr2.1: (Continuam colando e fazendo o mesmo som)
Cr2.1: (Abaixa-se e pega um pedaço de massa)
Cr2: Ei, tu pegou o meu.

Incluí este o exemplo acima por ele ilustrar uma atividade orquestrada entre as crianças, embora aparentemente sem sentido ou sem um sentido claro. E, principalmente, por levar a questionamentos importantes. Apesar de neste momento eu ainda não possuir as respostas: como esta atividade de início aparentemente aleatória para uma criança e

desconhecida para a outra se transformou em uma atividade sincronizada entre as duas? Este percurso poderia fornecer pistas sobre o processo cognitivo de construção de significados?

Podemos perceber, dessa forma, que há uma certa exigência de continuidade, coerência, dentro da narrativa criada pela criança. Suponho então que esta necessidade esteja atrelada ao processo de construção de significados, ou seja, aquilo que for proposto para construção deve obedecer algumas exigências e, aparentemente, uma delas refere-se justamente às características de continuidade e coerência entre o que está disponível e o que está sendo criado, assim como uma certa orquestração entre as pessoas envolvidas.

As implicações disso para a educação são óbvias e relacionadas às últimas discussões e requerimentos para que os conteúdos dentro de uma mesma disciplina como entre os conteúdos escolares de maneira geral respeitem esta continuidade. Ou seja, as evidências demonstram que esta não é uma exigência apenas burocrática ou mesmo lógica, mas cognitiva e do próprio processo.

Característica 3

Co-construção no discurso e resgate de contextos

Crianças 2 e 3 brincando com suas mães e brincando sozinhas.

As evidências a respeito da co-construção do discurso apareceram nas duas crianças e nas duas diferentes situações, ou seja, quando interagem com a mãe e quando brincavam sozinhas, embora com maior frequência quando as crianças brincavam sozinhas. Nesta afirmação encontramos um aparente paradoxo: *co-construção* observada em uma criança que brinca *sozinha*. Remeto à Bahktin e à sua idéia de dialogismo para esclarece-lo, lembrando que nenhuma construção nasce sozinha e é realmente individual, uma vez que está sempre entrelaçada a idéias e discussões realizadas com ‘outros’, sejam de maneiras diretas ou indiretas, no presente ou no passado.

Então, a respeito da co-construção do discurso foram realizadas interessantes observações e com algumas diferenças entre elas. A primeira refere-se ao discurso ‘cifrado’, repleto de textos ‘implícitos’, subentendidos, freqüentemente encontrados tanto nos discursos das crianças como nos dos adultos. Este ‘ciframento’ criava uma constante necessidade nos pares em interação de estarem interpretando o outro, levantando hipóteses, supondo a intenção ou ‘capturando’ o objetivo do discurso ou da ação do outro. Isto demonstra uma intensa dinamicidade do processo de construção e compartilhamento de significados em uma interação e sua característica de ocorrência *on-line* (aqui e agora). É como se de certa maneira flagrássemos momentos do significado em construção, ou seja, o próprio processo de construção, conforme os destaques dos eventos registrados em protocolos e apresentados abaixo. Neste caso, a criança quebra o brinquedo, que foi trazido pela pesquisadora, e procura a mãe para solucionar o problema, mas sem revelar que o quebrou.

Exemplo 20

M: Bota pra cá aqui tem mais espaço ó (Olha para os brinquedos)
Cr3: Esse não fica em pé não mainha, esse daqui (pega a mesa redonda e joga no chão, mexendo nos brinquedos). [Ela havia, por acidente, quebrado um dos pés da mesa]
M: é o quê?
Cr3: Esse negócio aqui não fica em pé não. (Pega a mesa redonda e mostra para a mãe)
M: Ah! (Pegando a mesa), porque eu acho que quebrou a perninha. Ó.
Cr3: (Olha para a mãe). Quebrou mesmo (Inclina-se para a mãe). [Não fala que foi ela quem quebrou]
M: Depois a gente vai colar. Bota super *bonder*.
Cr3: (Olha para a filmadora, para trás). [parece querer informar que encontrou a solução para a quebra do brinquedo]
M: E cola né?
Cr3: A gente *tem* que ajeitar. [Aqui também poderia está dizendo: “tem” porque foi eu quem quebrou]
M: É.
Cr3: Pra botar aqui no quartinho da, da, da, da, da gen/ grande.
M: (Coloca a mesa no segundo quarto e ela fica caindo). Nem na cadeirinha ela apóia? Acho que apóia. Vamo tentar. (fala muito baixinho). (Coloca uma cadeira no quarto e apóia a mesa na cadeira). Esta cadeirinha pra cá. Ó ficou. Cadê a outra cadeira?

Então a criança não revela o que realmente acontece e mostra à mãe o brinquedo quebrado com uma intenção e por um motivo que não é revelado; demonstrando que muitas vezes nossos discursos, inclusive o das crianças, têm intenções não declaradas, textos ‘cifrados’ que muitas vezes precisam, mesmo assim, serem interpretados. Vejamos outro exemplo.

Exemplo 21

Cr2: Da massinha (sai da frente da filmadora. Faz som do carro e aparece novamente com o carro na mão. Solta o carro e se ajoelha no chão)
E: *Tu pode brincar com o que tu quiser aí. (mas ele não estava brincando?!)*
Cr2: (Senta, pega um "dado" de massa, pega o lápis e mexe com o lápis no dado. Estende o dado para a E. e põe no chão). Faz aqui os números. Faz pra mim os números aqui (ajoelhado, junta os "dados" ainda com o lápis na mão). Faz? (Olha para a E.)

O exemplo 23 acima ilustra a interpretação pelo outro de um discurso que não mostrava sua intenção diretamente, mas que é capturada pela criança. A criança brincava com o carrinho quando a observadora faz um comentário que parece ser interpretado como de reprovação à atividade da criança, pois diz-se à criança que “ela pode brincar”, embora ela já estivesse brincando. Imediatamente a criança pára a sua brincadeira e volta a uma atividade anterior que parecia ter a aprovação da observadora, com os dados. Ou seja, possivelmente interpreta o comentário como uma reprovação.

Uma segunda observação refere-se ao freqüente aproveitamento pela criança de discursos e ações vindas ou compartilhadas com seus pares em outros momentos. Este aproveitamento ou aparecimento do discurso do outro no texto e em outro momento (inclusive quando o ‘autor’ não está mais presente), no entanto, não aparece da mesma forma e sim com pequenas modificações ou adaptações.

Exemplo 22

<p>Cr2: Escolhe qual você vai ser (pega a caixa e junto com a E. vai em direção ao chão, perto dos brinquedos).</p> <p>E: Então, vamos pra cá?</p> <p>Cr2: <i>Guardar as massinhas, né?</i> (Diz sentada no chão – o mesmo discurso da mãe na interação anterior e certamente do dia-a-dia: guardar um brinquedo antes de passar para outro)</p> <p>E: <i>Não, pode deixar aí se quiser.</i></p> <p>Cr2: <i>Mas, eu quero guardar. Se quiser guarda, né?</i> (Pega a caixa das massinhas).</p> <p>E: É.</p>

A criança repete o discurso e atitude da interação anterior com a mãe (“guardar as massinhas”), fazendo questão de guardar o brinquedo antes de passar a outro.

A terceira observação refere-se à aparente necessidade de contemplação de passos ou fases pela criança para posterior construção do seu discurso. Curiosamente a não compreensão inicial de uma situação ou discurso parece fazer com que o indivíduo ignore

momentaneamente a comunicação até construir uma compreensão mínima e retomá-la.

Vejamos a ilustração abaixo.

Exemplo 23

<p>M: Tu vai fazer o que, heim? (amassando uma massa na mão)</p> <p>Cr2: Óia, preto (segura a massa na sua frente e separa outra massa que estava grudada com o preto). É porque esse tava grudado. Se quiser pode mais pegar (olha pra mãe). [<u>Não responde</u>].</p> <p>M: Pode? (ainda modelando a massa).</p> <p>Cr2: (Balança a cabeça que sim). <i>Não pode fazer assim misturado.</i></p> <p>M: Ah é, porque aí depois não dá pra guardar, né?</p> <p>Cr2: Esses dois (pega outra massa e mostra as duas pra mãe, depois coloca as duas no chão e pega outra da caixa).</p> <p>M: Empresta um lápis pra mim pra eu fazer os números do dado.</p> <p>Cr2: (Pega a caixa de lápis que estava em cima dos papéis e se inclina na direção da mãe com ela na mão).</p> <p>M: (Inclina-se na direção da criança, pega a caixa e tira um lápis, usando-o na massa que estava modelando).</p> <p>Cr2: <i>Vou fazer, vou fazer com todos menos o branco.</i> (Tira o branco da caixa e logo em seguida o devolve e começa a tirar as massas da caixa). <i>Fazer até com o branco. Mãe, vou fazer com todos.</i> [<u>Usa os mesmos termos, mas não diz ou não sabe o que fazer</u>].</p> <p>M: E vai fazer o quê? [<u>a mãe, então, insiste na pergunta</u>].</p> <p>Cr2: <i>Um monte de coisa.</i> Três pra você só. (Estende três massas para a mãe). [<u>Continua de certa maneira sem responder</u>].</p> <p>M: (Pega as massas da mão da criança). Obrigada. (Coloca as massas no chão e continua modelando).</p> <p>Cr2: <i>pra você se quiser fazer outra coisa.</i> [<u>Usa o vocabulário novamente – parece ser uma estratégia para tentar entender, para provocar os <i>feedbacks</i> e ir fazendo ajustes</u>]</p> <p>M: Tô fazendo aqui (criança interrompe).</p> <p>Cr2: <i>Eu vou fazer o</i> (coloca uma massa em forma de letra éle “L” no chão). <i>Vou fazer o nome de Felipe.</i> [<u>Parece ter achado uma solução e espera o <i>feedback</i></u>]</p> <p>M: Ah é? Olha o que eu fiz (mostra a massa pra criança) [<u>Insiste</u>]. (um dado)</p> <p>Cr2: (Sorri).</p> <p>M: (Coloca a massa no chão rolando o dado de massa)</p> <p>Cr2: Bora brincar depois com o dado?</p> <p>M: (Balança a cabeça que sim, afasta alguns brinquedos que estão entre ela e a criança e fica olhando o que a criança está fazendo)</p> <p>Cr2: (Com uma massa na mão, coça a cabeça e olha para a mãe). <i>Como é que faz o “F”?</i></p>

A criança então vai utilizando o mesmo termo nas construções de seus discursos até usá-lo de forma mais adequada, como se tivesse testando possibilidades de usos ou respostas à

sua mãe. Certamente, esta é uma fase que compõe o processo de construção de significados – levantar e testar possibilidades.

O quarto evento, ilustrado abaixo, é mais um exemplo do motivo pelo qual acessar o processo de construção de significados não é tarefa fácil. Em alguns momentos os discursos parecem incoerentes, partidos, mas na realidade podem ser reflexos de uma construção que está acontecendo internamente. O discurso externo, portanto, seria apenas recortes de um diálogo interno – considerando que é estreitamente relacionado ao objetivo proposto pela criança – mas na maioria das vezes, apesar de aparentemente confusos, são compreendidos pelo ouvinte.

Exemplo 24

E: Será que ele já chegou? (Vai para a janela, em direção ao latido do cachorro). (Falava do irmão da criança, a criança 2.1)
Cr2: Não. (Pega uma caixa e leva em direção à cama). É porque tem alguém passando. Bora brincar com esse? [*“é porque”* o que? Nada foi questionado neste sentido]

A observadora comenta a possibilidade da mãe e do irmão da criança, quem eles estavam aguardando, terem chegado. E a observadora pergunta isso porque escuta o cachorro latir, embora não diga nada a este respeito. A criança por sua vez responde, dizendo *porque* provavelmente o cachorro estava latindo, mesmo sem que nada tenha sido expressado pela observadora. Então, a observadora e a criança se entendem perfeitamente, embora nada tenha sido falado textualmente¹¹.

Dessa maneira, podemos observar que os pares estão constantemente construindo significados no discurso e contribuindo com a construção do outro. As interações, portanto,

¹¹ Foi interessante também o fato desta cena ter sido compartilhada ou traduzida pela pessoa que transcreveu o vídeo sem que esta estivesse presente.

parecem enriquecer as construções, embora de maneiras e em níveis diferenciados, de acordo com o contexto.

Co-construção exige assim *negociação* entre os participantes, tentarei assinalar algumas peculiaridades ocorridas nestas negociações. As tentativas de negociação pelas crianças participantes foram encontradas nas brincadeiras com suas mães, mas a influência destas suas interações também puderam ser observadas quando brincavam sozinhas. Nas tentativas de negociação foi possível encontrar evidências de possíveis efeitos do desacordo ou insucesso das negociações no comportamento das crianças.

Exemplo 25

→ O 'posto' no qual a criança quer 'abastecer' é menor que a moto, então a mãe tenta mostrar à criança esta 'incoerência':

M. Já pensou quanta gasolina precisa botar daí aqui nessa moto?

Cr2. ri

M. É meio grande pra botar; pra esse posto, né? Ou senão vai ficar sem gasolina nenhuma.

Cr2. (Faz como se fosse deixar a moto, mas desiste e volta mostrando à mãe e argumentando). Mas os dois, olha (aponta para a mãe a existência de duas bombas de gasolina no posto).

M. Ah! Os dois tu acha que enche o tanque da moto?

Cr2. Faz um som como de concordância. Depois faz a moto andar fazendo o som do motor.

Dessa maneira, observamos claramente a argumentação da criança no sentido de convencer a mãe de que era possível sim abastecer a moto naquele posto, a despeito do seu tamanho. Ou seja, a criança negocia com a mãe a possível incoerência apontada por esta e consegue chegar a um acordo satisfatório.

Uma característica da negociação, então, é a exigência de coerência nos argumentos utilizados, mas esta exigência se coloca também com relação ao que foi dito em momentos anteriores ao presente. Vejamos mais uma ilustração da negociação.

Exemplo 26

M. (Fecha o saco de lego e aponta para os legos pequenos). E esse aí tu guarda? Esse aí tu brincou.
Cr2. (Solta a moto, toca nos legos e pega um saco plástico). Guarda todos. [sugerindo que a mãe faça sozinha]
M. (Sentada de frente para a criança). Vai lá.
Cr2. Vamos guardar nós dois porque assim vai mais rápido (parecia não querer guardar) (já colocando as peças no saco). [tenta um acordo]
M. (Começa a pegar as peças do lego e colocar no saco que a criança está segurando). Bora.
Cr2. Não, você coloca e eu deixo aberto (abre o saco na frente da mãe). [testa]
M. Ah! (contestando)
Cr2. Mas eu também coloco (começa a ajudar a mãe a colocar as peças no saco que ainda segura). [reconsidera]
M. Ah! Tá (após colocar todas as peças no saco com a criança fecha o saco) ...

Ainda foi possível observar outras influências relacionadas à “negociação”: uma melhor qualidade nos discursos das crianças quando estas estavam em interação com um adulto e, ao mesmo tempo, uma certa dificuldade de brincarem sozinhas ou de não interagirem quando estavam diante de uma pessoa (a observadora).

Nesse sentido, em minha tentativa de rastrear o processo de construção de significados e/ou seus componentes observei em mais uma ocasião a exigência de coerência, a importância do outro e das negociações com este outro para o enriquecimento desta construção.

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

Logo no início da interação da criança 2 com a criança 2.1 parece ter havido um estabelecimento de acordo entre a observadora e as crianças, cujo interesse estava implícito: mexer na filmadora. Então, houve um acordo, embora tácito, no qual estava em questão não o brincar um com o outro, mas satisfazer a uma condição (“brincar juntos”) que levava a determinado objetivo (mexer na filmadora). Vejamos.

Exemplo 27

E: Oi.
Cr2.1: (Entra com o gato na mão). Esse é o meu irmão.
Cr2: Olha só.
E: (Ri)
Cr2: Deixa eu ver? (a filmadora)
E: Não. Agora ela está (inaudível) usar.
Cr2: (Coloca a mão na frente da filmadora) não é?
Cr2.1: (Está sentada na cama com o gato no colo)
E: Vai lá, vai lá com Felipe. Depois eu deixo vocês vêem. [a condição]
Cr2: Massa. Felipe, quer brincar de massinha? (Caminha para o meio do quarto). [satisfazer à condição]
Cr2.1: Ham-ham. (Levanta-se e vem para junto da criança 2 ainda com o gato no colo. Depois se aproxima da filmadora). [satisfazer à condição]
Cr2: Olha, massinha colorida, mas não pode misturar (Não dá pra entender o que diz porque a criança 2 fala ao mesmo tempo. Fala com a caixa de massinha na mão),
Cr2.1: (Chega perto da E.) O que você tá fazendo?
E: O que eu tô fazendo?
Cr2.1: Hum-hum.
E: Eu tô filmando vocês brincando.
Cr2.1: brincando? (sussurra) (Volta para perto da criança 2.1 e solta o gato no chão) [como se quisesse atingir o objetivo da filmagem: “brincar”].
Cr2: Mas não pode se juntar (Acocora-se e coloca algumas massas no chão perto da criança 2 e vai para perto da cama).
Cr2.1: (Senta perto das massas).

Estas ilustrações representam assim mais evidências de que nossos textos freqüentemente são ‘cifrados’, com interesses nem sempre declarados e que, apesar disso, geralmente são compartilhados com as pessoas com quem interagimos. Vamos a mais um exemplo. Podemos examinar mais um exemplo, abaixo.

Exemplo 28

Cr2.1: Oh, mãe, vem cá. Olha como tá ficando o nosso armário (não dá pra entender o resto porque a criança 2 fala ao mesmo tempo)

Cr2: Mãe vem cá, como tá ficando nosso armário (repete o que o irmão fala).

Cr2 e Cr2.1: (Continuam colando e fazendo o som) (p)

M: é o quê? (Entra no quarto)

Cr2.1: (Vai pegar mais massa no chão, no meio do quarto)

M: Nossa! Depois vai tirar daí? (Olhando para o guarda-roupa que está repleto de pedaços de massa de modelar grudados)

Cr2.1: É. (Voltando para perto do guarda-roupa).

Cr2: Hum-hum.

Cr2 e Cr2.1: (Continuam colando e fazendo o mesmo som)

M: É isso que tem que fazer quando põe? Um, um, um, é?

Cr2 e Cr2.1: (Continuam colando e fazendo o mesmo som)

[...]

Cr2.1: Tá? (Volta-se, olha para a E. e sorri. Cola mais massinha e olha pra trás novamente e sorri). Tá mesmo? Olha, ela disse que tá gravando (diz para a mãe que está entrando no quarto)

Cr2: (Todo o tempo está colando massinha no guarda-roupa)

M: Legal, né? E tá gravando uma obra de arte, né? (diz olhando para o guarda-roupa)

[... mais tempo ainda – confirmando o desagrado da mãe com a ‘colagem’ de massinha]

M: (Vai até o guarda-roupa). Meninos, posso tirar esses daqui? (referindo-se às massas coladas no guarda-roupa)

Cr2 e Cr2.1: Pode (Olham por um momento para a mãe e continuam a bater com o martelo)

M: Eu vou tirar, certo?

Cr2.1: Eita (batendo na massa)

Cr2: Corta, corta, corta (batendo na massa)

M: Nossa, isso aqui vai dar um trabalho.

Ali as crianças parecem chamar a mãe quase como uma provocação, iniciada pela criança mais velha, aparentemente claramente compartilhado pela outra (o irmão), como se sabendo que a mãe não iria gostar do que estavam fazendo, mas que também não faria objeção direta (principalmente nenhuma sanção) diante daquela situação específica com a ‘professora’. A reprovação da mãe e, portanto, a idéia das crianças é confirmada depois, quando a mãe com uma certa ironia afirma que uma “obra de arte” está sendo filmada, assim como na continuação da interação.

É possível citar vários exemplos e geralmente com conotações um pouco diferentes. Abaixo mais uma vez fica clara a compreensão da criança (criança 2.1) de que a observadora reprovou a ação dela, ainda que nada tenha sido dito diretamente. Ela compreendeu pelo tom, de certa forma irônico, embora, é bom lembrar, aquele tenha sido o primeiro contato dela com a observadora e por apenas alguns poucos minutos.

Exemplo 29

Cr2.1: (Olha para a E.). Só um minuto (sai do quarto)
Cr2: Vou colocar bem no alto, quer ver? (pergunta pra mãe. Afasta-se do guarda-roupa, corre, pula e gruda uma massa no guarda-roupa). Coloca mais alto (pede para a mãe e toca na massa que acabou de colar).
M: E depois, como é que você vai tirar?
Cr2.1: (Volta ao quarto com outro gato nas mãos). Olha só.
E: <u>É o brinquedo novo, é?</u> [indiretamente reprova a 'dispersão' da criança]
Cr2: Mamãe, põe bem alto (chega perto da mãe e estende para ela uma massa).
Cr2.1: (Coloca o gato no chão) [parece ter entendido que não foi aprovado]
M: Esse é o mais importante da casa. [também parece ter compreendido como uma reprovação e parece querer justificar a atitude da criança']
Cr2: Mamãe, põe bem alto.
M: (Pega a massa e põe no guarda-roupa)
Cr2: Não, mais alto.
M: (Tira a massa e põe bem em cima)

Esses exemplos ilustram bem o poder de influência que nosso discurso pode ter, uma vez que desde muito cedo parece podermos captar os textos ocultos e/ou intenções de um discurso. Desta maneira, certamente também captamos com facilidade as impressões que as pessoas (especialmente professores) podem ter de nós. Tomasello (1999) inclusive enfatiza o papel da interação social nas perspectivas que as crianças assumem sobre coisas e também sobre elas mesmas. A partir dos nove meses, de acordo com este autor, o seres humanos já começam a entender o outro como um 'agente intencional', assim como ela própria e, neste sentido, começam a se engajar em atividades ou comportamentos de atenção conjunta.

Outra observação interessante a esse respeito e que aconteceu quase ao mesmo tempo que a anterior foi a criança 2 aproveitar o discurso da observadora, como se quisesse esclarecer algo do que foi falado, mais uma vez sem fazer isso diretamente.

Exemplo 30

Cr2.1: (Senta perto das massas).

E: Vocês podem brincar com o que vocês quiserem.

Cr2: Ham-ham. (Traz mais massinhas e coloca no chão). Mas não pode se juntar. Pode fazer o que quiser. [e aqui ainda parece cuidar para que fique claro que não está contradizendo a observadora]. Rasgar a massinha (diz de pé perto do irmão). Também vou (senta frente do irmão e pega uma das massas que estão entre os dois). Mas não pode se juntar.

Isso significa que a criança compreendeu que o que foi dito pela observadora (“com o que vocês quiserem”) poderia ter mais de uma interpretação e, assim, poderia ser compreendido pela outra criança de maneira a contrariar o que ela havia pedido (“não misturar as massinhas”) e, assim, cuida de esclarecer melhor.

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

Esta característica ‘co-construção do discurso e resgate de contextos’ ilustra a ressonância de nossas construções em diferentes momentos de uma nova construção, mesmo que aparentemente estas não tenham uma relação direta, demonstrando a dinamicidade do processo de construção de significados.

Vejamos outros discursos construídos em momentos de interações anteriores, especialmente com a mãe, e resgatados quando a criança estava em interação com outra. Chama atenção que estes textos retomados são apropriados pela criança de maneira que ela assume a autoria.

Exemplo 31

Cr3.1: (Tira a bicicleta da "sala"). Me dá a bicicleta.
Cr3: É a bicicleta pro ladrão não roubar [discurso criado pela mãe na interação anterior]
(Tira a bicicleta da mão do menino e coloca na "sala")
Cr3.1: A bicicleta é de quem? (Mexe nos objetos da "sala")

[...]

Cr3.1: Aqui é outro quarto né? (Ainda está inclinado na direção da casa)
Cr3: É, é. (p) Ééai.
Cr3.1: Isso aqui é o quê? (Pega a cestinha rosa)
Cr3: É para quando ela for comprar (inaudível) [resgate do discurso criado pelo adulto na interação anterior]

Tais resgates podem ser considerados indícios da dinamicidade do processo de construção de significados, no qual o indivíduo cria ou recria e retoma constantemente seus discursos e os discursos do outro.

No exemplo abaixo é curioso como a criança mais velha (3.1), , na ausência da observadora procura dominar a brincadeira. Nesta ausência elas também parecem brincar realmente juntos e a brincadeira continua de “arrumar”. Este exemplo ilustra resgates do discurso do outro.

Exemplo 32

Cr3.1: Me dá aqui (Pega o objeto da mão da criança). Esse aqui (mexe na casa). Agora, o negócio vermelho (Pega um objeto vermelho do lado da criança)
Cr3: Isso é um microondas [foi a mãe quem informou quando brincava com ela].
Cr3.1: Abre? (Pergunta com o microondas na mão)
Cr3: Abre. (Pega da mão do menino). Você não tem força? (Abre o microondas)
Cr3.1: (Pega da mão da criança e mostra à Cr3.2). Ó, Cr3.2. vou esquentar isso.

[...]

Cr3: Vai não, isso não é comer. Esquente isso, ó boneca, esquente isso, ó (?)
Cr3.1: (Fala algo que não dá pra entender – barulho de trânsito)

Cr3: (Ri). Boneca. (Ri). Ó, o lixo aqui. É aqui em cima (Grita)

Cr3.1: Isso é o quê?

Cr3: Lixo, doido. [texto resgatado também da interação anterior, com a mãe]

Então verificamos, novamente, o resgate de textos criados em outras circunstâncias (sublinhados), fornecendo indícios da recorrência de nossos textos e, neste sentido, colocando a recorrência como uma característica deste processo constante de construção de significados.

Característica 4

Consciência do poder do discurso/da linguagemCrianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

Observei vários eventos em que as crianças pareciam utilizar-se do discurso para atingir um determinado objetivo que elas não desejavam deixar claro, ou seja, de forma consciente. A criança 1.2, por exemplo, demonstra um certo reconhecimento ou uso consciente do discurso para tentar persuadir a criança 1 a fazer o que ela deseja, no caso para lhe ser dado o direito de ‘pilotar’ a moto também, apesar de lhe ter sido dado o papel da mulher/mãe que naquele caso não era o piloto da moto e sim o “pai”.

Exemplo 33

- [L1] Cr1.2: (Põe o balcão no chão. Pega a "mãe")
 [L2] Cr1: (Inclina-se e pega o "pai"). Essa é a motoca do pai.
 [L3] Cr1.2: Tu sabe que o pai deixava a mãe sair também, né?
 [L4] [lembrando que a ‘mãe’ era ela própria] (Vira-se, ficando de frente
 [L5] para Cr1)
 [L6] Cr1: (Coloca o "pai" sentado na moto)
 [L7] Cr1.2: (Larga a "mãe", pega uma cama e vira-se para a casa). A
 [L8] cama do meu filho (faz que ia colocar a cama na casa, mas coloca
 [L9] no chão)
 [...]
 [L10] Cr1: (Tira a chupeta do bebê). Tira a chupeta (põe a chupeta na
 [L11] caixa e pega a mamadeira da mão de Cr2). Oba.
 [L12] Cr1.2: (Pega o "pai" na moto). Êita, tu é o pai.
 [L13] Cr1: An? (Olha para Cr2)
 [L14] Cr1.2: Tu é o pai? (Sorri. Deixa o "pai" no chão)
 [L15] Cr1: (?) sozinho.
 [L16] Cr1.2: (Pega a "mãe"). Mas, mas dessa vez a mãe é quem vai
 [L17] dirigir (Coloca a "mãe" montada na moto)
 [L18] Cr1: (Bota o bebê, de pé, no chão. A mamadeira cai). Quero ir pro
 [L19] banheiro (toca no chuveiro)

Então, neste exemplo, podemos identificar tentativas de utilização consciente do discurso pelas crianças como forma de persuadir a outra (linha 03 e linha 16 e 17). A criança tenta mostrar à outra a possibilidade dela também, como personagem, pilotar a moto, sem dizer que este é o seu desejo. Ou seja, tenta convencer a outra criança a fazer o que ela quer.

As evidências de que as crianças dominam e reconhecem o poder do discurso precocemente parece trazer fortes implicações para a educação de uma maneira geral e para os presentes questionamentos a respeito do próprio processo de construção de significados. Veja o quanto falar indiretamente ou implicitamente está decididamente implicado nesta consciência do poder que os signos podem exercer numa interação ou mesmo na cognição. Esta consciência nos autoriza tanto a inúmeras formas de construção como a uma praticamente ilimitada capacidade de manipulação ou autonomia.

Esta consciência que as crianças têm do poder do discurso, inclusive, pode fazer com que este discurso seja mais ou menos persuasivo à medida que a criança se desenvolve. Em um determinado evento observamos que a criança 3 parece ser manipulada através do discurso (pela criança 3.1, mais velha) sem perceber, embora a própria criança ‘manipulada’ tenha demonstrado em outra ocasião reconhecer este poder de manipulação agregado ao discurso ou à linguagem. (ver próximo exemplo).

Ao mesmo tempo em que a criança 3 chama a criança mais velha (3.1) de volta para a brincadeira, ela demonstra um certo incômodo com a presença das crianças. Então é interessante acompanhar o discurso que ela constrói, cujo objetivo, aparentemente, é tentar fazer com que as outras crianças vão embora (a mais velha e sua irmã) sem, no entanto, que ela precise mandar diretamente. O mais curioso, portanto, é que ela intencionalmente procura realizar o desejo dela através do discurso, mas sem declarar ou mesmo identificar seu objetivo para a outra.

Exemplo 34**[43'01"]**

C3: 'C3.2', por que tu não quer mais brincar comigo? Hein? * (fala para a criança mais nova que não estava se engajando na brincadeira)

C3.2: (Coloca a mão nas costas do menino e balança a cabeça que não)

C3.1: 'C3.2', ela tá te chamando.

C3: Hein, 'C3.2'?

C3.1: (Abaixa-se; ouve-se o barulho do carro)

C3.2: (Levanta-se e inclina-se para o menino)

C3: 'C3.2.' (Toca na menina). 'C3.2'.

C3.2: (Toca no menino)

C3: Por que tu não quer mais brincar comigo? (com o objeto na mão e olhando para C3.2) *

C3.2: (Sai de perto da criança e passa para o outro lado do menino sem deixar de tocá-lo)

C3: É vergonha é? É? (Pega o martelo e bate no "balãozinho" (na engrangem de descarga sanitária). Olha para o que o menino está fazendo).

C3: Tu vai embora é? (Olha para o menino) *

[43'23"]**[44'00"]**

C3: (Fica olhando. Vira-se na direção da casa). Tu vai embora com C3.2? Vai? (segurando a boneca pequena) *

C3.1: Só depois que eu, C3.2 brincar. 'C3.2', você brinca um pouquinho com ela que depois eu vou, tá?

C3: Tá. Eu já tomei banho. Mãe, já pro banho (Grita e mexe na casa). As duas podia dormir juntas nera? ['começa' a brincadeira, aceitando a sugestão de 'brincar um pouquinho' para depois eles irem embora]

[44'22"]**[44'40"]**

C3: Ela tem vergonha, ela tem vergonha, né? (Os brinquedos caindo no chão fazem barulho, não dá para ouvir o que ela diz). *

C3.1: Espere, espere (Inclina-se para trás, depois senta e pega o "fogão"). Isso aqui é o quê? ah! é o gás.

[44'55"]**[45'44"]**

C3: Por que ela tá chorando? (Pergunta com o "balãozinho" na mão) *

C3.1: É porque ela quer ir pra casa.

C3.2: (Chora abraçada ao menino)

C3: Tá chorando, daqui a pouco tá animada comigo, né?

C3.1: Ai, vai, deixa eu arrumar aqui. (C3.2 se apóia totalmente nele). Fica aqui do meu lado que eu vou. Só se você ficar quieta. (Empurra a menina devagar, sem violência). Que eu vou. Se você não ficar quieta não vou.

[46'10"]**[48'08"]**

C3: É tudo com pressa é? (Balança as mãos) [parece apenas querer cumprir a 'atividade' ou o objetivo da sua vinda com a irmã].

C3.1: É, oxe.

C3: (Pega do chão o "balcão" vermelho)

C3.1: Cadê? (Pega o "balcão" da criança). Aqui? (Coloca na casa)

C3: É. E tu vai embora com tua, com tua, com tua irmã, é? É? É? (Fala mais alto, inclinando a cabeça para olhar o menino). *

C3.1: O quê? (Ainda está mexendo nos brinquedos da casa)

C3: Com a tua irmazinha? *

C3.1: (Está atravessado, de joelhos, na frente da criança, puxa mais para perto da casa o posto e a moto).

C3: Não quer mais brincar não, é? Tá cansada é? (Olha para C3.2). *

C3.2: (Não responde e olha para baixo)

C3.1: Ela não quer mais ir pro colégio. *

C3: Ela quer ir pro colégio é? *

C3.1: (Balança a cabeça que não. Está com o "balcão" azul na mão)

C3: (Inclina-se na frente do menino e olha para C3.2). Por que tu tá chorando? *

[48'42"]

[51'02"]

C3: Vou pedir o chocolate, dois pra mim, mas só pra mim. (Levanta e sai da frente da filmadora). Pedir três pra mim. *

C3.1: (Continua mexendo no posto).

C3: Mainha (Voz ao longe)

C3.1: (Coloca o posto no chão, pega o "balãozinho" e coloca numa caixa onde estão outros brinquedos. Faz alguns sons olhando para a casa)

C3.2: (Chora)

(*) – Onde está mais claro a tentativa de manipulação através do discurso.

Dessa maneira, parece que mais uma vez encontro evidências da precoce manipulação do discurso pelas crianças, com desejos ou objetivos implícitos, ou seja, evidências de que a criança nesta idade já tem um certo domínio da linguagem levando à consciência do poder de manipulação do sentido no discurso.

Característica 5
Postura investigativa

Criança 1 brincando com sua mãe

Ao observar dois indivíduos em interação fica evidente as constantes emissões de sinais (entonações, gestos, olhares, entre outros) e as interpretações destes sinais pelo outro. Esta habilidade de interpretar, que claramente apresentamos, parece evidenciar características mais gerais e especificamente humanas, (a) uma predisposição à investigação/descoberta (quase nunca bem explorada, especialmente em contextos educacionais), assim como um poder de (b) influência no processo de construção de significados do outro. Os dois exemplos seguintes ilustram esta sintonia entre as duas participantes e o efeito disto nas ações uma da outra.

Exemplo 35

M: (Coloca o boneco e a boneca compridos deitados lado a lado)
Cr1: O terraço tá arrumado (barulho de serra elétrica)
M: (?) (toca no casal de bonecos) [tentando sinalizar onde brincar]
Cr1: É. (Olha para a mãe e sorri)
M: Olha, olha (mostra uma bonequinha e coloca em cima das outras – do casal – que arrumou no chão) [a criança parece aceitar a sugestão]
Cr1: (Ri e toca no bebê grande) [parece também querer sinalizar algo]
M: (Sorri)
Cr1: Na cozinha a mamadeira (Pega e estende para a mãe a mamadeira) [certamente tentativa demonstrar com o que queria brincar e o convite para a mãe brincar com ela]
M: (Pega a mamadeira e coloca na cozinha). Na cozinha a mamadeira hum. E tem bebê nessa casa? [parece aceitar]

Neste trecho acima podemos observar a mãe tentando sinalizar para a criança uma direção para a brincadeira e, ao mesmo tempo, a criança aparentemente mostrando que

compreendeu, mas indicando também outra alternativa de direcionamento. A mãe também compreende e parece aceitar a sugestão. Toda esta comunicação se deu de forma indireta, certamente compartilhada através das interpretações dos sinais emitidos pelo outro e do levantamento e confirmação de hipóteses. Analisemos outro exemplo.

Exemplo 36

M: O gás!?

Cr1: Ah (Ri) é mesmo (olha para a filmadora). É bujão de gás.

M: (Com a mão estendida para o fogão – tentando pegá-lo por duas vezes, diz) Vai colocar aonde? (ajeita as cadeiras e a mesa na cozinha – deixando mais espaço). Bota aqui [primeiro tenta direcionar/sinalizar, até dizer diretamente].

Cr1: O que é isso?! (Pega a balança que estava perto da casa)

M: É uma balança. (Tira a balança da mão da criança e coloca no chão) [parece querer fazer a criança ir na direção que indicou] Pra pesar as coisas ó o prato da balança (pega o prato e coloca na balança)

Cr1: (Olha para a filmadora e coloca o fogão na cozinha) [parece entender como uma repreensão, tanto que além de olhar para a filmadora volta para o ambiente que a mãe chama]

M: (Ajuda a criança a colocar o fogão na cozinha)

Cr1: Deixa eu ver isso daqui. [como se pedisse permissão, uma vez que foi “repreendida”] (Fica tocando no "prato" da balança, inclinada para ela – aperta a parte que pesa, vendo que abaixa. Coloca um pratinho na balança)

M: (Pega um abajur do chão e bota sobre a mesa redonda). (?) (Mexe no balcão vermelho, na geladeira que estão no chão) [Mantém-se no foco anterior de arrumar]

Cr1: (Toca no abajur que a mãe colocou na mesa e leva o prato para a mesa retangular na cozinha). [Parece entender como um chamado para voltar à brincadeira]. Botar aqui. Não, é melhor aqui. (Leva o prato para o compartimento de cima, onde está a mesa redonda. Olha para a mãe [aparentemente pedindo aprovação] e coloca o prato no chão do compartimento). Que aqui a pessoa vem fazer (derruba a mesa redonda quando está arrumando o prato).

M: (Ajuda a criança a levantar a mesa e põe o abajur novamente na mesa)

Cr1: Ah (fala baixinho e pega o dinossauro que estava neste compartimento) vai ficar no terraço (coloca o dinossauro no terraço)

M: Olha. (mostra o balcão azul para a criança) [tentando faze-la arrumar a cozinha]

Cr1: (Pega o balcão e fica olhando para ele). Pra onde? (?) (Coloca o balcão no compartimento da mesa redonda). Pode ser aqui (toca no balcão, a mãe interrompe).

M: Olha a geladeira (Toca na geladeira) [está sempre apontando/direcionando – na maioria das vezes a criança parece compreender e acatar]

Cr1: (Ri e pega a geladeira. Olha para a filmadora e abre a geladeira)

Esse procedimento entre elas continua com o microondas e depois com outros compartimentos da casa, como a sala.

No exemplo acima também podemos perceber as constantes emissões de sinais (assinaladas entre colchetes) e a possível interpretação destes através da resposta do outro, geralmente estreitamente relacionada à comunicação anterior. Exatamente como uma resposta, mesmo sem que a comunicação tenha sido direta, ou melhor, sem que tenha sido verbalizada.

Existem duas questões – sobre esta postura investigativa e sobre as interpretações influenciando na construção e no compartilhamento de significado – que considero pertinente comentar mais uma vez. Trata-se da atenção das crianças para estes sinais que os adultos emitem durante a interação ou atividade conjunta. A primeira questão refere-se ao quanto esta predisposição à descoberta é pouco explorada em ambientes de aprendizagem – desperdiçando-se o que seria uma eficiente ferramenta para o processo de construção de conhecimentos. A outra questão refere-se aos sinais que constante e até inadvertidamente emite-se às crianças, sobretudo na escola pública – de desânimo, fraqueza, impotência, descrédito – e que são facilmente captadas pelas crianças.

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

Nas interações abaixo ficou evidenciado outro aspecto desta característica relacionada à descoberta: o movimento de interesse e busca das crianças pelos objetos desconhecidos ou estranhos. Geralmente as crianças parecem observar, depois questionar – primeiramente os adultos e depois os pares – e manipulá-los, numa postura investigativa, como podemos acompanhar no exemplo abaixo, principalmente nos destaques.

Exemplo 37

Cr1: Bora (levanta-se também indo com Cr2). Mas o que é isso hein? Que é isso hein? (Pega no "estabilizador" de computador). Que colocou aqui.
Cr1.2: O quê? (Senta-se ao lado de Cr1). O nome?
Cr1: (Olha para a E., ainda mexendo no estabilizador). Observadora (pelo nome) que é isso?
E: O que tu acha que é isso aí?
Cr1.2: (Olha para a filmadora, sorrindo)
Cr1: como é que liga?

[...]
[Agora em relação à outro objeto]

Cr1: O que é isso, heim? (Pega uma caixa de lápis. Depois pega outra caixa, sacode e a tampa sai)
Cr1.2: Sei lá, bora deixar a casa bem arrumadinha (pega o objeto vermelho e sai na direção dos brinquedos)
Cr1: Ai. Ah! isso é de pintaaaaaaar (Coloca a tampa na caixa de lápis)
Cr1.2: (?) (Toca na caixa de lápis que está no chão, solta logo)
Cr1: Vê aí o que é isso também. (Deixa a caixa no chão e pega a que Cr2 pegou)
Cr1.2: É de pintar também.
Cr1: Ah. (Larga a caixa, levanta-se)

Os objetos estranhos neste procedimento, entretanto, não prenderam a atenção das crianças por muito tempo como imaginamos que aconteceria. Existem algumas hipóteses para este não engajamento prolongado: é possível que as crianças tenham pensado que um objeto que (a) não parece brinquedo, mas pode ser manipulado a vontade certamente não deve ter importância; ou que se (b) nem a observadora sabia do que se tratava (pelo menos para a criança) provavelmente não seria nada que valesse a pena persistir ou possível de descobrir naquele momento; ou simplesmente (c) o objeto estranho não era muito convidativo, especialmente em meio a tantos brinquedos.

Da mesma maneira que encontrei evidências de que objetos desconhecidos chamam a atenção das crianças, embora não garantam seu engajamento por muito tempo, também observei que se perceberem que este é o objetivo ('a tarefa'), elas não demonstram o mesmo

interesse. Pelo contrário, descartam o objeto e voltam-se para outro brinquedo ou para o que estavam fazendo antes de serem questionadas ou ‘interrompidas’.

Exemplo 38

[50’38”]

E: E isso aqui (Acocora-se perto das crianças) descobriram o que é? (Pega o estabilizador e coloca na frente das crianças)
 Cr1.2 e Cr1: (Olham para o estabilizador)
 Cr1.2: Hum-hum. (Balança a cabeça que não)
 Cr1: (Balança a cabeça que não). É o quê? (Chega mais perto)
 E: Nem isso? (coloca a bomba de descarga sanitária perto do estabilizador)
 Cr1: (Pega a bomba. Deixa no chão e vira o estabilizador). Isso é o quê? Deixa eu ligar pra ver (mexe nos "buraquinhos" do objeto, onde as tomadas seriam conectadas)
 E: Hein?
 Cr1: Deixa eu ligar pra ver. Onde é que liga?
 E: É. Onde é que liga?
 Cr1.2: Ei Clara, minha flor. (a flor era de massa de modelar, Clara bate sem querer)
 Cr1: Ah, aqui. (Mexe no botão do estabilizador)
 Cr1.2: Aonde? (Chega mais perto de Cr1)
 Cr1: Aqui. Ligou?
 Cr1.2: (Volta a sentar e olha para o lado contrário do estabilizador que Cr1 está mexendo).
 Peraí.
 Cr1: Ligou? (Olha para Cr2)
 Cr1.2: (?) (Mexe nas massas)
 Cr1: Ah, não liga não. (Afasta-se do estabilizador e mexe nas massas). E outro dia tu também me dá essa? (Mostra a massa à E.). Eba.
 Cr1.2: Nada. (Sorri) Já tem quatro. Então, outro (pega uma massa, pára de falar e olha para o chão)
 E: (pega o estabilizador). E essa? (aponta com o pé para a bomba de descarga)
 Cr1: (Olha)
 Cr1.2: Vai me dar essa, essa, essa e essa (apontando para as massas)
 E: E esse é o quê? (Coloca a bomba de descarga no meio das duas) [insiste]
 Cr1: (Pega a bomba de descarga pelo meio e levanta e abaixa o braço como se estivesse fazendo exercício de levantar peso). Um negócio ... (pára quando Cr2 fala)
 Cr1.2: E essa e essa é pra Clara. (continua se referindo à massa de modelar)
 E: De quê?
 Cr1: Negócio de assim (levanta e abaixa o braço)
 E: De fazer exercício?
 Cr1: É.
 Cr1.2: (Olha para a E.)
 E: Tu viu aonde isso?
 Cr1: (Olha para a bomba de descarga)
 Cr1.2: Mas (?) Clara.

Cr1: É o quê? (Mexendo na parte mais larga). Ah! (Deixa a bomba de descarga no chão e mexe nas massas)

Cr1.2: (Pega a bomba de descarga e fica girando a parte mais larga. Deixa a bomba de descarga no chão). Não sei.

Cr1: (Pega a bomba de descarga). Ah, o negócio (segura pela extremidade fina e levanta o braço), de quê? (sorri). Acho que é... (Cr2 fala, interrompendo)

Cr1.2: Negócio de chuveiro (Olha para a E.)

E: Chuveiro?

Cr1.2: (Balança a cabeça que sim, sorrindo)

E: Por que de chuveiro?

Cr1.2: Porque tem isso daqui (aponta para a extremidade fina da bomba de descarga)

E: (Senta-se). Isso aqui é o quê? (aponta para a mesma parte.)

Cr1.2: Hum. (Inclina a cabeça para o lado). Parece até com o cano.

E: Cano?

Cr1.2: (Balança a cabeça que sim)

Cr1: Aí, aí pode fazer assim ó (coloca os pés no ferro da bomba de descarga e balança os pés de um lado para o outro) nos (?), pom, pom, pi, pi. Poom. (Balança a bomba de um lado para o outro segurando-a pelas extremidades).

E: Eu não sei não. Eu conheço isso aqui mas não sei o que é não. Me disseram que o nome disso era gradêgo.

Cr1.2: O quê? (Mexendo nas massas)

Cr1: (Sorri e coloca o gradêgo no chão)

E: Já ouviu falar?

Cr1: Não.

E: Também não. (Pega o gradêgo). Mas me disseram que era gradêgo. Disseram que isso é um gradêgo. Aí me deram (coloca no meio das crianças), mas não sei o que é não. Quer pra tu?

Cr1: (Olha para a E., depois para Cr2). Eu quero (pega e levanta o braço)

E: Vai fazer o que com isso?

Cr1: Brincar com massa (coloca a parte fina do gradêgo nas massas no chão) assim. Só por enquanto. [parece apenas querer conciliar a insistência da observadora com a vontade de brincar com a massa]

E: Ân?

Cr1: Só por enquanto.

E: Só por enquanto?

Cr1: Tu quer pra tu Larissa? (Olha para Cr2)

Cr1.2: Para sempre não quero não (sorri). Nem quero (?) (Fala bem baixinho)

Cr1: Esse (?) (Enfia a extremidade fina na massa).

Cr1.2: Eu quero vermelho. (Inclina-se e tenta descolar uma massa do chão):

Então, há várias tentativas da observadora de levar a atenção das crianças para os objetos estranhos, mas sem muito sucesso, uma vez que as crianças não se interessam muito por aqueles brinquedos.

Alguns brinquedos parecem chamar mais atenção do que outros, especialmente aqueles que se assemelham muito aos ‘de verdade’ ou que simulam o funcionamento dos

reais, como foi o caso da balança que chamou a atenção destas crianças e também de outras participantes desta fase do estudo. Como demonstrado no exemplo abaixo.

Exemplo 39

Cr1: Só tem, só tem esses brinquedos é?
E: Só.
Cr1.2: Tu queria ter mais.
Cr1: É um caldeirão. Mas vou ficar... (Pára de falar quando Cr2 fala)
Cr1.2: Êita Observadora (nome), é legal visse, isso (pega a balança) [havia deixado-a anteriormente em um canto separado, “na feira”, quando comentou com a criança1 que era ‘de verdade’]
Cr1: (Vira-se para Cr1.2). Mas é de verdade. É legal.
Cr1.2: Ei, me dá alguma coisa pra eu ver (pega uma mesa e coloca na balança) [testa/pesa outros objetos]
Cr1: Eu vou brincar é de desenhar. (Vai para o outro lado da sala. Está sentada folheando um livro que tem ilustrações sem colorir). Ah, isso é de desenhar é ? (livro com ilustrações) Ou é de ver?
E: De ver.
Cr1: É melhor tu deixar (fala o resto da frase bem baixinho. Pega as duas caixas de lápis). Ah, eu queria pintar (Olha para a E.). Cadê papel? (sai da frente da filmadora). (?) desenhar?
Cr1.2: Até eu (?) (Não aparece no vídeo)
Cr1: (Passa na frente da filmadora com uma folha de papel na mão e as caixas de lápis na outra).
E: Se quiser desenhar pode.
Cr1: (Senta-se perto da filmadora)
Cr1.2: O que é que tem na feira? (Continua sentada perto da casa. Pega um objeto e mostra para Cr1 que se senta virada para ela). O que é que tem na feira? [continua engajada em testar a balança a despeito da ‘desatenção’ da outra criança e da observadora; provavelmente também está procurando outro objeto para relacionar ao peso do anterior e outro objeto usual para uma balança, principalmente quando está na “feira” – mas não haviam objetos como frutas e verduras nesta fase do estudo]
Cr1: (Faz uma pergunta)
Cr1.2: (Mostra um objeto)
Cr1: Lápis.
Cr1.2: Lápis? O que é que tem no (?) (Cr1 fala ao mesmo tempo)
Cr1: É melhor abaixar um pouquinho (Levanta-se e vai para perto do ventilador)
Cr1.2: O que é que tem no prato? (olhando para a direção que Cr1 foi e sorri)
Cr1: Ai. (Vai atrás da folha de papel que voou)
Cr1.2: (Ri). Ei Clara, o que é que tem no prato?
Cr1: Arroz, feijão, comida temperada (senta-se com a folha na mão), comida.
Cr1.2: (Ri. Ainda perto da casa com o fogão na mão). Vou botar aqui na cozinha.

Parece também que ao identificar este brinquedo – a balança – cujo funcionamento é semelhante ao real, após observação e análise, a reação da criança é testá-lo, como aconteceu principalmente com a criança 2.

Provavelmente esta é mais uma evidência sobre a importância do artefato na construção de significados. Quanto mais atrativo, maior a possibilidade de interesse, portanto, de novas construções. Isso implica também na necessária atenção para os instrumentos utilizados como ferramenta didática, ou seja, utilizado para auxiliar nos ambientes cuja proposta é promover aprendizagem.

Dessa maneira, os dois objetos que chamaram bastante atenção das crianças, como exemplificado através do par abaixo, foi o **objeto estranho** e a balança (o que curiosamente parece não ter acontecido com os adultos). Ao ver o objeto estranho (bomba de descarga sanitária) a criança 3 perguntou a mãe o que era, esta respondeu com certa imprecisão, parecendo não convencer a criança, pois logo após, ao ser questionada pela outra criança, mais velha, sobre este mesmo objeto ela disse não saber o que era. A balança, por sua vez, continuou despertando o interesse principalmente quando as crianças a reconheciam e percebiam que ela parecia funcionar.

Exemplo 40

Cr3.1: Ai. (Afasta a sandália da criança que estava machucando sua perna. Fica de joelhos e pega a bomba de descarga sanitária, sentando-se sobre as pernas). Isso é o quê?

Cr3: Não sei.

Cr3.2: (Levanta-se)

Cr3: É de encher bola (Faz um gesto para pegar o objeto mas o menino não deixa). Só pode ser, me dá aqui. (Toma o objeto do menino). O negócio. (Fica olhando o objeto na mão) [levanta uma hipótese]

Cr3.1: (Passa na frente da filmadora engatinhando na direção dos brinquedos)

Cr3.2: (Vai atrás do menino, em pé)

Obs.: Ouve-se o barulho do carro no chão.

Cr3: (Vira-se para o lado das outras crianças) [Mas continua com a bomba de descarga na mão]
Cr3.1: Meu carro é esse (Ainda na mesma posição).
Cr3: 'Cr3.2', por que tu não quer mais brincar comigo? hein?
Cr3.2: (Coloca a mão nas costas do menino e balança a cabeça que não)
Cr3.1: 'Cr3.2', ela tá te chamando.
Cr3: hein, 'Cr3.2'?
Cr3.1: (Abaixa-se e ouve-se o barulho do carro)
Cr3.2: (Levanta-se e inclina-se para o menino)
Cr3: 'Cr3.2'. (Toca na menina). 'Cr3.2'.
Cr3.2: (Toca no menino)
Cr3: Por que tu não quer mais brincar comigo? [Com a bomba na mão e olhando para Cr 3.2]
Cr3.2: (Sai de perto da Cr3 e passa para o outro lado do menino sem deixar de tocá-lo)
Cr3: É vergonha é? É? (Pega o martelo e bate na bomba de descarga sanitária. Olha para o que o menino está fazendo).

Obs.: Não dá para ver o que o menino faz, está quase fora do alcance da filmadora¹².

Cr3: Tu vai embora é? (Olha para o menino)
Cr3.1: Isso é o quê? Isso é para calibrar os pneus, é? [*a balança*] [Manipula, questiona e hipotetiza]
Cr3: (Olha ao longe). É. (Larga o martelo, fica de joelhos). Não, é não, é pra pesar (senta sobre as pernas e se inclina para o menino, largando a bomba de descarga sanitária).

O fato da maioria das crianças questionarem a respeito destes objetos parece sinalizar uma exploração pelas crianças de todos os objetos disponíveis, especialmente aqueles sobre os quais não têm conhecimento, confirmando a hipótese sobre possuímos uma tendência para a investigação, pouco aproveitada ou explorada nos ambientes que objetivam promover aprendizagem. Mas o fato de não se manterem engajadas por muito tempo nestas descobertas também sinalizam para cuidados com relação à motivação na manutenção da postura investigativa e, assim, no processo de construção de significados.

Este aparente 'espírito de descoberta' parece ser essencial ao processo de construção de significados e, exatamente por este motivo, deveria ser prioritário em ambientes que buscam promover a aprendizagem, ao contrário do que geralmente as investigações têm demonstrado acontecer nas últimas décadas. Várias características deste processo, como as que

¹² A observadora havia saído do ambiente, deixando a filmadora focalizada nas três crianças e na casinha, na tentativa de deixar Cr3.2 mais a vontade. Então, ao mudar de posição, o menino saiu um pouco de foco. À esquerda víamos apenas as suas costas.

tenho descrito, vêm sendo desrespeitadas, tornando o processo de construir significados ilógico, incompleto ou, principalmente, desinteressante.

Característica 6

Auto-regulação: possíveis diálogos internosCrianças 2 e 3 brincando com suas mães e brincando sozinhas.

Estou chamando de “auto-regulação” comportamentos semelhantes a reflexões ou avaliações, em especial quando as crianças estavam brincando sozinhas. Nestas observações flagrei momentos de possíveis diálogos internos entre a criança e outros pares com quem ela já tenha interagido. De acordo com Vygotsky (2001) estes diálogos ou atividades intrapsicológicas resultam da transformação de atividades externas e funções interpessoais. Esta transformação, portanto, é a apropriação pelo indivíduo dos elementos fornecidos por sua cultura. Nestes momentos de “auto-regulação” a criança pára como se tivesse fazendo avaliações ou claramente avalia, posteriormente, age e submete a sua ação à avaliação do outro (quando a criança estava ‘sozinha’ submetia à observadora). Desta forma, a observação, planejamento e avaliação das próprias ações são níveis que possivelmente compõem o processo de construção de significados que estamos procurando descrever. Podemos acompanhar estes níveis, relacionadas a esta ‘auto-regulação’, no trecho abaixo.

Exemplo 41

Cr2: (Aponta para a filmadora e fala algo que não dá pra entender).

M: Olha, fiz a escadinha com as pequenas que tu falou.

Cr2: (Olha para outro brinquedo ao lado da mãe e depois fala baixinho: “o peso”) [como se esta fala fosse o resultado de uma busca interna para reconhecer ou lembrar o nome daquele objeto] OBSERVA e BUSCA

M: Quer ver outro? (ver que a criança observa outro brinquedo, afasta-se dando passagem à criança).

Cr2: Conheci o peso (larga o "homem" ao lado da "rua" e vai engatinhando em direção ao brinquedo que estava observando). [Resultado da busca e, certamente, de um diálogo interno] SELECIONA

M: Como é que é?

Cr2: Peso (inclina-se, pega a "balança" e senta sobre as pernas)	EXPLORA/MANIPULA
M: Uau.	
Cr2: Â! Isso dá mesmo mãe, põe o dedo.	TESTA
M: Põe alguma coisa então pra pesar.	
Cr2: (Pega uma peça de lego, larga e pega o "homem"). O homem. (Coloca o "homem" na balança)	TESTA
M: Quanto pesa?	
Cr2: Dois.	
M: Dois? (Inclina-se para olhar a "balança" que está no chão)	
Cr2: (Vira a "balança" para a mãe olhar e o "homem" cai)	
M: Vai lá, põe.	
Cr2: (Coloca o "homem" na "balança" novamente)	
M: Dois, isso mesmo.	

Então a criança primeiro observa o objeto por algum tempo, depois o reconhece, embora não lembre o nome, lembra apenas que através daquele objeto se verifica o “*peso*”. Posteriormente ela explora o objeto descobrindo que ele parece funcionar e começa a testar o funcionamento, comparando pesos na continuação do diálogo.

Nos dois outros exemplos abaixo, podemos verificar também evidências de um diálogo que parece reflexo de outro não evidenciado claramente, provavelmente aquele que está sendo construído internamente.

Exemplo 42

Cr2: (...) Fiz o meu dado. (de massa de modelar) [TENTA] Está um pouquinho ruim [AVALIA] (olha para a E. [SUBMETE Á AVALIAÇÃO]) O "dado" cai, a criança o pega e coloca no chão perto dos outros). Só fiz esse e esse (toca nos dados e pega outro). Olha o da mamãe como é bom. [EXPLORA e AVALIA] Eu enterrei muito fundo (pega um dos dados que fez, olha pra ele e <u>mostra</u> , sorrindo. [AVALIA] Coloca no chão perto dos "dados" prontos com números. <u>Pega outro, faz como se fosse fazer os números, pára e olha para a E.</u>). Quería que você fazia um pra mim.
E: Quer que eu faça um pra você?
Cr2: (Balança a cabeça que sim). Faz um igual a esse (pega um "dado", o que a mãe confeccionou - e mostra).
E: (Chega perto da criança e senta no chão)
Cr2: Se você não conseguir faz um igual a esse (pega outro "dado", que ela própria confeccionou, e mostra à E. Estende o dado e o lápis para a E. fazer os números)

Alguns passos no discurso da criança parecem refletir um diálogo dela com ela mesma, avaliando a sua construção, comparando com a da mãe (quem fez o primeiro dado, mas não estava mais presente) e depois submetendo à avaliação da observadora (quem estava presente no ambiente). Vejamos também com outra participante.

Exemplo 43

[Criança 3]

(...) Aqui é a geladeira (fica olhando para a casa de brinquedo [OBSERVA] e coloca a "geladeira" dentro da casa) [TESTA]. Aqui é a geladeira. [AVALIA] Tem um monte de geladeira ou só vem três? Ein? (Parece procurar interação). (Fala olhando para os brinquedos e pega outro objeto, vermelho, do chão) [OBSERVA]. Ba ba babá, só vem 3 é? Bababa bababá (cantarolando e gesticulando enquanto olha para a casa de brinquedo. [ANALISA] Coloca o objeto no chão e tira a "geladeira" do compartimento da casa onde tinha colocado antes). [AVALIA] Não é aqui. É aqui embaixo (coloca a "geladeira" no compartimento de baixo da casa. E coloca também o objeto vermelho – o balcão e a pia da cozinha – que tinha deixado no chão junto com a "geladeira". Coça a cabeça e olha para os brinquedos). [AVALIA] Não quero que/ eu tenho uma boneca dessa.

Observe que estes movimentos de análise e avaliação, que parece um monólogo, acontece todo o tempo enquanto a criança brinca. No exemplo acima, vemos uma espécie de discussão entre a criança e ela própria antecipando tomadas de decisões dentro da sua brincadeira ou arrumação. No próximo exemplo fica ainda mais claro, os comentários parecem respostas a uma pergunta, embora tal ‘pergunta’ não tenha sido verbalizada.

Exemplo 44

[Criança 3]

(...) (Coloca a pecinha que pegou atrás de si no compartimento onde colocou a segunda cama). Só tinha aqui. (Tira logo em seguida e bota no chão). Não pode ser. (Pega a mesinha redonda e um dos pés cai, então larga a mesa no chão. Pega um abajur branco e uma outra mesinha quadrada e coloca no compartimento onde está a segunda cama, o abajur em cima da mesinha. Fica olhando para a casa e depois olha para os brinquedos no chão, de costas para a filmadora). (...)

As passagens grifadas em itálico na ilustração acima parecem respostas a questões ou mesmo contraposições contidas em um diálogo que aparentemente está ocorrendo internamente naquele momento. E este diálogo parece referir-se à uma reflexão a respeito das decisões a serem tomadas pela criança na brincadeira, ou seja, claramente um diálogo e que está ocorrendo internamente.

Em resumo, vemos que alguns passos ou níveis parecem ser comuns nas construções que as crianças se engajavam, sozinhas ou em interação. E, principalmente, que o discurso da criança, assim como a sua postura frente a determinados momentos, é caracterizado por questões, respostas a questões não externalizadas, momentos de observação que se assemelham a reflexões e por fim avaliações, levando-nos a confirmar a inferência da existência de passos para a construção de significados. Especialmente a importância da observação, experimentação e avaliação nesta construção.

Característica 7

Percurso para a construção de significados

Crianças 2 e 3 brincando com suas mães e brincando sozinhas.

Esta característica foi elaborada a partir de especificidades encontradas nos protocolos das duas crianças na brincadeira com suas mães e também quando brincavam sozinhas. De forma geral, posso dizer que ao estar diante de uma nova situação – o que exige a construção de um significado para esta situação – as crianças aparentemente seguem um determinado percurso marcado principalmente pela aproximação, cautelosa e em níveis diferentes da situação, do objeto ou termo apresentado. Foi possível encontrar evidências da realização de análises por parte das crianças, assim como de tentativas de resgatar experiências anteriores de acordo com as exigências da nova situação; ilustrados nos exemplos apresentados abaixo.

Exemplo 45

M: Vamos lá. Vamos desenhar? (Estende a mão para a criança, depois vai para a direção dos brinquedos). Ou vamos abrir esses aqui? O que é que tu acha? (Senta no chão, de frente para a criança)

OBSERVA

Cr2: (Levanta da cama e vai em direção a alguns brinquedos perto da mãe). Esse sim é o que eu gosto. (Ajoelha-se).

APROXIMA-SE

M: Qual?

Cr2: Esse sim que eu gosto (Pega um saco de "lego")

M: Qual? Esse? (Aponta para um saco de "lego")

Cr2: Esse não, esse (Larga o saco de "lego" e pega outro).

SELECIONA

Obs.: Haviam três sacos de "lego" de tamanhos e formas diferentes.

M: (Pega o saco e abre)

Cr2: (Sentada no chão de frente para a mãe). Pode fazer uma super pistola.

ANALISA e SELECIONA

M: Uma super pistola?

Cr2: (Pega o saco da mão da mãe e derruba as peças no chão). Uhn-uhn, eu já sei fazer.

EXPLORA

M: (Pega o saco que a criança deixou de lado e sacode até cair uma peça que ficou dentro).
Cr2: Pode fazer um, um forte (Com uma peça de "lego" na mão)

TESTA

M: Um forte? Ah! que alegria, pode o de Santa Catarina? Bora? (Mexendo nas peças do lego no chão).
Cr2: Acho que não, só se tinha mais outro pacote (olha e toca no primeiro saco de lego que pegou).

TESTA e REANALISA

M: Deixa eu ver esse.

Nesse sentido, a atividade ou exploração diante do novo aparentemente segue um percurso com diferentes níveis de aprofundamento ou aproximação que vai da observação a distância (ainda sem manipular o objeto de observação), enquanto tenta aproximar este novo das coisas mais familiares à ela, para posterior testagem e até ampliação do conhecimento sobre o objeto. No exemplo acima e no apresentado abaixo podemos verificar novamente uma aproximação da criança que vai desta observação a distância até a testagem de hipóteses.

Exemplo 46

[L1] M: Olha, fiz a escadinha com as pequenas que tu falou.
[L2] Cr2: (Olha para outro brinquedo ao lado da mãe e fala baixinho: "o peso")
OBSERVA

[L3] M: Quer ver outro? (Afasta-se dando passagem à criança).
[L4] Cr2: conheci o peso (larga o "homem" ao lado da "rua" e vai
[L5] engatinhando em direção aos brinquedos que estava olhando).
ANALISA

[L6] M: Como é que é?
[L7] Cr2: Peso (inclina-se, pega a "balança" e senta sobre as pernas)
EXPLORA

[L8] M: Uau.
[L9] Cr2: ã! Isso dá mesmo mãe, põe o dedo. DESCOBRE

[L10] M: Põe alguma coisa então pra pesar.
[L11] Cr2: (Pega uma peça de lego, larga e pega o "homem"). O homem. [L12] (Coloca o "homem" na balança)
TESTA

[L13] M: Quanto pesa?
[L14] Cr2: Dois.
[L15] M: Dois? (Inclina-se para olhar a "balança" que está no chão)
[L16] Cr2: (Vira a "balança" para a mãe olhar e o "homem" cai)
EXPLORA

[L17] M: Vai lá, põe.
[L18] Cr2: (Coloca o "homem" na "balança" novamente)

[L19] M: Dois; isso mesmo.
[L20] Cr2: (Tira o "homem" da "balança", mexe um pouco nela e olha
[L21] em direção a outro brinquedo). Mã/
[L22] M: Isso aqui. (Pega um boneco roxo e dá para a criança)
[L23] Cr2: (Pega e olha pra ele). É de borracha. (Cheira). É de borracha.
TESTA
[L24] M: É?
[L25] Cr2: É o dinossauro. (Coloca o "dinossauro" na balança).
[L26] M: Quanto pesa?
[L27] Cr2: Meio. [Por que é de borracha, um material diferente?]
[L28] M: Como meio? (Inclina-se para olhar a balança). Dois e meio.

No exemplo acima fica ainda mais evidente que a criança vai se aproximando sucessivamente do seu objetivo, construindo uma espécie de percurso com diferentes níveis de análise que parece culminar com a exploração do objeto de conhecimento através da testagem de hipóteses. Inicialmente a criança observa o objeto a distância (linha 2), depois analisa-o como se tentando reconhecê-lo, inclusive lembrar o nome (linha 4), posteriormente inicia a exploração do objeto (linha 7), faz uma descoberta com relação ao funcionamento da balança (do objeto em foco) (linha 9) e começa a gerar e testar algumas hipóteses (linhas 11, 18, 25).

Criança 1 brincando com sua mãe

As observações realizadas com esta criança e sua mãe também sugeriram a existência de um percurso para o conhecimento/reconhecimento de algo, ou seja, para a construção de significado. O percurso sugerido nas brincadeiras desta criança é semelhante àqueles observados nas crianças 2 e 3 e nos estudos piloto. O próximo esquema apresentado (figura A), inclusive, segue níveis comuns àqueles discutidos na figura B, elaborada nos estudos piloto 1 e 2 e reproduzida abaixo.

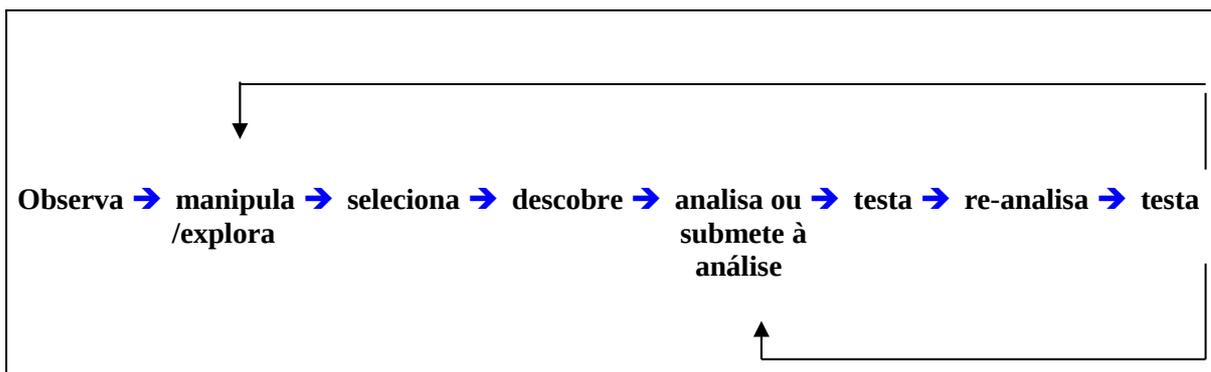


Figura A – Resumo do percurso de construção de significados apresentado pelas crianças (1, 2 e 3)

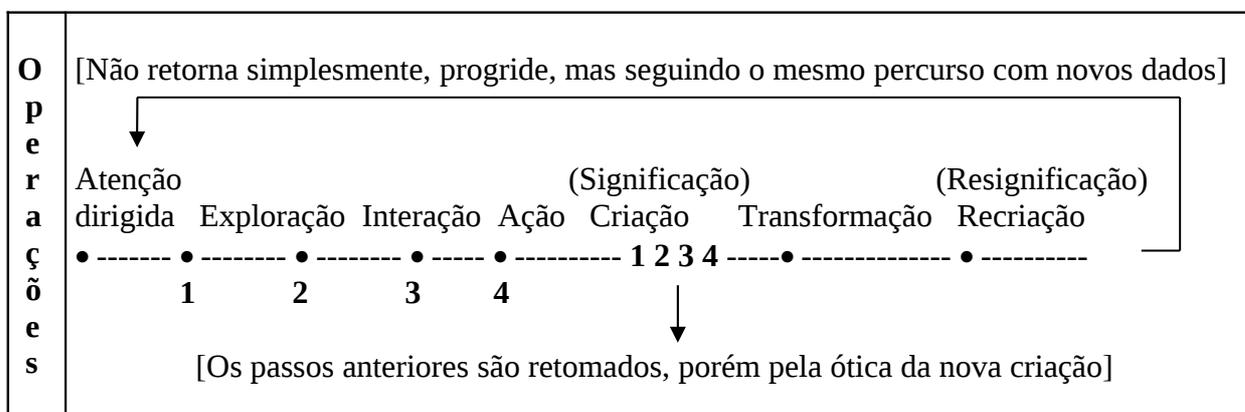


Figura B – Hipótese da representação das operações cognitivas exigidas no processo de construção de significados.

Uma primeira implicação da possibilidade de existência de um percurso pré-determinado seria o de fundamentar ainda mais a tão sugerida necessidade de se planejar cuidadosamente as atividades propostas às crianças de forma a incluir etapas que suponho ser necessárias, como observar, explorar, questionar e analisar – uma vez que tudo isso parece possibilitar a descoberta eficiente, no sentido de gerar conhecimentos utilizáveis.

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

Como aconteceu nas situações anteriores (em interação com a mãe e quando estavam sozinhas), com outras participantes encontrei evidências de um certo percurso seguido pela criança diante das novas situações ou novos artefatos. Desta forma, como ilustrado no evento abaixo, a criança mais velha (criança 3.1) inicia sua interação analisando e questionando sobre os artefatos para somente depois manipulá-los.

Exemplo 47

Cr3.1: (<u>Pega o violão e mexe na cozinha</u> . Diz algo baixinho) [<u>ANALISA</u>]
Cr3: o quê?
Cr3.1: <u>Isso abre, isso é o quê?</u> (Pega a geladeira da cozinha)
[<u>QUESTIONA</u>]
Cr3: Uma geladeira.
Cr3.2: (Está em pé, olhando as duas crianças brincarem)
Cr3.1: (<u>Tenta colocar algo dentro da geladeira</u>) [<u>MANIPULA</u>]
Cr3: Não dá não. deixa eu ver se consigo (Tenta tomar a geladeira do menino)
Cr3.2: (Acocora-se perto do menino)
Cr3.1: Dá. (Coloca o objeto na geladeira) [<u>TESTA</u>]
Cr3: Deu mainha. (Grita, pegando a geladeira do menino). Deu. Aqui também não dá (Mexe dentro da geladeira)
Cr3.1: (<u>Pega o chuveiro</u>)
Cr3: (Toma o chuveiro do menino e coloca na casa). Não, ela tá tomando banho.
Cr3.1: Aqui é o quarto é, ôxe (Aponta)
Cr3: É.
Cr3.1: Por que tu não faz assim, é, aqui fica o banheiro (Aponta para a cozinha).
[<u>OBSERVA E ANALISA</u>]
Cr3: Aqui não pode porque aqui é a cozinha (Coloca a geladeira na cozinha)
Cr3.1: <u>Isso aqui é o quê?</u> (Aponta para o "microondas") [<u>QUESTIONA</u>]
Cr3: Microondas.

É possível que este aparente percurso do processo de construção de significados que observo com frequência nas diferentes interações e situações, evidencie exatamente aquelas características peculiares do ser humano, tais como observação que conduz ao levantamento

de hipóteses, relacionado por sua vez à capacidade de questionar e, como resultado destes ‘níveis’, planejar eventos.

Característica 8
Artefatos definem a brincadeira/atividade

Criança 1 brincando com sua mãe

Com relação à definição do tipo de brincadeira pelas crianças, duas situações chamaram mais atenção nestas observações: (1) o artefato participar da definição da atividade/brincadeira a ser realizada e (2) a maioria das crianças e adultos decidir por uma “mesma” direção para a brincadeira, inclusive nos estudos piloto, “arrumar a casa”. Esta “mesma” atividade de *arrumar*, contudo, parece ser realizada de maneiras diversas pelos diferentes pares ou crianças. Vamos analisar um exemplo.

Exemplo 48

M: Tu quer que eu brinque um pouquinho contigo?
 Cr1: Queeero. (Olhando para a frente e sorrindo)
 M: Vou brincar. Quer brincar de quê?
 Cr1: (Olha para os brinquedos e ri, ainda com a geladeira na mão). Esses. (Faz gesto com a mão, apontando, circulando indicando os brinquedos que estão no chão)
 M: (Ajoelha-se no chão, perto dos brinquedos. Afasta a casinha mais para o lado) De quê? [insiste]
 Cr1: Desses daqui (Toca a mão nos brinquedos) (parece limitar mais ao apontar para móveis em miniatura e bonecos pequenos) [também insiste na resposta, como se ao selecionar os brinquedos estivesse também indicando qual seria a brincadeira]

 [...]

 M: Então, como é que vai ser? Vamos brincar como? (Senta-se no chão) [insiste modificando a forma de questionar ou especificando mais a pergunta a partir da resposta que obteve]
 Cr1: (Quando tira a boneca da caixa, a chupeta cai). Rê, a chupeta (Pega a chupeta, mostra e leva à boneca). A gente ainda tá arrumando.
 M: A gente vai arrumar? [parece perguntar se é isso a brincadeira]
 Cr1: É, arrumar a cozinha (coloca a chupeta na boca da boneca) [continua com o bebê]
 M: (Senta-se de frente para a criança)
 Cr1: O bebê tá chupando a chupeta (olha para a filmadora. Coloca o bebê no chão e a mamadeira ao lado)

M: Eu vou fazer o quê? [possivelmente o comentário é porque a criança continua brincando com o bebê]

Cr1: Arrumando a cozinha e o gás (?) (Pega o posto de gasolina) [parece estar dando uma direção para a mãe e outra para ela]

M: Arrumando a cozinha? Onde é a cozinha?

O recorte acima refere-se ao início da brincadeira e da interação da criança com a mãe, quando tentam definir a brincadeira. Nos grifos podemos verificar um direcionamento da criança, desde quando aponta móveis em miniatura como a escolha *da brincadeira*, para a *arrumação da casa*.

Essas observações sugerem que o brinquedo ou o artefato também determina a brincadeira ou atividade. Desta maneira, muito do que a criança constrói ou possibilita de construção estaria estreitamente atrelado ao que se disponibiliza para manipulação e/ou exploração por ela. Neste caso específico existiam outras possibilidades, uma vez que tinham diferentes brinquedos e que poderiam levar a caminhos diversos. O que aconteceu com a criança 2, quando escolheu as peças de montar. Embora ela tenha escolhido, ou aceitado a escolha da sua mãe, os brinquedos que ficaram em maior evidência no caso da distribuição dos objetos na casa dela.

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

Como o tema ‘arrumar a casa’ também surge na interação das duplas, certamente tenho mais evidências de que os artefatos definem a direção ou, de certa maneira, dirigem as ações e o discurso dos participantes, pois esta iniciativa tem estado presente na maioria das brincadeiras observadas; como ilustrado nos exemplos abaixo.

Exemplo 49

Cr1.2: (Pega a mamadeira). Ei Clara, bora arrumar a (deixa o bebê no chão), a casa, isso daqui (faz gesto com a mão abrangendo os brinquedos). É, bora deixar bem arrumadinho, bora? (Levanta-se, pegando um objeto vermelho do chão. Passa para o outro lado dos brinquedos).

Cr1: Bora (levanta-se também indo com Cr1.2). Mas o que é isso hein? Que é isso hein? (Pega no "estabilizador" de computador?). Que colocou aqui.

A criança que chega na brincadeira depois convida a criança 1 para “arrumar a casa”.

Esta aceita, embora esteja explorando também objetos diferentes.

Exemplo 50

Cr1: (Larga o alicate e pega o microondas)

Cr1.2: (Pega outra mesa e leva para o mesmo compartimento. Logo depois tira as duas mesas e põe no chão)

Cr1: (Canta enquanto mexe no microondas)

Cr1.2: (Inclina-se e pega uma cesta cor de rosa). Clara, isso daqui é pra pegar a roupa, é? Onde tem roupa?

Cr1: (Deixa o microondas no chão e pega a cesta da mão de Cr2). Não, isso é pra (?) (Fala muito baixinho)

Cr1.2: (Pega um objeto azul). Isso daqui é a cesta.

Cr1: (Olha para o objeto)

Cr1.2: Isso daqui é da cozinha (olha dentro da casa e deixa o objeto azul no chão)

Cr1: Cadê a bebezinha? (Olha em volta)

Cr1.2: (Bate palmas e olha em volta). A geladeira (pega a geladeira)

Cr1: (Olha em volta. Fala, mas não dá pra entender).

Cr1.2: (Coloca a geladeira na casa)

Cr1: Ela é uma boneca com cabelo verde. (Continua falando baixo)

Cr1.2: (Aponta para o bebê)

Cr1: Não, é a boneca com cabelo verde.

Neste exemplo as crianças não falam textualmente em ‘arrumar a casa’, mas se engajam exatamente nesta atividade de arrumação/organização. Vejamos mais uma ilustração com outras crianças em interação.

Exemplo 51

Cr3.1: Espere, espere (inclina-se para trás, depois senta e pega o "fogão"). Isso aqui é o quê?
Ah! é o gás.
Cr3: É o gás e o (?) (Os brinquedos ainda fazem muito barulho no chão). (?) vai dormir junta (Fala com voz de neném – não dá pra entender). É fia, boa idéia. (Colocando brinquedos na casa).
Cr3.1: (Coloca o fogão na casa), espere, espere.
Cr3: Boa idéia.
Cr3.1: Espere, deixe eu arrumar (?) (Olhando para a casa). Me dá aqui (pega um objeto da mão da criança. Coloca a bonequinha na cama no primeiro cômodo da casa). Cadê o outro? (Inclina-se na frente da criança para os brinquedos. Pega outra bonequinha do chão e leva para a outra cama na casa)
Cr3.2: (Inclina-se junto com o menino)
Cr3: Eu não posso arrumar não é? (Pega alguns objetos do chão)
Cr3.1: Me dá aqui (Pega os objetos da mão da criança)

A tendência a procurar “arrumar” a casa foi comum à maioria dos participantes deste estudo, também nos estudos piloto, com exceção apenas da criança 2, e parece confirmar um certo direcionamento da brincadeira/atividade pelo tipo de artefato disponível. Podemos supor, portanto, que alguns limites na criação ou mesmo direção da construção de significados são impostos por coisas como artefatos, discurso ou o próprio ambiente. Confirmando, que a construção de significados pode ser suscetível à manipulação ou ao menos à intervenção.

Essa possibilidade do artefato de uma certa maneira dirigir a atividade, traria implicações também para o aproveitamento de algumas atividades na escola; especialmente no que se refere aos procedimentos e artefatos oferecidos ao/à aprendente. A outra implicação refere-se à pesquisa científica quando relacionamos uma de suas premissas ao fato da “mesma” atividade “se diferenciar” de uma criança para outra. Como sustentar, por exemplo, a premissa de manter “todas as condições iguais”. Inviável se considerarmos deste ponto de vista, ou seja, que disponibilizar o mesmo ambiente com os mesmos materiais pode levar a caminhos diferentes. Por fim, resta-nos as seguintes indagações: que repercussão o aparente fato do artefato dirigir a atividade e da mesma atividade levar a sentidos distintos poderiam ter

quando pensamos em educação e no percurso do próprio *processo* de construção de significados?

Suponho que quando pensamos em educação, como me referi acima, essa hipótese remete à importância e responsabilidade na escolha das ferramentas, objetos e materiais utilizados com o objetivo de auxiliar na apresentação de determinados conceitos ou assuntos aos/às aprendentes. Estes materiais teriam uma participação decisiva no significado a ser construído de tal conceito.

Quando pensamos na dinâmica do próprio processo de construção de significados, de acordo com nossa teoria apresentada no final da seção anterior, estes materiais teriam grande repercussão, uma vez que partiria dos artefatos o movimento que daria vida ao referido processo. De maneira que os artefatos representam o nível inicial de todo o processo.

Característica 9 Condução (adulto →criança) / não autonomia

Criança 1 brincando com sua mãe

A postura da mãe na interação da criança 1 com a mãe era de constantes tentativas de levar a criança a “realizar a atividade”, ou pelo menos ao que a mãe imaginava ser ‘a atividade’, de maneira que ela demonstrava ansiedade em fazer a criança criar algo, como uma estória. Este comportamento, no entanto, pareceu provocar uma reação contrária à pretendida, dificultando o desenrolar da brincadeira ou criação de um enredo. Por outro lado, os questionamentos levantados pela mãe em outros momentos tiveram um efeito positivo na fluência do discurso, demonstrando que os desafios criados nestes questionamentos, e não simples pressões ou indicações, podem fazer o enredo evoluir. No exemplo abaixo podemos contemplar estas duas situações ao mesmo tempo, ou seja, a criança não se engajando na construção de uma narrativa apesar da pressão exercida pela mãe e depois, a partir principalmente das mudanças de atitude da mãe, a narrativa fluindo.

Exemplo 52

[2’28”]

M: (Coloca o boneco e a boneca compridos deitados lado a lado) [aparentemente tentando sugerir algo à criança]

Cr1: O terraço tá arrumado (barulho de serra elétrica)

M: (?) [toca no casal de bonecos como se tentasse apontar]

Cr1: É. (Olha para a mãe e sorri)

M: Olha, olha (mostra uma bonequinha e coloca em cima das outras – do casal – que arrumou no chão) [é mais enfática na sugestão]Cr1: (Ri e toca no bebê grande) [como se quisesse apontar a sua preferência, pois não era das bonecas que a mãe apontou]

M: (Sorri)

Cr1: Na cozinha a mamadeira [não acata a sugestão da mãe] (Pega a mamadeira e estende para a mãe)

M: (Pega a mamadeira e coloca na cozinha). Na cozinha a mamadeira hum. E tem bebê nessa casa? [insiste na tentativa de incentivar a construção de um enredo]

Cr1: Tem, ele (pega o bebê) e aqui também (toca na bonequinha) aqui e/ (passa a mão sobre as bonecas). E isso é (p) (pega o "dinossauro") os brinquedos.

M: Os brinquedos do bebê, né?

[2'52"]

[Algum tempo depois a mãe vai insistir em seu direcionamento – ainda não havia conseguido provocar a criação de um enredo].

[3'16"]

M: Quarto da empregada? E eles dois vão dormir aonde? (Toca duas vezes no casal de bonecos deitados no chão)

Cr1: (Olha para os bonecos. Fala baixinho e pega uma cama e coloca ao lado no chão). Deixa eu ver se essa fica caindo (pega o boneco da *playmobil*, e coloca na cama. Depois, tira o objeto da cama e põe no chão. Pega outra bonequinha e coloca na cama).

M: (Levanta a mesa redonda que estava caída no chão)

Cr1: (Pega a mesa redonda). Na cozinha (?)

M: Onde é a cozinha?

Cr1: Ali. (Aponta com a mesa, a cozinha) [ainda não se engajam na elaboração de uma historinha]

[3'40"]

[...]

[5'16"]

M: (Levanta a geladeira e olha dentro)

Cr1: Acho que ela (uma caixa pequena dentro do congelador) não sai não (sacode a geladeira com a porta aberta para baixo)

M: É, não vai sair. (Pega o microondas e o põe no chão). Olha o microondas. [dar/aponta as peças na ordem – por cômodo]

Cr1: (Fica olhando para o microondas, ainda com a geladeira na mão). Isso parece com o fogão. (Toca no microondas, deitando-o)

M: É? (Toca no fogão) [como se mostrando qual que é o fogão]

Cr1: Eu pensava que isso era o fogão. (Bate com o dedo no microondas). Isso é o fogão/

M: é o forno de microondas. (é enfática)

Cr1: vou botar aqui no quartinho. (Coloca a geladeira no terraço). Aqui no terraço, né? (Olha e sorri para a mãe – como se pedindo aprovação)

M: Geladeira no terraço? [coloca a mão na cozinha, tira uma mesinha como se abrindo espaço/sugerindo] (Tira uma mesinha quadrada que estava na cozinha e coloca no chão, ajeita as cadeiras)

Cr1: Erré (ri e olha para a filmadora – aparentemente faz isso quando acha que “errou”). Olha para a cozinha com a geladeira na mão.

M: (?)

Cr1: (Coloca a geladeira no compartimento de cima). No quarto da empregada, mainha.

M: A geladeira?! (Fala baixinho. Mexe nos brinquedos no chão). E o sofá? Vai ficar aonde? (Mexendo na poltrona)

Cr1: (Olha para a poltrona, pega-a). O sofá? (Leva para o terraço)

M: Aí é a sala, né? [Sugerindo]

Cr1: hum? [a criança já havia dito antes que era o terraço!] (Olha para a mãe séria)

M: Aí é a sala, né?
Cr1: É, balançando o dedo como se gesticulasse não (a mãe interrompe)
M: Bora arrumar uma sala bem chique? (Toca no sofá e na outra poltrona) [fornecendo pistas]
Cr1: (Olha para a filmadora e ri. Pega o sofá, coloca perto da primeira poltrona e tira o dinossauro que estava lá). Esse fica aqui, (?) fica aqui (Coloca o dinossauro no quarto da empregada. Arruma o sofá ao lado da primeira poltrona) [Não há ainda a elaboração de um enredo]
[6'24"]

[...]

[6'26"]
M: Olha a outra cadeira (Pega a segunda poltrona que estava no chão – antes coloca o abajur perto do sofá)
Cr1: fala algo que a mãe interrompe (Pega a poltrona e coloca ao lado do sofá)
M: Assim. (Coloca a mesinha quadrada, que já estava lá no canto, no centro da "sala" e põe um abajur em cima) [Monopoliza a brincadeira]
Cr1: Éita, olha outra (diz com uma bonequinha na mão) – [parece tentar mudar o foco da brincadeira]
M: (Põe a primeira poltrona de frente para a mesinha) [tenta manter o foco]
Cr1: Outra (Olha para a mãe) – colocando-a na cama
M: Outra? Tem muita criança nessa casa, não é Clara? [parece acatar e tenta problematizar]
Cr1: É. Ôxe, caiu. (Mostra para a mãe a bonequinha e algo que caiu da roupa dela)
M: É a touquinha da cabeça dela. (Toca na bonequinha). Olha, tem o bebezão, bebezinho (aponta para o bebê)
[6'55"]

Podemos observar que até aqui a mãe estava todo o tempo tentando conduzir a criança a realizar determinadas atividades. Ou estava repreendendo e reprovando decisões assumidas pela criança. Um pouco mais adiante, no entanto, a mãe começa a acatar mais as decisões da criança e ao invés de apontar e reprovar, passa a questionar, a apresentar desafios. Atitude que parece mudar decisivamente a dinâmica da interação e as construções pela criança; como apresentado na continuação que segue.

[9'41"]

Cr1: (?) (Larga a bicicleta e pega a bonequinha na cama)
M: Bora botar a menininha em cima da bicicleta, (Mantém a bicicleta em pé no chão) pra ver se dá certo. [parece tentar aproveitar as ações da criança ao invés de mudar o foco]
Cr1: Ai, essa tá duro, não dobra o pé (tentando dobrar as pernas da bonequinha. Coloca a boneca na cama)
M: Bota ela em pé aqui pra ver.
Cr1: (Pega a bonequinha e leva para a bicicleta)
M: Em cima da sela, ao contrário. Ôxe, de costa pra sela, pra, pro guidom da bicicleta?
Cr1: Assim (Vira a boneca pra frente, em cima da bicicleta). É? (Larga a boneca)
M: (Passa a bicicleta no chão com a bonequinha em cima)
Cr1: (Ri)
M: (Encosta a bicicleta com a boneca na caixa do bebê). Tá parecendo o (?), né? O carnaval (?)
Cr1: É.
M: (Coloca a bicicleta com a boneca encostada na casa, perto da cozinha)
Cr1: (Pega uma cestinha cor de rosa do chão). Isso é pra levar o bebezinho menina. Ó, pra levar o bebezinho (Mostra à mãe) [começa a construção de um enredo]
M: (Tenta manter a bicicleta em pé)
Cr1: Essa também é o bebê é? (Pega um objeto do chão e coloca na cesta). Não? (Olha para a mãe)
M: (Balança a cabeça de leve. Coloca outra bonequinha que estava no chão, na cama. Fala muito baixinho, não dá pra entender)
Cr1: (Olha para a bonequinha na cama)
M: 2, 3, 4 (apontando para os "bebês")
Cr1: (Larga a cesta e pega as duas camas juntas e coloca mais na sua frente). Essa não é bebê não, essa é a (?)
M: É a menininha, né? (Toca na boneca)
Cr1: É.
M: E o pai e a mãe? [sugerindo e dando pistas] E o pai e a mãe, quem é? (Toca nos bonecos compridos que estão no chão e pega um objeto do chão e o devolve logo em seguida. [tenta induzir])
Cr1: Essa é (aponta para a boneca comprida) a mãe e esse é o pai (aponta para o boneco. Olha para a filmadora e sorri). Eu sou ela (pega a boneca) e tu é, a bebê (pega o bebê da caixa e estende para a mãe. Ri). [Acata a 'velha' sugestão]
M: (Pega o bebê). Mamãe, eu quero comida (fala com voz de criança) [o enredo em desenvolvimento]
Cr1: (Olha para a filmadora, sorrindo). Em pé (bate com a "mãe", em pé, no chão. Pega um objeto e olha para ele)
M: Mamãe, eu tô com fome (Mexendo nas roupas do bebê)
Cr1: (Olha para a mãe. Bate ainda com a boneca no chão). Eu vou colocar comida.
M: Eu quero logo. É assim que tu faz comigo. Eu quero logo (com voz de criança). Venha logo mamãe, eu tô com fome.
Cr1: (Ri. Pega o prato que está na casa)
M: (Olha para a criança, sorri e põe o bebê na caixa)
Cr1: (Coloca a "mãe" no chão e o prato também, mexe no objeto que tinha pego antes). Eu tô colocando.
M: Olha aqui a mamadeira. [mostrando o quê e em quê o bebê deve comer] (Pega a mamadeira da cozinha, coloca na frente da criança). O bebê quer mamadeira.

Cr1: (Coloca o objeto que estava mexendo na cozinha).
M: Eu quero comida, mamãe. Eu tô com muita fome. (Ajeita os objetos na cozinha)
Cr1: (Pega o prato). Toma. A comida com tempero. (Ri) [inicialmente não aceita a sugestão da mamadeira]
M: (Pega o prato). Eu quero, eu quero mamadeira, eu quero leite [insiste].
Cr1: (pega a mamadeira e leva em direção ao bebê) [acata]
M: (Pega a mamadeira da mão da criança). Eu quero leite.
Cr1: (Tira a chupeta da boca do bebê). Tira.
M: Eu quero leite. (Coloca a mamadeira na boca do bebê)
Cr1: (Fica olhando, sorrindo)
[...]

É possível observar, então, que aparentemente os adultos tendem a tentar conduzir a atividade da criança, mesmo que o objetivo seja apenas “brincar”, como era o caso nesta observação. A criança, porém, parece perceber claramente as intenções dos adultos por mais sutis que estas possam ser. Mais uma vez podemos derivar destes achados relações com o dia-a-dia de ambientes educacionais; abstraindo um lado positivo das intervenções para o processo de construção de significados, mas também um outro lado negativo. O lado negativo refere-se ao insucesso da mãe na tentativa ostensiva de fazer a criança construir um enredo, apenas forçando de forma aparentemente aleatória e levando, ao contrário da intenção, a impasses na construção da brincadeira. Por outro lado, o lado positivo, quando no decorrer da brincadeira estas intervenções aparecem como incentivos ou desafios à brincadeira a narrativa passa a ser compartilhada, co-construída.

Crianças 1, 2 e 3 em interação com outra criança

A nova situação (adulto com filmadora observando a brincadeira) aparentemente sugere às crianças, principalmente as que chegam para compor a díade, uma tarefa a ser realizada, pois a criança espera uma espécie de instrução. Como esta não vem do adulto, ela pergunta à outra criança (Criança 1.2: “Aí faz o quê?”).

Estas atitudes ilustram um pouco a situação de dependência ou falta de autonomia que geralmente é imposto às crianças. Mesmo elas estando diante, como neste estudo, daquilo que supomos ser mais comum, familiar e propriedade delas – brinquedos – ainda assim, parece haver algo como uma espera por ‘instruções’ do adulto ou da “professora”.

Vejamos na ilustração abaixo, a criança mais velha (3.1) já está querendo ir embora porque a sua irmã não se engaja na brincadeira (e até chora), e ela parece querer compreender o objetivo ‘da tarefa’. Certamente, a criança queria se certificar de que atingiu tal objetivo.

Exemplo 53

Cr3.1: Ó Cibele, tu vai filmar isso quando? Cr3: (Olha para a filmadora). Já tá filmando. Cr3.1: <u>É pra ver quem brinca mais é?</u> Cr3: (Balança a cabeça que não) Cr3.1: <u>Pra fazer o quê?</u> Cr3: Pra ver como é que brinca. Cr3.1: (Levanta com a boneca na mão e vai para perto da caixa de brinquedos, colocando a boneca e outros objetos dentro da caixa)
--

Esse evento parece confirmar a hipótese de que apesar das crianças brincarem em alguns momentos durante a observação, elas parecem também querer cumprir um objetivo ou tarefa para a qual foram requisitadas – brincar com aqueles objetos. E brincar com aqueles objetos parece querer dizer arrumar todos, certamente ‘adequadamente’, na casinha. Isto parece ser mais forte na criança mais velha e dupla observada no ambiente escolar. O que também pode demonstrar menos desenvoltura ou mais limite imposto pelo ambiente e pela idade. Assim como, a confirmação da imposição de limites pelas interações, ambientes e artefatos disponíveis.

Uma questão importante e também diretamente relacionada à discussão desta característica refere-se ao tipo e efeito da ‘ajuda’ ou desafio. Ou seja, até que ponto a ‘ajuda’

funciona realmente como um desafio ou ajuda? Onrubia (1996) tem uma discussão interessante a respeito da necessidade de uma “ajuda ajustada”, para que de fato o ensino funcione como um processo de criação de zonas de desenvolvimento proximal e de intervenção nestas. Baseada nos dados discutidos aqui, mães com uma postura menos diretiva, que dá maior autonomia para a criança (da criança 2) possibilitam maior liberdade e criatividade das crianças. Já as que têm uma postura mais diretiva (da criança 1) de uma certa maneira inibem a autonomia da criança, fazendo com que estas se mostrem mais dependentes.

Chama a atenção ainda o fato de parecer muito difícil para o adulto participar de brincadeiras como parceiros das crianças, apenas brincando com elas, o que pode estar sugerindo maiores vantagens de interações entre ‘iguais’. Ou seja, a real necessidade de se estimular, em ambientes de aprendizagem, as atividades e brincadeiras entre pares. Seria interessante investigar nestes dados como os diferentes tipos de ajuda fornecidas pelas mães levam (ou não) a diferentes desfechos ou construções. Certamente isto também seria útil para as discussões sobre o tipo de ajuda que deve ser fornecida em ambientes de aprendizagem. Fica claro, em suma, a relevância ou influência do tipo de interação para a qualidade do significado construído.

Uma conclusão a que Schaffer (2002) chega serve aos achados deste estudo: “O adulto não invade e molda uma criança inerte, mas, ao contrário, tem de agir dentro do contexto das características da criança e de sua atividade corrente”. (p. 309). As crianças muitas vezes recusam ou simplesmente ignoram algumas tentativas de direções vindas dos adultos, sejam de familiares, como a mãe, ou não, como da pesquisadora, de maneira que “a criança é o membro da díade que molda o curso da interação, mais do que a mãe”. (p. 311)

Capítulo 7 - Análises e Discussões II

7.1. *Brincadeiras observadas em crianças com diferentes idades e procedimentos*

As análises discutidas nesta seção basearam-se em videografias realizadas com crianças em idades entre três e nove anos, observadas em momentos separados e com diferentes objetos e procedimentos, descritos na metodologia. Nesta parte então discuto videografias realizadas com crianças que foram envolvidas no estudo depois das “crianças principais”, analisadas na seção anterior (capítulo 6), e a partir de problemas ou questionamentos surgidos durante as primeiras observações com as referidas crianças. Problemas como o fato de não terem se envolvido de forma mais prolongada em brincadeiras com os objetos pouco familiares (engrenagem de descarga sanitária e sucata de estabilizador; figuras 02 e 03). E questionamentos como se haveria distorções, com relação àquelas características do processo de construção de significados, na observação de crianças mais velhas e mais novas envolvidas em brincadeiras semelhantes. Os objetivos então eram confirmar tais características, assim como, possibilitar o aparecimento de outras.

Dessa maneira, apresento análises preliminares de participantes mais jovens, assim como, mais velhas que as “crianças principais”. Nestas observações somente a criança mais nova teve dois momentos, um de brincadeira sozinha e outro com um par, as outras tiveram apenas o momento em duplas, não havendo brincadeiras envolvendo as mães. Todas as observações foram realizadas na escola das crianças.

Para as crianças alfabetizadas incluí, além dos brinquedos ou ao invés destes, um pequeno texto, que se referia à engrenagem de descarga sanitária (o “gradêgo”), com uma gravura que continha esta engrenagem junto a um boneco (anexo 01). O objetivo era analisar, mesmo que de forma preliminar neste momento, se este instrumento (o texto) representaria

algum tipo de suporte para que a criança construísse um significado para aquele objeto, uma vez que fornecia pistas a respeito.

As análises a seguir são apresentadas de acordo com os pares de crianças, suas faixas etárias e os materiais utilizados. À medida que vou descrevendo cada par, destaco as características identificadas entre aquelas construídas anteriormente (apresentadas em itálico), as novas que emergiram nesta análise, assim como, a possível relação da discussão corrente com o contexto escolar.

Crianças 4 e 4.1

Três anos de idade

Material: os mesmos objetos utilizados com as “crianças principais”.

Criança 4 Sozinha [15’58”]

Como observado nas outras análises, ao chegar no ambiente, a criança inicialmente observa/analisa os brinquedos para somente depois manipulá-los, ou seja, procede de maneira semelhante independente da idade. Vale salientar que esta análise por parte da criança não parece um reconhecimento aleatório do ambiente ou dos brinquedos, pelo contrário, a criança parece fazer uma observação de forma a dar um sentido de conjunto aos brinquedos. A criança 4, por exemplo, aparentemente procura realizar algum tipo de classificação/organização para os brinquedos, possivelmente procurando definir uma forma de brincar com aqueles objetos. Esta postura relaciona-se às evidências encontradas na primeira parte, às quais demonstram que os artefatos participam da definição ou direção dada à atividade. [Características emergentes *Percurso para a construção de significados e Artefatos participam da definição da atividade*].

Exemplo 1

Cr4: Eu tenho três. (Mostra três dedos)

E: Três anos?

Cr4: (Balança a cabeça que sim e volta a fazer a bicicleta andar. Pára, deixa a bicicleta no chão, olha para os outros brinquedos que estão do outro lado, põe a mão na boca, inclina-se e pega uma boneca comprida com capuz rosa (a boneca "mãe") [OBSERVA/EXPLORA/MANIPULA]. Volta a sentar com as pernas cruzadas no chão e agora com a boneca na mão, olha em volta [ANALISA/SELECIONA]. Mexe nos brinquedos que estão ao seu lado (não dá para ver quais porque está na frente deles). Faz um movimento como quem vai colocar a boneca junto dos brinquedos ao seu lado, mas se inclina e coloca onde estava antes. Pega algo, olha para ele e senta com o objeto na mão, inclina-se para o lado e coloca-o no outro grupo de brinquedos. [ORGANIZA/CLASSIFICA].

Observa-se então que a criança primeiro analisa, depois realiza uma espécie de classificação dos brinquedos que vai ficando cada vez mais clara no decorrer da observação.

A criança não verbaliza e parece está constantemente examinando os brinquedos à sua volta. Na análise da sua atividade vai ficando claro mais um possível nível do processo de construção de significados, um procedimento resultante da análise que a criança faz dos objetos disponíveis: organizar/classificar os brinquedos em diferentes grupos. Pode ser um procedimento de análise do percurso da construção de significados, não observado com clareza anteriormente. Pode ainda ser característico da faixa etária, por este motivo não observado na parte I com as ‘crianças principais’. E é possível ainda que a criança esteja construindo um enredo internamente, assim, estaria procurando classificar os brinquedos de acordo com a estória que estava criando, embora não a estivesse externalizando (como veremos em outro exemplo mais adiante). [Características identificadas *Construção de Narrativas* e a possibilidade de um nível intermediário no *Percurso da significação*].

Relacionando tais evidências ao cotidiano escolar, estas remetem às escolhas das ferramentas a serem utilizadas com aprendentes em ambientes de aprendizagem e nos alertam sobre a necessidade destas escolhas não serem banalizadas ou aleatórias. Os critérios para estas seleções devem ser bem delineados e estreitamente relacionados ao conceito que se pretende abordar. Este cuidado deve ser tomado independente do nível de ensino. Embora

pode-se lembrar, considerando a faixa etária desta criança, que estas observações são ainda mais importantes quando nos referimos à educação infantil, cuja compreensão do indivíduo da sua inserção naquele espaço é limitada. Além de ser nesta fase que se estabelecem os primeiros vínculos ou tipo de relação que ele ou ela terá com a aquisição de conhecimentos.

Outra característica mais uma vez confirmada foi a aparente necessidade da criança de construir uma narrativa, um enredo relacionado à atividade que está engajada. Desta maneira, a importância de construir um sentido para a situação, lugar, material e pessoas envolvidas.

A alternativa levantada no item anterior – inicialização de um enredo – parece se confirmar na continuação da brincadeira da criança, ou seja, ela parecia está classificando os brinquedos de acordo com um enredo ou auxiliando, através desta classificação, o enredo que estava construindo internamente, vejamos o exemplo abaixo.

Exemplo 2

Cr4: [...] Inclina-se e pega o "chuveiro" azul, mexendo nele ainda inclinada. Toca um objeto, mas pega o microondas, larga no chão, pega o fogão e coloca perto do "chuveiro". Olha para o outro lado, põe a mão na boca e vem para o lado direito novamente onde estão o "chuveiro" e o fogão. Pega a boneca outra vez (“mãe”), olha para os pés dela, inclina-se, pega o sapato da boneca, olha em volta e coloca nos pés da boneca. Levanta o microondas. Quando vai colocar a boneca em pé, o sapato dela cai. [Parece está organizando as coisas de uma casa, a boneca poderia ser a dona desta ‘casa’]

[Características evidenciadas *Construção de narrativas e Percurso da significação*].

Essa possibilidade de construção de um enredo vai se confirmando durante toda a brincadeira ‘solitária’ desta criança, embora, como veremos, a construção continue mesmo depois da chegada da outra criança.

Exemplo 3

[...]

Olha para a boneca, dobra as pernas novamente e fica mexendo na roupinha dela enquanto também move a boca como se estivesse falando, mas sem emitir som. Coloca o capuz da boneca e o ajeita. Deixa a boneca ao seu lado no chão sem deixar de tocá-la e olha em volta para os brinquedos. Inclina-se, chega mais perto da casa e pega a moto, voltando à posição anterior, mas logo em seguida se inclina outra vez com a moto na mão e pega um boneco ("pai"), voltando a sentar. Deixa a moto deitada no chão na sua frente e segurando o "pai" de cabeça para baixo traz ele para a frente, pega a moto e tenta colocá-lo em cima da moto. A moto cai e a criança ajeita as pernas do boneco antes de levantar a moto. Larga o boneco no chão ao lado da "mãe". [Aparentemente, então, há uma continuidade nos movimentos da criança e que sugere a construção de uma narrativa; nestes movimentos a criança continua observando/explorando para depois selecionar, manipular/organizar, testar, analisar e assim por diante ao recomeçar um novo movimento dentro da mesma atividade].

[...]

Olha para o outro lado, aproxima-se da casa (caixa-casa), sentando-se sobre as pernas e fica olhando para a casa. Depois, vira-se, sentando de costas para a casa, ainda olhando em volta. Bate com a mão em alguns brinquedos, olha para eles e inclinando-se pega o "chuveiro", abre sua porta e mexe nele, movendo a boca como se estivesse falando. Larga o "chuveiro" no chão e pega uma cadeirinha, coloca-a no lugar e pega uma mesinha retangular botando-a ao lado de outra mesinha, pega-a novamente e coloca ao lado da outra mesinha. Pega outra cadeirinha e quando vai colocá-la junto da mesinha, bate e derruba a mesinha. Ainda está falando sem sair nenhum som. Ajeita as mesinhas e a cadeira. [Claramente observamos uma seqüencialidade nas escolhas e movimentos da criança com os brinquedos, ou seja, há uma correspondência entre suas ações].

Assim, a criança continua até a chegada do seu par, como se construísse um discurso (movendo os lábios), enquanto manipula brinquedos que parecem participar de uma estória, dada a correspondência entre os brinquedos que seleciona e manipula.

Isso parece confirmar também a necessidade da criança de ligar coerentemente os artefatos selecionados a um enredo. Esta necessidade de relacionar os objetos de forma a englobá-los em um enredo pode estar refletida, pensando mais uma vez nas implicações para o contexto escolar, na freqüente falta de estímulo na escola. Isto porque as disciplinas e ou conteúdos de uma mesma disciplina muitas vezes são ‘trabalhados’ de maneira isolada. Este isolamento freqüentemente leva à uma não compreensão da sua relevância e, assim, ao desinteresse do/da aprendiz.

Além do seu constante movimento nos lábios e a seqüencialidade na seleção dos brinquedos, as ações da criança na brincadeira, parecem confirmar a construção de um enredo. Tais ações, no entanto, podem parecer em uma primeira análise não relacionados, aleatórias, pois a criança pega e solta objetos várias vezes. Mas analisemos o recorte abaixo.

Exemplo 4

Ainda com a boneca no colo (bebê), olha em volta, toca em alguns brinquedos que estão a sua frente, toca na boneca e coloca-a na caixa, sempre mexendo a boca como se estivesse falando. Inclina-se e pega a geladeira vermelha. Abre e mexe dentro da geladeira, colocando-a, com a porta aberta, para baixo, depois fecha-a e bota no chão, em pé. Pega o "balcão" vermelho e mexe nas suas portas (do armário em baixo do balcão da cozinha). Tenta abrí-lo. A porta do "balcão" faz barulho e a criança olha para o dedo. Deixa o "balcão" no chão, de cabeça para baixo. Pega uma chupeta e imediatamente larga no chão. Pega o "bebê" e a mamadeira e com o "bebê" apoiado no joelho, coloca a mamadeira na boca da boneca, dando de mamar – uma mão segura a cabeça da boneca e a outra segura a mamadeira. Depois, tira a mamadeira e coloca no chão, em pé. Pega a chupeta do chão e põe na boca da boneca, depois coloca o "bebê" novamente na caixa/cama e olha para trás.)

Veja que podemos inferir todo este movimento da criança como, ao contrário do que se vê numa primeira análise, totalmente correspondente. Observe que a criança está mexendo em móveis da cozinha, lugar onde geralmente se guarda e prepara comida, estreitamente relacionado ao que a criança faz logo depois: *alimenta* o bebê. Depois de ir à geladeira e ao balcão da cozinha, a criança pega uma mamadeira, como se a tivesse preparado naquele momento, e dá ao bebê. Posteriormente, a criança coloca o ‘bebê’ para dormir, procedimento comum após alimentar uma criança pequena.

Essa possibilidade reforça a afirmativa de que as ações das crianças, mesmo as crianças pequenas (lembrando que esta estava com três anos de idade), não são aleatórias e parecem encontrar-se em constante busca de construção de significados, ainda que isso não esteja ostensivamente delineado nos movimentos ou através de um discurso. [Identifico aqui a característica de *Construção de Narrativas*].

Mas foi somente depois de aproximadamente dez minutos que a criança começou a brincar que pude observar com clareza um movimento de ‘arrumação’ dos móveis em miniaturas (da casa) o que acontecia logo de início com as crianças mais velhas (crianças principais). No entanto, esta criança não fez menção a arrumar tais móveis dentro da casinha. Ela apenas ficou em frente à casinha, observando-a e logo depois classificou e arrumou os móveis da casa; porém, neste momento (de efetiva arrumação), a criança estava de costas para a casinha e ‘arrumava’ os móveis fora desta (como descrito na segunda parte do **exemplo 3** acima). [Característica *Artefatos definem a atividade/brincadeira*].

Criança 4 com a outra criança [12’50”]

Como as outras crianças, a criança 4 ao chegar no contexto da brincadeira observou e depois manipulou/explorou os brinquedos. Quando ela observa a colega chegar, faz gestos e emite comportamentos que parecem querer fornecer informações à criança que acabou de chegar (4.1), especialmente no sentido de estabelecer limites para esta. Observei tais sinais, supus seus significados e os vi confirmados nesta situação de crianças pequenas em interação. Assim, a comunicação inicial nesta diáde se deu através de sinais e de uma maneira indireta, embora aparentemente compartilhada, como podemos verificar no trecho abaixo.

Exemplo 5

<p>Cr4: (Não tira a mão de dentro da caixa da boneca, olhando a Cr4.1 que acabou de chegar). [parece querer mostrar que aquele brinquedo ela está brincando ou é dela]</p> <p>E: Olá, como é teu nome?</p> <p>Cr4.1: (Olha para trás, ainda com a mão na boca). “Cr4.1”. (Olha para frente)</p> <p>Cr4: “Cr4.1” (Olhando para a E. e sorrindo)</p> <p>E: “Cr4.1”?</p> <p>Cr4: (Balança a cabeça que sim. <u>Ainda está com a mão na boneca dentro da caixa com o bebê</u>).</p> <p>Cr4.1: (<u>Inclina-se e pega o "bebê"</u>) [<u>vai exatamente onde a criança 4 pareceu prevê</u>]</p> <p>E: “Cr4.1”, pode brincar com o que...</p>

Cr4: Não. (Segura a boneca e coloca novamente na caixa) [Confirma que estava querendo se resguardar ao deixar a mão na caixa]
E: ... esqueci de dizer não foi Cr4? Meu nome é Mônica.
Cr4: (Fica olhando para a E. com a mão na boneca na caixa).
E: Esqueci de dizer não foi?
Cr4: (Balança a cabeça que sim)
E: Meu nome é Mônica viu “Cr4.1”, vocês podem brincar com o que vocês quiserem, tá? Eu já disse à ‘Cr4’, não foi ‘Cr4’?
Cr4.1: (De costas para a filmadora, pega algo e brinca)
Cr4: (Fica olhando Cr4.1, ainda com a mão na boneca)
Cr4.1: (Com uma mão apoiando o corpo no chão, mexe nos brinquedos).
Cr4: Não, pode (?) (Fala baixinho). Só pode um, ‘Cr4.1’.
Cr4.1: (Olha para Cr4.)
Cr4: Só pode um. (Fica olhando para “Cr4.1”) [o quê só pode um? Brincar? Certamente queria complementar a informação da observadora, dizendo que cada uma poderia brincar com um brinquedo]
Cr4.1: (Fica olhando para Cr4.)
Cr4: Um. [cria uma regra, que por sinal parece lhe favorecer, já que escolheu o brinquedo que queria antecipadamente]
Cr4.1: (Olha para o "bebê")
Cr4: (Pega o "bebê" e põe no colo. Tira a chupeta da boneca e olha para ela. Coloca a chupeta no chão e pega a mamadeira) [possivelmente tenta evitar que a outra não respeite ‘a regra’ e pegue seu bebê/brinquedo]
Cr4.1: (Pega a mesa redonda e outro objeto) [passa a brincar com outros artefatos que parece ser permitido; ou seja, parece haver um acordo tácito]
Cr4: (Coloca a mamadeira na boca da boneca e olha para Cr4.1). Tô brincando com isso (olha para a mão de Cr4.1 que está com o objeto). [parece tentar ver se é permitido ou não que a Cr4.1 pegue aquele brinquedo]
Cr4.1: (Olha para Cr4.) [possivelmente, da mesma maneira, para confirmar se é permitido]
Cr4: (Estende a mão para o objeto)
Cr4.1: (Deixa o objeto no chão)

Quando a criança protege e não permite que a criança 4.1 pegue em alguns brinquedos, ela claramente impõe limites e regras criadas por ela própria à criança 4.1 que chegou no ambiente da brincadeira depois. E esta, por sua vez, ao respeitar as imposições e não se engajar livremente na brincadeira demonstra compartilhar desta comunicação. [*Co-construção do discurso*].

Existe ainda a possibilidade da criança 4 não está apenas querendo demarcar propriedade sobre a boneca-bebê, esta reação ‘de proteger’ a boneca pode estar relacionada também à construção de um enredo que poderia estar em construção antes da chegada da criança 4.1. O bebê, por exemplo, poderia estar dormindo e a ‘mãe’ (Cr4) não queria que ele

fosse acordado, por isso não deixava que pegassem nele. Como aconteceu também em outras observações da seção anterior com as crianças principais. A criança 2, por exemplo, reagia quando mexiam, seja adulto ou par, no que ela havia arrumado, sugerindo que o ‘incômodo’ não era apenas pela ‘desarrumação’ ou por tirar as coisas do lugar, mas por interferir em um enredo, um *script* que vinha sendo estruturado. [Discussão que remete à característica *Construção de narrativas*].

Outro ponto que também merece destaque na interação desta dupla de crianças mais novas refere-se aos poucos momentos que puderam ser caracterizados como de fato uma ‘brincadeira conjunta’. A díade parecia brincar separadamente e a criança 4.1 demonstrou dificuldades em dar continuidade ou mesmo em se engajar realmente em uma brincadeira. Na maior parte do tempo as ações dela, ao contrário do que geralmente era observado nas outras crianças, pareceram aleatórias e aparentemente não passou dos ‘níveis’ de observação e manipulação. É possível que os limites e vigilância impostos pela criança 4, que chegou primeiro no ambiente da brincadeira, com relação ao que a colega (4.1) podia ou não pegar/brincar, contribuíram para que esta não ultrapassasse os níveis iniciais do processo de construção de significados.

Nos poucos momentos de brincadeira da criança 4.1, entretanto, ela fornece sinais de que também está tentando classificar os brinquedos ou mesmo fazer uma ‘arrumação’. Vejamos o exemplo abaixo.

Exemplo 6

Cr4: (Deixa a caixa no chão e tira a frauda do "bebê") Cr4.1: (Engatinhando, <u>pega uma "poltrona" e o sofá</u> , voltando à posição de antes) Cr4: (Pega a caixa da boneca e guarda a frauda dobrada num "bolso" da caixa) Cr4.1: (Vira-se e engatinhando pega um objeto – mesinha – perto da Cr4.)
--

É provável que esta seja mais uma evidência que nos leva a confirmar a tese de que os artefatos participam de maneira relevante na definição da atividade dos indivíduos, como temos observado desde os estudos piloto. [Característica *Artefatos definem a atividade*].

Durante toda a brincadeira a criança 4 continua construindo o enredo, mas depois da chegada da outra criança, esta construção aparece de forma mais ostensiva. O interessante é que por alguns poucos momentos a criança 4.1 parece tentar se envolver neste enredo, ainda que de forma sutil. Ou seja, este enredo mais ostensivo ou o discurso da criança 4 parece ser interpretado pela criança 4.1 como um convite à interação.

Exemplo 7

Cr4: Já fui pra piscina (tira a mamadeira e põe no chão, pega a chupeta, aproxima mais a boneca do rosto e coloca a chupeta na boca da boneca). Chupetinha, chupetinha, chupetinha, chupetinha. (no início da frase se referia a aula na piscina da escola)

Cr4.1: (Continua olhando a Cr4)

Cr4: (Abraça o "bebê" e põe a mão na cabeça dele. Olha para os brinquedos). Me dá aí, esse coisa amarelo (Aponta para os brinquedos perto de Cr4.1).

[...]

Cr4: (Olha para Cr4.1 e coloca a balança no chão. Depois põe a balança mais afastada e olha para o "bebê"). Vamo tomar banho bebê? (Tira a chupeta da boneca). Vamo? (Fala baixinho, olhando para o bebê)

Cr4.1: (Continua sentada com o objeto na mão e olhando para os brinquedos)

Cr4: (Começa a tirar a roupa da boneca). Né bebê?

Cr4.1: Não é pra pegar e dormir (Ainda mexendo nos brinquedos) [tenta participar da construção do enredo]

Cr4: Eu também. (Ainda tirando a roupa do "bebê") [aceita]

Cr4.1: Junto da irmã dele (Olha em volta e toca na "mãe"). Junto da irmã dele. [continua a tentativa de compartilhar do enredo]

Cr4: (Fala baixinho tirando a roupa da boneca) [pode não está mais querendo a participação da criança 4.1]

Cr4.1: (Inclina-se para os brinquedos e pega algo). A irmã dele aqui (Coloca o objeto perto dos brinquedos que está brincando). A irmã dele era aqui. (Olha para a Cr4, levanta-se e sai da frente da filmadora).

Cr4: (Ainda está tentando tirar a roupa da boneca) [continua a brincadeira sozinha]

Obs.: (Barulho de crianças ao lado na piscina da escola)

Cr4: (Olha para a porta e volta a tirar a roupinha)

Cr4.1: (Volta e ajoelha-se perto dos brinquedos. Pega o "balcão" vermelho, olha e larga no chão, depois pega o "posto de gasolina" e senta-se com ele na mão. Mexe e olha para o "posto" e o deixa no chão.) [parece ter se dispersado novamente]

Cr4: (Consegue tirar a roupa da boneca)

Cr4.1: (De joelhos, mexe nos brinquedos)

Cr4: (Deixa o "bebê" no chão e mexe no "chuveiro") [continua engajada na construção do enredo, falou em dar banho no bebê e parece estar preparando este banho]

Cr4.1: (Senta-se com algo na mão)

Cr4: (Tenta colocar o "bebê" em pé no "chuveiro") [o banho]

[...]

Cr4: (Faz alguns sons, tira a mamadeira da boca do "bebê" e põe no chão). Vai, dá a caminha 'Cr4.1'. [parece está aceitando a sugestão da Cr4.1, pois foi ela quem falou primeiro em 'dormir' e agora a Cr4 requer a 'caminha']

Cr4.1: Caminha? [parece surpresa]

Cr4: (Inclina-se e pega uma "cama" que está perto da caixa da boneca)

Cr4.1: (Olha para Cr4)

Cr4: Caminha sim senhor (Coloca a cama no chão mas do outro lado) [como se o bebê tivesse protestado 'ir para a cama']

Cr4.1: (Está com outra cama na mão). Que vou, que vai ficar aqui (Coloca a cama na sua frente no chão)

Cr4: (Pega a chupeta do chão e levanta a mamadeira que estava caída no chão. Põe a chupeta na boca do bebê e olha para Cr4.1). Me dá esse, esse, esse (aponta), uma bonequinha (com o dedo em pé, aponta), uma bonequinha. Uma bonequinha, é, é (estende a mão)

Cr4.1: (Estende um brinquedo (bonequinha) amarelo e fica olhando para Cr4)

Cr4: (Pega e com o brinquedo (bonequinha) na mão empurra a chupeta do bebê. Mova a boca como se estivesse falando. Pega a cama e põe a "bonequinha" nela, colocando a cama no chão). Me dá aí. ['a irmã' como também tinha sugerido a Cr 4.1, apesar de ter voltado a falar para si mesma]

Nesse sentido, observamos que a criança 4 oscila entre participar de forma mais solitária e permitir a participação da criança 4.1., possibilitando alguns flagrantes de construções conjuntas destas crianças (exemplo 7).

Outra curiosidade em comparação com as crianças mais velhas (as crianças principais, com aproximadamente cinco anos de idade), como já havia sinalizado, é que a criança 4 (3anos) não parece começar a brincadeira 'arrumando a casa' ou estruturando um ambiente para depois compor a narrativa. Esta criança parece ir arrumando de acordo com seu enredo ou com as necessidades de seu enredo naquele momento, ou seja, ao mesmo tempo. Aparentemente foi desta maneira com a 'cozinha e a preparação da mamadeira para o bebê', com o 'banheiro para tomar banho' e com o 'quarto para dormir' (exemplos 4 e 7). Isso pode

significar que fazer um planejamento claro sobre o que construir ou executar é uma habilidade ainda não tão bem dominada por crianças nesta faixa etária, as construções aqui, portanto, são mais improvisadas (‘aqui e agora’).

Depois de aproximadamente 10 minutos de observação a criança 4.1 finalmente se engaja em uma brincadeira de forma aparentemente menos aleatória, embora, infelizmente, isto coincida com o momento em que a criança 4 se dispersa por causa do começo de uma aula na piscina (ao lado da sala onde estávamos e visível através da vidraça). A aula, então, chama a atenção da díade. Mas neste momento a criança 4.1 parece tentar arrumar um ambiente para a boneca que a criança 4 selecionou e a ‘autorizou’ a brincar.

Exemplo 8

Cr4: (Fala baixinho – não dá para entender). Essa também. (Aponta para a boneca que está na cama. Pega a balança novamente)
Cr4.1: (Olha para Cr4 e continua a brincar. <u>A criança arrumou a boneca perto do sofá</u> [continuando, pois anteriormente estava arrumando sofá e poltrona])
Cr4: (Põe a balança no chão e olha em volta). Deixa eu ver aqui. (Levanta-se e sai da frente da filmadora, indo olhar as outras crianças na piscina)
Cr4.1: (Também sai)

Realizando agora uma rápida análise comparativa, destas crianças com três anos de idade e as crianças principais, diretamente uma vez que o mesmo material foi disponibilizado, verifico a identificação nas análises das brincadeiras destas crianças de algumas das características verificadas nas análises com as crianças principais; tais como: *construção de narrativas* (1), *orquestrações* (2), *co-construção no discurso e resgate do contexto* (3), *percurso da significação* (7) e *artefatos definem a brincadeira/atividade* (8). Isto nos pré-autoriza a reafirmar a possibilidade de termos identificado características ou partes do processo de construção de significados na brincadeira infantil.

Por outro lado, não foi possível identificar nas brincadeiras da criança 4 sozinha ou com a criança 4.1 com clareza as seguintes características: *Consciência do poder do discurso/da linguagem* (4), *postura investigativa* (5), *auto-regulação: possíveis diálogos internos* (6), *condução-não autonomia* (9). Provavelmente a característica quatro não emergiu nesta análise tanto pela dificuldade que as crianças apresentaram de construir atividades ou diálogos em conjunto como pela faixa etária das crianças. Certamente, como comentado na seção anterior, esta característica será mais comum quanto maior o domínio da criança do sistema simbólico.

As características cinco e seis, por outro lado, podem apenas não ter emergido tão claramente quanto nas outras crianças, uma vez que a reflexão destas, principalmente da quatro, foi aparentemente acompanhada por um discurso silencioso, enquanto nas crianças anteriores não haviam movimentos nos lábios e sim discursos ou ações que sinalizavam para construções internas. Já a característica nove pode não ter sido evidenciada simplesmente porque aquela atividade não se diferenciava muito das atividades que crianças naquela faixa etária (3 anos) são solicitadas a realizar no dia a dia escolar. Ao contrário do que ocorre geralmente no cotidiano escolar de crianças mais velhas. Embora ainda tenha surgido uma certa condução da criança 4 para a 4.1. Em outras palavras, a não identificação daquelas características nas crianças de três anos analisadas neste momento não são suficientes para inviabilizar a hipótese de participação destas na constituição do processo de construção de significados.

Crianças 5 e 6

Idade: 6 anos

Material: ferramentas de plástico, jogos com peças de montar/encaixar, sucata de estabilizador, engrenagem de descarga sanitária ‘gradêgo’, livro com textos e gravuras em preto e branco, folha de papel em branco, uma caixa com massa de modelar colorida, uma caixa com giz de cera e o texto sobre o ‘gradêgo’ com uma gravura.

Crianças em dupla [18’00’’]

Inicialmente as crianças começam a brincar separadamente, a criança 5 pega a caixa de massa de modelar e a criança 6 as ferramentas. O primeiro em alguns momentos junta-se à criança 6 que logo depois já está com peças de montar e ferramentas. Nesta situação verifiquei dois eventos que devem ser destacados:

- 1) Principalmente a criança 6 inicia sua brincadeira com as ferramentas e realizando seleções de objetos na seqüência. Nesta seqüência ela explora um a um e suas seleções são coerentes com suas ações, ou seja, existe uma clara correspondência (exemplo 9). As explorações, e posteriores escolhas, portanto, não são aleatórias, obedecem a algum critério estabelecido desde o início da brincadeira; demonstrando que há um planejamento prévio das ações que vão sendo executadas, o que não parecia acontecer com clareza na brincadeira da criança anterior (de três anos). [Característica: *orquestrações*].

Exemplo 9

Cr6: (Pega o "martelo", inclina-se e pega a "chave de boca") [correspondência]
Cr5: A massinha aqui. (Larga uma caixa e pega outra)
Cr6: (Pega o 'gradêgo' e mexe nele com a "chave de boca") [como se estivesse consertando algo, lembrando que o 'gradêgo' é uma peça da descarga sanitária]
Cr5: (Tira a tampa da caixa de massa). Uhm, que bom.
Cr6: (Olha para Cr5)
Cr5: (Coloca a caixa no chão). Ainda bem que é, ainda bem que, como é? (olha para frente e depois para as massas).
Cr6: (Larga o gradêgo e pega um saco de lego). [que também são peças, tanto que ele continua com a ferramenta na mão. Outra criança as utilizou como 'parafusos']
Cr5: (?) (Não dá pra entender o que diz. Depois, sorri, com algumas massas na mão e esfrega a massa no chão com a mão aberta)
Cr6: (Derrama as peças de lego no chão. Ainda está segurando a "chave de boca")

Neste sentido, podemos observar que as ações da criança na brincadeira parece obedecer a alguma lógica previamente estabelecida.

O outro evento que merece destaque refere-se à interação entre estas crianças:

2) Pouco depois do início da observação a criança 5 procura interagir com a criança 6.

Exemplo 10

Cr5: Qual é a coisa que (?)? (Olhando para Cr6)
Cr6: hein? (Olha para Cr5 e sorri)
Cr5: Advinha. (Sorrindo e esfregando a massa no chão) [parece desafiá-lo a descobrir o que ele está modelando com a massinha]
Cr6: Cobra. [aceita o desafio e supõe de acordo com a aparência da massinha]
Cr5: Não. (Coloca a massa que tinha esfregado do lado. A massa ficou bem comprida.)
Cr6: O que?
Cr5: (Pega mais massa). Advinha. (Olha para Cr6). Duvido (sorri).
Cr6: Não sei.
Cr5: Assim. (Levanta os braços). Bola de futebol. (Esfrega outra massa no chão) [parece tentar dar uma pista, pois aparentemente estava construindo uma trave de futebol]
Cr6: (Sorri e com a "chave de boca" mexe numa peça do lego)
Cr5: Bora, me ajuda. [continua chamando para interagir]
Cr6: (Coloca no chão a "chave de boca" e a peça de lego e pega o "martelo" e bate com ele na peça de lego)
Cr5: Vai construindo um castelo aí. [sugere uma construção para Cr6]
Cr6: (Pega outra peça e coloca em cima da primeira)

Podemos observar que a criança 6 aceita interagir e as duas crianças iniciam uma atividade com o mesmo brinquedo – as peças de montar; mais uma vez diferentemente do que foi observado na brincadeira das crianças anteriores (3a). Depois as crianças brincam a partir da sugestão da criança 5: “construir”. Como se ela fosse fazendo uma ‘construção’ com massa e a criança 6 com as peças de montar. A criança 5, inclusive, sugere que a outra construa um ‘castelo’ e pouco depois fala que construirá uma ‘casa’. Continuam cada uma com seu brinquedo, mas envolvidas numa mesma atividade (construir prédios).

Exemplo 11

Cr5: Vai construindo um castelo aí.

Cr6: (Pega outra peça e coloca em cima da primeira) [possivelmente aceitou a sugestão]
[...]

Cr6: (Ri e pega o "martelo" batendo com ele nas peças montadas)

Cr5: Melhor né? Do que ficar lá sentado (Ainda esfregando a massa no chão. Tira um pedaço dessa massa e coloca perto da 1ª, modelando). Fazer uma casa.

Cr6: (Larga o "martelo" mexe nas peças de lego com a "chave de boca". Depois, larga a "chave" e sorri). Casa de campo.

Cr5: (Bate com as mãos nas massas já modeladas)

Cr6: (?) de futebol. (Fala algo baixinho e pega o "martelo") [agora parece sugerir uma possibilidade de resposta para a charada que a Cr5 havia colocado anteriormente, sobre o que ela estava fazendo com a massa de modelar]

Cr5: (Esfrega um pouco mais a massa que tirou um pedaço e coloca junto da 2ª massa – estava com o seguinte formato: ).

Cr6: (Pega outra peça de lego)

Cr5: Campinho de futebol. Depois vou te ajudar (?) um castelo aí.

[Identificamos naquela discussão as características: *Orquestração, Construção de narrativas e artefato participa da definição da atividade*].

Posteriormente, a atividade conjunta efetivamente se inicia e vai até o fim da brincadeira, quando retornam às suas salas de aula. Elas passam a dividir as peças de montar e entram numa espécie de competição nas suas construções, como demonstrado no exemplo abaixo.

Exemplo 12

Cr6: (Derrama as peças do lego). Ó o que eu achei.
Cr5: À vontade. Ah, que bom (Inclina-se e pega algumas peças que Cr6 acabou de derramar) [começam a brincar com o mesmo brinquedo: as peças de montar]
Cr6: (Também pega algumas peças)
Cr5: Eba. Fazer uma espada. (Fica encaixando as peças) [ele vai estar sempre sugerindo/desafiando para fazer um tipo de montagem – castelo, casa, espada, robô]
Cr6: É pra fazer isso. (Fica encaixando as peças)
Cr5: (Olha para Cr6). Vou fazer a espada. Sabe fazer?
Cr6: Pra quê? (Olha para Cr5)
Cr5: Espada?
Cr6: Não. (Ainda está encaixando suas peças)
Cr5: (Também está encaixando). Aprende comigo. (?)
[...]
Cr6: (Larga uma peça que pegou e pega outra).
Cr5: (Senta-se). Ei, tu deixa umas pecinhas com mais, é, quadrado dessa, visse? (Aponta para as peças, separando as que tem nas mãos). Dessa grande. [começam a dividir e depois disputar pecinhas]
Cr6: Dessa aqui? (Pega uma peça e mostra).
Cr5: Dessa. (Aponta para uma peça e balança a cabeça que sim). **Eu vou precisar**¹³. (Continua mexendo nas peças que tem na mão)
[...]
Cr5: (Pega outra peça e encaixa).
Cr6: (Pega outra peça e fala algo baixinho).
Cr5: Ó. (Mostra o brinquedo montado com as peças do lego). Vou fazer um (olha para as peças no chão). Dá pra fazer um robô. (Olha para Cr6). [Neste caso o formato que vai surgindo na construção parece sugerir outras idéias para esta mesma construção].
Cr6: (Olha para Cr5 e continua encaixando suas peças). Isso é o quê?
Cr5: Uma espada. (Pega outra peça do chão e encaixa na "espada").
Cr6: Tô conseguindo não. (Ainda tentando encaixar)
Cr5: O quê? Assim ó (Olha para Cr6 mostrando seu brinquedo), isso é assim ó.
[...]
Cr6: Ó minha espada. (Faz gesto como se estivesse lutando com a espada). A espada tá fazendo assim. (Faz gesto como se estivesse saindo algo da "espada") [então estava empenhada em fazer uma espada, como o seu par havia sugerido/desafiado]
Cr5: (Ainda mexe nas peças do lego que colocou no chão, olha para Cr6). Churiquim (Tenta tirar o brinquedo da mão de Cr6)
Cr6: (Puxa a mão quando Cr5 tenta pegar seu brinquedo). (?) (Pega uma peça de lego do chão e encaixa na sua "espada")
Cr5: (Pega uma peça de lego e vai encaixar na "espada"). Ah, falta mais. Fazendo a (?)
Cr6: (Pega outra peça e encaixa)
Cr5: Tem mais (?) aí? (Olha para as peças no chão e depois fica olhando para a sua "espada"). Ei, ó tu. (Olha para Cr6). Ah, mas eu vou precisar. (aponta para a mão de Cr6 e olha para o outro lado, no chão). Me dá a arma.

¹³ A frase em negrito esta ilustrando o comentário seguinte.

Dessa maneira, as atividades conjuntas começaram de forma sutil, ou seja, uma observa o que a outra seleciona para brincar e o que faz com este brinquedo. Somente aos poucos parecem começar a questionar e depois sugerir coisas relacionadas à atividade do par. Posteriormente, tais atividades vão confluindo até tornar-se a mesma.

Nesse sentido, aparentemente acontecem alguns gestos, comportamentos e discursos que motivarão ou não aquela confluência. Em outras palavras, ocorre na interação alguns procedimentos que poderão levar a uma (a) atividade conjunta; ou que conseguem estimular apenas algumas (b) conversas e sugestões a respeito de atividades paralelas; ou ainda que não conseguem estimular (c) nenhum tipo de atividade compartilhada. Seria útil, do ponto de vista da aprendizagem, descobrir que procedimentos são estes. [Destacaram-se aqui as características: *Orquestração, Co-construção da atividade e Percurso da significação*].

Através da análise desta interação foi possível confirmar ainda a participação do artefato na definição da atividade, pois aparecem comportamentos e atividades novos, diferentes daqueles nos quais as crianças principais apresentavam ou se envolviam. E ao compararmos estas crianças às crianças principais, verificamos que a maior diferença entre elas está, além da variação etária e de não ter existido interações com as mães, exatamente no tipo de brinquedo/artefato disponibilizado. O que parece ter provocado diferenças também na direção da atividade destas crianças.

Outra observação interessante refere-se ao planejamento das atividades pelas crianças, ou seja, elas, com a massa ou com as peças de montar, primeiro planejavam e depois tentavam construir. Na frase ao mesmo tempo em **negrito e sublinhada**, no exemplo 12, podemos ver uma ilustração na qual a criança está prevendo necessitar de determinadas peças. Para isto (prever) ela precisaria ter um esboço, um projeto, embora não esteja explicitado.

A implicação dessa evidência, especialmente para ambientes educativos, mais uma vez refere-se à importância de se esclarecer para as crianças “o plano” no qual queremos que elas se engajem, possibilitando o interesse nas atividades propostas.

[Nessas discussões pudemos identificar então as características *Orquestrações* e Planejamento de atividades].

Observei ainda que estas crianças não apenas se engajavam em construções/criações, como pareciam procurar aperfeiçoá-las.

Exemplo 13

Cr5: Assim ó, pega. (Tira uma peça de sua própria "espada"). Ó, o pedacinho aqui. (<u>Coloca a peça que tirou no outro lado da "espada"</u>). Pega isso.
Cr6: (Tenta pegar a "espada" de Cr5)
Cr5: (Faz movimento afastando a mão de Cr6). <u>Minha espada, (Pega uma peça do chão e encaixa) até tem ponta.</u>
Cr6: (Fica olhando Cr5). <u>A minha vou colocar</u> (pega também outra peça e tenta encaixar na sua "espada". Larga a peça e pega outra).
Cr5: É a faquinha (Ainda está encaixando)
Cr6: (Fica encaixando a peça)
Cr5: (Coloca a "espada" no chão, abaixa a cabeça e continua encaixando)
Cr6: Não consigo entrar. (Tentando encaixar, fazendo força)
Cr5: Nem eu. (Joga uma peça junto das outras e pega outra peça). <u>Eita, a minha ponta é vermelha.</u>
Cr6: (Pega outra peça e tenta encaixar)

[Destacando-se características de Aperfeiçoamento das construções, Autonomia e Competição/co-contrução da atividade].

Assim, as crianças tentam destacar novidades colocadas em suas criações e seguem tentando deixá-las cada vez melhores, até entrarem declaradamente em uma competição. O fato destas crianças terem chegado no ambiente da brincadeira ao mesmo tempo, também parece ter influenciado na liberdade com relação à exploração dos materiais disponibilizados. Mas vejamos outro exemplo.

Exemplo 14

Cr5: É. Ó minha espada. (Continua encaixando peças). Não pega essas duas aqui não. (Continua encaixando peças).
Cr6: Já montei. Zum, zum, zum, zum (Segura a "nave" e faz movimentos com a mão como se estivesse voando)
Cr5: Já montei minha espada. (Olha rapidamente para Cr6 e continua montando)
Cr6: Cadê? (Inclina-se, olhando para o que Cr5 está fazendo).
Cr5: Tá aqui.
Cr6: Ah! ó minha arma.
Cr5: Cadê a arma?
Cr6: Aqui duas vezes 3. 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Apontando para partes da "nave")
Cr5: Eu tenho um. (O resto da frase não dá pra entender). (Fala apontando para a "nave" de Cr6)

Elas então tentam fazer cada vez uma coisa melhor e, principalmente, melhor que a da parceira.

Nestas interações observei também resgates dos discursos das participantes, aparentemente buscando relacionar ou coordenar pensamentos e ações surgidos durante a brincadeira, exemplo 15. Na parte 1, com as crianças principais, foi mais comum os resgates de uma interação para outra do que numa mesma interação.

Exemplo 15

Cr6: (Também está pegando peças e encaixando). Ah, você roubou. Que saco.
Cr5: Que saco digo eu.
[falam enquanto pegam peças e encaixam sem olhar um para o outro ... depois entram na competição do exemplo 6 acima]
Cr6: Olha aqui, zum, zum, zum, zum, zum, zum, zum, pá. (Encosta a "nave" no rosto de Cr5).
Cr5: É, olha a minha. A minha espada tem os atiradores. (Levanta-se)
Cr6: (Olha para Cr5). Oh não, ladrão.

A criança acusa a outra em determinado momento e depois resgata, embora com outras palavras, tal acusação. [Característica de *Resgate de contextos e discursos*].

Mais uma vez pude perceber também que gestos acompanham ou sinalizam para o que está sendo construído pelo indivíduo. Neste par, por exemplo, a criança 5 estava sempre retornando ao brinquedo e ações iniciais junto à massa de modelar. O interessante é que este retorno geralmente se dava numa situação de desafio ou de competição com a outra criança. Ela parecia demonstrar em alguns gestos o contrário do que verbalizava, como vemos no recorte abaixo.

Exemplo 16

Cr6: Sabe o que eu vou fazer o quê? (Olha para Cr5)
Cr5: (Coloca a espada no chão e mexe na caixa de massa). O quê?
Cr6: (Começa a desmontar a "nave"). Eu vou fazer (Olha para Cr5) a arma do (?)
Cr5: (Tira algumas massas da caixa. Coloca massa no quadrado, que começou no início da interação). É fácil.
Cr6: É fácil não. (Sorrindo e olhando uma peça que saiu rolando no chão)
Cr5: É nada, é nadinha fácil. (Sorrindo. Termina de colocar a massa no quadrado, pega sua espada e começa a desmontá-la). Vou fazer uma pistola. (Olhando para Cr6). Sabe fazer?
Cr6: (Começa a encaixar as peças. Balança a cabeça que não)
Cr5: Eu sei. (Não desmonta completamente e começa a encaixar algumas peças).
Cr6: Já fiz. (Aponta para Cr5). Pá, pá, pá.
Cr5: A arma de (?) não é assim não besta.

O que destaco é o flagrante de manipulação pelas crianças de seus discursos, desta vez crianças mais velhas, seis anos de idade. A criança parece tentar esconder uma certa insegurança ou desanimar o parceiro através do seu discurso. [Característica *Consciência do poder do discurso/da linguagem*].

Além disso, vemos neste exemplo mais uma característica do processo de construção de significados, a participação efetiva dos gestos, e no sentido de demonstrar o que pode está sendo construído internamente. [Características destacadas Gestos como denunciadores do que ocorre internamente e *Percurso da significação*]

Diante do texto sobre o ‘gradêgo’¹⁴

Ao serem confrontadas com o texto as crianças não parecem muito a vontade ou interessadas, pois continuam, apesar de responderem às perguntas da observadora, manipulando o brinquedo que estavam antes, no caso as peças de montar. Quando questionadas sobre o que era aquele objeto (o “gradêgo”), as crianças começam a levantar hipóteses. Mas estas hipóteses se baseiam na aparência do objeto e não nas informações fornecidas pelo texto. Este dado confirma alguns achados do estudo piloto I quando verifiquei que as primeiras informações abstraídas pela criança, ao procurar construir um significado para algo desconhecido apresentado a ela, são baseadas na aparência deste objeto.

Exemplo 17

E: Mas vocês acham que serve pra que isso?

Cr5: (Coloca a "espada" no chão e pega outra peça). É aquele negócio (olha para a E.) de médico (coloca a mão no braço) que ele coloca aqui no braço e aperta? (Faz gesto com a mão apertando e olha para a E.)

Cr6: (Olha para Cr5)

Cr5: E aí ele fica enchendo? (Volta a mexer na "espada")

E: Será? (Sorri). Aquilo (olha para o papel no chão) quando tá no verdadeiro lugar, é, está escondido?

Cr6: (Olha para a E.)

Cr5: (Olha para a E.) O ar. (Pega a "espada")

E: O ar?

Cr5: (Balança a cabeça que sim)

E: Quando está no seu verdadeiro lugar está escondido?

Cr5: (Olha para a E., sorrindo e balança a cabeça que sim)

E: (Sorri)

Cr6: (Olha para a E.)

E: "Está sempre mergulhado na água e faz barulho quando usado". (Olha para as crianças)

Cr5: (Está encaixando peças na "espada")

Cr6: (Está olhando para as peças na sua mão)

E: Aquele negócio do médico...

Cr5 e Cr6: (Olham para a E.)

E: ... tá mergulhado na água?

Cr5: (Volta a montar as peças)

¹⁴ Lembrando que este era o nome dado ao objeto estranho - engrenagem de descarga sanitária - através do texto.

Cr6: (Balança a cabeça que não, de leve). Não (diz baixinho)

Cr5: Não sei.

Cr6: Não. (Olha para a E.)

E: (Pega o gradêgo). O que será isso?

Cr5 e Cr6: (Olham para o gradêgo)

E: Como é o nome?

Cr6: (Dá de ombros. Olha para o papel no chão e depois para a E.). Gradêgo.

Provavelmente o que deu a idéia de algo que fica enchendo de ‘ar’ foi o balão branco de uma das extremidades (figura 02). [Características identificadas nessa discussão e neste exemplo: Gestos como denunciadores do que ocorre internamente, *Percurso da significação, Não-autonomia-condução e Postura investigativa*].

Em alguns momentos quando as crianças são confrontadas com partes do texto que contradizem as suas hipóteses, elas voltam atrás e procuram elaborar outra hipótese (exemplo 18). As crianças continuam hipotetizando sem considerar o nome do objeto que foi dito antes no texto (lido mais de uma vez) e admitindo não saber o que é. Isto significa que para as crianças saber ‘nomes’ não é suficiente para saber o que é ou para ser considerado conhecido: “As palavras no discurso sempre evocam contextos de uso anteriores, do contrário elas não poderiam significar coisa nenhuma”. (Emerson, 2002; p. 143). [As crianças aproveitam os confrontos e discussões, portanto, identificamos aqui também a característica de *Co-construção do discurso*].

Depois que começaram os confrontos às respostas das crianças, entretanto, elas passam a considerar outras informações além daquelas vistas no próprio material, embora ainda deixem algumas informações de fora.

Exemplo 18

E: Gradêgo? (olha para o gradêgo. Coloca no chão). Se eu disser (toca o gradêgo) que ele fica escondido porque fica na parede? (Bate com a mão aberta na parede)
Cr5 e Cr6: (Olham para a E.)
E: **Dentro da parede. E que usa no banheiro.**
Cr6: (Olha para a E.)
Cr5: (Continua montando). Para se lavar? (Olhando para a "espada")
E: Tu já se lavou com um desse? (Pega o gradêgo e mostra)
Cr5: Não. (Balança a cabeça que não. Ainda montando)
Cr6: (Ri)
E: (Sorri e põe o gradêgo no chão). E então? Ele fica escondido quando tá no verdadeiro lugar. Aí eu tô dizendo que fica aqui, ó, dentro da parede. (Encosta o gradêgo na parede)
Cr6: (Olha para a parede)
Cr5: (Continua montando)
E: E é usado no banheiro. (Fica segurando o gradêgo perto da perna)
Cr6: (Olha para ele. Depois para a E.). Descarga.
E: (Sorri)
Cr5: (Olha para o gradêgo e sorri). É. (Balança a cabeça que sim), na descarga. (continua montando)
E: É? (Põe no chão)
Cr5: É, na descarga.

Veja que a criança considera a informação “usa no banheiro”, mas não a que está “dentro da parede” (primeiro grupo de linhas em negrito no exemplo acima). Depois a outra criança considera as duas informações (em negrito, depois do primeiro grupo). Durante todo o tempo com o ‘gradêgo’ a criança 6 mostrou-se mais atenta do que a criança 5 e parecia levar mais em consideração os dados fornecidos pelo texto e, possivelmente, por este motivo obtinha mais sucesso em suas respostas.

Aqui identifico a característica *percurso da significação*, uma vez que parece haver um certo progresso nas hipóteses e respostas das crianças começando por considerar apenas características físicas, depois algumas informações do texto e, por último, coordenando mais de uma informação.

Outro evento que chamou a atenção refere-se às crianças aparentemente se interessarem mais pelas informações do texto depois da possibilidade de estarem acertando.

Elas passam a mudar a hipótese, mas continuam considerando ou continuam coerentes com as informações fornecidas anteriormente; demonstrando também a importância do *feedback* no processo de construção de significados.

Exemplo 19

Cr5: É, na descarga.
E: Vamo ver se é, ó. (Toca no papel no chão e olha para ele)
Cr5 e Cr6: (Também olham para o papel)
E: "Existem de diferentes cores e formas. quando está no seu verdadeiro lugar geralmente está escondido, ou seja, (olha para as crianças) não podemos vê-lo". (Olha para as crianças)
Cr6: (Olha para a E.)
E: "Está sempre mergulhado na água e faz barulho quando usado" (Olha para as crianças)
Cr6: (Olha para a E. e sorri). Esgoto.
Cr5: (Olha para a E.)

Ou seja, quando elas emitiram a nova hipótese (‘esgoto’) continuaram considerando informações relevantes, como ‘estar escondido’ e ‘sempre mergulhado na água’; além do ‘não podemos ver’ e características físicas do objeto. [Características identificadas: *Co-construção*, Importância do feedback e *Percurso da significação*].

Quando a pesquisadora ‘libera’ as crianças da atividade com o texto elas voltam ao que estavam engajadas antes de terem sido abordadas. Então, as crianças prestam atenção, respondem, mas não largam o que estavam fazendo anteriormente ou não deixam de sinalizar suas preferências. Isto confirma a importância das crianças terem alguma autonomia, liberdade de escolha. O empenho, assim, parece diferente. Infelizmente, na maioria dos casos, precisamos lembrar, é o inverso que acontece na escola, as crianças são chamadas a determinadas tarefas e não são, como deveria, despertadas para estas, ironicamente principalmente naquelas disciplinas ditas “essenciais”, tal como a matemática.

Podemos agora tentar fazer uma análise comparativa desta dupla (seis anos e com brinquedos diferentes, ou melhor, com menos brinquedos) e a dupla anterior (três anos) e,

ainda, com as crianças principais (aproximadamente cinco anos de idade) com relação às características identificadas (construídas na seção anterior com as crianças principais) e emergentes (novas/desta seção).

Na análise das crianças mais novas eu identifiquei cinco das nove características construídas na seção anterior e nenhuma nova emergiu na análise. As características *consciência do poder do discurso/da linguagem* (4), *postura investigativa* (5), *auto-regulação: possível diálogo interno* (6) e *condução-não autonomia* (9) não foram identificadas. Já nas crianças desta análise (seis anos) identifiquei oito das nove categorias construídas anteriormente.

Emergiram, ainda, mais seis características não evidenciadas tão claramente nas análises com as crianças principais ou maiores detalhes relacionados às características já construídas, mas não evidenciados nas análises anteriores. O primeiro foi o de (a) *co-construção da atividade/competição*. Na realidade pude observar que na característica 3 – *co-construção do discurso e resgate de contextos* – a atividade, e não apenas o discurso, pode ser auxiliada também pelas ‘provocações’ do outro, no sentido de criar uma competição entre eles. Esta competição não apenas auxiliaria nas construções do outro como seria construída a partir de resultados apresentados anteriormente, exigindo, portanto, um resgate de situações anteriores.

A outra ‘característica’ ou detalhe refere-se ao (b) planejamento de atividades. No entanto, mais uma vez pude compreender que esta poderia ser parte de uma característica já observada, *percurso para a significação* (7) e não uma nova característica, uma vez que dizia respeito a como este processo poderia se dar em determinado momento ou fase de um mesmo percurso. Esta conclusão também pode ser aplicada, e pelos mesmos motivos, àquela que num primeiro momento imaginei ser uma nova característica, o (c) aperfeiçoamento das construções. A característica de (d) autonomia, encontrada em alguns momentos da análise

desta díade, pode ter sido favorecida nesta interação por diferenças relevantes na situação, como as crianças terem iniciado a brincadeira no mesmo momento e por boa parte do tempo terem se ligado a atividades ou objetos (como com o ‘gradêgo’) que o adulto que observava, da mesma forma que elas, não sabia do que se tratava (ao menos era o que as crianças imaginavam inicialmente), deixando-as mais livres para construções e decisões.

Entretanto, encontrei o que parece realmente ser uma nova característica (e) gestos como denunciadores de construções internas, ou seja, os *gestos como auxiliares na construção de significados*. E, por último, a (f) importância do *feedback* que na verdade também pode ser considerada como mais uma informação a respeito da característica 3 – *co-construção no discurso e resgate de contextos* – uma vez que o *feedback* vem do outro e leva a um possível ‘progresso’ na construção de significados.

Em resumo, a observação desta díade, que brincava com diferentes brinquedos e encontrava-se numa faixa etária diferente, oportunizou uma espécie de apuração ou melhor visualização das características que emergiram nas análises apresentadas no capítulo anterior, assim como, a visualização de mais uma característica do processo de construção de significados.

Crianças 7 e 8¹⁵

Idades: 6 e 7 anos (respectivamente)

Material: inicialmente texto com uma gravura, posteriormente também a engrenagem de descarga sanitária ‘gradêgo’.

Crianças em dupla [18’00”]

Diferentemente do par de crianças em cuja situação também haviam brinquedos disponíveis, esta díade que recebera apenas o texto mostrou-se mais interessada ou pelo menos mais concentrada na proposta de descobrir o que era um ‘gradêgo’. Podemos pensar em algumas possibilidades para as quais esta evidência poderia está apontando. Possivelmente, as crianças se empenham ou se concentram mais em tarefas (a) que possuem menos ‘distratores’ (nos outros casos estes distratores seriam vários brinquedos); (b) cujos objetivos estejam claramente definidos (neste caso ler o texto e tentar descobrir o que era o objeto do qual se falava); e (c) que tenham a participação de um adulto ou um par mais experiente. [O que já nos leva a identificar pelo menos duas características: *Postura investigativa e Artefatos definem a atividade*].

Estas crianças levantavam hipóteses na tentativa de descobrir o que era o gradêgo, mas inicialmente se basearam principalmente na aparência física do objeto e, posteriormente, consideraram também as outras informações fornecidas, semelhante aos achados das observações anteriores.

¹⁵ A criança 8 participou e lembrava do estudo piloto que havia acontecido há aproximadamente dois anos (com outros materiais).

Exemplo 20

E: E o que mais? Por que mais vocês acham que pode ser um desentupidor?
Cr8: É também o formato.
E: Formato?
Cr8: (Balança a cabeça que sim)
Cr7: (Balança a cabeça que sim)
E: E o que foi que ele disse que fez vocês desconfiarem que era um desentupidor?
Cr8: É mergulhado na água (Olha para o texto)
E: Que vive mergulhado na água?
Cr7 e Cr8: (Balançam a cabeça que sim)

Nesse sentido, se realmente tivermos níveis que compõem o processo de construção de significados, um dos primeiros passos provavelmente é analisar as características ou os dados fornecidos no próprio objeto de conhecimento, fisicamente falando. No exemplo acima também podemos identificar outras duas características: *Percurso da significação*, cujo primeiro passo seria a análise e *Co-construção do discurso*, uma vez que as crianças consideraram também as informações veiculadas na discussão para construir uma hipótese.

Outro dado considerado pelas crianças no levantamento de suas hipóteses parece ter sido a ênfase dada pela observadora ao confrontar a hipótese fornecida pelas crianças. Vejamos o exemplo abaixo:

Exemplo 21

E: E fica, a gente não pode vê-lo? (desentupidor) Tá escondido não pode ver e ele está sempre mergulhado na água e faz barulho quando usado? (Dá ênfase na última parte da frase) [confronto]
Cr8: É.
Cr7: Faz, faz (Balança a cabeça que sim)
E: Faz? Como é, como vocês sabem?
Cr7: (Sorri). É porque eu já desentupi.
Cr8: Eu já desentupi uma pia. (Sorri)
E: Hum. Certo. Então vocês acham que isso aqui é o quê? (aponta para o texto)
Cr7 e Cr8: Um desentupidor (Olhando para o texto).
E: E como é o nome que ele disse que era disso?
Cr7: É...
Cr8 e Cr7: (Inclinam-se para o texto). gradêgo. (Olham para a E.)
E: Gradêgo. Peraí, tá? (Coloca o texto no chão e levanta-se para pegar e trazer o objeto estranho)
Cr8: (?) gradêgo. (Olhando na direção que a E. foi). Não disse.

As crianças mantiveram suas hipóteses, mas estas não eram incoerentes com a ênfase dada (grifos do exemplo 21). Ou seja, outros elementos, além de traços físicos e do discurso comum, são considerados na construção de significados. Alguns destes elementos são os gestos e, neste caso, a entonação dada pelo falante. Desta maneira, também podemos identificar a característica *Co-construção do discurso* (sinais), uma vez que levaram em consideração a intervenção do outro.

Curiosamente as crianças não conseguiam memorizar o nome fornecido pelo texto para o objeto desconhecido, então todas as vezes que eram questionadas sobre este dado elas precisavam consultar o texto; confirmando que é necessário mais que símbolos ou rótulos para que um significado seja construído.

Ao ver o objeto ao vivo, ou seja, não apenas através da gravura, as crianças acham que são objetos semelhantes, mas não iguais. Posteriormente, no entanto, elas passam a considerá-lo como o mesmo objeto.

Exemplo 22

[L01] E: (Volta com o gradêgo na mão, coloca-o no chão, na frente das
[L02] crianças e senta-se). E agora? O que é isso aqui? O que vocês
[L03] acham que é isso aqui?

[L04] Cr8: Uma (?) (Não dá pra entender o que diz) (Olha para a E. e
[L05] sorri)

[L06] Cr7: (Começa a falar, mas a E. fala na sua frente)

[L07] E: É o primo desse? (Aponta para a figura – repetindo a criança)

[L08] Cr8: É. (Balança a cabeça que sim)

[L09] Cr7: (Balança a cabeça que sim)

[L10] E: Vocês acham agora que é uma lâmpada? (repetindo o que a
[L11] Cr8 teria dito)

[L12] Cr7: É, uma lâmpada. (Balança a cabeça que sim)

[L13] Cr8: (Balança a cabeça que sim)

[L14] E: Por que?

[L15] Cr8: Por causa (?) (Cr7 fala ao mesmo tempo que ela)

[L16] Cr7: É porque, disso daqui (aponta para a parte "balão" do
[L17] gradêgo)

[L18] Cr8: Pois é. Porque esse negócio aqui (Não dá pra entender o
[L19] que diz porque fala baixo e o barulho fora da sala aumenta)

[L20] Cr7: Aquele negócio que bota na lâmpada (faz gestos com as
[L21] mãos enquanto fala), que roda assim (?)

[L22] Cr8: (?)

[L23] E: É? Pode pegar se quiser, pode examinar.

Isto pode indicar que operamos de maneiras diferentes, de acordo com o tipo de informação fornecida, com o tipo de material ou artefato, ou seja, podemos utilizar procedimentos diferentes na análise de textos e na manipulação de objetos para a construção de significados.

Outro dado que chama a atenção neste exemplo 22 é o trecho composto pelas linhas 14, 15 e 16. Ali a observadora pede uma justificativa às crianças por emitirem e concordarem com a hipótese de que aquele objeto seria algo como uma “*lâmpada*”. Nesta ocasião, as crianças 7 e 8 respondem de forma diferente à questão “*Por que?*” colocada pela observadora. A criança que justifica, ou seja, responde de forma mais coerente ou mostrando maior domínio da linguagem é também a que demonstra melhor desempenho na tentativa de

descobrir o que seria aquele objeto discutido pelo pequeno texto e depois apresentado a elas. A criança 8 emite realmente uma “causa”/justificativa, enquanto a 7 aponta uma parte do objeto como o “porque”. Lembro que estas crianças estavam em idades diferentes, mas principalmente que demonstraram desempenhos ou engajamentos diferenciados durante a observação e a realização da ‘tarefa’. [Característica *Co-construção do discurso*].

As justificativas e hipóteses das crianças, porém, às vezes voltavam a se basear apenas na aparência física do objeto, ainda que também passassem a explorar e confrontar suas próprias hipóteses. Vejamos no recorte abaixo.

Exemplo 23

Cr8: (Estende a mão para tocar o gradêgo, mas desiste e se inclina todo para olhá-lo, mas sem tocar. Cr7: (Ri e inclina-se também tocando no gradêgo) Cr8: É de plástico. <u>Não pode ser uma lâmpada.</u> Cr7: É.

Nesse sentido, quando as crianças estão engajadas numa descoberta ou tarefa elas se empenham em executá-la e este empenho parece incluir constantes análises além daqueles passos, aparentemente em níveis, encontrados em outras duplas (o próximo exemplo e comentários esclarecem melhor este). Parece haver um ciclo, como hipotetizado anteriormente na primeira seção, para este processo e que é percorrido quantas vezes forem necessárias, embora cada passagem pelo ciclo pareça envolver um nível diferente ou de maior aproximação da descoberta sobre o objeto. [Características de *Postura investigativa e Percurso da significação*].

Quando confrontadas pela observadora as crianças parecem analisar, testar e contestar internamente, com o auxílio das mãos e do próprio objeto. Como podemos inferir através do exemplo abaixo.

Exemplo 24

Cr7: (Faz um som e gesto como se fosse dizer algo, mas desiste)
E: O que tu pensou?
Cr7: Nada (sorri), é que eu tava, é que eu (?) (Faz gesto e som como se tivesse lhe ocorrido alguma idéia).
E: Mas (?) uma coisa, pode dizer.
Cr7: É, é porque eu queria assim se fosse alguma coisa (pega o gradêgo) que encaixava assim (coloca o gradêgo na vertical com a parte "balão" para cima), em algum lugar assim.
E: Hum. Encaixava assim por quê?
Cr7: (Desencosta o gradêgo do chão mas ainda o mantém na vertical. Olha para cima). E eu sei.
Cr8: Eu quero o mais fácil.
E: (Sorri e puxa o texto para mais perto). Escondido na, não podemos vê-lo. Está sempre mergulhado na água...
Cr8: (Pega o gradêgo da mão de Cr7, mas o mantém na vertical)
E: (...) e faz barulho quando usado. Tão lembrados disso? A lâmpada não podia, né? Também?
Cr8: Porque não faz barulho. E se vai botar dentro d'água não acende (fala ao mesmo tempo que Cr7)

Dessa maneira, toda a atividade das crianças é mais dirigida à descoberta daquele objeto. Elas analisam, às vezes silenciosamente e, ao mesmo tempo, consideram todas as informações adquiridas naquela interação. [Categorias de *Auto-regulação: possível diálogo interno e Co-construção do discurso*].

Então elas passam a tentar integrar vários procedimentos que auxiliam na construção de significados. Anteriormente, observamos que as crianças quando em interação analisavam, manipulavam, levantavam hipóteses, testavam, submetiam à análise ou avaliação do outro. Aqui é possível flagrar estes mesmos procedimentos e aparentemente na mesma ordem. [Categorias identificadas: *Percurso para a significação e Postura investigativa*].

As crianças passam a considerar outras informações, além da aparência, principalmente depois de serem confrontadas pela observadora com informações contidas no texto que impossibilitavam a hipótese levantada inicialmente. Posteriormente, como se buscando descobrir, começam a repassar os dados que têm e ao mesmo tempo examinar o

objeto. Além de tentarem integrar todas as informações: as observadas na manipulação do objeto, a hipótese levantada e as informações fornecidas pelo texto. [Categorias *Co-construção do discurso* e *Postura investigativa*].

Exemplo 25

Cr8: (Pega o gradêgo da mão da E.)
Cr7: (Estende a mão e toca a parte "balão" do gradêgo)
E: Ficando, contando seu verdadeiro lugar que tá escondido.
Cr8: Tá mergulhado dentro da água (sorrindo)
Cr7 e Cr8: (Os dois seguram o gradêgo, cada um em uma extremidade)
E: Tá sempre mergulhado dentro d'água. É muito útil.
Cr7: Eu já sei, isso pode, isso pode aquele negócio (solta o gradêgo da mão de Cr8 e encosta no chão, mantendo-o vertical), aquele negócio que, que fica numa, num aquário (?)
E: Um aquário?
Cr7: Sim, aquele negócio que sai assim (passa a mão sobre a parte "balão" do gradêgo) [possivelmente falava de 'bolhas']
Cr8: Mas é uma luz de aquário. (Pega o gradêgo da mão de Cr7)
E: Uma luz de aquário?
Cr7: É, uma luz, aquário. É mesmo, é mesmo (fala mais algo e faz gestos com as mãos). Porque não faz uma luz (?) (Última palavra é apenas um som)
Cr8: Ou então uma bomba (sacode um pouco o gradêgo)
E: Bomba?
Cr8: É, uma bomba de aquário ou uma bomba bem doida.

Depois de confrontadas, e desta forma após algumas discussões, as crianças tornam a mudar a hipótese, mas curiosamente elas voltam a deixar de considerar informações discutidas e contidas no texto. É como se em alguns momentos as crianças só considerassem uma informação por vez. Por exemplo, consideram novamente a informação 'banheiro', mas não consideram a informação 'mergulhado na água'.

Exemplo 26

E: E se eu disser que é muito usado no banheiro?
Cr8: (Faz cara de espanto e olha para Cr7)
Cr7: (Também faz expressão de espanto e olha para Cr8). Ah, saquei. (Sorri e faz gesto com o polegar para cima, indicando legal)

Cr8: (Faz gesto de legal também mas com as duas mãos). Isso deve ser pra botar papel higiênico. (Pega o gradêgo da mão de Cr7 e gira-o nas mãos) [Não considera as informações anteriores, como ‘mergulhado na água’]

Cr7: É. (Olha para a E., sorrindo). Isso. [concorda, então também não considera as informações anteriores]

E: Tu tinha pensado nisso? (Toca Cr7) Ou tu tinha pensado em outra coisa?

Cr7: Eu tinha sacado igual a ele (aponta para Cr8 e faz gesto com as mãos)

E: Foi?

Cr7: Foi.

E: E o negócio de botar papel higiênico fica mergulhado dentro d'água?

Cr7: Não. (Fala de repente, fazendo movimentos do corpo para trás) [se defronta com a contradição]

E: (Sorri)

Cr7: Ai. (Apoia o queixo na mão). Já sei (grita), meu Deus, (?)

E: O quê?

Cr8: Pode ser um negócio assim de, de limpar privada (faz gesto com o gradêgo num movimento para frente e para trás. Ri.). E quando tá assim (coloca na vertical), tem assim é bom limpar privada com isso (fala o resto muito baixinho). (?) [considera a informação do confronto]

Cr7: É, é, é (Olha da E. para Cr8)

E: Como é mesmo o nome?

Cr8: (Dá de ombros)

Cr7: É (abaixa-se e puxa o texto para si) ma, ma, gradêgo (Lê devagar). Esse nome é tão esquisito. Eu vou pensar nas coisas que tem no meu banheiro, meu banheiro (dá grande ênfase nas duas últimas palavras).

Assim as crianças passam a tentar repassar silenciosamente as informações para construir uma hipótese e levam em consideração também as suas experiências coincidentes com as informações. [*Características Auto-regulação: possível diálogo interno, Percurso da significação e Resgate de contextos e discursos*].

Quando as crianças acham que descobriram o que é o objeto, elas mesmas repassam todas as informações, como se procurando ter certeza da descoberta. O exemplo abaixo ilustra este procedimento.

Exemplo 27

Cr7: É, uma mangueira, um chuveiro, quando, a descarga (grita a palavra descarga), é mesmo (bate com as mãos abertas na cabeça e olha para Cr8, sorrindo)

Cr8: A descarga (grita e olha para o gradêgo, sorrindo)

Cr7: A descarga. (Bate as mãos, sorrindo)

Cr8: A descarga. (Sorrindo)

Cr7: Eu sabia, eu saquei, eu saquei (Balança o corpo e os braços, sorrindo)

Cr8: É uma descarga? (Olha para a E.). É?

E: Por que será que vocês, por que vocês acharam que era uma descarga?

Cr8: (Começa a falar e pára quando Cr7 começa)

Cr7: Ah porque é pra fazer assim (pega o gradêgo da mão de Cr8 e com a mão aberta aperta a parte "balão"), tchiii. E também faz barulho quando sai aquelas águas assim chiii (faz movimentos largos com as mãos indicando algo que entra e vai saindo para baixo, como a água da descarga que desce quando apertamos). E também podia servir, não só pra uma descarga (baixa o tom de voz quando diz a última frase).

Cr8: Sei lá, podia servir... (pára quando a E. fala)

É como se as crianças mostrassem que são vulneráveis às novas informações ou têm domínio na coordenação de todas as informações, de acordo com maior ou menor proximidade da possibilidade de significação. Isto pode está confirmando que o caminho para o processo de construção de significados inclui considerar algumas informações por vez, depois confrontá-las, testá-las e submetê-las à próxima informação ou analisando a manutenção da coerência. Caso esta não resista aos confrontos, começa-se novamente até que se consiga coordenar todas as informações em uma mesma idéia. Este seria o ‘fechamento’ procurado e que representa o ciclo do processo de construção de significados. Neste ‘fechamento’ se daria a descoberta, a significação.

Realizando agora um levantamento das características do processo de construção de significados construídas na análise das crianças principais, podemos identificar na análise desta díade: *Co-construção no discurso e Resgate de contextos* (3); *Postura investigativa* (5); *Auto-regulação: possível diálogo interno* (6); *Percurso para a significação* (7) e *Artefatos definem a brincadeira/atividade* (8).

Outrossim, as características de *Construção de narrativas* (1), *Orquestração* (2), *Consciência do poder do discurso/da linguagem* (4) e *Condução-não autonomia* (9) não foram identificadas na análise desta dupla de seis e sete anos de idade com o texto sobre o objeto estranho e, posteriormente, o próprio objeto estranho. Estas diferenças certamente justificam a ausência das citadas categorias. Com o tipo de material disponibilizado, por

exemplo, dificilmente a característica 1 seria identificada com a mesma facilidade que nas outras situações, uma vez que a narrativa construída aqui se diferenciava de uma estorinha, como geralmente era identificada anteriormente.

Com relação à segunda (2), pelos mesmos motivos ela não foi claramente evidenciada, ou seja, o material levou a uma dinâmica de interação diferente ou mesmo a pouca interação entre as participantes, conduzindo-as a uma busca, na maioria das vezes, isolada pela descoberta sobre o significado do objeto estranho. Em outras palavras, se não havia, como comentado na discussão, uma busca conjunta para descobrir o que era aquele objeto, dificilmente encontraríamos com clareza a característica da orquestração. Ainda assim, podemos supor que momentos nos quais uma das crianças levantava sua hipótese a partir do discurso que acabou de ouvir da outra criança podem ser caracterizados como momentos de orquestração entre os discursos e construções das participantes. O que explicaria da mesma maneira a ausência de identificação da característica quatro.

Nesse sentido, a ausência de identificação dessas características está relacionada à presença da característica oito, ou seja, o material e o contexto não sugeria a construção de enredos, tanto quanto aqueles utilizados na seção anterior. Em outros termos, vemos claramente mudanças de uma díade para a outra, refletindo as mudanças nos artefatos disponíveis e na atividade possibilitada por estes.

Contudo, novas características emergiram na análise desta díade. A primeira seria a de que as crianças (a) necessitam mais que rótulos para a construção de significados. Numa segunda análise, entretanto, podemos verificar que esta ‘característica’ certamente está inserida na característica emergente anteriormente de que há um percurso para a significação. Desta maneira, já sabíamos que dar um rótulo para determinado objeto não era suficiente ou não representava todo o processo de construção de significados, composto ou ‘acionado’ por várias características, como as discutidas até aqui.

Crianças 9 e 10

Idades: 7 e 9 anos (respectivamente; segunda e terceira séries)

Material: texto com gravura, posteriormente engrenagem de descarga sanitária (‘gradêgo’).

Crianças em dupla [14’50”]

A primeira hipótese sobre o que seria o objeto estranho foi levantada pela criança 9, mais nova, e novamente baseada na aparência do objeto, apesar do texto já ter sido lido. A criança, portanto, não considerou outras informações relevantes, já fornecidas, para elaborar a sua hipótese.

Exemplo 28

E: Pois é, então ele diz que o gradêgo tem de diferentes cores e formas e serve pra várias coisas. Vocês têm idéia pra que serve?

Cr10: (Balança a cabeça que não)

E: Que coisas podem ser essas?

Cr9 e Cr10: (Balança a cabeça que não)

Cr9: Encher bola. (Olha para a E.)

E: Encher bola? Pode ser. O que mais?

Cr9 e Cr10: (Olham para o texto)

E: Encher bola, tu achasse que era de encher bola como? Como encheria bola?

Cr9: Assim. (Aponta para o texto)

As crianças não levaram em consideração outras características sugeridas, como de estar sempre ‘mergulhado na água’ e ‘geralmente está escondido’. Embora ‘bomba de encher bola’ pudesse ser uma das várias utilidades que o texto diz que um gradêgo *poderia* ter. [O *Percurso para a significação* é a característica identificada aqui com uma nuance não enfatizada anteriormente: ‘considerar uma informação de cada vez para somente depois considerar várias informações para gerar uma hipótese’].

A criança mais velha (10), entretanto, reler atentamente as informações fornecidas pelo texto e parece já está considerando mais informações que as inseridas no próprio objeto, como podemos analisar no exemplo seguinte.

Exemplo 29

Cr10: (Quando Cr9 ia falar, Cr10 começa a ler). Na verdade (?) está sempre (?) (Fala algo como se estivesse lendo – não dá pra entender. Fala baixo)
[...]
Cr10: "Quando está no seu verdadeiro lugar geralmente está escondido, ou seja, não podemos vê-lo. Está sempre mergu/ mergulhado na água quando usado e faz barulho quando usado". É muito (?). Será alguma, alguma bomba?
Cr9: (Olha para Cr10)
Cr10: (?), de água, sei lá. [então leva em consideração todas as informações dadas]
Cr9: (Inclina-se e olha para o texto)
Cr10: Alguma coisa assim.
E: alguma bomba de água ou alguma coisa assim?
Cr10: Uma bomba para água.
Cr9: **Um chocalho**¹⁶.
E: (Olha para Cr9)
Cr9: (Balança a mão como se estivesse balançando um chocalho)
Cr10: **Mergulhado na água** (diz olhando para o texto)
E: **Um chocalho com água?**
Cr10: (Fala ao mesmo tempo com a E.). Faz barulho.

A segunda hipótese então foi levantada pela criança 10 e aparentemente fundamentou-se na descrição fornecida pelo texto. Depois de dizer a hipótese, ela explica o seu palpite como se procurasse confirmá-lo. Além disso, diferentemente da criança 9, aquela criança destaca as informações que considerou importantes, ou seja, coordena mais de uma informação ao mesmo tempo. [Já podemos identificar as características *Percurso da significação* (diferenciado de acordo com idade e/ou escolaridade), *Co-construção do discurso* e *Postura investigativa*].

A terceira hipótese, em negrito no exemplo 29, foi elaborada novamente pela criança 9

¹⁶ O que estiver assinalado em negrito refere-se à explicação posterior.

que mais uma vez parece ter levado em conta a aparência ou apenas uma das informações do texto: ‘faz barulho’. Esta criança não considera as explicações anteriores da criança 10, tampouco todas as informações fornecidas pelo texto. A criança 10, assim como a observadora, tenta mostrar à criança 9 a incoerência de sua hipótese (em negrito).

Em outras palavras, vemos diferenças entre crianças de idades e níveis de escolaridade distintos, evidências que sinalizam que quanto maior o domínio e proximidade do arcabouço simbólico maior a coerência e habilidade no processo de construção de significados. [Características identificadas *Co-construção do discurso e Percurso da significação*].

Curiosamente a criança 9 parece mais preocupada com o nome do objeto do que a criança 10 (exemplo 30). Esta parece não está muito interessada no rótulo informado, possivelmente porque ele não acrescenta nada às investigações dela para a descoberta do que seja aquele objeto.

Exemplo 30

E: Isso é o quê? Cr10: É isso. (Aponta a figura do texto) Cr9: (Inclina-se e olha a figura). Gradêgo (Lê soletrando) E: Seria o gradêgo, né?

Assim, o nível de exigência com relação à descoberta, a forma de lidar com as informações vão se diferenciando em correlação com as mudanças de faixa etária e escolaridade. O que sugere níveis diferenciados para o processo de construção de significados.

Na continuação da investigação, a criança 10 segue consultando o texto e, principalmente, examinando cuidadosamente o ‘gradêgo’ como se quisesse encontrar mais pistas ou informações que a ajudassem, assim como, tentando juntar as informações

fornecidas pelo texto e por suas manipulações (aparência do objeto). Como evidenciado no exemplo abaixo.

Exemplo 31

Cr10: (Olha todas as partes do gradêgo). Hum, alguma coisa, alguma, engenhoca que usa a água (Ainda olhando e mexendo em todas as partes de gradêgo)
E: Por que tu acha que usa água?
Cr9: (Toca no gradêgo). Isso (?)
Cr10: (?), no cano, dentro da parede, sei lá (Ainda está examinando o gradêgo)
Cr9: (De vez em quando toca no gradêgo)
E: Por que tu acha que fica dentro da parede?
Cr10: No lugar que ninguém pode ver. (Sorri)
E: (Sorri e balança a cabeça que sim. Depois, pergunta algo baixinho que não dá pra entender)
Cr10: (?) (Está mexendo na extremidade mais fina do gradêgo), enfia em algum canto. Algum cano, sei lá. Isso é PVC?
[...]
Cr10: (Continua examinando o gradêgo)
E: É porque ele diz, né? Que quando tá no verdadeiro lugar, ele geralmente está escondido (Fala olhando o texto), ou seja, a gente não pode ver.
Cr10: Uma rosca (ainda está examinando a extremidade do objeto)
E: (Olha para Cr10). Ein?
Cr9: (Inclina-se para o texto)
Cr10: Feito um parafuso, sei lá o que é isso (girando a extremidade do gradêgo)
E: Uma rosca, tu ia dizer, nera? Nera?
Cr10: (Balança a cabeça que sim, ainda examinando o gradêgo)
E: E se eu disser que...
Cr9: (Levanta a cabeça e olha para a E.)
E: (...) aqui diz que ele é muito útil (toca o texto) e tá sempre mergulhado na água, né?
Cr10: Ham-ham. (Olhando para a E.)
E: E se eu disser que ele é usado no, muito, encontrado no banheiro?
Cr9: (Olha pra frente)
Cr10: É alguma coisa de pra descarga. (Vira o gradêgo, olha para a E. e sorri)
[...]
Cr10: Porque quando a gente puxa (faz o gesto), ou aperta a água da descarga fica guardada (?) (Olha para a extremidade do gradêgo)
E: Hum.
Cr10: Sai por alguma maneira, não sei qual é. Mas sai (a água).
[...]
Cr10: E se tivesse (Pára de falar e continua a examinar o gradêgo). Não, a gente não pode ser al/, alguma coisa que sai a água não porque eu acho que esse negócio de ferro é fechado.
[...]
Cr10: Não sei. (Sorri e está girando o gradêgo na mão)

[Identificando as características *Auto-regulação: possível diálogo interno e Percurso da significação*].

Observe que foi preciso apenas mais uma informação, o lugar onde o gradêgo poderia ser encontrado, para que a criança descobrisse ou demonstrasse o ‘fechamento’ do processo, construindo um significado para aquele objeto estranho. [Característica *Percurso da significação* (integrar informações)].

Na maior parte do tempo, como assinalado anteriormente, as crianças parecem não interagir, procuram descobrir o que é o objeto separadamente. Porém, em alguns momentos verifiquei que elas utilizavam informações ou comentários trazidos pelo par ou observadora ou ainda contestavam a hipótese levantada pelo par, mas não havia engajamento para descobrirem juntas o que seria o objeto. Provavelmente a faixa etária e a aparente utilização de procedimentos diferentes contribuíram para isto.

Contudo, as crianças se interessavam bastante pelas pistas relacionadas ao objeto, demonstrando o engajamento na ‘atividade’ de descoberta. Como vemos no recorte abaixo.

Exemplo 32

[L01] E: E se eu disser que...
[L02] Cr9: (Levanta a cabeça e olha para a E.)
[L03] E: (...) aqui diz que ele é muito útil (toca o texto) e tá sempre
[L04] mergulhado na água, né?
[L05] Cr10: Ham-ham. (Olhando para a E.)
[L06] E: E se eu disser que ele é usado no, muito, encontrado no
[L07] banheiro?
[L08] Cr9: (Olha pra frente)
[L09] Cr10: É alguma coisa de pra descarga. (Vira o gradêgo, olha
[L10] para a E. e sorri) [parece ter certeza de que agora coordenou
[L11] todas as informações em uma hipótese].

É como se no processo de construção de significados estivéssemos em constante busca de informações ou dados que coordenados ‘encaixassem-se’ numa mesma hipótese. Isto pode significar, mais uma vez, a necessidade de propor tarefas bem planejadas e com objetivos claros em ambientes que procuram promover a aprendizagem.

Ao justificar sua hipótese (“descarga”) a criança 10 usa as informações anteriores, tanto da discussão, como do texto. De certa maneira, portanto, a criança confirma a idéia de que ela estava conseguindo coordenar todas as informações para formar o seu palpite (linhas 07 a 12 do exemplo 32). Vejamos também o extrato abaixo (exemplo 33). [Características de *Resgate de contextos e discursos* e *Co-construção do discurso*].

Exemplo 33

Cr10: Eu tenho certeza que é alguma coisa da descarga, agora não sei. É na descarga.
Cr9: (Está sentado sobre as pernas e com a mão na boca). Aí faz zum (faz gesto como se estivesse puxando a corda da descarga. Sorri)
Cr10: Na água (fala baixinho), faz barulho (...) Principalmente aquela da escola parece que vai explodir.

Dessa forma, principalmente a criança 10 parece repassar todos os dados relevantes para confirmar sua hipótese. Depois ela adianta-se, ou seja, já sabendo que *faz parte* da

descarga passa a tentar descobrir ou visualizar onde exatamente aquela engrenagem se localiza ou qual sua função na descarga. [Categorias *Percurso da significação e Postura investigativa*].

A criança 9, da mesma maneira, parece está envolvida em confirmar essa hipótese e descobrir *como* é usada, mas demonstra isso de forma diferente. Ela gesticula o acionamento comum da descarga, ao mesmo tempo que parece pensar a respeito, como se tentasse em ações refazer o processo de funcionamento que conhece da descarga; enquanto a criança 10 parecia fazer isso apenas mentalmente (exemplo 33). [Evidenciando as seguintes características: *Auto-reflexão: possível diálogo interno e Co-construção do discurso*].

A criança 10, mais intensamente que a criança 9, ficou muito tempo examinando, hipotetizando, tentando descobrir o que era aquele objeto. Isto leva às seguintes questões: foi o processo de descoberta em si que a motivou, o objeto ou esta é uma característica mais específica da faixa etária?

Se foi o ‘processo de descoberta em si’, como inclusive temos observado em outros pares e situações, isso pode confirmar aquela hipótese de uma inclinação natural para a investigação que deveria ser melhor explorada na Educação, ou seja, se conseguirmos envolver a criança no processo educacional da forma como acontece no processo de descoberta, encontraríamos crianças ‘naturalmente motivadas’ para construir significados. O problema, assim, estaria nos *procedimentos*. De outra maneira, se foi ‘o objeto’ que manteve as crianças motivadas, deveríamos nos concentrar nos *instrumentos* e artefatos utilizados no processo educativo. A faixa etária, como sabemos, trata-se de um item importante que deve ser considerado ao planejarmos e selecionarmos instrumentos com o objetivo de promover aprendizagens. Em resumo, possivelmente estes sejam exatamente os fatores mais importantes para as diferenças no processo de construção de significados, devendo, neste sentido, ser considerados em conjunto: *procedimentos, instrumentos e faixa etária*.

Outra diferença entre as crianças deste par refere-se à como elas visualizaram o objeto. Enquanto a criança 9 parece colocar a engrenagem (o gradêgo) como a própria descarga, a 10 a vê como parte ou peça de uma descarga (exemplo 34).

Exemplo 34

Cr9: Se aqui fosse mole (Toca no "balão" do gradêgo), aí a pessoa apertava (faz gesto com a mão como se estivesse saindo algo pela extremidade do gradêgo. Olha para a E.)
Cr10: E se tivesse (para de falar e continua a examinar o gradêgo). Não, a gente não pode ser al/ alguma coisa que sai a água não porque eu acho que esse negócio de ferro é fechado.

A criança 10 parece procurar um ‘fechamento’ para a sua descoberta, não vê o objeto simplesmente como ‘descarga’, parece faltar algo para convence-la, para ela concluir o processo, como demonstrado no recorte apresentado no exemplo 35.

Exemplo 35

Cr10: Não sei. (Sorri e está girando o gradêgo na mão)
Cr9: (Olha para algum ponto da sala e depois olha para a E.)
E: "E faz barulho quando usado" (Sorri)
Cr10: Eu tenho certeza que é alguma coisa da descarga, agora não sei. É na descarga.
Cr9: (Está sentada sobre as pernas e com a mão na boca). Aí faz zum (faz gesto como se estivesse puxando a corda da descarga. Sorri)
Cr10: Na água (fala baixinho), faz barulho. Principalmente aquela da escola parece que vai explodir.

Houve um momento em que a criança 10, ainda bastante atenta, demonstra está finalmente descobrindo ou entendendo o porquê de sua aparente dificuldade em visualizar ou afirmar com maior segurança do que se tratava aquele objeto.

Exemplo 36

Cr10: Ninguém (pega o gradêgo) imagina que isso tem, nem sabe que isso aqui existe.
E: (Ri)
Cr9: (Sorri). É, pode, mas a pessoa, mas algumas pessoas que fazem descarga sabe (olha para Cr10)
Cr10: O pedreiro (mexendo no gradêgo)
Cr9: É. (Sorri e apoia o queixo na mão)
Cr10: Lógico, mas assim, as pessoas que nunca ouviram falar não sei o que, não sei o que, não imaginam isso aqui. Eu ... pensava, quando olhei (está o tempo todo virando o gradêgo nas mãos)
E: Quando foi que desconfiasse que era de descarga?
Cr10: (Olha para a E., sorrindo)
E: Tu já visse um?
Cr10: Assim (inclina-se para o texto e aponta a gravura), uma bomba, uma coisa alta, sei lá. (Olha para o gradêgo). Água.
E: Como é que você imaginava (?) que era a água?
Cr10: (Fala baixinho, mexendo na extremidade do gradêgo) ... a força de água isso aqui.
E: Ah, tá.
Cr9: (Olha pra frente com o dedo na boca)
E: Ok. Era só isso pra vocês fazerem, lerem esse texto.
Cr10: esse material.
E: De que esse material?
Cr10: Esse material aqui (mexendo na extremidade do gradêgo). Se fosse alguma coisa assim de construção.
E: É. De cano, de construção, né?
Cr10: (Balança a cabeça que sim)
E: Por que? Fez reforma na tua casa, foi?
Cr10: Não, porque eu ia às vezes quando faz reforma aqui na escola. Ela, vai comprar material às vezes eu vou com ela.

Observe que mesmo depois da observadora ‘dispensar’ as crianças, a criança 10 continua trabalhando com as informações que tinha, pensando a respeito daquele objeto e o lugar onde este provavelmente ficava. [Característica *Co-construção do discurso e Resgate de contextos*].

Finalmente, e em resumo, identificamos cinco categorias daquelas elaboradas no capítulo anterior em ocasião da análise de brincadeiras que envolviam as ‘crianças principais’: *Co-construção do discurso e Resgate de contextos* (3); *Postura Investigativa* (5); *Auto-*

regulação: possível diálogo interno (6); Percurso para a significação (7) e a característica Artefatos definem a brincadeira/atividade (8) está subentendida.

Ao mesmo tempo, frente àquelas características elaboradas no capítulo anterior, não identificamos as seguintes: *Construção de narrativas (1); Orquestração (2); Consciência do poder do discurso/da linguagem (4) e Condução/não autonomia (9).*

Interessantemente, foram as mesmas características identificadas e não identificadas na díade anterior que se diferenciava desta apenas na faixa etária. Além das diferentes nuances nestas características terem sido atribuídas, durante as discussões, às diferenças na faixa etária.

Portanto, como discutido anteriormente, não seria possível a identificação das características acima por causa, inclusive, da categoria oito, ou seja, pela distinção dos artefatos utilizados, uma vez que estes não pareciam favorecer a emergência das referidas características.

7.2. Construindo uma hipótese para o funcionamento do processo de construção de significados

Como resumi na introdução desta investigação, através da compilação de estudos de autores tradicionais e contemporâneos, supus o envolvimento de componentes essenciais interagindo para a geração do processo de construção de significados: um artefato físico, a atenção dirigida, a interação ou o ‘outro’ e linguagem. Esta premissa e as análises realizadas neste estudo, principalmente as que levaram àquelas características descritas no capítulo seis, possibilitaram ainda a elaboração de uma hipótese para a dinâmica de funcionamento do processo de construção de significados. Esta dinâmica se daria a partir da seleção pelo indivíduo de um artefato, da transferência deste para um campo semiótico, no qual recebe um ‘rótulo’ (nome), até a sua inserção em um enredo ou estorinha. A elaboração deste enredo, que frequentemente tenho chamado de narrativa, completaria um ciclo do referido processo. Na figura 04 arrisco uma descrição resumida ou simplificada do processo de construção de significados.

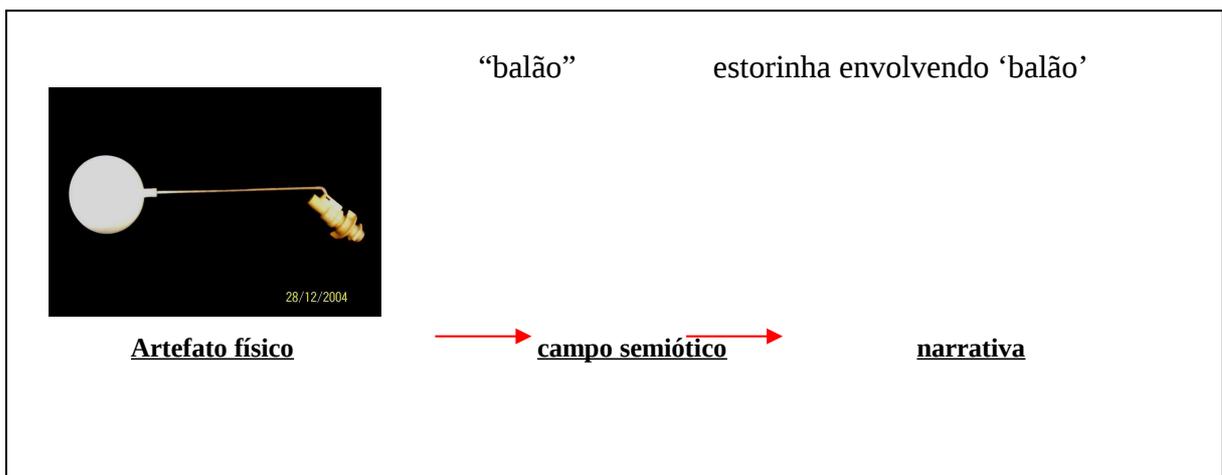


Figura 04 – Descrição simplificada do processo de construção de significados.

Nesse sentido, em relação à construção de significados, o artefato necessitaria, num processo lingüístico, ser ‘transferido’ para um campo semiótico na hora em que a criança, de

acordo com o convencional ou não, elege um nome para o objeto e a partir daí constrói um ambiente para este objeto nomeado. Este ambiente seria lingüístico e estaria inserido em um determinado contexto. Desta maneira, a criança estará brincando com o “balão”, seguindo a figura 04, e não com aquele objeto físico. É importante salientar que esta transferência do artefato físico para o campo semiótico não é aleatória, tampouco pode ser simplesmente importada. Esta transferência obedece a critérios que são diferentes para cada situação e motivação. O campo semiótico, ou melhor, o nome dado guardará semelhanças, por exemplo, com as características físicas do objeto e estará relacionado ao contexto cultural da criança. Por isto não é suficiente, como vimos nas análises apresentadas na primeira parte deste capítulo, apenas nomear aleatoriamente um objeto e informar à criança com o objetivo de ‘significa-lo’ para ela.

Em síntese, o brinquedo no contexto da brincadeira é capturado pela linguagem, ao ser inserido em um campo semiótico e, posteriormente, em um enredo. Os três passos representados na figura 04 acima descrevem o processo de construção de significados em funcionamento na brincadeira infantil (podendo ser diferente para outro motivo). Este processo, repetindo, requer ainda a atenção ou o interesse do indivíduo, assim como a interação com o outro e uma contextualização. De acordo com o esquema abaixo.

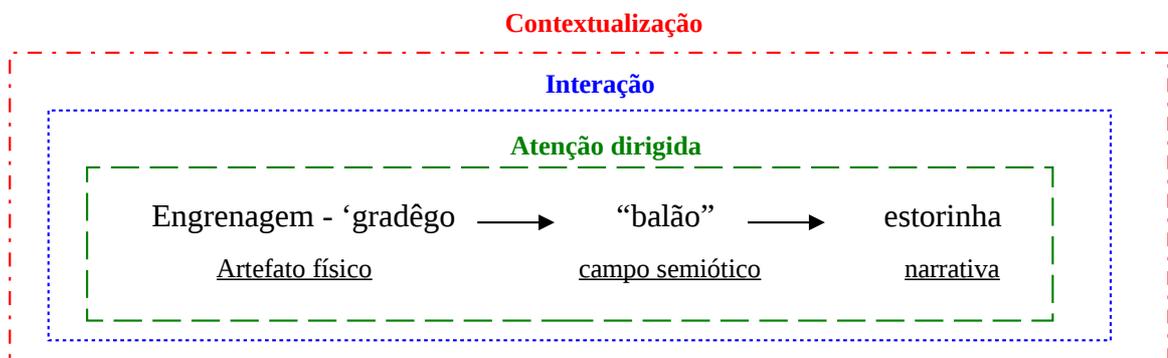


Figura 05 – Descrição simplificada do processo de construção de significados em funcionamento com a representação de seus componentes.

O processo de construção de significados, portanto, caracteriza-se pela inserção de um artefato em uma narrativa. Então, é possível capturá-lo através da interatuação daqueles componentes (unidade de análise) e o seu funcionamento seria descrito a partir da nomeação de um objeto pela criança e a posterior inserção deste em uma narrativa. Em outros termos, o processo de construção de significados na brincadeira infantil acontece a partir de movimentos discursivos da criança, os quais inserem um significante (“caminha”; ver figura 06) em uma narrativa (uma estorinha envolvendo a “caminha”):

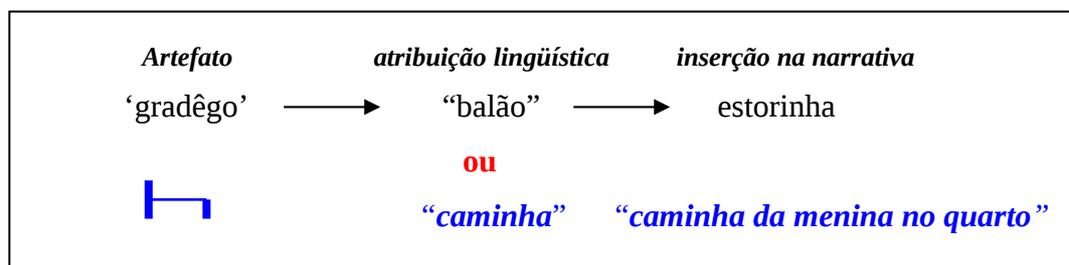


Figura 06 – Representação simplificada do processo de construção de significados com ilustração de um pequeno trecho dos registros de protocolos.

Essa hipótese certamente seria apoiada tanto por Bruner (1986 e 1997a), para quem a narrativa é uma das mais importantes características do funcionamento da mente humana, como por Turner (1996), cuja teoria afirma que a narrativa (que o próprio autor também coloca como ‘estória’) é o instrumento fundamental do pensamento, da qual as capacidades racionais dependem. Para este autor as formas básicas de conhecimento seriam a estória e a projeção (projeção de uma história sobre a outra), uma combinação clássica que produziria “um dos nossos mais aguçados processos mentais para a construção de significados” (p. 5).

A partir do esquema abaixo novamente arrisco descrever o processo de construção de significados através da localização de suas diferentes fases, representando-o de outra maneira (figura 07).

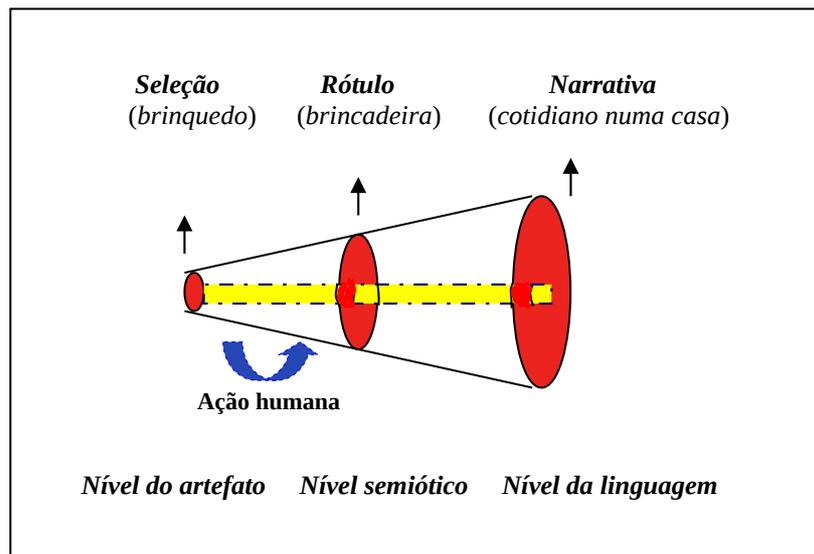


Figura 07 – Fases do processo de construção de significados na brincadeira infantil.

A ação do indivíduo, então, está no âmbito da linguagem.

Mesmo a partir dessas elaborações e das análises apresentadas nas seções anteriores, não é possível ainda resolver o problema do processo de construção de significados, porém através daquelas acredito fornecer pistas importantes para a captura deste complexo processo. Estarei apresentando ainda, em seguida, trechos de protocolos utilizados nas análises, com o objetivo de ilustrar melhor as discussões acima, destacando a colocação pela criança de um artefato em evidência, depois rotulando este artefato e envolvendo-o em um enredo. As ilustrações referem-se a diferentes crianças e situações de interação.

Exemplo A – Criança 1 com a mãe

Cr1: Ah, o tempero, isso é o tempero (coloca o objeto branco, que está chamando de tempero, no chão e mexe na porta da "geladeira"). Temperô, temperô (cantando). Mainha (diz olhando para a frente), tu só vai chamar a gente e depois todo mundo vai descer, é? É?
 (...)

Cr1: (Coloca o objeto que estava mexendo na cozinha).

M: Eu quero comida, mamãe. Eu tô com muita fome. (Ajeita os objetos na cozinha)

Cr1: (Pega o prato). Toma. a comida com tempero. (Ri)

Artefato
Nomea

Narrativa

No recorte acima podemos observar que a criança pega o artefato (uma caixa pequena onde estava escrito ‘pizza’) e o nomea, chamando-o de ‘tempero’. Em seguida a criança conduzirá a brincadeira para a *cozinha* e aproveita o pedido da mãe (que naquele momento representava a ‘filha’ da criança e esta, por sua vez, a ‘mãe’) para utilizar o tal tempero na comida. Desta maneira, visualizamos aquela dinâmica hipotetizada para o funcionamento do processo de construção de significados: um artefato transferido pela criança para um campo semiótico e inserido em um enredo. Vejamos mais um exemplo na brincadeira de outra criança.

Exemplo B – Criança 2 com a mãe

Cr2: Também vou. Também pode ser assim a super pistola (mostra uma parte desmontada) ou assim, ru (mostra uma outra parte montada e faz o som atirando). Que nem, ó, uma escadinha (coloca a "escadinha" no chão).

M: Ó, uma escadinha. Vamos fazer uma escadinha aqui (coloca a "escadinha" perto da "rua" que estava fazendo).

Cr2: Aí, desce assim né?

M: É.

Cr2: Um homem (grita e mostra a outra parte da super pistola para a mãe. Faz como se o homem estivesse andando na "rua").

M: Um homem, que boa.

Artefato
Nomea
Narrativa
Artefato
Nomea

Narrativa

Artefato
Nomea
Narrativa

a

Pode-se observar que seguida a cada nomeação a criança cria um enredo relacionado: atirando com a tal “super pistola” (depois de nomeá-la), descendo a “escadinha” (depois de

construí-la e nomeá-la) e, posteriormente, andando com o “homem” na rua. Aqui é interessante observar também que trata-se do ‘mesmo’ objeto e a criança transforma-o várias vezes (ela brincava com peças de montar); seguindo para todos eles aquela mesma dinâmica de funcionamento. Vejamos outro exemplo, agora numa situação diferente, ou seja, com uma criança brincando sozinha.

Exemplo C – Criança 2 sozinha

<p>Cr2: <u>Helicóptero</u> (ainda em cima da mesa mexendo no alto da prateleira e <u>fazendo som do helicóptero voando</u>) Cr2.1: (Continua comendo o pão, sentado) Cr2: Avião (falando alto e pega um avião de madeira de cima da prateleira, levando-o ao rosto. Olha para a mãe). Cheira (diz com o helicóptero na mão)</p>	<p>Artefato Nomea Narrativa</p>
---	---

a

Novamente a criança seleciona um artefato, nomea (helicóptero) e logo o insere em um enredo (fazendo o helicóptero voar e com o barulho característico desta aeronave). Então, em cada exemplo deste, podemos abstrair a criança nomeando um objeto e envolvendo-o em um enredo. Este enredo ou narrativa será compartilhado com um ‘outro’ ou refletirá interações que a criança experienciou anteriormente e foi possível de ser elaborado porque ela estava engajada em determinado contexto de brincadeira. Ou seja, os exemplos refletem, ao mesmo tempo, os componentes exigidos no processo de construção de significados.

Contudo, podemos observar agora alguns exemplos nos quais não encontramos aquela dinâmica. O que pode estar demonstrando quando o processo de construção de significados não avança. Tais ilustrações podem ainda nos levar a questões sobre os motivos pelos quais não avançaram, embora ainda não tenhamos as respostas.

Exemplo D – Criança 1 com outra criança

C1: Essa é minha motoca (Girando a roda da moto com a mão). Eu sou qual, eu sou qual, eu sou qual? (Pára de mexer na roda e fica olhando os brinquedos)
 C1.2: (Fica olhando C1). Decide logo menina (Fala baixinho)
 C1: Eu/ Sou ... (Fica de cócoras olhando para o bebê na caixa)

Artefato
 Nomea
 ?

Veja que a criança seleciona um artefato, nomea, mas não o insere em uma narrativa. Uma das hipóteses para o processo não ter prosseguido é a mudança de direção implementada pela criança; ela passa a se preocupar com a escolha de um personagem para si, ou seja, sua *atenção dirige-se* para outro ponto, deixando de focalizar o inicial. Este pode ser um dos motivos do não avanço no processo que havia iniciado. Nesta situação vemos, mais uma vez, que nomear não é suficiente para seguir com o processo de construção de significados. Observemos outro exemplo que também parece contradizer aquela hipótese de funcionamento.

Exemplo E – Criança 3 com outra criança

Cr3.1: Isso aqui é o quê? (Pega a cestinha rosa)
 Cr3: É para quando ela for comprar (inaudível)
 Cr3.1: (Olha para a casa) Pão?

Artefato
 Não nomea
 Narrativa

Observe que neste trecho a criança seleciona o artefato, procura nomeá-lo, mas parece não conseguir, mesmo quando procura a ajuda da dupla que já brincava ali antes dela. Ainda assim, as crianças inserem o objeto em um enredo (a primeira criança inclusive complementa: “pão?”). É como se ao inseri-lo em um enredo que ao mesmo tempo indicava a função do artefato, as crianças o considerassem nomeado. Ou seja, é como se falar da função do objeto significasse também a sua nomeação. Esta seria uma das hipóteses possíveis e que precisaria ser melhor investigada, embora tenha sido evidenciada também no primeiro estudo piloto, ou

seja, a criança (1 ano e meio) dizia qual era a função do objeto quando era questionada sobre o que era o tal objeto. Por exemplo, havia um vidro de remédio (que era usado no nariz da criança quando ela estava resfriada) e a observadora perguntou a criança o que era. Ela respondeu que era “de botar no nariz”.

Vamos a mais uma ilustração que parece colocar a dinâmica de funcionamento hipotetizada em cheque.

Exemplo F – Criança 2

E: Tu pode brincar com o que tu quiser aí.
Cr2: (Senta, pega um "dado" de massa, pega o lápis e mexe com o lápis no dado. Estende o dado para a E. e põe no chão). Faz aqui os números. Faz pra mim os números aqui (ajoelhado, junta os "dados" ainda com o lápis na mão). Faz? (Olha para a E.)
E: Eu não sei não.
Cr2: Pode fazer.
E: Vê se tu consegue aí, depois tu mostra para Felipe se tá certo. Vê se tu faz.

Não há
construção?

Neste exemplo aparentemente não encontramos evidências do processo de construção de significados. No entanto, chamo atenção para o fato de que ao mesmo tempo também não encontramos uma nomeação, tampouco um enredo. Neste sentido, e por fim, acredito que nenhuma dessas últimas ilustrações inviabilizem a possibilidade daquela dinâmica de funcionamento para o processo de construção de significados, ainda que esta requeira maiores investigações.

Capítulo 8 – Considerações Finais

A primeira motivação para implementar este estudo sobre o processo de construção de significados, lembrando, foi a lacuna de esclarecimentos a respeito na literatura. Sobre este processo geralmente encontramos apenas esforços para sua definição, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, um forte consenso sobre o seu papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A presente investigação, portanto, teve o objetivo de explorar o processo de construção de significados em um contexto específico. Neste sentido, procurou mapear o processo de significação no âmbito da brincadeira infantil, mesmo que de forma preliminar, através do levantamento de suas características – elaboradas a partir das análises de crianças brincando em diferentes situações de interação e revistas na análise de crianças em diferentes idades. Nestas análises permeava ainda o objetivo de prever as implicações de tais características para o contexto educacional, uma vez que as relações entre a Psicologia Cognitiva e o cenário educativo é preocupação central em minhas investigações. Desta maneira, considerando a linguagem como ação no mundo e focalizando as construções interacionais, procurei regularidades que pudessem representar a emergência do processo de construção de significados.

Antes, porém, baseada em pesquisas bibliográficas, construí a hipótese de que o processo de construção de significados envolve pelo menos três componentes, além da co-participação da linguagem. Na realidade subprocessos que estariam atuando em um interjogo e pondo o processo de significação em funcionamento: **Interação** (ou Outro), **Artefato** (físico) e **Ação Orientada**.

A hipótese de envolvimento desses componentes foi, de uma certa maneira, confirmada na própria teoria (na compilação de estudos tradicionais e contemporâneos

como Wittgenstein, Vygotsky, Bruner entre vários outros citados principalmente no capítulo três), quando diferentes autores/as elegiam um daqueles componentes como fazendo parte do processo de construção de significados. Esta eleição era direta ou sugeria participações de componentes neste processo que traduzidos remetiam àqueles indicados acima.

Wittgenstein (citado por Condé, 1998), por exemplo, dizia que o Significado requer um processo de interpretação. Ou seja, requer um processo construtivo que envolve possibilidades interpretativas compartilhadas socialmente. Assim, envolve um sujeito em interação (processo de interpretação, compartilhado socialmente), um artefato (interpretação que se refere a algo) e a atenção do indivíduo dirigida a tal artefato em interação. Dentro de um contexto específico, uma vez que o autor afirmava que a significação é aplicação e se reporta a um contexto, além de ser produzida em um intercâmbio verbal.

Para citar outro exemplo, agora de um expoente da Psicologia, Vygotsky dizia que as internalizações são mediadas pelos instrumentos materiais e simbólicos (artefatos), possível graças às relações interpessoais (interações) e que permitem a significação dos atos (viabilizada pela atenção dirigida), dando-lhe um caráter eminentemente social.

Dessa forma, vimos aqueles componentes hipotetizados na leitura de diferentes autores, oriundos de diferentes áreas de estudo e em diferentes épocas. Restou, assim, buscar as características deste processo. Da análise de crianças brincando em diferentes situações de interação emergiram então nove características: (1) Construção de narrativas; (2) Orquestração; (3) Co-construção no discurso e resgate de contextos; (4) Consciência do poder do discurso/da linguagem; (5) Postura investigativa; (6) Auto-regulação: possíveis diálogos internos; (7) Percurso para a significação; (8) Artefatos

como definidores da brincadeira/atividade; (9) Condução-não autonomia. Estas características estão estreitamente relacionadas umas às outras, de maneira que esta divisão tenta apenas captar características específicas ou diferentes momentos do processo de construção de significados.

A primeira característica remete ao fato de que as crianças em suas brincadeiras pareciam seguir um *script* de forma a manter uma certa coerência no que elas estavam construindo. Coerência no sentido de que suas seleções de objetos geralmente estavam relacionadas às suas ações e discursos, mantendo-se uma certa continuidade nas ações e enredos invariavelmente construídos. A segunda característica destaca que além das crianças tentarem manter o que estou chamando de coerência entre suas próprias ações, seleções e discursos, elas também tinham tal cuidado com relação ao que o outro estava construindo. Desta maneira, elas procuravam manter-se em temas semelhantes aos das parceiras durante a brincadeira.

A terceira característica destaca o fato dos discursos das crianças, durante suas construções, serem permeados por textos implícitos, no entanto, compartilhados pelas parceiras. Ou seja, discursos que exigiam constantes negociações de significados entre as participantes. Esta característica relaciona-se, ainda, aos freqüentes resgates que as crianças faziam de discursos construídos anteriormente, inclusive discursos do outro. Já a quarta característica, diz respeito a aparente consciência e habilidade das crianças para manipular os seus discursos com o intuito de conseguir o que queriam, ou seja, para manipular ações do outro.

Na quinta característica destaco a postura de investigação e busca apresentada pelas crianças. Postura necessária, inclusive, para descobrir os textos implícitos que permeiam o discurso, mas que não são declarados. Na sexta característica procuro evidenciar os freqüentes momentos em que as crianças após uma pausa em silêncio

tomavam decisões. Era como se refletissem e discutissem internamente possibilidades que levavam às atitudes seguintes.

Assim, todas estas características vêm delineando, ao mesmo tempo, a existência de um provável percurso no processo de construção de significados, como se houvessem níveis a serem vencidos, com sutis diferenças entre um e outro e que levam à construção de significados. Destacando, desta maneira, uma outra característica (a sétima) deste processo, a existência de um percurso para as construções de significados.

A oitava característica diz respeito à evidência de que os artefatos disponibilizados participavam decisivamente da direção da brincadeira. Vários artefatos foram disponibilizados, portanto, várias oportunidades de direção para as brincadeiras ou narrativas, mas as crianças praticamente tomavam as mesmas direções. Por último, a nona característica que destaca apenas a falta de autonomia evidenciada por algumas crianças. Esta característica apresenta a influência de posturas frente às crianças, especialmente dos adultos, na direção em que a construção de significados pode tomar ou na influência da qualidade da construção realizada.

Essa seria, portanto, a estrutura – formada por essas nove características, mais a ‘importância dos gestos’, característica levantada posteriormente na revisão com brincadeiras de crianças em diferentes idades – do processo de construção de significados construída nesta investigação.

Alguns questionamentos subseqüentes – como por exemplo, se haveria distorções nestas características ao se observar crianças mais velhas e mais novas envolvidas em brincadeiras – levaram à análise de outras crianças em diferentes idades e situações, buscando a confirmação daquelas e a possibilidade da emergência de novas características.

De forma geral, posso afirmar que algumas descobertas apoiaram e até enriqueceram o levantamento daquelas características. A primeira evidência já confirmava que as atividades das crianças não eram aleatórias e exigiam um certo planejamento para a construção, ou seja, o levantamento mesmo que implícito de objetivos a serem perseguidos e algum planejamento para alcançá-los. Isto demonstrava ao mesmo tempo que o processo de construção de significados possuía um certo percurso (característica 7).

Ficou evidente também que esse percurso que leva à construção de significados inclui, entre outras, considerar algumas informações por vez, confrontá-las com os dados que o indivíduo possuía anteriormente, testá-las e, por fim, submetê-las à próxima informação, sempre analisando a manutenção da coerência entre suas construções (característica 2). De forma geral, posso dizer que ao estar diante de uma nova situação as crianças seguem um determinado percurso que tem como uma das principais características a aproximação, cautelosa e em níveis diferentes, do objeto ou termo apresentado.

As novas análises apontaram ainda para a existência de uma necessidade dos indivíduos de relacionar os elementos disponíveis em determinada situação, procurando dar um sentido geral ao que acontecia. Fazendo-nos supor, portanto, que o processo de construção de significados exige a construção de uma relação entre todos os elementos disponíveis, de forma que a não possibilidade de relação de um determinado elemento com os demais, pode inviabilizar a construção de significados daquela situação.

Emergiram claramente nas novas análises momentos que tenho chamado de “auto-regulação”, nos quais a criança pára como se tivesse fazendo avaliações ou claramente avalia, age e submete a sua ação à avaliação do outro (característica 6). Desta forma, a observação, planejamento e avaliação das próprias ações são níveis que

possivelmente compõem o processo de construção de significados. Verifiquei ainda que este processo sofre influências de variáveis como tipo de interação, tipo de contexto de construção, exigências dos diferentes contextos nos quais o indivíduo está inserido, tipos de forças afetivas envolvidas, nível de desenvolvimento intelectual, entre outros.

As observações sugeriram, além disso, que o brinquedo ou o artefato também participa da definição da brincadeira (característica 8). Desta maneira, muito do que a criança constrói está estreitamente atrelado ao que se disponibiliza para manipulação e/ou exploração por ela. Relacionando tais evidências ao cotidiano escolar, estas remetem às escolhas das ferramentas a serem utilizadas com aprendentes em ambientes de aprendizagem e nos alertam sobre a necessidade destas escolhas não serem banalizadas ou aleatórias. Os critérios para estas seleções devem ser bem delineados e estreitamente relacionados ao conceito que se pretende abordar; independente do nível de ensino em questão.

Uma outra característica encontrada novamente nas situações de brincadeira e que parecia gerar ou auxiliar decisivamente na construção de significados foi a elaboração de estorinhas pela criança ou o engajamento destas nos enredos iniciados pelos adultos (característica 1). Estas tentativas das crianças de se engajarem na composição de uma narrativa, demonstram que dentro das construções ou no processo de construção das crianças há exigências como a de correspondência entre os próprios discursos, ações e artefatos e busca por orquestrações entre seus discursos e ações e os do outro que está em interação com ela (característica 2). Levando-nos ao contexto educativo, no qual, ao contrário do que, como vimos, a criança necessita, as disciplinas e ou conteúdos de uma mesma disciplina muitas vezes são ‘trabalhados’ de forma isolada. Isolamento que pode levar à não compreensão da relevância do conteúdo e, assim, ao desinteresse do/da aprendente.

A partir dessas construções de narrativas confirmei outras características importantes referentes, por exemplo, à co-construção do discurso (característica 3). Frequentemente os discursos tanto das crianças como dos adultos eram repletos de textos ‘implícitos’ ou subentendidos, o que criava uma necessidade constante das crianças estarem interpretando o outro, levantando hipóteses e supondo a intenção ou o objetivo do outro.

Como comentado nas análises, esses achados ilustram bem o poder de influência que nosso discurso pode ter, uma vez que captamos os textos ocultos e/ou intenções de um discurso. Neste sentido, certamente também captamos com facilidade as impressões que as pessoas (especialmente professores) podem ter de nós ou de nossas ações. Por outro lado, as crianças também pareciam utilizar-se do discurso para atingir um determinado objetivo que elas não desejavam revelar (característica 4).

Havia ainda aproveitamentos pela criança de discursos e ações vindas ou compartilhadas com seus pares em outros momentos (característica 3). Este aproveitamento do discurso do outro geralmente aparecia com modificações ou adaptações.

Com a inserção mais ostensiva de um objeto estranho (engrenagem de descarga sanitária), as crianças, ao tentarem construir um significado para este objeto, consideravam informações que partiam da aparência deste até a revisão dos dados que possuíam a respeito através das discussões com a parceira, a observadora e do texto (característica 5). Além de tentarem integrar todas as informações – aquelas observadas na manipulação do objeto, a hipótese levantada e as informações fornecidas pelo texto.

Baseada nas observações discutidas, também verifiquei que mães com uma postura menos diretiva, que dá maior autonomia à criança, possibilitam maior liberdade e, conseqüentemente, criatividade destas. Já as que têm uma postura mais diretiva de

certa maneira inibem a criança, fazendo com que se mostrem mais dependentes e menos desenvoltas (característica 9). Fica claro, em suma, a relevância ou influência do tipo de interação para a qualidade do sentido construído.

Isto confirma a importância das crianças terem alguma autonomia ou liberdade de escolha em suas atividades, uma vez que influencia o empenho delas. No entanto, infelizmente e na maioria dos casos, é o inverso que acontece nas escolas, as crianças são chamadas a determinadas tarefas e não são, como deveria, despertadas para estas, ironicamente principalmente naquelas disciplinas ditas “essenciais”.

Na análise das crianças com diferentes idades emergiu uma nova característica relacionada aos gestos como denunciadores de construções internas, ou seja, os “gestos como auxiliares na construção de significados” pelo outro. Vygotsky, inclusive, já lembrava a instabilidade, mobilidade e complexidade da significação, mostrando que esta é dependente do discurso, das pessoas envolvidas, da entonação e de toda a situação de uma maneira geral. Exatamente como encontramos na brincadeira infantil, através das diferentes situações de interação apresentadas nas análises e discussões desta investigação.

Observei, por fim, diferenças entre crianças de idades e níveis de escolaridade distintos. Evidências que sinalizaram para maior coerência e habilidade no processo de construção de significados de acordo com maior ou menor domínio e proximidade do arcabouço simbólico.

As análises realizadas neste estudo possibilitaram ainda a elaboração de uma hipótese para o funcionamento do processo de construção de significados na brincadeira infantil. Poderíamos resumir este funcionamento da seguinte maneira: inicialmente a criança seleciona um artefato, transfere este para um campo semiótico, no qual o artefato recebe um ‘rótulo’, e o insere em um enredo ou estorinha. Ou seja, o artefato,

em um processo lingüístico, seria ‘transferido’ para um campo semiótico na hora em que a criança elege um nome para o objeto. A partir daí seria construído um ambiente para este objeto nomeado. Tal ambiente seria lingüístico e inserido em um contexto específico.

Em conclusão, o processo de construção de significados possui mais de uma dimensão, logo diversas oportunidades de exploração, requer pelo menos três componentes em interjogo para sua composição – um artefato, a atenção dirigida do indivíduo e a interação ou o ‘outro’ – mais a co-participação da linguagem. Na brincadeira infantil demonstra o envolvimento de pelo menos nove características, dentro de uma dinâmica de funcionamento que se inicia a partir da seleção do artefato, seguindo com a transferência deste para um campo semiótico no qual recebe um rótulo e, daí, para a sua inserção em um enredo.

Por fim, posso fornecer algumas sugestões para estudos futuros, verificadas a partir das discussões sobre o processo de construção de significados na brincadeira. Tais sugestões vão desde a idéia de captar diferenças na autonomia e criatividade nas brincadeiras das crianças, cujas mães são do tipo que direcionam ou que deixam mais livre, até verificar se estas diferenças também surgem de acordo com o tipo de interação que a criança iniciou a brincadeira. Ou seja, se seria influenciada pelo fato da primeira interação ter sido com a mãe, sozinha ou com outra criança.

Certamente o próximo passo relacionado a este estudo, o que caracteriza outra sugestão, será voltar aos ‘dados’ de modo a organiza-los (“olha-los”) a partir de outra ótica, com o objetivo de comparar os diversos grupos – em termos de idade, interação e tipo de material disponibilizado – submetendo-os a um tratamento estatístico que possibilite a demonstração não apenas da significância de certas diferenças, mas principalmente outras combinações/organizações possíveis a partir das informações

disponíveis. Organizações que conduzirão a interpretações complementares e viáveis através de ferramentas estatísticas específicas. Certamente, como pudemos constatar, estas são apenas algumas das diversas possibilidades de exame deste tema.

Como esclareci, ainda na introdução desta investigação, as pretensões deste estudo estavam relacionadas à descrever, ao menos dar os primeiros passos neste sentido, o processo de construção de significados ou explorá-lo de maneira a permitir o levantamento de possibilidades nesta direção. Este objetivo, acredito, foi alcançado.

Referências Bibliográficas

- Amsel, E. & Byrnes, J. (1996). Language, Literacy and Cognitive Development.
- Ariel, M. (2002). The demise of a unique concept of literal meaning. *Journal of Pragmatics* 34; 361-402. ELSEVIER.
- Bakhtin, M. (Voloshinov, V. N.) (2002). Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Ciência da Linguagem. (10ª edição). São Paulo: Hucitec.
- Banks-Leite, L. (1995). *Representação e comunicação: o estudo de funções lingüísticas em psicologia*. N. 1, pp. 41-54. (pp Temas em Psicologia (Cognição e Linguagem). Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo.
- Baquero, R. (1998). Vygotsky e a Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bomtempo (1996). *A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In T. M. Kishimoto. (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira. Pp. 57-72.
- Brait, B. (1997). (Org.). Bakhtin: Dialogismo e Construção de Sentido. Editora da UNICAMP: Campinas – SP.
- Bronckart, J. (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.
- Brougère, G. (1995) Brinquedo e Cultura. Nº 43. São Paulo: Cortez.
- Brougère; G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto. (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira. Pp. 19-32.
- Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997a). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed.
- Chauviré, C. (1991). Wittgenstein. Zahar: Rio de Janeiro.
- Coll, C. e Edwards, D. (1998). Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula. Artmed: Porto Alegre.
- Condé, Mauro L. L. (1998). Wittgenstein: linguagem e mundo. Annablume: São Paulo.
- Cornejo, C. (in press). *Who says what the words say? The problem of linguistic meaning in psychology*. Pontificia Universidad Católica do Chile.
- Cornejo, C. (in press). Piaget, Vigotski y Maturana: Tres vicesm Dos constructivismos. Pontificia Universidad Católica do Chile.
- Correia, M. (2003). *A constituição social da mente: (re)descobrimdo Jerome Bruner e construção de significados*. Estudos de Psicologia. N. 8 (3), 505-513.
- Costa, C. (2003). Filosofia da linguagem. Zahar: Rio de Janeiro.
- Daniels, H. (2002) (Org.). Uma introdução à Vygotsky. São Paulo: Loyola.
- Donald, M. (2000). The central role of culture in cognitive evolution on the myth of the “isolated mind”. In L. P. Nucci & G. B. Saxe (2000). Culture, thought, and development. Mahwah, New Jersey, London: LEA.
- Fauconnier, G. (1996). Introduction to methods and generalizations. In T. Janssen e G. Redeker (Ed.s). The Hague: Mouton de Gruytes – Cognitive Linguistics Research Series.
- Freitas, M. T. A. (1996). Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática

- Freitas, M. T. A. (1998). Vygotsky: um século depois. EDUFJF: Juiz de Fora.
- Freitas, M. T. A. (2002). Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto. EDUFJF e Ática: São Paulo.
- Giora, R. (2003). Salience and context. In R. Giora. On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language. Oxford: University Press.
- Góes, M. C. R. (1995). *A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação*. N. 1, pp. 23-30. (pp Temas em Psicologia (Cognição e Linguagem). Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*. N. 32, pp. 1489-1522. Los Angeles: Elsevier.
- Holzam, L. H. (2002). Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In H. Daniels (Org.). Uma introdução à Vygotsky. São Paulo: Loyola.
- Horgan, J. (2002). A Mente Desconhecida: Por que a Ciência não consegue Replicar, Mediar e Explicar o Cérebro humano? São Paulo: Companhia das Letras.
- Huberman, A. & Miles, M. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Jordan, B. e Henderson, A. (1995). Interactions analysis: foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*. 4 (1), pp. 39-103.
- Kishimoto, T. M. (1994). O Jogo e a Educação Infantil. Ed. Pioneira. São Paulo.
- Kishimoto, T. M. (1999). (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2002). Bruner e a brincadeira. In T. M. Kishimoto. (Org.). Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira. Pp. 139-154.
- Koch, I. V. (2003a). O texto e a Construção de Sentidos. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (2003). A Inter-Ação pela Linguagem. São Paulo: Contexto.
- Kozulin, A. (2003). O conceito de atividade na Psicologia Soviética: Vygotsky seus discípulos, seus críticos. In H. Daniels (2002) (Org.). Uma introdução à Vygotsky. São Paulo: Loyola.
- Laakso, M.; Poikkeus, A.; Eklund, K & Lyytinen, P. (1999). Social interactional behaviors and symbolic play competence as predictors of language development and their associations with maternal attention – directing strategies. *Infant Behavior & Development*. Vol. 22; No. 4.
- Lave, J. e Wenger, E. (2002). L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In H. Daniels (Org.). Uma introdução à Vygotsky. São Paulo: Loyola
- Leontiev, A. N. (1988). “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotski, A. R. Lúria e A. N. Leontiev. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. (pp 119 - 142) Ed. Ícone. São Paulo.
- Leontiev, A. (1983). O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lerman, S (1996) Intersubjectivity in Mathematics Learning: A Challenge to the Radical constructivist paradigm? *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol 27, N° 2, 133-150
- Linell, P. (1990). *The power of dialogue dynamics*. In I. Marková & K. Foppa. (Ed.s). The Dynamics of Dialogue. Springer-Verlag: New York.
- Lúria, A. R. (1988). “Diferenças culturais de pensamento”. In L. S. Vygotski, A. R. Lúria e A. N. Leontiev. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Ed. Ícone. São Paulo.
- Maluf, A. C. M. (2003). Brincar: Prazer e Aprendizado. Petrópolis: Vozes.

- Marcuschi, L. A. (1999). Aspectos Da Questão Metodológica Na Análise Da Interação Verbal: O Continuum Qualitativo-Quantitativo. Reunião Do Grupo De Trabalho Da Anpoll - Linguística De Texto E Análise Da Conversação. Universidade Federal do Ceará – UFC – Fortaleza. 31 de agosto de 1999
- Marcuschi, L. A. (*in press*). A construção do mobiliário do mundo e da mente: Linguagem, categorização e verdade. Aula inaugural do cursos de PG em Filosofia. UFPE. Recife. 17/05/2004.
- Macedo, L. (1997). Os jogos e sua importância sociocultural. In Macedo, L.; Petty, A. L. e Passos, N. Quatro cores, Senhas e Dominós: Oficinas de Jogos em uma Perspectiva Construtivista e Pedagógica. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Markovà, I. (1990). *A three-step process as a unit of analysis in dialogue*. In I. Markovà & K. Foppa. (Ed.s). The Dynamics of Dialogue. Springer-Verlag: New York.
- Markovà, I. (1991). *Introduction*. In I. Markovà & K. Foppa. (Ed.s). The Dynamics of Dialogue. Springer-Verlag: New York.
- Maturana, H. (2001). Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Meira, L. (2003). As bases semióticas e temporais da ZDP na sala de aula. Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o ensino.(Formato Digital) Belo Horizonte: UFMG, Julho.
- Meira, L. & Lerman, S. (2001). *The zone of proximal Development as a symbolic space*. Social Science Research Papers, 1 (13), pp. 1-40.
- Minick, N. (2002). O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech*. In H. Daniels (Org.). Uma introdução à Vygotsky. São Paulo: Loyola
- Mizukami, M. G. N. (1986). Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: E. P. U.
- Morato, E. M. (1996). Linguagem e Cognição: As reflexões de L. S. Vygotsky sobre a Ação Reguladora da Linguagem. Plexus Editora: São Paulo.
- Mrech, L.M. (2002). Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In T. M. Kishimoto. (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira. Pp. 155-172.
- Oliveira, M. K. (1995). *Linguagem e Cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento*. N. 1, pp. 1-10. (pp Temas em Psicologia (Cognição e Linguagem). Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo.
- Oliveira, M. K. (1995b). Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento Um processo Sócio-histórico. Scipione: São Paulo.
- Onrubia, javier (1996). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll et al. (1996). O Construtivismo na Sala de Aula. São paulo: Ática.
- Percy, W. (1994). *Homo symbolificus*. In R. T. Kellogg (Org.). The Psychology of writing. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1979). A construção do real na criança. 3ª edição. Editora Zahar: Rio de Janeiro.
- Piaget, J. (1990). A formação do símbolo na criança. 3ª edição. Editora Afiliada, LTC: Rio de Janeiro.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1993). A psicologia da criança. 12ª edição. Editora Bertrand Brasil: São Paulo.
- Pino, A. (1995). *Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural*. N. 1, pp. 31-40. (pp Temas em Psicologia (Cognição e Linguagem). Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo.

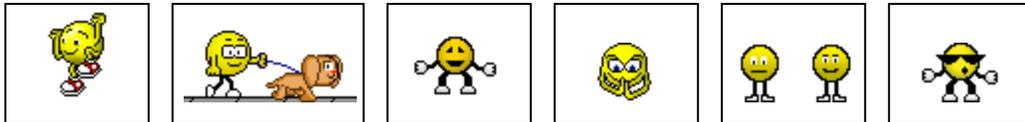
- Rogoff, B (1990) *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford
- Searle, J. R. (2000). Mente, Linguagem e Sociedade: Filosofia do Mundo Real. Rio de Janeiro: Rocco.
- Simon, H. & Kaplan, C. (1989). *Foundations of cognitive science*. In Posner, M. (Ed.). Foudation of Cognitive Science. Cambbridge /Massachusetts. A Bradford Book. pp. 1-46.
- Smolka, A. L. B. (1995). *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. N. 1, pp. 11-22. (pp Temas em Psicologia (Cognição e Linguagem). Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo.
- Tomasello, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Printed in the United States of America.
- Turner, M. (1996). The Literary Mind. Oxford University Press: New York.
- Valsiner, J. (2001). Comparative Study of Human Cultural Development. Staviz: Espanha.
- Valsiner, J. (2002). *Irreversibility of time and Ontopotentiality of signs*. Estudos de Psicologia.
- Vygotsky, L. S. (1991). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In L. S. Vygotsky. A Formação Social da Mente. Ed. Cortez. São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamento e Linguagem. Martins Fontes: São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1999). Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L (2001) A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes, São Paulo
- Wajskop, G. (1997). Brincar na Pré-Escola. Nº 48. São Paulo: Cortez.
- Walkerdine, V. (1988). The Mastery of Reason: Cognitive Development and the Production of Racionality. Routledge: London.
- Wertsch, J. V (1991) A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. Em Resnick, L.B, Levine, J.M e Teasley, S.D (Eds) *Perspectives on Socially Shared Cognition*, pp. 85-100. American Psychological Association, Washington, DC.
- Wierzbicka, A. (1996). Semantics: Primes and Universals. Oxford: New York.

ANEXOS

ANEXO I

Textos sobre o objeto estranho utilizados com algumas crianças

ANEXO II**Apresentação deste estudo: um pouco de sua história**



Existe de diferentes cores e formas.
Podemos fazer muitas coisas com um gradêgo.
Então, ele serve para várias coisas.
Mas que coisas podem ser essas?

Quando está no seu verdadeiro lugar, geralmente está escondido, ou seja, não podemos vê-lo.
Está sempre mergulhado na água e faz barulho quando usado.
É muito útil.



Existe de diferentes cores e formas.
Podemos fazer muitas coisas com um gradêgo.
Então, ele serve para várias coisas.
Mas que coisas podem ser essas?

Quando está no seu verdadeiro lugar, geralmente está escondido, ou seja, não podemos vê-lo.
Está sempre mergulhado na água e faz barulho quando usado.
É muito útil.

ANEXO I

Textos sobre o objeto estranho utilizados com algumas crianças

ANEXO II

Apresentação deste estudo: um pouco de sua história

Apresentação

10/06/2004

Eu acredito que qualquer “produto” – o que geralmente se espera de uma tese – deveria vir introduzido por sua história, pois todo ele tem uma história, umas mais outras menos interessantes, com maiores ou menores percalços. Quando eu estava supervisionando estágio lembro-me que um dos itens que eu exigia no relatório dos alunos e alunas era a narração do percurso até aquela produção. Inspirada neste tempo e numa tarde na qual participei de debates de idéias instigantes que me fizeram tentar responder questões relacionadas à carreira e às escolhas neste sentido, resolvi que também descreveria um pouco do meu percurso neste doutorado até a chegada na defesa da tese, tomada como a finalização do doutorado.

Pois bem, em primeiro lugar informo que este tema nada tem a ver com as minhas primeiras intenções neste doutorado. O meu anteprojeto relacionava-se à avaliação, do ponto de vista da Psicologia da Aprendizagem, de *softwares* ditos educativos, embora este documento ainda se apresentasse com poucas proposições. Já no primeiro ou segundo semestre neste programa, no entanto, numa reunião no grupo que Luciano Meira (meu orientador) formara com os orientandos e pretensos, surgiu uma discussão que me intrigou muitíssimo, especialmente uma afirmação dele, daquelas bombásticas que às vezes consegue surpreender até os mais acostumados a este seu traço. Eu discordei inteiramente e começamos uma discussão.

Com essa afirmação, em resumo, ele dizia que sem a linguagem não havia construção. Antes da fala não existia pensamento. “Não existe ZDP antes da fala”. Para mim, aquela

afirmação não fazia sentido, pois eu entendia a ZDP como uma força propulsora para o crescimento, ou seja, para a aprendizagem e assim para o desenvolvimento. Houve um reboliço, claro, e era exatamente o que ele queria. Mas na discussão ele me desafiou a mostrar o contrário e tudo começou quando eu aceitei o desafio. A minha oposição àquela afirmação de meu orientador baseava-se em tudo o que eu já havia lido até aquele momento, obviamente, mas também na minha intuição. Eu não conseguia pensar confortavelmente que meu sobrinho não pensava porque ainda não falava ou que pelo mesmo motivo ele seria menos humano do que eu (dramatizando um pouco mais).

Aceitando o desafio comecei a ler temas relacionados, especialmente relacionados à linguagem, eu era (ou melhor sou) uma neófito no assunto, tudo era muito novo para mim. Nestas incursões, comecei a observar uma freqüente referência ao “processo de construção de significados”, tanto entre lingüistas como entre psicólogos e outros especialistas. Praticamente todos reconheciam ou afirmavam a importância ou mesmo imputavam a este processo a responsabilidade pela mente humana e seu funcionamento. Tomei, então, um certo atalho em minhas buscas, digo certo atalho porque estava totalmente relacionado às minhas questões iniciais sobre quando e o que envolve as construções (‘apenas’ a linguagem?) ou como isto acontecia; semelhante á questão que ouvi ontem de uma pessoa a quem devoto grande admiração: “como é que o conhecimento se inscreve no psiquismo?” (Selma Leitão). O problema era que não conseguia encontrar um autor ou autora que descrevesse tal “processo”, apenas alguns que afirmavam, inclusive há décadas, a importância de fazer deste um objeto de estudo ou a necessidade de coloca-lo como objeto de estudo da Psicologia.

Me envolvi com as questões não respondidas em minhas próprias reflexões e naquela literatura, assim como, com a oportunidade de me debruçar sobre um tema que na verdade estava relacionado ao que me encantou na Psicologia, que me trouxe à Psicologia Cognitiva e especialmente a este programa: os mistérios relacionados à mente humana. Eu pensei que

talvez este fosse o momento ideal para me envolver com questões complexas e até enfrentar as “igrejinhas metodológicas” sob as quais eu galguei minha formação inicial, mas que conseguia concordar com, ou mesmo levantar algumas, as várias críticas a elas direcionadas. Supus, então, que este seria o local e a época.

No primeiro momento a minha pergunta ou questão primordial estava relacionada, em resumo e caricaturadamente, ao seguinte objetivo: “quero ver a ‘ficha caindo’ na cabeça da criança”. Eu achava que assim eu estava traduzindo o que eu pretendia acessar. Ou seja, eu queria ver, tentar descrever, rastrear ou mapear o processo de construção de significados ao menos em um momento (na brincadeira) e idade determinados. E acreditava (acredito) que isto era (é) possível, apesar dos comentários desmotivadores. Inicialmente pensei em crianças muito pequenas (um ano e seis meses), mas logo Luciano lembrou-me as dificuldades que eu adicionaria a um tema já bastante complexo, trazendo de volta o meu senso prático, aparentemente abandonado durante este período de doutoramento na escolha do tema, porém necessário para concluí-lo.

Assim tive bastante trabalho em primeiro lugar para convencer meu orientador e depois em conseguir elaborar um delineamento para acessar o que eu objetivava e que ao menos me convencesse para que eu pudesse defendê-lo. Depois de várias idéias de delineamento abandonadas, por ainda não satisfazer ou não ser um instrumento ideal para acessar aquele fenômeno e após três pilotos, comecei a realmente sentir o peso da minha decisão. Neste contexto, com medo (confesso) e bastante vulnerável, inclusive por outros motivos que não convém serem descritos neste momento, fui à qualificação. Ali ficou patente, através da unanimidade sobre a “coragem” (que muitas vezes beira a insanidade) e na nossa dificuldade de encontrar alternativas de acesso àquele objeto de estudo, o longo e provavelmente penoso trajeto da segunda parte do meu doutorado, previsto pelo meu orientador quando insistiu para que eu tomasse outra direção.

Quanto mais eu estudava, paradoxalmente, mais crescia a angústia, tanto pelo pouco que eu conhecia quanto pelo esclarecimento cada vez maior de que eu estava me aventurando em um campo totalmente minado e repleto de controvérsias. Outrossim, decidi, há alguns meses, fazer desta tese, declaradamente, um “relatório de doutorado”, o qual inicio pelo percurso até esta sua pseudo conclusão. Certamente o dia da defesa será bastante difícil ou trabalhosa, especialmente porque acho que apresento aqui mais questões do que conclusões. Sempre teorizei e ouvi vários comentários a respeito de que a nossa carreira acadêmica só inicia realmente, ao menos em um certo sentido, depois do doutorado. De fato. Terei muito trabalho daqui para frente, consegui criar uma longa agenda de estudos a serem realizados posteriormente, embora tenha consciência de que mudanças poderão ser implementadas no caminho.

Posso dizer que não me arrependo, mas concordo que existem muitos outros caminhos mais práticos e que “depois do doutorado podemos fazer o que bem entendermos, sem tantos riscos”. Não sei qual caminho é mais interessante ou mais sábio, mas sei que meu doutorado, isto eu posso afirmar com segurança, apesar de tudo foi bastante produtivo, ainda que tenha como principal resultado demonstrar, pelo menos a mim, que é preciso ainda muito mais para responder ou atingir os objetivos que tenho proposto. Mas sei, independente de como ocorrer a defesa, que ao menos comecei a esboçar não as respostas de uma grande questão, posta anteriormente por tantos estudiosos ou estudiosas, mas ao menos um horizonte de como garimpa-las.

Julgo que eu esteja neste momento fazendo pesquisa básica, ainda que meu interesse seja chegar à pesquisa aplicada, especialmente relacionada à Educação, ou mais especificamente a pressupostos que poderão auxiliar ao psicólogo ou psicóloga a implementar trabalhos eficientes (o que historicamente infelizmente não tem acontecido) no contexto escolar.

09/07/2004

Eu sempre estive preocupada, assim como meu orientador, com a questão de ser possível estudar empiricamente o “processo de construção de significados” e se o fato dele ser citado, discutido, tomado como importante para a cognição humana e aparentemente não ter investigações a respeito já não era um forte indicativo de que este tema deveria ser encarado como um construto (teórico). Nunca acreditei nesta assertiva, especialmente quando considero a própria história da Psicologia que tem sido contumaz em considerar alguns fenômenos como “não estudáveis” ou “inacessíveis” e com o tempo as contestações e estudos comprobatórios mostrarem o contrário. Posteriormente eu encontrei ainda um título de um artigo/capítulo de Vygotsky que parecia endossar este meu pensamento – de que escolhi uma área de estudo, cujos objetos invariavelmente estão e certamente estarão envolvidos em controvérsias ou mesmo em discussões sobre seu valor apenas filosófico ou metafísico – e a minha insistência em me manter investigando o tema: *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: Experiência de construção de uma hipótese de trabalho*. (grifo meu, p. 241). Esta afirmativa resume, do meu ponto de vista, o que tenho tentado fazer neste estudo, construir e demonstrar a relevância de uma hipótese de trabalho, e este seria, como afirmado anteriormente, apenas um primeiro passo de um longo programa de pesquisa.