

## **INCLUSÃO, EMERGÊNCIA E RECONHECIMENTO DE INTENCIONALIDADES NAS INTERAÇÕES DE UMA PRÉ-ESCOLA.**

Elton André Silva de Castro

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Afogados da Ingazeira  
elton.castro@afogados.ifpe.edu.br*

**Resumo:** Esta comunicação pretende desenvolver algumas reflexões sobre o processo de inclusão de uma menina (sujeito focal) com paralisia cerebral numa sala de aula de uma pré-escola. Estabelecemos como foco de análise o processo de significação das interações entre parceiros (criança-criança e adulto-crianças) na medida que produzem saberes sobre as experiências pedagógicas partilhadas, sobre o modo como compreendem o comportamento do seu outro social, como o percebem e se o reconhecem produzindo subjetivações. O material empírico de análise corresponde a três episódios interacionais obtidos de recortes de observações videogravadas, analisados numa perspectiva microgenética. Podemos concluir que das trocas interacionais emergem significações que, por vezes, colocam os sujeitos em clara oposição sobre suas intencionalidades, em outros momentos observam-se dificuldades dos adultos em perceber intenções do sujeito focal expressando sua singularidade subjetiva. Há emergência de intencionalidades e oposição subjetiva, o sujeito focal e as demais crianças mantêm no horizonte das interações da sala de aula sua presença, ação e recusa frente ao desejo do adulto como marcadores de sua constituição subjetiva, resistindo aos investimentos estereotipados das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** significação, cognição social, criança, paralisia cerebral, escolarização

### **Introdução**

O desafio que a experiência da inclusão apresenta aos profissionais da educação quando demandados para o atendimento das necessidades específicas<sup>1</sup> de crianças no processo de escolarização e, especialmente, na pré-escola configuram cenários que impõem novas abordagens, novos modelos de prática pedagógica e a permanente disposição para o mergulho em processos formativos e reflexivos sobre o cotidiano de trabalho.

Este texto pretende problematizar o processo de inclusão de uma menina matriculada numa sala de aula regular de uma escola pública da rede municipal da cidade de Maceió (Alagoas). A chegada desta criança, nosso sujeito focal, denominada de Laura provocou intensas mobilizações afetivas nos sujeitos implicados (família, crianças e professoras). Não sendo capaz de falar em função de sua condição vivendo com paralisia cerebral espástica, Laura confrontou os saberes sobre o manejo de uma criança no contexto da

---

<sup>1</sup> Concebemos, a partir de Glat e Blanco (2007, pág. 15-25) estes estudantes como aqueles com demandas específicas que determinam o emprego de “diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados (...), este conceito de necessidade educacional engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico cultural em que vive e se constitui.

pré-escola: ela não andava, possuía movimentos limitados dos braços e pernas; sua rigidez corporal e dificuldades iniciais em manter ereta sua cabeça foram constantes objetos de interesse e intervenção dos adultos e das crianças (frequentemente as crianças acompanhavam as intervenções pedagógicas, reverberando, as instruções das professoras para com Laura).

A sala de aula, em qualquer nível ou contexto cultural, é o palco para o encontro diário onde novas subjetivações são produzidas sobre a realidade compartilhada. Embora a rigor, frequentemente, se utilize a expressão “sala de atividades” para fazer referência ao lugar de encontro entre professores e crianças no contexto da pré-escola, fazemos a opção por nos referirmos à “sala de aula” enquanto lugar indiciador e descritor da “sala de atividades”.<sup>2</sup>

Nas interações da sala de aula, surgem zonas de produção de sentido (GONZÁLEZ-REY, 2003) de possibilidades de significação, que lançam os sujeitos em *fluxos interacionais – comunicativos – simbólicos*, conformando práticas pedagógicas e percursos de aprendizagem e desenvolvimento. Para Valsiner (1987) e González-Rey (2003), neste universo cultural em que se situam todos os homens, onde emergem sistemas de relação entre cultura contextual e sujeitos, reconhecemos variados conjuntos de elementos que guiam ou orientam o desenvolvimento e encontramos, também, a impossibilidade de estabelecermos o fim último do curso dos eventos que configuram as diferentes dimensões do real.

Neste sentido, recuperamos Vygotski (1924/2012) para concebermos a deficiência como evento que se inscreve no corpo, mas que contém significação simbólica produzindo efeitos de sentido que a situam no campo da cultura. A escola apresenta-se como elemento que promove a cultura, a reproduz e surge como lugar legitimado para sua recriação pelas diferentes gerações.

Compreendemos interação social como categoria teórica e empírica que se refere a um processo de regulação entre indivíduos da mesma espécie, onde um comportamento é regulado pela presença do parceiro interacional, ocorrendo quando há a compreensão do comportamento do outro. Numa situação interacional, o comportamento de determinado sujeito será situado em sua relação com o outro parceiro. Ocorre regulação recíproca quando se reconhece ajustamento mútuo (entre os parceiros) no campo interacional com evidente potencial regulador, baseando-se na criação de significados que são compartilhados.

---

<sup>2</sup> Nossas observações quase diárias durante o decorrer desta pesquisa, nos fez considerar que a sala de atividades era pautada por práticas pedagógicas que, em sua tônica e a despeito de projetos que propugnavam intervenções amparadas numa abordagem lúdica, era marcadamente conteudistas e seguiam um roteiro que poderíamos denominar como rigidamente orientado para a explanação de temáticas e atividades com caráter rigidamente orientados.

Significados que persistem no campo interacional, constituem o que as autoras chamam de correlação (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

Ao buscarmos observar este fenômeno que ocorre entre parceiros, com potencial de regulação das relações que se estabelecem das trocas comunicativas, de uma gênese do símbolo que se dirige às consciências dos sujeitos, intencionamos acompanhar a produção de significação que se opera entre parceiros. Buscamos observar quando e de que modo os processos complexos de significação fazem emergir um sujeito semiótico nos fluxos interacionais na sala de aula.

No contexto da sala de aula, estruturado pelas interações sociais entre pares (criança-criança e criança/s – adulto/s), significações sobre as experiências vividas. Mesmo considerando a comunicação verbal como via dominante para comunicar e implicar-se na experiência compartilhada, o processo de interação ou as ações comunicativas não se restringem a expressão oral dos desejos, das necessidades e das motivações sociais em contextos grupais. A consciência e a linguagem vão sendo as vias pelas quais os sujeitos configuram seus modos de subjetivar a experiência compartilhada no cotidiano.

Consciência é um conceito que se refere à “representação, intencionalidade e reflexividade” (Gonzalez-Rey, 2003 pág. 226), instantes implicados na ação do sujeito e que não devem ser limitados ou reduzidos à razão, mas a capacidade de organizar processualmente modos de subjetivação das experiências do cotidiano partilhadas com outros sociais.

Assim, são tornadas conscientes as significações das experiências vividas, o seu modo de ser no mundo ganha lugar no encontro social enquanto campo de representação que decorre e ganha relevo nos fluxos de interações, designando e marcando posições subjetivas, por vezes constituindo identidades; onde gestos indicativos de intencionalidade ou protointencionalidade são produzidos reconhecidos ou ignorados. Neste cenário, símbolos podem ser partilhados em seus conteúdos semióticos, surgindo (porque produzidos) de uma multiplicidade de elementos de significação potencialmente capazes de regular comportamentos, simbolizar a realidade partilhada e demarcar lugares subjetivos.

## **Metodologia**

Laura, a criança, aqui denominada de sujeito focal é aluna matriculada numa escola de educação infantil da rede pública municipal de Maceió (Alagoas). Este estudo foi realizado

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br  
[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

num recorte longitudinal, num período de 6 meses. Utilizamos filmadora digital como equipamento para registrar as observações das interações entre sujeitos no contexto da sala de aula, sempre focalizando o sujeito focal e os seus parceiros de idade e adultos com quem interagiu.

O material empírico resultou, entre outras técnicas, da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética (MEIRA, 1994), buscando inferir as significações que são produzidas nas interações entre parceiros no contexto empírico da sala de aula. A partir dos registros videográficos, foram recortados, descritos e analisados episódios interacionais, baseando-se nas propostas de Gil (2009), Pedrosa e Carvalho (2005) e Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002).

O projeto e pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, registrado sob o número CAAE 41857715.5.0000.5208 e obteve Parecer Final favorável. Todos os sujeitos adultos obtiveram informações fundamentais referentes à pesquisa e autorizaram o seu desenvolvimento. Os responsáveis legais das crianças também autorizaram esta investigação. A presença do pesquisador durante todo o período considerou o respeito como princípio ético no trato com todos os sujeitos.

## Resultados e Discussão

Episódio 1: A permanência de um objetivo pedagógico e as interpretações sobre Laura.

Data: 10 de agosto de 2015

Duração: 3min06s

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Vitória (4;6)

*No sentido horário, estão à mesa, Vitória, Laura, Mônica, Rita e Bárbara. Bárbara está com vários lápis de cor na mão. Vitória permanece abaixada à direita de Laura. Mônica continua sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis, dizendo: “Dá a mão, Laura!” Vitória acompanha atentamente a ação de Mônica. Esta larga o lápis na mesa e passa a repetir “Dá a mão, Laura! Dá a mão!”. Vitória dirige-se para alcançar o lápis e Laura, acompanhando o movimento de Vitória, vira seu rosto para ela, abrindo a boca; parece querer mordê-la. Vitória coloca o lápis em pé na mesa olhando fixamente para Laura, Mônica solta a mão de Laura e toma o lápis de Vitória recolocando-o em cima da mesa. Antes, Vitória esboçava um sorriso para Laura, agora fica séria. Mônica chama a atenção de Laura: “Laura! Abre a mão!” Vitória beija por três vezes o braço de Laura, que vocaliza e sorri: “Argh! Aaai! Ai”. Vitória olha para Laura e sorri para ela e para Mônica, que permanece concentrada na*

(85) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

*tarefa de abrir a mão da Laura. Vitória continua beijando (agora o ombro) de Laura, e esta continua abrindo a boca, como se fosse morder. Vitória vira seu rosto e deita sua cabeça na mesa, sendo observada por Laura. Quando Vitória não mais olha para Laura, esta volta-se para suas mãos que permanecem sendo manipuladas por Mônica. Esta desiste de recolocar o lápis na mão de Laura e pega a fralda para limpar sua boca, que está babando. Vitória passa a acompanhar o que fala Tânia numa mesa distante. Mônica corrige a postura de Laura e recoloca o lápis em sua mão. Vitória retorna sua atenção para Laura, beija seu braço e passa a sorrir para ela. Laura retribui o sorriso e passa a olhar para o papel que está à sua frente, Vitória faz o mesmo. Não era perceptível até então, mas Mônica rabiscara algo na folha de papel. Vitória sorri quando se dá conta disso e Laura mantém sua atenção para a folha. Vitória,, que estava um pouco afastada da mesa, aproxima-se e deita sua cabeça no próprio braço acompanhando o que faz Mônica ao segurar a mão de Laura. Nesse momento, Laura abra a boca várias vezes, olhando para Vitória, agita-se, sorri e vocaliza: “Agh!” Vitória percebe a atitude de Laura e beija seu braço mais uma vez. Mônica diz: “Não! Não, vai me morder, Laura?” Neste momento, Laura sorri e dá uns gritinhos: “Ããã! Aaah!” Mônica continua: “Vai me morder, Laura!” num tom de brincadeira. Laura, sorrindo longamente, repete o que vocalizou anteriormente. Laura aproxima a boca do antebraço de Mônica e parece lambê-lo. Mônica pega a fralda e limpa sua boca. Rita, que tinha saído, retorna à mesa falando com Mônica. Laura permanece “tentando morder Mônica”, mas desta vez sem nenhuma reação de Mônica. Vitória, com o olhar fixo à altura da mesa, observa Mônica, apoiando a mão direita de Laura que segura o lápis e rabisca na folha de papel. Laura com o olhar que alterna o foco entre os rabiscos sendo produzidos e Vitória, começa a babar mais acentuadamente. É possível reconhecer uma atitude relaxada de Laura, ela não resiste ao toque de Mônica e esboça um sorriso quase permanente. Ela sorri longamente e vocaliza: “Éééé!” E continua por gargalhar: “Aiaiaiai!” Vitória observa Laura chupando o dedo, sorri para ela. Rita e Bárbara iniciam uma disputa por lápis de cor. Mônica retira o lápis da mão de Laura, ergue sua cabeça e gira o papel no ar, analisando o que produzira. Laura fica séria, com o olhar sem foco definido. Mônica conversa com as outras crianças da mesa. Paulo vem até à mesa e observa o que as crianças fazem. Ninguém fala com ele que sai imediatamente; Tânia o chama de volta à sua mesa de origem. Ele obedece, mas olha interessado para a mesa que visitou. Mônica, Rita, Bárbara conversam sobre Laura, enquanto Vitória observa o que diz Mônica sobre qual será a próxima tarefa de Laura. Mônica diz: “Não é Laura?” e, neste momento Laura oscila na cadeira. Mônica a segura e observa-se Laura sorrindo. Mônica diz que Laura não estaria gostando de algo que*

*Bárbara teria dito; a expressão de Laura passa a ficar séria. E diz para ela: “Não é, Laura?” Mônica repete e continua tocando em seu rosto, acariciando seu queixo. Laura vocaliza com irritação: “Aaan!” Mônica, após conversar com Bárbara, repete: “Não é, Laura?”*

### **Considerações analíticas**

Mônica mantém um objetivo a ser perseguido: ensinar Laura a segurar no lápis. Assistimos a uma disputa sobre quem pode conduzir esta tarefa: Vitória, sem ser convidada, se insere na mesa e permanece atuando junto a Mônica. O lápis torna-se um recurso para atuar com Laura; a disputa acentua o caráter de elemento de mediação do objeto. Até que, dominando a execução da tarefa, Mônica o coloca sobre a mesa. Inicialmente, as reações de Laura não recebem atenção por parte de Mônica. As trocas de sorriso e manutenção do olhar entre Vitória e Laura são significativas. Mônica, na maior parte da duração deste episódio, dedica-se a manipular as mãos de Laura e testar sua capacidade de segurar o lápis. Cria-se um espaço entre Laura e Vitória; esta se aproxima e provoca reações em Laura que parece estabelecer um limite de proximidade. Beijar, sorrir e morder são recursos que Vitória e Laura se utilizam em suas interações. Todas estas interações são ignoradas por Mônica que se dedica totalmente a manipular a mão de Laura, solicitando verbalmente que ela abra a mão. Há uma diferença de estratégias na abordagem a Laura: Vitória utiliza-se de recursos não verbais, enquanto Mônica combina o manejo físico às instruções e comentários verbais ao comportamento de Laura. Mônica lança interpretações sobre como Laura significa falas das crianças, sobre sua aparente ação de abrir a boca e aproximá-la do braço de Mônica. As reações de Laura se modificam à medida que Mônica insiste que ela não teria gostado de algo dito por Bárbara. Laura acrescenta à sua expressão séria e silenciosa uma vocalização de aparente irritação. Vitória não mais atua com Laura, a entrada de Mônica numa interação com Rita e Bárbara segue-se a uma postura de expectadora de Vitória. A aproximação de Paulo não recebe qualquer reação deste grupo; que aproxima-se da mesa por duas vezes e não permanece nela por solicitação de Tânia. A execução da tarefa é o objetivo perseguido a todo instante por Mônica. Não ser abordada por uma parceira faz Laura ficar quieta e séria, sem expressão. As questões feitas por Mônica a Laura promovem reações na criança. Mônica torna-se, até os instantes finais do episódio, a parceira que parece monopolizar o acesso a Laura e estabelece um modo dominante de interpretar seu comportamento.

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) já apontavam que o surgimento de um determinado gesto ou comportamento numa sequência interacional pode operar como um novo código, constituindo-se num significado particular. Beijar e morder são recursos entre Vitória e Laura que regulam limites de proximidade entre elas. Nos momentos em que elas interagem, Mônica permanece no treino do lápis com Laura. É como se dois planos de realidade operassem, sem comunicação entre eles. Mesmo Mônica tocando Laura, é com Vitória que uma vinculação intensa se estabelece. O ensinar a pegar no lápis não parece ganhar qualquer conteúdo significativo para Laura. O morder e o olhar entre Vitória e Laura mobilizam-nas e, sem a presença ativa de Vitória, Laura fica quieta e silenciosa.

Episódio 2: O uso dos objetos e as novas significações para as ações de Laura.

Data: 25 de agosto de 2015

Duração: 13min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9), Fabiana (4/9) e Rita (4/5).

*Na mesa estão Mônica e Laura em seu colo, a sua direita estão Bárbara, Fabiana e Rita. Mônica coloca um lápis na mão direita de Laura e diz para ela fechar a mão. Rita atenta, repete: “Fecha a mão, Laura!” Mônica troca de lápis, pedindo que ela abra a mão. Embora Laura não olhe para o desenho, percebe-se uma atitude relaxada e cooperativa. Mônica mantendo o lápis na mão de Laura faz um movimento de quase flexão do braço direito e bate no lápis para chamar a atenção de Laura e segue, apresentando sucessivamente lápis de diferentes cores para ela. Diferentemente de outras situações à mesa, na hora da pintura, Laura quase não pára de arquear seu corpo e olhar para Mônica, que frequentemente diz, apontando e batendo o lápis na folha de papel presa à prancheta: “Olha pra cá, Laura!” Vê-se Laura tentar olha para os olhos de Mônica. Laura abre a boca quando Mônica segura uma caixinha com os lápis. Mônica diz: “Não, Laura! Não é de comer!” A caixinha estava à altura dos olhos de Laura, enquanto Mônica escolhia o próximo lápis para colocar em sua mão. Mônica curva-se diante da prancheta, projetando Laura junto com ela. Laura alterna seu olhar para baixa, sem focalizar o papel, e arquea o corpo, jogando-se em Mônica. Esta, olhando para Laura, diz: “Não quer Laura, segurar?” (ela está arqueando seu corpo de encontro a Mônica). Mônica olha para Laura e ela esboça um sorriso e Mônica pergunta: “Qual é a graça!”*

### Considerações analíticas

Sempre o treino para o uso do lápis. Sempre Laura buscando caminhos para indiciar algo que não é ancorado no campo de significação de Mônica, que insiste que ela segure o lápis na mão. Temos uma Laura aparentemente relaxada e cooperativa. A instrução dada por Mônica para ela abrir a mão é atendida por Laura. Mônica imprime maior esforço a Laura: junto ao movimento de segurar o lápis, flexiona seu braço. O objeto em utilização serve para intervir no corpo de Laura. Constrói-se uma configuração corporal, uma corporalidade de Laura onde o objeto é extensão do seu corpo e via de mediação por onde atua Mônica. O objeto lápis torna-se, então, um catalisador para aprimorar os movimentos de Laura. Mônica não percebe que, durante certo tempo, Laura insiste em arquear seu corpo para traz e buscar os olhos de Mônica. Se Mônica persegue o objetivo de treinar Laura a segurar um lápis e seguir aprimorando seus movimentos, também não percebe que Laura está atuando com seu corpo e seu olhar tenta interagir com ela. Estando a caixa de lápis muito próxima ao rosto de Laura, esta aparenta querer colocá-la na boca, segundo Mônica. Nestes momentos, como vinha mantendo Laura sentada em seu colo, ao projetar-se para frente da mesa em direção à prancheta, Laura segue seu movimento. Mônica interpreta que, por não olhar para a prancheta e continuar arqueando seu corpo para trás, significa sua recusa em segurar o lápis. Ao arquear seu corpo para trás, Laura mantém-se próxima a Mônica que pergunta, ao vê-la sorrindo: “Qual é a graça?” Mônica circunscreve seu campo de atuação pedagógica com Laura (treinos para uso de objetos e aprimoramento motor), que possui um limiar motivacional bastante restrito (querer fazer algo; não querer fazer algo). Laura parece querer escapar deste repertório tão restrito produzindo novas expressões intencionais que não são reconhecidas.

A partir de suas pesquisas, Bruner (2007) reflete sobre os pedidos de objeto feitos pelas crianças às suas mães. Fazendo-se um paralelo, tem-se que as crianças esticavam seus braços na direção do objeto desejado; Laura arqueia seu corpo na direção do corpo de Mônica. Não é o objeto à mesa que ela busca, mas seu movimento promove o contato com o corpo de Mônica; isso, no entanto, passa despercebido, ou seja, não é recortado e nem interpretado por Mônica. Será que Laura tenta atrair sua atenção? Importante destacar que Laura repete os movimentos de vai e vem de Mônica (quando está com Laura em seu colo e Mônica precisa esticar-se em direção à mesa para pegar alguma coisa ou para desenhar. Mônica também ajeita os cabelos com frequência, o que a faz mexer-se com intensidade calculada para não deixar Laura cair). Laura também parece repetir esses movimentos.





Episódio 3: Laura não quer pintar!

Data: 16 de setembro de 2015

Duração: 16min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9) e Luna (4/7).

*Estão na mesa, Laura e a sua esquerda Mônica seguida por Bárbara. Mônica já colocou a prancheta na altura de Laura, com uma folha e papel para ser pintada. Pega um lápis vermelho. Mônica vai colocar o lápis na mão da Laura, mas interrompe a ação para dizer: “Olha Laura, o lápis!”, mostrando-o a ela. Bárbara diz: “É igual o meu!” Mônica inicia sua tentativa de colocar o lápis na mão da Laura dizendo: “Dá a mão pra tia”, ela reage com aparente rigidez no braço, criando dificuldade para Mônica segurar seu braço. Então ela começa a bater o lápis na prancheta, Laura começa a sorrir, ela está babando, não olha para Mônica e não abre a mão. Mônica diz: “Olha o lápis!” Em 01m26s, consegue colocar o lápis na mão da Laura. Começa a bater com a mão esquerda na prancheta enquanto com a mão direita segura a mão da Laura. Começa a pintar, mas Laura não olha para o papel, está sorrindo e Mônica diz que está lindo. Laura olha para outra direção, mas não aparenta ter foco. Mônica pede que ela deixe a mão soltinha, ela baba mais e Mônica a limpa com a fralda. Aos 02m12s, Mônica pára de pintar e diz para ela segurar o lápis, afasta a mesa e corrige a postura de Laura. Ela estava deslizando na cadeira. Ela fala para Laura dar a mão novamente, bate com o lápis na prancheta e resolve trocá-lo por outra cor. Mônica pede mais uma vez que ela lhe dê a mão e resolve colocar um lápis verde na mão esquerda dela. Comenta comigo que “ela não consegue segurar com essa mão”. Aos 4m, Mônica consegue que Laura segure o lápis e continua pintando o desenho do palhaço; ela reage levantando o braço direito. Vê-se que a prancheta sai do lugar, que Laura desloca o corpo para acomodar-se ao movimento inicial de Mônica e vocaliza (“Uumm-á á!”) à medida em que esta conversa com ela. Percebendo as reações de Laura, Luna diz: “Quer não pintar, ela!” Mônica fala que ela: “Quer, que tá ficando lindo e maravilhosos o palhaço dela! Não é, Laura?” E continua pintando. Logo após, pára de pintar e inicia uma flexão longa e quase completa do braço esquerdo de Laura, ela não apresenta nenhuma reação de dor, mas cospe e baba acentuadamente. Mônica retoma a pintura com ela. A flexão também é feita com o braço direito. Laura não parece colaborativa, por vezes apresenta uma expressão de monotonia, não sorri, olha sem foco. Nas poucas vezes em que Laura aparenta um comportamento reflexo, como levantar o braço direito quando Mônica ergue seu braço esquerdo, ela é chamada à atenção em reprovação. Aos 15m14s, Mônica retira o lápis da mão esquerda de Laura, fecha a prancheta, encerrando a pintura. Aos 15m28s, Andressa diz que Laura não*

(85) 3322.3222

*terminou o desenho, no que ouvi-se Mônica dizendo: “Eu acho que terminou”. Aos 16m36s, a prancheta não está sobre a mesa e Laura tem uma visão completa a sua frente. Mônica pega a sua mão e comenta: “Agora você tá com a mão soltinha, depois que acabou de pintar!”*

### **Considerações analíticas**

Ensinando Laura a segurar o lápis e pintando com ela, Mônica combina a alternância entre as mãos direita e esquerda na realização da tarefa. Acrescenta a esta alternância, a flexão repetitiva dos dois braços. Segue-se um manejo corporal que inclui a constante correção postural, em alguns instantes parando a pintura para recolocar Laura bem encostada na cadeira. Mesmo Laura não olhando para o papel, Mônica diz que está lindo. O objetivo sempre é perseguido mesmo diante do aparente desinteresse de Laura (ela não focaliza o desenho). Mônica faz com que Laura segure o lápis; segura com sua mão a mão de Laura, que reage erguendo seu braço que estava livre. Luna comenta que ela não quer pintar, ao que Mônica reafirma que ela quer. E continua pintando. Laura assume uma postura não colaborativa, olha sem foco. Luna continua questionando que Laura não terminou o desenho, Mônica afirma que sim. Há um descompasso evidente entre os modos como Luna e Mônica se referem a Laura: a primeira considera que Laura nega-se a atividade, não teria interesse nela, apoia-se no que vê nas reações dela, a segunda reafirma o desejo de Laura continuar. Luna assume um papel questionador, tensiona as certezas de Mônica, que não reavalia sua prática. Ao fim do episódio, parece que Mônica reconhece que Laura realmente não queria pintar, pois ela não teria soltado a mão (resistindo a ser conduzida).

Nogueira e Moura (2007, p. 133) dizem que a “cognição social envolve a compreensão de um universo privado acerca do outro; uma sensibilidade em perceber, identificar e até responder a emoções, afetos, intenções e comportamentos”. Acrescentam que as crianças desenvolvem sua cognição através do “engajamento em trocas sociais, onde experiências podem ser compartilhadas através da reciprocidade”. Fica evidente como Luna monitora as possíveis intenções de Laura porque está atenta a disposição corporal dela.

Com Nogueira e Moura (2007), afirmamos que o encontro intersubjetivo operado entre Mônica e Laura difere do que se realiza entre Luna e Laura. Parece haver uma indiferenciação entre Mônica e Laura, onde a primeira não reconhece a singularidade da segunda quando a todo instante busca executar e finalizar as atividades pedagógicas. Ao passo que com Luna, há uma fronteira que as distingue e separa como individualidades; é possível que, ao atribuir estados mentais e intencionalidades ao seu parceiro a criança pode observá-lo, perscrutando com interesse seu mundo interno que ela acredita, ganha expressão no encontro público.

### **Conclusões**

Não é tarefa fácil assumir o desafio de ouvir crianças e reconhecer nelas sua potencialidade para o manejo autônomo de significações no contexto da sala de aula. Certamente ser autônomo significa falar em nome próprio e dar conta de sua existência, declarando suas intencionalidades, negociando pontos de vista sobre a realidade e produzindo saberes singulares e situados sobre a experiência compartilhada.

Os recortes de vídeo, aqui tematizados em episódios de interações entre pares, sinalizaram que a potencialidade para falar de si ou produzir ações com claros conteúdos comunicativos ao mesmo tempo que desafiava os adultos foram sendo capturados nas malhas de significação pelos parceiros de idade de Laura.

Há uma dificuldade evidente dos adultos em reconhecer competência social em crianças muito pequenas, possivelmente presos a uma concepção de linguagem como oralidade e discurso como recursos e produto que testifica a existência de um sujeito semiótico pleno de intencionalidade.

O encontro entre os sujeitos é balizado também pela corporalidade, onde o sujeito em sua subjetividade materializa-se num corpo biológico. Evidentemente há uma dicotomia nesta perspectiva. Curiosamente um dos episódios demonstra como a intersecção entre os corpos da professora e de Laura alteram a perspectiva da experiência pedagógica vivenciada e, portanto, a compreensão de sua significação em que dois sujeitos produzem e tencionam saberes sobre a mesma.

Os sujeitos se constituem em resistência às imposições de regulamentações pedagógicas que, por vezes, os situam em lugares fixos de aprendizes de conteúdos postos em cenários protocolares, estruturando modelos de ensino-aprendizagem que aprisionam todos os implicados no contexto da educação. Laura e seus colegas resistem aos investimentos dos

adultos, se fazem sujeitos como que enfrentando os desejos dos adultos, mesmo que pautadas pelo cuidado e missão de ensinar. As crianças ao mesmo tempo que estão sendo colocadas em redes de significação para a transmissão cultural de saberes do seu grupo social, buscam inventar lugares de leitura do mundo e dos seus outros-sociais que lhes possibilite falar ou comunicar por vias diversas suas intencionalidades.

É necessário ampliar as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica, incrementando processos de formação docente para a leitura ampliada e aprofundada dos processos interacionais que ocorrem na educação pré-escolar, ao mesmo tempo que deve-se aprofundar também os estudos sobre os complexos processos de cognição social que crianças pequenas envolvidas nas experiência do cotidiano compartilhado.

## Referências

- BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Instituto Piaget: Lisboa/Portugal, 2007.
- CARVALHO, A. M. A.; BRANCO, A. U. A.; PEDROSA, M. I. P.; GIL, M. S. C. DE A. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2002, p. 91-99.
- CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações Ifusp**, São Paulo, v. 1196, 1996, p. 1-34.
- GIL, I. L. de C. **Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar**. Tese (Doutorado Processo de Desenvolvimento Humano). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.
- GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1994.
- NOGUEIRA, Susana Engelhard; MOURA, Maria Lúcia Seidl de. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2007, p. 128-138.
- VALSINER, J. **Culture na development of children's actions**: a cultural-historical theory of development psychology. London: John Willey and Sons, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1924/2012.