



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

ANA CAROLINA BRANQUINHO CARNEIRO

POSIÇÕES DO EU NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRASÍLIA
2018

ANA CAROLINA BRANQUINHO CARNEIRO

POSIÇÕES DO EU NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada a Banca Examinadora da Faculdade de Educação como requisito à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Sandra Ferraz Dourado Freire

BRASÍLIA

2018

ANA CAROLINA BRANQUINHO CARNEIRO

POSIÇÕES DO EU NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada a Banca Examinadora da Faculdade de Educação como requisito à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília.

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*) e ao meu avô Geraldo (*in memoriam*), à minha avó Maria, ao meu companheiro (e amigo) Alexandre e às crianças que participaram desta pesquisa e que despertaram em mim essa vontade de conhecê-las ainda mais e dar voz a eles.

Logo, pensar a identidade é pensar “o que já não somos”, mas também “o que ainda não somos”. Por entre “jás” e “aindas”, dizemos do que queremos nos tornar e também de como chegamos a ser o que (pensamos) que somos, em uma identidade que não se fecha, visto que se constrói na narrativa: no contar (-se).

Shaula Maíra Vicentini Sampaio

RESUMO

As mudanças ocorridas na criança na Educação Infantil podem ser percebidas por meio dos sentidos apresentados por ela que sugerem seus posicionamentos do Eu. Com base na Teoria do Self Dialógico e a concepção de Posições de Eu, este estudo teve como objetivo geral compreender como a criança na Educação Infantil se percebe na sua relação consigo mesmo e com o outro. Por meio dos objetivos específicos, buscou identificar e analisar os sentidos apresentados pelas crianças ao longo de um trabalho interventivo que sugerem seus posicionamentos do Eu como aluno, como filho e como amigo. Propôs-se, como metodologia para esta pesquisa, um estudo de natureza qualitativa, de observação participante, com base nas atividades propostas no plano de ações interventivas intitulado "*Eu, avatar*". O projeto constituiu-se de onze atividades realizadas com crianças de cinco a seis anos de idade, alunas do segundo período de uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Os resultados apontaram diversos sentidos apresentados pelas crianças que sugerem seus posicionamentos do Eu como aluno, como filho e como amigo.

Palavras-chave: Teoria do Self Dialógico; Posições do Eu; Educação Infantil

ABSTRACT

The changes that occur in children in Early Childhood Education can be perceived through the senses presented by them that suggest their positioning of Self. Based on the Dialogical Self Theory and the conception of Self Positions, this study aimed to understand how the child in Early Childhood Education see itself in relation with other. Through the specific objectives, it sought to identify and analyze the meanings presented by children during an intervention work that suggest their positions of the self as a student, as a child and as a friend. As a methodology for this research, a qualitative study, participant observation, based on the activities proposed in the intervention action plan entitled "*Eu, avatar*" was proposed. The project consisted of eleven activities carried out with children from five to six years old, students of the second period of a public school of Early Childhood Education in the Distrito Federal. The results pointed several meanings presented by the children that suggest their positions of the Self as a student, as a child and as a friend.

Keywords: Dialogical Self Theory; I-Positions; Early Childhood Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema Posições do Eu das crianças

Figura 2 – Mapa construído pelas crianças

Figura 3 – Construção dos avatares I

Figura 4 – Construção dos avatares II

Figura 5 – Avatar “Carol”

Figura 6 – Atividade de desenho com os avatares

Figura 7 – Desenho avatar “Carol”

Figura 8 – “Jogo dos Sentimentos”

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Descrição das atividades

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3 METODOLOGIA	22
3.1 Contexto da pesquisa	24
3.2 Participantes da pesquisa	25
3.3 Procedimentos da pesquisa	26
3.3.1 Descrição das atividades	27
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
6 REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE	50

MEMORIAL EDUCATIVO

A primeira coisa que me veio à mente quando comecei a pensar neste memorial foi a dificuldade em falar sinteticamente sobre mim e minha trajetória escolar e acadêmica. Esse exercício de refletir sobre esse caminho me obrigou a uma volta ao passado e aos acontecimentos que me trouxeram até aqui e me transformaram no que sou hoje. Tenho consciência de que minhas crenças, meus valores, meus aprendizados vêm de relações e situações até mesmo anteriores ao meu nascimento e que refletem nas minhas tomadas de decisões e regulam as minhas ações. Mas, por agora, vou tentar focar no que se propõe este memorial.

O que vem acontecendo em minha vida nos últimos 10 anos tem me mostrado que eu conto comigo em primeiro lugar. Não era algo fácil dizer ou escrever isso há alguns anos, mas hoje sei que posso e devo contar comigo e com tudo o que vivi e aprendi. Mas, é claro, que há mais pessoas envolvidas na minha vida, nas minhas decisões e nos meus sonhos. O meu namorado, por exemplo, que desde que nos conhecemos me incentiva a ter uma visão mais ampla das possibilidades que se abrem, e que tem me ajudado muito no meu processo de autoconhecimento (um relacionamento sempre nos dá essa possibilidade). Sei que não terminei (e nunca irei terminar) esse processo de me conhecer total e profundamente, mas sempre acreditei que vivendo a fundo os sentimentos que surgem (até os mais dolorosos) me ajudaria a conhecer quem eu sou e quais as ferramentas disponho para enfrentar o que vier.

Nasci e cresci na casa dos meus avós maternos, pois minha mãe era adolescente quando casou e teve a mim e meu irmão. Durante toda a infância vivi em uma casa cheia, pois os três irmãos da minha mãe, meus tios, também eram adolescentes. Foi uma época muito boa, tanto que tenho muitas saudades dessa fase da minha vida. Apesar de a minha mãe não se fazer muito presente, felizmente tive em meus avós as imagens de pai e mãe, que tinham (e ainda têm) a mim e meu irmão como filhos mais novos.

A escola (pública, durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental) por toda a minha infância, foi minha paixão. Era, modéstia à parte, uma ótima aluna. Não fiz muitos amigos, mas gostava muitíssimo de estudar, e era muito criativa.

Meu tempo livre era totalmente dedicado aos desenhos. Como não era muito de fazer amigos, e era muito tímida, preferia os desenhos e as brincadeiras comigo mesmo.

A adolescência, no início foi difícil, mas acho que como o é para todos. A relação com minha mãe nessa fase, exatamente pela sua presença ausente, tornou ainda mais complicado esse período da minha vida. Quase no final da minha adolescência, minha mãe descobriu um câncer e faleceu quando eu tinha 17 anos. A partir daí as coisas mudaram completamente.

Iniciei o Ensino Médio bem, ao menos socialmente. Perdi boa parte da timidez e acabei fazendo muitos amigos, inclusive alguns que permanecem até hoje. Em compensação, toda aquela dedicação aos estudos acabou. E depois da morte da minha mãe, por questões financeiras, tive que trocar de escola (iniciei o Ensino Médio na rede particular), não pude levar uma dependência em Matemática (desde essa época, meu calcanhar de Aquiles) para escola pública que fui, e acabei reprovando o segundo ano. Nessa época, escola nova e poucos meses depois que minha mãe se foi, não me interessava mais por nada. Não saía, não ia a escola. Nem via ninguém. Tive uma depressão que me acompanhou pelos anos seguintes. Enfim, só aos 21 anos terminei o Ensino Médio em um supletivo público.

No começo da idade adulta, tive a oportunidade de morar por 6 meses em Mississauga, Canadá, com meus tios que vivem lá há 26 anos. Estudei inglês, conheci muitas pessoas de diferentes lugares e culturas, e, aos poucos, fui retomando o gosto pelas coisas, pela vida.

Meu primeiro emprego foi aos 23, na Novacap. Era terceirizada e trabalhava na assessoria de comunicação da empresa pública. Passado um ano, fui transferida para um grupo de pesquisa que fora criado para escrever o livro sobre a história da Novacap. Particpei da pesquisa entrevistando pioneiros da construção de Brasília e levantando dados em materiais antigos. Foi um trabalho muito interessante e muito prazeroso, já que adoro a história da minha cidade.

Aos 26 anos, estava em outro emprego quando, por apoio (e um pouquinho de pressão) do meu atual companheiro, decidi fazer um curso superior. Minha primeira motivação em seguir uma carreira dentro da educação veio de interesses e gostos pessoais. Fiz Letras inicialmente por causa do gosto pela

Língua Inglesa e em especial pela Literatura. Sempre gostei dos dois. Acabei não conseguindo seguir com a habilitação em Inglês, pois a universidade fechou o curso enquanto eu estava estudando. Daí tive que mudar para a habilitação em Língua Portuguesa. No decorrer do curso fiz um semestre de Libras – Língua Brasileira de Sinais, e me apaixonei! Era toda uma língua e cultura novas que me encantaram, tanto que decidi fazer minha monografia sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Concentrei a pesquisa na questão da cultura, sob a perspectiva da educação inclusiva. Infelizmente era inviável continuar os estudos em Libras já que a formação era relativamente longa e cara para mim. Mas ficou o interesse pela educação inclusiva e que eu poderia trilhar por esse caminho.

Enquanto fazia o estágio obrigatório do Ensino Fundamental em uma escola de EJA (inclusive onde terminei o Ensino Médio), me interessei muito pela educação de adultos e as especificidades envolvidas nela. Uma experiência nesse estágio me fez entender que muitas questões estão envolvidas em se ensinar para pessoas que há muito não frequentam uma escola ou aprendem algo (formalmente) novo. Esse seria outro caminho que eu certamente trilharia com prazer. Outro motivo também me levou a seguir pelo caminho da educação foi um contato com a Pedagogia Waldorf. Interessei-me por essa pedagogia tanto em relação à educação e as práticas em sala de aula, quanto pelos conhecimentos para a vida. E ainda me agrada muito a ideia de poder trabalhar com essa perspectiva holística de desenvolvimento e educação.

Enfim, são muitos os interesses, e todos eles corroboram a decisão que tomei pela carreira em educação. O curso de Pedagogia na UnB que tem feito parte da minha vida desde 2015 é certamente o caminho através do qual posso chegar aos meus objetivos acadêmicos e profissionais.

Desde que minha mãe morreu percebi que meu compromisso como neta tornou-se mais importante tanto na minha vida como na vida dos meus avós. Já socialmente, meu maior compromisso tem sido o de aluna. Esses papéis dos quais assumo em minha vida, seja como neta/filha, namorada, aluna, e mais, constituem o que sou. Aprendi na teoria e na prática que através das significações e ressignificações que nascem das interações com os outros em minha vida (meus avós, namorado, colegas e professores) vou construindo o que sou.

Quando penso em toda a teoria que tenho aprendido no que se refere ao desenvolvimento humano como algo que acontece dentro de um determinado contexto histórico e cultural em que várias características das fases específicas nas quais vivenciamos são baseadas nas visões de mundo e nas significações próprias da cultura na qual estamos inseridos, e considerando, ainda, o que se espera de um indivíduo em uma determinada idade, muitas vezes me sinto deslocada, especialmente entre amigos da minha faixa etária. Muitas vezes penso que as coisas não aconteceram no tempo certo, ou não tomei as decisões corretas e sou cobrada e me cobro muito por isso. Como, por exemplo, pelo fato de estar cursando “tardamente” uma nova graduação, por ter feito uma graduação e não ter seguido naquela determinada carreira, por não ter filhos etc. Mas, porque muitos dos meus amigos na minha idade já definiram suas carreiras (mesmo que não sejam muito felizes nelas) ou já têm filhos, isso significaria que estou atrasada ou em desvantagem?! Hoje me faço essa pergunta retórica, mas não com um olhar duro de autocrítica ou com algum sentimento de inferioridade em relação aos outros. Eu sei que muitas situações me levaram ao ponto em que me encontro hoje, mas também sei que muitas decisões são minhas, como a de ainda não ter tido filhos, por exemplo. Também sei que existe um padrão esperado para um adulto (especialmente uma mulher) aos 36 anos e que não posso escapar às cobranças da vida relacionadas a isso. Só que hoje compreendo que a maturidade me trouxe uma maior consciência de mim como sujeito ativo, que esta é a minha vida e que posso tomar decisões baseadas tanto na minha vontade quanto na minha capacidade, mesmo que não sejam as esperadas pelos outros.

Assim, com todos os reverses pelos quais passei até aqui, e a despeito de algumas frustrações encaradas durante o curso, espero, em breve, estar licenciada em Pedagogia e atuante na área da Educação. O curso me despertou, ainda, outros grandes interesses como a Psicopedagogia e a Psicologia Escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica oferecida através das creches e pré-escolas, públicas ou privadas, responsáveis tanto pela educação quanto pelo cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade, e tem como finalidade, de acordo com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em relação aos aspectos físico, psicológico, cognitivo e social.

Considerando como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e social, faz-se necessária, para a sua formação, uma educação que seja capaz de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem e que contribua para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional.

Dessa forma, a escola deve ser um ambiente onde a criança possa se expressar e criar com liberdade, aprendendo e se desenvolvendo ao mesmo tempo em que se relaciona com os objetos e as pessoas à sua volta.

A Educação Infantil é para a criança um espaço fonte de vivências e de apropriação da cultura, fatores que são notórios geradores de desenvolvimento social e transformação pessoal. Nessa fase se iniciam os primeiros contatos entre a criança e o mundo social. As relações interpessoais não se restringem mais à família e a alguns amigos (geralmente filhos de amigos de seus pais). A criança passa a ter que aprender a se relacionar (e isso implica aprender a ceder, negociar, se expressar) com seus pares e outros adultos. Surge, então, a necessidade de se trabalhar as questões relacionadas a como a criança se percebe, se vê, nesse contexto.

Assim, levanta-se a seguinte questão: como a criança na Educação Infantil se percebe na sua relação consigo mesmo e com os outros?

Fundamentado na perspectiva dialógica de desenvolvimento do *Self*, na *Teoria do Self Dialógico* e na concepção de *Posições do Eu*, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como a criança na Educação Infantil se percebe na sua relação consigo mesmo e com o outro. Como objetivos específicos, este

estudo busca identificar e analisar os sentidos apresentados pelas crianças ao longo de um trabalho interventivo que sugerem seus posicionamentos do Eu como aluno, como filho e como amigo, tendo como base empírica os dados levantados por meio da realização das atividades propostas no plano de ações interventivas intitulado “*Eu, avatar*”.

Este estudo está organizado em seis capítulos. O primeiro refere-se à fundamentação teórica. Na segunda parte são apresentados os objetivos, geral e específicos, que orientaram a pesquisa. A metodologia organizada em quatro seções, apresenta o contexto e os participantes da pesquisa, em seguida, os procedimentos e a descrição geral das atividades propostas no plano de ações interventivas. No quarto capítulo são apresentados os resultados e a discussão do estudo. E, finalmente, no quinto capítulo, as considerações finais. As referências estão organizadas no sexto, e último, capítulo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo toma como referencial o desenvolvimento humano com base nos eixos teórico-epistemológicos: semiótico e dialógico. A perspectiva semiótica, advinda da psicologia histórico-cultural, compreende o desenvolvimento humano com base nos estudos de Bruner, Valsiner e Vygotsky, e tem como centralidade os processos de significação (produção e negociação de significados) e o papel da linguagem nas relações comunicativas estabelecidas entre os sujeitos. A perspectiva dialógica estuda as relações de diálogo que os sujeitos estabelecem consigo mesmo (diálogo interno/dimensão pessoal) e com os outros (dimensão social), e tem como base os estudos de Bakhtin sobre dialogismo e a Teoria do Self Dialógico proposta por Hermans (SANTANA, 2010).

Santana (2010) esclarece, ainda, que estudar o desenvolvimento humano a partir da perspectiva semiótica e dialógica implica considerar o caráter processual, dinâmico e relacional do desenvolvimento humano; o papel ativo do sujeito nesse processo e os princípios de dialogicidade, alteridade, dinamicidade e contextualidade que caracterizam o desenvolvimento das relações entre os sujeitos consigo próprio e com os outros (p. 19).

A autora destaca a proximidade entre esses dois eixos teórico-epistemológicos, “sobretudo pela centralidade dos processos comunicacionais e da linguagem em seus sistemas teóricos” (p. 7) para a compreensão do desenvolvimento humano. Parte-se, portanto, da ideia de constituição mútua entre as dimensões pessoal e social, para se compreender a dinâmica do processo de desenvolvimento do *Self* (SANTANA, 2010).

Historicamente, segundo Santana (2010), os estudos referentes à constituição pessoal do ser humano têm trabalhado com o conceito de *Self* que se refere à dimensão do sujeito, do Eu. As perspectivas psicológicas tradicionais concebem uma noção de *Self* interno, unificado, de um Eu centralizado, “baseado em um caráter individualista e racionalista” e fundamentado na ideia de um sujeito constituído por disposições internas e mentais. No entanto, estudos mais recentes destacam a necessidade de observar tanto os sujeitos em relação, quanto as especificidades das dimensões culturais e históricas nas quais estão inseridos,

uma vez que o *Self* é visto como uma construção colaborativa que emerge das trocas intersubjetivas entre os sujeitos, a partir de experiências compartilhadas, situadas em contextos histórico-culturais. Dessa forma, nas últimas décadas, como assinalam Salgado e Hermans (2005) “tem emergido uma noção de *Self* plural, variável e mutável” (apud SANTANA, 2010, p. 20).

A Teoria do *Self* Dialógico surge consolidando a abordagem do *Self* a partir de uma perspectiva relacional, dialógica e dinâmica (FREIRE; BRANCO, 2016). Nessa teoria, o *Self* é percebido com um “caráter contextual, relacional e plural, sendo desenvolvido a partir de um processo de constituição mútua entre os sujeitos e os contextos” (SANTANA, 2010, P. 21). Essa teoria se fundamenta, como sintetiza Santana (2010), na proposição de um *Self social*, elaborada pelos pragmatistas James e Mead, mais as contribuições de Bakhtin relacionadas aos conceitos de dialogismo, polifonia e voz e, também, o conjunto de tendências teóricas de base culturalista e semiótica de autores como Vygotsky, Bruner e Valsiner.

Acerca do *Self*, Freire e Branco (2016) esclarecem que

o termo *Self* refere-se, em português, à pessoa, ao eu, a si próprio. Como categoria psicológica, é utilizada no sentido de identidade, personalidade, ego. É também considerado uma categoria reflexiva referente a si mesmo: o prefixo auto em: autoestima, autoconceito, autoconfiança, autoimagem e autodeterminação. Indica a unidade da psique humana que permite que o eu possa falar de mim, conduzir minha ação e relacionar-se com o que é meu. É o que permite à pessoa situar-se em diferentes contextos vividos e nas interações interpessoais. A qualidade da relação entre o eu, o mim e o meu é o foco dos estudos de *self*. (p. 25)

Conforme Lopes de Oliveira (2016), a categoria de *Self* debatida por James em sua obra e amplamente explorada pelos diferentes autores da abordagem dialógica é a que o define como “um *Self* estendido, relacional e que inclui necessariamente a alteridade” (p. 202).

Casagrande (2014) afirma que para Mead o *Self* é entendido como um processo, “um si mesmo’ que se estrutura simbolicamente no seio da linguagem e do encontro com o outro”. Devido ao caráter processual e intersubjetivo do *Self*, “o exercício de colocar-se enquanto objeto pressupõe sair de si mesmo mediante a interação”. Dessa forma, “a imagem que o sujeito cria de si mesmo, enquanto objeto, advém da imagem que os outros lhe ofertam acerca do próprio atuar. Trata-se, portanto, de uma imagem do eu mediada pelo outro” (p. 64-65).

Uma das principais características do *Self*, de acordo com as ideias de Mead, consiste na capacidade de o sujeito se tornar objeto para si mesmo. Isso significa que “o acesso ao ‘eu’ é sempre mediado por um ‘mim’, uma consciência de si que advém da introjeção das demandas, dos papéis e das perspectivas generalizadas da comunidade”. É por meio da interação com o outro e pela linguagem que o sujeito toma consciência de si mesmo (CASAGRANDE, 2014, p. 60-61).

As ideias de Bakhtin contribuem para fundamentar uma concepção de *Self* plural, que se opõe a noção de um *Self* unitário, e ajudam a “inserir o self no contexto sócio-histórico-cultural, semiótico e simbólico” (LYRA; SCORSI, 2016, p. 234). Ainda, a noção de voz e de diálogo trazidas pelo autor, permite compreender a ideia de um *Self* polifônico, “composto por uma multiplicidade de vozes opostas e divergentes que estabelecem uma relação dialógica entre o si e o outro” (HERMANS, 2001b apud SANTANA, 2010, P. 23).

Diferentemente da noção de um *Self* nuclear, o *Self* dialógico apresenta uma multiplicidade de *Posições do Eu (I-Positions)* que estão dinamicamente em movimento, e que, segundo Hermans, estão organizadas em um território imaginário. Nessa dinâmica, “eu construo uma outra pessoa ou ser como uma posição que eu posso ocupar e uma posição que cria uma perspectiva alternativa sobre o mundo e sobre mim mesmo” (HERMANS, KEMPEN, E VAN LOON, 1992 apud VALSINER, 2012, p. 127).

Nesta concepção, o Eu tem a possibilidade de se mover, como em um espaço, de uma posição para outra, de acordo com mudanças na situação e no tempo. O Eu flutua entre posições diferentes, e mesmo opostas, e tem a capacidade de *dotar cada posição com uma voz*, da mesma forma que personagens em uma história, engajados em um processo de *perguntar e responder, acordo e desacordo* (HERMANS, 1996 apud VALSINER, 2012, p. 127).

As posições que compõem o *Self* “emergem a partir das perspectivas que o sujeito assume em relação a si próprio, ao outro e ao mundo” (SANTANA, 2010, p. 24). Essas posições “dialogam ou negociam entre si de forma intencional e não intencional e podem ser inferidas a partir das múltiplas vozes presentes nas narrativas do sujeito” (RONCANCIO-MORENO; BRANCO, 2014, p. 601). Dessa forma, cada posição cria uma voz que se relaciona com as vozes das outras *Posições do Eu* estabelecendo uma relação dialógica (VALSINER, 2012). Assim,

a voz representa expressões das diferentes pessoas que participam do *Self*, ou seja, “expressa as diferentes posições que assumimos nas situações vivenciadas ao longo de nossa vida” (SANTANA, 2010, p. 23).

Ainda em relação às *Posições do Eu*, Santana (2010) afirma que é possível pensar que no espaço dialógico pode-se mover de uma posição a outra e de um tempo a outro, pode-se “circular entre o passado, o presente e o futuro, por meio de narrativas que carregam lembranças e projetos de vida, por exemplo” (p. 24).

Ademais, os conceitos de posição e posicionamento são primordiais na *Teoria do Self Dialógico*. Esses conceitos são assim descritos:

a posição é um construto teórico que representa um conjunto complexo de significados e de ações adotadas pela pessoa na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, assim como as interpretações que ela faz em relação à realidade. O termo posicionamento representa a ideia do movimento dinâmico e constante do Eu entre as diferentes posições que constituem o espaço dialógico, e refere-se a uma ferramenta conceitual que favorece a compreensão tanto da dinâmica interna, como dos processos de interação (OLIVEIRA, GUANAES & COSTA, 2004 apud SANTANA, 2010, p. 25).

O espaço imaginário que é a representação do *Self* constitui-se por vozes que expressam *Posições do Eu*, relativamente autônomas, que são tanto internas quanto externas. Sobre isso, Roncancio-moreno e Branco (2015) esclarecem que

as posições internas são do tipo Eu-como-mãe, Eu-como-esposa, Eu-como-boia aluna. Já as posições externas são experimentadas como parte do ambiente, e consideradas, pelo indivíduo, relevantes desde a perspectiva das posições internas. Posições internas e externas coexistem como posições de Eu no sistema de *Self*, e formam parte de um ambiente concebido como “meu”, habitado por pessoas e objetos significativos (p. 426).

Acerca da relação entre as posições internas e externas, Hermans esclarece que, as

posições externas referem-se a pessoas e objetos no ambiente que são relevantes, aos olhos do indivíduo, na perspectiva de uma ou mais posições internas. [...] No sentido inverso, posições internas ganham relevância por sua relação com uma ou mais posições externas. [...] Em outras palavras, posições internas e externas ganham relevância na medida em que emergem de suas mútuas transações ao longo do tempo (2001a APUD VALSINER, 2012, p. 128).

Freire e Branco (2016) lembram que por meio das interações comunicativas, como na narrativa, “as relações entre o eu, o mim e o meu se materializam em forma de posicionamento” (p. 25). Por meio dessas narrativas, o

ser humano vive sua condição humana” e “costura sua história pessoal e encadeia sua existência a das outras pessoas (LOPES DE OLIVEIRA, 2016, p. 203).

3 METODOLOGIA

Com o intuito de identificar e analisar os sentidos apresentados pelas crianças na Educação Infantil que sugerem seus posicionamentos do Eu como aluno, como filho e como amigo, propôs-se como metodologia para esta pesquisa um estudo de natureza qualitativa, de observação participante, com base nas atividades propostas no plano de ações interventivas intitulado “*Eu, avatar*”.

O projeto “*Eu, avatar*” constituiu-se de 11 (onze) atividades realizadas com crianças de 5 a 6 anos de idade, alunas do segundo período de uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal. As atividades foram realizadas no decorrer do segundo semestre do ano de 2017, durante o período de estágio obrigatório cumprido na mesma escola.

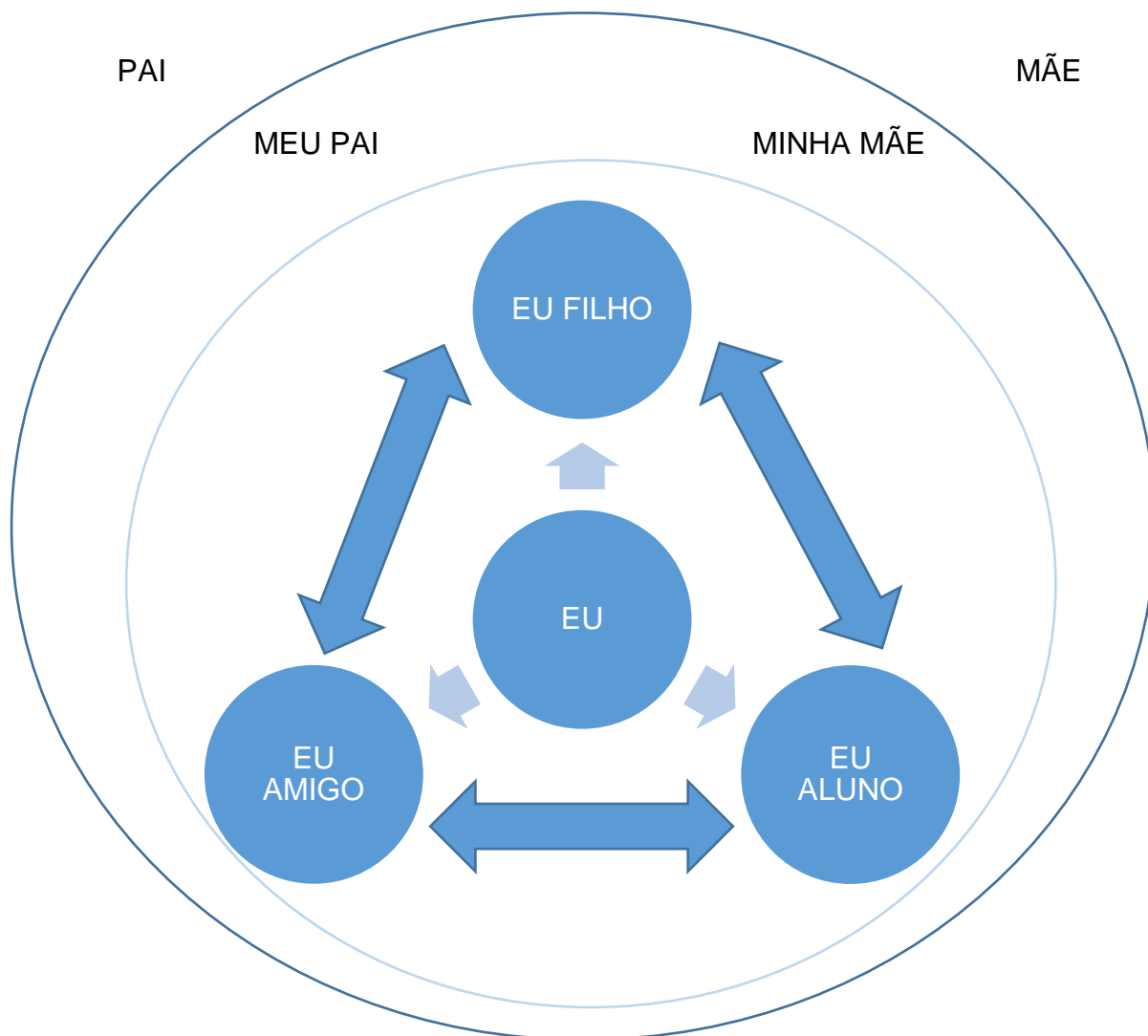
Inicialmente, foi realizada uma observação naturalística para mapeamento institucional e inserção na sala de aula na qual a pesquisa foi realizada. Foram levantadas as necessidades e especificidades da turma e, então, definiu-se um plano de ações interventivas com fins à investigação da problemática acerca da compreensão de como a criança na Educação Infantil se posiciona na sua relação consigo mesmo e com os outros. O projeto interventivo consistiu, portanto, de atividades de desenhos, jogo, conversas informais acerca das próprias produções das crianças, além de brincadeiras e encenações com o uso de avatares criados por elas.

Por meio das reflexões e avaliações apresentadas pelas crianças, buscou-se criar espaços de narrativas de temáticas específicas que sugeriam às crianças se perceberem com base em três posicionamentos do Eu: *como aluno* (“*Eu aluno*”), *como filho* (“*Eu Filho*”) e *como amigo* (“*Eu Amigo*”).

Esses posicionamentos do Eu são construídos pela criança nas relações que estabelece com os outros, pais, responsáveis e pares, com pontos de vista e vozes diferentes das suas. Dessa forma, o “*Eu aluno*” constituiu-se a partir das relações dialógicas que a criança estabelece com seus professores e colegas; o “*Eu filho*” constituiu-se a partir das relações dialógicas que a criança estabelece com seus pais e/ou responsáveis; e o “*Eu amigo*” constituiu-se a partir das relações

dialógicas que a criança estabelece com seus amigos, como representado na figura a seguir:

Figura 1 – Esquema Posições do Eu das crianças



Fonte: a autora

Com base no referencial teórico deste trabalho, o *Eu Aluno*, *Eu Amigo* e *Eu Filho*, definidos para esta análise, representam os diferentes posicionamentos do Eu assumidas pelo indivíduo nas relações que estabelece no cotidiano que, “ao interpretarem o mundo e as experiências vivenciadas, esses personagens trocam informações sobre si, levando a um self complexo e estruturado narrativamente” (HERMANS, 2001b apud SANTANA, 2010, p. 24).

Também com base no referencial teórico, na ilustração acima, estão relacionadas à posição interna “*Eu filho*”, as posições externas “*Meu Pai*” e “*Minha Mãe*” que representam, respectivamente, o pai e a mãe do indivíduo, no caso desta pesquisa, da criança.

A partir deste ponto serão apresentados, organizados em quatro seções, o contexto e os participantes da pesquisa, em seguida, os procedimentos e a descrição geral das atividades propostas no plano de ações interventivas.

3.1 Contexto da pesquisa

A escola na qual realizou-se a pesquisa interventiva é de Educação Infantil, pública, situada no Distrito Federal. É uma escola de estrutura física antiga, mas bem cuidada. Em um amplo terreno, a escola se constitui de espaços internos e externos de variadas finalidades. Essa estrutura conta com três prédios, pátios, duas piscinas, parque, pomar, amplo auditório, refeitório, cozinha, biblioteca, cozinha experimental, além de muitas salas de berçário ao 2º período. A escola é bem ampla, com uma estrutura compatível a de outras escolas públicas do Distrito Federal. As paredes são decoradas com materiais produzidos pelas crianças e pelos professores. No prédio de entrada há a secretaria e uma área com salas para o atendimento de Educação Precoce. Depois da sala da Diretoria e do Auditório, há um grande corredor com acesso às salas do berçário e maternais, refeitório e salas dos funcionários. Há um pequeno pátio aberto que interliga esse prédio a outro destinado às turmas de 1º e 2º períodos. No terreno da escola há, ainda, um grande espaço verde com parquinhos e pomar, além de um terceiro prédio que atualmente está desativado. Existem duas piscinas (uma para as crianças menores e outras, para as maiores). No prédio destinado às turmas de 1º e 2º períodos há uma cozinha experimental, um pátio, um jardim interno, a sala dos professores e uma pequena biblioteca.

Os aspectos físicos da sala de aula do 2º período acompanhado podem ser assim descritos: sala de tamanho adequado ao número de crianças, bem iluminada e ventilada, com pequenas carteiras e cadeiras destinadas às crianças, além de amplo armário, quadro negro, televisão com DVD, relógio, ventilador, espelho, mesa e cadeira para a professora, colchonetes para a soneca. As janelas

são amplas e há um acesso à lateral do prédio (com uma pista desativada). A sala dispõe de boa luminosidade natural e artificial, e boa ventilação. As paredes são decoradas com materiais produzidos pelos alunos e pelos professores como: calendário, relógios em cartolina para marcar os horários das atividades, ilustrações com as regras da sala, porta cartões com os nomes dos alunos para a chamada.

Pela descrição física da escola e da sala de aula acompanhada, observa-se que é um espaço que possibilita o desenvolvimento, a aprendizagem e a independência das crianças. No geral, são espaços bem utilizados por professores e pelas crianças.

Sobre a rotina das crianças analisadas, elas tinham aula com uma professora no turno matutino que desenvolvia atividades relacionadas aos números e ao ensino de ciências. Após o almoço e a soneca, outra professora assumia a turma e tinham início as atividades do turno vespertino, organizadas em torno dos conteúdos de leitura e escrita. No turno vespertino, a rotina se resumia em: após a soneca, as crianças iam ao refeitório para o lanche da tarde. Depois retornavam à sala para a realização da atividade do dia. A atividade terminava e, então, toda a turma voltava ao refeitório para o jantar. Ao final da tarde, alguns pais já começavam a buscar seus filhos. Os que ficavam na sala, realizavam outra atividade ou brincavam até a hora de subir para a entrada da escola, onde aguardavam seus responsáveis para voltar para casa.

3.2 Participantes da pesquisa

As crianças observadas na pesquisa tinham entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade, todos alunos de uma turma do segundo período da Educação Infantil. A turma era composta por 19 alunos, sendo 7 meninas e 12 meninos. Além da professora, havia uma monitora na sala.

Observou-se, para a elaboração do projeto de ações interventivas, que as crianças acompanhadas receberam ao longo do ano de 2017 um trabalho preparatório para a alfabetização. Todos sabiam escrever seus nomes completos e alguns já reconheciam a maioria das letras do alfabeto e também os números.

Algumas crianças, no primeiro semestre, sequer conseguiam distinguir cores pelos nomes ou letras isoladas, algumas, inclusive, não conseguiam escrever seus primeiros nomes. Foi perceptível a mudança dessas crianças em relação ao segundo semestre. Além de terem aprendido a escrever seus nomes, já reconheciam as vogais e praticamente todas as consoantes.

A maioria das crianças era muito criativa e se esmerava na feitura das atividades de desenho e pintura. Muitos não apresentavam muita destreza no uso das tesouras para as atividades de corte. Todas gostavam muito de leitura e de desenhos, e bastante das atividades na piscina da escola (atividades que aconteciam às quintas-feiras) e no parque.

Apesar de não terem apresentado casos graves de mau comportamento, houve alguns problemas quanto às relações interpessoais entre as crianças e entre algumas crianças e a professora. Foram observadas muitas situações em que algumas crianças rejeitavam ou chegavam ao ponto de serem cruéis com outros colegas. Algumas apresentam bastantes dificuldades em lidar com essas questões e acabaram se isolando das demais.

A professora do turno observado realizava um bom trabalho de leitura e escrita com as crianças. Era bem organizada na preparação das aulas e na organização de agendas e informes aos pais. Ela era bastante observadora quanto às necessidades dos alunos, mas era ao mesmo tempo muito exigente e pouquíssimo paciente com as crianças. Em relação a essa professora, devido à postura excessivamente dura apresentada por ela, as crianças demonstravam uma relação bastante ambígua. Por um lado, retribuía (visto que eram muito carinhosos) às demonstrações de afeto da professora, por outro, tinham muito medo e receio das reações violentas dela. As relações criança-professora eram totalmente baseadas na autoridade que ela, a professora, “orgulhosamente” exercitava diariamente sobre seus alunos.

3.3 Procedimentos da pesquisa

As atividades propostas no plano de ações interventivas estiveram por todo o tempo centradas nas crianças da turma: suas atitudes, suas ideias e,

sobretudo, suas falas. Através de avatares criados pelas próprias crianças, elas puderam falar, agir e brincar enquanto falavam de si mesmas.

As crianças, sujeitos participantes da pesquisa, foram convidadas, primeiramente, a construir avatares que foram utilizados por elas até o final das atividades propostas. Para as crianças, os avatares se constituíram como bonecos e amigos. Por meio desses personagens, representações de si mesmas, as crianças puderam compartilhar suas características, revelar pensamentos, ideias e sentimentos, através de conversas informais, desenhos, jogo e brincadeiras no decorrer das atividades propostas.

Destaca-se que, antes da realização das atividades propostas, um Termo de Consentimento foi entregue aos responsáveis pelas crianças envolvidas na pesquisa. Uma cópia do termo se encontra no apêndice deste trabalho.

As crianças são identificadas neste trabalho apenas pelas letras iniciais dos nomes, garantindo, assim, o sigilo em relação às suas identidades.

3.3.1 Descrição das atividades

“Plano de Ação: ‘Eu, avatar’”

- **Objetivos:** apresentar aos alunos o Plano de Ação esclarecendo quais atividades serão realizadas até o final do projeto; construir um mapa das atividades a serem desenvolvidas.
- **Descrição:** as atividades propostas neste plano de ação serão apresentadas às crianças da turma que deverão construir um mapa das atividades em conjunto. Em seguida, serão estabelecidas e apresentadas à turma as regras e/ou combinados das atividades.
- **Material:** folha de papel pardo, desenhos impressos, canetinhas e lápis de cor.
- **Produção (dos estudantes):** pintura dos desenhos impressos e montagem do mapa de atividades.

“Meu Avatar”

- Objetivos: construir avatares para a realização das próximas atividades; desenvolver a criatividade e a habilidade no uso de materiais.
- Descrição: construção de um avatar por parte dos alunos com o uso de materiais recicláveis e artigos diversos.
- Material: recicláveis, cola, materiais diversos.
- Produção (dos estudantes): avatares (bonecos).

“Quem sou eu”

- Objetivos: apresentar e socializar os avatares construídos na atividade anterior, descrevendo suas principais características.
- Descrição: os avatares serão apresentados à turma pelas próprias crianças.
- Material: avatares construídos pelas crianças.
- Produção (dos estudantes): relatos das crianças sobre quem são seus avatares.

“Minha Família”

- Objetivos: analisar a representação da criança em uma situação com sua família.
- Descrição: cada criança realizará um desenho de uma situação vivida em família pelo avatar. Ao final, cada criança apresentará seu desenho e falará sobre ele.
- Material: folhas de papel A4, lápis de cor, canetinhas.
- Produção (dos estudantes): desenhos produzidos pelas crianças de situações vivenciadas.

“Eu Filho”

- Objetivos: observar o que as crianças sentem, como tratam e como enxergam seus avatares como filhos.
- Descrição: primeiramente, haverá uma conversa sobre o que é ser filho, o que é ser pai e o que é ser mãe na visão das crianças. Em seguida, através da brincadeira, as crianças realizarão uma representação de situações tendo seus avatares como filhos.

- Material: brinquedos da escola, avatares.
- Produção (dos estudantes): relatos das crianças na roda de conversa; brincadeiras e representações.

“Eu Aluno”

- Objetivos: observar as atividades que cada criança gosta e não gosta de realizar na escola através de desenhos, tendo o avatar como representação.
- Descrição: cada criança deverá desenhar em uma folha A4, dividida em quatro partes, três atividades que seu avatar gosta e uma que não gosta de realizar na escola.
- Material: folhas de papel A4, lápis de cor, canetinhas.
- Produção (dos estudantes): desenhos dos alunos sobre as atividades que gosta e que não gosta de realizar na escola.

“Como me vejo”

- Objetivos: observar como a criança se enxerga diante do espelho por meio do seu avatar.
- Descrição: uma a uma, as crianças se posicionarão diante do espelho da sala de aula com seus avatares. Perguntas serão feitas sobre como os avatares se vêem no espelho, o que vêem, se gostam do que vêem e o que o avatar diria a si diante do espelho.
- Material: espelho, avatares.
- Produção (dos estudantes): Relatos dos alunos sobre o que veem no espelho.

“Jogo dos Sentimentos”

- Objetivos: trabalhar os sentimentos de medo, amor, alegria, tristeza e raiva das crianças através dos avatares.
- Descrição: as crianças serão divididas em grupos de 5 e participarão de um jogo dos sentimentos. Fichas de *emoticons/emojis* serão disponibilizados para que cada criança possa escolher um sentimento relacionado a várias situações vivenciadas pelo seu avatar (sala de aula, parquinho da escola,

em casa, parquinho da rua, festa na escola, festa em família, passeio com a família, diante do espelho) que serão demonstradas por meio de desenhos impressos. Após a escolha, a criança explicará o motivo de seu avatar escolhido determinado *emoticon/emoji* para representar o sentimento em cada situação.

- Material: fichas com desenhos de *emoticons/emojis* e de situações vivenciadas pelas crianças no cotidiano.
- Produção (dos estudantes): relatos das crianças sobre o que sentem em determinadas situações vivenciadas.

“Eu Amigo”

- Objetivos: observar o cuidado das crianças com os avatares dos colegas; levantar os dados trazidos pelas crianças através das histórias criadas.
- Descrição: cada criança deverá ter levado o avatar de outro colega para casa no dia anterior e criado um pequeno diário de desenhos de atividades realizadas (ou imaginadas) com o avatar amigo. Sentados em roda, cada criança será convidada a contar as histórias vividas com o avatar amigo.
- Material: avatares construídos pelas crianças, folhas com desenhos.
- Produção (dos estudantes): desenhos sobre as histórias com o amigo.

“Super-avatar”

- Objetivos: observar quais mudanças ocorreriam para as crianças se os avatares tivessem superpoderes; levantar a motivação por trás das escolhas dos superpoderes.
- Descrição: cada criança dará ao seu avatar um superpoder. Em seguida, socializará com a turma uma história sobre o avatar explicando o seu superpoder.
- Material: avatares construídos pelas crianças.
- Produção (dos estudantes): desenho dos avatares com superpoderes; relatos das crianças sobre os desenhos.

Socialização final

- Objetivos: indagar as crianças através da socialização de seus relatos sobre o que foi aprendido, o que mais gostaram e o que mudariam nas atividades.
- Descrição: as crianças participantes serão reunidas em um grande grupo para socialização de seus relatos sobre o que foi aprendido, o que mais gostaram e o que mudariam nas atividades.
- Produção (dos estudantes): relatos das crianças sobre as atividades.

As atividades propostas seguiram a sequência apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Descrição das atividades

Atividade	Objetivos	Produção
Atividade 1: “Plano de Ação”	Apresentar o Plano de Ação Construir um mapa das atividades com a turma	Montagem do mapa das atividades
Atividade 2: “Meu Avatar”	Construir os avatares Desenvolver a criatividade e a habilidade no uso de materiais	Avatares (bonecos)
Atividade 3: “Quem sou eu”	Apresentar e socializar os avatares construídos na atividade anterior, descrevendo suas principais características.	Relatos das crianças sobre quem são seus avatares.
Atividade 4: “Minha Família”	Analisar a representação da criança em uma situação com sua família.	Desenho produzidos pelas crianças de situações vivenciadas
Atividade 5: “Eu Filho”	Observar o que as crianças sentem, como tratam e como enxergam seus avatares como filhos.	Relatos das crianças na roda de conversa; brincadeiras e representações.
Atividade 6: “Super-avatar”	Observar quais mudanças ocorreriam para as crianças se os avatares tivessem superpoderes Levantar a motivação por trás das escolhas dos superpoderes	Desenhos dos avatares com superpoderes Relatos dos alunos sobre os desenhos
Atividade 7: “Eu Aluno”	Observar as atividades que cada criança gosta e não gosta de realizar na escola	Desenhos dos alunos sobre as atividades que gosta e que

	através de desenhos tendo o avatar como representação.	não gosta de realizar na escola
Atividade 8: “Como me vejo”	Observar como a criança se enxerga diante do espelho por meio do seu avatar	Relatos dos alunos sobre o que veem no espelho
Atividade 9: “Jogo dos Sentimentos”	Trabalhar os sentimentos de medo, amor, alegria, tristeza e raiva das crianças através dos avatares.	Relatos das crianças sobre o que sentem em determinadas situações vivenciadas.
Atividade 10: “Eu Amigo”	Observar o cuidado das crianças com os avatares dos colegas; levantar os dados trazidos pelas crianças através das histórias criadas	Desenhos sobre as histórias com o amigo
Atividade 11: Socialização final	Indagar as crianças através da socialização de seus relatos sobre o que foi aprendido, o que mais gostaram e o que mudariam nas atividades	Relatos das crianças sobre as atividades

Fonte: a autora

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já conhecia as crianças da turma observada desde o primeiro semestre de 2017, toda a experiência com elas foi muito natural. As crianças foram muito receptivas e pareciam bem à vontade em serem observadas por mim, oferecendo-me total liberdade para realizar uma participação ativa em brincadeiras, conversas e outras atividades realizadas, especialmente as ações interventivas propostas.

Relevante salientar que a importância do brincar foi considerada e celebrada durante todo o processo de ações interventivas, tendo em mente que, para a criança na educação infantil o brincar é tão importante para o seu desenvolvimento quanto os conteúdos formativos. O brincar é experiência que permite à criança criar e recriar os papéis sociais através da brincadeira, inventando e experimentando as várias situações vivenciadas por ela própria. O brincar é o perceber e o recriar o mundo por parte da criança, em sua inteireza (como indivíduo que é) e em seu contínuo desenvolvimento. É nesse espaço chamado brincadeira que a criança se reconhece, reconhece o outro e as relações envolvidas, em intermináveis recontagens de histórias.

Quanto às atividades propostas no plano de ações interventivas “*Eu, avatar*”, no geral, houve uma boa participação e empenho da maioria das crianças, mas alguns problemas quanto ao tempo destinado pela professora para a realização das tarefas se mostraram verdadeiros obstáculos. Em vários momentos das atividades, as crianças se levantaram, fizeram perguntas, algumas gritaram e também discutiram, mas foram muito participativas e pareciam gostar de fazer atividades mais lúdicas, que não fossem apenas desenhos. As crianças da turma, em sua maioria, demonstravam gostar muito de falar, de fazer perguntas, de mostrar o que sabem e o quanto sabem. Por esse motivo, durante a explicação das atividades, deixei que fizessem perguntas e dessem sugestões para que pudessem participar, visto que a professora regente da turma não permite esse tipo de interrupção.

Em alguns momentos de todas as atividades, especialmente as que envolviam intervenções diretas entre as crianças, a “ordem” da sala era

quebrada, e eu perdia a atenção de muitos ali, pedindo incessantemente por calma, mas sem ser atendida. Nesses momentos, ficava bastante claro o quão bem definida é a figura de autoridade concentrada na professora regente (e de forma alguma em mim). Por um lado, essa ausência de autoridade na minha figura permitiu que eu pudesse desenvolver uma relação mais próxima, amigável e atenciosa com os alunos, e especial com cada criança. Com algumas, ainda muito resistentes, mesmo depois de três meses de estágio, tive a oportunidade de conversar sobre questões de comportamento, vontades e dúvidas, e nesses momentos de conversas informais, pude me aproximar mais e ter a empatia dos pequenos.

Durante todo o processo de proposição e aplicação das ações interventivas, todas as atividades foram planejadas com atenção e em respeito às necessidades da turma, observadas dia a dia. Algumas atividades precisaram ser divididas em outros dias e horários, como a de criação e a de apresentação dos avatares, pois as crianças faltavam muito, e eu queria que todas tivessem a oportunidade de participar. Já outras atividades ocorriam de forma bem corrida, em 10 ou 15 minutos, tempo disponibilizado pela professora regente. Ao final do estágio, a ordem das atividades como o *“Jogo dos Sentimentos”*, *“Eu amigo”* e *“Super-avatar”* teve que ser alterada, visto que poucos alunos estariam em sala nas últimas semanas de aula. Priorizei o *“Super-avatar”* e o *“Jogo dos Sentimentos”* para que a maior parte dos alunos pudesse participar. A atividade *“Eu amigo”* acabou sendo descartada, pois nas últimas semanas já havia poucas crianças e eu não tinha a certeza que as que lá ainda estavam continuariam a vir nos dias seguintes, e elas teriam que trazer os avatares amigos de volta.

Outro ponto a ser destacado em relação às atividades do plano de ações é o trabalho com as crianças centrado no uso de avatares. Lembrando que o público alvo se tratava de uma turma de educação infantil, especificamente crianças pré-escolares. Assim, as atividades com os avatares se justificaram na necessidade de uma aproximação com as crianças por meio do brinquedo e do brincar, e também que esses avatares, ou bonecos, se tornassem meios para a fala e o gestual das crianças, constituindo-se como instrumentos para a interação entre elas de uma maneira mais lúdica. Essa interação durante as atividades

com os avatares pôde revelar questões entre elas que não surgiriam apenas em conversas informais.

Para a realização da primeira atividade, apresentação do plano de ação “*Eu, avatar*”, inicialmente, sentamo-nos, eu e as crianças, em círculo, para que pudesse ser realizada a apresentação do plano de ação. Expliquei que elas construiriam bonecos que seriam seus amigos durante as atividades que fizéssemos. Às crianças, não foi dito que os bonecos seriam avatares ou representações delas mesmas, mas amigos. No círculo, também foram apresentados as regras e os combinados, por exemplo, de respeito ao trabalho do colega, atenção durante as explicações sobre as atividades etc. As crianças se mostraram bastante interessadas e curiosas sobre o trabalho e quando ele começaria. Faziam muitas perguntas sobre como seriam os bonecos, se poderiam levá-los para casa, e já davam muitas ideias de como construiriam seus avatares. Expliquei como seria cada uma das atividades. As crianças se mostraram empolgadas com a atividade, influenciando na atenção dada às explicações dadas.

Em seguida, pedi que se separassem em pequenos grupos para colorir as figuras relacionadas a cada uma das atividades, com o propósito de que seria ali construído um mapa das atividades. Essa atividade deu bastante trabalho, pois as crianças tiveram muita dificuldade em desenhar juntas. Em todos os grupos, um aluno se apropriou do desenho e não deixou que os outros também pudessem colorir. Decidi, então, chamar os alunos que estavam sendo excluídos para pintas seus bonecos na própria folha de papel pardo que seria montado o mapa.

Figura 2 – Mapa construído pelas crianças



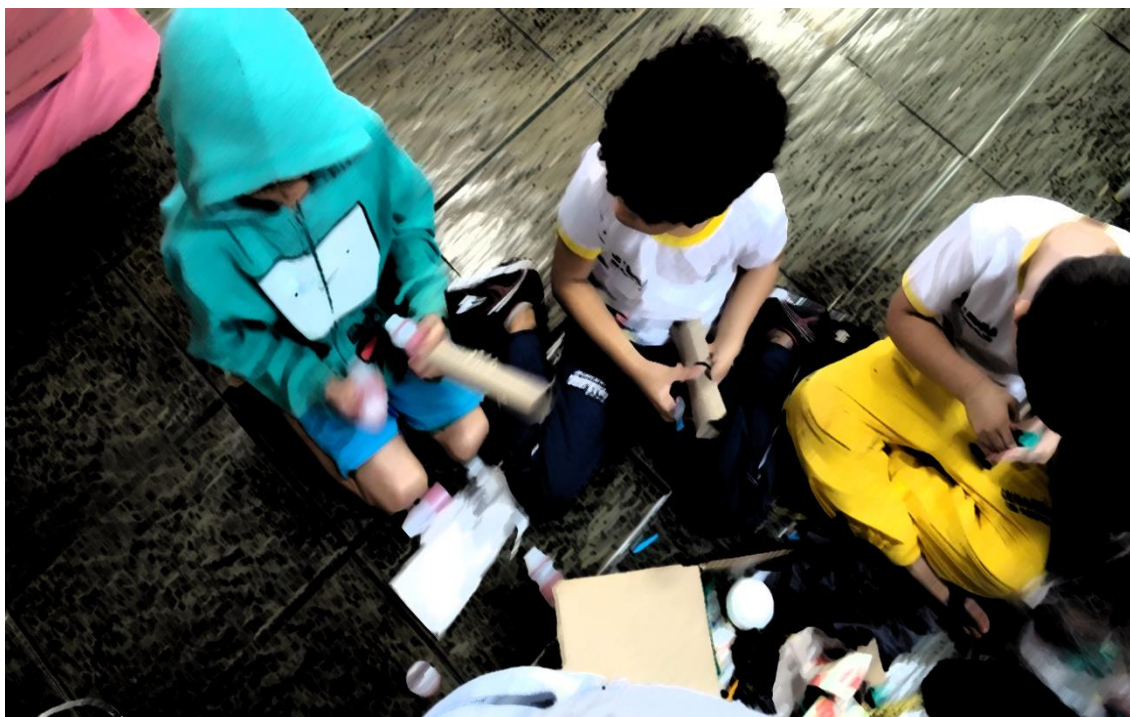
Fonte: a autora.

Na segunda atividade – “*Meu Avatar*”, as crianças construíram seus avatares com diversos materiais, como recicláveis e artigos de papelaria que estavam dispostos no chão da sala. Através desse exercício manual, puderam desenvolver a criatividade e imaginação durante a criação de seus personagens amigos.

Essa atividade teve que ser dividida ao longo de outros dias para que todos pudessem construir seus bonecos, visto que a professora não dispunha muito tempo para essa atividade.

Algumas das crianças observadas demonstraram muito esmero ao construir seus bonecos, outros nem tanto. Durante a construção dos avatares houve muitas discussões e sugestões entre os alunos com dicas de como deveria ser este boneco, a cor e o tamanho daquele outro.

Figura 3 – Construção dos avatares I



Fonte: a autora.

Figura 4 – Construção dos avatares II



Fonte: a autora.

A Atividade “*Quem sou eu?*” se consistiu de uma apresentação dos avatares construídos. Cada criança pôde apresentar seus amigos avatares aos outros colegas através de respostas relacionadas às características escolhidas por elas para seus bonecos. As perguntas eram feitas diretamente aos bonecos com o intuito de que as crianças falassem através de seus personagens. Alguns, inclusive, mudavam a voz ou posicionavam os avatares em frente aos seus rostos, simulando que eram as vozes por trás dos bonecos.

As perguntas feitas diretamente aos avatares foram as seguintes:

- *Qual é o seu nome?*
- *O que você mais gosta de fazer?*
- *Do que você mais gosta de brincar?*
- *Com quem você mais gosta de brincar?*
- *Qual é a sua comida preferida?*
- *Você tem medo de alguma coisa?*
- *O que você mais gosta em você mesmo?*
- *O que você menos gosta em você mesmo?*
- *Como você está se sentindo agora?*
- *Você tem algo mais a dizer?*

Entre as crianças observadas na atividade, algumas se mostraram bastante envolvidas, escolheram nomes próprios e características bem distintas das suas próprias. Curiosamente, muitos eram adultos, apenas um era adolescente.

Importante observar que, ao longo das outras atividades, as características escolhidas na construção dos avatares mudaram bastante. Características como os nomes, a idade e até o sexo dos avatares iam mudando no decorrer das outras atividades.

Na atividade “*Quem sou eu?*”, por exemplo, as meninas B. e M. estavam apresentando seus avatares uma a outra. A menina B. explica a M. que “*Eu queria falar uma coisa pra M. M. eu gosto dela. Eu ... Ela é minha melhor amiga. Brinca de mamãe e filhinha lá no parque. A gente janta juntas. Mas, às vezes, ela fica brigando um pouquinho comigo*”. Observa-se aqui o sentido apresentado pela menina B. ao falar da amiga e se queixar dela, posicionando-se como *Eu Amigo*. Exemplifica-se que, apesar de a atividade “*Eu amigo*” não ter sido realizada (pelos motivos já apresentados anteriormente), no decorrer de outras atividades, os relatos das crianças apresentavam sentidos em relação aos seus posicionamentos do *Eu Amigo* diante da representação do outro.

Durante a apresentação dos avatares, perguntei à menina S. o que “*Bia*” (nome do avatar) estava sentindo. S. respondeu que estava feliz, “*Porque eu tô com você*”. Aqui surgiu uma dúvida: que posicionamento do *Eu* se estabeleceu ali?

Na quarta atividade – “*Minha Família*”, propus às crianças que imaginassem que levaram seus bonecos para casa para participar de uma situação com suas famílias. Lembrei que no desenho, as crianças deveriam retratar uma situação vivenciada por elas e seus bonecos com seus familiares. Ao final da atividade, as explicações sobre os desenhos foram registradas em vídeo.

Apenas os alunos que nesse dia não puderam ir para a aula na piscina (um pequeno grupo de 4 crianças) participaram dos registros em vídeo.

Os desenhos e, em especial, as descrições das crianças se mostraram uma oportunidade de eu conhecer um pouco sobre suas famílias.

Figura 5 – Avatar “Carol”



Fonte: a autora.

Na Atividade “*Eu Filho*”, toda a turma estava sentada em círculo no centro da sala. Iniciei uma conversa sobre o que é ser filho e o que é ser pai, mãe ou algum outro responsável por nós. Expliquei o meu caso, que fui criada pelos meus avós, então os considero meus pais. A partir daí as crianças responderam a essas perguntas, algumas citando situações vividas para ilustrar a resposta. Para eles, ser um filho é “*brincar*”, “*obedecer*”, “*comer tudo*”, “*ser educado*”, “*ser amigo do outro pra brincar*”, “*obedecer as mães e os pais*”, “*dormir com muito carinho*”, “*ser generoso*”, “*ajudar a limpar a casa*”, “*ser bom e gentil*”, “*cuidar do gato*”. Já ser pai e mãe é “*ajudar o filho*”, “*cuidar do filho*”, “*levar o filho pra passear*”, “*dar presente*”, “*cuidar do dodói da criança*”.

Depois da conversa, pedi às crianças que brincassem com seus bonecos como se fossem seus próprios filhos. Eles poderiam se juntar e formar família, mas deveriam cuidar de seus filhos. Em várias situações observadas, as crianças brincavam que seus filhos estavam namorando com os filhos de outro colega. Houve, também, muita brincadeira de luta entre os bonecos. Toda a atividade foi registrada em vídeo.

Neste dia quem estava regendo a turma era uma professora substituta. Ela havia deixado no meio da sala uma mala que fazia parte da atividade que

viria logo em seguida. Assim, algumas crianças logo quiseram deixar os bonecos de lado e iniciar logo a próxima atividade.

Na atividade “*Super-avatar*”, foi proposto às crianças que pensassem em um superpoder para seus bonecos e que registrassem em desenhos. Ao final da atividade, cada criança explicou seu desenho e o porquê de ter escolhido determinado superpoder para seu avatar. Também perguntei se a criança queria ter o mesmo superpoder dado ao boneco.

De maneira geral, observou-se que os superpoderes eram inspirados nos poderes dos super-heróis preferidos de cada criança.

O menino G. disse que seu avatar tinha o poder da inteligência, pois “*ele estuda e sabe matemática*”. Outro, E., disse que deu a sua boneca (Maitê) o poder de imortalidade, pois ele também queria ser imortal. Uma menina, A., deu a sua boneca o “*poder de gato*”, para que pudesse defender os gatos.

Na atividade “*Super-avatar*”, a menina B., ao explicar seu desenho e o superpoder de seu avatar (o “*poder de maquiagem*”), disse que escolheu esse poder “*Porque ela gosta*” e que queria esse poder para ela mesma “*Pra maquiagem minha mãe*”.

Em “*Eu Aluno*”, as crianças foram convidadas a imaginar que trouxeram seus bonecos amigos para a escola e, dessa forma, iriam desenhar três atividades que seus avatares mais gostaram de fazer e uma que menos gostaram. Todos receberam uma folha A4 dividida em quatro partes para realizar a tarefa. As crianças tiveram dúvidas iniciais sobre como seguir a ordem das situações nos quadros da folha, mas, ao final, todos realizaram bem a atividade.

A menina M. se queixou da hora da soneca, pois sua boneca tinha coisas para fazer e não gostou de ficar deitada. O menino E. disse que sua boneca não gostou da atividade de desenho, pois “*doía a mão*”. Espantou-me um menino desenhar que não gostava do dia do brinquedo (sextas-feiras, dias em que cada criança leva um brinquedo para a escola). Perguntei o porquê de ele não gostar dessa atividade, mas R. não soube explicar. Ele raramente leva um brinquedo e, normalmente, depende dos colegas para brincar. Frequentemente as crianças

se aproveitam de situações como essa para manipular a posse de algum brinquedo disputado.

Figura 6 – Atividade de desenho com os avatares



Fonte: a autora

Figura 7 – Desenho avatar “Carol”



Fonte: a autora.

A sétima atividade – *“Como me vejo”*, foi realizada na sala de cozinha experimental, pois a turma estava terminando uma tarefa proposta pela professora na sala de aula.

Uma por uma, as crianças se sentavam diante de um espelho com seus avatares em mãos. Iniciei a atividade contanto que o avatar (através do nome dado para ele pela criança) estava se olhando no espelho. Perguntei como ele se via, se gostava do que via e o que ele diria para si mesmo diante do espelho.

Em geral, as crianças descreveram características físicas observáveis de seus bonecos. Muitas respostas foram bastante positivas como *“Sou lindo!”*, *“Gosto de mim mesmo.”*, *“Sou muito legal!”*. Alguns pareciam um pouco envergonhados em se olhar no espelho e não sabiam muito bem explicar o que estavam sentindo. A fantasia permeou a maioria das falas.

O menino R., na atividade *“Como me vejo”*, estava diante do espelho e com o seu avatar “Rodrigo” em mãos. Foi perguntado se ele gostava do que estava vendo no espelho. Ele disse que sim, *“Porque eu gosto de mim mesmo”*.

Na atividade *“Jogo dos Sentimentos”*, um grupo com cinco crianças foi formado, por vez, para a realização do jogo. Cada criança do grupo recebeu um conjunto de cinco cartões, cada um com o desenho de um emoticon/emoji representando um sentimento: raiva, medo, amor, alegria e tristeza.

Inicialmente, para o primeiro grupo, expliquei que o jogo seria jogado pelos bonecos, assim a resposta seria dada por eles. Uma série de desenhos representando cada uma das situações vivenciadas pelas crianças foi apresentada, seguida da pergunta: *“Como você se sente ...?”* A pergunta era complementada com ambientes em que a criança transita ou por situações vivenciadas.

As seguintes perguntas foram feitas: *“Como você se sente na escola?”*; *“Como você se sente brincando no parquinho?”*; *“Como você se sente em relação a sua família?”*; *“Como você se sente quando está passeando/viajando com sua família?”*; *“Como você se sente quando está brincando com seus amigos na rua?”*; *“Como você se sente quando está em uma festa da família?”*; *“Como você se sente em relação ao seu pai?”*; *“Como você se sente em relação*

a sua mãe?”; “Como você se sente em relação ao (nome de cada criança)?”; “Como você se sente em relação a você mesmo?”.

As crianças do primeiro grupo, logo no início do jogo, desinteressaram-se pelos avatares. Esse motivo me fez repensar a dinâmica do jogo e mudar a estratégia com o segundo grupo.

Com as crianças do segundo grupo, as perguntas foram feitas diretamente a cada aluno, não mais por intermédio dos bonecos. Ficou clara a diferença em relação às respostas. Nesse segundo grupo, as crianças respondiam de forma objetiva e participaram com muito mais interesse. Ao final do jogo, elas queriam repeti-lo, mesmo que as figuras e perguntas fossem as mesmas.

O menino S., durante a atividade *“Jogo dos Sentimentos”*, relatou a raiva que sentia em relação a si próprio, pois tinha medo de ficar em seu quarto no escuro porque o pai aparecia e tinha *“olhos brilhantes e vermelhos”*. Neste exemplo, S. apresenta sentidos relacionados ao seu posicionamento do *Eu Filho* (com base em uma situação curiosa de sua relação com seu pai).

S. também disse que sentia tristeza em relação ao pai pois *“Ele me chama de pinto amarelo”*. As crianças riram nesse momento. E então S. disse *“E eu chamo ele de pinto roxo”*. Foi perguntado o porquê disso tudo. E ele simplesmente respondeu *“Porque é uma brincadeira nossa”*.

Observaram-se, também, sentidos relacionados ao posicionamento do *Eu Filho* em relação às mães na insatisfação e satisfação das crianças ao falarem das broncas e dos cuidados demonstrados por elas. O menino E. diz que em relação a sua mãe fica triste *“Porque, quando eu chego em casa, minha mãe só fala: ‘Primeira coisa que chegar em casa é tomar banho!’ (imitando a fala da mãe) Porque eu já sei! POR ISSO QUE EU TÔ TRISTE!”*. Ou da menina M. que diz que fica mais feliz em relação a mãe *“Porque... Porque... Quando eu chego em casa. A minha mãe.... Vai ter que me tomar o banho bem gostosinho e quentinho porque eu gosto.”*.

A menina M., durante o *“Jogo dos Sentimentos”*, quando perguntada o que sente em relação a sua sala de aula, respondeu que ficava feliz, *“Porque eu*

gosto quando... Ficar na mesa escrevendo o dia todo”, sentido esse relacionado ao seu posicionamento do *Eu Aluno*.

Figura 8 – “Jogo dos Sentimentos”



Fonte: a autora.

A Atividade “*Eu amigo*” não pôde ser realizada, pois o encerramento com a apresentação anual dos alunos já havia acontecido e, em decorrência disso, muitos alunos já haviam de férias. Não havia garantia de que os poucos que ficaram em sala continuariam pelos dias seguintes. Dessa forma, para que os que estivessem no dia da atividade do Jogo dos Sentimentos não ficassem sem os seus avatares, a atividade do “*Eu amigo*” foi descartada.

Ao final, a Avaliação Geral foi realizada através de uma socialização da turma acerca do que foi aprendido, do que mais gostaram e, se possível, se foram percebidas mudanças e quais ocorreram. Essa atividade foi realizada com apenas metade da turma, pois muitas crianças já haviam saído de férias.

Eu e as crianças nos sentamos no chão, em círculo, para um breve bate papo sobre a experiência de trabalho com os avatares. Iniciei dizendo que gostaria de conversar com eles sobre as atividades que foram feitas com os bonecos durante todos os últimos meses. Perguntei o que eles acharam, se gostaram. Alguns disseram que sim. Em seguida, perguntei se eles haviam

enjoado dos bonecos. Alguns confirmaram que sim. Perguntei ainda o que eles queriam fazer com os bonecos, lembrei que muitos queria levá-los para casa. Pedi ideias sobre o que poderia ter sido feito a mais com os avatares. O menino I. disse que queria poder molhar o boneco, outro, G., queria que ele pudesse tomar sol *“pra ficar preto”*.

Observou-se, ainda, que, durante as atividades interventivas realizadas, os casos narrados pelas crianças da pesquisa foram bem objetivos e concretos, corroborando os teóricos que afirmam que, em geral, as autodescrições realizadas pelas crianças entre dois e seis anos de idade limitam-se a características concretas, externas e observáveis como, por exemplo, descrições relacionadas aos aspectos físicos e às atividades realizadas, tendo como base situações concretas, e não habituais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão (mas sem um fim em si mesma), inicialmente fica a reflexão acerca da relevância em se considerar a fala da criança no ambiente escolar. E a experiência proporcionada por este estudo reforçou isso durante todo o tempo. Se na escola a fala da criança não é totalmente negligenciada pelo professor, é pouco incentivada, e, ainda, menos reconhecida. Esse fato ficou latente durante o trabalho realizado com o as crianças, o que corroborou minha opinião acerca da necessidade de haver um espaço para a fala dos pequenos no ambiente escolar, em especial a fala sobre si mesmo. Certamente esse espaço não é frequentemente disponibilizado. Afinal, falar e refletir sobre si é tarefa muitas vezes complicada, mesmo para um adulto, e, em relação às crianças, não parece ser algo muito incentivado na escola pelos professores e nem mesmo em casa pelos pais.

Assim, neste trabalho pretendeu-se que cada criança tenha tido a oportunidade de entrar em contato consigo próprio por meio das atividades desenvolvidas, das relações estabelecidas e das falas, enfim, dos sentidos produzidos por ela própria que sugerem os seus posicionamentos do Eu, ainda que não tenha consciência plena de todo esse processo.

Fundamentado na perspectiva dialógica de desenvolvimento do *Self*, na *Teoria do Self Dialógico* e na concepção de *Posições do Eu*, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a criança na Educação Infantil se percebe na sua relação consigo mesmo e com o outro, buscando identificar e analisar os sentidos produzidos pelas crianças que sugerem seus posicionamentos do Eu como aluno, como filho e como amigo, tendo como base empírica os dados levantados por meio da realização das atividades propostas no plano de ações interventivas intitulado “*Eu, avatar*”.

Conclui-se com base em uma análise interpretativa dos resultados observados apreendidos no decorrer da realização das atividades propostas, nas relações estabelecidas entre todos os envolvidos e nas falas das crianças, que diversos sentidos apresentados por elas, e registrados neste estudo, sugerem seus posicionamentos do Eu como aluno, como filho e como amigo.

Como contribuição deste estudo para a Educação, considera-se, frente a temática apresentada, que o desenvolvimento pessoal da criança se configura como um aspecto central no processo dialógico do aprender-ensinar. Entende-se, com isso, que a percepção e a mediação do professor acerca das dimensões e processos que constituem o desenvolvimento pessoal de seus alunos se constituem como atitudes necessárias na trajetória de uma aprendizagem na qual se entende que a criança mais consciente e segura de si desenvolve uma relação de diálogo ativo com o conhecimento, ao invés de simplesmente assumir uma posição de mera coadjuvante no processo educativo.

6 REFERÊNCIAS

- CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira, CALDEIRON, Ana Cláudia. *Culturas infantis em creches e pré-escolas. Estágio e pesquisa*. GEPEDISC – culturas infantis. 1ª edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.
- CASAGRANDE, Clede A. G. *H. Mead & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume 1: Psicologia Evolutiva. Tradução Daisy Vaz Moraes. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume 2: Psicologia da educação escolar. Tradução Daisy Vaz Moraes. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, Sandra Ferraz Castillo Dourado; BRANCO, Angela Uchoa. *A Teoria do Self Dialógico em Perspectiva*. Psic.: Teor. e Pesq. Brasília, v. 32, n. 1, p. 25-33, Mar., 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000100025&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: março, 2018.
- GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 19ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RONCANCIO-MORENO, Monica; BRANCO, Angela Maria. *Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural*. Psicol. estud., Maringá, v. 19, n. 4, p. 599-610, Dez., 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722014000400599&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: março, 2018.
- RONCANCIO-MORENO, Monica; BRANCO, Angela Maria. *Desenvolvimento do Self nos Primeiros Anos de Vida: Teoria e Pesquisas*. 2015. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/21057> > Acesso em: Março, 2018.
- SANTANA, Alba Cristhiane. *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2010.
- SEKKEL, Marie Claire. *O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott*. Psicologia – USP, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, Apr. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100086&lng=en&nrm=iso > Acesso em: julho, 2018
- SHAFFER, David R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Tradução Cíntia Regina Pemberton Cancissu. Revisão técnica Antônio Carlos Amador Pereira. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SCHULTZ, Duane P. *Teorias da Personalidade*. Tradução de All Tasks. 2ª ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2015.

SKLIAR, Carlos. *Derrida & a Educação*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Nadja Maria Vieira da; VASCONCELOS, Angelina Nunes de. O Self Dialógico no Desenho Infantil. *Psicol. Reflx. Crit.* Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 346-356, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200015> Acesso em: agosto, 2018.

VALSINER, Jaan. *Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução e revisão técnica: Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIVEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. *A construção narrativa da identidade*. *Psicol. Reflx. Crit.* Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 163-170, Mar 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722014000100018&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: agosto, 2018.



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação - FE
 Departamento de Teoria e Fundamentos
 Área: Psicologia da Educação
 PESQUISA: *Eu, Avatar*

TERMO DE CONSENTIMENTO Para menor de idade

Meu nome é Ana Carolina Branquinho Carneiro¹, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB, matrícula UnB, CPF, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire². Estou realizando uma pesquisa sobre a construção do autoconceito (“autoconhecimento”) das crianças da pré-escola. Para isso, serão realizadas conversas informais com as crianças acerca de suas próprias produções. Algumas atividades realizadas poderão ser eventualmente gravadas em áudio e vídeo. Assim, gostaria de solicitar sua autorização para a participação de seu (sua) filho (a).

Esclareço que as conversas informais ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele (a); e lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo, você pode me contatar por meio do e-mail carolbranquinho@gmail.com e pelo telefone celular.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) aluno (a): _____

Endereço do(a) aluno (a): _____

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): _____

RG ou CPF: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

¹ Contato: E-mail:

² Contato: Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: