

GISELA AUGUSTA PARO ANDERSON BARBEIRO

**“CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS SUBJETIVOS
EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES”**

PUC-CAMPINAS
2006

GISELA AUGUSTA PARO ANDERSON BARBEIRO

**“CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS SUBJETIVOS
EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar.

Orientador:
Dr. Fernando Luís González Rey

PUC-CAMPINAS
2006

GI SELA AUGUSTA PARO ANDERSON BARBEIRO

**“CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS SUBJETIVOS EM
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES”**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
Presidente

Prof^a. Dra. Dayse Maria Motta Borges

Prof^a. Dra. Maria da Piedade Romeiro de Araújo Melo

PUC- CAMPINAS
2006

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Barbeiro, Gisela Augusta Paro Anderson
B233c "Constituição dos sentidos subjetivos em crianças pré-escolares" / Gisela
Augusta Paro Anderson Barbeiro. - Campinas: PUC-Campinas, 2006.
x, 98p.

Orientador: Fernando Luís González Rey.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro
de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia educacional. 2. Educação pré-escolar. 3. Agressividade nas
crianças. 4. Auto - estima. 5. Subjetividade. I. González Rey, Fernando Luís. II.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

22ed. CDD – t370.15

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
AGRADECIMENTOS	vii
APRESENTAÇÃO.....	x
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1. O outro no desenvolvimento	15
2. A subjetividade social e a subjetividade individual.....	20
3. Subjetividade e contexto escolar	27
a) Breve contexto histórico	27
b) Subjetividade e escola	29
4. Objetivos	31
II – METODOLOGIA	33
1. Epistemologia Qualitativa.....	34
2. Participantes	37
3. Instrumentos Metodológicos	38
4. Recursos Metodológicos.....	42
5. Considerações Éticas	43
III – CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	44
1. Cenário da Pesquisa.....	45
2. Breve descritivo das características dos participantes.....	46
3. Contextualização das crianças no ambiente escolar	49
A – Aspectos gerais da interação social.....	50
B – Estudos de casos	64
a) Agressividade, sentidos subjetivos e subjetividade social.....	64
b) Auto-estima e sentidos subjetivos	71

V – CONCLUSÕES.....	77
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS	88
ANEXO 1: Sociograma.....	89
ANEXO 2: Termo de consentimento livre esclarecido.....	97

RESUMO

Barbeiro, G. A. P. A. (2006) *Constituição de sentidos subjetivos em crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. 98 p.

O objetivo do presente estudo foi identificar e entender como se constituem os sentidos subjetivos de crianças pré – escolares. Nesta pesquisa embasou-se no conceito da Teoria da Subjetividade de González Rey, e enfocou as identificações dos núcleos de sentidos para as crianças participantes, a subjetividade social como elemento importante para esta constituição. A Epistemologia Qualitativa foi a utilizada para compreender as informações que foram construídas em dois estudos de caso: o primeiro com enfoque na agressividade e o segundo na auto-estima. A pesquisa também mostra uma visão geral sobre o aspecto social do grupo. Participaram 16 crianças com cinco e seis anos de uma mesma classe de uma Instituição de Educação Infantil de Campinas, e os instrumentos metodológicos utilizados foram observação participante, teatro de fantoches, a elaboração de um sociograma e desenho livre com o intuito de corroborar as respostas dadas pelas crianças no sociograma. A professora a coordenação pedagógica da instituição também participaram em encontros de conversação livre e foram fundamentais para a compreensão das características das crianças participantes. O presente estudo mostrou que elementos da subjetividade social são fatores determinantes para a constituição das configurações subjetivas do individuo e que a existência do outro como portador de sentidos subjetivos também contribui para a constituição da subjetividade individual.

Palavras-chave: subjetividade, sentido subjetivo, agressividade, auto-estima, pré-escolares.

ABSTRACT

Barbeiro, G. A. P. A. (2006) *Constitution of subjective senses in kindergarten aged children*. Master's degree essay. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. 98 p.

The objective of this research is to identify and understand how the subjective senses of kindergarten children are constituted. This research uses the concept of the Theory of subjectivity from González Rey as its foundation, and it focuses in the identification of the cores of senses of the participating children and the social subjectivity as an important element of this constitution. The Qualitative Epistemology is used to understand the information, derived from two case studies: the first one with a focus on aggressiveness and the second one focusing on the self-esteem. The research also displays an overview of the social aspect of the group. Sixteen children, age from five to six years old, of the same class of a Children's Education Institute in Campinas participated, and the methodological instruments used were observation of the individuals, puppet theatre (drama), elaboration of a sociogram and free drawing with intent of corroborating the answers from the children to the teacher and pedagogical coordination of the institute also participated in free discussion meetings, and were very important to understand the characteristics of the participating children. The present essay shows that elements of the social subjectivity are determining factors to the constitution of the individual's subjective configurations and that the existence of the other as a bearer of subjective senses also contributes to the constitution of the individual subjective.

Key Words: subjectivity, subjective sense, aggressiveness, self-esteem, kindergarten.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me manter forte para vencer todos os obstáculos que me deparei nesta trajetória.

Agradeço ao meu marido Vicente pelo apoio, incentivo e paciência que tanto precisei.

Agradeço a minha Mãe Uíva e ao meu pai Octaviano pelo apoio em todas as áreas da minha vida.

Agradeço as minhas irmãs, Fábria e Adriana pela paciência de meus desabafos e incentivos para seguir em frente.

Agradeço a minha boa amiga Natália, companheira de luta profissional.

Agradeço a todas as minhas amigas de mestrado, pelo apoio dado nesta caminhada.

Agradeço a Cristiane Cardinali, pela ajuda e apoio que foram fundamentais para seguir em frente.

Agradeço a amiga Carolina Raizer pela ajuda com o texto.

Agradeço a instituição que me abriu as portas, à Carmem e Eneide pela confiança, a querida professora Juliana pelo carinho que me recebeu e pelas tantas contribuições em nossas conversas, muito me ajudaram no entendimento das crianças.

Agradeço ao professor Fernando González Rey, por seu conhecimento pelo apoio e pela oportunidade maravilhosa de enriquecimento que me proporcionou.

Agradeço as professoras Raquel Guzzo, e Carmem Tacca pelas reflexões que me proporcionaram na qualificação.

Agradeço as professoras Dayse Maria Motta Borges, e Maria da Piedade Romeiro de Araújo Melo pelo carinho e incentivo para seguir em frente na vida acadêmica.

Agradeço a Coordenação do Programa de Pós Graduação em Psicologia

Agradeço a Capes pela bolsa de estudo.

Agradeço a Eliane, Elaine, Dareide e Maria Amélia, que com dedicação e paciência orientava várias vezes em todos os procedimentos burocráticos que devíamos seguir.

APRESENTAÇÃO

A idéia do presente trabalho surgiu devido a inquietações pessoais a respeito das influências que as pessoas exercem uma nas outras, principalmente nas crianças.

Quando se observa crianças em suas brincadeiras, interagindo entre si, as suas falas e seus comportamentos são elementos fundamentais de troca de informações, hábitos, concepções e valores, mas como podemos identificar os processos que facilitam essa transmissão de informações?

Obtive tal resposta ao conhecer os conceitos de subjetividade social e individual de González Rey, que foi o embasamento escolhido por mim para compreender o papel fundamental do outro para o desenvolvimento humano.

Na concepção teórica escolhida para embasar este estudo, autores como Mead, Vygotsky foram pesquisados, mas o outro foi entendido pela concepção da subjetividade, na qual ele só é significativo no desenvolvimento humano como portador de sentidos subjetivos (González Rey, 2004a: 18).

A concepção teórica escolhida e as reflexões sobre o tema são discutidos no primeiro capítulo, que se divide nas seguintes partes: entendimento do outro para o desenvolvimento humano, a subjetividade social e a individual, e o contexto escolar e a concepção da subjetividade inserida neste contexto. Este trabalho objetivou compreender quais os núcleos de sentidos existentes nas configurações subjetivas de crianças pré-escolares, e optou-se pela epistemologia qualitativa como meio de pesquisa.

O segundo capítulo se refere a essa epistemologia, e nele são descritos os participantes, os instrumentos metodológicos e o que se objetiva com os mesmos.

As informações são entendidas em um processo dinâmico construtivo-interpretativo, na qual o pesquisador se articula em canais de informações que

surtem no decorrer da pesquisa (González Rey, 2005b). Essas informações são construídas no terceiro capítulo, onde, em um primeiro tópico, são discutidos aspectos gerais observados na dinâmica das crianças, e no segundo tópico, dois estudos de casos, tendo como temas a agressividade e auto-estima.

As conclusões são apresentadas posteriormente e encerramos o trabalho com os anexos das produções das crianças, após as referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todo ser humano, independentemente de idade, sexo, raça, condições sócio culturais se desenvolve e se transforma perante os aspectos que vivencia. Estes aspectos foram estudados amplamente em psicologia e diversos autores fizeram e ainda fazem reflexões, propondo teorias para explicar o desenvolvimento humano, suas características e atuações.

Não existe uma teoria de consenso geral; muito pelo contrário, existem várias vertentes de pensamento que passam longe de serem unificadoras, estimulando maravilhosamente cada vez mais psicólogos e demais pensadores da natureza humana a esmiuçar e propor reflexões sobre a psique.

O presente trabalho não visa esmiuçar estas teorias psicológicas e sociais sobre o ser humano, mas pretende a partir de uma linha de pensamento entender como se constitui a subjetividade social e a subjetividade individual de crianças pré-escolares. Investigaremos também o papel do outro no desenvolvimento humano e seu papel na constituição da subjetividade.

A fundamentação teórica escolhida para o presente estudo é a Teoria da Subjetividade de González Rey, um psicólogo cubano fortemente influenciado pela psicologia soviética que, estudando a personalidade e a motivação, iniciou as primeiras reflexões sobre o tema.

O caminho percorrido em relação ao enfoque histórico-cultural, em um processo que comecei com o estudo da personalidade e da motivação humanas, fez-me deparar com conflitos e contradições que me conduziram ao desenvolvimento da categoria subjetividade, tema até então ausente, de forma explícita, nesta perspectiva teórica, a qual, após a morte de Vygotsky, foi sofrendo um processo

de objetivação crescente, em que o conceito de atividade objetual passou a ser o centro reitor do pensamento psicológico soviético por várias décadas. (González Rey, 2005a :27)

1. O OUTRO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A presença do outro no desenvolvimento humano aparece primeiramente em Mead, um antropólogo que estudou o aspecto cultural do desenvolvimento. Para Mead, o outro surge como uma fonte de produção da pessoa, na qual se estabelece uma relação mimética entre os comportamentos do outro dirigido ao sujeito e a forma como esse sujeito se assume e se reconhece (González Rey, 2004a). Mead apresenta uma visão behaviorista, centrada no estímulo e resposta, não identificando o outro e o sujeito, característica do reducionismo e do mecanicismo.

Para González Rey esta teoria desconhece a complexidade da relação com o outro no processo de desenvolvimento psicológico do sujeito.

Em sua obra, Vygotsky, que também enfatiza o aspecto cultural no desenvolvimento humano, vai além de Mead, situando a psique humana a partir da condição cultural do homem, mas não chega até ao conceito de sentido que, segundo González Rey, é imprescindível para o entendimento do outro no desenvolvimento humano. O estudo de Vygotsky não esgota, porém, o significado do outro, que aparece ligado ao uso de signos e não como uma comunicação rica entre as pessoas. Sua obra também não apresenta nenhum indicio de estudos e considerações sobre a emocionalidade, que é imprescindível para a constituição do sujeito.

Para Vygotsky, a análise do desenvolvimento humano está ligada à Zona de Desenvolvimento Proximal, onde considera as atividades que o ser humano consegue fazer sozinho – nível de desenvolvimento real - e considera especialmente o que o indivíduo não consegue realizar sozinho e depende para tal da ajuda de outros – desenvolvimento potencial, sendo este outro fundamental para o desenvolvimento da pessoa como um todo.

Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991:97).

A partir da conceituação de Zona de Desenvolvimento Proximal, pensando nas influências das crianças nas escolas, entende-se como o contato com colegas pode ajudar nos processos de alfabetização e de relacionamentos sociais.

Bartholo e Tunes (2004a : 49) especificam de forma clara o conceito acima afirmando que “a aprendizagem é anterior ao processo de desenvolvimento e diz respeito à possibilidade de realizar, com a colaboração de outro, o que, no futuro, poderá ser realizado sozinho ou de forma independente”.

Isto posto podemos entender a Zona de Desenvolvimento Proximal como um facilitador de aprendizagens de contato com o outro. Neste contato as crianças trocam idéias, sentimentos e valores, experiências que serão fundamentais para a constituição da sua subjetividade.

Teles e Loyola (1999) afirmam que a teoria vygotskyana tem aplicações fundamentais para o desenvolvimento escolar, no qual o professor e os colegas são fundamentais para a mediação entre o que a criança já adquiriu / constituiu e o que ainda irá absorver em aprendizagem e em aspectos sociais.

“A intervenção mediação - do professor recebe papel de destaque em relação ao desenvolvimento dos indivíduos que passam pela escola. O papel dos outros membros do grupo social torna-se também essencial na mediação entre cultura e indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão internalizados”. (Teles & Loyola 1999: 31).

Para González Rey, Vygotsky não explorou as categorias de sujeito em seu trabalho, deixando uma janela em sua teoria; o autor propõe, então aspectos a serem considerados sobre a importância do outro no desenvolvimento humano.

A teoria sócio-histórica não chega a desenvolver um conceito do outro como sujeito complexo que aparece associado a um posicionamento afetivo nas relações(...) Ao definir o lugar do outro na zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky não considera a qualidade do relacionamento afetivo desse outro com a criança, senão que se refere apenas ao apoio instrumental que ele/ela pode dar-lhe no processo de solução das tarefas que enfrentam. (González Rey, 2004a:5)

Para este autor, o outro aparece como um momento de produção emocional da pessoa, gerada não pelo comportamento ou aspectos simbólicos que o outro representa, mas sim a partir das configurações subjetivas que se

formam deste encontro. O outro aparece em sistemas de significação cultural, que integram as emoções dentro de espaços simbólicos próprios.

Para isso o outro deve portar um sentido subjetivo, que será um aspecto significativo no desenvolvimento do ser humano, não como influência imediata, mas sim como um portador de sentidos subjetivos. González Rey (2004a : 8) afirma que “o outro deve ser um portador de sentido subjetivo para atuar como figura significativa para o desenvolvimento, mesmo que este sentido possa se expressar tanto em prol do desenvolvimento, quanto em prol do caráter patológico desse processo”.

Para entender melhor essa definição se faz necessário contextualizar o que significa sentido subjetivo. González Rey (2004a:17) o define como “um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelo outros, embora tenha a capacidade de evocar os outros”.

Para a criança o outro aparece através de emoções e processos simbólicos que se organizam em unidades qualitativas e que se articulam e geram uma produção simbólica carregada de emocionalidade, produzindo assim sentidos subjetivos que serão incorporados em configurações subjetivas e proporcionando o desenvolvimento. Dentro destas unidades qualitativas a subjetividade individual de cada criança incorpora novos sentidos subjetivos e estes são também transferidos em uma relação dialógica com outras crianças.

As configurações subjetivas possuem a capacidade de integrar um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinado momento da vida da pessoa, determinando as ações, pensamentos e demais aspectos reacionais. As

configurações subjetivas são formadas dentro das unidades subjetivas as quais são definidas como “atividades ou relações das pessoas que comprometem os seus recursos potenciais em um momento dado deste processo, e se configuram de forma estável ao nível subjetivo, formando sistemas dinâmicos” (González Rey, 2003).

O outro então pode ser entendido como participativo do desenvolvimento humano, desde que configure um sentido subjetivo. O desenvolvimento humano é um processo integral do sujeito, que acontece em torno de sistemas de sentido subjetivos de cada indivíduo.

Tacca (2004) também afirma que o outro é fundamental para que o ser humano se conheça e se constitua como pessoa, sendo esta construção um processo interminável e que se desenrola nas constituições subjetivas. A experiência do sujeito no convívio social possibilita que, no contato com o outro, aconteça à construção e reconstrução dos sentidos pessoais que organizam e integram o funcionamento da personalidade (p. 104).

Para o outro adquirir um sentido subjetivo, é necessário que se estabeleça uma relação dialógica entre as partes. O diálogo pressupõe mensagens que são recebidas e incorporadas na subjetividade da pessoa, pressupõe que se forme sentido subjetivo a partir da mensagem que foi dada, pois sem esta significação não se pode considerar a existência do diálogo e sim verbalizações. Para que se exista realmente o diálogo é necessária a participação do outro e uma tensão geradora de mudanças.

Nem todo diálogo ocorre segundo uma relação dialógica. Se, de partida, pensar a construção de conhecimentos como processo que se dá em uma relação dialógica requer a

consideração do papel que a figura do outro aí desempenha, a perspectiva dialógica nos leva, contudo, para mais adiante. Trata-se justamente de buscar no diálogo o que está para além dele, isto é, se e como se dá aí a diferenciação simbólica eu-outro. (Simão, 2004a: 31)

Com o entendimento da mensagem transmitida pelo diálogo e com a sua participação fundamental na constituição da subjetividade, podemos concluir que a tensão geradora de mudanças derivada deste processo é fundamental para o desenvolvimento humano e para determinar que tipo de relação se estabelece com o outro, a partir do outro e seu papel nas relações sociais e familiares.

2. A SUBJETIVIDADE SOCIAL E A SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL

O conceito de subjetividade social foi introduzido por González Rey com o intuito de romper com a idéia de que a subjetividade seja um fenômeno individual, idéia que era presente na classe psicológica existente até a década de 1970/80.

Teoricamente, González Rey conceitua a subjetividade social e a subjetividade individual, mas para o entendimento desta teoria não podemos falar da subjetividade individual dissociada da subjetividade social. São conceitos que se perpassam e se constituem, um não existindo sem o outro; são conceitos que se complementam e se fundem. “A subjetividade social e a individual são momentos diferentes de um mesmo sistema” (González Rey, 2004b: 145). Hernández (2005) afirma que “as subjetividades individual e social são construídas na inter relação do homem com seus contextos social e natural, no marco de sua atividade cotidiana; portanto um produto histórico-cultural” (p.83).

Neste início de capítulo estão expostos didaticamente esse dois conceitos.

Em *Sujeito e subjetividade: uma Aproximação Histórico-Cultural*, González Rey afirma a subjetividade social como:

Um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (2003: 203)

Nesta mesma obra também explicita o conceito de subjetividade individual, afirmando que ela “representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais.” (González Rey 2003: 241)

Em sua teoria, o autor propõe que o indivíduo é constituinte e constituído pela subjetividade social e que esta subjetividade não trilha um caminho único, baseado nos espaços sociais que o indivíduo circula; ao contrário disto, afirma que o indivíduo constitui seus espaços sociais a partir da relação da sua subjetividade individual inserida na subjetividade social desses momentos sociais. É um processo dinâmico e complexo, na qual o indivíduo, com suas características próprias, atua e é imediatamente correspondido pelas reações dos

outros indivíduos que formam o espaço social onde está inserido, podendo ou não gerar um crescimento social e individual. Afirma que o indivíduo interfere no âmbito social com a sua configuração subjetiva e que esta é transformada pelos aspectos da subjetividade social.

A subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, razão pela qual a subjetividade individual pode gerar novos sentidos subjetivos segundo o espaço social em que a ação do sujeito acontece. (González rey, 2005a: 41)

A constituição da subjetividade individual inserida na subjetividade social não segue um padrão pré-determinado, uma trajetória linear. Pelo contrário, é um processo diferenciado, mutável de indivíduo para indivíduo e que produz diferentes marcas e sentidos subjetivos.

Esses sentidos subjetivos entrarão em contato com outros, formando as configurações subjetivas, e sob a ação destas configurações subjetivas é que os indivíduos estabelecerão as relações que terão com o social e também com o individual.

Dentro da subjetividade social é que as relações com o outro se definirão e tomarão forma a partir da constituição das configurações subjetivas individuais, que são particulares e únicas.

Configurações subjetivas são uma categoria utilizada por González Rey (2003:203/204) para definir a personalidade como “forma de organização da subjetividade individual, afirmando que a categoria de configuração não se define por conteúdos universais, nem por processos únicos de caráter universal, senão que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos

subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual”.

Todo indivíduo possui suas configurações subjetivas, que são constituídas por elementos particulares da criação, do meio em que vive, aspectos sociais, intelectuais etc, e essas configurações assumem um papel flexível, que pode se alterar no decorrer das interações que o indivíduo possui com o mundo que o cerca. As configurações subjetivas apresentam um caráter individual, mas que são transformadas pelas zonas de subjetividade social, que por sua vez são constituídas por subjetividades individuais.

A categoria de configuração subjetiva tem caráter sistêmico e permite compreender as diferentes expressões dos sujeitos, em qualquer atividade particular, como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que, por sua vez, tomará formas diferentes de dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. (González Rey, 2005a: 41)

Na constituição de sentidos subjetivos, o sujeito passa por processos de subjetivação individual, que são articulados e entremeados com a esfera social em que ele está inserido, tendo dois momentos: um social e um individual. Nesta interação, os aspectos individuais e sociais se perpassam e constituem a subjetividade social e a individual do sujeito. González Rey (2003: 205) afirma que “o desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social, a novas redes de relações sociais, que atuam como momentos de transformação na relação com formas anteriores de funcionamento de sistemas”.

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços.

González Rey (2003 : 203)

A subjetividade social não é uma reprodução de processos objetivos sociais reais, mas sim uma produção simbólica e emocional constituída a partir de tecidos simbólicos existentes na subjetividade individual de cada pessoa, onde os tecidos simbólicos podem ser interpretados como a expressão individual da pessoa frente à sua subjetividade individual e com o perpasso da subjetividade social.

Sendo os sentidos subjetivos, uma categoria que permite uma representação complexa da subjetividade (González Rey, 2005a: 45) se faz imprescindível para que entendamos os componentes que os caracterizam. Eles são versáteis e mutáveis, não são unidades padronizadas; integram-se sistematicamente com as configurações subjetivas que o compõem e são compostos por ele em um processo de constituição da subjetividade.

O sentido subjetivo não se reprime, ele não atua como uma entidade invariável, mas como uma processualidade constante responsável pelos seus múltiplos deslocamentos

na organização da subjetividade individual. O sentido subjetivo não tem uma racionalidade inerente que implique comportamentos lógicos dirigidos às diferentes experiências implicadas com a sua aparição. (González Rey, 2005a: 44)

Na constituição dos sentidos subjetivos, os aspectos sociais e a subjetividade social são unidos pela interface que se constitui desses dois elementos, e nesta interface as experiências individuais, influenciadas pela subjetividade social, geram uma subjetividade individual que é carregada de emocionalidade e características próprias.

Neste sentido, o sujeito possui uma atividade pensante e reflexiva constituída em um sistema de sentido onde há representações e identificações do sujeito com aspectos fundamentais para sua formação. “O sujeito é constituído subjetivamente e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos nos quais se constitui” (González Rey, 2003: 225).

Bock e Gonçalves (2005) em uma reflexão sobre a subjetividade concordam que o sujeito é ativo nesse processo; afirmam que o sujeito, na constituição de sua subjetividade, registra cognitivamente e afetivamente as suas vivências. Consideram que “o conteúdo das experiências subjetivas expressa os lugares e as posições contraditórias a partir dos quais o sujeito vivencia a realidade e utiliza suas capacidades” (p. 115).

O sujeito constituído subjetivamente é carregado de emocionalidade e não apenas de aspectos cognitivos ou de pensamento. Tal emocionalidade se relaciona em espaços organizados simbolicamente, onde a união do emocional e simbólico constituem sentidos subjetivos.

Pensando as emoções como “representações de estados de ativação psíquica e fisiológicas resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico” (González Rey, 2003: 242), podemos supor que a emoção se dá ante a ação social, que constituirá uma subjetividade individual e social. Assim sendo, o sujeito, com sua configuração subjetiva constituída de sentidos subjetivos que são permeados com suas expressões e pela sua emocionalidade, transita entre o simbólico e o real. “As emoções representam um momento essencial na definição do sentido subjetivo dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (González Rey, 2003: 249).

Mas não são somente as emoções as responsáveis pela constituição de sentidos subjetivos: aspectos como motivos e personalidade também são fundamentais. Os motivos representam configurações subjetivas que serão integradas em novos sentidos subjetivos, derivados de aspectos sociais e práticos e que se integram aos sentidos subjetivos já existentes na configuração do sujeito. “Os motivos estão constituídos na personalidade e participam de maneira direta ou indireta na formação de sentidos subjetivos que acompanham as mais diversas atividades e práticas do sujeito” (González Rey, 2003: 247).

A personalidade ocupa um papel importante, pois é nela que aparecem organizadas subjetivamente as experiências do sujeito, em um sistema em que os sentidos subjetivos passam a ser elementos de cadeias de configurações subjetivas, gerando a subjetividade individual. “Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de

configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito” (González Rey, 2003: 256).

Sendo o indivíduo constituído por configurações subjetivas, que integram sentidos subjetivos e que fazem parte de uma subjetividade individual que por sua vez constitui uma subjetividade social, pode-se afirmar que em todo o tempo que exista uma relação dialógica carregada de emocionalidade, se formam configurações subjetivas nos indivíduos e em seus relacionamentos interpessoais.

3. SUBJETIVIDADE E CONTEXTO ESCOLAR

a) Breve contexto histórico da escola

O conceito de escola como visto atualmente deriva de reflexões sobre a infância, um produto cultural introduzido pelo modo de vida burguês. Anteriormente a este conceito a criança era introduzida no mundo adulto e não se fazia considerações sobre as suas capacidades; não havia diferenciações entre infância, adolescência e vida adulta (Teles e Loyola, 1999). Com o capitalismo o conceito de escola ganha status de educação de crianças e com isto surge a necessidade da compreensão e estabelecimento de métodos de ensino.

No Brasil a educação também se limitava à elite, e apenas nas décadas de 1930 e 1940 é que se popularizou. Atualmente possuímos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – promulgada em 20 de Dezembro de 1996), que propõe as atuações da educação vigentes hoje no nosso país; é um documento importante e que tenta abranger todos os aspectos relacionados à educação. A LDB propõe uma educação que se volta para a

construção da cidadania, desenvolvimento das potencialidades e preparo para o trabalho. Nosso país apresenta uma diversidade cultural e social muito grande e a LDB permite que as unidades educacionais tenham flexibilidade para a elaboração do currículo escolar. Esta flexibilidade é um aspecto positivo que vem reafirmar o entendimento das diversidades e a construção da cidadania a partir de vivências reais de cada comunidade.

A nova LDB mantém a filosofia de educação voltada para a construção da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do educando e a preparação para o trabalho e, embora formulada em termos excessivamente genéricos, preserva a legitimidade de definir os objetivos da educação escolar em torno de metas socialmente relevantes. Para a educação básica, verifica-se uma ênfase na articulação entre conhecimentos, valores, atitudes e habilidades associados à formação ética, ao desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, à autonomia intelectual e ao pensamento crítico. (Del Prette, 2002:15)

Pensando especificamente em educação infantil, se faz necessário rever o conceito de “creche” e quais as suas atribuições no âmbito da educação nacional. Historicamente, a creche era tida como uma instituição que objetivava apenas o cuidar de crianças pequenas e não havia uma proposta educacional presente. A modificação deste conceito se iniciou em 1988, com a revisão da Constituição Federal, que a incluía no capítulo sobre a educação. A mudança de perspectiva, porém, se consolidou com a LDB, que estabeleceu um prazo de três

anos, a partir de sua publicação, para que as instituições de educação infantil se enquadrassem nos parâmetros da área educacional (Didonet, 2001).

A escola fundamentalmente possui a função de educar, de ensinar conteúdos que serão necessários para o desenvolvimento do sujeito. Educar significa mais do que apresentar um programa conteudista: significa proporcionar o desenvolvimento humano, o caráter comunicativo do ser que ali se encontra.

Teles e Loyola (1999, p 42) falam claramente sobre esse tópico quando afirmam que “a função da escola deveria ser, portanto, predominantemente a comunicação e não o ensino, em seu sentido literal, como historicamente se há considerado”.

Neste sentido, González Rey (2004b) afirma que a escola deve estimular as potencialidades subjetivas da personalidade, mediante a comunicação e a implicação da criança nesta comunicação. O autor considera ainda o aluno como sujeito do processo educativo, o que possibilita questionamentos e considera a capacidade criadora e a legitimidade de seu pensamento instâncias produtoras de sentido, que influenciaram em seu desenvolvimento.

b) Subjetividade e a escola

A escola, sendo um ambiente produtor de sentidos possibilita o entendimento e a possibilidade de se presenciar a constituição de subjetividades individuais e da subjetividade social.

O contexto escolar e as relações dialógicas estabelecidas pelos alunos e entre alunos e professores, portadores de características distintas, é um campo

fértil de investigação da psicologia. Neste contexto se constituirão os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas de crianças que até então se desenvolviam apenas em um ambiente familiar e em círculos sociais restritos. A escola propicia uma situação especial, tendo em vista o tempo em que se permanece nela e também o valor cognitivo e afetivo das relações que ali se estabelecem (Tacca, 2005: 218).

O desenvolvimento das crianças em contexto escolar se dá nas relações estabelecidas com o professor e também com o grupo de colegas. Tacca (2005: 215) afirma que “o espaço em sala de aula e todas as relações que ali se estabelecem, portanto, transformam-se em espaços particulares de desenvolvimento do sujeito”. Mas sua reflexão vai além, afirma também que todas as aprendizagens existentes são fundamentais para o domínio dos instrumentos culturais.

O contexto escolar e a constituição da subjetividade vão além das relações estabelecidas em sala de aula; englobam toda a comunidade escolar, como todos os alunos, a família destes, o grupo de profissionais, enfim todos que de alguma maneira interagem neste contexto. Teles e Loyola (1999) exemplificam isso de maneira clara quando falam:

Muito de nossa visão do pequeno universo em cada contexto de sala de aula adquiriu sentido e significação no nosso envolvimento e na construção interativa com o grande universo subjetivo da escola. O mesmo se deu em sentido inverso: muitos fenômenos observados na subjetividade escolar – geral - adquiriram sentido e significação na

realidade microc3smica da sala de aula ou na personalidade do professor ou, ainda, na subjetividade da fam3lia. (p. 62)

A escola possibilita a constitui33o de sentidos subjetivos, surgidos no 3mbito de uma experi4ncia, de uma reorganiza33o entre o interno e o externo, derivados de contextos sociais e do encontro de diversas subjetividades individuais.

4 . OBJETIVOS

A vertente escolhida e sobre a qual se refletiu no presente trabalho baseia-se nos conceito te3ricos descritos acima, onde se buscou entender a subjetividade social no contexto escolar de crian3as pr3-escolares.

No ambiente escolar, cada aluno atua pela sua subjetividade individual e 3 respondido pelo conjunto de subjetividades individuais de cada colega e pela constitui33o da subjetividade social formada pela zona de tens3o derivada deste encontro social. Gonz3lez Rey (2003 : 203) exp3e de maneira clara este conceito quando afirma que:

Na subjetividade social da escola, al3m dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espa3o escolar, se integram 3 constitui33o subjetiva deste espa3o elementos de sentido procedentes de outras regi3es da subjetividade social, como podem ser elementos de g4nero, de posi33o s3cio-econ3mica, de ra3a, costumes, familiares, etc., que se

integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. (González Rey, 2003:203)

Objetivo Geral:

Compreender, através da identificação de núcleos de sentidos subjetivos como se constituem as configurações subjetivas de crianças pré-escolares.

Objetivos específicos:

5. Identificar os sentidos subjetivos destas crianças e relaciona-los com elementos observados da subjetividade social.

6. Identificar os elementos da subjetividade individual de cada criança e sua influencia no micro sistema constituído pelo âmbito escolar.

METODOLOGIA

1. Epistemologia Qualitativa

Na investigação de como se constituem os sentidos subjetivos na formação das relações sociais de crianças inseridas em Instituições de Educação Infantil de Campinas, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa. Esta escolha foi baseada na concepção teórica envolvida no tema e também nas características desta metodologia de pesquisa.

A subjetividade social, como sistema de sentidos subjetivos procedentes de diferentes zonas do social, que estão presentes em qualquer experiência social concreta nos permite, de fato, estudar a sociedade por meio dos diferentes processos que, em momentos anteriores do desenvolvimento da psicologia, representaram campos específicos da psicologia aplicada, freqüentemente isolados entre si e, pelo emprego deles, produzir indicadores para construções sobre fenômenos mais distantes das zonas atuais de produção de conhecimento psicológico, de difícil acesso empírico e que são os que caracterizam as formas mais complexas de constituição da subjetividade social. (González Rey, 2003: 216)

A pesquisa qualitativa propõe um diálogo entre pesquisador e participantes e não reduz os resultados obtidos em valores numéricos; valoriza os aspectos subjetivos e a constituição de sentidos subjetivos que se formam a partir da relação entre pesquisador e participantes. As relações entre

participantes e pesquisador direcionará os caminhos que a pesquisa deve percorrer, pois segundo González Rey (2002) toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação.

Esse pensamento é compartilhado por Turato (2003), quando afirma que trabalhar qualitativamente é entender e interpretar os sentidos e as significações que um sujeito atribui aos fenômenos, captando as relações entre eles. Freitas (2002) também propõe que não podemos nos limitar a descrever fatos singulares, mas devemos compreender como uma coisa ou um acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos.

A subjetividade individual do participante e do pesquisador gera, no contato entre ambos, sentidos subjetivos que ultrapassam os métodos de investigação tradicionais que se baseiam em métodos investigativos padronizados, sistemáticos e que produzem uma generalização de comportamentos e atos. Tais métodos tradicionais transformam descobertas fundamentais derivadas de uma integração social em observações simplistas, que não são consideradas como produção de conhecimento.

A epistemologia qualitativa baseada nos estudos sobre a subjetividade acredita que é nessas relações entre participante e pesquisador que o conhecimento se mostra; é nas relações dialógicas entre participantes e pesquisador que as configurações subjetivas se constituem e que possibilitam ao pesquisador o entendimento do seu objeto de estudo. O diálogo é fundamental para a construção das informações obtidas na relação participante e pesquisador, Freitas (2002) afirma que o pesquisador não pode se limitar a contemplar uma

situação, pois está diante de um sujeito que tem voz, e portanto precisa estabelecer um diálogo com ele.

Sendo o diálogo uma fonte principal de informação, entendemos que os instrumentos são fundamentais para a obtenção do diálogo entre pesquisador e participante, e que o participante só poderá responder e se relacionar com o pesquisador a partir de um ponto inicial que incite os aspectos que serão pesquisados. González Rey (2002: 56) afirma que “O instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características da execução etc”.

Posto que os instrumentos são elementos incitadores e fundamentais para a relação entre pesquisador e participantes, devemos pensar sobre o papel do pesquisador e do participante. O pesquisador não é mais o coletador de dados objetivos e sim um ser ativo e participante, que não apenas busca respostas, mas que contribui para que estas apareçam nas relações estabelecidas com o pesquisado. À medida que existe o diálogo entre pesquisado e pesquisador, este se torna uma entidade responsável pela construção de novos conhecimentos. Sendo assim, o participante também supera o papel de respondente e se torna participativo no diálogo tornando-se reconhecido pela sua expressão e seus aspectos particulares.

O pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado são os principais protagonistas da pesquisa, e os instrumentos deixam o lugar de protagonistas. De sua parte, o pesquisado, adquire um papel essencial, no entanto não representa uma entidade objetiva, homogeneizada pelo tipo

de resposta que deve dar, mas é reconhecida em sua singularidade como responsável pela qualidade de sua expressão, relacionada com a qualidade de seu vínculo como pesquisador. (González Rey, 2002: 57)

Partindo das concepções epistemológicas da pesquisa qualitativas, os instrumentos utilizados para a presente pesquisa foram pensados para que possibilitem uma relação dialógica entre participantes e pesquisador.

Como método de pesquisa, pensou-se em duas vertentes de trabalho, sendo uma com a direção e professores da instituição, para conhecer a história das crianças, seu contexto familiar e social, e outra no contato direto com a criança em ambiente escolar, não fazendo restrições ao espaço físico em que ela está inserida.

Estabeleceram-se então quatro encontros com as crianças, que foram pré-agendados com a direção e professora da Instituição de Educação Infantil para que não houvesse prejuízo pedagógico.

No início do processo de pesquisa, a pesquisadora participou das atividades realizadas em sala de aula, vinculando-se com as crianças. Tal postura foi tomada para que estas respondessem de forma espontânea nas atividades metodológicas propostas pela pesquisa.

2. Participantes:

Os participantes da presente pesquisa foram 16 alunos de pré-escola, com idade entre 5 e 6 anos e que freqüentam a classe do Jardim em uma

Instituição de Educação Infantil da região de Campinas, que está caracterizada com mais detalhes no tópico “Cenário da pesquisa”.

Esses participantes, para salvaguardar o sigilo, serão identificados por siglas que correspondem ao sexo; devido à quantidade de crianças, também se acrescentou número em suas identificações.

Portanto as identificações ficaram da seguinte maneira:

- Meninos (total de sete crianças): MO1; MO2; MO3; MO4; MO5; MO6; MO7; MO8.
- Meninas (total de nove crianças): MA1; MA2; MA3; MA4; MA5; MA6; MA7; MA8.

Participaram também da presente pesquisa a professora, a coordenadora pedagógica e a assistente social da instituição.

3. Instrumentos metodológicos

A. Entrevista com a professora responsável pelos participantes para contextualizar a história de vida de cada criança.

Este momento visa identificar características particulares de cada participante e também contextualizar o ambiente sócio-cultural e familiar no qual o mesmo se insere.

Pensou-se na entrevista como um instrumento de pesquisa em função da qualidade dos diálogos, que proporcionam informações valiosas para o pesquisador e participante, pois no diálogo as pessoas se colocam com suas subjetividades e, a partir da interação, existe a formação de novos pensamentos e a produção de conhecimento.

Segundo González Rey (2002: 83), “a comunicação é um processo histórico que facilita a expressão dos temas mais suscetíveis de adquirir sentido nos termos e condições em que tem lugar; o que sempre atua como inibidor de outros conteúdos cuja expressão é facilitada por meio de instrumentos de expressão individual”.

B. Observação e interação com os participantes obedecendo as seguintes etapas:

1. Dentro da sala de aula será observado como os participantes se comportam perante as tarefas pedagógicas que necessitam realizar, as interações com os colegas e os comportamentos gerais.

2. Observações realizadas no pátio ou parque infantil, sendo o foco principal será o comportamento das crianças frente aos desafios e as relações interpessoais que são estabelecidas nas brincadeiras. Observar-se-ò também questões como violência, controle dos colegas, liderança, como a criança lida com as frustrações e demais situações que possam surgir.

As observações realizadas objetivam identificar características das crianças, a forma como estas reagem frente a desafios que lhe são impostos no dia a dia, conhecer como as configurações subjetivas se manifestam nos comportamentos rotineiros e também como estes comportamentos individuais interferem no contexto social que é a escola/sala de aula.

Nestas observações serão levados em consideração comportamentos que se destacam no contexto que está sendo vivido, como as crianças se posicionam, como conversam, como reagem quando instigadas, provocadas, ou apenas solicitadas, como estas crianças se comportam de maneira geral.

É imprescindível verificar nas observações como o comportamento de cada criança interfere na classe como um todo, como as crianças reagem frente aos comportamentos dos colegas, se incorporam àquele comportamento, se o repudiam etc.

3. Dramatização com fantoches de figuras humanas (fantoches de homens, mulheres e de crianças de ambos os sexos) e de animais sobre as brincadeiras efetuadas no parque, nas demais atividades realizadas que foram observadas e também situações diversas que os participantes queiram dramatizar.

A escolha de fantoches se deu por este ser um instrumento interativo, de expressão individual e grupal, que propicia uma comunicação dos participantes entre si e com o pesquisador.

A dramatização com fantoches visa uma interação entre os participantes e pesquisador; será de tema livre a ser escolhido pelo grupo e cada participante terá a oportunidade de se manifestar. É esperado que esse instrumento propicie o aparecimento de sentidos subjetivos que nos levem às configurações subjetivas de cada participante e à sua influência na constituição da subjetividade social do contexto escolar.

Dentro da pesquisa qualitativa, cabe aos instrumentos conduzir a uma dinâmica própria entre os sujeitos, a qual produz necessidades grupais em relação às necessidades individuais dos participantes e de acordo com os padrões de comunicação do grupo (González Rey, 2002: 85).

4. Conversa com as crianças sobre as escolhas das brincadeiras realizadas no parque e também sobre a dramatização com fantoches para identificar os sentidos subjetivos gerados e geradores da atuação das crianças.

Acreditando que a pesquisa qualitativa gera diálogos formais e informais entre participantes e pesquisador e que são imprescindíveis para a formação do conhecimento, pensou-se neste instrumento para dar continuidade ao processo dialógico instaurado com instrumentos anteriores e assim aumentar o conhecimento do pesquisador e seu reflexo nos participantes. Espera-se que tal processo gere uma reflexão em ambas as partes, constituindo novas configurações subjetivas. “A conversação espontânea (...) estimula a participação e leva a uma teia de relação que se aproxima à trama das relações em que o sujeito se expressa em sua vida cotidiana” (González Rey, 2002: 87).

5. Elaboração de um sociograma

Com a elaboração do sociograma, espera-se identificar quais as preferências das crianças para a escolha de colegas para brincar, quais as brincadeiras escolhidas, bem como para entender como a subjetividade individual do outro, representadas pelos seus comportamentos, pode afastar ou aproximar as crianças.

Os indutores que podem estar na base de qualquer instrumento são parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de

um contexto particular (o da pesquisa) com vistas à produção de conhecimento. (González Rey, 2005b: 65)

6. Registro do sociograma em forma de desenho.

Optou-se por este registro individual do sociograma por se acreditar em tal manifestação os participantes poderão se comunicar de uma maneira diferente do aspecto verbal e que isso contribuirá para o entendimento das configurações subjetivas e a subjetividade individual de cada um.

No desenho se propõe um estímulo neutro (página em branco) após a conversa com a criança, e com isso cada uma delas estabelecerá uma comunicação individualizada através do desenho com o pesquisador, criando outro canal de comunicação, que trará experiências e resposta diferentes das que já foram emitidas.

4. Recursos metodológicos

Os materiais necessários para a realização da presente pesquisa consistem em:

1. Termo de consentimento livre esclarecido (anexo 2);
2. Folhas de papel em branco e materiais gráficos, como lápis coloridos, tintas, cola, tesouras etc.
3. Fantoches de homens, mulheres, crianças de ambos os sexos e animais diversos.

5. Considerações éticas

Para a realização da pesquisa foi realizada uma reunião explicativa com direção e mantenedores da instituição para explicar os objetivos do trabalho. A instituição aceitou que o trabalho fosse realizado com seus alunos.

Foi encaminhada aos pais e/ou responsáveis uma carta explicativa sobre a pesquisa e seus objetivos. Anexado a esta carta estava o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo 3) para ser assinado pelos pais e/ou responsáveis que consentissem que seus filhos participassem.

CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

1. Cenário da pesquisa

A instituição escolhida para o presente trabalho é uma Instituição de Educação Infantil situada na região de Campinas, mantida por uma ONG e com parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria da Educação.

Seu corpo técnico conta com uma assistente social, uma coordenadora pedagógica, equipe de professoras (todas formadas em pedagogia) e monitoras (todas com magistério); também possui equipes de limpeza e cozinha, departamento administrativo e voluntariado. A direção da creche é composta por participantes da ONG que a mantêm, bem como os demais membros do conselho gestor.

Atualmente a instituição atende a 128 crianças, sendo 16 pertencentes ao Jardim, classe esta que será participante da presente pesquisa.

Em suas dependências possui dois amplos parques infantis, com árvores frutíferas e brinquedos apropriados para o público infantil.

Possui quatro salas de aulas, que comportam as classes de Maternal I, Maternal II, Jardim e Pré-primário. As classes são arejadas e com ventilação natural, e dão acesso a um pátio coberto.

A instituição conta também com um berçário, que possuem solário e área livre independente da pré-escola. Os parques são de uso comum, mas existe uma diferenciação de horário para que não haja um grande diferença de idade entre as crianças que os estão utilizando.

Os alunos da instituição possuem, além das atividades pedagógicas, aulas de música, aulas direcionadas na biblioteca e educação religiosa, que são ministrados por professores voluntários.

Em seu espaço físico também existe um amplo refeitório, biblioteca, brinquedoteca, sala para palestra, sala de reuniões, escritórios, banheiros para crianças e funcionários, lavanderia, cozinha, sala de descanso e estacionamento.

O público da instituição é variado, com crianças de diferentes níveis sociais, sendo elas são filhas de empregadas domésticas que trabalham na região, de famílias que moram na favela mais próxima e também crianças de classe média cujos pais são advogados ou profissionais liberais. Atende crianças com deficiências, no momento contando apenas com uma criança portadora de Síndrome de Down.

2. Breve descritivo das características das crianças.

Estas características descritas abaixo surgiram da observação participativa realizada pela pesquisadora e por conversas sobre os participantes com a professora.

Meninos:

- **MO1** – ativo, inventivo, tenta solucionar seus problemas sozinho e muitas vezes apela para a força física para tal. Não respeita os limites com facilidade e apresenta muita autonomia. Suas características físicas são: alto, magro, cor branca.

- **MO2** – inquieto, com autonomia, não reage bem aos limites e muitas vezes resolve seus problemas apelando para a força física. Suas características físicas são: estatura compatível com a idade, magro, cor branca.

- **MO3** – ativo, criativo, inquieto, imaginativo. Não respeita com facilidade os limites e necessita ser lembrado sempre sobre os mesmos. Suas características físicas são: alto e moreno.

- **MO4** – ativo, criativo, inquieto; sempre que possível testa a professora em seus limites. Suas características físicas são: alto, magro e moreno.

- **MO5** – ativo, mas não participa muito das atividades em função de um problema visual (necessidade do uso de óculos descoberta tardiamente); prefere brincar de correr pelo parque. Estatura adequada para a idade, cabelos escuros e cor clara.

- **MO6** – quieto, se concentra nas suas atividades e respeita as regras e a professora. Geralmente não se envolve com brincadeiras de luta e não tenta resolver seus problemas pela força física. Suas características físicas são: alto, magro, cor branca.

- **MO7** – quieto, concentrado, que se envolve com as atividades propostas e respeita os limites da classe e da professora. Suas características físicas são: alto, magro, cor branca e cabelos claros.

- **MO8** – ativo, não apresenta dificuldades em lidar com os limites. Suas características físicas são: estatura adequada para a idade, magro, cor branca.

Meninas:

- **MA1** – carinhosa, gosta do contato físico com a professora. Fisicamente é precoce, já apresentando características da puberdade, o que a destaca das colegas. Alta, magra e morena.

- **MA2** – menina que demonstra se afeiçoar com facilidade e ao extremo por figuras novas, mas quando sente que precisa dividir sua atenção se afasta. Não apresenta iniciativa de liderança. Cabelos longos pretos e encaracolados, sua cor branca.

- **MA3** – quieta, sempre entra nas brincadeiras e dificilmente cria uma brincadeira nova. Baixa, magra, cabelos lisos e médios, cor morena.

- **MA4** – falante, quer participar de tudo e dar palpites em tudo. Apresenta iniciativa para inventar brincadeiras e atua como líder. Magra, alta, cabelos cacheados negros e cor clara.

- **MA5** – quieta, se mantém afastada dos colegas e só participa quando se sente segura ou quando os colegas abrem espaço. Negra, cabelos crespos e na altura do pescoço.

- **MA6** - líder, propõe atividades e brincadeiras, incentiva as meninas e apresenta dificuldades para lidar com limites. Estatura adequada para a idade, branca e com cabelos longos lisos e claros.

- **MA7** – apresenta dificuldades para lidar com limites, e regras, participa inventando atividades e se relaciona bem com os meninos. Clara, com cabelos longos, lisos e escuros.

- **MA8** – independente, gosta de impor suas idéias e por isto muitas vezes fica afastada do grupo. Estatura adequada para idade, cabelos lisos na altura do pescoço, morena.

3. Contextualização das crianças em ambiente escolar

“Um grande desafio do estudo da subjetividade é que não temos acesso a ela de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada”. (González Rey, 2002:81)

As observações e demais interações com as crianças foram realizadas na sala de aula e também no parque infantil da instituição, como descrito na metodologia.

Neste tópico discutiremos alguns recortes das dinâmicas que apareceram no processo de pesquisa, no sociograma, na observação participativa, no teatro de fantoches e na conversação livre com os participantes, professora e coordenação pedagógica. Tais recortes foram discutidos frente aos objetivos e na concepção teórica da Teoria da Subjetividade de González Rey.

No processo de construção de informação, identificamos núcleos de sentidos nas verbalizações, brincadeiras, atitudes, e nos demais comportamentos das crianças, eles foram relacionados com aspectos da configuração subjetiva dos participantes e também de aspectos relacionados subjetividade social do meio de convívio social.

O presente tópico está dividido em dois momentos de discussão: o primeiro se refere ao entendimento da dinâmica das crianças como grupo e as relações que estabelecem, o segundo momento se refere a dois estudos de caso. A idéia desses estudos de casos surgiu quando, em orientação, observamos que tínhamos informações gerais sobre algumas crianças e informações específicas de outras, e que seria imprescindível nos aprofundarmos nos núcleos de sentidos apresentados por elas.

O primeiro momento de discussão priorizará as informações gerais sobre as crianças, sua rotinas e principalmente os núcleos de sentidos subjetivos observados na interação social, e o segundo se focará em núcleos de sentidos subjetivos observados nas crianças e em suas dinâmicas.

A – Aspectos gerais da interação social dos participantes.

Na rotina diária, as crianças são divididas pela professora para a realização das atividades pedagógicas, o que evita que os alunos com “problemas de comportamento” fiquem juntos nas mesmas atividades e ao mesmo tempo. Segundo a professora, esta foi uma estratégia para diminuir as conversas paralelas, brigas, provocações e brincadeiras fora de hora entre as crianças.

“Eu sempre separo o MO2, o MO1 , o MO3 e o MO4 nas atividades, assim eu evito que eles comecem a bagunçar.”

(Prof.)

Tal estratégia vale apenas para as atividades programadas em sala de aula, sendo que no parque e nas outras atividades livres as crianças são independentes para brincar com quem quiser.

As crianças, nas atividades livres, se agrupam de maneira particular, por afinidades, e os grupos formados possuem características distintas. MO1, MO2, MO4 e MO3 formam um grupo que se destaca por criatividade, agitação e agressividade; os quatro sempre brincam juntos e, na dinâmica, MO2 e MO1 constantemente brigam por um brinquedo, objeto ou algo que foi falado, o que resulta em um batendo no outro para resolver o problema.

É um grupo que chama a atenção das outras crianças, mas estas não se sentem estimuladas para brincar com eles quando estão juntos nas atividades livres.

“MO3 e MO4 – eles fica batendo.” (MA8)

“MO4 e MO1 – Por que sim, eles ficam batendo em mim.”
(MA5)

“MO1 e MO2 – por que eles batem.” (MO8)

No sociograma realizado (anexo 1), na qual se perguntou para as crianças com quem eles gostavam ou não de brincar e o porquê, este fato ficou bem claro, já que as quatro crianças oscilaram na liderança no quesito “menos escolhido para brincar”. As justificativas dadas pelas crianças faziam referência a agressividade – “eles batem” - e MO4 foi o mais votado, escolhido como preterido nas brincadeiras com oito indicações, seguido de perto por MO3, com sete indicações. MO1 e MO2 também foram indicados por cinco crianças.

“MO3 e MO4... eles ficam batendo” (MA8)

“MO2 e MO4... por que eles batem” (MA2)

“MO4 e MO1, porque sim... eles ficam batendo em mim.”
(MA5)

“MO4, MO3 e MO1... por que eles batem” (MO6)

“MO1 e MO2... porque eles batem” (MO8)

“MO4, MO3 e MO1, porque não... Eles batem nos outros”
(MA3)

“MO4 e MO3... porque eles batem” (MA1)

“MO1, MO3, MO4, MO5, MA8, MO1, e MO2... eles são muito chatos, eles me batem e eu não amo eles” (MA7)

As próprias crianças (MO4, MO3, MO1 e MO2), quando investigadas, responderam sobre a agressividade do colega. MO1, um dos indicados por cinco crianças, (ver falas descritas acima) respondeu da seguinte maneira:

“MO3 e MO2... porque eles batem”

Ao ser questionado sobre o que ele faz quando isso acontece responde:

“Eu conto para a Prof.”

Sua fala exemplifica o ideal a se fazer, mas não corresponde com a realidade, que é revidar fisicamente a agressão que sofreu. MO2, outro indicado, que age de forma similar a MO1, também respondeu que quando é provocado ou apanha conta para a professora.

Refletindo sobre os elementos existentes na fala dessas crianças, e focando a questão da agressividade delas com relação aos outros, há a identificação de um núcleo de sentido que abrange a classe como um todo.

Não podemos afirmar quais os sentidos subjetivos de cada uma dessas quatro crianças que se expressam pela agressividade, mas sabemos que há a existência de processos simbólicos, que são fundamentais para a constituição da subjetividade individual de cada uma delas. Isto se expressa quando as crianças não os escolhem para brincar sob a justificativa “eles batem”.

Entendendo a subjetividade como um sistema complexo e que o sujeito na expressão de seus sentidos subjetivos inserem novos núcleos de sentidos que

constituirão a subjetividade social, pode-se hipotetizar que a agressividade é um núcleo de sentido.

As crianças (MO4, MO3, MO1 e MO2) não foram escolhidas como amigos de brincadeiras da maioria, mas entre si, se escolheram. MO1 foi escolhido para brincar por MO4 e MO3; MO3 foi escolhido por MO5 e MO8, e MO4 foi tido como amigo preferencial de MO5, MO8 e MO1.

“MO8, MO1 e J ... porque sim, são legais” (MO4)

“MO5, MO8 e MO1 ... porque ele é meu amigo” (MO3)

“MO4, MO3 e MO8 ... porque eu brinco com eles” (MO5)

“MO4, MO3 e MO5 ... eu já fui amigo deles” (MO8)

“MA1, MO4 e MA4... porque é minha amiga” (MO1)

Somente MO2 não foi escolhido por nenhum amigo para brincar, sendo lembrado apenas no quesito da não escolha. Mas MO2 também chama a atenção em outros aspectos, que entenderemos no próximo tópico – estudos de caso.

Estas não foram as únicas questões a aparecerem no sociograma; outras respostas foram dadas pelas crianças para justificar a não escolha de um colega para brincar, como o caso de MA1, MA4 e MA7, que apareceram na fala de MO5:

“MA1, MA4 e MA7, elas mexem comigo e falam que eu não sei fazer a lição”.

No caso, MO5 possui um problema visual que foi tardiamente descoberto, o que atrapalhou o seu desempenho acadêmico. A questão visual é um indicativo dos sentidos subjetivos constituídos por MO5, pois quando fala

sobre o não saber fazer a lição, transparece uma emocionalidade carregada de simbolismos de não capacidade, isto se pressupõe quando ele fala que não gosta de fazer as lições, porque prefere brincar. Outros indicadores desse sentido são as faltas constantes de MO5 e sua preferência por atividades ao ar livre, como corridas e brincadeiras no parque.

Com relação a MO5, podemos apenas presumir que esses são elementos de sua configuração subjetiva, mas nos faltam informações suficientes para nos aprofundarmos na constituição de sua subjetividade.

Um outro assunto também explorado nesta pesquisa em função do seu aparecimento foi o namoro, constituindo um núcleo de sentido importante para as crianças.

Aparece pela primeira vez no sociograma na fala de MO3, que na escolha dos preteridos para brincar dá esta justificativa.

“MO2 e MA7. O MO2 me bate e os meninos ficam falando que eu namoro a MA7.”

Mas não se esgotam aí as verbalizações e ações referentes a este núcleo. No encontro programado para a atividade com fantoches, o tema apareceu de forma clara na brincadeira de MO2, quando este pegou dois fantoches de meninas e falou: “elas estão se beijando” (fazendo com as mãos os fantoches se encaixarem boca a boca), “elas tão namorando”, enquanto falava, ria, demonstrando saber que não é convencional meninas namorarem. Quando interrogado sobre o porquê delas estarem namorando, ele não respondia e continuava a falar que eram namoradas e repetia os gestos. Perguntou-se também como ele sabia que elas eram namoradas, e se obteve a seguinte

resposta: “porque elas tão se beijando na boca”. MO2 persistiu na brincadeira até encará-la simulando uma briga em que as duas meninas/namoradas morriam de tanto brigar. Este final proposto por MO2 é um indicador de como ele lida com seus problemas, através da agressividade.

Um novo grupo de crianças começou a brincar com os fantoches e MA6 conta para a pesquisadora que MA7 e MO1 são namorados e que quase se beijaram naquele dia. A professora escutando a fala de MA6 relatou posteriormente que MA7 realmente gosta de brincar de namorar e que aproxima seu rosto ao dos meninos e que estes tentam muitas vezes beijá-la. Relata também que no mesmo dia, no período da manhã, esse fato aconteceu e que MO1, tentando beijá-la, a segurou tão fortemente para impedir a sua fuga que a arranhou no pescoço.

Depois que MA6 contou a pesquisadora sobre os namorados, começou a correr atrás de MA7 e a empurrou em cima de MO1, que passa correr atrás dela. Neste momento a professora separa a brincadeira mandando-os sentar para realizar uma pintura. Na pintura MA7, se aproxima de MO1 e deixa seu rosto bem próximo ao dele, mas ele não esboça nenhuma reação, e se concentra na atividade, para depois brincar com as peças de montar. MA7 após isto também se envolveu com outras atividades na sala de aula.

Para MO2, a presença das namoradas brigando até se matarem estabelece uma relação com os sentidos subjetivos referentes ao conteúdo agressividade, a ser discutido posteriormente.

Para MA6 o assunto se tornou uma forma de comunicação com a colega, uma ponte para estabelecer um contato pessoal, já que após a comunicação do fato à pesquisadora há uma integração entre as crianças. Não se

pode concluir apenas por estas ações todos os sentidos subjetivos constituídos referente ao tema para os participantes; para tal, seria necessária uma análise mais profunda de comportamentos e falas durante o processo de pesquisa, mas isto infelizmente não pôde ser efetuado.

Neste núcleo de sentido MA7, é a participante que mais se destaca: ela é a indicada como namorada de dois alunos da classe, de MO3 e de MO1, segundo as falas das crianças no sociograma e no teatro de fantoches.

No sociograma, quando MA7 justifica suas não escolhas de parceiros de brincadeiras, utiliza o critério “eles me batem”, mas segundo informações da professora, os colegas indicados são aqueles que a provocam diariamente com a questão do namoro.

“Ela escolheu eles porque todos os dias eles a provocam com a questão do namoro” (Prof.)

Analisando ainda as respostas emitidas no sociograma, percebemos também elementos importantes na escolha de com quem brincar.

“MA5, MA3 e MA4 ... Porque eu gosto muito delas, são minhas amigas preferidas e eu amo muito elas”

As crianças citadas não correspondem com as colegas com quem realmente ela brinca, e sim colegas com os quais não tem muito contato. Esta situação se explica pelo momento que MA7 vive atualmente em sala de aula, de se desviar das provocações feitas pelos outros colegas. Na escolhas das crianças, prioriza duas meninas que são quietas (MA5 e MA3) e que se mantêm afastadas do grupo, sendo somente MA4 uma criança participativa.

Para entender o significado da dinâmica das provocações, é preciso compreender as origens familiares de MA7. É uma criança que se destaca das demais pelo seu nível socioeconômico e pela postura familiar em relação a ela. Segundo a professora, a mãe de MA7 manda bilhetes diários reclamando das brincadeiras na qual a criança se envolve e alega que a filha fala em casa que apanha todos os dias, o que faz com que ela não queira mais freqüentar a escola. MA7 falta bastante, e quando não se ausenta, sempre aparece com algum objeto novo, seja CD, fotos, sapatos, e comenta com os colegas sobre o que ganha e o que quer ganhar de seus pais.

Apresenta um comportamento voluntarioso; enfrenta colegas e até mesmo a professora quando algo lhe é negado. Nessas situações, frustra-se e responde de maneira, agressiva querendo fazer valer a sua opinião.

Considerando as peculiaridades da vida de MA7, e entendendo como ela se difere do grupo, surge uma hipótese de compreensão do que significa a provocação: é um sentido subjetivo, um recorte da agressividade presente na subjetividade social destas crianças. MA7 representa aquilo que eles não possuem, representa os objetos material e até mesmo de afeto que não são tão presentes em suas vidas.

A provocação é uma expressão de emocionalidade, é uma forma de se rebelarem frente à não satisfação de seus desejos. Na observação participativa e na livre conversação estabelecidas com as crianças, este elemento de querer o que a colega tem se torna claro quando ela quer mostrar as coisas que traz de casa e alguns colegas saem de perto e comentado que ela sempre traz objetos novos de casa e conta sobre os presentes que ganhou.

González Rey esclarece a dinâmica instituída nestas crianças quando afirma que:

Comportamentos concretos, que qualitativamente estão muito associados à biologia das emoções, transformando-se em elementos importantes de uma produção de sentidos subjetivos diferenciada, os quais se integram aos desdobramentos que este sistema emocional vai desenvolver na vida do sujeito, convertem-se em momentos da cadeia complexa de produção de sentidos subjetivos. (2005a: 38)

MA7 vive um momento de conflito: deseja participar do grupo e busca interação com ele, mas ao mesmo tempo, para não se sentir frustrada, escolhe para brincar crianças que também apresentam dificuldade de entrosamento, podendo este fato ser uma defesa para não se sentir frustrada. Quando escolhe amigos que apresenta dificuldades para interação ou que não se recusa brincar com ninguém, se sente segura.

No desenho que realizou como complementar ao sociograma, representou a si própria em primeiro plano e em tamanho grande; já as colegas ficaram restritas em a canto da página e em tamanho menor. Interpretando este desenho, podemos identificar que MA7 realmente se vê de uma maneira diferenciada em relação aos colegas de classe, e que muitas vezes não consegue vencer esse afastamento.

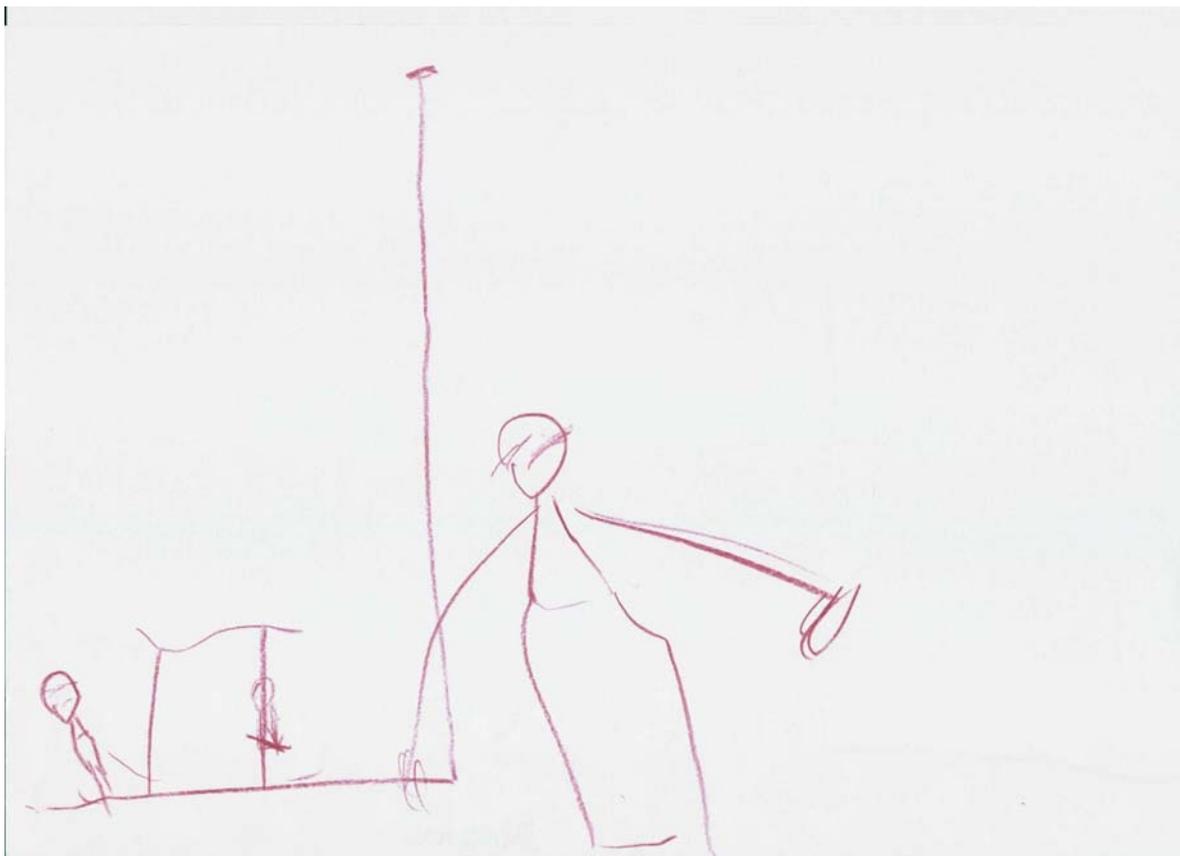


Ilustração 1- É a MA5 e a MA8 brincando comigo no parque

Outros núcleos de sentidos foram observados nos participantes. Em contraponto com as crianças que chamavam a atenção pela agitação e agressividade, temos duas crianças que se destacam pelo bom comportamento.

Estas crianças são citadas como exemplos, são considerados “boazinhas” pelos colegas, mas não existe interação entre elas.

MO7 é uma criança que se destaca neste sentido. No sociograma, indica em sua escolha de colegas para brincar, MO5, MO6 e uma outra criança da instituição que não faz parte de sua sala de aula (é um companheiro de transporte escolar , JP).

MO6 é um colega também considerado “bonzinho” e MO5 é a criança que apresenta problemas visuais, e essas duas crianças são a única referência

de amizades de MO7. Seu desenho comprova isto, pois desenhou a si, MO6 e o outro colega da escola – JP.

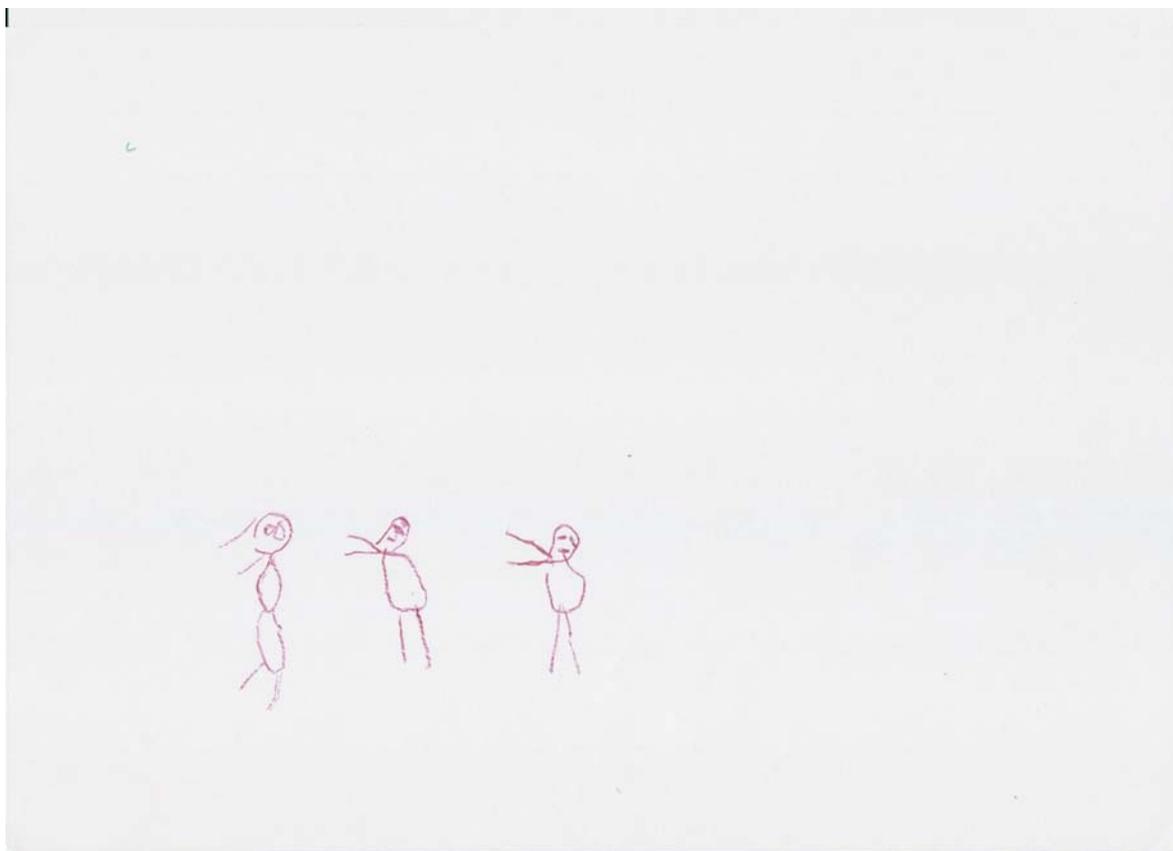


Ilustração 2 - Brincando de pega pega com o MO6 e o JP

Seu desenho é pobre em detalhes e isto pode ser um indicador dos sentidos subjetivos de MO7. Tal não foi explorado, e portanto não podemos nos aventurar no entendimento de suas configurações subjetivas.

MO6 responde de forma similar na escolha de seus amigos preferenciais; além de escolher MO7, escolhe também MO5, diferindo-se apenas quando cita MA8 como companheira de brincadeiras. Até a escolha da brincadeira foi a mesma, sendo isso um indicativo das afinidades entre os dois garotos, que se diferem apenas no sociograma na escolha dos preteridos.

As respostas dadas por estas crianças foram as seguintes:

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

“MO5, MO7 e MA8 ... Porque sim, eles são legais” (MO6)

Do que brincaria?

“Pegar terra” (MO6)

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

“MO4, MO3 e MO1 ... por que eles batem” (MO6)

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

“MO5, MO6 e JP – eles são meus amigos” (MO7)

Do que brincaria?

“Pegar areia” (MO7)

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

“MO2... ele faz bagunça” (MO7)

Em seu desenho MO6 também faz referência a MO7; não o desenha especificamente, relata que estão brincando de casinha no parque com o colega MO5.

No sociograma duas meninas foram as mais votadas na preferência dos amigos para brincar. MA2 foi escolhida por seis colegas e MA1 por cinco.

Um dado interessante é o fato de MA2 ser uma criança que não apresenta iniciativa para convidar os colegas, sempre aceita as brincadeiras que lhe são propostas e não entra em embates com os colegas, apresenta uma característica de passividade frente aos acontecimentos da classe.

Podemos entender que essa passividade de MA2 se torna um atrativo para os colegas a convidarem para brincar, pois ela sempre esta disposta a interagir com os colegas. MA2 também se vincula facilmente com figuras estranhas na rotina diária e foi a primeira criança a se aproximar da pesquisadora.

Não podemos identificar quais os seus núcleos de sentidos subjetivos, mas em seu desenho o indicativo de passividade se fundamenta.

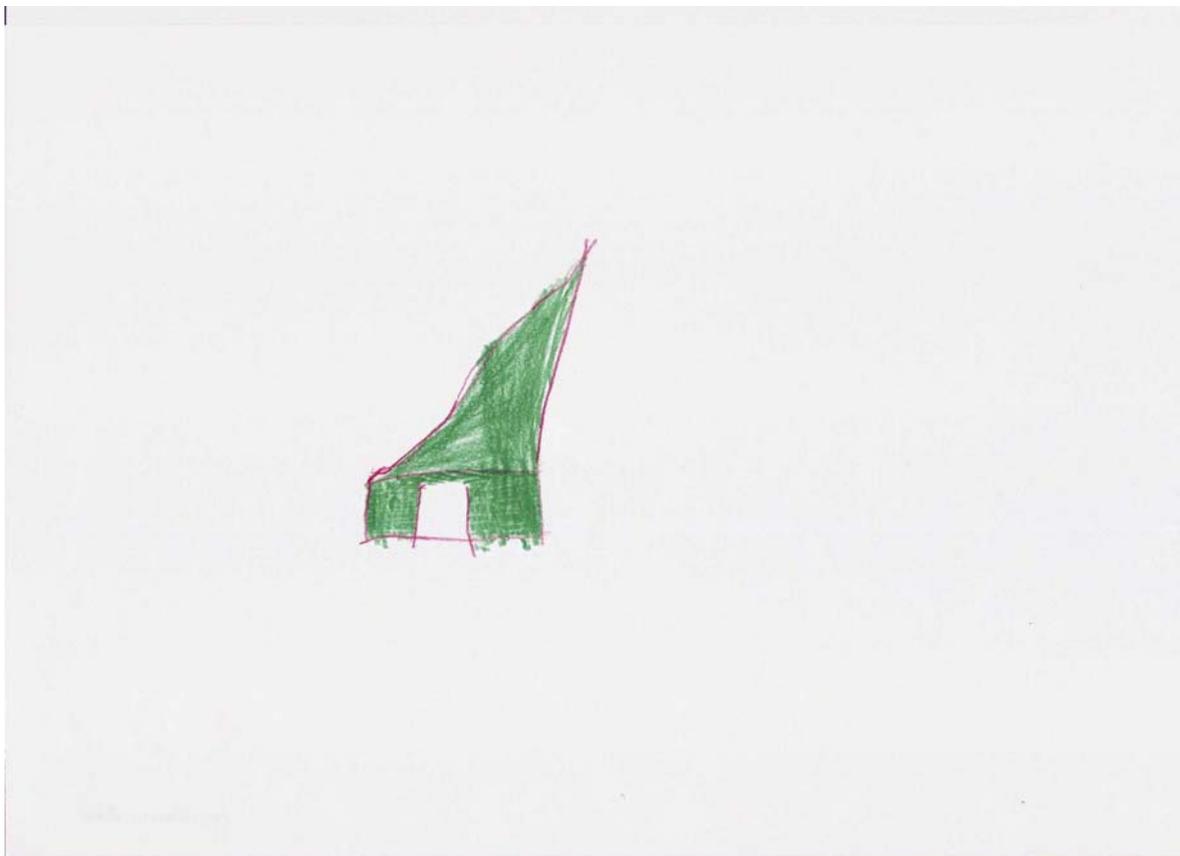


Ilustração 3 - Brincando de casinha com o MO7 e o MO5

Na Ilustração 4, MA2 não insere nenhuma criança, faz apenas uma árvore sorrindo e verbaliza que está brincando de desenhar com uma amiga. No sociograma também relata a preferência por brincar com crianças que sempre a convidam e relata a brincadeira de que estava participando antes de ser chamada para a conversa com a pesquisadora.

Em contrapartida MA1, que também foi uma das escolhidas como preferência, apresenta iniciativa para escolher as brincadeiras em que vai participar, escolhe os amigos e interage bem com eles. No desenho que realizou mantém as escolhas que fez no sociograma - escolhe para brincar MA2, MO1, MA4 e acrescenta uma criança nova, MO6, que dificilmente brinca junto.



Ilustração 4 - Brincando de desenhar com a MA4

Seu desenho mostra a iniciativa que apresenta para escolha dos amigos e das brincadeiras; é uma ilustração colorida e as crianças são identificadas.

Essas informações são importantes para entender a dinâmica da classe, mas também não foi possível identificar os sentidos subjetivos constituídos por MA1.

O tópico a seguir explorará com mais profundidade os núcleos de sentidos observados nos participantes.



Ilustração 5 - Sou eu, a MA2, MA4, MO1, MO6 brincando de mamãe e filhinha

B – Estudos de casos

a) Agressividade, sentidos subjetivos e a subjetividade social.

Em sua resposta ao sociograma, MO2 menciona MO3 e MO4 para não brincar, mas a sua fala mais interessante se deu quando escolheu com quem gostaria de brincar: colegas que dificilmente brincam com ele, que são caracterizados por preferirem brincadeiras mais calmas.

“MO7, MO6 e MO5... porque eles são bonzinhos”

As crianças escolhidas por MO2 não o escolheram para brincar, mas somente MO7 o recusou, referindo que não gosta de brincar com ele devido ao seu comportamento.

“MO2... ele faz bagunça”.

A resposta de MO2 se torna mais interessante ainda quando é contraposta com uma fala espontânea sua no mesmo dia em sala de aula. Ele se aproximou da pesquisadora e falou:

“Eu fui no psicólogo lá do posto da Vila Brandina e já estou melhorando, agora eu sou bonzinho”.

Esta fala carregada de emocionalidade (desejo de melhorar) e de tecidos simbólicos (ser bonzinho) é um importante indicador de sentidos subjetivos e justifica a resposta dada quando escolheu para brincar colegas com os quais não possui nenhuma afinidade, indo ao contrário das demais crianças, que escolheram amigos de brincadeiras.

O desenho realizado por MO2 com o objetivo de verificar as informações dadas verbalmente no sociograma confirma o dilema em que vive. O seu desenho é composto de crianças brincando de “jogar bola”, sendo as crianças MO5, MO6, MO7, MO3, MA1, MO4 e ele próprio. As crianças MO5, MO6 e MO7 são as mesmas escolhidas no sociograma por apresentarem um comportamento mais tranqüilo e o seu aparecimento no desenho consolida a hipótese de que MO2 deseja ser visto de uma maneira distinta da que é vista atualmente no seu círculo escolar. No desenho as crianças ocupam posições que podem ser interpretadas de maneira significativa: MO5, MO7 e MO6 estão de um lado da

folha, enquanto MO3,MO4 e MA1 estão em outro e MO2 se posiciona entre (mas em um nível mais baixo) as crianças que são seus amigos habituais de brincadeiras e aqueles que não são. Essa informação nos mostra que MO2 ainda não se sente seguro quanto ao grupo no qual deve se juntar; o desenho indica a vontade de participar das atividades com os amigos antigos, que contribuem para sua fama de bagunceiro, e o desejo de ser visto como as crianças que possuem a fama de serem boazinhas.

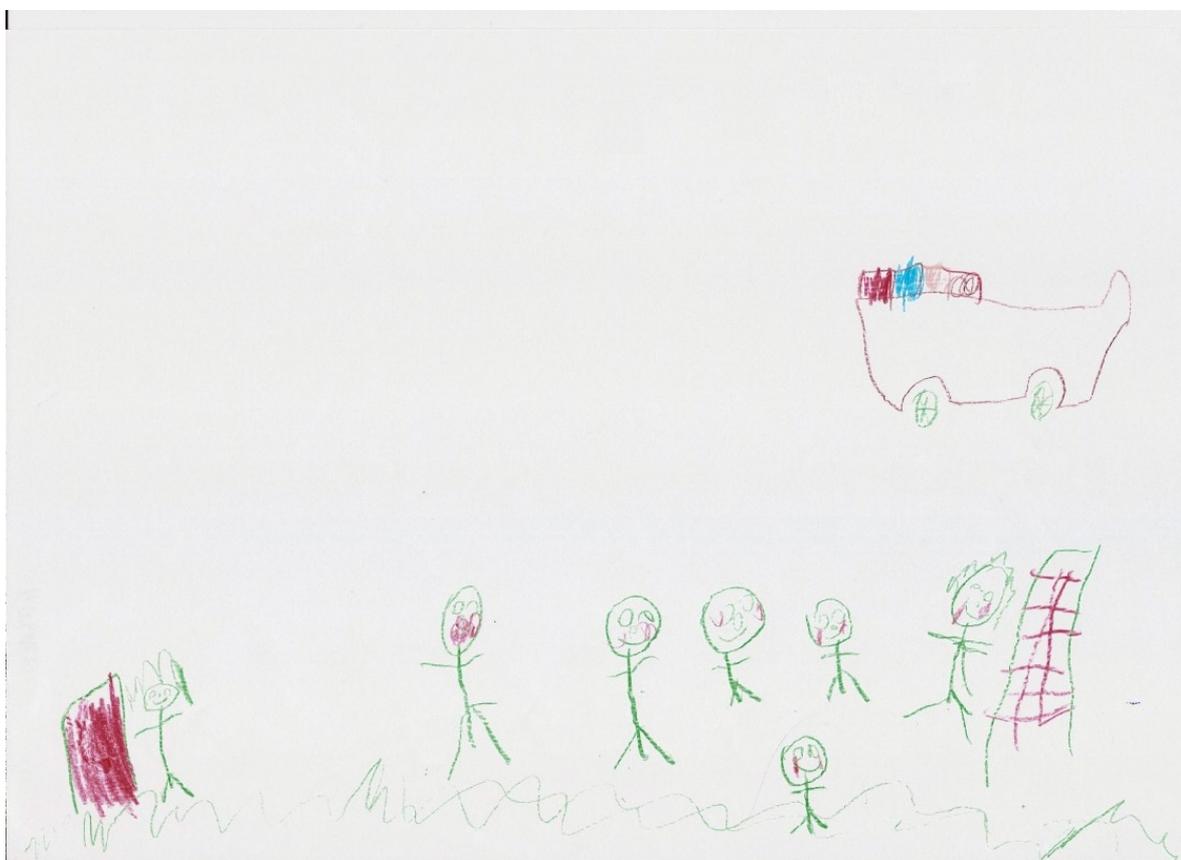


Ilustração 6 - Brincando de jogar bola com meus amigos, o MO5, MO4, MO3, MA1, MO6 e MO7

Um outro fator importante e que deve ser considerado nas conjecturas que faço a respeito dos sentidos subjetivos de MO2 é o fato de sua mãe ser funcionária da instituição onde foi realizada a pesquisa e de cobrar dele um bom comportamento, já que mais de uma vez foi chamada pela coordenadora

pedagógica para conversar sobre o seu comportamento (informação dada pela própria coordenadora).

Com base nas observações, na conversação espontânea, na análise do desenho e nas informações discutidas com a professora e coordenação pedagógica, tenho a hipótese de que MO2, por ter um destaque pelo seu comportamento considerado inadequado e por este ser muitas vezes valorizado em função da presença materna, assumiu um papel estereotipado frente às crianças e à instituição. MO2 sempre leva a culpa ou a responsabilidade de tudo o que se faz de errado no contexto de sala de aula e também de parque, consolidando assim o “seu problema de comportamento”.

A agressividade para MO2 está relacionada à resolução de problemas, a um modo de ser enxergado pelo outro, pois assume que muitas vezes bate porque está triste ou porque o colega não lhe deu atenção. A agressividade representa um processo simbólico de participação ativa no círculo social. Através da ação – bater – MO2 se faz presente neste grupo de colegas e se mostra como um ser participativo.

Tal dinâmica é fundamental para entender os núcleos de sentidos de MO2 em relação aos colegas e a si próprio. Ele se considera um aluno problema e agora luta para vencer este estigma, pois entendeu que ser visto desta maneira, por mais que lhe dêem atenção, não significa ser querido pelos colegas. Este fato fica claro na escolhas de amigos que são considerados um bom exemplo, quando MO2 procura ser visto de uma maneira mais positiva, querendo vencer o estereótipo de aluno problema e com isto constituir novos sentidos subjetivos para si próprio e para os colegas.

Podemos entender tal produção de sentido de MO2 quando compreendemos que a “produção de sentidos está configurada sobre a base de elementos de procedência muito variada, que se articulam entre si como elementos de sentido no espaço sensível de uma configuração subjetiva em desenvolvimento” (González Rey, 2004b: 143).

Na dinâmica dos participantes, a agressividade é um indicador forte dos sentidos subjetivos: assumiu-se como um elemento de subjetivação individual e se constituiu em uma configuração subjetiva que está inserida na subjetividade social deste micro sistema.

A idéia da subjetividade social é associada a uma definição de sociedade como sistema, cujos vários processos, macro e micro, não são casuais. Pelo contrário esses processos guardam uma interdependência entre si que, por sua vez, leva a uma interdependência entre a organização macroestrutural e infra-estrutural de uma sociedade e sua organização subjetiva. (González Rey, 2004b: 148)

As respostas dadas pelas crianças quando escolheram com quem não gostariam de brincar é um indicativo dessa configuração. Alguns alunos se fazem presentes no meio social pela ação da agressividade, e se consolidam como sujeito frente a tais atos, assumindo-os como expressão da sua individualidade.

Considerando a agressividade de algumas crianças no micro sistema e a influencia que produz nas demais, entendemos como o outro é fundamental para a constituição dos sentidos subjetivos. O colega, na expressão de sua agressividade, introduz elementos que serão sentidos de maneira diferente por

cada uma das crianças. Cada criança que já possui sua configuração subjetiva, constituída frente à sua subjetividade social, irá responder de maneira distinta nos relacionamentos sociais. Nesse sentido González Rey afirma que “o outro é significativo para o desenvolvimento ao converter-se em uma fonte de produção de sentido” (2004a: 20).

O desenho na Ilustração 7 é de MO4, a criança mais votada no quesito “não brincar”, sob a alegação de que ele bate. Percebemos através da falta de detalhes e pela cor escolhida para a realização da tarefa (marrom), elementos de sentidos que são derivados da subjetividade social. MO4 é moreno, mora em uma favela próxima à instituição e sua mãe é empregada doméstica. Essas informações são indicadores de preconceitos sociais instituídos em relação à raça, à condição econômica e familiar, traduzindo aspectos da subjetividade social onde MO4 constituiu seus sentidos subjetivos. Tais características são portadoras de carga emocional forte, pois carregam mensagens de desmerecimento do ser humano quando está condicionada a tais atributos físicos. Assim, a agressividade para esta criança torna-se um modo de ação, uma forma de atuação, de deixar sua marca no meio que circula, sendo uma forma legítima de expressividade.

Nesse sentido González Rey afirma que:

Os sentidos subjetivos integram-se em torno de delimitações simbólicas produzidas pela cultura, mas através de processos históricos de relação, nos quais essas delimitações simbólicas são acompanhadas por uma emocionalidade que sintetiza a qualidade específica de uma história singular de relacionamentos. Assim, os sentidos

subjetivos são uma produção singular do sujeito concreto, ou seja, uma produção social diferenciada que caracteriza um espaço social relevante para ele, instituições, pais, grupos informais etc (2004a: 17).

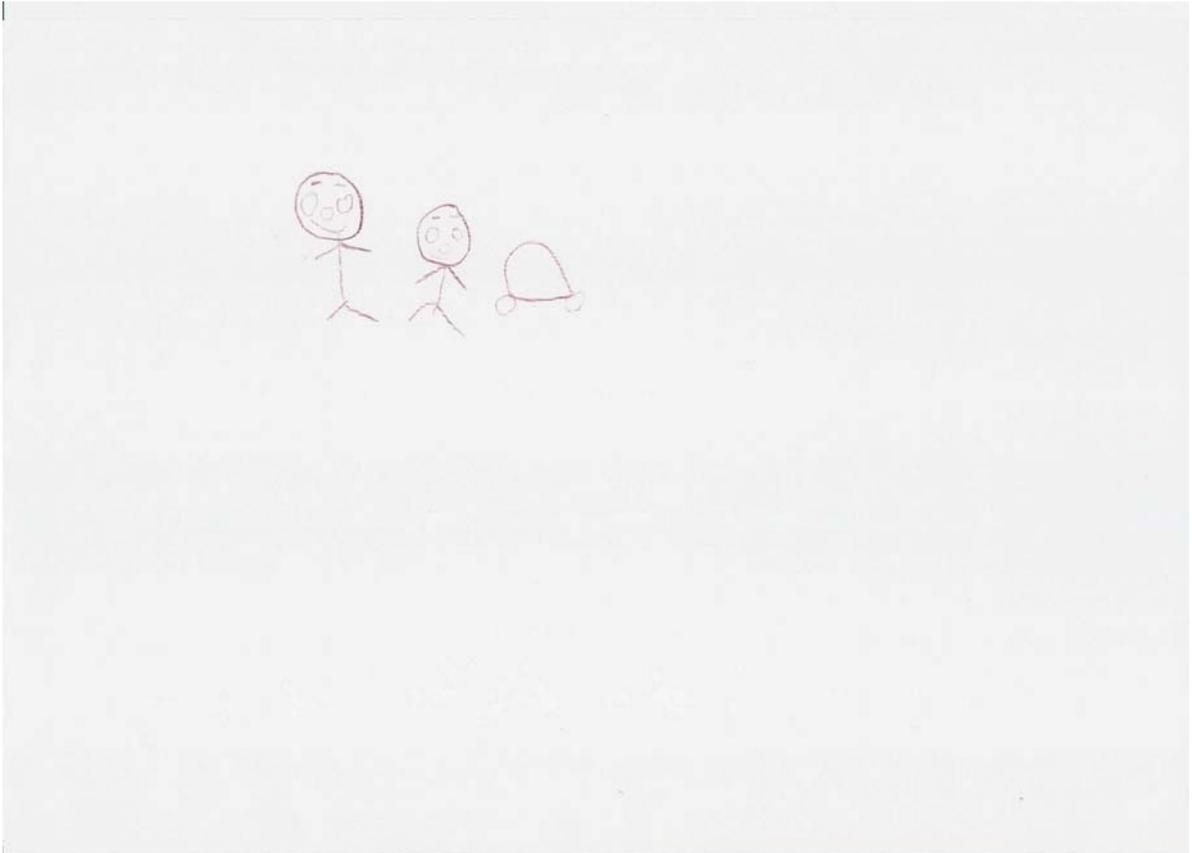


Ilustração 7 - Brincando de carrinho com o MO3

O núcleo de sentido referente à agressividade não se esgota nas discussões acima e não se restringe aos alunos citados no quesito “não bater”, e não apenas nos casos citados acima aparece em outras falas das crianças e relacionadas a outros temas.

b) Auto-estima e sentidos subjetivos

No sociograma MA5 também apareceu como uma não escolha para brincar em função de sua agressividade e também por sempre querer dominar a situação. Quando se sente frustrada por não conseguir dominar a situação, se afasta brava e gritando.

“MA8 e MA5... porque elas batem” (MA4)

“MA5... ela fica gritando” (MA6)

MA5 apresenta características peculiares: é negra, suas roupas são descombinadas e aparece com peças de vestimentas que não condizem com a sua idade (de adultos) e muitas vezes despenteada. Este fato, segundo relato da professora, a ressentente, pois percebe as diferenças diante das outras crianças e se isola.

“Quando ele vem arrumada ela vem toda feliz, mas tem dias que nem penteada vem, nesse dia ela não se mistura com nenhuma criança” (Prof)

MA5 dificilmente interage com o grupo; observa as brincadeiras e espera oportunidades de brincar sozinha com aquilo que entre os colegas. Um fato ocorrido no primeiro encontro exemplifica esse comportamento observado em MA5.

Neste encontro com as crianças o objetivo era apenas de observação, mas elas pediram à professora que a pesquisadora brincasse junto, o que foi permitido.

A brincadeira escolhida era de cabeleireira e ocorreu da seguinte forma: a pesquisadora foi colocada em uma cadeirinha e MA4 colocou uma toalha plástica na pesquisadora, para fazer a função de capa, e começou a pentear seu cabelo com um garfo de plástico. Neste momento, MA6 pegou uma faca também de plástico e se inseriu no processo. Logo outras meninas começaram a pentear o cabelo da pesquisadora com outros garfos e facas de plástico, sempre conversando entre si sobre seus próprios cabelos e sobre a brincadeira.

MA5 não participou da atividade com as demais meninas, aproximando-se somente quando elas abandonaram a brincadeira e um segundo grupo começou a brincar. Neste momento, MA5 dominou a situação e não deixou que ninguém mais brincasse de cabeleireira, apenas ela.

Na brincadeira, separou o cabelo da pesquisadora em dois lados e fez dois rabos de cavalo assimétricos, exatamente como o que ela estava usando. Esse acontecimento deu um indicador sobre como MA5 necessitava se identificar com a pesquisadora, ou com qualquer pessoa dentro da sala de aula. Tal fato carregado de emocionalidade, se tornou um indicativo importante dos sentidos subjetivos constituídos por MA5.

Neste mesmo dia outro fato interessante aconteceu no parque: MA5 pediu a uma outra professora que trançasse seus cabelos; ela o fez gentilmente e somente após isso é que MA5 se socializou, correu sorrindo a procura dos colegas de classe e começou a brincar. Isso evidencia que ela sente vergonha de sua aparência, pois quando uma pessoa trança seus cabelos, ela quer se exibir, fica alegre, vai e se incorporar à turma.

Aqui se evidencia um núcleo de sentido relacionado à auto-estima, sendo esse conceito entendido por González Rey como uma “configuração de

sentidos subjetivos que, pelo seu caráter singular, definiria as emoções e os processos simbólicos dominantes produzidos pelo sujeito em relação a si próprio” (2005a:39)

Os comportamentos de MA5 sugerem que ela só se considera participante do grupo quando se sente segura com relação à sua aparência física ou quando se identifica com alguém, existindo assim a aceitação de si própria.

Os sentidos subjetivos que MA5 constituiu em sua vida estão carregados de processos simbólicos referentes às características de sua raça, sua cor de pele e o crespo de seus cabelos, gerados pela subjetividade social e sedimentados pela sua percepção das diferenças que possui fisicamente com as demais meninas de sua classe (MA5 é a única negra e com cabelos crespos).

MA5, por não se sentir aceita, não procura a companhia de colegas e não estabeleceu vínculos significativos com as crianças da classe escolar. Isso se evidencia no sociograma, no qual respondeu que gosta de brincar com as crianças que estão em seu campo visual, não conseguindo justificar o porquê; quando inquirida sobre qual sua brincadeira preferida para realizar com os colegas, relata que é a que está sendo efetuada pelas mesmas crianças que indicou como suas amigas de brincadeiras.

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

“MA1, MA6 e MA2 - porque sim” (estas crianças estavam no contato visual de MA5).

Do que brincaria?

“Panelinha e boneca” (brincadeira que as mesmas crianças estavam efetuando)

Após responder isso, MA5 não se junta àquelas crianças, mas permanece andando pelo parque e por fim brinca sozinha no tanque de areia.

O desenho de MA5 (Ilustração 8), confirma a sua não vinculação com os colegas de classe e a sua necessidade de se identificar com alguém para se sentir aceita.

Neste desenho, MA5 faz a si própria, a professora e uma colega portadora de Síndrome de Down brincando de panelinha em um parque; não faz referência a nenhum outro colega de classe.

Outro ponto interessante a ser observado é a escolha das cores: no desenho, MA5 se representa em marrom, faz a colega em azul e em contrapartida faz a professora colorida. Enquanto desenha, esconde seu rosto com uma das mãos, se mostrando envergonhada.

As pessoas escolhidas para se identificar no desenho são significativas; considera a colega portadora de Síndrome de Down como uma igual, que não consegue se comunicar e se vincular com as outras crianças. Nesta identificação entende-se os sentidos subjetivos que MA5 constituiu sobre sua auto-imagem, o identificar-se com a criança deficiente é uma expressão simbólica de como se sente deficiente frente ao mundo, impossibilitada de se relacionar, de satisfazer seus desejos.

A professora desenhada com quatro cores diferentes significa aquela que se destaca, mas que lhe dá afeto e atenção, não importando se faz parte do grupo ou não; representa o ponto de apoio, o único contato saudável de MA5 neste grupo.



Ilustração 8 - brincando de panelinha com a J e com a Profa.

O relato da brincadeira que está sendo realizada no desenho também sugere o desejo de MA5 em fazer parte do grupo, pois relata uma brincadeira que realmente ocorreu e de que desejou ter participado, pois a relatou no sociograma.

Os processos simbólicos de MA5 a limitam em seu desenvolvimento social, a impedindo de constituir novos sentidos subjetivos. Esta criança se sente tão atacadada em seus sentimentos de menos valia, que não consegue transpô-los. Entende-se esse conceito na teoria de González Rey quando o autor afirma que:

Quando um sujeito sente que tudo o que o caracteriza é socialmente rejeitado e desvalorizado, caso ele não disponha de recursos subjetivos para relativizar as

conseqüências dessa experiência, e se não puder ocupar espaços sociais próprios, as emoções e os processos simbólicos em relação a si mesmo seriam limitadores de seu desenvolvimento pessoal.(2005a: 40)

CONCLUSÕES

O objetivo do presente trabalho era compreender como se constituem as configurações subjetivas de crianças pré-escolares, baseado na concepção teórica da subjetividade social e individual de Fernando González Rey.

No mergulho teórico que foi realizado, estudou-se a importância do outro para o desenvolvimento humano como fonte geradora de sentidos subjetivos, sendo este outro só existente quando portador desses sentidos.

Dentro do contexto escolar, os relacionamentos entre colegas e com a professora são carregados de processos simbólicos e de emocionalidade, que são os elementos geradores e mantenedores de sentidos subjetivos. Esses elementos surgiram no decorrer da pesquisa e foram entendidos em um processo construtivo – interpretativo.

No processo de pesquisa, as crianças participantes foram observadas no contexto de sala de aula, parque infantil e em atividades programadas pela pesquisadora para a realização de um sociograma e de desenhos, estes com a finalidade de acrescentar informações ao sociograma. Com tais instrumentos metodológicos, abriu-se um leque de elementos que podem ser significativos como portadores de sentidos subjetivos, mas optou-se pelo aprofundamento de dois núcleos de sentidos, a agressividade e a auto-estima, que foram trabalhados como estudos de caso.

Quando identificamos os possíveis núcleos de sentidos subjetivos e nos aprofundamos neles, não significa que excluímos os demais. Todas as crianças possuem participação fundamental na constituição subjetiva dos membros do grupo no qual estão inseridas: as priorizações existentes no texto não significam a não existência dessa importância.

No tópico referente aos aspectos gerais da interação social dos participantes, busca-se entender em um contexto geral quais os elementos de sentido presente na dinâmica daquela classe escolar, e observa-se que os núcleos de agressividade e auto-estima são significativos e que cada criança reage de maneiras distintas frente a tais elementos, que ganham um significado único em suas configurações subjetivas.

A categoria de configurações não se define por conteúdos universais, nem por processos únicos de caráter universal, senão que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual (González Rey, 2003:204).

Pensando nas respostas apresentadas pelos participantes, especificamente em MA7 podemos identificar a agressividade que deriva dos comportamentos dos colegas quando a provoca e que constitui um sentido subjetivo para ela, onde vivencia sua existência dentro da escola com o estereotipo da menina “namoradeira”.

O participante MO5 constitui sua auto-imagem e a sua configuração subjetiva frente a subjetividade social existente no micro sistema que é a escola. Por apresentar um problema visual tardiamente descoberto e por preferir atividades livres de corrida e no parque os colegas atribuíam a ele dificuldades pedagógicas e o provocavam dizendo que ele não sabia fazer a lição. Esta fala emitida por ele nas conversações livres e no sociograma exemplifica a importância da fala do outro, da existência do pensamento deste quando nos constituímos subjetivamente.

Dois participantes se destacam por seu bom comportamento, MO6 e MO7. Estas duas crianças não participavam das atividades com o restante das crianças e justificavam isto com a argumentação: “eles batem, eles fazem bagunça”. Esta verbalização é um indicador de núcleos de sentidos que, em virtude da delimitação do presente estudo não pode ser entendida a fundo, abrindo possibilidades para estudos futuros. O mesmo ocorreu com as indicações das crianças mais escolhidas para brincar, pois se priorizou os estudos de caso.

No primeiro estudo de caso, o aspecto aprofundado foi a questão da agressividade e na construção de informações verificou-se este elemento como um gerador de sentidos subjetivos diversos e como uma fonte de atuação das crianças frente suas dificuldades.

No primeiro estudo de caso, buscou-se entender profundamente os núcleos de sentido duas crianças: MO2 e MO4.

Para MO2 a agressividade esta relacionada a resolução de problemas e a uma identificação grupal. Ele se faz presente por meio da agressividade e é visto pelas pessoas da instituição, tanto colegas como funcionários dessa maneira. Esforça-se superar este estigma e entre suas tentativas, quer ser parecido com os alunos ditos “bonzinhos” . Quando é solicitado que escolha para brincar amigos ele escolhe os seus verdadeiros colegas de brincadeiras mas também inclui os colegas que são referências de bom comportamento. Este funcionamento de MO2 representa o seu desejo de constituir novos sentidos subjetivos para si e para os colegas.

Também se buscou entender os núcleos de sentidos de MO4, um a criança que se expressa pela agressividade, mas de um modo diferente de MO2. Para MO4 a agressividade é um modo se expressão real vivido pela sua condição

social, é um elemento de poder no bairro que mora, e esta característica constituída na subjetividade social se incorpora na subjetividade individual de cada crianças que divide com ele o ambiente escolar. Este elemento de subjetivação o identifica e faz com que responda da maneira que aprendeu, caracterizando assim sua personalidade.

Assim, a agressividade se torna um núcleo de sentidos presente de maneira diferenciada entre os participantes, e que, ao mesmo tempo em que constituiu a subjetividade social, é constituída por ela.

O conceito de subjetividade social integra os elementos de sentido subjetivo que, produzidos nas diferentes zonas da vida social da pessoa, se fazem presentes nos processos de relação que caracterizam qualquer grupo ou agência social no momento atual de seu funcionamento. Da mesma forma, a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social. (González Rey, 2003: 215)

No segundo estudo de caso observamos uma criança específica, que apresenta dificuldade de interação devido à auto-imagem depreciativa que tem de si mesma.

MA5 é uma menina negra com cabelos bem crespos e que muitas vezes aparece despenteada e com roupas inapropriadas para idade (roupas de adultos). Apresenta dificuldade de interação, não é convidada para brincar pela classe e quando algum colega se aproxima e ela precisa dividir algo, briga e não aceita a divisão. Analisando suas configurações subjetivas, entendemos que a importância que a criança dá a sua aparência e o sentimento de menos valia quando se sente

inferiorizada por isto é fator determinante para que ela se sinta excluída e afaste as outras crianças.

MA5 se identifica apenas com uma colega portadora de Síndrome de Down, que apresenta dificuldades para se comunicar e esta identificação é uma expressão simbólica de como se sente impossibilitada de se relacionar com o grupo. Com isto podemos entender como os sentidos subjetivos constituídos por ela são limitadores para o seu desenvolvimento.

Assim sendo, MA5 está tão presa a tais sentidos subjetivos que isto a impede de constituir novos sentidos.

Refletindo sobre as considerações expostas no presente trabalho e sobre os objetivos que se tinha no início desta jornada, entendemos como a subjetividade social e a individual se perpassam, constituindo sentidos subjetivos diversos em decorrência da história de cada sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHOLO, R. & TUNES, E. (2004). Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. Em: Mitjans Martinez, A. e Simão, L.M. (orgs.) O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. (pp. 41-60) São Paulo: Pioneira Thomson.

BOCK, A. M. B. & GONÇALVES, M. G. M. (2005) Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. Em: González Rey, F.L. (org.) Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. (pp. 109- 125) São Paulo: Pioneira Thomson.

DEL PRETTE, Z.A.P. (2002). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?. Em: GUZZO, R. S. L., (orgs.) Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje. (pp. 1134-60). Campinas, SP: Editora Alínea

DIDONET, V. (2001, jul.) Creche: a que veio... a onde vai.... Em Aberto, Brasília, V. 18, n.73, p.7 - 40.

FREITAS. M.T A. (2002, jul.) A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, n.116, p.21-39.

GATTI, B. A. (2001, 2º. Sem.) Subjetividade em educação: comentários paralelos ao texto de Fernando L. González Rey: Revista

do Programa de Estudos Pós - Graduados em Psicologia da Educação/
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.1, p.17 - 27.

GONZÁLEZ REY, F.L. (2002) Pesquisa qualitativa em Psicologia:
Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson.

GONZÁLEZ REY, F.L. (2003) Sujeito e subjetividade: Uma
aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson.

GONZÁLEZ REY, F.L. (2004a) O sujeito, a subjetividade e o outro na
dialética complexa do desenvolvimento humano. Em: Mitjans Martinez,
A. & Simão, L.M. (orgs.) O outro no desenvolvimento humano: Diálogos
para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. (pp. 01-27) São
Paulo: Pioneira Thomson.

GONZÁLEZ REY, F.L. (2004b) O social na psicologia e a psicologia
social: A emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

GONZÁLEZ REY, F.L. (2005a) O valor heurístico da subjetividade na
investigação psicológica. Em: González Rey, F.L. (org.) Subjetividade,
complexidade e pesquisa em psicologia. (pp. 27- 51) São Paulo:
Pioneira Thomson.

GONZÁLEZ REY, F.L. (2005b) Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os
processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson.

GONZÁLEZ REY, F.L. (2001, 2º. Sem.) A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós - Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.13, p.09 - 15.

GUZZO, R. S. L., (2002) Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje. Campinas, SP: Editora Alínea.

HERNÁNDEZ, O. D'A. (2005) subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social Em: González Rey, F.L. (org.) Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. (pp. 81- 108) São Paulo: Pioneira Thomson.

LOYOLA, V. M. Z. (2002, Out.) Subjetividade e fracasso escolar: apontamentos para a construção de uma práxis preventiva do psicopedagogo: Revista Educação, Porto Alegre, ano: XXV, n.48, p.107 - 129.

SIMÃO, L.M. (2004) Alteridade no diálogo e construção do conhecimento Em: Mitjás Martínez, A. e Simão, L.M. (orgs.) O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. (29-39) São Paulo: Pioneira Thomson.

TACCA, M. C. V. R. (2004) Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em: Mitjans Martinez, A. & Simão, L.M. (orgs.) O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. (pp. 101-130) São Paulo: Pioneira Thomson.

TACCA, M. C. V. R. (2005) Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade Em: González Rey, F.L. (org.) Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. (pp. 215- 238) São Paulo: Pioneira Thomson.

TELES, A. M. O. & LOYOLA, V. M. Z. (1999). A subjetividade Social na Escola. Brasília: Paralelo 15.

TURATO, E. R. (2003). Tratado da metodologia clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas ciências da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes.

VYGOTSKY, L. S. (1991) A formação social da mente, SP, Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1 - SOCIOGRAMA

Respostas emitidas pelas meninas:

MA1

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA2 e MA3 – porque elas são legais

Do que brincaria?

Casinha, escolinha e de professora.

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO4 e MO3 – porque eles batem

MA2

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA3, MA1 e MA4

Do que brincaria?

De terra no parque.

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO2 e MO4 – porque eles batem.

MA3

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA6, MA7 e MA2 – por que eu gosto muito de brincar com elas

Do que brincaria?

De parque

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO4, Ri e MO1 - Por que não, eles batem nos outros.

MA4

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA1, MA6 e MA2 – por que eu gosto de brincar com elas. Por que elas são legais comigo.

Do que brincaria?

Mamãe e filhinha

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MA8 e MA5 – por que elas batem.

MA5

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA1, MA6 e MA2 – por que sim (estas crianças estavam no contato visual de MA5.)

Do que brincaria?

Panelinha e boneca (brincadeira que as mesmas crianças estavam efetuando)

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO4 e MO1 – Porque sim, eles ficam abatendo em mim.

MA6

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA1, MA4 e MA2 – elas são boazinhas

Do que brincaria?

De panelinha

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MA5 – ela fica gritando

MA7

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA5, MA3, e MA4 – Por que eu gosto muito delas, são minhas amigas preferidas e eu amo muito elas.

Do que brincaria?

Mamãe e filhinha

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO1, MO3, MO4, MO5, MA8, MO1 e MO2 – eles são muito chatos, eles me batem e eu não amo eles.

MA8

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA2, MO1 e MA4

Do que brincaria?

De mãe, filha e família

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO3 e MO4 – eles fica batendo.

Respostas emitidas pelos meninos:

MO1

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MA1, MO4 e MA4 – por que é minha amiga

Do que brincaria?

De casinha

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO3 e MO2. - porque eles batem (e o que você faz quando eles te batem? Eu conto para Prof)

MO2

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MO7, MO6 e MO5 – porque eles são bonzinhos

Do que brincaria?

De corrida

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO3 e MO4 - porque eles batem (e o que você faz quando eles te batem? Eu conto para Prof)

MO3

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MO5, MO1 e MO1 – porque ele é meu amigo

Do que brincaria?

De brinquedo

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO2 e MA7 – o MO2 me bate e os meninos ficam falando que eu namoro a MA7

MO4

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MO8 e MO1 - porque sim, são legais

Do que brincaria?

Pega-pega e pega gelo

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MA1 e MA2 – porque não.

MO5

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MO4, MO3 e MO8 – porque eu brinco com eles.

Do que brincaria?

De carrinho

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MA1, MA4 e MA7 – elas mexem comigo e falam que eu não sei fazer a lição.

MO6

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MO5, MO7 e MA8 – Porque sim, eles são legais

Do que brincaria?

Pegar terra.

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO4, MO3 e MO1 – porque eles batem

MO7

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MO5, MO6 e JP – eles são meus amigos

Do que brincaria?

Pegar areia

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO2 – ele faz bagunça.

MO8

Crianças que escolheria para brincar e por quê?

MO4, MO3 e MO5 – eu já fui amigo deles.

Do que brincaria?

Pega-pega e esconde-esconde.

Crianças com quem não gosta de brincar e por quê?

MO1 e MO2 – porque eles batem.

ANEXO 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Com o intuito de analisar a influência dos aspectos subjetivos nas relações sociais de crianças pré-escolares e entender como os sentidos subjetivos se constituem frente a uma subjetividade social e individual, eu Gisela Augusta Paro Anderson Barbeiro, mestranda do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e autora do trabalho venho convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada: *A constituição dos sentidos subjetivos na formação das relações sociais em crianças pré-escolares*.

Esclareço que o objetivo da pesquisa não é avaliar o relacionamento familiar e escolar destes alunos, mas sim analisar como se constitui os dos sentidos subjetivos destas crianças e qual sua importância no estabelecimento de suas relações sociais. A pesquisa ocorrerá na própria escola e se utilizará de observações em salas de aulas, desenhos, brincadeiras com fantoches e entrevistas com professores, coordenação pedagógica e assistente social, sendo assim em momento algum haverá riscos a integridade física, psíquica e moral das crianças.

Ressalto que a participação na pesquisa é voluntária podendo haver recusa na participação ou mesmo retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo aos participantes. Todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para finalidade científica, sendo garantido o sigilo e anonimato das informações, pois em nenhum momento será necessária a divulgação de informações pessoais dos participantes.

Coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos no endereço eletrônico: gi.paro@terra.com.br, ou pelo telefone (19) 32426556/91765386. A presente pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que também estará à disposição dos participantes para qualquer esclarecimento no telefone: (19) 37296808.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,
Gisela Augusta Paro Anderson Barbeiro (orientanda)
Prof. Dr. Fernando L. Gonzalez Rey (orientador)

Eu _____, RG: _____,
responsável por _____ autorizo a participação voluntária do meu filho(a) na pesquisa: *A constituição dos sentidos subjetivos na formação das relações sociais em crianças pré-escolares*. Declaro, ainda, ter sido informado (a) acerca dos objetivos, metodologia desta pesquisa, bem como aos aspectos de sigilo e retirada de consentimento.

Assinatura dos responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO

Com o intuito de analisar a influência dos aspectos subjetivos nas relações sociais de crianças pré-escolares e entender como os sentidos subjetivos se constituem frente a uma subjetividade social e individual, eu Gisela Augusta Paro Anderson Barbeiro, mestranda do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e autora do trabalho venho convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada: *A constituição dos sentidos subjetivos na formação das relações sociais em crianças pré-escolares*.

Esclareço que o objetivo da pesquisa não é avaliar o relacionamento familiar e escolar destes alunos, mas sim analisar como se constitui os dos sentidos subjetivos destas crianças e qual sua importância no estabelecimento de suas relações sociais. A pesquisa ocorrerá na própria escola e se utilizará de observações em salas de aulas, desenhos, brincadeiras com fantoches e entrevistas com professores, coordenação pedagógica e assistente social, sendo assim em momento algum haverá riscos a integridade física, psíquica e moral das crianças.

Ressalto que a participação na pesquisa é voluntária podendo haver recusa na participação ou mesmo retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo aos participantes. Todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para finalidade científica, sendo garantido o sigilo e anonimato das informações, pois em nenhum momento será necessária a divulgação de informações pessoais dos participantes.

Coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos no endereço eletrônico: gi.paro@terra.com.br, ou pelo telefone (19) 32426556/91765386. A presente pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que também estará à disposição dos participantes para qualquer esclarecimento no telefone: (19) 37296808.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,
Gisela Augusta Paro Anderson Barbeiro (orientanda)
Prof. Dr. Fernando L. Gonzalez Rey (orientador)

Eu _____, RG: _____, aceito o convite para participar da pesquisa: *A constituição dos sentidos subjetivos na formação das relações sociais em crianças pré-escolares*. Declaro, ainda, ter sido informado (a) acerca dos objetivos, metodologia desta pesquisa, bem como aos aspectos de sigilo e retirada de consentimento.

Assinatura do profissional