

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA HUMANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE NICOLAU DA SILVA

**APRENDIZAGENS NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DE
2 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL**

**SÃO CARLOS
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA HUMANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE NICOLAU DA SILVA

**APRENDIZAGENS NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DE
2 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello.

**SÃO CARLOS
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586ab

Silva, Eliane Nicolau da.

Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil : análise dos processos de desenvolvimento cultural / Eliane Nicolau da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2015.

81 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Desenvolvimento cultural. 4. Brincadeiras. I. Título.

CDD: 372 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Eliane Nicolau da Silva, realizada em 23/02/2015:

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello
UFSCar

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar

Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
USP

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela elaboração deste trabalho, mesmo trabalhando com uma teoria com bases marxista, minha crença Nele sempre falou mais alto.

Agradeço à Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello, minha orientadora, pela confiança, pelo apoio e pelas orientações que sempre mostraram um norte. Cada orientação realizada foi transformada em aprendizado, por isto deixo aqui registrado minha admiração por esta pessoa, com a qual passaria horas e horas ouvindo suas explicações.

Agradeço também às Prof^a. Dr^a. Aline Sommerhalder e Prof^a. Dr^a. Marlene F.C. Gonçalves, pela participação na qualificação e defesa desta pesquisa, pois tiveram um valor inestimável para que esta fosse concluída.

Aos meus pais Aparecido e Romilda, que mesmo sem saber muito bem o que significa um título de Mestre sempre demonstraram orgulho.

Agradeço às minhas sobrinhas Ana Clara e Beatriz e à toda a minha família, pelo apoio e compreensão durante o tempo em que tive de ficar estudando, privando-os da minha companhia.

Agradeço às minhas amigas, Juliana Pettito, Ana Beatriz Lopez, Regiane Blanco, Fátima Macari, Elaine Sala, Rosane Sepe, Rosana O. C. Pereira, Patricia Benine, Vália Camilo Corrêa, Waldirene S. Faria, Luana Oliveira, Samaira Bruna e tantas outras que sempre estiveram presentes nesta caminhada. São tantos nomes que talvez nem coubessem em apenas uma página. Peço desculpas a vocês queridas amigas pelas ausências, saibam que, mesmo no meu isolamento para escrever esta dissertação, vocês estavam lá comigo.

Agradeço a todos os integrantes do grupo NEEVY, pela ajuda e pelo conhecimento compartilhado em cada reunião.

Enfim, agradeço a todos e todas que de forma direta ou indireta ajudaram para que eu chegasse até aqui.

*"Uma criança que domina o mundo que a cerca
é a criança que se esforça para agir neste
mundo." (LEONTIEV, 1988).*

RESUMO

A importância da investigação sobre o desenvolvimento cultural de crianças de Educação Infantil configura-se na necessidade de compreender de forma aprofundada e científica como as crianças estão se apropriando dos conhecimentos por meio das relações sociais. Focalizamos o desenvolvimento cultural de crianças de dois anos de idade, por intermédio das brincadeiras, em que, no referencial teórico adotado, a Teoria Histórico-Cultural, essa atividade é propulsora de desenvolvimento psíquico nesta faixa etária. Para tanto, a questão de pesquisa que direcionou o estudo foi: o que revelam as brincadeiras das crianças sobre o desenvolvimento cultural infantil? A partir disso, delineamos os seguintes objetivos: Identificar e analisar os processos de apropriação das relações sociais por crianças de 2 anos de idade, as quais integram o desenvolvimento cultural infantil, por intermédio da análise de suas brincadeiras; Discutir esses processos de desenvolvimento cultural em relação à aprendizagem das crianças nessa faixa etária. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada em uma unidade de Educação Infantil localizada no interior do Estado de São Paulo. O principal instrumento para a coleta dos dados foi a vídeo gravação e, para complementar esta técnica, alguns registros foram feitos em diário. A análise dos resultados foi realizada a partir da abordagem microgenética de Vigotsky. Os resultados obtidos demonstram que as crianças revelam importantes informações sobre seu desenvolvimento enquanto brincam e que a apropriação do conhecimento começa desde muito cedo. Os dados em conclusões a que chegou a presente pesquisa contribuem para área educacional, como fonte de conhecimento teórico e prático.

Palavras-chave: Brincadeira. Desenvolvimento cultural. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The importance of research about cultural development of children in kindergarden is configured understand deeply and scientifically how children are appropriating knowledge through social relations. We focus on the cultural development of two years old children, by way of plays, that in the theoretical framework adopted, the Historical and Cultural Theory, this activity is driving psychic development in this age group. Therefore, the research question that guided this study was: what show us the play of children about their cultural development? From this, we delineated these following objectives: to identify and analyze the appropriation process of social relations of two years old children, which compose the cultural infant development, through the analysis of their play; to discuss these processes of cultural, development in relation to children's learning of this age. This research is qualitative in nature and effected in a unit of Early Childhood Education located in an upcountry city on the State of São Paulo. The main tool of data collected was the video recording and, to complement this technique, some recordings were make every day. We realized the analysis using the micro-genetic approach Vigotsky. The results show that children reveal important information about their development while play and this this knowledge appropriation begin very early. The conclusions of this research contribute to the educational area as a source of theoretical and practical knowledge.

Keywords: Play. Cultural development. Child development.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Funcionários da Unidade.....	41
Quadro 2 - Rotina Diária das crianças de dois anos de idade. Período da tarde.....	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 O DESENVOLVIMENTO CULTURAL E AS RELAÇÕES SOCIAIS.....	14
2.1 Cultura e atividade consciente: um produto das relações sociais	14
2.2 O desenvolvimento cultural e as relações sociais	18
2.3 Brincadeiras como atividade principal	22
3 CAPÍTULO METODOLÓGICO	31
3.1 O método na Teoria Histórico-Cultural	31
3.2 Análise microgenética.....	33
3.3 Metodologia	35
3.4 Caracterização do local de pesquisa e participantes	39
4 ANÁLISE DOS DADOS	42
4.1 Usos dos objetos pelas crianças	44
4.2 Relações entre as crianças.....	52
4.3 Imitação das relações sociais das crianças nas brincadeiras	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	74

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa focaliza o desenvolvimento cultural de crianças de dois anos de idade, a partir das brincadeiras. O conceito de desenvolvimento cultural pode ser compreendido a partir das contribuições de Vigotsky (1995, p. 35), que assim o define: “[...] al hablar del desarrollo cultural del niño nos referimos al proceso que corresponda al desarrollo psíquico que se produce a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad.”.

O interesse por pesquisas com esta idade se deve à minha atuação na Educação Infantil e com esta faixa etária. Treze anos de sala de aula, sendo sete deles na Educação Infantil, me trouxeram um aprendizado e ao mesmo tempo questionamentos diversos. Entretanto, o trabalho com crianças de dois anos de idade fez emergir conflitos maiores sobre o trabalho realizado na escola com esta faixa etária.

A experiência e o cotidiano da sala de aula tornaram possível identificar o quanto é difícil mostrar para os pais, e até mesmo para colegas de profissão, que é possível desenvolver bons trabalhos com esta faixa etária e o quanto as crianças são capazes de aprender.

A ideia de que nesta idade as crianças não sabem nada ainda é muito forte no ambiente escolar. Assim, o cuidar acaba sendo a visão prioritária, tanto para a família, como para muitos profissionais da educação. A função da Educação Infantil é muito mais do que apenas cuidar, mesmo sendo esta uma ação necessária e importante. Mas é fundamental educar e ensinar, possibilitando o desenvolvimento da criança por meio das relações com os adultos e com os demais instrumentos mediadores que estão à sua volta.

A Educação Infantil corresponde à fase da vida escolar da criança em que seu desenvolvimento psíquico e cultural está em formação, assim favorecendo suas relações. Sobre esta questão, Mukhina (1995) considera que nesta fase se estabelecem as bases necessárias para a convivência com o outro.

Dessa maneira, a visão que caracterizava o trabalho com crianças nesta faixa etária como assistencialista passa a ser vista sob uma nova perspectiva, na qual o desenvolvimento infantil vem a ser o principal objetivo da escolaridade de crianças com quatro meses a cinco anos e onze meses. Dessa forma, estabelece-se a importância não só do cuidar, mas também do educar, mesmo sabendo que ainda há muito a ser feito para que esta

visão realmente se efetive na prática pedagógica, de modo que o cuidar e o educar venham a ser compreendidos como ações vinculadas.

Sem dúvida, a Educação Infantil já conquistou significativos avanços, principalmente, com a sua inserção na Educação Básica, em que passou a ser considerada uma etapa de ensino regular. Esses direitos foram assegurados pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, pelas Diretrizes Curriculares (1998) e pelo documento mais atual que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado em 1998, é considerado um norteador para o ensino de crianças na Educação Infantil. Existem muitas discussões sobre a sua relevância, devido à sua data de elaboração (década de 1990), porém, os três volumes ainda são utilizados para a elaboração de planejamentos e também de outros documentos, visto que não há um Currículo Nacional para a Educação Infantil.

Sobre o aspecto do desenvolvimento infantil, utilizamos o conceito de atividade, discutido por Leontiev (2004), com o intuito de compreender melhor a importância da brincadeira para a criança. Sobre o conceito de atividade principal, Leontiev (2004) explica que esta atividade não deve ser entendida como aquela em que a criança passa a maior parte do tempo. Na verdade, a atividade principal é aquela na qual ocorrem importantes avanços no desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, trata-se de uma atividade em que o aspecto qualitativo é preponderante dentro do processo de aprendizagem.

Os momentos lúdicos podem nos dar importantes informações sobre como a criança está se apropriando dos conhecimentos e da cultura, por meio das relações sociais. Essas relações são estabelecidas de diversas maneiras, por exemplo, com outras crianças, com os adultos, com diferentes instrumentos mediadores, tais como brinquedos. A partir desta interação com o meio que a cerca, todos esses elementos passam a ter um importante papel como potencializadores do desenvolvimento infantil.

Utilizar essas informações presentes nas brincadeiras pode auxiliar o trabalho docente, direcionando a prática pedagógica. Além dessa contribuição, ao adotar essa postura mediadora diante do conhecimento que a criança é capaz de se apropriar, um importante passo estará sendo dado para a desmistificação da imagem de que a criança pequena não entende e não percebe o mundo ao seu redor.

Para realizar as investigações desta pesquisa, o referencial teórico que pode trazer contribuições e que vai ao encontro de nosso propósito é encontrado nos pressupostos

da Teoria Histórico-Cultural. As concepções que compõem essa Teoria nos fornecem subsídios para ir em busca de compreender mais profundamente esse processo de desenvolvimento cultural das crianças desde muito cedo.

Outras fontes de conhecimento foram utilizadas para elaboração deste trabalho, entre elas o conhecimento produzido dentro do grupo de estudos NEEVY (Núcleo de Estudos da Escola de Vigotsky), do qual sou integrante. Neste grupo, muitos dos conceitos aqui utilizados foram discutidos intensamente nas reuniões e por meio de produções acadêmicas elaboradas pelos membros, como dissertações, teses e artigos, que trazem um conteúdo muito enriquecedor.

Sobre o brincar, alguns dos autores que trabalham dentro da Teoria Histórico-Cultural trazem importantes contribuições. Mukhina (1995, p. 47), que diz: “[...] o pré-escolar assimila melhor e rapidamente as novas ações se forem apresentadas sob a forma de brincadeira, [...]”. Também Elkonin (1998), que complementa, afirmando que o jogo pode ser visto como a atividade principal da criança e fonte de desenvolvimento.

Não há dúvidas de que a brincadeira é a atividade principal da criança, por meio da qual ela avança em seu desenvolvimento, mas é importante ressaltar que não se trata de qualquer brincadeira, pois as crianças pequenas não têm como objetivo um produto final, geralmente esperado pela escola. Sobre esse aspecto, Mello (2007) diz:

Quando o professor de Educação Infantil imprime a sua visão de jogo, com suas regras e tempos determinados à brincadeira da criança, tornando o produto mais importante do que o processo de participação, a atividade deixa de ser uma brincadeira para a criança e torna-se apenas uma tarefa escolar a ser cumprida, sem compreender de fato o sentido dela (MELLO, 2007, p. 213).

Isso não significa que as brincadeiras dirigidas não sejam importantes, porém devem ter sentido e significado para a criança e um olhar global do professor, ou seja, uma observação de todo o processo do brincar.

A pesquisa se propôs observar os momentos de brincadeiras das crianças de dois anos, uma vez que estes momentos lúdicos apresentam possibilidades de a criança externar informações que auxiliam a compreensão de seu desenvolvimento naquele momento. A partir das relações sociais a que ela é exposta e inserida na sociedade, é possível analisar seu desenvolvimento cultural e refletir sobre como a escola pode contribuir para avançar cada vez mais.

A prática de observar também é uma forma intencional de ensino, pois, a partir dessas observações, o docente poderá direcionar seu trabalho para as reais necessidades das crianças. Além disso, este passa a compreender melhor as relações sociais e sua percepção de mundo. Mello (2007) explica:

Nesse processo, à medida que o professor percebe as necessidades de aprendizagem das crianças, também visualiza as suas próprias necessidades, gera nele também outras, [...]. A prática educativa é por natureza *intencional*, vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade (MELLO, 2007, p. 218. Grifo do autor).

Esse processo de aprendizagem é preponderantemente social, uma vez que o aparato biológico dos seres humanos não é suficiente para explicar o desenvolvimento humano. Vigotsky (1995) discute essa questão e traz importantes considerações:

La psicología no ha conseguido explicar hasta la fecha con suficiente claridad ni solidez las diferencias entre los procesos orgánicos y culturales del desarrollo y de la maduración, entre esas dos líneas genéticas de diferente esencia y naturaleza y, por consiguiente, entre las dos principales y diferentes leyes a las cuales están subordinadas estas dos líneas el desarrollo de la conducta del niño. La psicología infantil — tanto la anterior como la actual — se caracteriza precisamente por la tendencia inversa, es decir, pretende situar en una sola línea los hechos del desarrollo cultural y orgánico del comportamiento del niño y considerar a unos y otros como fenómeno del mismo orden, de idéntica naturaleza psicológica y con leyes que regirían por el mismo principio (VIGOTSKY, 1995, p. 13).

Neste excerto, fica clara a crítica do autor aos estudos psicológicos sobre desenvolvimento infantil que priorizam o aspecto biológico como fator determinante para o desenvolvimento humano. Os aspectos social e cultural são desprezados ou restringem-se a papel secundário.

Alguns fatos que acontecem no cotidiano escolar, como a falta de um olhar direcionado para o desenvolvimento infantil, a preocupação simplesmente com o cuidar sem perceber que, quando cuidamos, também estamos educando, e o brincar sem intencionalidade por parte do docente, formam os pontos que levaram ao tema desta dissertação.

Descobrir o que as crianças demonstram em suas brincadeiras requer um olhar direcionado e atento àquele que pode ser o momento certo para intervir e, assim, potencializar o desenvolvimento infantil a partir das necessidades da criança.

Para tanto, a questão de pesquisa que pretende ser respondida durante o processo da investigação é: *O que revelam as brincadeiras das crianças sobre o desenvolvimento cultural infantil?*

A partir deste questionamento elaboramos os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar os processos de apropriação das relações sociais por crianças de 2 anos de idade, as quais integram o desenvolvimento cultural infantil, por intermédio da análise de suas brincadeiras;
- Discutir esses processos de desenvolvimento cultural em relação às aprendizagens das crianças nessa faixa etária.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi estruturada em três capítulos, nos quais são discutidos conceitos que auxiliam a compreensão de desenvolvimento cultural infantil, o percurso metodológico e a análise dos dados.

O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas, sobre as quais a pesquisa está pautada. Nessa parte da pesquisa, conceitos como cultura, desenvolvimento cultural, relações sociais, brincadeira e atividade principal foram abordados com o objetivo de proporcionar melhor compreensão deles, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

O segundo capítulo conta a trajetória metodológica para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse capítulo, o leitor poderá compreender o método de pesquisa e os instrumentos utilizados para a construção dos dados. Além de considerações que explicam brevemente sobre a Abordagem Microgenética, desenvolvido por Vigotsky¹.

No terceiro capítulo, realizamos as análises e discussões dos dados por meio de três diretrizes de análise. Ao longo do texto, aparecem alguns trechos das filmagens, e a transcrição na íntegra pode ser lida nos Apêndice A, B e C.

O texto desta dissertação traz, nas considerações finais, as conclusões que puderam ser formuladas a partir dos estudos teóricos e da análise dos dados. Nesse momento, realizamos a retomada dos resultados de forma conclusiva, demonstrando, assim, a relevância desta pesquisa para a área educacional, especificamente, para a Educação Infantil no trabalho com crianças de dois anos de idade.

¹ Encontramos diferentes grafias para o referido autor. Nesta pesquisa, utilizaremos a grafia adotada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Escola de Vigotsky (NEEVY). Esta forma de escrita representa a primeira tradução do inglês que chegou ao Brasil na década de 1980.

2. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL E AS RELAÇÕES SOCIAIS.

2.1 Cultura e atividade consciente: um produto das relações sociais

*Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.
(Karl Marx)*

De modo geral, o termo “cultura” é definido como sendo os costumes e as tradições transmitidos ao longo das gerações. A palavra cultura também é designada para se referir a manifestações artísticas e remete também a uma significação associada à agricultura, plantio, cultivo. (FERREIRA, 2008)

A cultura por muito tempo tem sido motivo de divisão na sociedade, pela qual são classificados aqueles que têm cultura e os que não a possuem. Nesse caso, ocorre uma diferenciação entre os tipos de culturas de uma determinada população e, em muitas situações, torna-se um parâmetro para determinar o que tem valor ou não dentro da sociedade.

O conceito de cultura dentro da Teoria Histórico-Cultural tem uma significação muito mais ampla, com papel fundamental para o desenvolvimento e, portanto, segundo Vigotsky (1995), não pode ser vista simplesmente como uma formação de hábitos, pois nela reside um complexo processo de desenvolvimento. Ademais, a cultura é produzida socialmente e determina o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que somente os seres humanos possuem em seu aparato biológico, mas cuja estrutura orgânica não é suficiente para desenvolvê-la.

Ainda sobre o conceito de cultura na Teoria Histórico-Cultural, é importante ressaltar que os seres humanos possuem consciência, algo que também é passível de desenvolvimento e, portanto, diferem-se dos animais que agem por instinto.

De acordo com Leontiev (2004), os objetos que estão no entorno dos animais são parte integrante dos instintos, assim não existe a possibilidade de haver uma relação entre eles. O mesmo não acontece com o humano, pois este consegue estabelecer relação com os objetos e as pessoas com que convive. Sobre essa questão, Leontiev (2004) explica:

[...] se para o animal todo objeto da realidade circundante é sempre inseparável das suas necessidades instintivas, compreende-se que a própria relação do animal com o objeto jamais possa existir enquanto tal, independentemente do objeto da sua relação com uma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo da sua relação, por outro a própria relação. Esta distinção falta no animal. “O animal — diz Marx — não está em relação com nada, não conhece em suma qualquer relação” (LEONTIEV, 2004, p. 69. Grifo do autor).

Com isso, observa-se que a questão biológica é uma característica muito forte no animal, não permitindo que este tenha a capacidade de relacionar-se. O homem, em contrapartida, em sua plena consciência humana, estabelece relações sociais não só com os objetos, mas também com outros homens. Sendo assim, seu desenvolvimento segue leis distintas, sendo estas ligadas às leis sócio-históricas.

Sobre este aspecto, Leontiev (2004) expõe a seguinte conclusão:

No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; enquanto se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (LEONTIEV, 2004, p. 73. Grifo do autor).

Assim, é possível dizer que a consciência não é algo dado, mas sim construído, ou melhor, produzido, como diz Leontiev (1978). Luria (1979) também faz referência a esta diferenciação do homem com o animal, tendo como argumento a negação do biológico como norteador da consciência.

Para Luria (1979, p. 77. Grifo do autor), “*a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural das propriedades jacentes no organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho.*”.

Se a consciência humana não é algo inato e sim produzido socialmente, fica evidente que não ocorre sozinha. A consciência é baseada nas relações que as pessoas estabelecem com outras ou com os objetos que permeiam o seu meio.

Outro aspecto importante a ser destacado é a relação com o meio externo, visto que este seria uma espécie de canal, uma ponte entre o indivíduo e todo o conhecimento

acumulado ao longo da humanidade. Sobre o meio externo, Vigotsky (2000) diz: “Para nós, falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa — significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.” (VIGOTSKY, 2000, p. 24).

Portanto, a atividade consciente depende destas relações e, nas palavras de Leontiev (1978), podemos assim compreender que:

[...] la conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual en forma de reflejo consciente, de imágenes conscientes (LEONTIEV, 1978, p. 103).

Porém, vale ressaltar que o homem também age sobre o meio, com suas ações criadoras, portanto, ao falarmos sobre a influência do meio, devemos conceber o homem como um ser ativo. Vejamos o que diz Luria (1992), ao referir-se à visão de Vigotsky sobre essa questão:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente (LURIA, 1992, p. 48).

Um trecho da obra de Leontiev (1978) traduz bem a questão de coletividade frente à atividade consciente do homem, ao compará-la com as aventuras de Robinson Crusóe e ressaltando a importância do significado:

Pero el significado existe también como hecho de la conciencia individual. El hombre percibe, concibe, al mundo como ser socio-histórico, está pertrechado de nociones, conocimientos de su época, de su sociedad, y a la vez está limitado por ellos. La riqueza de su conciencia no se reduce en modo alguno a la riqueza de su experiencia personal. El hombre conoce el mundo no como un Robinson, que hace descubrimientos por su cuenta en una isla deshabitada. En el curso de su vida el hombre asimila la experiencia de la humanidad, la experiencia de las generaciones precedentes; esto ocurre

precisamente a través de la asimilación por el hombre de los significados, y en la medida en que los asimila (LEONTIEV, 1978, p. 213).

As experiências vivenciadas pelo homem ao longo do tempo são fontes de muita riqueza. Luria (1979) considera esse aspecto da assimilação das experiências, como sendo uma das características que torna o homem superior ao animal, por ser uma atividade consciente e transmitida dentro de um processo de aprendizagem.

Outra atividade que está ligada à questão da atividade consciente do homem refere-se ao trabalho. Neste caso, o trabalho realizado pelo homem nas palavras de Leontiev (2004) significa:

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento de fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É, aliás, o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho* (LEONTIEV, 2004, p. 283. Grifo do autor).

Leontiev (2004) busca em Marx e Engels o conceito de divisão do trabalho. A partir daí, faz uma comparação e diz que a diferenciação entre o trabalho humano e o animal reside no fato de que o homem realiza essa atividade a partir de relações sociais, enquanto que, para o animal, essas relações são estritamente naturais (biológicas). Leontiev (2004) diz:

O trabalho humano é, em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos, que supõe uma divisão técnica, embrionária, que seja das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. Marx escreve: “Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção.” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

A partir dessas discussões, podemos perceber a forma de pensamento de Marx, em que o homem é um ser social. Dentro desta concepção, não existe trabalho isolado, mas sim, em sociedade, pois todo trabalho é produzido socialmente. São nestes conceitos do marxismo que a Teoria Histórico-Cultural tem suas bases.

Luria (1979) atribui ao trabalho e ao emprego de instrumento de trabalho, além da linguagem, o fator primordial para a transição da história natural para a história social.

Utilizando-se desta questão da produção realizada pelo homem, finda-se a distinção que Marx (2011) faz entre o homem e o animal, em que ele afirma que esta diferença se pauta na questão da consciência. O trabalho é realizado tanto pelo homem como pelo animal, porém a consciência sobre esse trabalho só existe no homem.

2.2 O desenvolvimento cultural e as relações sociais

As discussões anteriores mostraram que o homem é, sem dúvida, um ser social e, portanto, a relação que estabelece com o meio e com os outros são fatores determinantes para o seu desenvolvimento. Nesse caso, vale ressaltar que a visão apenas biológica da formação humana não deve ser o único ponto de vista das investigações dentro da psicologia.

Em sua obra, Vigotsky (1995) demonstra, por meio de seus estudos, que ter o aparato biológico como ponto de partida não é o caminho que conduz verdadeiramente ao conhecimento do processo de desenvolvimento. Assim, faz uma crítica aos métodos de investigações em que a cultura e as funções psíquicas superiores ficam do lado de fora. Vigotsky (1995) diz:

Sin embargo, todos esos procesos y fenómenos, todas las funciones psíquicas y formas de conducta se estaban estudiando ante todo desde su faceta natural, se estaban investigando desde el punto de vista de los procesos naturales que las forman e integran.

Las funciones psíquicas superiores y las complejas formas culturales de la conducta, con todas las peculiaridades específicas de funcionamiento y estructura que les son propias, con toda la singularidad de su recorrido genérico desde su aparición hasta la completa madurez u ocaso, con todas las leyes específicas a las que están supeditadas, permanecían habitualmente al margen de la visión del investigador (VIGOTSKY, 1995, p. 12).

Dentro desta perspectiva de mudança da visão da psicologia em relação às investigações acerca do desenvolvimento e, juntamente, com seus precursores, Vigotsky (1995) traz contribuições que permitem compreender o importante papel da relação social e histórica no desenvolvimento infantil.

La psicología no ha conseguido explicar hasta la fecha con suficiente claridad ni solidez las diferencias entre los procesos orgánicos y culturales del desarrollo y de la maduración, entre esas dos líneas genéticas de diferente esencia y naturaleza y, por consiguiente, entre las dos principales y diferentes leyes a las cuales están subordinadas estas dos líneas en el desarrollo de la conducta del niño.

La psicología infantil — tanto la anterior como la actual — se caracteriza precisamente por la tendencia inversa, es decir, pretende situar en una sola línea los hechos del desarrollo cultural y orgánico del comportamiento del niño y considerar a unos y otros como fenómeno del mismo orden, de idéntica naturaleza psicológica y con leyes que regirían por el mismo principio (VIGOTSKY, 1995, p. 13).

Assim, Vigotsky também dedicou suas pesquisas ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças. Ele mostrou que estas funções estão diretamente ligadas ao social e às relações que são estabelecidas entre a criança e o meio.

As funções superiores são a marca que caracteriza a conduta do homem, e entre essas funções estão a memória, a imaginação, a atenção voluntária e os demais comportamentos que o homem desenvolve a partir das relações e interações com tudo que está a sua volta. Vigotsky (1995) assim define o conceito de funções psíquicas superiores:

El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y el objeto de nuestros estudios abarcan dos grupos de fenómenos que primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (VIGOTSKY, 1995, p. 29).

Podemos dizer que o homem é um sujeito histórico, ou seja, organiza-se diante de sua realidade e tem capacidade de transformá-la, criando novos valores e significados, estabelecendo as bases para o seu desenvolvimento, por meio da relação com o outro e do contato com tudo que o cerca. Sendo assim, o desenvolvimento não é concebido por meio de ações mecânicas e muito menos de forma compartimentada. Vejamos o que diz Vigotsky (1995) a esse respeito:

Donde más negativamente ha repercutido este planteamiento ha sido en el problema del desarrollo psíquico del niño, ya que el propio concepto de desarrollo se diferencia radicalmente de la concepción mecanicista para la cual un proceso psíquico complejo es el resultado de otras partes o elementos aislados, a semejanza de la suma que se obtiene de la adición aritmética de diferentes sumandos (VIGOTSKY, 1995, p. 13).

Diante dessas visões equivocadas, Vigotsky (1995) ressalta o cuidado que se deve ter ao estudar as funções psíquicas superiores, para que estas não sejam confundidas com coincidências externas, mecânicas e cronológicas. Quanto à questão cronológica, Vigotsky (1995) diz que o desenvolvimento das funções superiores não se encerra aos três anos de idade e o desenvolvimento não se esgota diante dos processos naturais, pois a cultura possibilita o desenvolvimento de outras funções e a formação da personalidade da criança.

Já que o homem é esse ser sócio-histórico, a cultura torna-se um elemento indispensável para sua formação. A partir da influência do meio e utilizando-se da mediação e da interação, essa cultura tem o poder de criar novas formas de comportamento.

Sobre esse conceito, Vigotsky (1995) explica:

[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (VIGOTSKY, 1995, p. 34).

A cultura é produzida por meio de um processo histórico, pode-se dizer, portanto, que ela é produzida socialmente. Isso a torna um elemento fundamental para o desenvolvimento humano, pois inclui também as relações sociais. O desenvolvimento cultural é elaborado por meio dessas relações, este contato com o meio e com outras pessoas constitui-se o processo externo, ou seja, o social. Nas palavras de Vigotsky (1995) isso significa que:

Pero nosotros, al hablar de la etapa externa en la historia del desarrollo cultural del niño, nos referimos a otra cosa; cuando decimos que un proceso es “externo” queremos decir que es “social”. Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo (VIGOTSKY, 1995, p. 150).

Quando falamos em desenvolvimento cultural, estamos falando de relações sociais, ou seja, de ações que acontecem no coletivo. Vigotsky (1995) afirma que o coletivo é essencial para o desenvolvimento infantil. As investigações científicas devem analisar o que o coletivo muda no individual. De acordo com Vigotsky (1995), a questão não é como se comporta a criança no coletivo e, sim, como o coletivo cria na criança a função psíquica superior. Segundo Vigotsky (1995):

Se suponía anteriormente que la función existía en el individuo en forma acabada, semiacabada o embrionaria, que dentro del colectivo se desenvuelve, complica, acrecenta, enriquece o, por el contrario, se inhibe, se comprime, etc. Hoy día poseemos todos los fundamentos para suponer que la situación es diametralmente opuesta en relación con las funciones psíquicas superiores. Al principio, las funciones en el ambiente del colectivo se estructuram en forma de relaciones entre los niños, pasando luego a ser funciones psíquicas de la personalidad. Se consideraba antes que cada niño era capaz de razonar, argumentar, demostrar, buscar razones para alguna idea y que del choque de semejantes reflexiones nacía la discusión. De hecho, sin embargo, las cosas suceden de distinta manera. Las investigaciones demuestran que de las discusiones nace la reflexión. A la misma conclusión nos lleva el estudio de las restantes funciones psíquicas (VIGOTSKY, 1995, p. 151-152).

Esta colocação nos leva a compreender que a personalidade tem sua origem a partir dos resultados do desenvolvimento cultural. Isto pode ser observado na afirmação de Vigotsky (1995) ao se referir sobre o surgimento da personalidade: “No es innata, surge como resultado del desarrollo cultural, por ello la ‘personalidad’ es un concepto histórico.” (VIGOTSKY, 1995, p. 328).

Para complementar, encontramos também em Leontiev (1978) a referência sobre a personalidade:

[...] la personalidad del hombre “es producida”, o sea, es creada por las relaciones sociales que entabla el individuo en su actividad. El hecho de que, al mismo tiempo, se vayan trasformando y cambiando también algunas de sus peculiaridades como individuo no constituye la causa, sino la consecuencia de la formación de su personalidad (LEONTIEV, 1978, p. 138).

Enfim, mesmo de forma breve, podemos constatar a importância do meio no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e as grandes contribuições que foram deixadas por Vigotsky para a compreensão deste conceito. Luria (1984) faz uma importante

consideração sobre a influência de apoios externos que recebemos do meio, conforme excerto abaixo:

[...] torna-se perfeitamente claro que esses apoios externos ou artificiais historicamente gerados são *elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro*, e que, por meio de sua ajuda, áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um *sistema funcional único*. Isto pode ser expresso mais vivamente dizendo-se que medidas *historicamente geradas para a organização do comportamento humano determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano*, [...] (LURIA, 1984, p. 16. Grifo do autor).

Esta citação é importante para compreendermos a importância do social e da inclusão da cultura, ou seja, desses apoios externos, para o desenvolvimento psíquico superior do homem. Vigotsky (2006) valorizava o estudo do processo do desenvolvimento humano, ele buscava a gênese das questões. Dessa forma, nada melhor do que suas próprias palavras para demonstrar isso: “Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados del desarrollo, no sólo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración.” (VIGOTSKY, 2006, p. 266).

Assim, de acordo com Vigotsky (1995), estudar historicamente é estudar o movimento, sendo este o princípio da dialética, pois, quando se investiga o processo, passamos a conhecer todas as fases e meios pelos quais um fenômeno aparece ou desaparece, ou seja, conhece-se sua essência e, ainda, Vigotsky (1995) complementa que a investigação histórica não é algo que completa o estudo teórico, mas sim, é o que o fundamenta.

2.3 Brincadeiras como atividade principal

Vimos anteriormente, que uma das características que difere o homem do animal é a atividade consciente. O homem cria e utiliza instrumentos com objetivos e de forma racional, ou seja, ele sabe exatamente o porquê e o para que serve determinado instrumento e/ou o objetivo de seu trabalho. Como diz Garay González (2012, p. 88): “O ser humano tem uma relação objetiva e racional com o mundo porque tem consciência e toda a sua atividade é regida pelo motivo e pelo sentido que ele dá para essa relação com o mundo.”.

Sobre este aspecto encontramos em Leontiev (1978) a relação entre a atividade e o motivo:

“[...] *el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad “no motivada” no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.*” (LEONTIEV, 1978, p. 82. Grifo do autor).

Quando falamos sobre trabalho e a atividade consciente do homem, fica a impressão de que isto só cabe a um ser humano adulto. Porém, a criança está incluída nesta perspectiva da atividade e, nesse caso, sua atividade principal é a brincadeira.

Vigotsky (1995) e, principalmente, Leontiev (1978) trazem importantes contribuições sobre o papel da brincadeira e do brinquedo para o desenvolvimento da criança. Essas contribuições ajudam a desmistificar a ideia de que as crianças são adultos em miniaturas, já que os autores não compartilham desta concepção. Vigotsky (1995) diz que apesar de nenhum tratado de psicologia infantil falar sobre isso abertamente, ainda é possível encontrar essa concepção de forma oculta.

O ser humano, entendido como indivíduo², segundo Leontiev (1978), nasce dotado de necessidades, porém estas são forças interiores, que só podem ser realizadas por meio da atividade.

A criança não é diferente, também tem suas necessidades e, para satisfazê-las, realizam suas atividades, porém os resultados nem sempre parecem ter relação com o objetivo, principalmente, quando são muito pequenas. Vigotsky (1995) explica que isso acontece justamente porque a criança não é esse ser humano em miniatura, tampouco nasce como na visão da embriologia, em que o embrião compara-se a uma semente, na qual já está contido como o fruto será. Ou seja, para o autor, a criança não pode ser vista como um ser acabado e pronto.

Ao falar sobre o desenvolvimento infantil, Leontiev (1988) afirma que a satisfação das necessidades da criança, no início da idade pré-escolar, apresenta discrepância entre sua atividade. O autor, assim, discorre:

Esta atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo. Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança bate com uma vara ou constrói com

² A palavra indivíduo, aqui empregada, tem como referência a concepção de indivíduo expressa por Leontiev (1978, p. 136): “[...] Siendo un producto del desarrollo físico y ontogenético en determinadas condiciones externas, el individuo, no obstante, no es en absoluto un mero “calco” de esas condiciones; es justamente un producto del desarrollo de la *vida*, de la interacción con el medio y no del medio tomado en sí mismo.” (Grifo do autor)

blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada (LEONTIEV, 1988, p. 119).

Com este exemplo, Leontiev (1988) levanta um questionamento e expõe a definição de brincadeira segundo sua concepção: “Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada brincadeira.” (LEONTIEV, 1988, p.119).

Diante do que foi dito na citação acima é importante ressaltar esta questão de o motivo estar no processo da brincadeira, uma vez que significa que a criança pequena não tem uma finalidade baseada na mesma concepção do adulto, ou seja, que sua brincadeira tenha um produto final. Sobre esse aspecto, Mello (2007) traz um exemplo:

A “brincadeira” é um tipo de atividade em que o motivo está no próprio processo e é característica do período pré-escolar. Ela é o tipo principal de atividade na infância. É caracterizada por seu objetivo residir no próprio processo e não no produto da ação. Por exemplo: para uma criança pequena que brinca com areia ou blocos de madeira, o alvo da brincadeira não está na construção de castelos ou estruturas, nem em contar ou anotar a quantidade de blocos vermelhos utilizados na sua construção, mas em *fazer*, ou seja, na própria ação, no processo de montar e desmontar, de deixar cair, etc. (MELLO, 2007, p. 213. Grifo do autor).

A brincadeira é a atividade principal da criança, porém é necessário destacar o verdadeiro sentido e significado da palavra atividade, dentro da concepção Histórico-Cultural. Este conceito envolve muitos elementos contidos em profundas investigações realizadas por Vigotsky e Leontiev, que nos auxiliam a compreender sua importância dentro do processo de desenvolvimento.

Sobre o conceito de atividade principal, Leontiev (2004) explica que esta atividade não deve ser entendida como aquela em que a criança passa a maior parte do tempo, porque não importa a quantidade de horas que ela fica na atividade, mas a qualidade em si, o tipo de atividade. A atividade principal³ é aquela na qual ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, possibilitando, assim, avanços em seu nível de desenvolvimento.

³ Quando falamos atividade principal, estamos nos referindo à atividade dominante, termo este utilizado por Leontiev (2004).

Leontiev (2004) explica que essa atividade dominante, ou principal, não deve ser considerada como uma soma de diferentes atividades, porque algumas delas são predominantes em dada época e podem ser consideradas essenciais para o desenvolvimento da personalidade, enquanto outras têm menos importância. Logo, o autor define três características da atividade dominante.

A primeira refere-se às novas atividades, nesse sentido, na idade pré-escolar, isso ocorre por meio da brincadeira ou do jogo, ou seja, a criança aprende brincando, jogando. A segunda característica está atrelada à formação e reorganização dos processos psíquicos particulares, ou seja, a brincadeira auxilia na formação dos processos imaginativos ativos e no raciocínio abstrato. A terceira e última característica tem ligação com as mudanças psicológicas da personalidade, neste caso, é por meio do jogo que acontece uma aproximação das funções sociais e comportamentais. (LEONTIEV, 2004)

Esta caracterização da atividade principal pode nos levar a pensar que cada uma dessas etapas acontece de acordo com a idade da criança. Todavia, Leontiev (2004) diz que essa mudança de estágios do desenvolvimento não está vinculada com a idade:

Os estágios de desenvolvimento do psiquismo da criança não se caracterizam unicamente por um conteúdo determinado da sua atividade dominante, mas igualmente por uma sucessão determinada no tempo, isto é, por uma relação determinada com a idade da criança. Nem conteúdo dos estágios nem a sua sucessão no tempo são, todavia, imutáveis dados de uma vez para sempre. Com efeito, cada geração nova, tal como cada indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições de vida. São elas que tornam possível tal ou tal conteúdo da sua atividade. [...]
Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Essas mudanças também são evidenciadas por Mukhina (1995), que define algumas das atividades predominantes em dada fase. A autora destaca que a relação emocional com o adulto pode ser observada, principalmente, no primeiro ano de vida. Na fase entre um e três anos, as atividades concentram-se em torno da manipulação dos objetos. Para o pré-escolar, que corresponde a, aproximadamente, quatro a seis anos, as brincadeiras são dominantes, e, aos sete anos, a atividade de estudo é preponderante.

É interessante ressaltar que a faixa etária alvo desta pesquisa está pautada no mundo dos objetos que a permeia, objetos estes criados pelo homem e que se mostram para a

criança desde muito cedo. Isso acontece devido às suas necessidades de agir com o objeto e também com as pessoas à sua volta. Assim, esses objetos passam a substituir outros objetos e até outros seres vivos. Um exemplo de brincadeira em que isso acontece pode ser visto em Leontiev (1988), quando o autor menciona uma ação observada em seus estudos, em que um cabo de vassoura transforma-se em um cavalo.

Um conceito importante encontrado na Teoria Histórico-Cultural e que está ligado com o desenvolvimento e com a brincadeira é a imitação. Vigotsky (2006) traz uma importante contribuição ao distanciar o conceito de imitação de um ato mecânico, dando lugar a uma compreensão, em que a ação de imitar é concebida como promotora do desenvolvimento.

Vemos, por tanto que el niño, valiéndose de la imitación, puede hacer en la esfera intelectual mucho más de lo que puede hacer en su propia actividad; vemos a sí mismo que su capacidad de imitar operaciones intelectuales no es limitada, sino que se modifica con estricta regularidade en consonancia con el curso de su desarrollo mental, de modo que en cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada con el nivel real de desarrollo.

Al hablar de la imitación no nos referimos a una imitación mecánica, automática, sin sentido, sino a una imitación racional, basada en la comprensión de la operación intelectual que se imita (VIGOTSKY, 2006, p. 268).

Podemos observar acima que a imitação também tem forte ligação com a zona de desenvolvimento proximal, pois aquilo que a criança pode imitar hoje amanhã poderá fazê-lo sozinha. Isto demonstra o desenvolvimento superior da criança, quando relacionado ao nível real de desenvolvimento. Portanto, essa é uma importante informação que o docente atuante na Educação Infantil precisa conhecer. Sua atenção durante todo o processo de brincar, desempenhado pelas crianças, é indispensável, pois, neste momento, ao imitar a realidade que as cerca, colocam em jogo sua percepção de mundo. Observar essas imitações auxilia o docente na identificação das necessidades de aprendizagem das crianças.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamental dentro dos estudos de Vigotsky. Ele está diretamente ligado a uma forma de autonomia da criança, pois atua diretamente na questão de realizarem sozinhas o que antes só conseguiriam fazer em colaboração de outra pessoa mais experiente. Uma melhor compreensão deste conceito encontra-se nas palavras de Vigotsky (2006) quando diz:

Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que, cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que déran sus frutos en el próximo estadio del desarrollo; de ese modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual. Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración determinamos su desarrollo del mañana.

La esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño (VIGOTSKY, 2006, p. 268).

Como vimos na citação acima, a colaboração do mais experiente é fundamental para a criação da zona de desenvolvimento proximal. A brincadeira e o brinquedo permitem que observemos o conhecimento e as percepções que a criança já tem sobre a realidade que está à sua volta. Podemos refletir, a partir dessas contribuições de Vigotsky (1995), que esse conhecimento não é estático, ou seja, a criança pode ir além, mas, para isso, é preciso criar as condições necessárias que irão mediatizar a atividade de brincadeira infantil.

Ao questionar e propor novas brincadeiras ou, ainda, inserir novos objetos nos espaços em que as crianças brincam, o docente está potencializando o aprendizado, gerando outros e contribuindo para que a criança teste suas habilidades e conhecimentos já aprendidos. Além disso, permite que os conhecimentos em via de maturação possam ser alcançados, tendo para isto o lúdico como grande aliado e mediador nesse processo.

Ao brincar e estabelecer relação com os objetos e também com outras pessoas, a criança tem a possibilidade de imitar o adulto, seus amigos, o próprio docente, personagens de programas de TV, enfim, são diversas as possibilidades de imitações e este processo auxilia a apropriação de sentidos. Portanto, a imitação está diretamente atrelada ao desenvolvimento cultural da criança. Vigotsky (1995, p. 137) diz: “El propio proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del otro.”. E, ainda Vigotsky (1995) completa dizendo que a imitação é muito mais complexa do que parece.

Além da imitação, a imaginação é outro elemento presente nas brincadeiras também possibilita o desenvolvimento infantil. A imaginação tem uma ligação com a memória, pois, ao imaginar, buscamos informações e imagens baseadas nas experiências já vividas. Este processo tem uma função criadora, caso contrário não haveria tantos produtos novos, tampouco novas ações diante das situações que acontecem em nosso cotidiano.

Isso significa, segundo Vigotsky (1996), que muitas criações que temos atualmente, um dia, foram fruto da imaginação de alguém, que tiveram suas bases em experiências vividas, mas foram além e criaram novos produtos a partir de sua imaginação. Isso não significa que a definição de imaginação venha a ser algo simples. À primeira vista, podemos ter a impressão de que a imaginação ocupa um segundo plano no desenvolvimento infantil, ou ainda, de algo que é próprio da criança. Devemos ter cuidado com este tipo de visão, pois ambas as concepções não são verdadeiras.

Nas palavras de Vigotsky (1996), é possível compreender melhor o significado da imaginação:

En su acepción vulgar suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación (VIGOTSKY, 1996, p. 09)

Uma brincadeira muito comum entre as crianças é o jogo protagonizado, assim denominado por Elkonin (1988), ou seja, o faz de conta. Nesta brincadeira, dois elementos estão sempre presentes: a imitação e a imaginação. Desse modo, durante a ação de brincar as crianças assumem diferentes papéis.

Assim, podemos perguntar: como a mistura de fantasia e realidade auxilia no desenvolvimento da criança? Vigotsky (1996) denomina como uma atividade criadora combinada aquela em que a criança busca em experiências já vividas e cria novas situações de acordo com suas necessidades. Esse conceito é assim definido pelo autor:

La actividad combinadora del cerebro se basa, a fin de cuentas, en que el cerebro conserva huellas de las excitaciones precedentes y todo lo nuevo de esta función se reduce sencillamente a que, disponiendo de las huellas de dichas excitaciones, el cerebro las combina en posiciones distintas a las que se encontraban en la realidad (VIGOTSKY 1996, p. 18)

Se observarmos as brincadeiras das crianças, realmente é isso o que acontece: elas imitam algo que veem nos adultos, nos amigos, nos programas de TV, nos animais e, em

alguns casos, utilizam objetos para realizar as imitações. Mesmo assim, sempre há um elemento novo que tem origem em sua imaginação combinada com suas necessidades. Nas palavras de Vigotsky (1996), encontramos a seguinte explicação:

Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imaginación en los juegos infantiles. Son éstos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos y experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos (VIGOTSKY, 1996, p. 12).

Desta forma, mesmo que exposto de forma sucinta, é evidente a relevância do conceito de imaginação no processo de desenvolvimento da criança. Segundo Vigotsky (1996, p.15): “[...] su comprensión nos permitirá ver en la imaginación no un divertimento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino como una función vitalmente necesaria.”

Destarte, podemos dizer que ampliar as experiências da criança implica proporcionar melhores condições para a elaboração de suas atividades de criação. Sobre isto, Vigotsky (1996) diz:

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (VIGOTSKY, 1996, p. 18).

O brinquedo também tem seu lugar de destaque, tendo em vista, principalmente, a fase de exploração de objetos, sendo assim, um instrumento mediador dentro desse processo. Leontiev (1988) ressalta que, por meio do brinquedo, a criança não age apenas em relação ao mundo dos objetos, mas também em relação ao mundo dos adultos.

Os conceitos de *sentido* e *significado* também são partes integrantes desse processo de ação sobre os objetos. O que ocorre durante as brincadeiras, ao manipular um objeto, é que seu significado permanece. Podemos perceber essa questão com o exemplo discutido por Leontiev (1988), em que o autor explica sobre uma brincadeira, na qual o objeto

é utilizado em substituição do real: “uma vara continua sendo uma vara durante o brincar, mas o seu sentido lúdico modifica-se.” (LEONTIEV, 1988, p.128).

Assim como neste exemplo, cenas de crianças brincando demonstram essa permanência do significado do objeto. Uma criança pode utilizar uma peça de lego como pente, esta permanece uma peça, o que muda é o sentido lúdico, visto que, naquele momento, a função do objeto foi modificada. Em outro instante, a mesma peça pode ser um telefone celular e, assim, segue a brincadeira que vai se transformando de acordo com a necessidade da criança e do contexto lúdico em que está inserida.

Essa mudança não é algo premeditado ou um pré-requisito, como ressalta Leontiev (1988, p. 128): acontece durante o processo de brincar, pois: “a criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando”.

Enfim, como afirmam os autores da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira tem um papel fundamental para o desenvolvimento global da criança. Portanto, brincar é a atividade principal da criança, pois não se trata meramente de uma característica própria da faixa etária. Brincar promove e beneficia o desenvolvimento, uma vez que, durante esse processo, a criança tem a oportunidade de desenvolver sua imaginação a partir da observação e imitação do adulto e de outras crianças. É imitando que a criança se apropria da cultura, algo que futuramente irá influenciar na formação de sua personalidade.

Fecharemos essa discussão com as contribuições de Elkonin (1987), que resume bem a importância do brincar: “A través del juego, el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a un nivel significativamente más alto.” (ELKONIN, 1987, p. 93). Enfim, os momentos de brincadeiras devem ser valorizados e, acima de tudo, estimulados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 O método na Teoria Histórico-Cultural

[...] el problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño.
(Vigotsky)

Como professora da Educação Infantil com crianças de dois anos de idade, a observação de determinados aprendizados, por parte das crianças, assim como discursos negativos de vários colegas de trabalho, a respeito do aprendizado nesta faixa etária, levaram-me a questionamentos sobre como auxiliar na reflexão que caminhe para uma nova visão em relação ao trabalho com crianças nesta idade. Para alcançar os objetivos e responder a questão de pesquisa, foi fundamental a definição do percurso metodológico.

O método é uma questão muito importante dentro da Teoria Histórico-Cultural, pois é um ponto de forte discussão que busca definir os caminhos que possibilitam a compreensão dos processos de desenvolvimento.

A confiabilidade dos resultados obtidos em uma pesquisa depende muito do método utilizado para garantir a obtenção dos dados e, posteriormente, realizar as análises. Dentro da Teoria Histórico-Cultural, o principal conceito é analisar o processo do desenvolvimento e não apenas um produto final. Para isso, os principais representantes desta teoria buscaram, em Marx e no materialismo histórico dialético, as bases para seu método de investigação. Isso aconteceu porque, ao analisar o desenvolvimento humano sob esta perspectiva, Vigotsky (1995) considerou não apenas os aspectos biológicos, mas também os fatores históricos, culturais e sociais, que são essenciais para a busca da gênese dos processos de desenvolvimento.

Vigotsky é o principal criador da Teoria Histórico-Cultural, cuja preocupação sempre foi aprofundar os estudos sobre as funções psíquicas superiores, a partir dos aspectos sociais e culturais, uma vez que concebia o homem como um ser social.

Em sua escrita, pode ser observado que, primeiramente, o autor descreve os métodos e os resultados de outros estudiosos sobre as temáticas pesquisadas por ele e seu grupo, uma vez que um princípio importante da dialética é ir às raízes dos fenômenos

estudados para compreendê-los e superá-los. Utilizando-se de base teórica aprofundada, ele elabora críticas aos estudos já desenvolvidos, apontando a limitação deles pelas escolhas teórica e metodológica, e como precisa ser encaminhada a superação desses limites para o avanço dos temas estudados, a partir dos resultados de suas investigações.

No Tomo III, o autor dedica um capítulo somente para falar do método nas investigações sobre a função psíquica superior. Neste capítulo, Vigotsky (1995) diz:

Podríamos enunciar como tesis general que todo planteamiento fundamentalmente nuevo de los problemas científicos conduce inevitablemente a nuevos métodos y técnicas de investigación. El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha. [...].

La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación (VIGOTSKY, 1995, p. 47),

Ainda, segundo Vigotsky (1995), muitos estudos interpretam de forma equivocada a psicologia histórica. Existe uma visão de que História só estuda o passado, quando, na verdade, estudar historicamente consiste em realizar um estudo em pleno movimento. No final, Vigotsky (1995, p. 68) conclui dizendo que: “[...] la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento.”

Visto desta forma, o passado não representa apenas o que já passou, mas serve de base para entender o presente e, ainda, projetar o futuro. É nessa relação dialética que o método dentro da Teoria Histórico-Cultural embasa suas investigações. Ao compreender essas relações, torna-se possível encontrar a gênese do problema ou de determinado fenômeno. Vigotsky (1995) diz:

Son aún muchos los que siguen interpretando erróneamente la psicología histórica. Identifican la historia con el pasado. Para ellos, estudiar algo históricamente significa el estudio obligado de uno u otro hecho del pasado. Consideran ingenuamente que hay un límite infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas existentes (VIGOTSKY, 1995, p. 67).

Garay Gonzáles (2012) corrobora com essa afirmação quando discute sobre a importância do papel da cultura atribuída por Vigotsky ao método Histórico-Cultural e traz

uma contribuição que permite uma boa compreensão sobre essa questão, em que explica o ponto de vista de Vigotsky:

A história carrega a essência do desenvolvimento da própria sociedade humana, carrega a cultura produzida para o desenvolvimento do ser humano, como carrega os bens culturais para o desenvolvimento da própria sociedade humana. Esse tipo de história é que valoriza o autor russo. Resumindo, a história não é detalhar os fatos do passado, num sentido mecanicista ou positivista, mas a história tem sua força constituída nessa luta de contradições para superar o estado natural e cultural do ser humano (GARAY GONZÁLES, 2012, p. 103).

Dessa importância decorre grande parte das críticas de Vigotsky (1995), pois a maioria das investigações naquela época não tinha a cultura como um fator a ser considerado, ou, ainda, estava em segundo plano. Esses estudos acabavam tendo como base uma relação mecanicista, biologicista e, muitas vezes, não histórico, o que trazia uma série de equívocos nos resultados obtidos. Sendo assim, fica evidenciada a preocupação de Vigotsky (1995) com a questão do método, bem nítida em sua obra.

3.2 Análise microgenética

Para sanar essas dificuldades metodológicas e permitir que a psicologia pudesse oferecer resultados que investigassem a origem das questões, Vigotsky propôs um novo método.

Este método tem a investigação baseada na análise histórica e cultural do indivíduo. Por meio desta análise, *a priori*, seria possível contemplar o propósito de verificar o passado, o presente e o futuro e, principalmente, de investigar o processo e não apenas o produto final. Denominada *Análise Microgenética*, Vigotsky (1995) explica a importância de criar um novo método e justifica em suas palavras a contribuição do materialismo-dialético: “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico.” (VIGOTSKY, 1995, p.67).

Com isso, este método busca a gênese do que está sendo investigado e, segundo Garay González (2012),:

O método histórico-dialético é uma alternativa metodológica que assinala a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, indica a necessidade e a transformação do psiquismo humano pela mediação semiótica da cultura humana. O objeto estudado tem relação dialética com o próprio sujeito, propulsor da pesquisa (GARAY GONZÁLES, 2012, p.102).

Os conhecimentos de Vigotsky sobre a teoria marxista foram de grande valia para a elaboração de seu método, pois tinha clara a importância da mediação na atividade de trabalho, assim como o domínio e a consciência sobre o uso dos instrumentos. Em meio a todos esses conhecimentos, não era possível continuar investigando apenas os resultados finais, em vez de ter como base todo o processo e, portanto, fazia-se necessária uma nova forma de buscar a causa dos problemas ou fenômenos.

A abordagem microgenética tem como princípio a análise minuciosa dos fatos. O nome *microgenética* foi designado pelos seguidores de Vigotsky. Góes (2000) discorre:

A visão genética aí implicada vem das proposições de Vygotsky (1981, 1987) sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Essa forma de pensar a investigação foi denominada por seus seguidores como “análise microgenética” (GÓES, 2000, p. 11).

Ainda de acordo com Góes (2000), a autora assim define a microgenética:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p. 9).

De acordo com Góes (2000) é importante ressaltar que a palavra *micro*, ao contrário de algumas interpretações que são feitas, não tem relação com o tempo dos episódios, ou seja, não significa que estes devem ser curtos. *Micro* tem relação direta com essa análise minuciosa do que está sendo estudado. Da mesma forma, *genética* não está ligada com os aspectos biológicos, mas sim na relação com o passado e presente, ou seja, com a relação dialética que foi mencionada anteriormente, a gênese dos fenômenos. Sobre essa importante distinção em relação à abordagem microgenética, Góes (2000) esclarece, dizendo:

Em resumo, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais — daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante o processo e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulares, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p. 15).

Góes (2000) assim descreve o trabalho das transformações referentes à forma de realizar entrevistas:

Naturalmente, Vygotsky transformou muito a ideia original – que era de uma busca cuidadosa das respostas “espontâneas” da criança, não influenciadas pelo adulto e introduziu deliberadamente pistas, auxílios ou obstáculos, para estudar os processos de interesse. A mudança no formato da entrevista não é um mero detalhe, mas ocorre da tese fundamental de Vygotsky, segundo a qual os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito (GÓES, 2000, p. 11)

Desta forma, a análise microgenética pode estudar a pessoa em sua totalidade, proporciona uma visão sobre outro ponto de vista, que não apenas o biológico, mas também histórico e cultural. Além disso, tem a possibilidade de estudar o processo do desenvolvimento humano, utilizando-se aquilo que difere genuinamente o homem do animal, que são suas funções psíquicas superiores.

Ademais, é um pouco disso que esta pesquisa busca contemplar, uma análise do processo de desenvolvimento infantil, tentando observar o seu desenvolvimento cultural nessas minúcias que as crianças pequenas revelam por meio de suas brincadeiras. Ou, melhor dizendo, o que elas já sabem sobre o mundo que as cerca, que tipos de argumentos e conteúdos estão presentes em suas brincadeiras para explicar essas vivências e relações, destacando a importância da prática docente como mediadora neste processo.

3.3 Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, podendo ser compreendida, segundo Oliveira (2005, p.41), como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.”.

A pesquisa foi fundamentada a partir de obras pertinentes ao tema, as quais auxiliaram na definição, compreensão dos conceitos que englobam a problemática, bem como a elaboração do referencial teórico. Para tanto, a base teórica foi fundamentada em Vigotsky, Mukhina, Leontiev, Elkonin, além de outros pesquisadores que têm seus estudos pautados na Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa de campo tem papel de muita importância quando se adota como referência a pesquisa qualitativa. Minayo (1994) diz:

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (MINAYO, 1994, p. 51).

Ainda, segundo Minayo (1994), o campo pode ser definido como um recorte que o pesquisador faz referente ao espaço que representa uma determinada realidade empírica, a qual será estudada a partir das concepções teóricas fundamentadoras do objeto de investigação.

A presente pesquisa utilizou como técnica de coleta de dados a observação participante, assim caracterizada por Minayo (1994): "A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos" (MINAYO, 1994, p. 51).

Quanto à importância da observação participante, Minayo (1994) discorre:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 1994, p. 59-60).

Algumas observações foram registradas em diário de campo que, segundo Minayo (1994), é um instrumento ao qual recorreremos a qualquer momento no trabalho que estamos realizando e em que podem ser anotadas nossas percepções, questionamentos e outras informações. No caso desta pesquisa, o diário de campo foi importante, porém não foi o principal instrumento da coleta de dados.

O instrumento principal e de suma importância que foi utilizado para o registro das brincadeiras das crianças, que ocorreram diariamente na sala, foi a filmagem. Ainda de acordo com Minayo (1994), os registros visuais ampliam o conhecimento, pois proporcionam documentar momentos e situações do cotidiano observado.

Além disso, a filmagem vem ao encontro dos propósitos da análise microgenética, definida anteriormente. Sobre essa questão da adequação dos instrumentos, Góes (2000) explica:

Frequentemente, dadas às demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. A análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante (GÓES, 2000, p. 9-10).

A filmagem apresentou pontos positivos, por exemplo, a possibilidade de melhor apropriação das ações. Este recurso permitiu que pudessem ser registrados elementos que observação e registro em diário de campo não poderiam descrever com tanta precisão.

Segundo Meira (1994), a videografia, ou registro em vídeo como também é conhecida, é uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética, pois resgata a densidade de ações comunicativas e gestuais.

Algo comum de acontecer quando se utiliza a videografia como recurso de coleta de dados refere-se ao estranhamento em relação ao equipamento e até mesmo com o próprio pesquisador. (MEIRA, 1994).

No caso desta pesquisa, esses fatores não causaram estranhamentos por parte das crianças. Como pesquisadora, realizei as filmagens no espaço da sala de aula e, como professora da turma no período oposto, minha presença não causou estranhamentos ou qualquer tipo de constrangimento nas crianças. Na verdade, esse fator veio a contribuir, pois,

sendo uma pessoa conhecida da turma, as crianças apresentaram um comportamento normal do cotidiano.

Além disso, atuar na unidade fez que as professoras do período oposto também ficassem à vontade com a minha presença em sala de aula e suas atitudes em relação à rotina e com as crianças aconteceram sem alterações.

O equipamento também não trouxe problemas, visto que as crianças estão habituadas a tirar fotos ou serem filmadas durante o desenvolvimento de determinadas atividades. Em razão de minha presença na sala de aula naquele período não ser como professora da turma, realizei algumas conversas com as crianças explicando que elas seriam filmadas enquanto brincavam, e elucidei que eu estudava em outra escola e iria mostrar as brincadeiras delas para a minha professora.

Enfim, foi uma conversa muito boa, pois, mesmo sendo pequenas, elas precisam saber por que estão sendo filmadas. No final das filmagens, sempre havia alguém que pedia para ver a "foto". Ao encerrar o período da pesquisa, levei algumas filmagens para que as crianças pudessem assistir, e elas gostaram muito de ver a própria imagem na TV.

Sendo assim, os dados foram coletados de forma mais real possível, pois as crianças brincaram normalmente dentro da sala, sem sofrer nenhum tipo de constrangimento pela presença da pesquisadora.

Quanto às filmagens em si, um fator que tornou a transcrição das imagens um pouco mais demorada foram os mais diversos tipos de sons presentes na sala durante as brincadeiras. Como as brincadeiras filmadas foram realizadas nos momentos em que as crianças brincavam de forma livre, elas tinham, à sua disposição, diversos tipos de brinquedos, por exemplo, jogos de encaixe (Lego). Por isso, enquanto cenas eram registradas, os ruídos produzidos pelos brinquedos eram constantes, entre eles, de peças arrastadas pelo chão, gritos e conversas provenientes das brincadeiras, sons de brinquedos que eram batidos na mesa ou na porta da sala, entre outros. Isso dificultou captar alguns diálogos de forma mais imediata, mas até esse detalhe pode ser considerado como algo positivo, pois os ruídos produzidos pelas crianças são o retrato do mundo real da sala de aula. Para resolver esta questão, foi utilizado o diário de campo, na qual as falas das crianças eram anotadas de maneira a auxiliar na transcrição das imagens.

Um fator interessante foi o fato de as crianças passarem constantemente em frente à câmera, como se não a tivessem vendo. Isso mostrou como estavam à vontade nas brincadeiras e interessadas em seu conteúdo. O que corroborou a hipótese de que o ambiente estava o mais próximo possível do real, do cotidiano.

3.4 Caracterização do local de pesquisa e participantes

O local de coleta dos dados foi uma unidade de Educação Infantil do interior do Estado de São Paulo, em uma turma com 24 crianças de dois anos de idade. Atuo como professora nesta unidade desde o ano de 2009 e, há quatro anos, com crianças de dois anos de idade. A escolha por esse local se deveu ao fato de conhecer a realidade da comunidade em que a Unidade Escolar está inserida e também devido ao contato maior com os pais e responsáveis pelas crianças. Além disso, o contato direto com as crianças, sendo professora da turma, permite um ambiente muito mais seguro e familiar para a coleta dos dados, visto que não houve estranhamento por parte das crianças em relação à minha presença como pesquisadora na sala, como descrito anteriormente.

A escola localiza-se na periferia da cidade. A unidade atende crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses, e algumas de quatro meses a três anos frequentam a escola em período integral.

A unidade atende aproximadamente 500 alunos entre os períodos da manhã e tarde e tem um quadro de quarenta e oito professores I. A estrutura física da Unidade Escolar é composta por doze salas de aula, desse total, nove salas atendem crianças de quatro a cinco anos e onze meses, e três salas atendem crianças de quatro meses a três anos (creche).

Abaixo seguem algumas informações referentes ao número de professores e funcionários que atuam na unidade

Quadro 1: Funcionários da Unidade

FUNÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Diretor de escola	01
Auxiliar de direção	01
Professor I	48
Educador (a)	02
Professor III (Educação Física)	02
Professor III (Educação Especial)	02
Servente/ Merendeira	06
Agente operacional	01
Total	63

Fonte dos dados: Projeto Político Pedagógico da unidade.

A turma pesquisada é composta por vinte e quatro crianças, sendo dezessete do período integral. Três professoras atuam no período da manhã e outras três, no período da tarde, totalizando seis docentes responsáveis por essa turma.

O espaço em que as crianças ficam compreende uma sala bem arejada, com acesso ao parque e ao banheiro. Dentro da sala, o mobiliário conta com: armário, no qual as professoras guardam materiais diversos (materiais, edredons, lençóis, etc.); duas mesas, em que são empilhados vários colchões; uma lousa e uma prateleira, na qual ficam alguns materiais, tais como, livros, canetas, revistas e as agendas das crianças.

No parque, existe um tanque de areia, não muito grande, com um escorregador no meio. Há também uma casinha de madeira com janelas. O espaço é grande para as crianças brincarem, mesmo não dispondo de muitos brinquedos.

O horário de entrada, descrito no quadro a baixo, corresponde à chegada somente das crianças que frequentam o período da tarde, pois as demais permanecem na unidade em período integral. Entre a chegada e a ida ao refeitório, as crianças do período integral estão despertando da hora do sono e, neste momento as professoras costumam cantar, dançar, colocar um filme ou ler uma história para elas. A realização destas atividades dependem do planejamento da semana.

No horário para atividades, as professoras planejam brincadeiras dirigidas e livres ao longo da semana. Neste momento, disponibilizam brinquedos ou realizam outros tipos de atividades. Esse período de brincadeira dura aproximadamente 45 minutos, pois, durante a troca de fraldas, as professoras fazem um revezamento, sendo assim, enquanto uma troca, as outras duas permanecem com as demais crianças na atividade. Por volta de vinte minutos antes do jantar, as crianças ajudam na organização da sala e depois lavam as mãos para ir ao refeitório.

É importante ressaltar que essa rotina é flexível e eventualmente pode ser alterada, devido a algum imprevisto no dia ou na semana, tal qual um dia chuvoso. Na sequência, apresentamos o quadro de rotina da turma.

Quadro 2: Rotina diária das crianças de dois anos. Período da tarde.

Horário	Atividade
13 horas	Entrada das crianças que frequentam só meio período
13h55	Ida ao refeitório para o café da tarde
14h10	Atividades
14h35	Troca de fraldas
15h15	Ida ao refeitório para servir o jantar
15h40	Parque
16h30	Saída das crianças do período integral
17h30 às 18h00	Saída das crianças do período da tarde

Fonte: Própria pesquisadora

As observações ocorreram durante os períodos de brincadeiras das crianças, realizadas em sala de aula, pelo período de um mês e meio, três vezes por semana, no período da tarde. Quanto às horas de observação diárias, estimamos que ocorressem por volta de duas a três horas por dia. Devido a esse tempo de permanência na sala, outros momentos da rotina puderam ser acompanhados, o que foi um fator positivo, pois permitiu acompanhar a rotina da sala e não apenas um único momento. A escolha do período de observação se deve ao fato de que atuo com essa turma no período da manhã, por isso resolvemos realizar as observações no período oposto, de forma a garantir um olhar diferenciado, ou seja, o olhar de pesquisadora e não de professora da turma. Além disso, o meu foco seria exclusivamente observar pensando nos objetivos da pesquisa e na questão investigada, sem me preocupar com meus compromissos da função docente.

É importante ressaltar que a pesquisa prezou pela preservação da rotina da turma e da própria Unidade Escolar. Ademais, as observações foram realizadas mediante autorização da diretora responsável pela escola, da Secretaria Municipal de Educação e o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética sob o nº 527.425.

Os pais ou responsáveis pelas crianças que aparecem nas filmagens foram esclarecidos pessoalmente e por escrito, por meio de um termo de esclarecimento (Apêndice D), sobre os objetivos das pesquisas e os procedimentos que seriam utilizados, no caso a filmagem. Foram esclarecidos o sigilo das imagens e os cuidados necessários em relação à

identificação da criança, como forma de assegurar sua integridade, além de deixar explícito que esta pesquisa não acarretaria em nenhum risco à saúde da criança, seguindo assim as exigências do Comitê de Ética.

A receptividade dos pais foi muito boa, todos concordaram com a participação de seus filhos(as) na pesquisa e assinaram o termo de consentimento, em duas vias. Um ponto positivo foi a fala de um pai, que se interessou pela pesquisa, perguntou sobre o que era e elogiou dizendo ser muito bom pesquisas serem realizadas para melhorar a qualidade do ensino, e completou dizendo ter ficado curioso pelos resultados e interessado na leitura do trabalho quando estivesse pronto.

4. ANÁLISE DOS DADOS

"O saber que não vem da experiência não é realmente um saber."

(Lev S.Vigotsky)

Após a caracterização dos participantes, do espaço e dos procedimentos que foram adotados para a realização desta pesquisa, partimos para a análise dos dados. Os fundamentos teóricos descritos no segundo capítulo serviram como aporte durante a análise. Para isso, tivemos como base as falas e ações das crianças durante o brincar, por meio das quais analisamos como se dão as relações com o outro e com os objetos durante suas brincadeiras.

Para a análise dos dados, a ênfase maior foi para os dados obtidos por meio da filmagem e complementada pelas anotações feitas no diário de campo durante as observações. Para o aprofundamento das análises dos dados coletados, elegemos algumas diretrizes de análise, elaboradas a partir da questão de pesquisa que pretende descobrir o que revelam as brincadeiras das crianças acerca de seu desenvolvimento cultural. Além disso, as diretrizes têm como base o referencial teórico, os objetivos e, principalmente, os dados coletados.

Por ser uma pesquisa pautada em um método que tem suas bases no materialismo histórico dialético, é necessário ressaltar que, apesar de terem sido selecionadas algumas diretrizes, a análise feita tem como base a unidade e não elementos isolados. Isso se deve porque, quando falamos em dialética, não é possível fazer essa fragmentação. Em alguns momentos, as análises poderão parecer repetitivas para o leitor, mas, na verdade, não se trata de repetições. Ocorre que os elementos são partes integrantes de um contexto no qual as questões apresentadas em cada diretriz acontecem a todo o momento e em todas as cenas analisadas.

Sendo assim, as diretrizes representam as ações mais significativas que trazem em seu conteúdo importantes contribuições para conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento cultural das crianças de dois anos, porém não estão desvinculadas do contexto social que as originaram.

As diretrizes selecionadas consistem em:

- a) **Uso dos objetos pelas crianças** – esta primeira diretriz de análise agrupou cenas em que o uso dos objetos se fez presente durante as brincadeiras das crianças. A análise

aqui descrita corresponde às diferentes formas de utilização no que se refere ao sentido e significado atribuído pelas crianças.

- b) **Relações sociais com a turma** – nesta segunda diretriz, a análise agrupou cenas em que a relação entre as crianças se faz presente e buscou discutir o que está envolvido nesta relação, por exemplo, alteridade, coletividade, o argumento e o conteúdo, enfim, vários aspectos presentes desde cedo nas relações estabelecidas pelas crianças com o outro.
- c) **Imitação das relações sociais das crianças nas brincadeiras** – a terceira e última diretriz de análise traz como contribuição a discussão de algumas cenas, nas quais é possível perceber, por meio da imitação, a identificação da zona de desenvolvimento proximal e a importância da intervenção da professora.

A escolha das cenas teve como critério as relações que acontecem entre as crianças durante os momentos de brincadeira. Dos 24 alunos da turma, nem todos estiveram presentes nas cenas selecionadas, por ser um momento de brincadeira livre.

Para retratar objetivamente as relações sociais, foram escolhidas cenas em que estivessem reunidas mais de uma criança, pois demonstram suas relações com os adultos e com os objetos, mesmo que estes não estejam presentes no momento da brincadeira. Nesse caso, alguns alunos como Roberta, Luís e Luana acabaram apresentando maior destaque nas cenas.

As descrições na íntegra de cada uma das cenas utilizadas para a análise encontram-se em Apêndice. Apresenta-se, a seguir, a discussão de cada uma delas, relacionando-as com as diretrizes acima descritas, lembrando que as cenas podem contemplar diferentes aspectos e, portanto, é possível que uma mesma cena possa ser analisada em mais de uma diretriz. As cenas foram nomeadas da seguinte forma:

- Cena 1 - Brincando de tirar fotos (filmagem) Apêndice A
- Cena 2 – Troca de celular (filmagem) Apêndice B
- Cena 3 – Diálogo sobre a cor das bonecas (registro em diário de campo) Apêndice C

4.1 Usos dos objetos pelas crianças

A escolha desta diretriz de análise vem ao encontro de umas das características da criança nesta faixa etária, que se refere ao fato de sua atividade principal estar centrada nos

objetos. Mukhina (1995) diz que essa atividade objetual segue por todo o período da primeira infância e permite a descoberta da função do objeto.

Ainda de acordo com Mukhina (1995), a passagem para a primeira infância é marcada principalmente por uma nova atitude em relação ao mundo dos objetos, pois estes deixam de ser apenas coisas utilizadas para simples manipulação e passam a ter um destino instrumental e uma forma determinada de uso, que vem ao encontro da função social designada pela experiência social.

Sobre a importância dos objetos, Vigotsky (2006) também traz algumas contribuições para elucidar ainda mais sobre a questão da utilidade social destes objetos:

En la psicología moderna se esboza con bastante claridad la tesis enunciada por C. Marx cuando dice que el objeto existe para el hombre como objeto social. Si yo me refiro a uno u otro objeto, significa que, además de ver sus propiedades físicas, lo generalizo de acuerdo con su utilidad social (VIGOTSKY, 2006, p. 360).

Dentro desta diretriz de análise, utilizaremos um trecho da segunda cena, denominada “Troca de celular”. Esta cena refere-se a duas crianças, Roberta⁴ e Luís, que, durante uma brincadeira livre na sala, tendo à sua disposição uma variedade de brinquedos, escolheram o celular como objeto de suas brincadeiras.

Segue um trecho desta cena, que descreve esta passagem que marca a aproximação das crianças e a forma de utilização dos objetos por cada uma delas.

Trecho da cena “Troca de celular”

A cena começa com os alunos Luís e Roberta, brincando com um celular. Eles estão em atividade livre com brinquedos diversos.

Roberta está com um celular de pano e Luís com um celular de brinquedo. Eles brincam separadamente. Ela brinca de falar com o seu pai ao telefone e Luís observa o brinquedo que está em suas mãos e o coloca nos olhos. Depois, observando Roberta, ele o coloca no ouvido e começa a imitá-la. Roberta se aproxima e oferece o celular de pano para Luís [...].

⁴ Os nomes das crianças que aparecem nesta dissertação são todos fictícios. Esta medida garante a preservação da identidade das crianças e atende ao que foi mencionado no termo de livre esclarecimento, assinado pelos responsáveis, autorizando a participação das crianças nesta pesquisa.

Com esta atitude, Roberta demonstra domínio sobre o uso desse aparelho: ela reconhece o seu uso social, ou seja, sua função. Sobre a observação desta relação que a criança faz com o objeto, encontramos, em Mukhina (1995), a seguinte explicação, que nos permite valorizar o desenvolvimento apresentado:

Assim, pois, a relação entre a ação e o objeto apresenta três fases de desenvolvimento. Na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina. Na segunda fase, utiliza o objeto de acordo com sua função direta. Finalmente, na terceira fase, produz-se algo como um retorno à primeira fase: a livre utilização do objeto, mas em nível totalmente distinto: agora, a criança conhece a função principal do objeto (MUKHINA, 1995, p.108)

Como podemos observar, este desenvolvimento está presente em Roberta, que brinca fazendo o uso correto do objeto, utilizando-o para falar com o seu pai. Luís, por sua vez, primeiro observa, mas não podemos dizer que ele está na fase anterior da atividade objetual, pois nesta fase é característico o uso indiscriminado dos objetos, algo que não ocorre. Talvez esteja em uma transição, e a observação da colega Roberta o auxilia, por meio de sua imitação.

Um dado interessante para nossa análise refere-se ao argumento e conteúdo presente na cena analisada. O argumento refere-se à brincadeira em si, que, neste caso, era falar ao telefone. Mukhina (1995) explica que as crianças refletem em seus jogos a realidade que os circunda, isto é, reproduzem cenas familiares e, ao realizar estas representações, elas passam a ser argumentos dos jogos. Neste caso, as crianças estavam imitando uma cena que certamente é muito familiar, afinal, falar ao celular é algo que está muito presente em nossa realidade.

Mas o que deve ser ressaltado na verdade é o conteúdo desta brincadeira, pois este elemento, de acordo com Mukhina (1995), destaca, principalmente, as atividades dos adultos. Uma observação interessante refere-se a como acontece à brincadeira e como a relação entre as crianças, neste momento, configura-se relevante na observação do seu desenvolvimento.

Primeiramente, é possível observar a ação mediadora do objeto para desencadear o argumento da brincadeira, que no caso foi o celular. Conhecendo a função social deste objeto e, tendo-o ao seu alcance, as crianças conseguiram demonstrar que

aprenderam a se comunicar com alguém distante no momento da brincadeira, mesmo sabendo que a situação era fictícia.

Mukhina (1995) frisa que o conteúdo do jogo é aquilo que a criança consegue destacar como sendo o aspecto principal das atividades realizadas pelo adulto.

Como discutido na diretriz anterior, o objeto é um instrumento importante nessa faixa etária, no que diz respeito ao seu conteúdo. Mukhina (1995) explica ser comum observar em crianças pequenas que suas ações se reduzem, exclusivamente, no uso dos objetos. Assim, a criança pequena não escolhe suas brincadeiras antecipadamente, o argumento surge de acordo com os objetos que estão à sua disposição e ao alcance de suas mãos.

Podemos dizer que a apropriação da função social do objeto utilizado pelas crianças está dentro do processo de formação, ou seja, houve um aprendizado, realizado a partir da imitação da colega. Essa observação que emergiu com a brincadeira e uso do objeto revela uma importante informação sobre o desenvolvimento da criança. Podemos observar que elas já compreendem a função do social dos objetos, demonstrando avanços em seu desenvolvimento.

A partir dessas informações, as atividades lúdicas devem ser planejadas de forma a potencializar a compreensão desta função dos objetos. Este planejamento se faz necessário, pois, apesar de serem crianças da mesma faixa etária, diferenças entre o desenvolvimento de cada um podem estar presentes na turma. Isso acontece, pois nem todos podem ter as mesmas experiências e possibilidade de contato com os mesmos apoios externos, os quais auxiliam no desenvolvimento.

Sendo assim, a escolha de quais objetos são importantes para o desenvolvimento e o modo como estarão disponibilizados nos espaços são formas de planejamento que demandam intencionalidade do docente. Esse planejamento surge da observação das crianças, sendo possível perceber e compreender as necessidades da turma e, assim, organizar a prática pedagógica de forma a potencializar a aprendizagem.

Na terceira cena, “Diálogo sobre a cor da boneca”, podemos observar o desenvolvimento cultural do aluno Marcos ao apontar a boneca negra reconhecendo suas características físicas em uma coleguinha. Aqui o objeto em questão é uma boneca que serviu como parâmetro na percepção da criança ao realizar comparações entre o objeto e outra criança. A seguir, temos um trecho dessa cena:

Trecho da cena “Diálogo sobre a cor da boneca”

Neste dia, as brincadeiras livres ocorreram com brinquedos variados, inclusive bonecas. Duas crianças entregaram para a pesquisadora uma boneca para que fosse enrolada em um pano. Havia nas mãos da pesquisadora uma boneca branca e outra negra. O aluno Marcos se aproxima e diz:
 — Essa boneca é da Karen. (apontando a boneca negra)
 Pesquisadora responde:
 — Porque você acha que essa boneca é da Karen, se não foi ela quem me entregou?
 Marcos diz: - Porque é preta
 Realmente a aluna Karen é negra. Continuo a conversa:
 — E essa boneca é de quem? (mostrando a boneca branca)
 Marcos responde: — Minha.
 Pesquisadora: — Por quê?
 Marcos: — É branca.

Ao dizer que a boneca era da amiga, Marcos não estava preso à posse do objeto, mas sim às suas características ou semelhanças que, no caso, referem-se à cor da pele. Ele soube estabelecer uma relação entre o objeto e outra criança. Quando questionado, Marcos vai além, como podemos ver neste pequeno trecho:

Trecho da cena “Diálogo sobre a cor da boneca”

Luís, que também é uma criança negra, observa o diálogo.
 Então pergunto a Marcos:
 — Tem mais algum amiguinho que se parece com essa boneca? (mostrando a boneca negra)
 Marcos: — Não, só a Karen.
 Pesquisadora: — Você a acha parecida com o Luís?
 Marcos: — Não!
 Pesquisadora: — Por quê?
 Marcos: — Porque é menina.
 Pesquisadora: — Quem é menina?
 Marcos: — A boneca.
 Pesquisadora: — Mas, olha, a cor da pele dele e a cor da boneca não são iguais?
 Marcos: — Não, é menina.
 Pesquisadora: — Como você sabe que a boneca é menina?
 Marcos: — Não tem pitola.
 Durante o diálogo com Marcos, os amigos Karen e Luís não falaram nada, mas ficaram atentos e acompanhando os questionamentos que eram feitos e as respostas do amigo. Sempre que ouvia seu nome na conversa, Karen sorria.

Como podemos observar, Marcos vai além da característica da cor e também consegue estabelecer relação com a questão de gênero, não reconhecendo Luís semelhante à

boneca, adotando, para isso, outro critério de avaliação, nesse caso, o fato de a boneca ser uma menina e não um menino.

A amiga Karen contemplava todas as características como a cor da pele e o gênero. O reconhecimento do objeto no outro é importante de ser observado durante as atividades, pois demonstram a percepção da criança em relação às pessoas de forma a extrapolar somente aspectos ligados diretamente ao fenótipo.

Dentro da Teoria, Vigotsky (2006) explica que a percepção humana se forma de maneira global e não por elementos. O autor diz: “Según la ley general de la percepción, ninguna propiedad percibida objetivamente está aislada, se percibe siempre como parte de un todo. La percepción se determina por la índole del todo en el cual se incluye como parte.” (VIGOTSKY, 2006, p. 359),

Apesar de sua tenra idade, fica claro nesta explicação que Marcos não discrimina características isoladas do objeto para tirar suas conclusões, sua percepção de mundo sobre a questão do gênero e sua observação, no que diz respeito à cor da pele, mostra uma visão global.

Sobre essa questão, Vigotsky (2001) discorre:

En realidad, desde el punto de vista de lo que sabemos sobre la percepción, es difícil admitir que la percepción del niño comience por la percepción de objetos aislados, a la que se le incorporan acciones y luego también rasgos y termine percibiendo el conjunto. Porque basándonos en datos experimentales sabemos que ya en las fases tempranas del desarrollo, la estructuración y la integridad son propias de la percepción, que la percepción del conjunto es primaria con respecto a la de las partes (VIGOTSKY, 2001, p.362-363).

É importante ressaltar que nessa faixa etária a visualização foi importante: Marcos estabeleceu as relações de cor e gênero, pois estava na presença do objeto e dos amigos. Vigotsky (2006, p. 344) diz: [...] el niño sabe relacionar las cosas, pero siempre en una situación exclusivamente visual-directa.”. Assim, a presença de brinquedos ou outros tipos de objetos na sala de aula podem auxiliar o desenvolvimento.

O seu próprio reconhecimento também é algo relevante a ser observado em relação ao seu desenvolvimento. A cena analisada vai ao encontro das concepções propostas por Vigotsky (2007), segundo as quais o autor diz que o processo de desenvolvimento infantil segue do social para o individual.

As relações estabelecidas por Marcos no ambiente escolar são elementos importantes para a formação de um conjunto de instrumentos mediadores que potencializam o desenvolvimento infantil, visto que nesse local são muitas as possibilidades de relações sociais com outras pessoas e também de contato com objetos diversos.

O contato com este meio e as relações que nele são estabelecidas demonstram que o coletivo é importante para o desenvolvimento infantil. Esse fato exemplifica o que foi discutido anteriormente, sobre a importância de analisar como o coletivo age sobre o sujeito.

Isso revela a percepção de Marcos em relação às propriedades do objeto, que, nesse caso, passaram a ser um modelo para ele. Esse tipo de percepção, na qual as propriedades do objeto passam a servir como modelo, é mencionada por Mukhina (1995).

A situação de brincadeira com as bonecas permitiu que Marcos pudesse estabelecer uma correlação visual dessas características com outros objetos, e, ainda no caso da cena analisada, isso acontece em relação à outra pessoa, devendo-se graças, segundo Mukhina (1995), às ações orientadas externas, ou seja, pelo social.

Temos diante de nós a questão da cultura e o seu poder de transformação. Marcos pode ser tomado como exemplo, pois, em seu desenvolvimento, as relações que estabelece ou ainda sua percepção, necessariamente, podem não estar presentes em todas as crianças de sua turma, apesar da mesma idade. Isso acontece, porque o meio, o interesse e a necessidade das crianças podem ser diferentes devido ao repertório de experiências que a criança já tenha se apropriado.

No caso de Marcos, quando realiza a comparação do objeto em relação ao outro, observa-se uma consciência atribuída de sentido, pois estabelece critérios para a seleção que realiza. Sobre essa questão, Vigotsky (2006) destaca:

Creo que la aparición de la conciencia sistémica, ya mencionada por mí, es el momento central, característico de la conciencia, pues lo esencial para el ser humano no es el simple hecho de percibir el mundo, sino de comprenderlo, y su conciencia se mueve siempre en el plano de algo atribuído de sentido (VIGOTSKY, 2006, p.365).

Ao falarmos em consciência, tendo a percepção como ponto crucial na formação, retornamos a uma importante discussão que se refere à distinção do homem e do animal. Essa consciência carregada de sentido vem a ser um fator de extrema relevância no

processo de desenvolvimento da criança, visto que são consideradas, segundo Vigotsky (2006), como sendo novas formações dentro desta faixa etária.

Outra questão a ser ressaltada nesta cena, já que mencionamos sobre os instrumentos mediadores, refere-se à intervenção, que se faz presente neste diálogo e ampliou a relação da criança com o objeto. A mediação feita pela pesquisadora permitiu que Marcos pudesse refletir sobre suas concepções e seu pensamento ser exposto.

A mediação é fundamental dentro desta relação com os objetos, pois oferece condições para a criança avançar em seu desenvolvimento e amplia o conhecimento sobre o valor social do objeto. Ao realizar uma intervenção, os adultos estão agindo diretamente na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, estão criando condições para que ela seja cada vez mais independente, já que essas intervenções atuam como um fator determinante a criança realizar sozinha algo que antes só era possível em colaboração.

Além disso, o papel do docente como mediador em sala de aula é fundamental, pois as intervenções realizadas por meio da problematização das mais diversas situações permitem que a criança reflita e busque respostas, tendo como base o conhecimento já apropriado por ela em suas experiências anteriores. Essa mediação pode revelar importantes informações acerca do desenvolvimento da criança e servirá de subsídio para o docente ao planejar suas aulas.

Assim, podemos dizer que esta diretriz analisada buscou demonstrar, por meio das cenas destacadas, a importância dos objetos como instrumentos mediadores dentro das relações que são estabelecidas pelas crianças. O uso desses objetos, aliados à ação mediadora do adulto, assumem o papel de instrumentos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Pensar no uso dos objetos que as crianças têm à sua disposição e, principalmente, observar o uso que deles fazem, seja sobre sua função ou sobre a percepção da criança sobre as suas características, pode auxiliar muito no conhecimento em relação ao desenvolvimento da criança. Com essas informações, o docente poderá atuar de maneira intencional e por meio de intervenções criar ou atuar na zona de desenvolvimento proximal, problematizando situações que conduzirá a criança cada vez mais para uma autonomia.

Conhecer a importância dos objetos para esta faixa etária é algo imprescindível para a atuação docente, pois permite um planejamento intencional e com intervenções de mediação que realmente vão auxiliar as crianças a realizarem sozinhas o que hoje realizam em colaboração, além de estabelecer uma relação com o meio, promovendo seu desenvolvimento cultural e, portanto, psíquico.

4.2 – Relações sociais com a turma

As relações sociais estabelecidas entre as pessoas, neste caso entre a criança e o adulto ou ainda entre criança e criança, constituem a fonte de apoio que irá conduzir o aprendizado para o desenvolvimento.

A teoria adotada como referencial desta pesquisa esclarece, por meio dos estudos de Vigotsky (1995), que o coletivo, ou seja, as relações com o outro, cria condições para o desenvolvimento psíquico superior das crianças. Essas relações estão presentes na vida da criança desde o seu nascimento (LURIA, 1979). Como já foi mencionado neste trabalho, até o primeiro ano de vida, a relação da criança com o adulto é muito forte e marcante, o vínculo existente entre eles é muito importante para o seu desenvolvimento, especialmente entre mãe e filho.

Na faixa etária em que se pauta esta pesquisa, as relações com os objetos vêm a ser a principal atividade, como discutido na primeira diretriz, mas, com a linguagem já em desenvolvimento, é possível estabelecer a comunicação verbal entre as crianças de dois anos.

Em sua teoria, Vigotsky (2006) diz que o surgimento da linguagem é um marco importante para a criança, pois torna possível uma nova relação da criança com o meio, ou seja, sua atitude diante da unidade social da qual faz parte é modificada, além do estabelecimento de novas relações com os adultos e a colaboração com estes, possibilitando, dessa forma, uma nova via de generalização, ou seja, cria-se uma nova estrutura de consciência.

O trecho da cena a ser analisado nesta diretriz também tem o objeto como um elemento importante e mediador do processo de desenvolvimento. Vale ressaltar que a escolha dos trechos utilizados dentro desta diretriz de análise comporta muitas informações que vão além dos aspectos analisados.

Essa escolha foi estruturada didaticamente, a fim de deixar mais claro para o leitor os aspectos analisados nesta pesquisa, porém, é notório que os elementos destacados em cada uma das diretrizes estão presentes em todas as cenas, porque analisamos o contexto como um todo.

Portanto, a análise aqui empregada refere-se, primeiramente, a outro trecho da cena chamada “Troca de celular” (Apêndice B). A primeira parte desta cena destacou o uso do objeto, a segunda parte ressalta a relação estabelecida entre as crianças em seu diálogo. Abaixo, segue um trecho desta cena, em que as crianças realizam a troca do objeto.

Trecho da cena “Troca de celular”

Eles trocam, começam a apertar os botões, então Roberta tenta puxar o celular de pano das mãos de Luís, este não deixa e coloca o celular no ouvido, dizendo:
 — Papai, oi, papai.
 Roberta estica o braço novamente para pegar o celular, inclina a cabeça e diz:
 — É o meu pai.
 Luís responde:
 — É?
 Ela gesticula com a cabeça em sinal de sim. Então mostra o outro celular e diz para Luís:
 — É seu pai (indicando que este estava no outro celular).
 — É? — pergunta Luís.
 Então, Luís troca de celular, e continua dizendo:
 — Pai!

É interessante observar o que acontece na cena com Roberta e Luís. A brincadeira acontece motivada pelo objeto encontrado por eles, entre tantos outros que estavam disponíveis na sala, porém não há uma conversa antecipada entre os dois para propor a brincadeira.

Além de não haver um "planejamento" da brincadeira, não há também uma coletividade entre as crianças inicialmente, como descrito no início da transcrição da cena, na qual é mencionado que as crianças brincam separadamente (Apêndice B). A aproximação das crianças e o desenrolar do conteúdo acontece, principalmente, devido ao conflito marcado pela posse dos objetos envolvidos na cena.

Mukhina (1995) discute sobre essa questão, explicando a relação entre o conteúdo e argumento, deixando bem claro essa observação feita na cena.

O pré-escolar menor não costuma traçar de antemão o argumento ou o papel lúdico; o jogo surge de acordo com o objeto que a criança tem à mão. Por exemplo, se ela tiver um estetoscópio, será médico, se tiver um termômetro, será enfermeira. Os principais conflitos são motivados pela posse do objeto com o qual se produz a ação (MUKHINA, 1995, p. 157-158).

Nesse caso, o conteúdo da brincadeira entre Roberta e Luís surge do fato de que Roberta propõe uma troca de objetos. Nesse momento, a relação entre as crianças acontece e compartilham de uma brincadeira que apresenta o mesmo conteúdo: falar ao telefone.

O termo *compartilha*, aqui empregado, apresenta-se no sentido de que as crianças, na verdade, estão juntas e brincam da mesma coisa, porém a relação entre elas não se deve ao conteúdo da brincadeira, mas sim pela posse do objeto.

No início da cena, ou seja, no primeiro trecho destacado na análise da primeira diretriz, vimos que Roberta fala ao celular sozinha, ou seja, brinca individualmente, apesar de estar próxima de Luís. Paralelo a isso, Luís observa a brincadeira de Roberta e, a partir dessa observação e também de posse de um objeto igual, faz ressalvas ao material de confecção e cria o conteúdo de sua brincadeira, estabelecendo um diálogo com o seu pai pelo telefone, mas também individualmente.

Mukhina (1995) discute muito bem o dado que envolve essa cena:

Os elementos da comunicação manifestam-se muito cedo, quando as crianças brincam separadas porque ainda não sabem montar um jogo dramático. Nesse período, a criança concentra-se em seus próprios atos e presta pouca atenção ao que os outros fazem. Mas, de vez em quando, cansada de seu próprio jogo, põe-se a observar o jogo de outra criança. Esse interesse pela brincadeira alheia anima-a a estabelecer contatos com o outro, aproximar-se dele, brincar com ele e a ceder-lhe parte do espaço que ocupa. Mas esses leves contatos ainda não variam o conteúdo do jogo, pois cada participante se mantém distanciado, brincando de sua maneira (MUKHINA, 1995, p. 162)

A citação acima deixa bem clara essa questão da relação entre as crianças, mostrando que Roberta e Luís, apesar de estarem juntos na brincadeira, foram motivados pelos objetos a unirem-se, o que contribuiu para a posterior disputa. Sobre a relação estabelecida entre as crianças desta cena, um dado relevante a ser discutido refere-se a dois tipos de relação, destacados por Mukhina (1995) em seus estudos: o lúdico e o real.

No jogo dramático, ou faz de conta, que as crianças estão realizando em suas brincadeiras, o lúdico e o real estão presentes no conteúdo e no argumento utilizado por elas.

Para recuperar o objeto que deseja, Roberta argumenta ser o pai de Luís que está no telefone dela. Sua atitude na brincadeira mostra um importante aspecto do desenvolvimento infantil, ligado diretamente à posse do objeto e sobre como essa relação norteia o conteúdo da brincadeira.

Ainda envolvida no faz de conta de falar ao telefone, a menina inclui Luís na brincadeira, dessa forma, o conteúdo passa a ser uma conversa com o pai. Com a conversa envolta pela imaginação, durante o ato de brincar, Roberta consegue realizar a troca de objetos.

Mukhina (1995) demonstra em seus estudos essa questão do lúdico e da realidade, presente nas brincadeiras. No caso da cena, é interessante observar que Roberta utiliza da própria brincadeira para conseguir o objeto, um desejo que parece estar mais ligado ao real do que à imaginação.

As relações reais entre as crianças podem ser dadas pelo próprio jogo, quando as crianças combinam a brincadeira, mas também podem transcorrer de forma latente durante o jogo. As relações reais que nascem do próprio jogo se transpõem muitas vezes para as relações definidas pelo argumento lúdico. Nesse caso, as relações dramáticas são uma manifestação de relações reais (MUKHINA, 1995, p. 163)

Sua expressão e forma de falar com Luís antes de realizar a troca é bem tranquila, o tom de voz é calmo. Após a troca, a menina modifica o assunto da conversa ao telefone, mas sem sair do faz de conta e começa a falar com Luís de maneira mais intensa, ou seja, parecendo estar brava. Diz que Luís não vai falar com o pai dela, porque ele não deixa e continua a sua brincadeira como no início, falando ao telefone de forma individual. A seguir, temos o trecho final da cena, em que Roberta volta a brincar individualmente:

Trecho final da cena "Troca de celular"

Então, Luís troca de celular e continua dizendo:

— Pai!

Roberta também telefona e diz:

— Alô! Pai?

Tira do ouvido e começa a apertar os botões. Olha para Luís e diz:

— Não vou contar pra você!

Ela gesticula com a cabeça e, falando no celular com o pai, aponta para Luís, que fica olhando. Então, ela sai andando pela sala falando ao celular. Roberta se aproxima novamente de Luís, tira o celular da orelha e diz:

— Você não vai ligar para seu pai, meu pai não deixou!

Ela sai falando:

— Alô! Alô! Alô!

E Luís abre o seu celular e diz:

— Alô, papai

Fecha e abre duas vezes e se distrai com outros brinquedos na sala. Na sequência, as crianças iniciam a organização da sala, pois estava na hora de lavar as mãos para ao jantar.

Luís não esboça nenhum tipo de reação e apenas continua sua conversa com o pai, também de forma individual. Nesta cena é possível perceber que a aproximação das crianças na brincadeira se deu, principalmente, devido ao conflito gerado pela posse do objeto (celular). No início da cena, Roberta e Luís brincam sozinhos, para eles não há nesta brincadeira a necessidade de outra criança. A interação fica por conta da imaginação, já que as duas crianças falam com uma pessoa que não está presente naquele momento, no caso o pai.

Segundo Mukhina (1995), essa necessidade de incluir mais participantes na brincadeira vai ocorrendo conforme os argumentos e os conteúdos vão se tornando mais amplos para a criança, ou seja, à medida que vão se apropriando de novos conhecimentos. Os jogos são recursos importantes para essa apropriação das relações sociais, visto que, quanto maior é a experiência da criança, mais ela vai refletir nos jogos a diversidade presente na sua realidade cotidiana com os adultos. (MUKHINA, 1995).

O conteúdo da cena analisada é uma atividade característica dos adultos: falar ao telefone. Além disso, está presente nessa cena a importância da relação desenvolvida, pois reflete, nitidamente, como o conteúdo e o argumento da brincadeira podem emergir de acordo com a necessidade ou motivo da criança, sem esquecer-se da importância dos objetos.

Sem sair do faz de conta e para conseguir reaver o objeto que desejava, Roberta inclui Luís na brincadeira e, neste momento, os dois começam a brincar juntos. Essa análise demonstra a importância de um olhar atento em relação ao conteúdo das brincadeiras e, por meio desta observação, reconhecer o desenvolvimento da criança. Esse conhecimento auxilia o docente no planejamento de uma prática em que o mundo do faz de conta possa contribuir para ampliar, ainda mais, o conhecimento da criança e permitir que avance em seu desenvolvimento.

Para isso, o docente pode buscar outros tipos de conteúdos nos jogos à medida que capta outras necessidades de aprendizagens das crianças na realização de determinadas brincadeiras. Essa questão é elucidada por Mukhina (1995), quando diz que o jogo é um meio pelo qual a criança conhece a vida social dos adultos e, nesta atividade lúdica, ela consegue compreender a função social e as regras que permeiam as relações que estabelece com o outro.

Nesse caso, não houve nenhuma intervenção durante a relação estabelecida com as crianças, ou seja, não houve uma ação mediadora do adulto, mas houve a mediação de Roberta. Enquanto pesquisadora, não realizei nenhuma intervenção neste momento, já que uma das professoras acompanhava de perto a cena. Assim, esperei para ver qual seria o procedimento dela, mesmo que não fosse intenção da pesquisa analisar a prática docente neste

momento. Porém, a brincadeira não durou muito tempo e, na sequência, as crianças começaram a guardar os brinquedos, pois estava na hora de lavar as mãos para o jantar.

A cena “Brincando de tirar fotos” apresenta um trecho com uma situação semelhante à anterior. Abaixo segue descrito o trecho mencionado:

Trecho da cena “Brincando de tirar foto”

Então, Luana abraça Bianca e posiciona o celular à sua frente para tirar uma foto das duas. Luana diz:
 — Bianca, a foto!
 Ela tira a foto e depois mostra o celular para Bianca, dizendo:
 — Oh! A foto!
 Ela mostra a foto para a câmera também e sai. Encontra outra amiga e diz:
 — A foto!
 Elas se abraçam e, sorrindo, Luana bate a foto, vê como ficou, não fala nada, mas parece que não ficou boa ou que o celular não está bem aberto, então tira outra. Fica bem próxima da amiga e diz:
 — Tirou.
 Continua, volta para perto de Bianca e diz:
 — Vamos tirar foto!
 Abraça, tira novamente e sai dizendo:
 — Tirou
 Roberta insiste com a professora que quer trocar de celular. A professora diz:
 — Vai trocar.
 Neste momento, Luana guarda o celular dentro de uma bolsa e diz:
 — Acabou a foto.
 Roberta se aproxima e oferece o celular de pano, num gesto de quem quer realizar a troca, mas não fala nada, só estica o braço em direção de Luana, que está sentada. Luana pega o celular de pano e, sorrindo, começa tirar uma foto de Roberta, que diz:
 — Dá o outro!
 Luana não responde, continua mexendo no celular de pano, ensinando Roberta a tirar foto. Então, abraça Roberta e tira a foto das duas. Luana senta e começa a abrir a bolsa. Roberta pede mais uma vez:
 — Dá esse! (o celular que estava dentro da bolsa).
 Luana começa a mostrar o celular de pano para outra amiga que está perto e Roberta começa a falar:
 — Me dá, me dá, me dá.
 Luana fica de costas para Roberta, guarda o celular de pano na bolsa e Roberta continua dizendo:
 — Me dá, me dá, me dá.

Na cena destacada, observamos que o argumento é a brincadeira de tirar fotos e o conteúdo é uma ação cotidiana nos dias atuais para uma grande maioria das crianças, pois é comum em vários lugares observarmos alguém tirando fotos utilizando o celular.

O objeto que indicou o argumento e o conteúdo da brincadeira foi o mesmo da cena anterior, porém, nesse caso, o celular não foi utilizado para conversar com alguém, mas sim para tirar fotos.

Um diferencial nesta cena refere-se à forma de relacionamento entre as crianças. Na cena anterior, foi discutido que a aproximação das crianças se deu pela posse do objeto, já na cena "Brincando de tirar fotos", pode ser observado que os motivos ou necessidades que levaram as crianças Luana e Bianca a brincarem juntas é a própria brincadeira.

Apesar de ser possível tirar fotos dela mesma (*self*), Luana abraça Bianca para tirar uma foto. Nesta ação, podemos dizer que Luana percebe a necessidade da participação de outra criança na brincadeira, visto que as duas meninas compartilham da mesma brincadeira. Além disso, há um leve indício de planejamento da brincadeira, pois Luana conduz Bianca, direcionando sobre como ficar para tirar o foto e até mesmo avalia a qualidade e decide se irá tirar outra ou não.

Isso nos mostra uma atitude um pouco diferenciada da cena anterior, pois o contato com o amigo é bem maior. Essa peculiaridade da cena nos remete ao que Mukhina (1995) fala sobre a questão do argumento e do conteúdo, quando explica em seus estudos que, quanto maior for a realidade da criança, o conteúdo e o argumento dos jogos ampliam-se.

Outro dado importante refere-se ao tempo de duração da brincadeira. Na cena "Troca de celular", o tempo de duração da relação entre as crianças, tendo como base a questão do conteúdo e o argumento da brincadeira, foi bem menor do que na cena "Brincando de tirar fotos". Esse fato pode ser discutido tendo como base a explicação de Mukhina (1995), mencionada acima: além de ampliar o repertório de argumentos e conteúdos, o tempo de duração das brincadeiras também é modificado à medida que a criança passa ter uma realidade mais diversificada em relação ao meio onde está inserida.

Mukhina (1995) explica que, à medida que as crianças ampliam seu aprendizado e avançam em seu desenvolvimento, o contato com os companheiros torna-se mais estreito e a busca por oportunidades de brincar junto com o outro também aumenta, porém, quando a brincadeira tem como base os objetos, essa duração do brincar é menor.

Em meio a esses dados, temos a participação de Roberta na cena, pedindo para Luana o objeto que motivou a brincadeira, no caso o celular. Este objeto desejado por Roberta trata-se de um celular de brinquedo industrializado. A menina tem à sua disposição um celular de pano, ou seja, não possui as mesmas propriedades do objeto utilizado por Luana. É

interessante observar que Roberta não demonstra interesse de entrar na brincadeira mesmo que Luana a tenha incluído, quando começa a ensiná-la a tirar fotos com o celular de pano.

Percebemos que Luana continua dentro do jogo de faz de conta, mas Roberta mantém uma relação real com a amiga, pois a sua intenção está voltada, exclusivamente, à posse do objeto. Prova disso é que, todo tempo, o diálogo que Roberta estabelece com Luana resume-se, exclusivamente, no pedido de troca dos objetos, dizendo "*Me dá, me dá, me dá*".

Luana, por sua vez, assim como Roberta, resolveu a situação de troca de celular com Luís na cena anterior, continuou dentro da relação lúdica, brincando de tirar foto, agora com o celular de pano. Em seguida, Luana guarda os dois objetos na bolsa e não cede aos apelos de Roberta. Neste momento, a posse do objeto também se faz presente na atitude de Luana. Um diferencial entre as duas cenas está na mediação da professora diante do conflito gerado por Roberta para que Luana trocasse o objeto, ao incentivar a criança dizendo para a menina trocar o celular.

Essa intervenção, apesar de breve, foi importante dentro do processo de brincar que as meninas estavam desenvolvendo, pois, de certa forma, encoraja Roberta a ir ao encontro de Luana e pedir a troca. Poderia ser mais bem direcionada, por meio de questionamentos, os quais ajudariam as crianças a refletirem sobre como resolver aquela situação. Outra alternativa seria entrar na brincadeira e, por meio do faz de conta, realizar uma mediação que potencializasse esse elemento relevante do desenvolvimento das crianças, presente na brincadeira, ou seja, essa busca pelo companheiro para brincar.

As relações estabelecidas pelas crianças nas duas cenas analisadas mostram o desenvolvimento de cada uma delas. A forma como utilizam ou empregam seus argumentos e conteúdos nas brincadeiras nos faz perceber a grande influência do aspecto cultural na formação das crianças.

Essa influência, como destacada por Vigotsky (1995), vai além da transmissão de hábitos, pois apresenta ligação com o desenvolvimento psíquico superior, pois são essas relações estabelecidas com os outros e até mesmo com os objetos que dão sentido e significado, caso contrário, seriam apenas reproduções mecânicas.

É comum ouvirmos comentários de que, nesta idade, as crianças ainda não sabem de nada e não estão maduras, porém as cenas demonstram que elas sabem muitas coisas. Esse conhecimento foi adquirido por meio da mediação, da observação dos adultos, isto é, por meio da influência do meio que as rodeia. Mesmo sendo muito pequenas, as crianças já estão em contato com a cultura e a história do local em que nasceram.

Nas Unidades Escolares de Educação Infantil, as crianças dispõem de um espaço em que as relações são estabelecidas de forma muito rica, visto a diversidade de trocas que ali podem ocorrer. Essa coletividade auxilia no desenvolvimento. Vigotsky (1998) diz que as características individuais de cada um são formadas a partir das trocas que o indivíduo realiza de maneira coletiva, ou seja, das relações estabelecidas com diferentes mediadores. Portanto, já nascem inseridas nas relações sociais, o que vai modificando são suas atividades principais, mas isso também depende do meio e dos apoios externos a que estão expostas.

Nesta diretriz, percebemos que as relações sociais e o desenvolvimento cultural são conceitos intrínsecos, ou seja, o desenvolvimento acontece a partir do contato com o outro. Cabe aqui ressaltar a importância dessa relação com o meio e com as pessoas que o permeiam, nesta citação Vigotsky (2000) diz que uma função, antes de se tornar função, foi uma relação social entre duas pessoas.

Ao se relacionarem, as funções psíquicas superiores das crianças estão se formando, ou seja, estão sendo desenvolvidas a memória, a imaginação, a linguagem e a atenção. Diante disso, é importante ressaltar que os docentes devem estar atentos aos detalhes presentes nas brincadeiras, pois neles é possível identificar informações sobre o desenvolvimento da criança.

Nas cenas registradas e analisadas, observamos o processo de desenvolvimento, ou seja, em suas brincadeiras elas estão nos mostrando como acontecem as relações com o outro e com os objetos. Cabe ao docente organizar sua prática para saber qual a melhor maneira de intervir diante dessas atitudes, ou seja, direcionar, mostrar, ter a intenção de potencializar esses momentos. Ao intervir de forma adequada ou ter a intenção de deixar que essa intervenção ocorra por outro mediador, essas relações com o meio são ampliadas e, portanto, o seu desenvolvimento é construído, sem que para isto a criança fique passiva dentro desse processo.

Aqui foi possível compreender que as crianças estão se apropriando de importantes elementos culturais, pois suas brincadeiras refletem ações presentes em sua realidade e atribuem outra função ao objeto, no caso, a sua utilização para tirar fotos, enquanto que, na cena "Troca de celular", essa função não foi utilizada pelas crianças.

4.3 Imitação das relações sociais das crianças nas brincadeiras

A cena analisada, nesta diretriz, contempla uma discussão sobre a imitação das atividades dos adultos presente nas ações e falas das crianças. A escolha desta diretriz está vinculada ao importante papel da imitação no desenvolvimento da criança, ligada à zona de desenvolvimento proximal tendo em vista, também, a importância da intervenção dentro deste processo. As análises que seguem têm como base as cenas já discutidas nas diretrizes anteriores, e esta escolha se deve ao fato que as cenas selecionadas são marcadas pela imitação.

Por essa razão, todos os momentos de brincadeiras, apresentados nesta pesquisa, são relevantes para discutirmos e analisarmos, pois a imitação promove a criação e a ação na zona de desenvolvimento proximal. Isto acontece, pois, quando falamos em imitação, não estamos nos referindo a algo mecânico, como diz Vigotsky (2006), mas sim a uma ação que promove o desenvolvimento.

Adotemos como exemplo o que acontece na Cena "Troca de celular", logo no início: temos Luís observando Roberta brincando com o celular, o menino fica atento e começa imitar Roberta. A brincadeira é uma imitação de uma cena comum na realidade de uma grande maioria das crianças, pois, na escola, na rua, em casa, no mercado, a ação de falar ao celular quase sempre está presente.

Quando Luís imita Roberta, podemos dizer que essa ação está dentro da zona de desenvolvimento proximal. No primeiro momento, ele coloca o celular no olho e só depois começa a utilizá-lo de forma correta. Ele precisou do colaborador mais experiente para desenvolver a ação e, neste momento, os mediadores foram sua amiga Roberta e o próprio objeto, que, apesar de não determinar a brincadeira, pôde fazer a indicação, de acordo com suas propriedades.

Sem dúvida, esse não foi o primeiro contato de Luís com o objeto, porém sua atitude diante daquela situação lúdica demonstrou que ainda não estava totalmente seguro sobre o mesmo, levando-nos a dizer que, neste momento observar e imitar Roberta, criou a zona de desenvolvimento proximal, pois suas ações permitiram que ele caminhasse para a apropriação do conhecimento, ou seja, daquilo que estava em via de maturação.

Na cena "Brincando de tirar fotos" e "Diálogo sobre a boneca", um dado interessante presente nas brincadeiras diz respeito à intervenção em relação às ações das crianças. O motivo do destaque para as intervenções tem origem nas concepções de Vigotsky (1995) sobre a zona de desenvolvimento proximal. Para o professor identificar a zona de desenvolvimento proximal das crianças, é necessário haver determinadas ações em colaboração, como foi o caso de Luís com a amiga. Portanto, não é necessário ser a professora

a fazer a mediação no momento, mas é papel fundamental do docente realizar as mediações de diferentes formas, por exemplo, arranjando o espaço das brincadeiras, proporcionando o que a criança precisa, observando-a, questionando-a, incentivando-a, etc.

Vigotsky (2006) explica esta questão:

Así, pues, cuando aplicamos el principio de la colaboración para establecer la zona de desarrollo próximo, obtenemos la posibilidad de investigar directamente el factor más determinante de la maduración intelectual que culminará en los períodos de edad próximo y sucesivo de su desarrollo (VIGOTSKY, 2006, p. 270).

A partir dessa contribuição de Vigotsky (2006), percebemos, principalmente, na cena "Diálogo sobre a boneca", que a intervenção realizada foi importante. Ao questionar Marcos, um apoio externo foi lançado para criar e potencializar os conhecimentos que a criança já tem ou que estão em via de maturação.

Seria oportuno dizer que, quando falamos sobre via de maturação, não significa que as concepções trazidas pela Teoria Histórico-Cultural valorizam um produto final. Não seria esse o sentido da zona de desenvolvimento proximal, pois, tendo a dialética como pressuposto base, isso não é possível. O conhecimento adquirido não se torna estático: transforma-se novamente em função das necessidades das crianças e de acordo com os diferentes apoios externos que estão à sua disposição. Sobre essa questão, Prestes (2013) traz uma importante contribuição, a qual explica a zona de desenvolvimento proximal:

Então, ele introduz o conceito de *Zona Blijaichego Razvitia*, afirmando que a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrerem essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. Isso não quer dizer que Vigotski vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza somente o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos (PRESTES, 2013, p.300)

Voltando à questão da intervenção, é interessante ressaltar que, ao intervir, não foi só Marcos que teve a oportunidade de avançar em seus conhecimentos, mas também as crianças ao redor, como Karen e Luís, pois ficaram atentos durante todo o diálogo, mesmo não se manifestando oralmente, e demonstraram olhares atentos e expressões.

Na cena "Brincando de tirar foto", apesar de uma intervenção breve e proveniente das solicitações de Roberta, a fala da professora cria a possibilidade de a criança ter uma atitude por si mesma, de ir falar com Luana e propor a troca do celular.

Outra questão, já discutida nas diretrizes anteriores, tem ligação com a zona de desenvolvimento proximal, relaciona-se às brincadeiras em grupo. Nesse sentido, a mediação pode ser realizada com intuito de promover brincadeiras ou disponibilizar brinquedos potencializadores das percepções da criança na busca por outros participantes que contribuam para realizar uma brincadeira.

Ou, ainda, quando Roberta e Luís estabelecem uma relação pautada na posse do objeto, alguns questionamentos, mesmo dentro do lúdico, podem trazer desafios promotores de reflexão, principalmente, no caso de Luís, contribuindo de forma a potencializar seu conhecimento no que diz respeito à relação com os objetos e as demais pessoas da sala.

Com essas informações em mãos, é possível compreender que tipos de intervenções são adequadas para cada situação ou até mesmo para uma criança em específico. Esses elementos aqui identificados fazem parte da zona de desenvolvimento proximal, daí a importância da ação mediadora do docente para poder observar essas minúcias que, na verdade, são dados de grande relevância.

Vigotsky (1995) afirma que o próprio processo de imitação pressupõe essa compreensão, pois, se a criança não compreende, conseqüentemente não saberá imitar o adulto. Além disso, ao imitar, a criança estará se apropriando dos sentidos. No caso de Luana, o sentido atribuído ao objeto foi de servir para tirar fotos. Para Roberta e Luís, na cena "Troca de celular", ele serve para conversar. É interessante ressaltar que Roberta utilizou o celular para as duas funções, visto que a menina estava presente em ambas as cenas e, em cada uma delas, fez uso do mesmo objeto, mas com funções distintas.

É interessante frisar que o desenvolvimento psíquico se forma a partir do social, ou seja, do contato com o outro e com o meio. Ao imitar as ações do outro, a criança está se apropriando da cultura, atribuindo sentido e significado. Porém, é importante dizer que essa imitação não tem relação com uma mera reprodução, na verdade, o ato de imitar está permeado de uma reelaboração criativa.

Ao imitar, a criança ressignifica, cria algo novo de acordo com suas necessidades e motivações. Assim, a criança, mesmo sendo pequena, tem capacidade para desenvolver uma reelaboração criativa, por meio da imaginação. Este conceito pode ser mais bem compreendido a partir das contribuições de Vigotsky (1996):

Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que reflejan, sobre todo, em sus juegos. [...] Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imaginación en los juegos infantiles. Son éstos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas realidades acordes con su aficiones y necesidades (VIGOTSKY, 1996, p. 11-12).

É muito provável que alguns dos atos de Luana durante essa brincadeira imitavam ações presente em sua realidade em relação a essa forma de tirar fotografia, mas certamente não foi uma cópia, pois o contexto, os motivos e necessidades que estavam presentes ao iniciar a brincadeira eram diferentes e, portanto, houve naquele momento uma reelaboração criativa. Diante deste fato, podemos dizer que o seu contato com a cultura e a mediação permitiu aprendizado e desenvolvimento cultural.

Desta forma, segundo Vigotsky (2001), ao utilizar os instrumentos presentes na sua cultura, as crianças estão se apropriando do conhecimento produzido pela humanidade e, por isso, apropriando-se de conceitos. Esse conhecimento vai organizando as funções psicológicas, entre elas a memória, que passa de interpsicológica para intrapsicológica. Encontramos nos estudos de Vigotsky (1995) a explicação para esta questão “[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, [...] primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en interior del niño como categoría intrapsíquica.” (VIGOTSKY, 1995, p. 150).

No caso das cenas analisadas, o contato e a mediação feita com o celular, um instrumento mediador que é próprio de seu tempo, pois vivemos a era da tecnologia, permitiu haver um avanço no desenvolvimento cultural de Luana, observado durante sua brincadeira. Assim, ao imitar, podemos observar uma relação dialética, na qual as referências culturais já existentes são bases utilizadas para estabelecer as novas conexões, tendo em vista essas necessidades.

Outro importante papel de atuação da imitação para o desenvolvimento infantil está na zona de desenvolvimento proximal, pois, ao imitar, a criança transparece o desenvolvimento que já domina, ou seja, o que já consegue fazer sem colaboração, mas, ao mesmo tempo, a ação de imitar possibilita ao docente atento o diagnóstico de suas

necessidades, isto é, daquilo que ainda está em processo de desenvolvimento e, portanto, ainda precisa da colaboração. (VIGOTSKY, 2006).

Vigotsky (2006) ressalta que a imitação intelectual pode ser um diagnóstico para compreender o desenvolvimento mental, por meio daquilo que a criança pode imitar. Contudo, ressalta que não são apenas os processos já maduros que importam, e sim, principalmente, aqueles que estão em vias de maturação, pois estes configuram a zona de desenvolvimento proximal.

Esta discussão, feita a partir da análise das cenas, buscou demonstrar a importância da imitação dentro do processo de aprendizagem. É comum presenciarmos nas escolas cenas em que as crianças estão imitando algo ou alguém, mas nem sempre o(a) professor(a) está atendo(a) para estes momentos, ou ainda, em alguns casos, ele(a) nem tem a real dimensão da importância do ato de imitar.

Todavia, é necessária a observação do docente nos momentos em que a imitação acontece, pois revela muito sobre o desenvolvimento cultural infantil, ou seja, sobre a sua percepção de mundo, visto que a criança está inserida em relações sociais dentro e fora da escola. A aprendizagem não acontece apenas no ambiente escolar e, portanto, a criança chega à escola já com uma bagagem de conhecimento, que não pode ser desconsiderada. As relações são fundamentais para as crianças e atuam diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, daí a importância da existência de uma boa relação das crianças com o meio.

Porém, é necessário ressaltar que o conceito de imitação, aqui discutido, não deve ser interpretado como sendo uma proposta metodológica, mas sim como parte das estratégias para a promoção do desenvolvimento, por exemplo, disponibilizar materiais que indiquem brincadeiras, nas quais a imitação possa estar presente.

O reconhecimento da imitação dentro do processo de aprendizagem serve como um instrumento para planejamento da prática docente, no sentido de identificar, nestas ações, informações significativas sobre como a criança aprende ou em que tipo de situação ela consegue aprimorar melhor determinado conhecimento e, principalmente, observar o que ela ainda só consegue realizar em colaboração do adulto. A partir desse “diagnóstico”, o docente deverá planejar suas atividades e, por meio de sua mediação e de um trabalho organizado e intencional, potencializar o desenvolvimento das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando à nossa questão de pesquisa, que questiona sobre o que revelam as brincadeiras das crianças de dois anos de idade a respeito do desenvolvimento cultural, podemos dizer que as brincadeiras nos revelam importantes informações.

Por meio do referencial teórico e da metodologia adotada para esta pesquisa, em que o principal instrumento de coleta foi a videogravação, foi possível identificar, analisar e discutir dados de grande relevância, a fim de compreender tudo que está presente nas brincadeiras e quanto podem revelar sobre o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

O primeiro deles refere-se ao domínio sobre o uso social dos objetos. Nessa análise, percebemos que as crianças apresentaram domínio dessa função social. O celular foi o objeto de destaque e observamos ter sido utilizado de formas diferentes em cada situação.

Na cena "Troca de celular", sua função era fazer ligações, já na cena "Brincando de tirar fotos", o objeto foi utilizado para fotografar. Já na cena "Diálogo sobre a boneca", o objeto foi um elemento importante, para a criança poder desenvolver sua percepção em relação ao amigo. Nesse caso, as propriedades da boneca foram fundamentais para estabelecer critérios de comparação relacionados à cor da pele e ao gênero.

Além desse domínio e, ainda, ligado ao objeto, um importante conceito presente nas brincadeiras refere-se ao conteúdo e argumento, pois, apesar de não determinarem a brincadeira, os objetos auxiliam na indicação destas. Isto ocorre nas cenas um e dois, em que o conteúdo da brincadeira foi indicado devido ao objeto que estava ao alcance das crianças. Esses dados revelam ainda a importância dos objetos como instrumentos mediadores.

Sobre esse aspecto é importante apontar para o planejamento dos materiais e objetos que ficam à disposição das crianças. Conhecendo essa função dos objetos, é possível planejar que tipos de brinquedos são interessantes às crianças terem à sua disposição, para poder auxiliar na indicação de uma variedade de conteúdos e argumentos, durante suas brincadeiras. Vale ressaltar também a importância da troca desses objetos e até mesmo a confecção de alguns deles junto com as crianças.

Outro importante aspecto, trazido à tona na pesquisa, refere-se à relação entre as crianças e os adultos. A pesquisa mostrou que, durante as brincadeiras, nem sempre as crianças brincam juntas por precisarem de outros participantes. No caso da cena "Troca de celular", a análise realizada demonstrou que a brincadeira proporcionou uma aproximação das crianças não pelo fato de brincarem juntas, mas sim motivadas pela posse do objeto.

Já no caso da cena dois, a aproximação se deu de forma diferente, Luana se aproxima de Bianca para brincar de tirar fotos, pois percebe a necessidade da amiga na brincadeira.

É interessante notar que as crianças são da mesma idade, mas apresentam percepções diferentes nas brincadeiras, o que nos leva a ratificar que o desenvolvimento cultural de criança de mesma idade não é igual, podendo variar devido ao repertório de argumentos e conteúdos que a criança desenvolve nas relações estabelecidas com os adultos e com tudo que a permeia.

Esses resultados auxiliam no trabalho à medida que, ao observar esses elementos presentes nas brincadeiras, o docente poderá planejar atividades em que as crianças precisem de outras para brincar. Desse modo, também poderá disponibilizar objetos em que essa necessidade se faça presente ou, ainda, intervir com questionamentos de forma que leve a criança a pensar e a construir o conhecimento.

A mediação foi um aspecto de grande relevância no momento da análise. Quando falamos sobre disponibilizar os objetos de acordo com a necessidade das crianças ou sobre intervenção e observação dos momentos de brincadeiras, referimo-nos a um papel ativo do docente dentro desse processo e, nesse caso, aludimos ao seu papel de mediador.

As cenas nas quais a mediação esteve presente auxiliaram a potencialização das atividades que estavam sendo desenvolvidas, pois a mediação proporcionou a reflexão da criança na busca de respostas pautadas em seus conhecimentos, para poder adequá-las ao contexto atual.

Desta forma, a mediação é fundamental dentro do processo de desenvolvimento, pois a criança não nasce sabendo, tampouco poderá sozinha se apropriar de tudo que está a sua volta, necessitando, assim, dessa colaboração.

A imitação pode ser observada em todas as cenas analisadas, pois as crianças brincavam de imitar cenas que observam em seu cotidiano. Assim, imitar foi um importante aspecto presente nas análises e só veio a confirmar o pensamento dos autores da Teoria Histórico-Cultural: o de que essa ação não é mecânica.

Ao ver as crianças imitando ações cotidianas, o docente tem a possibilidade de conhecer mais sobre elas, perceber suas necessidades e, dessa forma, ter importantes elementos para planejar sua aula, afinal essas imitações revelam suas percepções e apropriações, o conhecimento que já possui e o que necessita adquirir.

Todos os conceitos elencados até aqui e que foram analisados nas cenas selecionadas têm forte ligação com o conceito de zona de desenvolvimento proximal. As

análises contribuíram para demonstrar que a observação das brincadeiras, do uso dos objetos, da imitação são importantes para realizar as intervenções necessárias, que resulta na atuação ou criação da zona de desenvolvimento proximal. Vale ressaltar a importância desse conhecimento teórico para a prática docente, pois possibilita uma reflexão que promove a potencialização das atividades na escola, a partir da observação daquilo que a criança ainda está em vias de maturação.

Os dados levantados pela pesquisa nos ajudam a confirmar e a continuar acreditando que uma boa educação se faz por meio de trabalho intencional, mediado e coletivo. E este trabalho deve começar desde a Educação Infantil para que, dessa forma, o ensino não seja transformado em práticas espontaneistas pautadas em concepções nas quais as crianças aprendem sozinhas.

Não basta um ambiente estimulador, o docente deve estar ativo dentro do processo de aprendizagem das crianças realizando, assim, as intervenções necessárias para potencializar o desenvolvimento infantil, respaldado também de conhecimento teórico que lhe fornecerá as bases para fundamentar sua prática.

Com isso, os momentos de brincadeira são livres para a criança, mas não para o docente, que deve ter bem claro seus objetivos. Quando propõe uma atividade, seja ela livre ou dirigida, a intencionalidade deve ser parte integrante de seu planejamento, a fim de os momentos lúdicos não adquirirem o significado de um momento no qual o docente não precisa fazer nada.

Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento cultural está presente na vida da criança em todos os momentos, sendo assim, mesmo pequenas, são capazes de aprender, pois estão atentas a tudo que está a sua volta, ou seja, estão aprendendo. Essa percepção foi explicitada de maneira efetiva por essa pesquisa a partir dos dados levantados e analisados.

Por outro lado, podemos dizer que as diversas situações ocorridas no ambiente, no caso a sala de aula, podem influenciar o aprendizado e o desenvolvimento. Sem dúvida, para essa potencialização acontecer, não podemos deixar de reforçar a importância da mediação dentro desse processo, a fim de a criança conseguir realizar sozinha o que ainda só consegue em colaboração com alguém mais experiente.

As crianças da primeira infância muitas vezes acabam não tendo um trabalho voltado para as necessidades que vão além dos cuidados pessoais como a higiene e alimentação, justamente por serem rotuladas como muito novas para aprender. Por meio das cenas selecionadas e analisadas, vimos que não é verídico este tipo de pensamento, pois suas

brincadeiras revelam muito sobre a sua percepção de mundo, a realidade em que vivem e suas apropriações, porque os conteúdos e argumentos apresentados em suas brincadeiras são uma imitação de ações que observam em adultos, na TV, na escola com seus professores ou até mesmo em outros ambientes que possivelmente costumam frequentar, como mercados, lojas, entre outros.

As crianças aprendem em qualquer idade, principalmente, no ambiente escolar, no qual o aprendizado é realizado de forma intencional e planejado. As concepções teóricas do desenvolvimento infantil devem estar bem claras para os docentes. Assim, dominando esse conhecimento, poderão desenvolver seu trabalho de forma a contribuir efetivamente na formação e no desenvolvimento da criança de forma integral.

Voltando o olhar para as filmagens, que foi um dos recursos para a coleta de dados nesta pesquisa, podemos concluir que foi um recurso eficiente e contribuiu de forma ímpar para a análise realizada. Pensando na importância desse recurso, deixamos aqui uma sugestão que pode auxiliar no cotidiano da Educação Infantil.

As filmagens das brincadeiras ou de outros momentos das crianças no dia a dia da escola podem ser uma prática que auxilie nas reflexões do docente. A análise das imagens poderá ser realizada posteriormente, por exemplo, nos horários de HTPC (Horário Trabalho Pedagógico Coletivo).

A videogravação vem a ser um recurso que pode contribuir com a percepção do docente sobre as atividades das crianças, pois permite observar detalhes que, muitas vezes, devido à rotina diária, acabam passando despercebido.

Encontrar nas minúcias a gênese dos fenômenos, esse foi o propósito desta pesquisa. Observar as brincadeiras das crianças de dois anos, com um olhar científico, buscando as revelações que deixam emergir enquanto brincam. Como podemos ver, elas revelam muitas coisas importantes para a área educacional e de grande valor para o efetivo trabalho em sala de aula, não apenas psicologicamente, mas, principalmente, pedagogicamente.

Sem dúvida, as análises e discussões apresentadas nesta pesquisa não se esgotam aqui. Ainda há muito a ser investigado no meio acadêmico, principalmente relacionado à primeira infância, porém os resultados aqui apresentados já trazem importantes contribuições para desencadear outros estudos e também para a prática docente, à medida que abre um leque de conhecimentos sobre o brincar das crianças de dois anos de idade.

Enfim, os resultados aqui apresentados mostraram que as crianças, mesmo pequenas, são capazes de aprender. Permitiram-nos compreender a importância da

intervenção e da mediação no processo de desenvolvimento, como parte do planejamento docente. Demonstraram que pensar nos objetos disponíveis no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois esses objetos têm papel mediador e sua utilização pode revelar importantes informações sobre a necessidade das crianças e sobre o por elas já apropriado.

Além disso, os resultados trazem a compreensão da importância da observação das brincadeiras e das relações estabelecidas pelas crianças nestes momentos lúdicos, como uma forma de refletir sobre a própria prática docente. Com essas observações, é possível entender o que as crianças revelam em suas brincadeiras e propor atividades direcionadas às suas necessidades, sempre buscando mediar o conhecimento de forma a potencializar o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 22/98. Brasília, 17 dez, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Problemas psicológicos Del juego em la edad preescolar. In: DAVYDOV, Vasily Vasilyevich; SHUERE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7ª ed. Curitiba: Positivo, 2008. 895 p.

GARAY GONZÁLEZ, Abel Gustavo. **Bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural**: implicações nas práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. Ano XX, n. 50, abril, 2000.

LEAL, Leila Leane Lopes. **O brincar da criança pré-escolar**: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. Tese (Doutorado). Universidade federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Rubens Eduardo Frias (Trad.). 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOSTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. [s/l]: Ed. Ciencias del hombre, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. Atividade consciente do homem e suas Raízes Históricas-sociais. **Curso de Psicologia Geral**, v.1, 1979, p. 71-84.

_____. **A construção da mente**. Marcelo Brandão Cipolla (Trad.). São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Fundamentos da neuropsicológica**. Juarez Aranha Ricardo (Trad.). São Paulo: Edusp, 1984.

_____. Atividade consciente do homem e suas raízes Histórico-sociais. **Curso de psicologia Geral**, 1979. v. 1, p. 71-84.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Org. José Claudinei Lombardi. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000084.pdf>. Acesso em: 04/01/2014.

MELLO, Maria Aparecida. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural. In: Aprender: **Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, 2007. p. 203-218.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**. n.3, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Fabiana Aparecida de. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Cláudia Berliner (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

VIGOSTSKY, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, 2000, n. 71, p. 21-44.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Problemas de psicología general. 2ª ed. Madri: A. Machado Libros, 2001.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Problema del desarrollo de la psique. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Livros, 2006.

_____. **Pensamiento y habla**. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 3 ed. Madrid: Ed. Akal, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CENA 1: BRINCANDO DE TIRAR FOTOS

Neste momento, as crianças estavam brincando de forma livre com diversos objetos, entre eles: bonecas, carrinhos, panelinhas, bolsas, peças de lego, bolinhas, celulares, etc.

A cena começa com a aluna Roberta segurando um celular (feito de feltro) e com uma bolsa pendurada nos ombros. Ao ver a câmera, ela começa a fazer algumas poses, com o celular o posicionado à sua frente e tira fotos dela mesma. Depois, sai andando, demonstrando uma expressão facial de alegria, pois sorri muito.

Em seguida, entram em cena as alunas Luana e Bianca. Abraçam-se e caem no chão rindo. Luana diz:

— Cai!

Bianca repete:

— Caiu, caiu.

Roberta, que está observando, aproxima-se e diz:

— Caiu! (Roberta está sempre olhando para a câmera)

Ao se levantar, Luana beija Bianca. Então, Luana abre os braços e diz para Bianca:

— Dá abraço.

Luana e Bianca se abraçam e caem novamente. Roberta cai também em cima de Bianca e esta grita. Quando se levanta, Luana começa mostrar para a câmera o celular de brinquedo que está em suas mãos. Então, Luana abraça Bianca e posiciona o celular à sua frente para tirar uma foto das duas. Luana diz:

— Bianca, a foto!

Ela tira a foto e depois mostra o celular para Bianca, dizendo:

— Oh! A foto!

Ela mostra a foto para a câmera também e sai. Encontra outra amiga e diz:

— A foto!.

Elas se abraçam e, sorrindo, Luana bate a foto, vê como ficou, não fala nada, mas parece que não ficou boa ou que o celular não está bem aberto, então tira outra. Fica bem próxima da amiga e diz:

— Tirou.

Continua, volta para perto de Bianca e diz:

— Vamos tirar foto!

Abraça, tira novamente e sai dizendo:

— Tirou

Roberta insiste com a professora que quer trocar de celular. A professora diz:

— Vai trocar.

Neste momento, Luana guarda o celular dentro de uma bolsa e diz:

— Acabou a foto.

Roberta se aproxima e oferece o celular de pano, num gesto de quem quer realizar a troca, mas não fala nada, só estica o braço em direção de Luana, que está sentada. Luana pega o celular de pano e, sorrindo, começa tirar uma foto de Roberta, que diz:

— Dá o outro!

Luana não responde, continua mexendo no celular de pano, ensinando Roberta a tirar foto. Então, abraça Roberta e tira a foto das duas. Luana senta e começa a abrir a bolsa. Roberta pede mais uma vez:

— Dá esse! (o celular que estava dentro da bolsa).

Luana começa a mostrar o celular de pano para outra amiga que está perto e Roberta começa a falar:

— Me dá, me dá, me dá.

Luana fica de costas para Roberta, guarda o celular de pano na bolsa e Roberta continua dizendo:

— Me dá, me dá, me dá.

APÊNDICE B – CENA 2: TROCA DE CELULAR

A cena começa com os alunos Luís e Roberta, brincando com um celular. Eles estão em atividade livre com brinquedos diversos.

Roberta está com um celular de pano e Luís com um celular de brinquedo. Eles brincam separadamente. Ela brinca de falar com o seu pai ao telefone e Luís observa o brinquedo que está em suas mãos e o coloca nos olhos. Depois, observando Roberta, ele o coloca no ouvido e começa a imitá-la. Roberta se aproxima e oferece o celular de pano para Luís, dizendo:

— Toma (gesticula com a cabeça em sinal de sim, ao pronunciar as palavras).

Eles trocam, começam a apertar os botões, então Roberta tenta puxar o celular de pano das mãos de Luís, este não deixa e coloca o celular no ouvido, dizendo:

— Papai, oi, papai.

Roberta estica o braço novamente para pegar o celular, inclina a cabeça e diz:

— É o meu pai.

Luís responde:

— É?

Ela gesticula com a cabeça em sinal de sim. Então mostra o outro celular e diz para Luís:

— É seu pai (indicando que este estava no outro celular).

— É? — pergunta Luís.

Então, Luís troca de celular e continua dizendo:

— Pai!

Roberta também telefona e diz:

— Alô! Pai?

Tira do ouvido e começa a apertar os botões. Olha para Luís e diz:

— Não vou contar pra você!

Ela gesticula com a cabeça e, falando no celular com o pai, aponta para Luís, que fica olhando. Então, ela sai andando pela sala falando ao celular. Roberta se aproxima novamente de Luís, tira o celular da orelha e diz:

— Você não vai ligar para seu pai, meu pai não deixou!

Ela sai falando:

— Alô! Alô! Alô!

E Luís abre o seu celular e diz:

— Alô, papai

Fecha e abre duas vezes e se distrai com outros brinquedos na sala. Na sequência, as crianças iniciam a organização da sala, pois estava na hora de lavar as mãos para ao jantar.

APÊNDICE C – CENA 3: DIÁLOGO SOBRE A BONECA

Neste dia, as brincadeiras livres ocorreram com brinquedos variados, inclusive bonecas. Duas crianças entregaram para a pesquisadora uma boneca para que fosse enrolada em um pano. Havia nas mãos da pesquisadora uma boneca branca e outra negra. O aluno Marcos se aproxima e diz:

— Essa boneca é da Karen. (apontando a boneca negra)

Pesquisadora responde:

— Porque você acha que essa boneca é da Karen, se não foi ela quem me entregou?

Marcos diz: - Porque é preta

Realmente a aluna Karen é negra. Continuo a conversa:

— E essa boneca é de quem? (mostrando a boneca branca)

Marcos responde: — Minha.

Pesquisadora: — Por quê?

Marcos: — É branca.

Luís, que também é uma criança negra, observa o diálogo.

Então, pergunto a Marcos:

— Tem mais algum amiguinho que se parece com essa boneca? (mostrando a boneca negra)

Marcos: — Não, só a Karen.

Pesquisadora: — Você a acha parecida com o Luís?

Marcos: — Não!

Pesquisadora: — Por quê?

Marcos: — Porque é menina.

Pesquisadora: — Quem é menina?

Marcos: — A boneca.

Pesquisadora: — Mas, olha, a cor da pele dele e a cor da boneca não são iguais?

Marcos: — Não, é menina.

Pesquisadora: — Como você sabe que a boneca é menina?

Marcos: — Não tem pitola.

Durante o diálogo com Marcos, os amigos Karen e Luís não falaram nada, mas ficaram atentos e acompanhando os questionamentos que eram feitos e as respostas do

amigo. Sempre que ouvia seu nome na conversa, Karen sorria.

Depois as crianças se dispersaram, pois estava na hora de ir para o jantar.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa " **Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na Educação Infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural.**".

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir com a prática pedagógica junto a crianças de dois anos, por meio da análise do desenvolvimento cultural infantil. Os objetivos desse projeto são: identificar e analisar os processos de apropriação das relações sociais por crianças de 2 anos, as quais integram o desenvolvimento cultural infantil, por intermédio da análise de suas brincadeiras; discutir esses processos de desenvolvimento cultural em relação às aprendizagem das crianças nessa faixa etária

O procedimento de coleta de dados ocorrerá a partir da observação dos momentos de brincadeiras das crianças de dois anos de idade que estiverem participando. As informações decorrentes da observação serão registradas em diário de campo e por meio de filmagens e fotos.

A pesquisa será executada pela própria pesquisadora, que irá observar e, se necessário, estabelecer diálogos com as crianças sobre as brincadeiras. A filmagem e as fotos são recursos que auxiliarão na construção dos dados, pois garantem que estes não se percam, já que serão analisados posteriormente de forma minuciosa.

O responsável pela criança será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O responsável também é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento da pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante, visto que não será exposto a nenhum tipo de procedimento clínico que venha interferir em sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se a eventuais constrangimentos e desconfortos por parte da criança, devido à presença do pesquisador, que poderá ser controlado pelos procedimentos metodológicos da pesquisa e, caso haja necessidade, poderá ocorrer a suspensão das observações. A pesquisadora irá utilizar procedimentos éticos para preservar o bem estar dos participantes. As filmagens e fotos serão elaboradas como registro de coleta de dados com o cuidado de não identificar as crianças. Os

benefícios da pesquisa referem-se ao avanço do conhecimento na área de desenvolvimento infantil no que diz respeito às potencialidades de aprendizagens escolares de crianças de 0 a 6 anos.

A pesquisadora irá tratar a identidade da criança com padrões profissionais de sigilo, utilizando, para isso, nomes fictícios. As filmagens não serão disponibilizadas publicamente e estarão à disposição do responsável a qualquer momento da pesquisa. O nome da criança ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. A criança não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação no estudo não acarretará custos para o participante ou o responsável pela criança, sendo assim não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, visto que a participação na pesquisa é voluntária.

O responsável receberá uma cópia deste termo, em que constam o telefone e o endereço do(a) pesquisador(a) principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora Eliane Nicolau da Silva
Contato: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo que meu filho(a) _____ participe.

O(a) pesquisador(a) me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-9683. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos , _____ de _____ de 20____

Assinatura do responsável