

“ISSO É O MEU JIPE-CAMINHONETE-CARRO”:

A expressão das singularidades das crianças pequenas em suas produções de brinquedos

Bruna Prange¹

brunaprange@yahoo.com.br

Regina Ingrid Bragagnolo²

reingrid@gmail.com

Os meandros que compõe essa pesquisa: aspectos teórico -metodológicos

A infância, assim como os demais períodos da vida, é uma etapa em que ocorre um expressivo processo de trocas sociais e culturais, o qual lhe configura uma significância na existência humana. Tanto a perspectiva desenvolvimentista quanto essencialista marcaram a história das crianças, como discutem Ariès (1981), Pilotti e Rizzini (1995), Marcílio (1998), Freitas (1997), Mendez (1998), Kohan (2003), entre outros autores. Estas perspectivas revelam como os lugares, as marcas, as concepções da infância, são construídos dos adultos e podem ser pensadas como memórias culturais aprendidas. Nas literaturas acima citadas encontram-se as diferenciações entre as categorias sociais de criança e infância. Para esses autores são dimensões indissociáveis e uma só pode ser problematizada na interlocução com a outra, pois são concepções não constituídas de forma homogênea e universal. As reflexões de Kohan (2003) ajudam na compreensão das concepções da infância que estão presentes no cotidiano. Ele retoma a origem etimológica da palavra infância, *infantia*, que no latim designa a ausência da fala. Ariès (1981) confirma essa concepção ao falar sobre os chamados *enfant*, relacionados à ideia de não-falante já que nessa fase a pessoa não pode falar bem e nem formar palavras completas, afinal, não tem seus dentes bem ordenados e firmes.

Maiad (1999) destaca ainda que o período de desenvolvimento intelectual da criança era denominado meninice, cujo significado relacionava-se às próprias ações do menino, ou ainda, à falta de juízo quando comparado ao adulto. Essa ideia aponta que a

¹. Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Atualmente faz estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com um projeto de Inclusão Escolar, supervisionado pelo professor Adriano Nuernberg.

². Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui mestrado em Educação pela UFSC (2006), graduação em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2004), graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Atualmente é professora titular do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC. Tem experiência na área de Pedagogia e Psicologia atuando principalmente nos seguintes áreas: educação infantil; desenvolvimento infantil a partir da perspectiva vygotskyana, violências, gênero e políticas públicas; e dificuldades de escolarização.

infância é diferenciada do adulto devido às características ou aspectos que as crianças ainda não possuem. Kramer (1984, p. 37, grifo da autora) lembra que essa concepção ainda é significada toda vez que se pensa a criança a partir do adulto, da “[...] *falta de idade, da maturidade e da adequada integração social e ainda, da definição de papéis que são desempenhados*”. Em contraposição a isso, a autora aponta a necessidade de entender a criança a partir do seu contexto social, da sua condição infantil, e não como natureza infantil, pois esta remete a uma compreensão abstrata, distanciando -a das condições objetivas de vida. É neste jogo de termos e significados que, historicamente, ocorreram algumas alterações.

Costumeiramente pensa-se em infância no sentido singular do termo, ou seja, como sendo um período vivenciado pelas crianças de uma forma homogênea. Porém, como afirmam Coutinho (2002) e Batista (2003), a infância é caracterizada pela heterogeneidade e por seu caráter de pluralidade, em que cada criança tem sua própria infância e esta é vivida de maneira única por cada uma delas. Sendo sujeitos heterogêneos, as crianças exprimem-se por uma variedade de formas. Além da expressão oral, por meio da fala, elas manifestam-se simbolicamente, em suas produções culturais, e corporalmente. Através de suas múltiplas linguagens, elas falam, gritam, choram, cantam, dançam, dramatizam, desenham, imitam, inventam, constroem.

Nesse sentido, é necessário que as instituições de educação infantil considerem as crianças em suas singularidades. Cada criança é única e deve ser respeitada em sua particularidade. Para tanto se estabelece uma condição *sine qua non*: a valorização da subjetividade infantil. Os aspectos subjetivos das crianças são de grande importância para que se desenvolva uma concepção pautada na “Pedagogia da Infância”³, com ênfase em seus sujeitos, suas vivências e suas ressignificações. É preciso saber ouvir os pequeninos e perceber o que eles manifestam por meio de suas diversas linguagens. Conforme Rocha (2008, p. 44, grifo da autora), “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de *pesquisa com crianças*”. Torna-se imprescindível, portanto, reconhecer as crianças como sujeitos ativos de seu processo de desenvolvimento, e a ressignificação que fazem deste. Faz-se necessário promover uma maior participação

³ A expressão “Pedagogia da Infância” refere-se a uma nova perspectiva “cujo objeto de preocupação é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, éticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 62 *apud* BATISTA; CERISARA; OLIVEIRA; RIVERO, 2004, p. 02).

dos pequenos nos estudos que vem sendo realizados. “[...] a presença da criança na pesquisa não é nova. O que talvez possa ser considerada como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma como parte na investigação científica” (CAMPOS, 2008. p. 35-36). Sendo assim, devemos levar em consideração as experiências infantis e as significações que cada criança atribui às suas vivências, ou seja, é preciso que haja um desprendimento por parte do(a) pesquisador(a), desprovendo-se de sua ótica adultocêntrica⁴, e estendendo seu foco às próprias crianças.

Fez-se uma busca de referenciais sobre a temática pesquisada e constatou-se uma escassez de estudos acerca da singularidade infantil, tanto em bibliografias publicadas quanto em artigos eletrônicos. Encontramos um número relativamente pequeno de trabalhos realizados com essa perspectiva em artigos acadêmicos - disponíveis *online*, principalmente nos *sites* Scielo⁵, e Anped⁶. Para a consulta ao *site* Scielo utilizamos como descritores os termos “infância”, “singularidade/subjetividade” e “ludicidade”. Porém, ao buscar estes três termos conjuntamente, não obtivemos nenhum resultado. Procuramos, então, de forma dissociada cada descritor e encontramos dois artigos com o termo “infâncias”. Sobre singularidade/subjetividade, destacaram-se seis relacionados à infância, e apenas um artigo foi encontrado com o termo “ludicidade”. Já no *site* Anped, dentre as dez reuniões anuais disponibilizadas *online*, realizamos uma busca no GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos – e no GT 20 – Psicologia da Educação -, obtendo um resultado total de dezoito trabalhos pautados na temática desta pesquisa. Dentre estes estudos destacam-se oito relacionados à infância e ludicidade e dez relacionados à singularidade/subjetividade, especialmente no GT 20. Estes trabalhos, em sua maioria, apresentam a infância e o processo de singularização, sem relacioná-los. Em geral, a infância é tratada em suas fases de desenvolvimento e em aspectos característicos desse período, como a ludicidade, a mediação e a interação. Estes pontos são estudados, principalmente, nas instituições de educação infantil, relacionando a criança com o ambiente educacional. As pesquisas

⁴ “De acordo com Márcia Gobbi: ‘o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como o centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.’” (GOBBI, 1977, p. 26 *apud* BATISTA; CERISARA; OLIVEIRA; RIVERO, 2004, p. 02).

⁵ SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: Mar. 2009.

⁶ ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação). Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: Mar. 2009.

acerca da singularidade, por sua vez, trazem-na de uma maneira mais ampla, considerada em um todo, abordando questões mais conceituais e generalizantes. A maioria destas não faz referências significativas à infância e às particularidades das crianças, especialmente no âmbito da educação infantil.

Dada a importância dos aspectos particulares da criança e de sua valorização, esse artigo propõe dar maior visibilidade às singularidades das crianças pequenas, sobretudo em suas produções de brinquedos. Com o intuito de promover uma visualização acerca desta temática, desenvolvemos esta pesquisa que contempla a expressão de características particulares de crianças pequenas nas situações de brincadeiras e construção de brinquedos, a partir de algumas questões: Como se dá a manifestação da singularidade das crianças pequenas nas suas produções de brinquedos? Tem-se dada a devida importância às produções das crianças?

Com essas questões, partimos do pressuposto que as crianças são atores sociais, sujeitos ativos na sociedade, detentores e produtores de uma cultura característica da infância. Portanto, as pesquisas relacionadas à infância devem ser realizadas no sentido de se pesquisar com a criança e não apenas pesquisar a criança (SOUZA; CASTRO, 2008). Assim, a intenção não era somente conhecer os pequenos. Compartilhamos com eles experiências sociais e culturais, colocando-os como parceiros neste processo de pesquisa. Conforme Karlsson (2008, p. 163-164),

se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. [...] Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver numa ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas.

Esta pesquisa se caracterizou como uma observação participante em que foram realizadas observações em um grupo de crianças de uma instituição de educação infantil. A metodologia de observação participante “consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si” (COHN, 2005, p. 45). As observações realizadas, portanto, não ocorreram de forma distanciada na qual somente analisamos as situações vivenciadas, mantendo-nos externa a estas. Pelo contrário, estivemos a todo o instante em contato com as crianças, envolvendo-nos em todos os momentos experienciados no âmbito educacional durante o período da pesquisa e participando juntamente com elas (PIRES, 2007).

Não se tratou da realização de uma intervenção como educadoras, mas sim de um envolvimento com o grupo de crianças, com o foco de observar e participar ativamente de todas as vivências destas. Não exercemos um papel de superioridade e em relação às crianças e agimos de maneira a colocar-nos em posição de igualdade com estas, instituindo uma horizontalidade nas relações. Tornou-se imperativo, portanto, como assinala Ferreira (2004), destituir-se da postura adultocêntrica, restrita apenas ao ponto de vista do adulto-investigador.

A pesquisa realizou-se em uma instituição de educação infantil gratuita, localizada no município de São José, na Grande Florianópolis, que atende crianças em período integral. Possui uma ampla estrutura física, em que contém, além do refeitório, cozinha, lavanderia, salas e dormitórios, uma extensa área aberta, com parques e espaços com gramados e árvores. A realização da pesquisa deu-se em um total de oito encontros, sendo estes ocorridos em duas semanas consecutivas, no período vespertino, exceto um destes dias. A opção por desenvolver encontros sucessivos se sustenta no fato de que quanto maior o tempo de convivência, maior a possibilidade de “envolver-me na construção de uma <<intimidade>> e tornar-me *membro* do grupo para aprender mais sobre sua cultura” (FERREIRA, 2004, p. 40, grifo da autora). Assim, caracteriza-se uma maior facilidade de socialização com o grupo de crianças, estabelecendo relações com estas.

O grupo I Período C era composto por dezenove crianças, sendo sete meninas e doze meninos, com faixa etária de quatro anos de idade. Estas crianças permanecem na instituição em período integral, no entanto, algumas delas, por vezes, vão embora logo após acordarem e fazerem o primeiro lanche da tarde. As crianças foram muito receptivas conosco e, a todo o momento, buscavam uma aproximação, contando histórias e coisas que havia acontecido ou que haviam realizado, e nos convidando para participar de suas brincadeiras, não nos deixando alheias às práticas vivenciadas na instituição. As professoras também foram muito acolhedoras, estiveram sempre dispostas a dialogar acerca da documentação. Durante o período de permanência em campo, houve interações com as crianças em todos os momentos, ou seja, foram acompanhados os momentos de brincadeira, os horários de lanche, as práticas propostas pelas educadoras, às idas ao parque, entre outros.

Em todos os encontros foram levados em consideração os interesses e desejos das crianças, a fim de manter a integridade ética e o respeito para com os participantes da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos foram respeitados e preservados durante o período

de desenvolvimento desta. Além disso, utilizamos nomes fictícios para a identificação das crianças na análise e discussão dos dados, pois como afirma Kramer (2002), é preciso que se adote uma postura de cuidado ético com os sujeitos, resguardando sua integridade⁷. Ressaltamos pois, o cuidado ético que se tomou na realização desta pesquisa, na qual se fez, constantemente, uma avaliação para verificar as expressões dos sujeitos quanto à interação conosco. Isto é, a todo o momento observamos se as crianças participantes estavam à vontade com a proximidade conosco, respeitando seus interesses e desejos durante as observações e proposições, como pode ser exemplificado na cena que se segue:

Fábio está deitado no chão e ao seu lado Daiana está sentada. Aproximo-me e pergunto do que estão brincando. Fabiano diz que estão brincando de médico. Então pergunto quem está doente, ao que ele diz: “O papai”. Questiono a eles: “Quem é o papai?”, e Daiana balança a cabeça negativamente. Com isso, pergunto: “Vocês não querem me falar da brincadeira de vocês?”, ao que Daiana manifesta sua recusa. Assim, não insisto e me afasto, deixando-os dar continuidade à brincadeira (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

Conforme descreve Ferreira (2004), estar próxima ao grupo de crianças não é sinônimo de pertencimento ao mesmo, nem de amizade com estas. Então, o fato de haver uma aceitação das pesquisadoras em seu contexto, não significa que esta possa participar livremente e ter acesso facilitado em todas as vivências infantis, como demonstrado por estas crianças. Entretanto, na maior parte dos momentos compartilhados com as crianças, foi possível estabelecer relações de aceitação destas para com as pesquisadoras, criando-se vínculos estreitos. Os pequenos, a todo instante, aproximavam-se e procuravam interagir constantemente conosco.

Realizamos um total de oito encontros, sendo quatro observações participantes e quatro proposições de produções de brinquedos. O instrumento utilizado para documentação foi o diário de campo, no qual foram registradas as informações pertinentes ao tema, principalmente no que concerne aos elementos que se evidenciam nas brincadeiras das crianças e em suas produções de brinquedos. O diário de campo se configura como uma técnica de registro em que se utilizam como ferramentas lápis e papel. São feitas anotações acerca das experiências observadas, em especial às relacionadas aos objetivos da pesquisa, buscando identificar as características das crianças. Conforme afirma Cohn (2005, p. 47), a relevância da utilização desta, e

⁷ Foi enviado aos pais/responsáveis um termo de consentimento para que tomassem consciência e autorizassem a participação das crianças na referida pesquisa.

também de outras técnicas de registro, está em aproveitar “o que elas podem oferecer do ponto de vista das crianças sobre o mundo e sua inserção nele”.

Algumas destas atividades foram registradas através da utilização de uma câmera fotográfica⁸, além de todas terem sido notadas no diário de campo. Através deste instrumento de coleta de dados, foram registradas as vivências e narrativas das crianças participantes da pesquisa, em especial nas suas brincadeiras e construções de brinquedos, com o intuito de contemplar suas singularidades em seus momentos de criação. Ressaltaram-se as características particulares de cada pequeno, as quais se configuram em sua singularidade e subjetividade, conforme os objetivos da pesquisa.

Produções individuais propiciadas pelas peças de montar e pela massa de modelar

Nesta seção apresentamos duas propostas, as quais a intenção era possibilitar às crianças a construção de brinquedos. Uma das formas de produção proporcionadas às crianças foi através de peças de montar, chamados “lego”. Distribuímos blocos pela mesa e os pequenos pegavam-nos e os uniam, conferindo-lhes um formato. Esta produção ocorreu na sala do grupo, sem que houvesse direcionamento por parte das professoras, ou seja, não houve orientações de como manuseá-los ou trabalhar com eles, deixando as crianças expressarem-se livremente. Nesta montagem de brinquedos, as crianças manifestavam sua **criação e imaginação**, como no relato que se segue:

Vinicius junta algumas peças formando um “T” e o arrasta no ar, fazendo sons como os de um avião. Ricardo coloca uma peça na qual um de seus lados tem uma forma côncava (menos elevada no meio que nas bordas) em cima de um cubo e mostra para Gustavo: “Olha! Um pato”. Depois, Ricardo brinca com outras peças, elevando sua montagem: “Meu robô consegue voar”. Gustavo pega duas peças retangulares e as arrasta sobre a mesa, brincando de “carrinho”. Vinicius, com as peças que montou, diz: “A caminhonete bateu no carro da minha vó”. [...] Fernando brinca com as peças de montar e diz: “Olha a minha casa”. E, mexendo em uma das peças que compunham a “casa”, me fala: “Sabia que o portão dela fecha sozinho? É só falar abracadabra que ele abre e fecha sozinho” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

Os pequenos, por meio dos materiais que lhes são disponibilizados, criam seus brinquedos de acordo com seu repertório social e cultural, conferindo-lhes seus sentidos próprios. Assim, Vinicius, percebendo a similaridade de um avião com a forma da letra “T” que montou, brinca com estas peças como se fossem um meio de transporte aéreo.

⁸ A câmera fotográfica foi utilizada apenas como meio auxiliar para registrar as vivências das crianças nas diversas situações no interior do âmbito educacional. As fotos não serão apresentadas neste trabalho devido ao elevado número de pais/responsáveis que não autorizaram a sua utilização.

Da mesma maneira, Ricardo cria um brinquedo com o formato similar a um bico de pato e assim o denomina.

Por um momento, Gustavo brinca com duas peças retangulares separadamente, arrastando-as sobre a mesa e imaginando que sejam carros, cujos sons referentes ele emite enquanto manifesta a ação. Vinicius, ainda, traz **elementos referentes ao âmbito familiar**, com os quais faz referência à sua avó ao montar um carrinho com as peças. Na brincadeira, ele colide o carro com outra peça e diz que bateu no carro de sua avó. Em outro momento, ele conversa com seus colegas e lhes conta que a senhora sofreu um acidente de automóvel em que houve quebra do vidro do carro. Dessa forma, nota-se a presença de aspectos do contexto da criança em suas brincadeiras e em suas produções culturais.

As situações de criação, segundo Cerisara (2002), estão permeadas por elementos da cultura e sociedade em que as crianças encontram-se. São elementos que fazem parte de seu contexto e com os quais os pequenos convivem e têm contato frequentemente. Isso acaba por se refletir nos processos de singularização, em que as crianças trazem estes aspectos sociais para as suas características particulares, como se observou nos momentos acima quando os pequenos apresentaram o avião, o carro, o robô, a casa, entre outras manifestações. Estes elementos foram representados a partir das peças de montar, que podem ser consideradas pivôs, de acordo com Vygotsky. Os pivôs são objetos que podem representar outros que não estão presentes, ou seja, os pequeninos podem “utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada” (REGO, 1995, p. 81).

Outro aspecto que se percebe neste relato é a presença de **elementos mágicos**. A fantasia está muito relacionada ao universo infantil, pois como afirma Cerisara (2002, p. 124), “não há uma fronteira impenetrável entre a realidade e a fantasia, muito pelo contrário, defende a existência de diferentes formas de vinculação entre a atividade imaginadora e a realidade”. Essa magia apresenta-se no momento em que Fernando afirma que sua casa possui um portão que abre e fecha sozinho, bastando proferir uma expressão mágica.

Nestes diversos momentos descritos anteriormente, observamos que as crianças reúnem muitos elementos culturais de diferentes significados, unindo sua **criatividade** com aspectos da sua realidade, criando novas combinações. Segundo a mesma autora (2002, p. 154),

isto acontece porque tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa

surtem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Em outras palavras, as crianças só puderam criar esta nova síntese porque, em sua experiência anterior, já conheciam todos os elementos envolvidos, sem o que não teriam podido inventar nada.

Diante disso, as crianças apropriam-se do que já lhes é conhecido e fazem uma combinação dando origem a algo novo, ou seja, desenvolvem seus processos de criação, permeados pela imaginação. Visualizamos este processo nas situações vivenciadas pelos pequenos que constam no relato supracitado.

Outra situação em que se promoveu o processo de **criação e imaginação** nas crianças foi uma proposição em que disponibilizamos para elas **massinha de modelar**. Este material permite uma sensação agradável à maioria das crianças, pois, conforme Oliveira (2008, p. 95), “o corpo infantil age e reage na ação e na paixão de utilizar a materialidade viscosa e colorida, numa experiência visual e tátil [...]”. Segue abaixo algumas situações registradas nos momentos de produção de brinquedos com massinha:

Fábio faz um caracol. Isabela fala: “Eu tô fazendo uma janela” [...] “Eu tô fazendo uma janela pra rainha. Ela tá lá no castelo dela”. [...] Isabela achata sua massinha: “Olha Manuela! Eu fiz um sabonete”. Ela vira -se para mim e me pede: “Levanta o braço pra lavar a axila”, e eu assim o faço. Ricardo faz o mesmo com sua massinha e, passando-a no meu cabelo, me fala: “Eu vou passar a espuma. Fecha o olho. Agora eu vou passar a água”. [...] Fernando, com a massinha enrolada no pulso mostra-me seu “relógio” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

Tomas, com a massinha, faz uma espécie de cruz e me diz: “A minha arco -e-flecha”. Fernando enrola sua massinha e me mostra: “Olha aqui meu prego”. Pergunto-lhe o que ele vai fazer com o “prego” e ele responde: “Tem uma coisa quebrada que eu vou montar”. Ricardo, com sua massinha em formato de cilindro, me fala: “Olha a minha lanterna” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/09).

Mais uma vez percebemos a singularidade infantil, mais especificamente o processo de criação e imaginação, atrelada ao contexto social na medida em que são apresentados aspectos sociais e culturais, como o arco -e-flecha, o prego e a lanterna no segundo relato. Como afirma Martins Filho (2005, p. 21), “o repertório de apoio à produção da cultura infantil é o universo cultural do adulto”. No entanto, de acordo com o mesmo autor, os pequeninos se apropriam destes elementos e lhes atribuem significados diversos, revelando características específicas da infância.

As relações sociais que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos permeiam suas produções, como fica explícito no primeiro relato acima. Isabela, ao modelar sua massinha em um formato achatado faz associação com um sabonete. Com isso, passa a agir de acordo com este objeto e sua função, brincando de nos “dar banho”.

Ricardo a acompanha na brincadeira, lavando-nos o cabelo e agindo conforme as situações que ele vivencia, seja em sua casa ou em outro âmbito de seu contexto social. Ocorre um processo de internalização, segundo Vygotsky (1991), no qual a criança se apropria de aspectos do meio em que está inserida, desenvolvendo suas funções de um nível social para um nível individual, originando as funções psicológicas superiores.

Outra questão presente neste primeiro relato diz respeito à **ressignificação de histórias**, no momento em que Isabela constrói com sua massinha uma janela que, segundo ela, é para uma rainha que está em seu castelo. Têm-se, novamente, as culturas infantis sendo construídas por elementos ditados socialmente e por outros que a própria criança elabora a partir de suas vivências e de sua singularidade, como afirma Martins Filho (2005).

Percebemos, através destas situações, que estes materiais – peças de montar e massa de modelar – propiciam produções individuais em que cada criança cria seu próprio brinquedo. Isso, talvez, deva-se ao fato de que estes brinquedos tenham sido criados pelos pequeninos sem direcionamento dos adultos. Assim, não foram restringidas as diversas possibilidades de criação, proporcionando o desenvolvimento da imaginação das crianças. Identificamos nestas produções elementos relacionados ao âmbito familiar dos pequenos, a histórias infantis, à magia e, principalmente, à criatividade, expressa nas singularidades destes que estão muito atreladas ao contexto social e à cultura em que estão inseridos.

Construção e reconstrução de brinquedos com a utilização de sucatas

Este segundo tópico descreve uma das propostas pedagógicas realizadas com sucatas. As crianças construíram brinquedos através da mediação da professora, assim como da disponibilização do repertório de materiais. Disponibilizamos materiais recicláveis, dentre os quais a docente selecionou alguns para utilizar nesta produção. Ela sugeriu alguns brinquedos que poderiam ser construídos com as sucatas e, assim, os pequenos seguiram o modelo proposto por ela, inicialmente. Esta proposição ocorreu no pátio em frente à sala do grupo de crianças e foram utilizados **materiais recicláveis**. Uma das professoras do grupo precisou ausentar-se no momento, permanecendo com os pequenos apenas uma professora, que teve uma conversa inicial com o grupo, lembrando o tema do projeto com o qual estavam trabalhando: Meio Ambiente. Foram recordadas as atividades realizadas com as crianças com o uso de materiais recicláveis e, a partir dessa contextualização inicial, apresentamos para os pequenos as **sucatas** que

levamos para a proposição.

A professora contou já ter vivenciado a experiência de construir brinquedos com as crianças e considerou mais significativo mediar essa produção. Ela mostrou ao grupo alguns materiais, entre eles **caixas de papelão**, especificamente de creme dental, de leite, de suco, de perfume e de bombom, **garrafas *pet***, **rolos de papel higiênico** e **tampas de garrafas plásticas**.

Após apresentar os materiais, a docente deu algumas sugestões de brinquedos que poderiam ser confeccionados. Disse que seria possível fazer carrinhos com as caixas de creme dental e as tampas de garrafa *pet*, ou bonecas com as próprias garrafas. Notamos que a maioria dos meninos manifestou interesse em produzir os carrinhos, enquanto que algumas meninas optaram pelas bonecas. Percebemos, portanto, a questão de **gênero** presente também nas produções infantis. No entanto, enquanto a professora distribuía as caixas de creme dental e as tampas de garrafa *pet*, estas meninas mudaram de opção, e decidiram confeccionar, também, os carrinhos. As crianças, ao receberem seus materiais, colocavam suas tampas ao lado da caixa de papelão a exemplo de como fizera a docente ao apresentar suas sugestões.

A colagem das tampas de garrafa *pet* nas caixas de creme dental teve que ser feita com cola quente devido à natureza destes materiais. Tendo em vista o perigo do instrumento utilizado para esta colagem, ela foi realizada pela professora, na sala. A docente chamava os pequenos para que levassem seus materiais para colar. Como as demais crianças continuavam no pátio sem nenhum outro adulto, precisamos permanecer neste ambiente, não sendo possível acompanhar o momento da colagem. Alguns pequenos, ao entrar em contato com os materiais e perceber a variedade de possibilidades que estes ofereciam, acabaram por mudar o objeto de suas produções. Vale ressaltar que a caixa que continha estas sucatas foi deixada no chão, ao alcance das crianças que tinham livre acesso aos materiais.

Fábio pega uma garrafa de amaciante dentro da caixa que continha os materiais recicláveis, vira-a na horizontal e fala: “Olha a minha moto”, fazendo o som correspondente. Isabela coloca três tampinhas ao lado de sua caixa de creme dental: “Olha! Três pneu. Eu fiz três pneu”. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

Notamos que os materiais e, por consequência, a produção de brinquedos suscitam a **criação** das crianças, desenvolvendo-se nelas processos de **imaginação**. Inicialmente, com o direcionamento da professora, os pequenos acataram suas sugestões. Porém, ao manusear as sucatas disponibilizadas, eles reelaboram suas

confeções, conferindo aos seus brinquedos características que lhes são particulares, como nos relatos abaixo:

Ricardo mexe na caixa com as sucatas e pega um rolo de papelão de papel higiênico. Pergunto-lhe o que vai fazer com este material e ele, colocando-o em cima de seu “carro”, diz: “Ai ela cola aqui”, referindo-se à professora. Depois de colado, ele vem me mostrar e eu lhe questiono: “O que é isso?”, ao que ele responde: “**Isso é o meu jipe-caminhonete-carro**”, saindo correndo em seguida, emitindo sons de carro. [...] Ricardo pega uma garrafa *pet* e a encaixa no rolo de papel higiênico do seu “carro”. Pergunto o que ele fez e ele me diz: “É um foguete” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

Fernando tem em mãos um dos mais diferenciados brinquedos: uma caixa de leite com um rolo de papel higiênico em uma das extremidades, rolo este que se movimenta verticalmente. Pergunto-lhe o que era o seu brinquedo e ele responde: “Robô Pica-Pau”. Ao questioná-lo sobre o que ele faz, Fernando me diz: “Ele tem asa e sai fogo dele”. [...] Tomas descola as tampas que servem de pneu para seu “carro” e diz: “Agora é um barco. É um caminhão-barco”. Depois, Tomas coloca estas tampas dentro da caixa de massinha colada em cima de sua caixa de leite. Eu o questiono sobre o que está fazendo e ele responde: “É o motor do caminhão”. Brincando, Tomas acaba derrubando essas tampas e eu lhe digo: “Agora não tem mais motor?”. Ele responde: “Agora é um boneco”. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

Com estes registros percebemos a singularidade de cada criança em sua produção de brinquedos. Cada uma apresenta seus aspectos particulares, conferindo características próprias em suas confeções. Cada pequenino traz seu aspecto singular em seus brinquedos, diferenciando-os dos demais, como Ricardo que pega um rolo de papel higiênico para colar em cima de seu carro, alegando ser seu “jipe-caminhonete-carro” e, posteriormente, apanhando uma garrafa *pet* e encaixando-a no rolo de papelão de seu carro, diz ser um foguete.

No segundo relato, as crianças trazem elementos que se expressam durante o momento de brincadeira no qual elas, após já terem construído seus brinquedos, os reconstróem sempre que desejam e julgam necessário. Essa reconstrução aparece na situação em que Tomas descola as tampas de garrafa *pet* de seu carro feito com uma caixa de papelão. Ao retirar os pneus do carro ele afirma que seu brinquedo se transformara em um barco. Em seguida, ele coloca estas tampas dentro da caixa de papelão e, ao ser questionado sobre o que estava fazendo, fala que é o motor do caminhão. No momento em que essas tampas caem, deixando o barco “sem motor”, ele alega que a caixa virara um boneco.

Percebemos que as características singulares dos pequeninos estão permeadas pelos aspectos culturais, como se manifestou por meio da presença de elementos como o foguete, o robô, o barco, entre outros. Conforme Cerisara (2002, p. 130, grifo da

autora), “as *situações imaginárias* criadas pelas crianças quando elas brincam estão interligadas com a capacidade de *imitação*, além de trazerem consigo *regras* de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas de os homens se relacionarem”.

Durante seu processo de criação, as crianças trazem diversos elementos da cultura adulta, demonstrando a interferência desta em suas vidas. Esta interferência é justificada pelo fato das crianças estarem inseridas neste contexto cultural, apropriando - se de suas características. No entanto, elas também estão produzindo suas próprias culturas, utilizando estes elementos e imitando o modelo adultocêntrico. Esta imitação, porém, não se restringe a um ato passivo dos pequenos. Ao contrário, eles criam novas possibilidades e combinações, construindo culturas caracteristicamente infantis.

Observamos que, mesmo com a mediação de um adulto e suas orientações, como foi o caso da professora que fez algumas sugestões, as crianças acabaram por criar seus próprios brinquedos, conferindo-lhes características próprias e os deixando qualitativamente diferentes do modelo proposto. Inicialmente, os pequeninos acataram a sugestão da docente, seguindo sua orientação. Porém, ao entrar em contato com os materiais, eles suscitaram a imaginação e a criatividade⁹ das crianças, o que fez com que elas criassem outras possibilidades de produção, recriando seus brinquedos a cada instante. Além disso, verificamos a manifestação de elementos referentes a gênero durante a proposição, expressos nas características singulares dos pequeninos.

Produções coletivas com materiais diversos

O último tópico da análise constituiu -se através das mediações que a professora propôs às crianças para construção de um brinquedo em específico. Assim sendo, realizamos uma produção coletiva, na qual todas as crianças confeccionaram o mesmo brinquedo, porém, conferindo-lhe suas características particulares. Nesta proposição a professora sugeriu a confecção de um palhaço com o uso de alguns materiais que haviam sido trazidos pelas pesquisadoras. O palhaço seria feito com: um **rolo de papel higiênico** (corpo), uma **bola de isopor** (cabeça), um pedaço de **cartolina** e **papéis laminados** (chapéu), **lãs e linhas coloridas** (cabelo), pedaços de **papel crepom** (gola),

⁹ O ser humano, conforme Zanella (2004), se caracteriza pela sua capacidade de criação, que envolve todas as suas produções visto que todos os objetos concretos à sua volta são provenientes desta capacidade criativa. A criatividade, aqui, não é considerada como inata, mas sim como produto social, construída nas suas relações com o mundo. O processo criativo das crianças manifesta -se, principalmente, através de situações imaginárias, em especial durante as suas brincadeiras e momentos lúdicos.

grãos de feijão (olhos) e **sementes vermelhas** (nariz).

A docente sugeriu que esta produção se realizasse em dois momentos: primeiramente as crianças pintariam os rolos de papel higiênico com **tinta guache** e os pedaços de cartolina com **giz de cera**, e, no outro dia, quando estivessem secos, seria feita a colagem dos demais materiais. Dessa forma, os pequenos iniciaram a produção de seus palhaços na mesa do pátio, utilizando tinta guache e seus próprios dedos para pintar.

Pedro, ao pegar o seu rolo de papel higiênico, me chama: “Olha!”, colocando-o em frente ao seu olho e usando-o como um binóculo. Fábio passa seu braço por dentro de seu rolo de papel higiênico e aponta -o para mim: “Pow-pow”, como se estivesse atirando. São colocadas em cima da mesa as tintas-guache coloridas. As crianças pintam seus rolos de papel higiênico com os próprios dedos. [...] Enquanto estão pintando seus rolos de papel higiênico, as crianças conversavam entre si, interagindo umas com as outras, principalmente solicitando as cores de tinta que não estavam ao seu alcance (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/09).

As crianças puderam expressar-se, escolhendo as cores que desejassem e pintando da maneira como quisessem. Foi-lhes permitida, também, a troca com o grupo de crianças como um todo, ou seja, os pequenos puderam interagir entre si, conversando e compartilhando suas vivências. Notamos, ainda, a presença de elementos culturais na situação em que Pedro faz uma comparação do rolo de papel higiênico com um binóculo, colocando-o em frente ao seu olho. Outra cena que demonstra a manifestação de aspectos sociais é a de Fábio utilizando seu rolo como uma arma, apontando -o e “atirando” nas pesquisadoras. Essa **ressignificação dos objetos**, que adquirem diversos significados de acordo com a singularidade de cada criança, está estreitamente relacionada aos processos de **criação** e **imaginação**, visto que os pequenos imaginam e recriam novas possibilidades para os materiais que lhes foram disponibilizados.

A relevância no processo imaginativo não se encontra na semelhança entre o objeto denotado e o objeto com o qual se brinca. “O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças” (VYGOTSKY, 1991, p. 122). Mais o que objeto concreto, o que confere significado ao objeto ausente e à brincadeira são os comportamentos, gestos e ações das crianças.

Conforme as crianças foram terminando de pintar seus rolos de papel higiênico com a tinta guache, a professora foi distribuindo pedaços de cartolina em formato triangular com a base arredondada, que serviria para colar como o chapéu do palhaço,

explicando para as crianças sua função.

Ricardo, com o seu já em mãos, une os lados do “triângulo” formando o chapéu, a exemplo da professora, e fala: “De aniversário!”. Manuela lhe diz que também pode ser de palhaço e Pedro, formando o seu chapéu da mesma forma que fez Ricardo, coloca em sua cabeça e canta: “Parabéns pro palhaço!”. Tomas, ao receber seu pedaço de cartolina, me diz: “Ô Bruna, parece um tubarão, né”, mostrando a ponta do “triângulo”. Vinicius, então, fala: “Parece um jacaré”. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/09).

Aqui, aparecem outra vez a **criação** e a **imaginação** como elementos predominantes na produção das crianças. Ao entrar em contato com o pedaço de cartolina, Tomas percebe a semelhança de seu formato com um tubarão e Vinicius com um jacaré, devido à forma pontiaguda do papel. Ricardo monta seu chapéu e o ressignifica como sendo de aniversário. Percebemos que, a partir de uma orientação dada pela professora, as crianças a reproduziram e, ao mesmo tempo, produziram seus próprios sentidos. Ao mostrar o chapéu, a docente disse que serviria para o palhaço e, por sua vez, Ricardo lhe concebe outro sentido: “De aniversário!”.

Partindo das suas vivências, as crianças imaginam e criam suas próprias produções com seus aspectos singulares. Como afirma Cerisara (2002, p. 127), “a influência de elementos, não só das experiências vividas pelas próprias crianças, como também de elementos advindos de experiências alheias por elas vividas”, torna-se perceptível neste processo.

Após este momento de proposição, as crianças são deixadas livres para brincarem no pátio. A professora nos solicita que cortemos as linhas e lãs coloridas para que fossem utilizadas no dia seguinte para a continuação da confecção do palhaço. Diante disso, vamos para o interior da sala e nos sentamos à mesa para fazer os cortes necessários. Algumas crianças entram na sala e se aproximam:

Sento-me à mesa para cortar as linhas e lãs coloridas para fazer o cabelo do palhaço. [...] Andressa se aproxima e me fala: “Eu quero o rosa que é de menina”. Pedro, sentado ao meu lado, diz: “Esse é de menina e essa”, apontando para as linhas de cor rosa e vermelho, e continua: “E esse e esse é de menino”, apontando para as lãs de cor azul e preto (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/09).

Com este fragmento, percebemos muito presente aspectos relacionados a **gênero**, na situação em que Andressa escolhe a cor do cabelo de seu palhaço, alegando que rosa é uma cor feminina. Mais explícito ainda é Pedro fazendo a distinção, dentre as cores que estavam dispostas na mesa, diferenciando as vermelhas e as rosas como sendo de menina e as pretas e as azuis como sendo de menino.

No momento em que as crianças pintavam com giz de cera os pedaços de cartolina que serviriam como chapéus, presenciamos outra situação referente à questão de gênero. Fernando pegara um giz de cera de cor roxa para pintar seu “chapéu” e Isabela lhe disse que esta era uma cor de menina. Ele, por sua vez, disse: “Agora é de menino porque eu peguei” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/09).

Gobbi (1999), em um artigo publicado discute estas relações de gênero relacionadas às crianças pequenas. Através de seus estudos obteve narrações das crianças enquanto desenhavam: “*Lápis vermelho é de mulherzinha* foi uma afirmação feita enquanto um menino, Fernando, desenhava e utilizava um lápis vermelho para pintar” (GOBBI, 1999, p. 152, grifo da autora). Percebemos, na interação das crianças, a definição e distinção das características masculinas e femininas. Observamos muito a relação da cor rosa e roxa como uma caracterização feminina, conforme observado no registro acima. Até mesmo durante as brincadeiras, notamos a maioria das meninas brincando com bonecas e os meninos com carrinhos.

Os elementos relacionados a gênero manifestaram-se, também, no segundo momento da construção do palhaço em que se realizou a colagem de suas partes: cabeça, corpo e gola. O chapéu, os cabelos, os olhos e o nariz já haviam sido colados pela professora no período matutino. A pedido da docente, nos sentamos na sala para colar a cabeça, a gola e o corpo enquanto as crianças brincavam no pátio. Aos poucos, os pequenos eram chamados para que fizessem a escolha das cores que desejavam utilizar para a gola do palhaço.

As crianças escolhem dentre as cores de papel crepom – verde, vermelho, azul e amarelo – aquelas que desejam utilizar em seu brinquedo. [...] Ricardo pega os círculos de papel crepom de cores vermelho e verde. Fernando [...] escolhe as cores vermelho e amarelo do papel crepom. Ricardo lhe diz: “Então o teu é de menina”. Fernando nega, mas Ricardo insiste: “É sim. O teu é de menina porque amarelo é a roupa do *Power Ranger* menina”. Fernando, mais uma vez nega: “Mas o meu não é menina”. Ricardo persiste: “É sim. É dessa cor”. Então, eu lhe questiono o motivo, ao que ele responde: “Porque vermelho com amarelo é rosa e rosa é de menina”. Falo a ele que rosa também pode ser uma cor de menino, mas Ricardo sustenta a sua concepção. Após a discussão, os dois pequenos saem da sala para brincar no pátio (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/09).

Observamos neste relato que as crianças distinguem o que é masculino do que é feminino, principalmente com relação a cores. Ao escolher dentre as cores azul, verde, amarelo e vermelho, Fernando seleciona estas duas últimas. A partir disso, inicia uma discussão com Ricardo que lhe diz que estas são cores de menina, enfatizando a cor

rosa, que ele alega ser a mistura do vermelho com o amarelo.

Em todas as produções de brinquedos propiciadas, do mesmo modo aparecem elementos relacionados a questões de gênero. Na proposição com utilização de caixas de papelão, os meninos confeccionaram carros, motos, barcos, robôs, foguetes, brinquedos socialmente definidos como masculinos. Já as meninas, inicialmente, manifestaram desejo em construir bonecas. O mesmo aconteceu na produção com as peças de montar, quando a maioria dos meninos construiu carros e as meninas bonecas. Também com a massa de modelar, Isabela fez uma janela para a rainha e um sabonete, elemento referente ao âmbito doméstico, e os meninos construíram arco -e-flecha, pregos, lanternas, entre outros, mais relacionados ao gênero masculino.

Outro ponto percebido nestes momentos de produção de brinquedos foi a presença de **elementos da mídia**. Em todas as proposições, tanto com os materiais recicláveis quanto com as peças de montar e a massinha de modelar, apresentaram -se aspectos midiáticos nas narrativas e expressões corporais das crianças.

Luciano me chama: “Olha aqui meu *Power Ranger*”, mostrando seu brinquedo feito com caixa de leite, de creme dental e tampas de garrafa *pet*. Pergunto-lhe o que o brinquedo faz e ele diz: “Ele é bem forte”. [...] Tomas pede para a professora Larissa fazer um *Pikachu*, e Flávio diz: “Eu também quero um *Pokemón*”, referindo-se a um desenho infantil (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

Fernando [...], amassando a massinha, diz: “Eu vou fazer o Caminho das Índias”, referindo-se à novela. Depois de amassar ele coloca a massinha na testa. Questiono-lhe: “O que é isso?”. E ele me fala: “É da novela”. [...] Ricardo [...] pega um pedaço de linha, coloca em volta de sua cabeça e diz: “Olha o ‘Arebaba!’”, fazendo referência a uma fala da novela indiana. Fernando pega outro pedaço de linha e faz o mesmo que Ricardo: “Olha! Eu sou o *Raj*” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/09).

No primeiro relato, Luciano constrói seu brinquedo com uma caixa de leite, uma de creme dental e tampinhas de garrafa *pet* coladas umas nas outras. Ao terminá-lo, ele o denomina como sendo um *Power Ranger*, personagem infantil da televisão que tem como missão salvar o mundo do mal. Tendo isso em vista, ele mesmo alega que seu brinquedo é “bem forte”. Ainda neste relato, Tomas, com a massinha de modelar, pede que a professora lhe faça um *Pikachú*, personagem do desenho infantil *Pokemón*.

O segundo relato apresenta pontos característicos de uma novela, Caminhos das Índias, transmitida pela Rede Globo de televisão no período noturno. Esta novela traz histórias indianas, seus personagens, suas falas, suas vestimentas, seus costumes, entre outros aspectos da cultura da Índia. Ricardo pega um pedaço de lã para que ele se traje

de *Raj*, um personagem indiano da novela. Colocando em volta de sua cabeça um fio de linha, Ricardo fala: “Olha o ‘Arebaba’”, expressão apresentada constantemente nesta dramaturgia televisiva. Da mesma forma, Fernando coloca um pedaço de massinha em sua testa, caracterizando-se como alguns personagens indianos da novela. Em outros momentos foi possível perceber estes elementos também com as meninas, que se caracterizavam como a *Maya*, protagonista da novela, personagem também indiana.

De acordo com Oliveira (2008, p. 106), os materiais disponibilizados às crianças, materiais estes que são propulsores do processo de criação, adquirem “força com os repertórios advindos da cultura televisiva voltada ao público infantil a que as crianças indicam ter acesso [...]”. Nesta passagem, nota-se que os pequenos têm acesso, também, às programações destinadas a idades mais avançadas, como é o caso das novelas. Nos processos de criação das crianças, percebemos a influência da cultura midiática, em especial dos desenhos infantis e outras programações televisivas. As crianças trazem elementos com os quais vivem em seu contexto e, muitos destes, relacionam-se à apropriação do universo dos meios de comunicação social.

A produção de brinquedos propiciou, ainda, uma **diversidade de possibilidades** para as crianças através do **suporte material**.

Pedro e Tomas pegam, cada um uma garrafa *pet* na caixa com os materiais e batem com elas no banco da mesa. Pergunto o que é este brinquedo e Tomas responde: “É de bater de capoeira”. Questiono: “Você sabe fazer capoeira?”, e ele diz: “Capoeira é assim, oh!”, fazendo movimentos corporais e cantando, utilizando uma caixa de creme dental como microfone. [...] Fernando e Ricardo sentam-se mais afastados do grupo com diversas tampas de garrafa *pet*. Aproximo-me e pergunto o que estão fazendo. Fernando me diz: “Jogando tampinha”. E Ricardo completa: “É de dominó-tampinha”. Pergunto como se joga e Ricardo me explica: “Se ele joga uma e eu jogo duas, aí eu ganhei porque eu joguei duas”. Então, eles jogam: cada um coloca uma tampinha. Fernando pega uma que está fora de seu monte e Ricardo intervém: “Não vale pegar a de compra”. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/09).

A partir dos materiais disponibilizados as crianças criaram inúmeras **brincadeiras**, as quais apresentam elementos de seu contexto cultural, como na cena em que Pedro e Tomas fizeram uso de garrafas *pet* para representar **instrumentos musicais**, como o microfone e o berimbau, utilizado na capoeira. Considerar as crianças como atores sociais, “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas manifestações, representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, *apud* MARTINS FILHO, 2007, p. 18).

Os pequenos, imersos na cultura da sociedade em que vivem, são influenciados por ela, porém, atuam junto em seu processo de construção. Assim, utilizam dos elementos disponíveis em sua “cultura adulta” (garrafa *pet* e caixa de creme dental, no relato acima) para ressignificá-los e produzir suas “culturas infantis” (berimbau e microfone). No brinquedo, a criança cria uma situação imaginária e atua em uma esfera cognitiva ampliada. Na idade pré-escolar, o pensamento começa a ser regulado pelas ideias e a criança é capaz de fazer uso de objetos diversos para representar uma realidade que não está presente, como por exemplo pode utilizar um cabo de vassoura como um cavalo. “Nesses casos, ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais [...] e se deter no significado definido pela brincadeira” (REGO, 1995, p. 81-82).

Ainda neste relato, Ricardo e Fernando também brincam, com as tampinhas de garrafa plástica, de dominó, mesclando as regras instituídas do jogo com as suas próprias, criando uma brincadeira diferenciada, com as características destes pequeninos. As crianças criam suas brincadeiras baseadas nos objetos dos quais dispõem e na cultura em que estão inseridas. O jogo, segundo Cerisara (2002, p. 130), “dentro da perspectiva sócio-histórica, deve ser considerado uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios”. Fazendo uso de elementos disponíveis e seguindo as regras implícitas nestes mesmos elementos e outras criadas por elas, as crianças constroem e reconstróem seus jogos e brincadeiras nas relações e interações com seus pares, como se visualiza no relato acima com Fernando e Ricardo.

O que possibilitou essas brincadeiras foi a **materialidade** disponibilizada que proporcionou um impulso criador, como afirma Oliveira (2008). Esta autora, em sua tese de doutorado, apresenta que “Fayga Ostrower (1987, p. 32) explicita que é através das formas próprias de cada materialidade – pedra, madeira, pensamentos, sons, estados afetivos – que se desenvolve uma imaginação específica” (p. 99). Diante disso, observamos que os materiais permitem o desenvolvimento da criação e da imaginação. Assim sendo, é imprescindível que os pequenos possam experimentar materialidades diversas, ampliando e qualificando suas vivências singulares.

Esta proposição proporcionou uma produção coletiva na qual o grupo de crianças confeccionou o mesmo brinquedo em dois momentos distintos: primeiramente, elas pintaram os materiais de papel e papelão e, posteriormente, foi feita a sua colagem e a dos demais materiais utilizados, concluindo, assim, seu palhaço de brinquedo.

Embora essa produção tenha sido coletiva, os brinquedos eram qualitativamente diferentes, visto que cada criança lhe atribuiu suas características próprias, seja nas cores da pintura ou na colagem dos papéis, linhas e lãs. Percebemos a manifestação da imaginação e da criatividade dos pequenos enquanto construam seus brinquedos, criando e expressando seus aspectos particulares nestes momentos. Eles, ao manusear os materiais, conferiam-lhes outros significados de acordo com suas vivências e singularidades, reproduzindo e produzindo seus próprios sentidos.

Algumas considerações

O importante, de qualquer modo, é esta idéia de uma aprendizagem das aparências, aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com a sua estrutura e a sua forma, e não apenas segundo a sua utilização imediata (...) A sensibilização ao meio ambiente pressupõe um desvio do caminho habitual: é preciso perceber o mundo como uma paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios.

Fourquin

Esta pesquisa é fruto de questionamentos acerca das particularidades das crianças pequenas como seres individuais e coletivos concomitantemente. Estes sujeitos encontram-se imersos em sua cultura, permeados por modelos sociais internalizados e expressos em seu cotidiano. Entretanto, apesar desta reprodução do contexto em que estão inseridas, as crianças atribuem suas características próprias, configurando não simplesmente uma reprodução passiva, mas sim uma produção peculiar a elas. No entanto, percebemos que os aspectos individuais de cada sujeito muitas vezes são desconsiderados em seu dia-a-dia. As crianças pequenas, principalmente no âmbito educacional, estão sendo alvo de um processo que tende a minimizar as diferenças, homogeneizando os grupos e seus sujeitos para se enquadrarem em um padrão postulado pela sociedade.

Dessa forma, nas instituições de educação infantil, o cotidiano e as práticas pedagógicas são planejados e organizados de uma única maneira, sem levar em conta a heterogeneidade de seus sujeitos constituintes. Assim, todas as crianças são orientadas a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, desconsiderando as particularidades de cada uma delas. As possibilidades de manifestação das características singulares das crianças pequenas são restritas devido às regras e normas instituídas no ambiente de educação infantil. Prioriza-se o cumprimento do planejamento pedagógico dos docentes e, com

isso, deixam-se em segundo plano momentos “livres”, por assim dizer, em que não há direcionamentos por parte de um adulto. No entanto, cabe ressaltar que a valorização das expressões das crianças não indica o encobrimento da presença do professor no cotidiano das instituições de educação infantil. Há a necessidade de um mediador com o intuito de planejar as práticas pedagógicas e organizar os espaços de acordo com sua intencionalidade, atuando no sentido de ampliar as experiências das crianças e diversificar suas vivências.

Diante desta preocupação e da relevância da valorização das singularidades, em especial das crianças pequenas, suscitou-se a questão central desta pesquisa que está intimamente relacionada ao processo de singularização destes sujeitos. A problemática estabelecida buscou compreender como ocorre a manifestação das singularidades dos pequeninos em situações de criação, nas quais foram propostos momentos de produção de brinquedos.

Após as observações iniciais, procuramos propor às crianças momentos em que elas construíssem brinquedos, sendo-lhes permitido manifestar suas singularidades em seu processo de criação. Então, levamos materiais diversos para a utilização nessa produção de brinquedos, que proporcionavam uma diversidade de possibilidades aos pequenos. Concomitantemente a produção, eram identificados aspectos característicos de cada criança, buscando suas significações e suas particularidades.

O processo de criação e recriação das crianças pode ser propiciado pelo suporte material disponibilizado nas proposições. Os materiais dispostos aos pequenos proporcionaram uma diversidade de possibilidades com as quais se desenvolveram a imaginação e criatividade. Com a utilização e o manuseio destas materialidades, as crianças recriaram formas e brincadeiras, criando inúmeras alternativas. Com isso, apontamos a necessidade do profissional de educação infantil possibilitar suporte material às crianças, instigando e desenvolvendo suas criações. A diversificação dos materiais disponibilizados aos pequenos deve ser parte integrante das intencionalidades pedagógicas.

Na produção coletiva, as crianças construíram brinquedos diversificados com suas próprias características e aspectos particulares. As criações apresentam a diversidade de elementos expressos pelos pequeninos, configurando suas singularidades que, como fica explícito durante toda a análise dos resultados, estão atreladas ao contexto social em que os sujeitos estão inseridos e são permeadas pelas particularidades características de cada um deles.

Diante destas considerações, percebemos que o suporte material disponibilizado às crianças pequenas possibilitou algumas produções coletivas e outras individuais, como foi o caso das peças de montar e da massa de modelar em que os pequeninos criaram seus brinquedos de acordo com sua imaginação e criatividade. Os materiais recicláveis promoveram construções coletivas, cujas proposições proporcionaram a produção dos mesmos brinquedos por parte dos pequenos, porém, cada qual com a singularidade de seus autores. Estas produções de brinquedos configuram-se como uma objetivação da manifestação das singularidades das crianças. Através do processo de criação, as expressões particulares dos pequenos tornam-se concretizadas com a atribuição de suas características peculiares a estas produções.

Possibilitou-se a percepção da diversidade do repertório cultural das crianças pequenas e suas múltiplas expressões, especialmente no interior das instituições de educação infantil, onde elas passam tempo significativo do seu dia. Este ambiente educacional deve ser propiciador de momentos nos quais os pequeninos possam experimentar uma diversidade de vivências.

Assim, identifica-se a relevância da multiplicidade das expressões das crianças pequenas, sobretudo as manifestações de suas particularidades. Faz-se necessário ampliar o olhar do adulto, restrito aos momentos ditos pedagógicos, e visualizar as diversas vivências dos pequenos no âmbito educacional, valorizando-as em suas peculiaridades. É preciso desenvolver este olhar sensível, capaz de reconhecer e conferir importância aos mais variados momentos e situações, ao invés de apenas transmitir conceitos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA; Alessandra Mara Rotta de.; RIVERO, Andréa Simões. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. *In: 12º Encontro de Prática de Ensino* (ENDIPE), Curitiba. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. CD Room. 2004.

BATISTA, Rosa **Cotidiano da Educação Infantil**: espaço acolhedor de emancipação das crianças *In: III Seminário de Educação Infantil - Refletindo as Questões Atuais da Educação Infantil*. Criciúma: AMREC. 2003.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das

crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35 -42.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância, brincadeira e cultura**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>>. Acesso em: Abr. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 123 -138.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Criações e manifestações das culturas infantis. *In*: _____. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. p. 103-137.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>>. Acesso em: Abr. 2009.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. *In*: KRAMER, Sônia *et al.* **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papirus, 1999. p. 175-201.

FERREIRA, Maria Manuela M. "**Aqui o que a gente gosta mais é de brincar com os outros meninos**", a criança como actor social e a (re) organização do grupo de pares no quotidiano de um JI. Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-Posições**. Dossiê educação infantil e gênero. Universidade estadual de Campinas – Faculdade de Educação. v. 10, n. 1 (28), mar. 1999. Campinas: UNICAMP, 1999. p. 139-156.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 158 -173.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200003&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em: Jun. 2009.

KOHAN, Walter. **Infância Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAIAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. *In*: PRIORE, Mary Del. (org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. *In*: _____ (org). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13-27.

MENDEZ, Emilio Garcia. **Infância e cidadania na América Latina**. Tradução Angela Maria Tijiwa. São Paulo: Hucitec. Instituto Ayrton Senna, 1998.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura&imaginação infantil**: um mar de histórias sem fim. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (orgs). **A arte de governar crianças** – A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universidade Santa Úrsula, Amais Livraria, 1995.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v. 50. nº 1. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Jun. 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto

(coords). **As crianças**. Contextos e identidades. Universidade do Minho: Centro de estudos da criança, 1997. p. 09-29.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martin s Fontes, 1991.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 135-145; Número Especial 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Mai. 2009.

Bruna Prange: graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Atualmente faz estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com um projeto de Inclusão Escolar, supervisionado pelo professor Adriano Nuernberg.
Endereço eletrônico: brunaprange@yahoo.com.br

Regina Ingrid Bragagnolo: doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui mestrado em Educação pela UFSC (2006), graduação em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2004), graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Atualmente é professora titular do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC. Tem experiência na área de Pedagogia e Psicologia atuando principalmente nos seguintes áreas: educação infantil; desenvolvimento infantil a partir da perspectiva vygotskyana, violências, gênero e políticas públicas; e dificuldades de escolarização.
Endereço eletrônico: reingrid@gmail.com

“ISSO É O MEU JIPE-CAMINHONETE-CARRO”:

A expressão das singularidades das crianças pequenas em suas produções de brinquedos

RESUMO

A temática deste trabalho são as singularidades das crianças pequenas expressas em momentos de produção de brinquedos. Essa preocupação se dá devido à forte tendência em homogeneizar os sujeitos e suas ações, principalmente no âmbito educacional. Diante disso, estabelecemos como objetivo a compreensão acerca da manifestação da singularidade das crianças pequenas nas suas produções de brinquedos. Para tanto, procuramos identificar os aspectos particulares de cada criança e suas significações neste processo. Definimos como metodologia a observação participante de um grupo de dezenove crianças de quatro anos de idade. Esta ocorreu em oito encontros, sendo quatro de observação e quatro de proposições, com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos. Com a utilização de um diário de campo, as vivências das crianças foram registradas e analisadas posteriormente de acordo com sua pertinência à pesquisa. Obtivemos resultados significativos de diversos elementos singulares manifestados nas produções de brinquedos, onde elas lhes atribuem características próprias, configurando sua singularidade. Sendo assim, o processo de singularização é permeado por aspectos sociais, estando atrelado aos suportes materiais disponibilizados pelos profissionais da educação.

Palavras-Chave: Singularidade. Crianças pequenas. Produção de brinquedos.

"THIS IS MY TRUCK-JEEP-CAR":

The expression of young children singularities in their toy making

ABSTRACT

This work focuses on children singularities expressed in their moments of toy making. This concern stemmed from a strong tendency of homogenizing subjects and their actions, especially in educational contexts. Understanding the manifestation of young children singularities during their process of making toys is the aim of this study. By means of participant observations of a group with nineteen four-year-old children, we tried to identify the particular aspects of every child and their significations in this process. Eight meetings were held - four for observations and four for propositions. The children's experiences were recorded in a diary and analyzed afterwards when relevant to this research. Significant results were reached from several singular elements in the children's toy making, revealing their characteristics and singularities. Thus, it was found that the process of singularization is permeated by social aspects and relies on the materials provided by education professionals.

Keywords: Singularity. Young children. Toy making.