EXAMINANDO OS PROCESSOS DE ASSIMILAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO, CONSTRUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CULTURA ENTRE CRIANÇAS DE DOIS ANOS NO AMBIENTE DE CRECHE

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

JULIANA MARIA FERREIRA DE LUCENA

EXAMINANDO OS PROCESSOS DE ASSIMILAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO, CONSTRUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CULTURA ENTRE CRIANÇAS DE DOIS ANOS NO AMBIENTE DE CRECHE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Profª Drª Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

RECIFE

2010

Lucena, Juliana Maria Ferreira de

Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche / Juliana Maria Ferreira de Lucena. – Recife: O Autor, 2010.

160 folhas: il., fotos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2010.

Inclui: bibliografia e anexos.

1. Psicologia. 2. Desenvolvimento da criança. 3. Interação social em crianças. 4. Brincadeiras. 5. Significação. I. Título.

159.9	**CDU (2. ed.)**	**UFPE**
150	**CDD (22. ed.)**	**BCFCH2010/59**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

PROCESSOS DE ASSIMILAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO, CONSTRUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CULTURA ENTRE CRIANÇAS DE DOIS ANOS NO AMBIENTE DE CRECHE

Comissão Examinadora:

Profª Drª Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
1° Examinador/Presidente

Profª Drª Kátia de Souza Amorim
2° Examinador

Profª Maria de Fátima de Souza Santos
3° Examinador

Recife, 11 de fevereiro de 2010

AGRADECIMENTOS

Como não poderia deixar de ser, gostaria de começar agradecendo àquela que foi a minha grande parceira na realização desse projeto: Bel (minha Orientadora Maria Isabel Pedrosa). Esses poucos mais de três anos de convivência com você, só fez crescer em mim o desejo de continuar fazendo pesquisa em Psicologia de forma ética e comprometida com a produção de conhecimento de qualidade. Muito obrigada por aguçar a minha curiosidade e observação, pelos ensinamentos transmitidos, orientações cuidadosas e presença constante. Para mim é um prazer imenso ser sua orientanda e poder contar, acima de tudo, com a sua amizade.

Aos meus pais, Rosália e Marcos, por sempre respeitarem as minhas escolhas e me apoiarem na realização desse projeto. Muito obrigada pela minha formação! Eu devo grande parte disso a vocês que apostaram em mim.

Ao meu irmão, Alysson Lucena. Obrigada por respeitar minhas necessidades, por sempre liberar o computador para mim, pela força no período de mobilidade estudantil, por me ensinar a pegar leve com a vida e pela amizade incondicional.

À minha tia Tereza (Tetê), por inúmeras coisas... pela minha infância de paparicos, pelo colo seguro de sempre, por me estimular a ver o colorido das ruas, pelo arroz com frango e batatas mais delicioso que existe, por ser a melhor tia-avó, minha segunda mãe e melhor amiga que se pode ter.

À minha prima-irmã Izabel (Bebel), pelo apoio, incentivo e cumplicidade construída nesses 25 anos de convivência. Um agradecimento especial a ela por Filipinho e Rafa, seus filhos, crianças que eu amo demais!

À ‘grande família’ Lucena – vó Júlia, vô Leo, tia Solange, tia Taciana, tia Irene, tio Carlos, Giselle, Walter, Célio, primos e ao meu afilhado Tarcinho – pela torcida e investimento afetivo. Vocês foram fundamentais nos momentos que precisei recarregar as baterias.

À minha madrinha Neide e família, pelo carinho de sempre. Um agradecimento especial à minha prima Ju por ter me proporcionado um dos momentos mais inesquecíveis da minha vida: registrar o parto de Maria Giullya. Emoção que encheu a vida de vida!

À família Ferreira – vó Rosemira (*in memoriam*), tia Zeza, Rinaldo, tia Rosângela, Andresson, Mally, minha pequenina Maylla e primos, que mesmo quando distantes se fizeram presentes neste processo através do afeto despendido.

Às minhas amigas Renata Azêdo e Bárbara Macedo por estarem sempre comigo em todos os momentos da minha vida desde a infância.

À minha turma de graduação, a turma Psi mais aconchegante que a UFPE já teve. Um agradecimento especial vai para aqueles que se tornaram mais chegados durante esses oito anos de amizade: Andressa, Ana Luíza, Antônio, Cesar, Daniela, Érika, Giselle, Ítala, Josina, Kayse, Laila, Michelle, Paula, Pedro, Renata e Tâmara.

A Andressa e Kayse, que, apesar da distância física, continuaram se fazendo presentes na minha vida, incentivando-me a desbravar novos desafios. Preciso dizer que não foi fácil passar por esta etapa sem tê-las no meu dia-a-dia e como parceiras.

Agradecimento especial a Érika (Kika) e Michelle (Mi), que literalmente me aguentaram nos meus períodos de aperreio, me tirando 'da toca' para refrescar as ideias. Não tenho como agradecer a amizade, o cuidado e o incentivo que sempre recebo de vocês. Amo muito!

Um agradecimento especial vai para Michelle e sua família pelo investimento afetivo e carinho que sempre recebo. Amiga, muito obrigada pela revisão de parte do meu texto na reta final deste trabalho.

A Mauro e Antônio, amigos essenciais nesses momentos de saída 'da toca'.

A Pedro Figueiredo, pela amizade que se tornou mais estreita nesses dois últimos anos e pela parceria durante o mestrado. Agradeço também pelo suporte técnico que literalmente me salvou a vida em tantos momentos nesse período.

Um agradecimento especial vai para Karine Viana, por segurar na minha mão nos momentos em que a saída do trilho foi inevitável. Muito obrigada por tudo, amiga!

A Ludmila Sousa, porque 'anjo' foi o papel perfeito para ela nesse processo. Não tenho palavras para agradecer o bem que a sua companhia, sinceridade, sensibilidade, senso de humor me fizeram. Obrigada pelo colo, amiga! O seu apoio foi essencial durante esse período!

À minha turma de mestrado, porque o presente que recebi de vocês simboliza para mim que continuaremos mantendo contato depois de formados Mestres.

Aos amigos de Ribeirão Preto, Aline, Juliano, Noemi, Daniel, Adriana, Cristiane Campos, Flávia, Maíra, Maria Tereza e Thalita, por cuidarem tão bem de mim e fazerem da minha vida ribeirãopretana 'super legal'!

A Gilcélia, por me ajudar a crescer e crescer junto comigo.

A Mônica Parreiras, por me ajudar a buscar o melhor de mim, respeitando o meu processo de desenvolvimento e podendo sonhar com voos cada vez maiores.

Aos profissionais e supervisores que passaram pela minha formação como Psicóloga Clínica e Pesquisadora: Teresa Cavalcanti e Célia Regina (Grupo de Psicologia Hospitalar de Pernambuco – GPH/PE – Santa Casa de Misericórdia do Recife; Terêsa Schettini e Marcele Nogueira (Hospital das Clínicas – HC/UFPE); Rossane Wanderley (Grupo de Estudos em Psicanálise); Marina Assis Pinheiro e Raquel Bertozi Lucchesi (Programa de Atenção Psicossocial ao Observador de Bordo – PAPS –DEPAq/UFRPE/PR). Muito obrigada pelo solo seguro que serviu de base na construção dos meus primeiros passos como Psicóloga.

Um agradecimento especial vai para a minha amiga Débora Rocha, que durante esse período de formação me brindou com a sua escuta clínica primorosa, disponibilidade para estar com o outro e parceria. Muito obrigada pela amizade e pelas risadas que sempre damos juntas.

Agradeço também a Kátia Simone pelo carinho, amizade e por sempre confiar no meu trabalho. Você é uma das minhas referências.

A Júlio Brandão e Heleno Seixas, pela força no inglês, paciência e boas risadas com a minha resistência e aperreios com essa língua.

Às Profª Ivane Pedrosa e Telma Avelar, por fazerem parte da minha trajetória como Psicóloga e Pesquisadora. Obrigada pela torcida e carinho de sempre.

À Profª Jaileila, pelas trocas realizadas durante as tardes da disciplina Interação Social e Desenvolvimento Humano.

À Profª Fátima Cruz, pela oportunidade de iniciação à docência no estágio realizado. Muito obrigada pela disponibilidade e cuidado com que sempre acolheu minhas dúvidas. Aprendi muito com a sua paixão à docência! Agradeço igualmente a Marcinha (monitora) e à turma de Pedagogia, pelas trocas realizadas.

Às Profª Fátima Santos e Ana Carvalho, pelas valiosas e fundamentais observações na minha banca de qualificação.

Ao grupo de pesquisa do Laboratório de Interação Social Humana – LabInt, pelas ricas discussões nas tardes de quarta-feira, discussões estas que me ajudaram a manter aceso o espírito investigativo durante a realização desta dissertação. Um agradecimento especial vai para Julio Macário, pela parceria sempre tão estimulante. A Melina e Mayara, pelas histórias, risadas e desabafos. A Pedro Lira, pela cumplicidade, incentivo nas horas de aperreio e amizade. A Karine Viana, novamente, pela parceria, confiança e criatividade, que sempre me dão inspiração e desejo de ir mais adiante. Agradecimento também especial a Ana Nery, pelo incentivo e por me presentear com o seu bom humor contagiante sempre que a encontro. A Tacyana Ramos, pelo carinho, confiança e parceria durante os trabalhos. A Lucinha Caraúbas,

por sempre nos presentear com alguma novidade de leitura renovando o nosso gás. A Telma Vitória e Rachel Freitas, que apesar do pouco tempo de convivência, foram fundamentais com o apoio durante o período de mobilidade estudantil.

Um agradecimento especial vai para Karine Viana e Pedro Lira, pela revisão dos meus textos e preciosas sugestões durante o processo de finalização deste trabalho.

Muito bom trabalhar e contar com a amizade de todos vocês!

Ao pessoal do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Infantil (CINDEDI-USP/RP), pela gostosa acolhida durante o meu período de mobilidade.

Ao grupo de pesquisa da professora Katia Amorim no CINDEDI, pelas discussões animadoras que me faziam voltar para casa, depois das nossas reuniões, cheia de novas ideias para este trabalho. Um agradecimento especial vai para Carolina Costa, Cláudia Yazlle, Cristiane Campos, Carla, Fernanda Silva, Kátia Colus, Luciana Rodrigues, Lucia Tinós, Luíza Menezes, Manuela Manaia, Natália Santos, Renata e Rosária Saullo, que me ajudaram a aproveitar ao máximo a experiência de mobilidade estudantil.

À professora Katia Amorim, por me acolher de forma tão cuidadosa durante o meu estágio no CINDEDI. Não tenho palavras para agradecer a atenção despendida às minhas dúvidas, às ricas observações nos meus textos e, principalmente, à confiança no meu trabalho. Muito obrigada!

Aos profissionais e crianças que compõem a creche Carochinha, pela excepcional oportunidade de aprendizado sobre Educação Infantil durante o período do meu estágio de observação.

Às crianças da creche investigada, pela oportunidade de poder observá-las. Aos pais das crianças, às educadoras e profissionais da instituição, por possibilitarem esta investigação.

A Alda e Bruno, pela disponibilidade e atenção despendida sempre que precisei.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), por financiar esta dissertação de mestrado.

À vida, por ter me proporcionado essa diversidade de encontros que tornou possível a realização desse projeto que é tão importante para mim.

“O homem é um ser cultural por natureza pelo fato de que
é um ser natural por cultura”
Edgar Morin, O Enigma do Homem

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1. Ajustamento de Claudino e Miguel para equilibrar a garrafa na caixa 71
Foto 2. Vinícius fazendo de conta que batuca em um pandeiro 80
Foto 3. Movimento de pernas realizado por Gleysse e Tiffani 83
Foto 4. Lua reproduzindo o passo de defesa da capoeira 83
Foto 5. Crianças girando em torno do próprio corpo, batucando nas tampas vermelhas e cantando 'Roda Pião'..... 87
Foto 6. Diferentes momentos de Tiffani cantando em cima da cadeira 90
Foto 7. Crianças escorregando pelo espaldar da cadeira 90
Foto 8. Lua, Vinícius e Artur engatinhando por baixo das carteiras 93
Foto 9. Gabriel acenando tchau para ADI 94
Foto 10. Crianças engatinhando por baixo das carteiras 94
Foto 11. Crianças engatinhando por baixo do segundo lance de carteiras 95
Foto 12. Fernando sentado na mesa com as pernas abertas como se estivesse montado. Demais crianças em volta da mesa..... 102
Foto 13. Artur montado na mesa (sentado de pernas abertas), movimentando o corpo como se estivesse galopando e vocalizando 'Momm' 104
Foto 14. Crianças montadas nas carteiras 107
Foto 15. Tarcio montando na caixa plástica rosa colocada por Samuel entre as carteiras..... 110
Foto 16. Lua movimentando os mãos e braços como se estivesse dirigindo e vibrando os lábios fazendo um barulho de motor de automóvel 111
Foto 17. Tarcio e Tiffani experimentando montar na mesa 112
Foto 18. Tarcio, Tiffani, Luan e Artur montados nas carteiras na sessão 10 116
Foto 19. Gabriel e Tiffani arrastando os colchonetes pelo galpão 120
Foto 20. Tarcio pedindo o brinquedo que a educadora tem nas mãos para colocá-lo no seu colchão 122
Foto 21. Tentativas de Tarcio de tirar Ana Vitória do colchonete 125
Foto 22. Expressão de satisfação de Claudino ao ser arrastado por Artur e Tarcio 125
Foto 23. Crianças puxando e empurrando Julia que está sentada no cesto 129
Foto 24. Sequência de revezamentos entre Thais e Gleysse 131

Foto 25. Revezamento realizado entre Thais e Nathalia 132
Foto 26. Yury pulando e cantando *'tai tai'* pela primeira vez 134
Foto 27. Expectativa de Yury para que seus colegas pulem e caiam após a sua segunda queda 134
Foto 28. Queda das crianças após pularem e cantarem *"tai, tai"*.....134
Foto 29. Tarcio entrando no cesto no lugar de Julia 136
Foto 30. Artur vibrando por ter conseguido deslocar o cesto por alguns centímetros 137
Foto 31. Crianças pulando e dando gritinhos envolvidas pelo elástico 137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21

2.1 Uma perspectiva evolucionista: o estudo do comportamento humano a partir da psicoetologia 21

2.1.1 Biologicamente sociocultural: um pressuposto compartilhado por Wallon, Bruner e Tomasello 25

2.1.1.1 O papel das emoções e a importância da imaturidade na ontogênese humana a partir da teoria de Wallon e de Bruner 28

2.1.1.2 Compreendendo a capacidade exclusivamente humana de ser biologicamente social e cultural a partir de Tomasello 33

2.1.2 O modo exclusivamente humano de transmitir cultura 37

2.2 Um enfoque sociointeracionista de desenvolvimento 39

2.3 Diálogo entre a Psicologia e a Sociologia da Infância: William Corsaro e a compreensão da *cultura de pares* em crianças pequenas 41

2.4 Significação, brincadeira, e *cultura de pares* em crianças pequenas 45

2.4.1 Significação e ação 46

2.4.1.1 A brincadeira entre pares de crianças pequenas em contexto de creche: construção de bens culturais e expressão de significação..... 51

3 OBJETIVOS 58

4 MÉTODO 60

4.1 O local da pesquisa: a creche 60

4.2 Os sujeitos da pesquisa 62

4.3 Materiais utilizados 63

4.4 O procedimento de coleta 63

4.5 Procedimentos de análise 67

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 74

5.1 Trazendo conhecimentos produzidos na macrocultura para a microcultura do grupo de brinquedo 74

5.2 Construindo e transformando significações durante a brincadeira 91

5.3 Transmitindo as significações compartilhadas para outras crianças do mesmo agrupamento etário com potencial de transformarem-se em microcultura daquele grupo de brinquedo 113

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 140

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 146

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

ANEXO C – TABELA COM OS NOMES E IDADES DAS CRIANÇAS NO INÍCIO E FIM DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

ANEXO D – TABELA COM AS IDADES DAS CRIANÇAS E FREQUÊNCIA DURANTE A COLETA DE DADOS DA PESQUISA

ANEXO E – TABELA DE MINUTAÇÃO DOS EPISÓDIOS DO GRANDE GRUPO UTILIZADOS NA DISSERTAÇÃO

ANEXO F – CONTROLE DOS OBJETOS PRESENTES EM CADA SESSÃO DE VIDEOGRAVAÇÃO

RESUMO

Esse estudo discute os processos de assimilação, transformação, construção e transmissão culturais entre crianças de um grupo de creche, em situação de brincadeira livre, processos que potencializam a constituição de uma microcultura naquele grupo de brinquedo, tal como caracterizado na literatura da Psicologia do Desenvolvimento Infantil. A investigação está apoiada nos estudos realizados por Bruner e por Tomasello, e na teoria de Wallon. Esses três autores reconhecem a espécie humana como biologicamente sociocultural com adaptações precoces para essa especificidade, por exemplo, a necessidade de interações sociais desde o início da vida. Em diálogo com a Sociologia da infância, utiliza-se o conceito de *peer culture* cunhado por Corsaro e Molinari: "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares de idade". Participaram da pesquisa 20 crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que agrega creche e pré-escola, da cidade do Recife, com idade média de dois anos e dois meses, pertencentes ao mesmo agrupamento etário (Grupo 1). As crianças foram observadas nas suas próprias salas de convivência ou em outros espaços de lazer da instituição, com a presença das professoras e auxiliares. A videogravação foi utilizada como recurso para o registro das observações e estas ocorreram em situação de brincadeira livre, por 24 minutos em média, duas vezes por semana, durante um período de quarenta e cinco dias, perfazendo um total de 11 sessões videogravadas. Os dados foram tratados por meio da *análise microgenética*: cada sessão foi observada atentamente, várias vezes, e 56 episódios foram identificados, recortados e transcritos em detalhe. Esses episódios interacionais apresentavam indícios de construção de uma rotina de brincadeira e/ou a criação de significados incomuns para os objetos da própria instituição que as crianças fazem uso (brinquedos, cadeiras, mesas, carteiras, etc.). Além dessas características, antecipava-se que a atividade recortada tinha potencial para persistir e se estender no grupo. A análise dos episódios foi realizada em três grandes tópicos de discussão: 1) trazendo conhecimentos produzidos na macrocultura para a microcultura do grupo de brinquedo; 2) construindo e transformando significações durante a brincadeira; 3) transmitindo as significações compartilhadas para outras crianças do mesmo agrupamento etário com potencial de transformarem-se em microcultura daquele grupo de brinquedo. Os dados revelaram que, mesmo sem a ocorrência de linguagem verbal, ou apenas com seu uso incipiente, o processo de significação em que as crianças se envolvem pode ser inferido por meio de suas ações, gestos, sons, mímica e outros movimentos de seu corpo. As brincadeiras se desenrolam considerando-se regras claramente definidas por elas que as orientam e sugerem 'do que' e 'como' brincarem, por exemplo, imitando as ações do colega para compartilhar com ele um roteiro base de brincadeira. A reprodução da ação também é interpretada pela criança, que a re-significa e a incrementa durante a brincadeira. Repetindo e adicionando variações a um tema de brincadeira que persiste no grupo, as crianças, cooperativamente, consolidam uma estrutura de participação identificável de brincadeira e constroem uma microcultura compartilhada.

Palavras-chave: Interação de crianças. Brincadeira. Cultura do grupo de brinquedo. Processo de significação.

ABSTRACT

This work discusses the process of cultural assimilation, transformation and construction among children groups in a daycare center during free plays. As the literature of Child Development Psychology has stated, these processes potentiate the constitution of microculture in a playgroup. The investigation is based on studies by Brunner and by Tomasello, and Wallon's theory. These authors recognize the human being as biologically sociocultural with premature adaptations for this, for instance, the necessity of social interaction since the beginning of life. Dialoguing with Infancy Sociology, this work uses the concept of peer culture which was created by Corsaro and Molinari: "a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers". Twenty children from a Municipal Center of Children Education in Recife, which is a compound of daycare center and preschool, participated in this research. The children were two years and two months old in average and they belonged to the same age group (Group 1). They were observed in their own class rooms or in the other leisure locations in the institution with the presence of the teachers and their assistants. Video recording was used as a resource to register the observations which occurred in free play situation, during 24 minutes in average, twice per week, over a 45 day period, adding up to 11 video recorded sessions. The data were treated by microgenetic analysis: each session was observed intently, several times, and 56 episodes were identified, clipped and transcripted in detail. These interactional episodes presented indications of the construction of a play routine and/or the creation of uncommon meanings for common objects of the institution that are used by the children (toys, chairs, tables, desks, etc). Besides these characteristics, it was supposed that the clipped activity had the potential to persist and be extended inside the group. The analysis of the episodes was carried out in three great discussion topics: 1) bringing knowledge produced in the macroculture to the microculture of the playgroup; 2) constructing and transforming meanings during the play; 3) transmitting the shared meanings to the other children of the same age group that have the potential to become a microculture of that playgroup. Even without the occurrence of verbal language, or only with its incipient use, the data reveal that the meaning process in which the children are involved could be inferred by their actions, gestures, sounds, mimics and other movements of their bodies. The play was unrolled considering rules clearly defined by the children. These rules guided and suggested to the children 'what' and 'how' they played, for instance, imitating the actions of the partner in order to share with him/her a basic play script. The children also interpret their imitations, by reinventing the meanings of the actions and incrementing those during the play. Repeating and adding variations in a play theme which persist in the group, cooperatively, the children consolidate a structure of identifiable participation of the play and construct a shared microculture.

Keywords: Children interaction. Play. Playgroup culture. Meaning process.

1 INTRODUÇÃO

Desde que nasce, a criança se envolve num processo de significação do mundo e de si própria e revela, por meio de seus comportamentos (ações), mesmo antes da aquisição da linguagem verbal, que possui habilidades comunicativas. Essas habilidades revelam que as crianças pequenas são protagonistas de processos de significação; com os recursos de que dispõem, em cada idade, elas interpretam ações de parceiros, adultos ou outras crianças, compartilhando com eles informações que também possibilitam construções conjuntas.

No Brasil, alguns pesquisadores (cf., por exemplo, PEDROSA; ECKERMAN, 2000; CARVALHO; PEDROSA, 2002; AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008) já vêm empreendendo esforços na direção de ampliar o campo de pesquisas que exploram como as crianças pequenas, durante as interações estabelecidas com seus parceiros de idade, constroem e expressam significações. Durante as interações com os coetâneos, a criança pequena revela valores, concepções e regras que fazem parte do contexto social no qual ela está inserida. Além disso, ela tem a possibilidade de recriar, a depender do parceiro e de acordo com os seus interesses para brincar, regras e valores, como também construir, com os coetâneos, empreendimentos culturais próprios da microcultura do grupo de brinquedo do qual fazem parte, com potencial para persistirem (PEDROSA; ECKERMAN, 2000; CARVALHO; PEDROSA, 2002).

O interesse pelo tema, a saber, o compartilhamento de significados e suas repercussões na construção e transmissão de cultura entre crianças, num grupo de brinquedo, surgiu ainda no período da graduação, enquanto aluna de iniciação científica e participante do projeto integrado que investigou a compreensão social e comunicação de crianças pequenas. As observações de grupos de crianças do quarto e quinto ano de vida, em situações lúdicas, evidenciaram que as crianças construíam, nos momentos de interação com os parceiros,

algumas formas de brincar muito particulares: significados novos e incomuns eram atribuídos ao objeto, construindo assim um novo artefato cultural, que logo era compartilhado e, muito frequentemente, retomado em outros momentos de interação.

Nessa época da graduação, o estudo foi orientado pela definição de cultura de pares (*peer culture*) proposta por Willian Corsaro e Luisa Molinari, que entendem cultura de pares como um "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os seus pares de idade" (CORSARO; MOLINARI, 1990, p. 214).

A fim de dar continuidade ao estudo e contribuir para o entendimento do processo de significação em crianças pequenas, colocou-se então, para esta dissertação, o seguinte questionamento: *quais os fenômenos culturais que emergem num grupo de brinquedo de crianças de dois anos e que são por elas ´reconhecidos´ e transformados em suas formas de brincar, e são passíveis de reconhecimento por um observador?*

Esta pergunta realça a possibilidade de investigação da criação e da transmissão de uma cultura própria do grupo de brinquedo em crianças pequenas e, portanto, orientou a formulação do projeto investigativo que deu origem a esta dissertação de mestrado. As ideias de Corsaro e Molinari (1990) sobre 'cultura de pares' foram consideradas em conjunto com a teoria clássica do desenvolvimento infantil de Henri Wallon e estudos dos pesquisadores Jerome Bruner e Michael Tomasello. Esses autores compartilham de uma compreensão de que os seres humanos são biologicamente socioculturais e, portanto, se constituem em um meio de constantes trocas sociais.

Após a revisão da literatura especializada, verificou-se que as pesquisas (cf. ex. CORSARO; MOLINARI, 1990; PONTES; MAGALHÃES, 2002; 2003; CARVALHO; PEDROSA, 2002) apontam que a cultura está imbricada nas práticas infantis, sendo a brincadeira um *locus* privilegiado para observar a sua manifestação. Percebe-se também a clara defesa de que o fenômeno da cultura não é exclusividade do mundo adulto, emergindo bens culturais da interação criança-criança, mesmo daquelas que ocorrem em crianças muito pequenas (PEDROSA; ECKERMAN, 2000; CARVALHO; PEDROSA, 2002).

Esses trabalhos também realçam que a transmissão da cultura no grupo de crianças não é entendida como meramente repasse de informações. Ou seja, a forma como a brincadeira se estabelece no grupo não pode ser compreendida como uma cópia exata da cultura transmitida. Como salientam Pontes e Magalhães (2003, p. 122), "as crianças em interação modificam cultura e criam cultura".

Essa ideia remete a outro aspecto interessante encontrado no levantamento da literatura. Há uma concordância entre grande parte dos autores de que a criação e transmissão de cultura entre crianças necessitam ser compreendidas de uma forma interdisciplinar, haja vista a complexidade do fenômeno. É nesse sentido que o diálogo com os sociólogos Willian Corsaro e Luisa Molinari, por exemplo, mostrou-se pertinente, sobretudo porque a Sociologia permite identificar nas culturas uma estrutura que as especifica como um sistema de regras.

Há, contudo, especificidades em alguns desses trabalhos que merecem ser apontadas. Nas pesquisas de Pontes e Magalhães (2002; 2003), por exemplo, muitas vezes a transmissão cultural entre as crianças é discutida como a preservação da memória das tradições culturais. Essas tradições culturais são representadas pelas brincadeiras populares conhecidas também como brincadeiras tradicionais de rua (brincar de peteca, de pipa, de pião, de roda, etc). Nesses trabalhos, especificamente, a linguagem verbal recebe destaque particular para que a cultura do grupo possa ser transmitida. Além disso, a transmissão ocorre muitas vezes das crianças mais velhas às crianças mais novas.

Por outro lado, os trabalhos de Carvalho e Pedrosa (2002) e Pedrosa e Eckerman (2000) abordam mais diretamente a criação de rotinas (rituais lúdicos novos) que podem se tornar parte da microcultura do grupo de brinquedo. As pesquisadoras discutem como as crianças vão se organizando no grupo (assumindo posições no espaço físico da sala, sincronizando suas ações, explorando objetos físicos, etc.) a partir de significados compartilhados com o parceiro, mesmo na ausência da linguagem verbal. Elas observaram que por meio dessa reorganização as crianças constroem formas de brincar que são reconhecíveis pelo próprio grupo de crianças e estas se consolidam como um conhecimento coletivo daquele grupo, um bem cultural.

Assim, considerando a carência de estudos empíricos que explorem a criação e transmissão de cultura de pares – microcultura - das crianças pequenas, e tendo como base as reflexões suscitadas pelo estudo de Pedrosa e Eckerman (2000), é que a questão de pesquisa inicialmente apresentada se desdobrou nas seguintes indagações: a) *que características podem sugerir um processo de construção e compartilhamento de significados entre crianças de dois anos?;* b) *como esses significados construídos e compartilhados se estendem para outros parceiros do grupo de brinquedo?;* c) *como essas rotinas se configuram como microcultura num grupo de brinquedo de crianças de dois anos?*

Neste ponto, coloca-se uma questão: por que estudar construção de cultura em crianças de dois anos de idade?

Levantam-se duas justificativas que podem contemplar esta questão:

- Como já foi dito, os estudiosos que pesquisam como a cultura é co-construída em um nível micro, durante as interações diárias das crianças em creche, apontam para a pertinência de um aprofundamento nesta investigação em crianças pequenas (PEDROSA; ECKERMAN, 2000; CARVALHO; PEDROSA, 2002);
- estudar crianças de dois anos amplia a possibilidade de poder observar o uso de recursos comunicativos não-verbais para compartilhamentos de significados, pois as atividades de brincadeira das crianças dessa faixa etária se instauram, principalmente, por meio da comunicação não verbal, apesar de já fazerem uso da linguagem verbal.

Com base nessas justificativas e nas questões colocadas, essa dissertação tem como objetivo: examinar brincadeiras espontâneas de um grupo de crianças, de dois anos de idade, em um contexto cotidiano de uma creche, de modo a perscrutar processos de assimilação, transformação, construção e transmissão culturais entre os pares, constituindo o que tem sido chamado na literatura de microcultura do grupo de brinquedo.

Especificamente, propõe-se no estudo observar um grupo de crianças de dois anos de idade e descrever episódios de interação social que apresentem indícios de compartilhamento de atividades entre os pares, perscrutando os desdobramentos que constituem a sequência interacional e tenham um potencial de transformarem-se em uma brincadeira reconhecível pelo grupo.

Busca-se também investigar os modos intersubjetivos de compartilhamentos o que implica considerar os significados, que estão sendo negociados na interação dos pares, por meio do uso de sons, gestos, mímica e outros movimentos do corpo, bem como formas incipientes de comunicação verbal. E, ainda, identificar as brincadeiras que as crianças reconhecem em seu grupo (brincadeiras que se repetem, que persistem) e as estratégias que usam para se inserir na atividade, os “embelezamentos” que realizam, as transgressões que efetivam e as consequentes transformações que ocorrem no desenrolar da brincadeira.

Esses objetivos orientam a presente investigação que tem o interesse particular no aprofundamento de como rituais lúdicos novos surgem, permanecem e mudam com o tempo; e, como as atividades da macrocultura da creche e/ou macrocultura social se revelam nas interações das crianças dessa faixa de idade. A análise dos resultados alcançados foi distribuída em três grandes grupos de discussão: 1) ***Trazendo conhecimentos produzidos na macrocultura para a microcultura do grupo de brinquedo***, com o foco sobre os modos pelos quais as crianças de dois anos trazem para a situação de brincadeira com coetâneos elementos

culturais (costumes sociais, regras, aspectos do folclore popular, valores, etc.) produzidos em diferentes ambientes de interação social. Neste tópico também é comentando a participação do adulto como um parceiro nas construções das crianças; 2) ***Construindo e transformando significações durante a brincadeira***, com o foco na construção de brincadeira, compreendida aqui como um tipo de bem cultural criado pelas crianças durante suas interações com os parceiros de idade; 3) ***Transmitindo as significações compartilhadas para outras crianças do mesmo agrupamento etário com potencial de transformarem-se em microcultura daquele grupo de brinquedo***, em que se discute alguns significados de brincadeiras persistentes no grupo que se consolidam como uma cultura de pares do grupo investigado.

Em termo de estrutura, o texto está subdividido em seis capítulos, além das referências utilizadas para o trabalho e os anexos. O primeiro capítulo se refere a esta introdução, a qual traz uma problematização sobre a construção e transformação de cultura de pares em crianças de dois anos, e tece um apanhado geral de como está estruturado o trabalho.

O segundo capítulo apresenta os pilares teóricos que orientam o estudo: a psicoetologia e a perspectiva sociointeracionista. Este capítulo encontra-se subdividido em quatro grandes seções, que apresentam os conceitos fundamentais para se compreender o fenômeno investigado. A primeira seção situa o estudo do comportamento humano dentro da perspectiva evolucionista e psicoetológica. Discute-se a cultura como nicho ontogenético de desenvolvimento para os seres humanos na medida em que, como argumentam Bruner (1990/1997) e Tomasello (2003), a cultura e os processos culturais são uma das grandes molas do processo de hominização.

Este argumento defendido por esses dois pesquisadores, que se apóiam fortemente na etologia, ajusta-se muito bem ao pressuposto defendido por Henri Wallon de que o ser humano é biologicamente sociocultural. É por isso que ainda nesta seção a teoria clássica de Wallon é posta em diálogo com a etologia, principalmente no que se refere à importância da imaturidade e ao papel das emoções na ontogênese humana.

Neste ponto cabe ressaltar que as idéias de Wallon sobre a função da imperícia do bebê humano e o papel das emoções dialogam perfeitamente com ao achados de Bruner (1983) sobre o envolvimento das crianças pequenas em algumas brincadeiras que são características da infância e da imaturidade humana: os jogos com variações de turnos, alternância de papéis e troca de linguagem, como por exemplo, o esconde-esconde e suas variantes. Para o autor, a participação nesse tipo de brincadeira implica uma boa sintonização com o parceiro, uma habilidade para negociar significados por intermédio da interpretação do outro. O argumento defendido pelo pesquisador é o de que há, na história evolutiva dos primatas não-humanos, os

prelúdios da capacidade para explorar as crenças e desejos dos co-específicos e esta é uma das principais conquistas do desenvolvimento humano, tanto ontogenética quando filogeneticamente.

As contribuições de Tomasello, principalmente a sua proposta de estudo comparativo da cognição dos primatas não-humanos e humanos dentro de uma abordagem etológica, também são enfatizadas. A discussão colocada por este pesquisador ajuda a compreender a capacidade exclusivamente humana de ser biologicamente social e cultural e o modo exclusivamente humano de transmitir cultura.

A segunda seção, intitulada um enfoque sociointeracionista de desenvolvimento, busca especificar os princípios da sociabilidade (*orientação da atenção, atribuição de significados* e *persistência de significados)* nos seres humanos, procurando discutir os modos pelos quais os seres humanos estabelecem interações sociais.

A terceira seção procura abrir caminho para um diálogo entre a Psicologia e a Sociologia a partir de William Corsaro e a Sociologia da infância na compreensão da *cultura de pares* em crianças pequenas. O conceito '*peer culture'*, cunhado por Corsaro e Molinari (1990), revela-se como uma ferramenta conceitual pertinente para um estudo que explora a transmissão de cultura entre crianças pequenas e os possíveis caminhos ontogenéticos do processo de significação.

A quarta e última seção aborda mais diretamente como a significação em crianças pequenas, especificamente, crianças de zero a dois anos de idade, vem sendo estudada na Psicologia. Será privilegiada uma reflexão sobre o corpo – a ação – como instrumento de significação (BRUNER, 1990/1997; AMORIM, 2008). Além disso, procura-se fazer uma revisão de estudos que se dedicam a investigar o processo de significação em crianças pequenas, sobretudo, aquelas que ainda não têm o domínio da linguagem oral, por meio do envolvimento dessas crianças em brincadeiras no contexto de creche (CARVALHO; PEDROSA, 2002; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; LØKKEN, 2000; CORSARO; MOLINARI, 1990).

O terceiro capítulo re-apresenta os objetivos geral e específicos da presente dissertação de modo a orientar a descrição do método utilizado na pesquisa, objeto de consideração do quarto capítulo. São detalhados os procedimentos de coleta, com destaque para a videogravação como instrumento de registro, e o procedimento de análise microgenética, como instrumento para o tratamento e análise dos dados videogravados.

O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa analisados e discutidos nos três diferentes grupos de discussão já mencionados aqui.

No sexto e último capítulo – as considerações finais – retomam-se, de modo sintético, as principais reflexões propiciadas pelo estudo com base no resgate das ideias chaves discutidas ao longo da análise e discussão dos resultados. Aponta-se, também, para algumas implicações teórico-práticas de um estudo que foca os processos interacionais de crianças pequenas e a cultura como constituintes e constituída pelos sujeitos em interação nos seus agrupamentos sociais. Com base nessas implicações, são feitas sugestões de futuros estudos, inclusive estudos que possam contribuir para as práticas direcionadas à Educação Infantil, na medida em que se realça o lugar relevante do brincar livremente entre as atividades das crianças.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma perspectiva evolucionista: o estudo do comportamento humano a partir da psicoetologia

A aplicação de uma abordagem evolucionista ao estudo do comportamento possibilita explicar como teriam surgido as diferenças mais importantes entre as espécies animais a partir de princípios gerais, tais como, a seleção natural, a seleção sexual e suas decorrências (ADES, 2009). Dentro dessa perspectiva, as características específicas dos seres humanos (fisiológicas e comportamentais) se inserem em um esquema mais amplo de semelhanças e continuidade evolutiva com outras espécies. Tem-se então uma abordagem comparativa "que parte das semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais e busca examinar, através do confronto, a viabilidade de aplicação dos princípios de uma *lógica evolucionista*" (op. cit. p. 12). Mas que lógica evolucionista seria essa?

A perspectiva evolucionista tem origem a partir dos estudos de Charles Darwin em 1859 sobre *'As origens das espécies'*. Na proposta de Darwin, todos os organismos surgem de uma história evolucionária e descendem, com modificações, de ancestrais comuns. O principal agente de modificação seria a seleção natural sobre a variação individual (ADES, op. cit.).

Cabe esclarecer que, no princípio da evolução das espécies proposto por Darwin, não há qualquer propósito ou direcionamento na evolução. Além disso, a continuidade entre os animais não implica linearidade no sentido de uma espécie ser inferior ou superior à outra. Ou seja, para Darwin a evolução das espécies é como uma árvore que possui um tronco comum, mas com uma estrutura ramificada que cresce diversificando-se em vários ramos evolutivos.

Os ancestrais do gênero *Homo* ocuparam alguns desses ramos, deixando descendentes, hoje conhecidos como *Homo Sapiens* (TOMASELLO, 2003; ADES, op. cit.).

A lógica evolucionista baseia-se na ideia de que as espécies possuem certas características (biológicas e/ou comportamentais) que permitem uma melhor adaptação a determinados tipos de ambiente (físicos e/ou sociais) garantindo a sobrevivência da espécie.

Os estudos de Darwin sobre as expressões das emoções, presentes no seu livro *'As expressões das emoções no homem e nos animais'* de 1872, podem ser considerados, como argumenta Ades (2009), um exercício de aplicação do pensamento evolucionista ao campo da Psicologia. Apesar de ter sido um *best-seller* na época do seu lançamento, este livro não teve impactos significativos sobre as pesquisas. Só quase um século depois foi que o psicólogo Paul Ekman recuperou a obra de Darwin para fundamentar as suas tão importantes pesquisas sobre como a face espelha ou esconde as emoções (ADES, op. cit.).

Vale comentar que nomes importantes para a Psicologia, como Wundt, Freud, Wallon, James, estiveram influenciados pela Psicologia evolucionista. A título de curiosidade, foi com Wiliam James, no fim do século XIX, que talvez a expressão 'Psicologia evolucionista' tenha sido usada pela primeira vez. De acordo com Ades (op. cit.), ao usá-la, William James, sugere que os processos psicológicos sejam frutos de uma longa e lenta transformação da espécie, defendendo, assim, o princípio da continuidade entre as espécies. Cabe acrescentar ainda que o estudo das emoções de Darwin influenciou fortemente a formulação das ideias wallonianas, principalmente sobre a função das emoções na ontogênese humana, a ser discutida ainda nesta dissertação.

Após as descobertas de Darwin, os estudos de Mendel sobre a genética e hereditariedade, divulgados no início do século XX, também influenciaram a perspectiva evolucionista. Pode-se dizer que nos dias atuais a descoberta do genoma e os avanços da genética moderna têm feito renascer com mais força a necessidade de se considerar uma continuidade evolutiva entre as espécies e a importância de estudá-las a partir de uma ótica comparativa – em que fisiologia e comportamento fazem parte de um complexo processo de seleção natural.

Contudo, foi a partir da década de 30, com Konrad Lorenz e Nikolaas Tinbergen, na Europa, que a inserção de uma ótica biológica ao comportamento humano começou a ganhar mais força do ponto de vista acadêmico. Era o nascimento de uma abordagem proposta por biólogos e claramente inspirados pelo darwinismo: a Etologia (ADES, 2009).

A Etologia é uma abordagem ao estudo do comportamento que se caracteriza por um enfoque biológico. Carvalho (1998) argumenta que a perspectiva etológica pode ser resumida

em uma premissa que orienta as perguntas e opções metodológicas do etólogo: “o comportamento, tal como os órgãos ou estruturas corporais, é produto e instrumento do processo de evolução através de seleção natural” (p. 197).

Esse pressuposto tem duas implicações importantes: 1) o reconhecimento de que o comportamento é adaptativo no sentido biológico; 2) e a necessidade de admitir algum nível de controle genético do comportamento, haja vista se saber hoje, depois da descoberta da genética, que a seleção natural atua por meio dos genes (CARVALHO, op. cit.).

A autora chama atenção para a especificação de comportamento adaptativo na perspectiva etológica. Para ela, quando se diz que o comportamento é adaptativo no sentido biológico, deve-se ter cuidado para não confundir com o sentido desse conceito quando foi tomado emprestado pela Psicologia, em que adaptação se refere a ajustamentos sociais em função de valores e normas de um grupo social. Dizer que um comportamento é adaptativo no sentido biológico é se apoiar na seguinte definição de adaptação: “uma característica física ou comportamental que um organismo apresenta por ser portador de uma carga genética que a determina direta ou indiretamente” (CARVALHO, op. cit., p. 198). Nesse sentido, o processo de adaptação não poderia ocorrer na ontogênese do homem, ou seja, no seu desenvolvimento enquanto indivíduo, mas sim na filogênese, no desenvolvimento enquanto espécie. Assim, o organismo tem a possibilidade de transmitir seus genes para seus descendentes de modo a garantir a permanência de certas características na espécie.

Segundo a autora, a mesma especificação precisa ser feita com a noção de determinação ou controle genético do comportamento, que muitas vezes é tomada como sinônimo de comportamento inato, imune aos efeitos da experiência, do aprendizado. Para Etologia, que se orienta por um enfoque interacionista, não tem sentido pensar se um comportamento é ou não inato, ou isolá-lo dos efeitos da experiência. Até porque, do ponto de vista metodológico, é impossível separar os efeitos dos genes e dos fatores ambientais para compreender o comportamento. Além disso, nas palavras de Carvalho (op. cit., p. 199), “o próprio progresso na compreensão do comportamento animal esvaziou a oposição inato-adquirido, conduzindo a um enfoque interacionista e sistêmico sobre a relação organismo-ambiente”.

Tem-se então, sob o ponto de vista evolucionista, que gene e ambiente são componentes inseparáveis e a evolução “apenas seleciona uma parte desses componentes – os genes; aquela parte que, tal como evidenciado pelo sucesso reprodutivo, interage melhor com os fatores ambientais presentes em cada momento” (CARVALHO, op. cit., p. 200). Neste ponto, pode-se adiantar o argumento a ser aprofundado na próxima sessão, que, no caso dos

seres humanos, esse ambiente específico seria essencialmente sociocultural: um ambiente que garante, desde o nascimento do bebê, um meio de constantes interações e proximidade com o co-específico. Este meio dá condições para suprir o longo período de dependência do cuidado do outro para a sobrevivência do bebê humano, que por sua vez, foi selecionado, ao longo da filogênese, como um componente adaptativo para a vida em sociedade (ambiente sociocultural).

A ênfase na especificidade de cada espécie é um dos aspectos relevantes da Etologia. Propor um estudo comparativo em uma abordagem etológica é ter a compreensão de que

> o estudo de cada espécie animal justifica-se em si mesmo e nenhuma espécie pode ser tomada como representante das outras. Evidentemente, o estudo comparativo é útil para a formulação de princípios gerais do comportamento, mas esta unidade decorre tanto das semelhanças quanto das diferenças que ele evidencia (CARVALHO, op. cit., p. 200).

Desse modo, podem-se resgatar três contribuições que o estudo do comportamento em uma perspectiva etológica oferece para a compreensão do ser humano e para o estudo do comportamento na Psicologia: 1) em termos metodológicos, os procedimentos privilegiados pela Etologia, tais como observação, descrição, experimentação e análise do comportamento animal em seu ambiente natural, também são relevantes no estudo do comportamento humano; 2) em termos práticos, a utilização de resultados obtidos em estudos de comportamento animal pode complementar, confirmar e/ou aprofundar os estudos com o foco no conhecimento dos seres humanos – como é o caso dos estudos comparativos entre macacos e humanos; 3) em termos teóricos, a possibilidade de utilização dos modelos e conceitos da etologia (CARVALHO, op. cit.).

Enfim, diante dessas observações, vê-se que a Etologia traz contribuições importantes para o estudo do comportamento na Psicologia indicando-nos que o comportamento animal é ao mesmo tempo organizado e organizador. A Etologia estuda a organização complexa dos grupos vivos, particularmente os grupos de primatas, dos quais a organização humana é uma das variantes.

É dentro de uma perspectiva evolucionista, compreendendo o comportamento humano como adaptação às condições do ambiente físico e social a partir da qual o ser humano evolui como espécie, que teóricos como Jerome Bruner e Michael Tomasello empreendem seus

estudos sobre as origens do conhecimento cultural e as especificidades da cultura humana. Esses autores compartilham a seguinte premissa: a cultura e os processos culturais são uma das grandes molas do processo de hominização.

A teoria clássica de Henri Wallon também parece se ajustar a essa premissa. Como será aprofundado na sessão seguinte, este autor argumenta que o ser humano é biologicamente sociocultural.

2.1.1 Biologicamente sociocultural: um pressuposto compartilhado por Wallon, Bruner e Tomasello

Como foi discutido na sessão anterior, a análise da evolução humana com base em dados filogenéticos e comparativos ressalta a inseparabilidade entre a evolução natural e a evolução cultural. Essa compreensão pressupõe o seguinte raciocínio evolucionista no que se refere à interferência da seleção natural na evolução cultural: o modo de vida cultural criou um contexto específico de seleção, dentro do qual se exerceu sistemáticas pressões seletivas, favorecendo, em consequência, o comportamento cultural. Em outras palavras "o organismo determina o ambiente selecionando-o, ponderando-o, buscando o seu próprio nicho [...]. No caso do desenvolvimento humano, o nicho ontogenético típico é a cultura" (RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2004, p. 240).

Este raciocínio não deve ser tomado como causal, mas sim interativo, em que cada mudança afeta a outra reciprocamente em um longo processo de ajustamentos mútuos que atuam como pressão seletiva. Por exemplo, alguns traços anatômicos como o bipedismo, o aperfeiçoamento das mãos como um órgão manipulador, o crescimento do cérebro, vão se desdobrando reciprocamente com alguns traços comportamentais como a inteligência, a vida social mais complexa, a neotenia (desaceleração do crescimento e a retenção de características embriológicas ou juvenis na idade adulta). Dessa forma é que se diz que a cultura e a biologia fazem parte de um complexo processo de evolução (RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, op. cit.; ADES, 2009).

Particularmente na espécie humana, a neotenia chama a atenção: em geral os "primatas vivem mais e amadurecem mais lentamente do que outros mamíferos de tamanho de corpo comparável e, entre os primatas, é a espécie humana que possui o desenvolvimento mais lento" (LORDELO; BICHARA, 2009, p. 338). Esse 'atraso' ontogenético é uma característica consistente entre os ancestrais dos *Homo Sapiens*, aumentando consideravelmente nas linhagens mais próximas aos humanos. Além disso, esse 'atraso' parece ter um valor

adaptativo para a espécie que garante algumas vantagens seletivas em relação às outras espécies, principalmente no que diz respeito ao maior período de imaturidade da espécie humana, que traz como implicações a necessidade de proximidade física e trocas sociais constantes com os co-específicos.

Neste sentido é que certos aspectos da imaturidade do bebê humano, e porque não dizer o próprio estado imaturo desta fase da vida, podem ser considerados como adaptativos para um modo de vida sociocultural. Alguns autores como Ribeiro, Bussab e Otta (2004) e Lordelo e Bichara (2009) comentam inclusive que tentar acelerar o desenvolvimento, forçando a superação da imaturidade, pode ser um grande equívoco.

Dentro de uma ótica sociointeracionista e compatível com o pensamento psicoetológico está a teoria clássica de Henri Wallon. Estudar o desenvolvimento a partir de uma perspectiva walloniana é compreender o homem de acordo com a sua proposta de 'psicogênese da pessoa completa', como argumenta Dantas (1992a).

A obra de Wallon opõe-se a qualquer reducionismo organicista ou sociológico e a qualquer dualismo mente/corpo, biologia/cultura, cognição/afetividade. Wallon (1959/2008)[1], ao problematizar a noção de consciência como objeto da Psicologia, no primeiro capítulo do seu livro '*Do ato ao pensamento'*, chama a atenção, por exemplo, para o velho dualismo mente/corpo o qual, atrelado aos debates que datam desde a filosofia grega, parece se constituir como uma das raízes para a compreensão do homem de uma forma dicotômica. O autor argumenta que apesar dos psicólogos da sua época acreditarem na necessidade de considerar a mente (ideia) e corpo (matéria) juntos, é sempre a primeira que mantém a prioridade na ordem do conhecimento.

Já na sua época, Wallon (op. cit.) defendia que a posição dicotômica da Psicologia clássica tenderia "a ser abalada e destruída pelo impulso de tendências próprias da Psicologia e de tendências mais gerais" (p. 63). Para ele, as Psicologias ditas da consciência caracterizam-se por procurar só no indivíduo todos os elementos e fatores da sua vida psíquica esquecendo "o material das estruturas subjacentes à vida psíquica: a herança da sociedade e da espécie" (p. 85). Nesse sentido é que as contribuições de Wallon à Psicologia devem ser apreciadas contextualizando-as aos avanços das ciências contemporâneas, sobretudo, aos progressos realizados pela Psicologia evolucionista e a Etologia humana relativos às capacidades dos recém-nascidos. Como é possível perceber, os pressupostos teóricos dessas perspectivas são muito compatíveis com as proposições de Wallon.

---

[1] A primeira data corresponde à publicação original e a segunda à consultada.

Buscando romper com qualquer pensamento metafísico, Wallon (op. cit.) assume a seguinte posição: há um determinante orgânico para consciência. Nesse sentido, a noção de psiquismo, em Wallon, só pode existir a partir de uma base material – o corpo.

Por essa importância que dava ao corpo como base material do psiquismo, Wallon foi criticado durante muito tempo como sendo um teórico do organicismo, pelo qual o organismo é tomado isoladamente e se coloca na origem de todos os fenômenos próprios da vida e da sociedade (ZAZZO, 1978). Contudo, sobre esse aspecto, o próprio Wallon (1951[2], *apud* WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986) argumenta

> Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas (p. 08).

Confrontado com a diversidade, as contradições, a natureza paradoxal e complexa dos diferentes fatores dos fenômenos humanos: mente e corpo; social e orgânico; cognição, afetividade e motricidade, o método dialético em Wallon, que tem influência do materialismo histórico de Karl Marx, é uma solução epistemológica para a sua proposta de uma psicogênese da pessoa completa. Dantas (1992b, p. 86) argumenta que o método dialético na obra de Wallon "garante a atenção ao suporte orgânico da consciência sem reduzi-la a um epifenômeno, uma vez que não confunde a anterioridade com supremacia".

Sua formação em filosofia e medicina possibilitou que ele buscasse fundamentar a Psicologia em bases corporais. Zazzo (1978a) esclarece que, para Wallon, negligenciar a realidade corporal é afastar a Psicologia das suas raízes, correndo o risco de cair nas falsas soluções do espiritualismo ou do misticismo, ou ainda de fechar as explicações psicológicas sobre si mesmas sem fazer referência às condições orgânicas.

Cabe comentar ainda que por considerar o corpo como base material do psiquismo, a motricidade ocupa um dos eixos centrais nas proposições de Wallon ao ponto de, como coloca Dantas (1992a), a psicogênese da pessoa se confunde com a psicogênese da motricidade.

A motricidade para Wallon tem uma função expressiva. Ela é o único recurso disponível ao bebê para que ele possa expressar a sua vida psíquica e atuar sobre o outro, garantindo a responsividade deste outro durante o seu prolongado período de dependência. É

---

[2] Post-scriptum em réponse à M. J. Piaget. Cahiers Internationaux de Sociologie, v. X, 1951.

por meio dos gestos, da mímica, que a criança comunica as suas disposições antes de adquirir a linguagem verbal. Wallon (1934/1971b) argumenta que "a mímica nada mais é do que a função postural adequada às necessidades de expressão, às necessidades de relações afetivas entre os indivíduos" (op. cit. p. 228).

É nesse sentido que, em Wallon (1934/1971a), a noção de movimento está intimamente ligada à noção de emoção. Ele define emoção como uma reação afetivo-tônica que necessita suscitar a reação do outro.

2.1.1.1 O papel das emoções e a importância da imaturidade na ontogênese humana a partir da teoria de Wallon e de Bruner

Para Wallon a emoção apresenta um importante papel na evolução da espécie humana, pois ela assume uma função social e possui sobre o outro grande poder de contágio. Nas palavras de Wallon: "acredita-se que esse caráter contagioso e coletivo da emoção teve uma importância decisiva, não somente na própria evolução do homem, como na sua história, a ponto de ter sido, [...], cultivado" (WALLON, 1934/1971a, p. 91). A atividade emocional seria então simultaneamente biológica e social, ajudando na constituição de uma vida em sociedade que, nas proposições de Wallon, é o único meio de vida capaz de constituir um ser humano – argumento já detalhado nas sessões anteriores.

Essa consideração sobre o papel da emoção remete para outro aspecto importante do referencial walloniano e que é congruente com a sua proposta de construir uma ciência integral de homem: os seus estudos sobre a ontogênese do desenvolvimento compreendendo os desdobramentos do comportamento da criança em cada etapa[3], dentro de uma história filogenética.

Do ponto de vista filogenético, a emoção tem um papel fundamental, tendo em vista que certos comportamentos foram selecionados ao longo da evolução como adaptativos para a natureza sociocultural do ser humano. As emoções ajudaram, durante a evolução humana, no refinamento da forma de vida grupal que se apoia basicamente em colaboração e não em simples ajustamentos (WALLON, 1934/1971a).

Já do ponto de vista ontogenético, ele argumenta que a emoção provoca "identidade de reações e comunhão de sensibilidade entre todos" (op. cit., p. 91), nas palavras de Galvão

[3] A noção de fases em Wallon não deve ser entendida como acréscimo de competências ou uma simples adição de funções. Sobre os progressos que a criança faz em cada fase o próprio autor defende que "o comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das atividades já possíveis concorre com todas as outras, sendo seu papel definido pelo conjunto" (WALLON, 1941/1986a, p. 78)

(1996), uma coesão grupal. Nas práticas sociais que reúnem uma grande concentração de pessoas como as cerimônias, jogos e danças fica mais evidente o papel das emoções na coesão grupal. Nestas situações, é comum um "mesmo sinal desencadeador conseguir que todos realizem, simultaneamente, os mesmos ritmos, os mesmos gestos, as mesmas atitudes" (WALLON, 1934/1971a, p. 91). Para o autor, isso significa uniformizar, e ao mesmo tempo, desenvolver os efeitos das emoções provocando uma identidade grupal.

Galvão (1996, p. 64), ao comentar as ideias de Wallon, argumenta que "as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para a sua manifestação" - um oxigênio social. Para a autora, devido ao seu grande poder de contágio, relações interindividuais são propiciadas nas quais se diluem os contornos da personalidade. Essa tendência facilita que uma atmosfera emocional domine as situações que reúnem grandes concentrações de pessoas.

Assim é que, na concepção walloniana, o ser humano só se constitui como tal ao se desenvolver em um meio de constantes trocas sociais com os co-específicos - parceiros de espécie. Nas palavras de Wallon (1946/1986c), "o indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. [...] não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente" (p. 164-165). Pode-se refletir então, que o bebê humano também na compreensão walloniana teria uma predisposição para interagir com seus co-específicos na medida em que é geneticamente social.

Vale ressaltar que o social já está presente nas manifestações da emoção desde a sua eclosão, na medida em que a emoção é essencialmente regulada pela ação dos outros (WALLON 1934/1971a). O sorriso da criança se intensifica ou se prolonga dependendo do *feedback* do parceiro de interação; o choro do bebê suscita a prontidão do adulto para atender as necessidades da criança; bebês ainda prematuros reagem ao olhar e à fala carinhosa abrindo mais os olhos e mantendo-se em maior estado de atenção (ver BUSSAB; RIBEIRO, 1998). Wallon (1938/1986b) explica que esses comportamentos do recém-nascido apoiam-se em suas predisposições orgânicas – para ele as emoções têm origem na vida orgânica – e são transformadas na interação com o outro.

Como já foi comentado nesta dissertação, o comportamento do recém-nascido, qual seja, a imperícia prolongada do bebê humano, que por muito tempo foi pensada como uma incompetência da infância, na verdade é condição para a sobrevivência da espécie humana em um meio sociocultural. Essa fragilidade física do recém-nascido impõe a necessidade do cuidado do outro para a sua sobrevivência, fazendo com que o bebê esteja totalmente orientado para o/os outro/os (ZAZZO, 1978a). Como argumenta Wallon (1938/1986b, p. 141-

142) “é, pois, pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia”.

O psicólogo Jerome Bruner está entre os pesquisadores que argumentam fortemente pela importância da imaturidade, da imperícia motora, na constituição da espécie. Bruner (1972[4] *apud* BRUNER, 1983), utilizando dados de observação sobre o período juvenil de grandes primatas e crianças humanas de povos caçadores-coletores, chamou a atenção para um comportamento particularmente relevante que melhora a adaptação do indivíduo no estágio de imaturidade: a brincadeira.

O autor assinala que a brincadeira desempenha diversas funções importantes entre os membros imaturos dos primatas superiores, dentre elas, a preparação para a vida técnico-social, que constitui a cultura humana. Outras funções da brincadeira assinaladas pelo autor também são comentadas por Bichara, Lordelo, Carvalho e Otta (2009). As autoras lembram que a brincadeira: a) minimiza a severidade das consequências da ação, oferecendo oportunidade para tentar combinações variadas de ações que podem estabelecer padrões motores cada vez mais complexos; b) permite a aprendizagem de vários comportamentos, inclusive comportamentos sociais, numa situação de baixo risco, muito antes de serem usados para fins específicos – “em uma brincadeira social sinalizada o animal jovem pode testar limites com relativa impunidade” (p. 106); c) garante interações com o co-específico desde o início da vida – a exemplo das interações lúdicas mãe - bebê; d) é um importante veículo de aquisição da linguagem, etc.

Apesar de comportamentos lúdicos serem observados em muitos animais, Bruner (1983) explica que em nenhuma outra espécie há o registro das brincadeiras que são característica da infância e da imaturidade humana: os jogos com variações de turnos, alternância de papéis e troca de linguagem, como por exemplo, o esconde-esconde e suas variantes.

Para o autor, a participação nesse tipo de brincadeira implica uma boa sintonização com o parceiro, uma habilidade para negociar significados por intermédio da interpretação do outro. Segundo Bruner (op. cit.), esta é uma das principais conquistas do desenvolvimento humano, tanto ontogenética quando filogeneticamente. Há na história evolutiva dos primatas não-humanos os prelúdios da capacidade para explorar as crenças e desejos dos co-específicos.

---

[4] BRUNER, Jerome. Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*. 27: 687-708, 1972.

No bebê humano essa característica se revela de forma ‘simples’, como nas protoconversações – conversas precoces que os bebês recém-nascidos entabulam com suas mães – e nas mímicas neonatais, a serem detalhadas mais adiante neste trabalho. Bruner (1983) argumenta ainda que, durante o engajamento das crianças nessas interações, muitas vezes experimentadas de forma lúdica, elas compartilham com a outra diferentes formas de intercâmbio; experimentam novos significados para as situações, para a brincadeira, para os objetos que utilizam; envolvem-se em um complexo processo de significação que é revelado e experimentado pela criança basicamente por meio de suas ações, de uma linguagem corporal sobre a qual as emoções exercem um importante papel. A linguagem verbal está presente (por intermédio do outro), mas, por a criança nesta fase ainda não a dominar, ela se utiliza de outras habilidades de que dispõe para significar a experiência.

Ao longo da ontogênese, essa habilidade para negociar significados vai se complexificando. Com o tempo ela passa a abranger também as interações triádicas, incluindo as negociações realizadas com intermédio de objetos em que a criança não está apenas sintonizada com o outro na interação, mas também sintonizam seus estados de atenção ao do co-específico em relação a entidades exteriores. Posteriormente, esta habilidade permitirá o envolvimento neste tipo de interação, incluindo elementos do faz de conta.

Cabe comentar ainda que, apesar de Bruner (1983) defender que essas brincadeiras possuem um fim em si mesmas – a excitação que a própria atividade faz suscitar nos participantes – pode-se reconhecer que brincando as crianças se apropriam de regras que regulam o meio social em que vivem: regras inclusive que norteiam a estrutura inicial da linguagem. Para ele, na brincadeira do *esconde-esconde*, ou na brincadeira do *tomar e dar*, por exemplo, a criança aprende as regras de estruturação da linguagem com suas regularidades e padrões; ela aprende a reconhecer alguns sinais que indicam as modificações de turnos de participação e movimentos a serem realizados; antecipam alguns comportamentos do parceiro demonstrando expectativa nas suas ações.

Posteriormente, nas brincadeiras de faz de conta, as crianças experimentam uma linguagem mais complexa, inclusive com narrativas que fazem uso de tempos verbais para indicar que a situação é de faz de conta, e negociam papéis e a narração do enredo da brincadeira (cf. CORSARO; MOLINARI, 1990; CARVALHO; PEDROSA, 2002; CORSARO, 1997/2005).

Mas, antes de avançar na discussão sobre essa característica exclusivamente humana de se identificar com o co-específico, cabe esclarecer um pouco as filiações de Bruner para compreender melhor as suas ideias. Diante do que foi discutido até agora, reconhece-se os

pressupostos da etologia na realização dos seus estudos. Fazer observações de crianças e de díades mãe-bebê, em contexto doméstico, e depois confrontar esses dados com as observações realizadas de outras espécies animais, especialmente outros primatas, por meio de um enfoque biológico, foi um dos caminhos iniciais escolhido pelo autor para empreender seus estudos.

Bruner também fez parte de um movimento muito conhecido dentro do campo da Psicologia – a grande revolução cognitiva – que aconteceu em meados da década de 50 do século passado e trouxe importantes modificações nos interesses de investigação da Psicologia. Neste período, o grande foco de estudo desta ciência não era só saber como o homem se comporta, mas como ele conhece e constrói conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. Como coloca Bruner (1990/1997), a meta original da então chamada revolução cognitiva "era descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criavam a partir dos seus encontros com o mundo e então levantar hipóteses sobre que processos de produção de significados estavam implicados" (p. 16).

Bruner (op. cit.), contudo, argumenta que em algum momento os estudos realizados pelas ciências cognitivas se desviaram da sua meta original. O foco de interesse passou do significado para a informação, da produção de significado para o processamento de informação. O autor acrescenta que a introdução dos modelos computacionais (metáfora computacional) como critério necessário para um bom modelo teórico foi o fator-chave para essa mudança. Por esse modelo, a mente e os processos mentais são compreendidos como análogos a um programa de computador, e como tal, passivos de erros e sem caráter subjetivo. Estados intencionais como crenças, desejos, tão pouco, a cultura, não cabiam nos interesses da maioria dos cientistas cognitivistas dessa época.

É buscando uma alternativa ao desvio feito pelas ciências cognitivas à sua meta original que Bruner (1990/1997) põe em destaque uma 'Psicologia cultural' e defende o papel constitutivo da cultura no desenvolvimento humano[5]. Na compreensão do autor, compatível com um pensamento evolucionista, a cultura, – junto com o crescimento do cérebro e outras modificações tanto na biologia humana quanto na organização da vida grupal da espécie – é uma das grandes molas do processo de hominização na história evolutiva da espécie humana. Tendo como uma das suas bases de formação a perspectiva etológica sociointeracionista, ele defende que só o desenvolvimento em um meio de constantes trocas sociais com os co-específicos é capaz de constituir um ser humano e aquilo que chamamos de consciência ou mente. Para o autor, "a cultura é também constitutiva da mente" (p. 39).

[5] Atrelados à Psicologia cultural, a construção de significados e a narrativa se constituem como os grandes eixos de interesse dos trabalhos de Jerome Bruner.

Cabe esclarecer que, enfatizar o papel da cultura na constituição do humano não é negar a constituição biológica do homem. A herança biológica é vista por Bruner (op. cit.) como algo que impõe restrições às ações, mas essas restrições são modificáveis por meio do desenvolvimento dos indivíduos em um meio onde aconteçam interações sociais com os co-específicos. Para o autor, faz parte da herança biológica dos humanos, por exemplo, a capacidade de se identificar com o outro e negociar significados com este outro – a biologia do significado. Por este termo Bruner (op. cit.) quer dizer que há no bebê humano uma predisposição inata para interpretar o mundo social, mas que só se expressa *na* e *pela* interação social.

Em convergência com a compreensão de Wallon e de Bruner de que o ser humano necessita de interações sociais para a sua sobrevivência, ou seja, de que o homem é biologicamente social e cultural, estão os trabalhos comparativos entre homens e macacos realizados pelo pesquisador Michael Tomasello. Um aprofundamento nas ideias desse outro pesquisador ajudará na compreensão da capacidade exclusivamente humana biologicamente herdada para se identificar com o co-específico e compreendê-lo como agente intencional igual a si próprio.

2.1.1.2 Compreendendo a capacidade exclusivamente humana de ser biologicamente social e cultural a partir de Tomasello

Tomasello defende que o desenvolvimento da espécie humana depende tanto da herança biológica quanto da cultural e realça a importância de se investigar as bases dessa herança cultural. Ele também tem a preocupação de entender o desenvolvimento do ponto de vista filogenético e ontogenético (TOMASELLO, 2003). Reconhece-se, entretanto, que o viés filogenético é abordado mais intensamente por Tomasello por ele propor um estudo comparativo da cognição dos primatas não-humanos e humanos dentro de uma abordagem etológica.

Tomasello (op. cit.) explora os possíveis percursos evolucionários que possibilitaram à cognição humana uma especificidade particularmente poderosa que permite aos seres humanos, por exemplo, aprender coisas por meio da interação com o co-específico e acumular modificações a esse conhecimento ao longo do tempo, garantindo a construção de uma história cultural. Essa especificidade exclusivamente humana, segundo ele, é a já comentada capacidade biologicamente herdada para se identificar com o parceiro e compreendê-lo como agente intencional igual a si próprio.

Reforçando seu argumento comparativo para entender as especificidades da cognição humana, Tomasello (op. cit.) salienta que os primatas não-humanos são seres causais e intencionais, só que não compreendem o mundo em termos causais e intencionais. Por exemplo: eles têm habilidade para compreender categorias relacionais, como as relações sociais de hierarquia do seu grupo; criam artefatos culturais e aprendem a usá-los com o outro; até mesmo transmitem esse conhecimento no grupo. Mas todas essas habilidades e aprendizagens sociais presentes nos primatas não-humanos não pressupõem uma compreensão do parceiro como tendo propósitos ao agir.

Essas evidências, baseadas em vários estudos empíricos, levaram Tomasello (op. cit.) a concluir que, embora alguns primatas não-humanos sejam hábeis para criar e manter tradições culturais, estas estão apoiadas em processos de cognição social e de aprendizagem social diferentes das tradições culturais dos humanos. Estas últimas acumulam modificações ao longo do tempo, ou seja, têm 'histórias culturais' porque os seres humanos são capazes de se identificar com o outro ao ponto de pensar sobre as intenções que esse outro teve quando criou um determinado artefato, ou seja, são capazes de conferir intencionalidade ao outro e às ações do outro.

A grande predisposição para identificação com o co-específico, exclusiva dos humanos e biologicamente herdada, tem desdobramentos na ontogênese humana. Para Tomasello (2003), ela é condição e, paradoxalmente, supõe a emergência de certos comportamentos interativos exclusivos da espécie humana, que sugerem que os bebês humanos não são só sociais, como outros primatas, mas possuem certas habilidades de regulação pelo outro que os fazem distintos. As evidências empíricas discutidas pelo autor a partir dos estudos realizados por Trevarthen (1993, *apud* TOMASELLO, op. cit.) sobre o envolvimento dos bebês recém-nascidos em conversas precoces – protoconversações – e mímicas neonatais explicam melhor essa suposição.

Protoconversas são interações sociais em que o adulto e o bebê centram a atenção um no outro – "muitas vezes num face-a-face que inclui olhar, tocar e vocalizar – de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas" (TOMASELLO, 2003, p. 81). Esses 'diálogos' travados entre os bebês e adultos humanos têm uma estrutura alternada e parecem ser uma característica universal da interação adulto-criança na espécie humana. Nesta mesma linha de raciocínio, Tomasello (op. cit.) discute que a mímica neonatal – por exemplo, protrusões da língua, aberturas da boca e movimentos da cabeça - não só reflete a tendência de o bebê imitar os movimentos do outro mas, sobretudo, de 'sintonizar-se afetivamente' com o co-específico. Nesse sentido, pode-se dizer que essas primeiras

interações sociais – protoconversas e mímicas – são profundamente sociais por terem conteúdos emocionais e refletirem um profundo processo de identificação com os co-específicos.

Há ainda na literatura uma grande discussão, por vezes controversa, sobre a existência de processos intersubjetivos nas interações iniciais dos bebês. Trevarthen (1998[6], *apud* NOGUEIRA; MOURA, 2007) argumenta, por exemplo, que existe intencionalidade consciente na criança e intersubjetividade, chamada por ele de intersubjetividade primária, desde o nascimento. Ele demonstrou, por meio de observações de díades mãe-bebê, como essa intersubjetividade primária pode estar presente já no segundo mês de vida da criança, na medida em que esta nasce "com uma capacidade socioemocional primária de participar ativamente de engajamentos sociais recíprocos e de aprender através deles" (NOGUEIRA; MOURA, 2007, p. 130).

Para Trevarthen (1998, *apud* NOGUEIRA; MOURA, 2007), após os seis meses de idade, os bebês começam a fazer integração do mundo dos objetos com o mundo social – início das interações triádicas. Estas interações se solidificam por volta dos nove meses, momento em que ocorre uma transformação e a díade mãe-bebê inclui em suas interações um terceiro elemento em uma referência compartilhada. É o que este pesquisador chama de intersubjetividade secundária. Para ele, a intersubjetividade secundária parece ser crucial para o desenvolvimento de habilidades de atenção conjunta, interesse compartilhado e tarefas cooperativas (NOGUEIRA; MOURA).

Por outro lado, para Tomasello (2003), a existência de processos intersubjetivos na criança só ocorre por volta dos nove meses de idade, quando os bebês humanos se envolvem em comportamentos de atenção conjunta. Esses comportamentos – acompanhamento do olhar do adulto; usar o outro como ponto de referenciamento social; aprendizagem por imitação; envolvimento conjunto em sessões relativamente longas de interação social mediadas por um objeto - parecem indicar uma compreensão emergente dos co-específicos como agentes intencionais iguais a si próprios. Neste tipo de interação, a criança e seu parceiro, não só orientam a atenção um para o outro – como nas protoconversas e mímicas - mas sintonizam seus estados de atenção ao do co-específico em relação a uma terceira coisa, a entidades exteriores.

---

[6] TREVARTHEN, Colwyn. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: BRATEN, Stein. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: University Press, 2006, p. 15-46. (Original escrito em 1998).

Tomasello (2003), que tem inspiração darwiniana, encara a filogênese como um processo em curso, que demanda tempo e processos ontogenéticos para a sua efetivação. Cabe relembrar que pela maneira darwiniana de pensar, o raciocínio procederia da seguinte forma: na filogênese, a natureza seleciona vias ontogenéticas que levam a certos resultados fenotípicos - ou seja, características observáveis do organismo, seja em um nível micro, como as suas propriedades bioquímicas, ou aquelas mais visíveis com a morfologia ou o próprio comportamento. Para essas vias ontogenéticas selecionadas se realizarem plenamente, elas dependem inexoravelmente da exploração do meio. O autor argumenta que, particularmente no caso dos primatas não-humanos e humanos, muitas vias ontogenéticas simplesmente não surgiriam se não fosse pela exploração de informações exógenas. Mais particularmente ainda, no caso dos humanos, se não fosse a interação com o co-específico.

Não é por acaso que na espécie humana o período de imperícia motora, de dependência do outro e da própria infância é significativamente maior quando comparado ao das outras espécies. Essas características têm grandes vantagens adaptativas e garantem à criança, desde o seu nascimento, estabelecimento de relações de maior proximidade e tempo de contato com *outrem*, possibilitando, assim, uma variada gama de aprendizagens significativas por meios da interação com o co-específico (RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2004; TOMASELLO, 2003).

É nesse sentido que Tomasello (op. cit.) propõe o modelo da herança dual, pelo qual os seres humanos teriam uma capacidade biologicamente herdada de viver culturalmente. Ele esclarece que

> Pelo fato de o modo humano de organização cultural ser tão particular quando comparado com o de outras espécies animais, pelo fato de que a criação de animais não-humanos num contexto cultural não os transforma magicamente em seres culturais semelhantes aos humanos, [...] a conclusão inelutável é que cada ser humano possui uma capacidade biologicamente herdada de viver culturalmente (p. 73).

Ao longo da ontogênese, a emergência de certos comportamentos, sobretudo os comportamentos de atenção conjunta – que só ocorrem na criança por volta dos nove meses de idade – irá possibilitar que os humanos sejam capazes de aprender coisas por meios de interações com seus co-específicos e transmitir essas informações para outras gerações de uma maneira que é específica do modo humano de ser social. É o que Tomasello (op. cit.)

chama de evolução cultural cumulativa ou *efeito catraca,* a ser discutida com mais detalhes na sessão seguinte.

2.1.2 O modo exclusivamente humano de transmitir cultura

Reforçando seu argumento, Tomasello (2003) explica que a evolução cultural cumulativa ou, *efeito catraca* – para usar o termo do próprio autor como uma metáfora a esse fenômeno – pode ser encarada como uma forma particularmente poderosa de inventividade colaborativa, também chamada por ele de sociogênese. O pesquisador explica que na sociogênese "algo novo é criado através da interação social de dois ou mais indivíduos em interação cooperativa, e, em muitos casos, o novo produto não poderia ter sido inventado por nenhum dos indivíduos isoladamente" (op. cit. p. 26).

Segundo Tomasello (op. cit.), nas sociedades humanas existem duas formas básicas de sociogênese. Uma decorrente do fato de o conhecimento humano se acumular ao longo das gerações. Nesse caso, a colaboração pode ocorrer sem os indivíduos estarem interagindo diretamente entre si. Por exemplo, um indivíduo se depara com um artefato ou prática cultural herdados de seus ancestrais numa situação nova para a qual o artefato não parece plenamente adequado. Nesta situação, o indivíduo tentará supor a intencionalidade do inventor ao criar este artefato ou prática, podendo realizar ou não alguma modificação no artefato de modo a torná-lo mais ajustado com a situação presente.

Na outra forma de sociogênese, a colaboração ocorre simultaneamente, e os indivíduos tentam resolver conjuntamente um problema. Contudo, Tomasello (op. cit.) esclarece que essa simultaneidade pode ser tomada como relativa, na medida em que o que acontece "é que os indivíduos se envolvem em algum tipo de interação dialógica na qual um responde as sugestões inventivas do outro [..] chegando a um produto que nenhum dos dois poderia ter inventado sozinho" (p. 56-57).

Cabe ressaltar que ambas as formas de colaboração podem ocorrer conjuntamente e, em ambos os casos, o processo de sociogênese envolve uma compreensão e compartilhamento de intencionalidades (TOMASELLO, op. cit.).

Essas ideias trazidas pelo autor indicam a necessidade e a pertinência de empreender uma investigação sobre as especificidades da ontogênese humana, refletindo sobre o papel desta na seleção de comportamentos favoráveis ao modo de vida sociocultural durante a filogênese. Encarando o desenvolvimento por esse viés, o interesse não se restringe apenas ao que causa um determinado comportamento, mas, sobretudo, às condições de possibilidade que

permitem a emergência desse comportamento, os seus desdobramentos no processo de desenvolvimento e, ainda, como esse processo ocorre.

O autor argumenta que não há nenhuma outra espécie, a não ser a espécie humana, com comportamentos que revelem uma evolução cultural cumulativa. Por meio deste tipo de evolução, as tradições culturais acumulam modificações feitas por diferentes pessoas ao longo do tempo, de modo que elas se complexifiquem e incorporem melhoramentos.

Tomasello (op. cit.) argumenta que essa especificidade no ser humano se dá, sobretudo, porque a evolução cultural cumulativa depende de dois processos - inovação e imitação. O primeiro está atrelado à capacidade de inventividade humana, e o segundo à habilidade de sintonizar-se afetiva e cognitivamente ao co-específico ao ponto de agir de maneira semelhante ele.

Em chimpanzés, como exemplifica o pesquisador, a invenção de uma maneira mais eficiente de capturar cupins para se alimentar, utilizando, por exemplo, uma vara como instrumento, é aprendida pelos co-específicos por um processo de emulação. Cabe esclarecer que a aprendizagem por emulação é um processo de aprendizagem tão criativo e inteligente quanto a imitação. Ela também está presente no humano. Contudo, a aprendizagem por emulação focaliza os eventos ambientais envolvidos para atingir um objetivo ou resolver uma tarefa e não o comportamento ou a estratégia comportamental do co-específico (TOMASELLO, 2003).

Por emulação esses co-específicos não podem reproduzir a mesma invenção de modo preciso, pois não focam as técnicas comportamentais do inovador. Esses chimpanzés ‘aprendizes’ usam seus próprios métodos para capturar cupins com vara, e todos os outros chimpanzés que os observassem também usariam seus próprios métodos de modo que a nova e eficiente ‘invenção de captura’ desapareceria com seu inventor.

Contudo, se os chimpanzés aprendessem por imitação, tal como os humanos, o foco de atenção estaria no comportamento do parceiro, ou nas estratégias comportamentais do co-específico para atingir determinado fim. Assim, todos os novos métodos ou técnicas para capturar cupins no cupinzeiro estariam atrelados ao do inovador. Além disso, com a imitação, estaríamos falando de um tipo de estratégia de aprendizagem social que não se dá apenas com o outro, mas, sobretudo, por meio do outro.

Diante disso, Tomasello (op.cit.) conclui que imitar puramente por motivação social, isto é, para agir de maneira semelhante aos co-específicos, é, junto com a extraordinária habilidade para a criatividade nos humanos, os componentes chaves para a efetivação do modo exclusivamente humano de transmitir cultura.

Para Tomasello (op. cit., p. 54)

> a metáfora da catraca nesse contexto pretende dar conta do fato de que a aprendizagem por imitação (com ou sem instrução ativa) propicia o tipo de transmissão fiel necessária para manter a nova variante dentro do grupo, proporcionando assim uma plataforma para as futuras inovações – com as próprias inovações variando em função de elas serem individuais ou sociais/cooperativas.

2.2 Um enfoque sociointeracionista de desenvolvimento

Diante de tudo que foi exposto, um argumento parece estar presente em a toda discussão: a compreensão de que a interação social está na base da construção do ser humano e é essa compreensão que caracteriza a abordagem sociointeracionista.

Interagir significa ser regulado pelo outro. Pela definição dada por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) interação pode ser entendida como "um potencial de trânsito de informação entre componentes de um sistema, tal que as propriedades dos componentes definem a natureza do sistema, e os componentes são simultaneamente constituídos na atualização do processo interacional" (p. 04). Nos seres humanos, essas trocas interacionais ocorrem em um campo (ambiente social), 'cuja natureza social' é definida pelas próprias ações entre os participantes envolvidos na interação. Por esse ponto de vista, compatível com a visão de Wallon, de Bruner e de Tomasello, discutidas nos tópicos anteriores, o homem só pode se desenvolver num ambiente em que ocorrem trocas sociais com o co-específico.

Reflete-se, entretanto, que a vida social como uma organização que pressupõe regulação mútua entre os co-específicos não é exclusividade da espécie humana. Muitos animais são seres sociais e são dotados da propriedade de sociabilidade que é a capacidade de regular e ser regulado pelo parceiro de espécie (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996; CARVALHO, 1998). Qual seria então a especificidade da sociabilidade no humano?

Esse questionamento pode ser respondido observando o comportamento de seres humanos, por exemplo, crianças, e verificando os modos pelos quais se estabelecem essas regulações mútuas. Para Carvalho *et al.* (1996), a sociabilidade é regida por três princípios: a *orientação da atenção*, a *atribuição de significados* e a *persistência de significados*. No primeiro princípio, uma criança regula-se pela outra apenas orientando sua atenção para ela.

Uma especificidade que cabe ser salientada é que a regulação pelo outro não requer reciprocidade para que se considere que tenha ocorrido interação. Por exemplo, existem episódios interacionais de crianças em que não há trocas sociais explícitas, ou porque a criança percebe que está sendo o foco da atenção de outra, mas não a responde com uma ação explícita, ou mesmo, nem percebe que está regulando essa outra. Contudo, as autoras afirmam que, mesmo sem haver essas trocas sociais conspícuas, esses episódios são chamados sociais porque o comportamento de uma criança só é compreensível através da consideração da presença ou do comportamento da/s outra/s criança/s.

O segundo princípio da sociabilidade proposto por Carvalho *et al.* (op. cit.) é a atribuição de significados: a transformação de informações em significado no processo de regulação. Nele, os parceiros encontram-se co-regulados, ou seja, ajustam-se mutuamente e explicitamente, implicando acordos sobre o significado que possibilita o seu compartilhamento.

Visando um esclarecimento, faz-se agora um breve parêntese na discussão sobre os princípios da sociabilidade. É comum os pesquisadores chamarem a atenção para o conceito de compartilhamento destacando que muitas vezes nas pesquisas sobre interação criança-criança ele é utilizado numa dimensão comportamental e individual, entendendo o compartilhar como a ação de dar algo ao outro. Contudo, o compartilhamento é construído na relação social e não diz respeito ao comportamento de um indivíduo, mas a uma relação entre indivíduos. Quanto mais complexa a relação, mais imprevisível especificar quais os desdobramentos que terá esse processo de compartilhamento (CARVALHO *et al.* op. cit.).

O terceiro princípio da sociabilidade é a persistência de significados. Carvalho *et al.* (op. cit.) argumentam que a persistência é possibilitada pela abreviação de significados compartilhados numa interação de regulação recíproca. Essa abreviação desencadeia outro processo mais específico de interação, a *correlação*. Correlação, termo tomado emprestado da matemática, implica "uma redução ou condensação de informação e ao mesmo tempo uma maior precisão" (op. cit. p. 15). Nela, as interações dos parceiros criam uma configuração coletiva que indica convergência de significados e reconhecimento da cena interacional. As autoras discutem que essa convergência possibilita a criação de um *atrator* – um momento reconhecível de estabilidade - que elimina as informações irrelevantes e reinstaura a configuração coletiva compartilhada entre os parceiros que a construíram.

Carvalho *et al.* (1996) ainda argumentam que, na persistência de significados, a especificação de um critério temporal é arbitrária, no sentido de não ser necessário delimitar o tempo que é preciso para uma informação compartilhada ser recuperada pelo grupo e se poder

dizer que ela persistiu. “Não é a duração, e sim, o fato da permanência, que qualifica este conceito como um dos princípios básicos da sociabilidade” [...] (op. cit. p. 20).

Já foi comentado, anteriormente, que existem outras espécies que são sociais, além da humana, e que, portanto, apresentam sociabilidade. O que especificaria, então, a sociabilidade humana? Carvalho *et al.* (1996) argumentam que “é no princípio da persistência de significados que está contida a possibilidade de diferenciação de um fenômeno especificamente humano: o símbolo e suas decorrências” (op. cit. 21).

Reflete-se que o desdobramento dessa especificidade nos humanos só é possível porque, como aponta Carvalho (1998), neles a sociabilidade pressupõe o estabelecimento de vínculos, que são diferenciados dos de outros animais; nas palavras da autora: “o homem é um ser de vínculos (como muitas outras espécies sociais, mas provavelmente mais do que qualquer outra)” (p. 209). É essa a principal característica que especifica o social nos humanos: o modo pelo qual nós formamos vínculos com o co-específico.

2.3 Diálogo entre a Psicologia e a Sociologia da Infância: William Corsaro e a compreensão da *cultura de pares* em crianças pequenas

Buscando construir uma ferramenta conceitual que melhor investigue a transmissão de cultura entre crianças pequenas e os possíveis caminhos ontogenéticos do processo de significação, o diálogo dos pressupostos teóricos abordados até então com a Sociologia da infância mostra-se pertinente.

Há mais de trinta anos o sociólogo e pesquisador William Corsaro vem desenvolvendo pesquisas transculturais no campo da Sociologia sobre a infância, cultura de pares e a educação infantil com crianças na Itália, Noruega e Estados Unidos. Seu interesse em fazer pesquisas com crianças surgiu na década de 70 numa tentativa de se filiar às pesquisas da época sobre aquisição da linguagem, as quais desafiavam as concepções comportamentalistas de desenvolvimento e aprendizagem (MÜLLER, 2007). Para Corsaro (1997/2005a), essas teorias sempre foram simplistas e subestimavam as ações das crianças.

Nesse primeiro momento, motivado pela temática da linguagem, Corsaro se aproxima de teorias do desenvolvimento como as de Piaget e de Vygotsky. Essa aproximação lhe impulsionou a ir além da aquisição da linguagem e estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo geral. Contudo, o autor argumenta que, ao contrário de

Piaget, ele acreditava que as crianças pequenas eram capazes de manter uma interação contínua entre si e que o seu desenvolvimento precisava ser encarado a partir de uma perspectiva sociointeracionista (MÜLLER, 2007).

Reforça-se aqui que as ideias de Corsaro (1997/2005 a; b; c) mostram-se coerentes com o pressuposto teórico adotado nesta dissertação. Seus argumentos, apesar de partirem de outra área do conhecimento, a Sociologia da infância, revelam-se muito compatíveis com os referenciais teóricos da Psicologia que guiam o estudo aqui realizado.

Corsaro (op. cit.), então, propõe um modelo de desenvolvimento que tenta substituir os modelos de estágios, assim como uma abordagem alternativa ao conceito de socialização defendido pelas teorias clássicas do desenvolvimento como as de Piaget e Vygotsky. É o 'modelo da teia circular' e a abordagem da 'reprodução interpretativa'.

Sobre o primeiro conceito, Corsaro (op. cit.) argumenta que ele é uma tentativa de diferenciar a sua abordagem das teorias do desenvolvimento individual por levar em consideração que as experiências das crianças são entrelaçadas por outros campos de suas vidas (comunidade, família, escola, política, etc). Pelo modelo da teia circular, as crianças e as suas 'culturas de pares'[7] *(peer culture)* – conceituada como um "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os seus pares de idade" (CORSARO; MOLINARI,1990, p. 214) – contribuem para a reprodução e mudança da cultura do mundo adulto.

Corsaro (op. cit.) argumenta que as teorias sociológicas da infância, sobretudo as mais recentes, tentam se libertar das doutrinas individualistas. Essas doutrinas costumam abordar o desenvolvimento social da criança somente como um processo de internalização de conhecimentos e aprendizado de habilidades, visando à construção de um adulto competente. Entretanto, dentro da visão sociológica defendida pelo autor, as questões relacionadas à 'socialização da criança' deixam de carregar o sentido de adaptação aos costumes sociais de um meio sociocultural, ou mesmo, internalização de valores, e passa a ser encarada como "um processo de apropriação, reinvenção e reprodução" (p. 18).

Para o autor, a valorização de atividades coletivas, participação em grupos, construções colaborativas é de fundamental importância para esta visão de socialização na infância. Atenta-se, assim, para os modos pelos quais "as crianças negociam, compartilham, criam cultura com os seus pares de idade e com os adultos" (op. cit. p. 18).

---

[7] Cabe esclarecer que o termo 'pares' utilizado nessa dissertação diz respeito à tradução do conceito *peer culture* cunhado por Corsaro e Molinari (1990). Não se refere ao sentido que a palavra ganha em português: dupla, conjunto de duas pessoas.

Contudo, mesmo tendo o cuidado para reforçar a importância dos processos coletivos na construção de uma Sociologia da criança que tenta romper com qualquer concepção individualista, o próprio termo socialização traz uma ideia de que a criança teria de ser treinada ou preparada para aprender a cultura a qual pertence – como se isso fosse possível. É buscando uma solução para esta questão que Corsaro (op.cit.) cunha o conceito de 'reprodução interpretativa'. Este conceito, junto com o modelo da teoria circular, ajuda a entender a sua compreensão de socialização.

Para Corsaro (op. cit., p. 18) o termo interpretativa "captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade". Ou seja, as crianças se apropriam das informações do mundo adulto e as interpretam de acordo com seus interesses. Já com o termo reprodução o autor enfatiza que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural, afetando e sendo afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Segundo o autor, dois elementos são apontados como essenciais na noção de reprodução interpretativa: 1) a importância da linguagem na construção de rotinas culturais; 2) e a participação das crianças nessas rotinas culturais – seja com adultos ou durante as brincadeiras com seus pares de idade.

Sobre o primeiro elemento – a linguagem –, Corsaro (op. cit.) argumenta que ela é central para a participação das crianças em suas culturas, uma vez que ela é uma das principais ferramentas simbólicas que auxilia na codificação da estrutura local, social e cultural. Para o autor, o uso da linguagem auxilia a criança no estabelecimento da sua participação efetiva na vida social e na realização de rotinas culturais.

Cabe esclarecer, que apesar da consideração que Corsaro (op. cit.) faz sobre a linguagem oral como ferramenta de significação, este autor também dá ênfase a outros recursos, como por exemplo, os meios corporais de expressão de significação, que as crianças, principalmente as pequenas, se utilizam para 'reproduzir' e 'interpretar' a experiência.

Já em relação à participação das crianças em rotinas culturais, elas proporcionam aos seus interagentes uma segurança e um entendimento compartilhado de pertencer a um grupo social. Elas funcionam como âncoras que habilitam os atores sociais a lidar com ambiguidades, com o inesperado, enquanto continuam engajadas em uma estrutura de participação previsível. Por outro lado, essa própria previsibilidade da rotina proporciona variações, dentro da qual uma ampla gama de conhecimento social pode ser produzido, mostrado e interpretado.

Corsaro (op. cit) destaca que a participação em rotinas culturais começa muito cedo, mais especificamente desde que a criança nasce. Vale lembrar que as protoconversas, os jogos de linguagens descritos por Bruner (1983) – como o do desaparecer-reaparecer, muito comuns entre a díade mãe-bebê - podem ser considerados como um exemplo de rotinas culturais. Como já foi comentado nesta dissertação, durante a participação nesse tipo de rotinas as crianças estão aprendendo um conjunto de regras previsíveis que estruturam o jogo e as possíveis variações que podem ocorrer.

Enfim, o conceito de reprodução interpretativa tenta destacar que o envolvimento das crianças na cultura é essencialmente reprodutivo e não-linear. De acordo com essa visão de reprodução, as crianças não simplesmente imitam ou internalizam o mundo ao seu redor, mas interpretam e constroem sentidos para a cultura ao participar dela, construindo, em consequência, culturas de pares. Nas palavras do próprio Corsaro (op. cit., p. 24), "ao tentar fazer algum senso do mundo adulto, as crianças tendem a produzir coletivamente seus próprios mundos de pares e culturas".

Nesse sentido é que se pode afirmar, assim como apontam Carvalho e Pedrosa (2002), que durante suas brincadeiras as crianças podem transmitir significados criados em outros contextos da 'macrocultura' para a 'microcultura' do grupo de brinquedo. Segundo as autoras, "trazer valores e conceitos da macrocultura para a brincadeira é uma oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los ou de fortalecê-los, dependendo da interação com conceitos e valores dos parceiros" (p. 184).

As autoras argumentam que, ao brincarem com seus pares de idade, as crianças interpretam os significados da sua 'macrocultura', reelaborando-os e construindo novos significados, os quais podem constituir uma 'microcultura' própria do grupo de crianças, uma cultura de pares.

Nesse sentido é que se faz importante esclarecer que a noção de reprodução interpretativa não se refere apenas a uma re-elaboração por parte das crianças dos significados culturais originados de outros contextos socioculturais, como por exemplo, sua macrocultura. Ela também diz respeito aos empreendimentos criados e transmitidos no próprio grupo de crianças; como é o caso de algumas brincadeiras documentadas pelo próprio Corsaro – a rotina das pequenas carteiras, a rotina da grande porta e a rotina das cortinas – e das brincadeiras descritas por Pedrosa e Eckerman (2000) e Carvalho e Pedrosa (2002), a serem discutidas na próxima sessão.

2.4 Significação, brincadeira, e *cultura de pares* em crianças pequenas

Tradicionalmente, as discussões nos diferentes campos do conhecimento sobre como o ser humano significa o mundo e a si próprio, constroi e compartilha significados com o outro, esteve fortemente atrelada ao signo linguístico, qual seja, a palavra. Atualmente, os modos de compreensão da significação como atividade própria da espécie humana ainda são múltiplos e, algumas vezes, divergentes. Se de um lado existem as concepções que relacionam fortemente significação à linguagem verbal, ao discurso, de outro, a significação parece ser compreendida como um processo que transcende a palavra, sendo o corpo um poderoso instrumento de expressão de sentido.

Alguns estudos encontrados na Psicologia (cf. ex. AMORIM, 2008; CARVALHO; PEDROSA, 2002; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; LØKKEN, 2000; CORSARO; MOLINARI, 1990) discutem que, por meio da observação de construção da brincadeira entre coetâneos, é possível inferir aspectos da significação de crianças pequenas, especificamente, crianças de zero a dois anos de idade. Esses estudos evidenciam que a criança pequena, mesmo sem ter um sistema de representação integralmente formulado, apreende e expressa significações utilizando certas habilidades – emoções, gestos, movimentos do corpo – que lhes permite significar.

Jerome Bruner é um dos pesquisadores contemporâneos que se dedica ao estudo da significação na área da Psicologia. Como já foi abordado em sessões anteriores, Bruner (1990/1997) entende a significação como uma forma exclusivamente humana de partilhar significados com o outro, dentro de contextos culturais específicos. Este processo, considerado uma conquista do desenvolvimento da espécie humana, possibilita ao ser humano compreender os modos de compartilhamento de significados culturais do contexto em que está inserido, bem como se fazer entender nesta cultura.

A partir dos seus estudos com díades mãe-bebê, Bruner (1983) observa que a criança, já ao nascer, possui certo repertório (padrões de respostas adquiridos na história filogenética da espécie – choro, olhar, vocalizações) que lhe possibilita comunicar ao outro suas disposições e necessidades. O outro, interlocutor privilegiado, é fundamental para que as ações do bebê sejam significadas e passem a fazer parte de seu repertório comunicativo de uma forma mais refinada. Neste ponto, cabe salientar que essa compreensão é bem similar ao argumento defendido por Wallon (1934/1971a) e a discussão apresentada por Tomasello (2003).

Só aos poucos, outros recursos comunicativos, como a linguagem verbal, por exemplo, vão se estabelecendo no escopo de repertórios da criança, proporcionando-lhe uma ampliação e especificação da significação que ela já tem do mundo. Na compreensão de Bruner (1990/1997), compatível com um pensamento evolucionista, interações sistemáticas em um contexto culturalmente situado são fundamentais para o estabelecimento desse processo.

É importante ter claro que apesar de todo o avanço dos estudos realizados pelo pesquisador e seu grupo de pesquisa na compreensão da criança pequena como ativa no processo de significação de si e do mundo, o seu grande foco de investigações está no processo de significação via narrativa oral – inclusive na sua obra *Atos de significação*, ele privilegia as narrativas. Nesta dissertação, contudo, será privilegiada uma reflexão sobre o corpo – a ação – como instrumento de significação. Serão aproveitadas de Bruner, principalmente, suas ideias decorrentes da noção de biologia do significado.

Além disso, grande parte dos estudos deste pesquisador problematiza as questões sobre processo de significação tendo como unidades de análise a relação adulto-criança e a investigação de crianças mais velhas. Nesse sentido, na sessão seguinte o trabalho de Bruner será discutido em articulação com alguns estudos que priorizam o processo de significação por meio da ação e da interação de crianças pequenas.

2.4.1 Significação e ação

Amorim (2008) parte da seguinte suposição para empreender seus estudos sobre o processo de significação em crianças pequenas: nos primeiros anos de vida da criança, a significação ocorre a partir/através do próprio corpo, independentemente de se ter alcançado o desenvolvimento da linguagem verbal. Esta suposição está apoiada na hipótese de que

> os elementos sígnicos emergem na experiência do corpo, através das emoções, das sensações, das posturas e dos movimentos; de que o corpo, suas partes e funções representam superfícies nas quais a significância é inscrita. Os signos seriam/estariam assim corporificados (op. cit., p. 05).

Para a pesquisadora, o ser humano apresenta meios/recursos diferenciados de comunicação e significação ao longo da vida, que englobam os mais variados estímulos (sonoros, visuais, táteis, etc.) e elementos diferenciados, os quais contemplam aspectos

ligados ao corpo, às emoções, às ações, à imitação, à palavra. Contudo, Amorim (2008) argumenta que, apesar de haver um reconhecimento das competências expressivas/comunicativas da criança pequena, muitas vezes elas não são tratadas como formas de significação, haja vista este processo, tradicionalmente, estar atrelado à palavra.

Diante disso, a ação ganha um lugar de destaque como forma de significação em crianças pequenas. Apoiada em um conjunto de episódios em que crianças do primeiro ano de vida fazem uso de gestos e movimentos carregados de significações – gestos de estender os braços para ir ao colo; engatinhar como apoio para sentar; – a pesquisadora evidencia que a capacidade de significar está presente nas ações das crianças, sendo o corpo meio e recurso de significação. De acordo com Amorim (2008, p. 56), "no diálogo mudo, as (re)ações, gestos e emoções da criança falam, aceitam, recusam e negociam com seus parceiros" os significados específicos para uma dada situação.

Destaca-se que este diálogo, apesar de mudo, acontece, necessariamente, pelo intermédio do outro. Cabe resgatar Wallon quando este afirma que é com o outro que as ações, os gestos da criança pequena se transformam em gestos expressivos e comunicativos: se diferem de automatismos e se especificam ganhando um status de significado. O outro é quem atribui sentidos a tais gestos, permitindo que a criança possa especificar as suas próprias disposições (WALLON, 1938/1986b). Essa especificação recebe a influência do campo emocional e ocorre basicamente por um mecanismo análogo ao dos reflexos condicionados: as crianças começam a associar que algumas de suas manifestações (por exemplo, estender o braço) provocam uma reação no ambiente (por exemplo, sua mãe lhe pega no colo) e "o efeito obtido torna cada vez mais claramente intencional a manifestação emotiva. Esta transforma-se em um instrumento com resultados mais ou menos seguros" (WALLON, 1946/1986c, p. 161).

Nesta perspectiva, o gesto, o movimento, a ação, devem ser considerados em condições contextuais específicas e nas relações com os outros. Amorim (2008, p. 67) defende a ideia de que "o outro e suas significações culturais co-constroem tais processos e modificam os processos de significação mesmo do bebê, o que vai alterar suas relações com os outros, com o mundo e consigo próprio".

Para a autora, esta relação dialógica se estabelece por intermédio do corpo. Neste sentido, o corpo expressa, por meio de suas posturas, gestos e ações, as significações. Ele é significado e significa. Ela comenta ainda que, os recursos de significação vão se transformando gradualmente, em função do contexto sociocultural e dos aspectos culturais que são valorizados (AMORIM, op. cit.).

Outras pesquisas empíricas também podem ajudar na tentativa de maior aprofundamento sobre o processo de significação, agora especificamente inferido da interação de crianças pequenas. O artigo de revisão de Eckerman e Peterman (2001), sobre o desenvolvimento sociocomunicativo de pares de crianças pequenas, discute uma série de pesquisas que exploram a interação de crianças em situação de brincadeira. Neste trabalho as autoras identificaram que, durante essas brincadeiras, as crianças se envolvem em uma espécie de jogo, um tipo de brincadeira específica conceituada por elas de 'ações cooperativas coordenadas'. Pela definição, as ações cooperativas coordenadas possuem as seguintes características: 1) existência de influência social mútua entre os participantes; 2) as ações das crianças contribuem para um mesmo tema de brincadeira.

Eckerman e Peterman (op. cit.) esclarecem que essas duas características precisam estar necessariamente presentes para dizer que há a ocorrência de ações cooperativas coordenadas. Esse esclarecimento é necessário porque existem momentos interativos em que se pode observar a existência de influência social, por exemplo, quando uma criança pequena prontamente reage ao choro ou ao contato físico de outra criança. Ou ainda, quando em interação com outras pessoas expressam emoções e respondem a elas em uma sequência alternada de turnos, apesar das ações não estarem coordenadas para a elaboração de uma temática.

Também pode ser comentado o exemplo de interação que envolve uma entidade exterior, frequentemente, um brinquedo, mas que a ação de uma criança está regulada pela ação da outra, estando a manipulação do brinquedo subordinada a esta regulação. O dado apontado pela pesquisa sobre imitação realizada por Nadel e Baudonnière (1981) revela que as crianças tendem a manipular o brinquedo da mesma forma que o seu par: na situação, as ações de uma criança tendem a ser motivadas e influenciadas em relação às ações do outro – inclusive quando uma criança abandona o objeto que está manipulando.

Contudo, como já foi comentado, não basta que haja influência social mútua para se reconhecer uma ação cooperativa coordenada. Para Eckerman e Peterman (op. cit.), é necessário também que, na situação interativa de coetâneos, as crianças ajam conjuntamente em relação a um tema comum de brincadeira. Ou seja, uma situação em que as crianças sejam capazes de negociar significados com o parceiro para elaborarem juntas uma temática de brincadeira.

Interações desse tipo equivaleriam ao que Tomasello (2003) chama de interações colaborativas ou engajamento coordenado conjunto, nas quais a criança se envolve com o parceiro em sessões relativamente longas de interação social mediadas por um objeto.

Segundo o autor, neste tipo de interação também ocorre compartilhamento de intencionalidades, o que implica intensa negociação de significados.

É bom esclarecer que a noção de intencionalidade para Tomasello (op. cit.) inclui a compreensão que a criança tem dos estados de atenção dos seus co-específicos e daqueles comportamentos que são voltados para um objetivo (comportamentos que se utilizam de estratégias). Ou seja, ser intencional é ter objetivos e fazer escolhas ativas "entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos". (op. cit., 94). Como já foi comentado, esta compreensão começa a se fazer presente no final do primeiro ano de vida das crianças (nove meses), e, através da prática da interação social, ela vai se tornando, pouco a pouco, mais precisa – a criança vai dominando mais precisamente 'o que' prende a atenção do outro e 'como' se ajustar ao que ele está fazendo.

Eckerman e Perterman (op. cit.), por sua vez, comentam que para se ajustar à intencionalidade do outro e agir de forma coordenada para realizar uma atividade junto com o parceiro, deve existir uma negociação de significados como uma forma de se estabelecer um 'entendimento' conjunto do objeto sobre o qual o par pode interagir e ainda de que as crianças estão imitando umas as outras. As pesquisadoras comentam que este 'entendimento' por parte das crianças de que elas estão imitando umas as outras é o que parece possibilitar as mudanças na brincadeira desenvolvida, ao mesmo tempo em que mantém a imitação recíproca. Elas complementam ainda que, quando engajadas em ações cooperativas coordenadas, as crianças se apropriam e manipulam o objeto de uma forma similar àquela do parceiro, estabelecendo com ele um tipo de ação comum que coopera para um tema de brincadeira.

A imitação das ações da outra criança parece ser uma excelente estratégia para a construção dessas brincadeiras temáticas, dizem as autoras. Mais além, quando se trata de brincadeiras cooperativas em crianças de dois anos de idade, a imitação pode ser uma estratégia de comunicação especialmente satisfatória. Como argumentam Nadel e Baudonnière (1981), nesta fase as crianças vivenciam o momento em que a imitação é o modo preponderante de intercâmbio entre pares. "A criança recorre a essa modalidade de intercâmbio em uma época em que, segundo Wallon, a identificação com o outro é um elemento essencial da elaboração da sua própria pessoa" (op. cit., p. 26). Além disso, o ato de repetir uma ação semelhante a do parceiro é o que parece permitir à criança nesta idade estabelecer e manter um 'diálogo' como os seus coetâneos.

Eckerman e Peterman (op. cit.) argumentam ainda que o engajamento das crianças em ações imitativas não verbais implica o crescimento de ações cooperativas coordenadas. Principalmente quando rituais específicos bem cadenciados não podem ser realizados (por exemplo, as já comentadas interações do tipo aparecer-reaparecer/*peeka-boo*, muito estabelecidas principalmente entre crianças de um ano e adultos), e/ou quando as crianças ainda não têm habilidades verbais suficientes para negociarem o que querem fazer juntas.

Diante desse achado, as pesquisadoras fazem o seguinte questionamento: quais as evidências que sustentam a afirmação de que a imitação da ação do parceiro ajuda no estabelecimento de um tema de brincadeira para a construção de ações cooperativas coordenadas?

De acordo com as pesquisadoras, o primeiro ponto que pode ser considerado é que as ações imitativas tendem a gerar novas ações imitativas e, consequentemente, estabelece-se um tópico comum: a própria ação. É como se as imitações produzissem uma espécie de 'tração central' das ações dos parceiros. Ao executarem ações similares, estas tendem a se reproduzir e, mais posteriormente, se diferenciar.

Essa possibilidade de diferenciação é o segundo ponto destacado por Eckerman e Peterman (op. cit.). Para as autoras, essa sequência de imitação possibilita variações na estrutura da brincadeira em que alguns traços podem ser omitidos e outros adicionados. Essas variações, frequentemente, tornam a estrutura da brincadeira mais complexa.

Ora, Tomasello (2003) também argumenta que a *imitação* e a *inovação* são essenciais no processo de transmissão do conhecimento cultural humano. Cabe relembrar que, para ele, a ideia de evolução cultural cumulativa deve ser encarada como uma forma particularmente poderosa de inventividade colaborativa, também chamada por ele de sociogênese. Neste processo, algo novo é criado através da interação social cooperativa, enfatizando a colaboração mútua na invenção do novo produto.

Ainda tendo por base o trabalho de Eckerman e Peterman (op. cit.), vale esclarecer que, além da imitação, outras formas não verbais de comportamentos também pareciam facilitar o engajamento de ações cooperativas coordenadas. Nos estudos analisados pelas pesquisadoras, olhares concentrados, gestos, vocalizações, sorrisos para o par são expressões que frequentemente ocorriam segundos antes do desenrolar da ação temática e permaneciam durante e depois da brincadeira. As autoras discutem que essas formas de expressões afetivas contribuem para as crianças criarem interações com significações compartilhadas.

Apesar da comunicação se estabelecer principalmente por meios não verbais, no momento em que os meios verbais começam a se estruturar melhor, eles também são

integrados às ações cooperativas coordenadas. Cabe comentar que há a hipótese de que o engajamento em ações coordenadas não verbais facilitaria o desenvolvimento de meios verbais de realização de ações coordenadas. Supõe-se também que, com o desenvolvimento das habilidades verbais, as ações imitativas tendam a desempenhar uma força um pouco menor nas criações das crianças, principalmente depois do quarto ano de vida (ECKERMAN; PETERMAN, op. cit.).

Outra suposição levantada pelas autoras é a de que o engajamento em ações cooperativas coordenadas pode ser facilitado quando os pares de crianças se encontram próximas diariamente em um mesmo contexto de grupo, como por exemplo, a creche. As autoras apontam para a pertinência desses achados de pesquisa em contexto não cotidiano (situação de laboratório), que foram discutidos até então, serem estendidos para contextos cotidianos como a creche, com o intuito de se entender as especificidades das diferentes formas de brincadeiras com influência social mútua em torno de uma mesma temática. A sessão seguinte se dedica a esta questão com mais profundidade.

2.4.1.1 A brincadeira entre pares de crianças pequenas em contexto de creche: construção de bens culturais e expressão de significação

Os estudos que se dedicam a investigar as brincadeiras de crianças em contexto de creche têm ajudado a ampliar a compreensão de como elas estabelecem significados compartilhados para a elaboração de temáticas de brincadeiras sociais. Por meio da análise dessas construções coletivas, é possível aprofundar o estudo sobre os modos de significar em que estão envolvidas as crianças pequenas, sobretudo aquelas que ainda não têm o domínio da linguagem oral (AMORIM, 2008; CARVALHO; PEDROSA, 2002; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; LØKKEN, 2000; CORSARO; MOLINARI, 1990).

Løkken (2000), por exemplo, discute um conjunto de brincadeiras sociais, definidas como sequências mais complexas de interações entre pares durante as quais as crianças se engajavam em atividades de grande elaboração motora. A autora descreve uma série de brincadeiras descritas e analisadas por outros pesquisadores (cf. ex: MUSATTI; PANNI, 1981[8]; MAISONNET *et al.*, 1983[9]; STAMBAK; VERBA, 1986[10] *apud* LØKKEN, 2000), nas

---

[8] MUSATTI, T; PANNI, S. Social behaviour and interaction among day-care Center toddlers. *Early Child Development and Care*, 7, 5-27, 1981.

[9] MAISONNET, R.; STAMBAK, M.; BARRIÉRE, M. Echanges dans une situation de jeux moteurs. In: STAMBAK, M *et al.* (Eds). *Les bebes entre eux-decouvir, jouer, inventer ensemble*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 17-55, 1983.

quais o processo de significação em que as crianças estão envolvidas pode ser inferido por meio dos movimentos realizados pelos seus corpos, durante essas brincadeiras.

A autora, comentando o estudo de Musatti e Panni (1981 *apud* LØKKEN, 2000) com crianças de um e dois anos de creche, no subúrbio de Roma, argumenta que esses pesquisadores encontraram dois tipos de brincadeiras sociais nas suas investigações. No primeiro tipo, as crianças constroem suas brincadeiras em volta de objetos grandes, como tambores e caixotes. O outro tipo de brincadeira encontrada pelos pesquisadores envolve o que eles denominaram por 'trocas corporais globais' entre as crianças, as quais são brincadeiras que abrangem movimentos de todo o corpo, como pular, correr, rotacionar o corpo, saltar e cair.

Em relação ao primeiro tipo de brincadeira, em torno de objetos grandes, Løkken (2000) chama atenção para pontos relevantes a serem observados: 1) as ações das crianças que participam desse tipo de brincadeira são essencialmente imitativas; as crianças parecem combinar suas ações ao batucar em tambores de metal ou se esconder em caixotes, por exemplo; 2) o efeito combinado das ações de várias crianças, proporcionado pela imitação, parecia reforçar o prazer na atividade; 3) esse prazer é comunicado através do sorriso, olhar fixo e vocalização. A autora discute ainda que essas atividades eram constantemente repetidas pelas crianças que aparentavam conhecê-las bem.

Esses achados podem ser relacionados às considerações feitas no estudo de Eckerman e Peterman (2001), em que a imitação é a estratégia mais recorrente para o estabelecimento de brincadeiras com influência social mútua em torno de uma mesma temática - ações cooperativas coordenadas. Mesmo em um contexto diferenciado, a imitação continua sendo o modo privilegiado de comunicação para crianças de dois anos e, eventualmente, às ações imitativas são adicionados recursos complementares de comunicação, como vocalizações, risos, gestos e palavras.

Ainda em relação às brincadeiras em torno de grandes objetos, a autora faz referência às brincadeiras com caixotes documentadas por Maisonnet *et al.* (1983 *apud* LØKKEN, 2000) em que crianças de um e dois anos utilizam caixas de diferentes tamanhos para brincar de diferentes formas, dentre elas, esconde-esconde. Ao usarem os caixotes para brincar de esconde-esconde, foi observado que cada uma das crianças acrescenta características pessoais

---

[10] STAMBAK, M.; VERBA, M. Organization of social play among toddlers: an ecological approach. In: MUELLER, E.; COOPER, C. (Orgs.). *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press, p. 229-247, 1986.

à brincadeira incrementando-a, adicionando variações à estrutura de participação identificável[11] (estrutura de participação-base).

Pensando sobre esses dados à luz de Corsaro (1997/2005), pode-se dizer que a imitação que as crianças fazem das ações umas das outras não são meras cópias – a reprodução das ações das crianças é interpretativa – elas as reproduzem adicionando novos contornos à brincadeira. Contudo, essas variações individuais eram realizadas em cima de um tema comum: brincar de esconde-esconde.

No segundo tipo de brincadeira, as que envolvem trocas corporais globais (movimentos de todo o corpo), Løkken (2000) especifica que, apesar da estrutura de participação ser aparentemente fácil de ser acompanhada pelo parceiro, por exemplo, correr pela sala, pular e cair, rotacionar o corpo, não é de qualquer forma que essas ações acontecem e se desdobram. Elas parecem ser orientadas por modalidades particulares – um tipo de regra – as quais também podem ganhar variações, em poucos detalhes, de um episódio a outro. Além disso, essa estrutura simples facilita o agrupamento de um grande número de crianças e também torna a brincadeira mais fácil de ser retomada, em outros momentos.

A extensão da brincadeira para um maior número de crianças também é reforçada pelas observações realizadas por Maisannet *et al.* (1983, *apud* LØKKEN, 2000). Percebe-se que o envolvimento de algumas crianças nos tipos de atividades que envolvem todo o corpo instiga o interesse das demais crianças presentes no grupo. Algumas delas, até mesmo, juntam-se aos colegas na construção da brincadeira. Løkken (2000) comenta que os movimentos corpóreos envolvendo o corpo inteiro serviam como iniciadores de 'fusão' entre as crianças. Estes movimentos, de intensa ação física, ocorrem como uma 'explosão' simultânea e contagiavam a maioria das crianças presentes, "deixando a impressão de um grupo coeso que se encaminhava a progredir" (op. cit. p. 167) para a realização de uma atividade comum.

São atividades como essas brincadeiras corporais globais que podem tornar-se rotinas recorrentes de serem produzidas consistentemente em um grupo de brinquedo de crianças, uma cultura de pares, tal como as rotinas que serão descritas a seguir: a brincadeira de empurrar uma mesa, construída pelas crianças do berçário de uma creche no Brasil e discutida por Pedrosa e Eckerman (2000) e a rotina das pequenas cadeiras, descritas por Corsaro e Molinari (1990) em uma creche na Itália.

---

[11] Do original: identifiable structure of participation (CORSARO; MOLINARI, 1990).

Pedrosa e Eckerman (2000), por meio de uma discussão sobre o envolvimento de crianças pequenas (10 e 17 meses) em processos interacionais, evidenciaram que a construção da brincadeira também revelava construção de cultura de pares. As ações individuais das crianças eram recortadas pelos seus parceiros e transformadas cooperativamente em ações coletivas por meio do compartilhamento e da persistência de significados construídos conjuntamente, mesmo na ausência da linguagem verbal.

As pesquisadoras discutem, por exemplo, que um observador atento pode reconhecer aspectos do meio físico e social que orientam as crianças pequenas na organização e construção da brincadeira: os objetos tornam-se mais atrativos quando também são objetos de interesse de outra criança (aconteciam eventos acidentais quando uma criança estava brincando com um objeto – o ruído emitido pelo chacoalhar de frascos plásticos com sementes, pela batidas de objetos no chão, etc. – que atraía a atenção de outra criança que, prontamente, se aproximava para brincar junto com o parceiro); o local da sala escolhido pelas crianças para brincarem, bem como os objetos privilegiados para brincar eram aqueles que possibilitavam orientação mútua; as ações das crianças são, aos poucos, transformadas com a repetição (bater objetos no chão vai se transformando em empurrar e arrastar), o que possibilita que o grupo possa acompanhar e participar dessas transformações cooperativamente.

Como apontam as pesquisadoras, por meio do envolvimento nessas brincadeiras, as crianças demonstravam uma compreensão das relações sociais, mesmo antes que pudessem compreender o contexto no nível do pensamento simbólico. O uso de pistas faciais e gestuais como formas de comunicação possibilitava que a rotina da brincadeira entre as crianças pequenas fosse construída conjuntamente, de modo que havia toda uma construção e compartilhamento de significados entre essas crianças (PEDROSA; ECKERMAN, 2000). Destaca-se, contudo, que as influências que uma criança exercia sobre a outra eram extremamente sutis. Somente o olhar cuidadoso para o fluxo das interações pode perceber a regulação que ocorre entre elas: às vezes, um detalhe de uma ação, mesmo acidental, faz suscitar a reação do outro parceiro.

Ressalta-se que nesse tipo de rotina as crianças interagem intensamente mesmo antes de a linguagem verbal ser efetiva. Elas se comunicam e brincam por meio da expressividade corporal – emoção e gestos. Nessa idade, ela é capaz de ser protagonista de todo um processo de significação, sincronizando suas ações na construção da brincadeira, respeitando seus turnos na interação, imitando o parceiro, etc.

Corsaro (1997/2005d) argumenta que certos tipos de rotinas criadas pelas crianças ao brincarem, como por exemplo, as discutidas por Pedrosa e Eckerman (2000), têm uma estrutura identificável de participação. Essa estrutura possibilita que a rotina da brincadeira se estabeleça no grupo e envolva as crianças em uma construção coletiva. Estudos apontam que uma característica importante da rotina das brincadeiras de crianças pequenas é uma estrutura de participação 'simples' e repetitiva, o que facilita o envolvimento de um maior número de crianças. A manutenção de certo controle na estruturação da brincadeira também permite que a brincadeira possa ser re-instaurada em outros momentos da interação (cf. ex.: CORSARO; MOLINARI, 1990; CORSARO, 1997/2005d).

Ao empreender uma pesquisa de cunho etnográfico sobre a origem e o desenvolvimento de cultura de pares em crianças que frequentavam uma creche italiana, Corsaro e Molinari (1990) videoregistraram crianças de aproximadamente um a seis anos construindo várias rotinas de brincadeiras as quais iam se modificando ao longo do ano letivo da creche. Uma dessas rotinas, construída por crianças com idade média de dois anos, foi chamada por eles de 'rotina das pequenas cadeiras'. Essa rotina ocorria em uma ampla sala da creche que continha algumas cadeirinhas - um tipo de carteira escolar que servia para as crianças fazerem atividades como pintura, desenhos, etc. Certo dia, as crianças inventaram de enfileirar as cadeiras no centro da sala e começaram a brincar de caminhar em cima delas. Os pesquisadores discutem que as crianças construíam um conjunto de regras para garantir o controle e a ordem da brincadeira e os parceiros que violavam essas regras eram repreendidos. Com o passar do tempo, as crianças começaram a incrementar o uso da estrutura de cadeirinhas: passaram a dançar em cima delas, a fingir que dirigiam carro, ônibus, trem, etc.

Essas rotinas, embora possam ser influenciadas pelas características do ambiente físico e talvez pela atividade que o adulto costuma propor para as crianças (por exemplo, usar essas carteiras como apoio para as crianças desenharem), aparentam ser uma produção independente das crianças, o que Corsaro e Molinari (1990) chamam de cultura de pares.

Para Corsaro (op. cit.), o envolvimento das crianças nessas estruturas de participação reconhecíveis é o elemento central para a consolidação de uma cultura de pares no grupo. Esse conjunto de conhecimento, que as crianças criam e compartilham em interação com seus parceiros, tem potencial para persistência no grupo e se transforma na medida em que as crianças vão criando novos significados para a brincadeira. Esses significados são construídos e transformados por meio do ajustamento de ações, gestos, vocalizações, que se constituem como códigos comunicativos os quais podem ser alçados do campo interacional constituído pelas crianças. Rotinas como a da 'pequenas cadeiras', por exemplo, "consistem numa série

de ações orquestradas" (p. 139-140), valorizando a comunicação por meio do corpo – gestos e emoções.

Percebe-se que, em todos os estudos relatados até então, o processo de significação se estabelece por intermédio das ações corporais das crianças e pode ser inferido na construção de suas brincadeiras. Løkken (2000) evidencia a necessidade de enxergar a importância da utilização do corpo para o estabelecimento de trocas comunicativas – "modos de compartilhamentos corporais" – que possibilitam a construção da brincadeira.

A autora chega a falar que as crianças pequenas realizam trocas intersubjetivas umas com as outras por meio dos movimentos realizados nas brincadeiras sociais que constroem. O termo "intersubjetividade corpórea"[12] é utilizado na tentativa de dar conta de uma explicação sobre os modos intersubjetivos de compartilhamento de significados que podem revelar as nuances do processo de significação que a criança pequena está evolvida, mesmo antes da linguagem verbal ser consolidada.

A compreensão de intersubjetividade da pesquisadora parece semelhante à utilizada por Trevarthen ao discutir o compartilhamento de emoção e alternância de turnos interativos nas conversações mãe-bebê (protoconversas). Contudo, como já foi debatido em tópicos anteriores, não se tem um consenso entre os pesquisadores sobre a compreensão dos processos intersubjetivos: ora eles implicam ajustamentos de subjetividades atrelados à dimensão do pensamento, do entendimento da intencionalidade do outro, como discute Tomasello (2003), ao defender a sua tese da revolução dos nove meses; ora considera-se como suficiente o intercâmbio emocional para que ocorram processos intersubjetivos de compartilhamento, ao menos em um nível primário, como defende Trevarthen (1998, *apud* NOGUEIRA; MOURA, 2007).

Reconhece-se, contudo, que a noção de intersubjetividade corpórea discutida por Løkken, (2000) não está relacionada à dimensão do pensamento. Intersubjetividade é, antes de tudo, pré-reflexiva, como aponta a própria pesquisadora. O processo de apreensão e compartilhamento de significados, nesta perspectiva, **é realizado pelo corpo em movimento, um corpo em ação**. O trecho em negrito justifica a ênfase dada por esta dissertação de que é por meio desse corpo que se pode apreender as intenções das ações humanas, mesmo antes de se ter consciência ou agir de modo intencional.

---

[12] A expressão intersubjetividade corpórea parece comum nos autores que discutem significação e se apoiam na fenomenologia de Merleau-Ponty. Esta expressão também é utilizada por Reinaldo Furlan ao discutir corpo, sentido e significação.

Perspectivas como esta, apesar de reconhecerem a importância da fala no processo de compartilhamento de sentidos com os outros, afastam-se de uma concepção que toma a prática linguística como fundante do sentido do comportamento humano e a principal atividade de criação e organização de sentido de mundo. Furlan (2004), que se apoia no referencial de Merleau-Ponty, ao discutir 'corpo, sentido e significação', defende que o ser humano significa antes mesmo da linguagem verbal. Para ele, a significação é pré-linguística "da ordem da intencionalidade do corpo cuja expressão não se faz ainda através da fala e que, mesmo com o advento desta, permanecerá uma forma própria e irredutível de apropriação de sentido de mundo" (op. cit., p. 50). O autor ainda afirma que a própria linguagem também é expressão de sentido de corpo e estes sentidos não se reduzem àqueles organizados linguisticamente.

Os exemplos discutidos nesta sessão, adicionados ao comportamento do recém-nascido, comentado nas sessões anteriores, servem para ilustrar este argumento. O bebê, muito antes de adquirir o sentido da sua língua materna, possui formas de significar o mundo que se expande progressivamente, principalmente pelo desenvolvimento da sua habilidade motora. Contudo, mesmo após a apropriação de uma fala linguisticamente organizada, "é preciso reconhecer a presença de um sentido específico da ordem perceptiva irredutível às significações da língua" (op. cit. p. 53). Ou seja, é preciso reconhecer que o corpo também significa e esses modos de significação são tão válidos quanto os modos da língua.

É nesta direção, de dar visibilidade aos modos de compartilhamentos de significados corporais nos quais as crianças pequenas se engajam nas suas brincadeiras sociais, que este estudo se dedica. As pesquisas aqui mencionadas instigaram a colocação de questões como: que características podem sugerir um processo de construção e compartilhamento de significados entre crianças de dois anos? Que aspectos – regras, estabelecimento de turnos entre parceiros, etc. – organizam o processo de construção das rotinas das crianças? Como esses significados construídos e compartilhados se estendem para outros parceiros do grupo de brinquedo? Como essas rotinas se configuram como microcultura num grupo de brinquedo de crianças de dois anos?

3 OBJETIVOS

Conforme discutido amplamente no capítulo anterior, tem-se como pressuposto na presente investigação uma concepção de criança como um ser ativo, que mantém, transforma e constrói, em interação com os parceiros, aspectos da cultura, como conhecimentos e valores vivenciados em diferentes ambientes de interação social. A partir dessa concepção é que foram formulados os objetivos geral e específicos da presente dissertação.

3.1 Objetivo geral

Examinar brincadeiras espontâneas de um grupo de crianças, de dois anos de idade, em um contexto cotidiano de uma creche, de modo a perscrutar processos de assimilação, transformação, construção e transmissão culturais entre os pares, constituindo o que tem sido chamado na literatura de microcultura do grupo de brinquedo.

3.2 Objetivos específicos

a) Observar as crianças do Grupo 1 da creche, em situação de atividades livres, e descrever episódios de interação social que apresentem indícios de compartilhamento de atividades, perscrutando os desdobramentos que constituem a sequência interacional e tenham um potencial de transformarem-se em brincadeira do grupo;

b) Investigar os modos intersubjetivos de compartilhamentos, o que implica considerar os significados que estão sendo negociados na interação dos pares, por meio do uso de sons,

gestos, mímica e outros movimentos do corpo, bem como formas incipientes de comunicação verbal;

c) Identificar as brincadeiras que as crianças reconhecem em seu grupo (brincadeiras que se repetem, que persistem) e as estratégias que usam para se inserir na atividade, os “embelezamentos” que realizam, as transgressões que efetivam e as consequentes transformações que ocorrem no desenrolar da brincadeira.

4 MÉTODO

4.1 O local da pesquisa: a creche

Uma instituição de educação infantil (creche) foi considerada como espaço adequado para a realização da presente pesquisa. Essa escolha esteve pautada principalmente na revisão de pesquisas que apontam ser a instituição creche um privilegiado meio de geração e iniciação de uma 'cultura de pares' entre crianças pequenas (CORSARO; MOLINARI, 1990; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; LØKKEN, 2000; CARVALHO; PEDROSA, 2002). O encontro diário de crianças em um contexto coletivo, com rotinas instauradas e, portanto, com parceiros familiarizados, maximiza a possibilidade de observação de comportamentos que podem vir a resultar na construção de um bem cultural para o grupo investigado.

Como se caracteriza a creche onde foram observadas as crianças da presente investigação?

Situada em um bairro de classe média baixa, a creche – reconhecida formalmente como um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) porque atende crianças de zero a seis anos – pertence à rede municipal de educação da cidade do Recife. Ela, entretanto, resulta de uma parceria entre o município e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que lhe cedeu o espaço físico e participa de sua administração com representantes num grupo gestor. No ano da realização da coleta, o Centro contava com 39 pessoas em seu quadro de funcionários, dos quais 21 são educadores (6 professores e 15 ADIs[13]), 3 fazem parte da

[13] ADI: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

equipe técnica (diretora, coordenadora pedagógica, agente administrativo) e 15 são auxiliares (5 serviços gerais, 4 portaria, 4 cozinha, 2 lavanderia).

O horário de funcionamento da creche é de segunda a sexta-feira, das 07 às 18 horas, sendo a jornada diária dos educadores de 06 horas e dos demais funcionários de 08 horas. Já as crianças ficam na creche em período integral, com exceção dos Grupos IV e V que revezam os turnos de funcionamento de um ano para outro. Em 2008, quando foi realizada a coleta de dados da presente pesquisa, o Grupo IV frequentava o período da manhã e o Grupo V frequentava o período da tarde.

A creche atende a 86 crianças e as vagas são divididas proporcionalmente para a comunidade – o bairro em que ela se situa – e para os filhos de funcionários, discentes e docentes da Universidade. Sendo assim, atende a uma classe econômica mista, apesar de a maioria das vagas ser preenchida por crianças da comunidade, que faz parte de uma camada de renda mais baixa.

As crianças são agrupadas por faixa etária em seis grupos: o Berçário, que no início da coleta, outubro de 2008, atendia 13 crianças com idade média de um ano e três meses; o Grupo I, com 20 crianças de dois anos e dois meses, em média; o Grupo II, com 16 crianças de três anos, em média; o Grupo III, com 17 crianças de quatro anos, em média; o Grupo IV, com 16 crianças de cinco anos, em média; e, finalmente, o Grupo V, com 4 crianças de 5 anos e meio a 6 anos.

O espaço físico da creche é amplo e tem uma infra-estrutura relativamente adequada para as necessidades das crianças. Logo na entrada há um pequeno parque, com brinquedos do tipo escorrego, balanço e alguns obstáculos como pneus e tocos de árvores, para as crianças explorarem. Em seguida, já na parte interior da creche, há um grande galpão, local onde as crianças geralmente são acolhidas quando chegam e também onde fazem sua despedida. Do lado esquerdo do galpão, há umas mesas e cadeiras pequenas que são utilizadas para as crianças fazerem as suas refeições; há ainda a cozinha, para o preparo de lanches e sucos, haja vista que as refeições são preparadas por um serviço terceirizado, contratado pela prefeitura da cidade para todas as creches municipais. Já do lado direito do galpão, ficam as diversas salas administrativas e de apoio pedagógico (diretoria, sala das educadoras, sala de materiais) e as salas de atividades das crianças. Além disso, há um grande banheiro com vasos sanitários e pias ao alcance das crianças e boxes com chuveiros.

Cada grupo tem a sua sala de referência; entretanto, com exceção do berçário, os grupos circulam entre as salas a depender da atividade agendada no quadro de rotina de cada um deles, pois há um predomínio de materiais característicos para incentivar um tipo de

atividade. Na sala de referência do Grupo II, por exemplo, encontram-se objetos em miniatura (panelinhas, pratinhos, etc.) e indumentárias (roupas, chapéus, bolsas, fantasias, etc.) que estimulam o faz de conta. Já na sala do movimento, que é a de referência do Grupo I, o espaço é mais livre, organizado sem muitos objetos e móveis, mas com obstáculos para que as crianças possam fazer movimentos amplos e experimentar desafios.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da presente pesquisa as 20 crianças do Grupo I. Como já mencionado, a média de idade das crianças era de dois anos e dois meses. A idade delas variou entre um ano e oito meses e dois anos e sete meses (no início da coleta). No final da coleta elas estavam dois meses mais velhas, por causa do tempo que durou a coleta.

Neste ponto vale fazer uma justificativa em relação à faixa etária das crianças escolhida para este trabalho: por que escolher trabalhar com as crianças de dois anos (crianças do Grupo 1), levando em consideração que a creche abrange uma faixa de idade de zero a seis anos (Berçário ao Grupo V). Como foi comentado na introdução desta dissertação, essa escolha esteve baseada no fato de que existem poucas pesquisas que exploram como a cultura é coconstruida em um nível micro durante as interações diárias das crianças de dois anos na creche. Além disso, como também se quer investigar os modos de compartilhamentos de significados, atentando para o uso de sons, gestos, mímica e outros movimentos do corpo, bem como formas incipientes de comunicação verbal, as atividades de brincadeira das crianças dessa faixa etária mostram-se ideais, pois suas brincadeiras se instauram, principalmente, por meio da comunicação não verbal, apesar de já fazerem uso da linguagem verbal.

Cabe esclarecer ainda que a educadora e duas ou três ADIs, frequentemente, acompanhavam as crianças na sala durante as filmagens. Apesar de os adultos presentes não serem considerados sujeitos da pesquisa, na medida em que não é foco desta dissertação uma análise mais detalhada das interações adulto-criança, eventualmente, a participação do adulto nas construções das crianças também foi recortada como unidade de análise. Considera-se que, ao se abordar fenômenos culturais, é impossível não considerar as interconexões com os sujeitos presentes. Essas interconexões se revelam desde a forma como o ambiente está

organizado, os materiais disponíveis às crianças, até mesmo os tipos de intervenções às solicitações e convites das crianças para se engajarem nas atividades que elas criam.

4.3 Materiais utilizados

Para o registro das situações de observação foram utilizadas: câmera de registro em DVD e mídias. Depois de realizadas as gravações, para a construção do *corpus* de pesquisa e banco de dados, foram utilizadas mídias de DVD para cópia dos registros originais.

Durante as filmagens, alguns objetos, de uso cotidiano da creche estavam disponíveis para as crianças, como por exemplo: brinquedos (bonecas, bichos de pelúcia, bolas, etc.) sucatas (garrafas, plásticas com grãos dentro, rolos de papelão, elástico, etc.) e outros materiais (baldes, bastões de madeira, cesto de vime, colchonetes, etc.). O anexo F detalha quais eram esses objetos que estavam presentes em cada sessão.

4.4 O procedimento de coleta

Antes mesmo de ser dado início à coleta de dados, a pesquisa precisou receber a autorização do Comitê de Ética para a sua realização. Para tanto, foi preciso uma carta de anuência da direção do CMEI e da Prefeitura do Recife concordando com a realização da pesquisa. Com esses documentos, em abril de 2008, foi aberto um processo para ser julgado pelo Comitê de Ética. Em julho do mesmo ano, a autorização para a realização da pesquisa foi concedida (ver anexo A).

Cabe esclarecer que esta dissertação faz parte do projeto integrado coordenado pela Profª. Maria Isabel Pedrosa: *'Cultura do grupo de brinquedo: o exame de processos de significação com parceiros'*. Esse projeto integrado procura examinar o processo de significação que se explicita com o outro para diferentes propósitos interacionais, em crianças de diferentes idades, explorando recursos pré-verbais e verbais; o projeto integrado busca ainda identificar o compartilhamento de significados de certos objetos sociais em sujeitos que pertençam a um delimitado agrupamento social. Para tanto, o projeto era composto por três tipos de observação: a) uma em que as crianças eram observadas em situação cotidiana da creche; b) um segundo tipo, em que as crianças brincavam em pequenos grupos, em uma sala

preparada com brinquedos, e elas escolhiam do que brincar; c) e uma terceira – oficinas de brincar – em que o pesquisador sugeria uma brincadeira ou atividade para ser realizada e discutida pelas crianças.

Dada a congruência dos interesses desta dissertação com o projeto integrado citado, a coleta de dados da dissertação foi planejada para compor uma parte da coleta do projeto maior. Aproveitaram-se, assim, os registros em que as crianças foram observadas em situação cotidiana no grande grupo na creche. Justifica-se que a escolha por esta situação foi para valorizar as atividades cotidianas das crianças com os colegas com quem costumam brincar – essa justificativa será detalhada mais adiante. Desta forma, pôde-se submeter ao Comitê de Ética um único processo, o qual se referiu ao projeto integrado 'Cultura do grupo de brinquedo: o exame de processos de significação com parceiros'.

Durante um primeiro momento, um mês antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, foi realizado um reconhecimento institucional. A pesquisadora frequentou a creche para conhecer o espaço físico, os funcionários e se familiarizar com as crianças e educadores. A rotina da creche também foi observada visando escolher, em acordo com a disponibilidade das crianças e educadoras, o melhor horário para a realização da coleta – aquele que interferisse o mínimo possível na rotina e pudesse atender aos propósitos desta dissertação; isto é, que fosse preponderantemente um momento de brincadeira livre.

Neste período, também foi realizada uma primeira reunião com os pais ou responsáveis das crianças de um dos agrupamentos da creche – berçário –, na qual a pesquisadora leu conjuntamente com eles o termo de consentimento livre e esclarecido (ver anexo B). Após a leitura houve uma conversa sobre a pesquisa esclarecendo as dúvidas acerca do procedimento de coleta de dados e a relevância da realização de um trabalho que procura compreender a criança e suas necessidades. Vale salientar que as crianças dos agrupamentos mais velhos também recebiam explicações e eram questionadas se queriam participar da pesquisa. A conversa com os pais das crianças dos outros grupos da creche (Grupo I, II, III, IV e V) foi realizada numa segunda reunião, aproveitando um dia de assembléia na instituição. Novamente, buscou-se conversar sobre a pesquisa com os responsáveis, crianças e educadores, e as possíveis implicações da participação das crianças.

Depois desse período de preparação e familiarização, deu-se início à coleta de dados propriamente dita. Duas vezes por semana, durante um período de um mês e quinze dias (quarenta e cinco dias), as crianças do Grupo I foram filmadas em *situação de brincadeira livre no grande grupo.* A gravação foi feita em suas próprias salas de referência ou em outros

espaços de lazer do CMEI (galpão e garagem)[14], com a presença das educadoras e auxiliares. Tal procedimento foi realizado tendo em vista a valorização de suas rotinas e buscando evitar possíveis estranhamentos e reações negativas das crianças se levadas para um lugar não comum, o que poderia causar constrangimentos a elas e também prejudicar o trabalho investigativo.

As educadoras estavam presentes, mas orientadas a interferir o mínimo possível nas brincadeiras criadas pelas crianças. Elas ficavam atentas, entretanto, para qualquer necessidade de intervenção, confortando as crianças ou evitando que algum dano pudesse lhes acontecer. Do mesmo modo, a pesquisadora também não direcionou as atividades das crianças no momento do registro.

Esta situação de observação foi planejada visando valorizar as atividades cotidianas das crianças com os pares com quem costumam brincar de modo a maximizar a possibilidade de ocorrência de uma 'cultura de pares'. Além disso, se privilegiou também o contato das crianças com objetos que faziam parte do cotidiano da creche. Essa escolha justifica-se porque:

a) baseia-se na ideia da etologia de que a observação dos sujeitos em seu ambiente natural é fundamental para que se possa avaliar a importância de um comportamento para uma determinada espécie. E nada é mais natural para a criança do que a brincadeira livre. Assim, dentro de uma perspectiva etológica, a brincadeira livre entre coetâneos torna-se um lugar 'ecologicamente relevante'[15] para a investigação da criança.
b) tendo em vista que o brincar é compreendido como uma atividade de alta prioridade motivacional para a criança, a situação de brincadeira livre é considerada como altamente propícia para observar e analisar os fenômenos que ocorrem na interação criança-criança (PEREIRA; CARVALHO, 2003).
c) a noção de estrutura de grupo e de relações interpessoais estáveis são apontadas pela literatura especializada (cf. ex.: CARVALHO; RUBIANO 2004; CARVALHO; PEDROSA; AMORIM, 2006) como condições

[14] Em três sessões, as crianças foram filmadas fora da sala. Nas sessões 3 e 4, elas brincavam no galpão – área de integração e alimentação dos grupos da creche. Na sessão 5, brincavam na área externa da creche – garagem.

[15] Expressão cunhada por César Ades. Ver: ADES, César. Uma perspectiva psicoetológica para o estudo do comportamento animal. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 36, n. 85, p. 20-30, 1986.

necessárias para a persistência de significados. Para que um significado persista, – ou mesmo para ampliar a possibilidade de sua persistência – deve ser evocado e reconhecido por parceiros que estejam familiarizados entre si.

d) acredita-se potencializar a criação de significados incomuns para os objetos que as crianças fazem uso (brinquedos, cadeiras, mesas, carteiras, etc.), da própria instituição. Tentar capturar essas diferentes formas de uso não-canônicas dos objetos que as crianças possam vir a fazer revela-se como uma estratégia metodológica na busca de perscrutar a criação de um significado, quase que idiossincrático, compartilhado pelo grupo investigado.

No total, foram realizadas 11 sessões de, em média, 24 minutos de videogravação cada.

O recurso da videogravação foi incorporado ao procedimento metodológico como instrumento de registro. O uso desse instrumento em observações de crianças possibilita ao observador uma melhor apreensão do fenômeno investigado, na medida em que permite que se recorra ao registro, tal como ele ocorreu na situação de coleta, repetidas vezes, em diferentes seqüências, ampliando a precisão e a capacidade de análise do observador (CARVALHO; BERGAMASCO *et al.*, 1996; PEDROSA; CARVALHO, 2005). É nesta direção que a videogravação economiza tempo de coleta e propicia mais tempo de reflexão.

Esse instrumento revela-se pertinente, sobretudo, para o presente estudo, que se propõe a investigar processos interativos e a construção de rotinas de brincadeiras em crianças pequenas na creche. As pesquisas nessa área (cf. ex.: FRANCHI; VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2004) têm apontado que a interação de crianças pequenas não é algo fácil de ser observado, na medida em que elas são mais fragmentadas e fluidas, comparadas às interações de adultos ou de crianças mais velhas. Por outro lado, revelam-se como interações bastante ricas em detalhes. Algumas vezes é um esbarrão, um evento acidental, frequentemente ocasionado pela inabilidade motora da criança, que é recortado pelo parceiro ou pela própria criança como algo relevante a ser incorporado à trama interacional e faz suscitar processos de compartilhamentos de significados interessantes de serem explorados

Ainda sobre a videogravação como procedimento de registro, é importante ter claro que, ao realizar a filmagem, o observador é guiado por seu pensamento, pelas perguntas que persegue, enfim, por seus objetivos. Onde e quando focar a câmera está diretamente ligado a eles (CARVALHO; BERGAMASCO *et al.*, 1996). Como já foi comentado, nesta dissertação optou-se pelo registro das crianças em atividade livre na creche. Para melhor realizá-lo

procurou-se assistir aos primeiros registros, ainda no período da coleta de dados, para que o aproveitamento das filmagens pudesse ser potencializado, visando ao objetivo do projeto. Por exemplo, é relevante para a pesquisa o registro de brincadeiras espontâneas criadas por um grupo de crianças – realizava-se, assim, o registro do grupo que está construindo a brincadeira. Contudo, também é do mesmo modo relevante que seja registrado o comportamento das outras crianças presentes em função do grupo de crianças que criou a brincadeira. Nesse sentido, o foco da câmera não deve se fixar exclusivamente na brincadeira em curso, mas, vez por outra, fazer uma tomada em varredura na sala para saber como as outras crianças se orientaram para os parceiros que 'inventaram' a brincadeira. Uma observação preliminar dos dados no período de coleta ainda em curso ajudou a pesquisadora a refinar o olhar para o fenômeno explorado, ajustando, da mesma forma, o procedimento de análise previamente elaborado. Foi possível, por exemplo, atentar com mais cuidado para o registro do grupo como um todo. Mesmo que essa escolha trouxesse, algumas vezes, perdas de detalhes das interações estabelecidas pelas crianças, ela foi a melhor opção para poder perseguir os significados que eram compartilhados e se estendiam para mais parceiros, persistindo no grupo investigado.

4.5 Procedimentos de análise

Wallon (1941/1986) argumenta que

> Não há, propriamente, observação que seja um decalque exato e completo da realidade. [...] Não há observação sem escolha, nem sem uma relação, implícita ou não. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. As razões das escolhas podem ser conscientes ou intencionais, mas pode também nos escapar, porque se confundem, antes de mais nada, com nosso poder de formulação mental (p. 74).

Nesta direção, como discutem Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1999), é o pesquisador que dá ao observado o *status* de 'dado'. O dado é construído por meio da imbricação do referencial teórico que orienta a pesquisa e o observado, bem como pela articulação dos procedimentos metodológicos e as perguntas perseguidas, tendo em vista a

construção de um conhecimento científico que possa ser compartilhado. A noção de método de pesquisa, nesta compreensão, está apoiada na "noção de método como pensamento sistemático que se constitui na imbricação entre teoria e dados" (op. cit. p. 01).

Esta postura metodológica, de que o dado é construído, pode gerar dúvidas quanto à validade e à fidedignidade do conhecimento produzido. Pode-se questionar também a (im)possibilidade do procedimento de análise ser replicado por outros pesquisadores e, ainda, dos dados não serem compartilháveis. Pensa-se que é a explicitação rigorosa e cuidadosa de critérios para a construção do dado que possibilita o controle sobre a qualidade do conhecimento produzido e, em conseqüência, o seu compartilhamento.

A análise aqui empreendida, essencialmente de cunho qualitativo, passou por diversas etapas, sendo a primeira delas a exposição da pesquisadora ao material videogravado. Por meio de uma *análise microgenética de videogravação,* as sessões videogravadas eram observadas atentamente e repetidas vezes, a fim de serem identificados *episódios* que contemplassem os objetivos traçados para o presente estudo (PEDROSA; CARVALHO, 2005). Ou seja, foram identificados: a) episódios que apresentassem indícios da construção de uma rotina de brincadeira e/ou a criação de significados incomuns para os objetos da própria instituição de que as crianças fazem uso (brinquedos, cadeiras, mesas, carteiras, etc.); b) e ainda, episódios que tivessem o potencial para persistir e se estender no grupo (ações conspícuas, com indícios de que são prazerosas) e que não sejam sugeridos pelo adulto.

Os episódios – "uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto" (op. cit., p. 432) – foram delimitados com o foco nos objetivos da pesquisa, refletindo a participação da pesquisadora na escolha do segmento a ser analisado.

De acordo com esses conceitos teóricos, alguns procedimentos específicos orientaram a seleção e o recorte de episódios para a presente investigação, que tem o objetivo central de examinar os significados compartilhados, em um grupo de brinquedo, e sua persistência e extensão para novos parceiros, em outros episódios de interação:

1. Foram detectados os episódios em que as crianças criam uma rotina (uma brincadeira nova no grupo) ou atribuam um significado incomum *(Si)* a um dos objetos disponíveis com o qual estão brincando.
2. Observou-se se essa rotina ou *Si* foi compartilhado por outras crianças presentes.
3. Observou-se se a rotina ou *Si* persistiu no grupo e se foi estendida a novos parceiros interacionais.

Para seguir esse procedimento, algumas perguntas estavam subjacentes ao olhar da pesquisadora, as quais norteavam a seleção dos episódios e recortes dos trechos relevantes para transcrição e análise, como por exemplo:

- Como as crianças orientam seus comportamentos para um objetivo comum? Elas fazem uma ação semelhante à do parceiro, imitam os parceiros, realizam ações complementares às deles?
- Quais os desdobramentos desse comportamento nas relações do grupo?
- Que objetos estão sendo utilizados e de que forma fazem uso deles?

Durante o processo de transcrição dos episódios, diversos foram os critérios para delimitar seu início e seu fim. Os critérios escolhidos eram flexíveis e baseados no fluxo interacional em curso (por exemplo: alteração de tema de brincadeira; o próprio fim da sessão de videogravação; intervenção do adulto que desvia a atenção das crianças para outra atividade, etc.), o que exigia da pesquisadora tomada de decisão. O critério mais utilizado para determinar o fato que dá origem ao episódio – ou seja, seu início – foi a orientação das crianças (duas ou mais) para uma atividade comum. Privilegiaram-se, ainda, as atividades que: 1) eram executadas por ações que permitiam que as demais crianças presentes as vissem – ações conspícuas; e, 2) envolviam um número grande de crianças – para ampliar a chance de extensão da brincadeira no grupo. Já para delimitar o fim do episódio, os critérios mais utilizados foram: 1) a dispersão das crianças da atividade em comum que estavam construindo, ou ainda; 2) a mudança de tema de brincadeira.

Algumas brincadeiras se estendiam por toda ou quase toda a sessão, com intervalos no decorrer desta. Nestes casos, foram feitos recortes internos dos episódios dividindo-os em momentos para permitir uma melhor compreensão por parte do leitor da situação que se deseja evidenciar. Os critérios mais usados para a divisão dos episódios em momentos foram: a) a alteração na composição social do grupo (adesão à brincadeira ou saída de alguma criança da brincadeira); b) as variações que iam sendo incorporadas às brincadeiras, espontaneamente pelas crianças (novo objeto trazido para a brincadeira; novos elementos acrescidos à temática original da brincadeira/atividade); e, c) interrupção da brincadeira e retomada da mesma em um momento posterior. Algumas vezes, os dois primeiros critérios foram conjugados, principalmente quando a criança que aderia ao grupo era a responsável por fazer alguma modificação na brincadeira em curso.

É importante deixar claro que, considerando a perspectiva de método de pesquisa e análise qualitativa adotada, ao longo do trabalho de transcrição, as perguntas preliminares sobre os episódios foram reformuladas. À medida que se estreitava o contato da pesquisadora com o dado, novas questões eram colocadas, suposições e respostas provisórias também eram formuladas. Era possível rever as formulações teóricas que orientavam cada uma dessas colocações de forma a reafirmar ou não as pistas que conduziam a elas (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Nesse sentido, é que essas indagações orientaram a observação de outros episódios ainda a serem transcritos e, mais ainda, também modificavam o olhar da pesquisadora sobre o fenômeno que se queria perscrutar: a construção e transmissão da microcultura do grupo de brinquedo. Ao longo do trabalho da construção do *corpus* de pesquisa, cada vez mais era possível alçar as pequenas características que davam suporte à construção de uma cultura de pares. Por exemplo, algumas brincadeiras foram identificadas como criações do grupo investigado com potencial para persistência, ou seja, brincadeiras realizadas por meio de ajustamento mútuo entre duas ou mais crianças, as quais executam ações possíveis às outras crianças perceberem – ações conspícuas (como por exemplo: a brincadeira do túnel, da montaria, dos colchonetes, do cesto, etc., a serem discutidas no capítulo que se dedica aos resultados e discussão do material empírico levantado). Outras brincadeiras pareciam, à primeira vista, estar de acordo com esses critérios estabelecidos para a persistência. Contudo, um olhar mais refinado sobre elas e, ainda, comparando-as às brincadeiras que efetivamente persistiram no grupo de crianças investigado, revelou que existiam detalhes, como por exemplo, a complexidade ou facilidade para acompanhar o parceiro na execução de certos movimentos ou ajustes corporais na realização da brincadeira que, supõe-se, serem obstáculos ou facilitadores para que a estrutura da brincadeira seja reapresentada em outros momentos de interação.

A título de ilustração, pode ser citado o exemplo de uma rica sequência interacional protagonizada por cerca de dez minutos, por dois meninos que brincaram de equilibrar uma garrafa pet de plástico dentro de uma caixa de papelão. Essa sequência interacional, que aos poucos, foi se configurando como uma brincadeira compartilhada, foi recortada como possível episódio a ser submetido à análise, na medida em que, quando observada isoladamente, essa estrutura de brincadeira – que se desenrolou em cima do tema equilibrar a garrafa – atendia aos critérios estabelecidos para a persistência. Entretanto, mesmo sendo conspícua e despertando o interesse das demais crianças presentes na sala, que a observavam e utilizavam diferentes estratégias de acesso para participar da sequência, esta não persistiu

entre as crianças, pois não conseguiam acompanhar as ações realizadas para desdobrar a brincadeira.

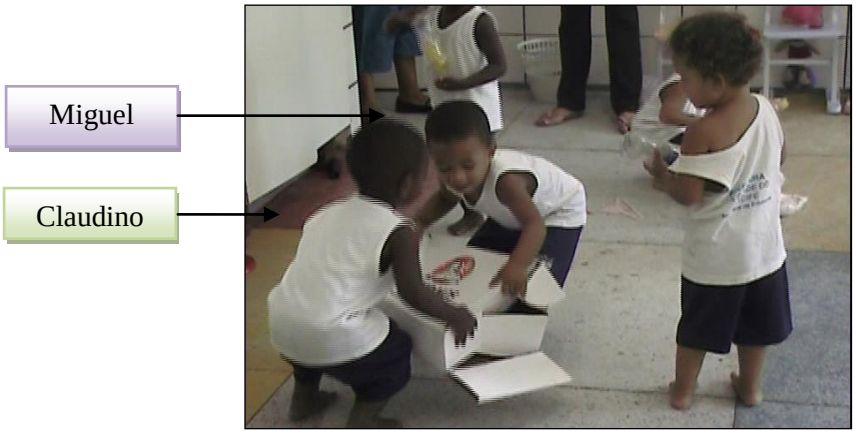

Foto 1. Ajustamento de Claudino e Miguel para equilibrar a garrafa pet na caixa.

Especula-se que, apesar dessa brincadeira poder ser observada por várias crianças e até mesmo algumas delas se interessarem em brincar também, ela não possui uma estrutura de participação fácil de ser reproduzida. Para manter a garrafa equilibrada na caixa, tema em torno do qual se desenrola a brincadeira, os garotos precisam de um ajustamento fino, com muitas coincidências rítmicas entre os seus movimentos, o que torna a estrutura de participação difícil e complexa demais para ser acompanhada e reproduzida pelos colegas.

Ora, Corsaro e Molinari (1990) argumentam que uma das características que a brincadeira deve ter para se estender para as demais crianças presentes no grupo e, em consequência, se consolidar como uma cultura de pares, é que ela tenha uma estrutura de participação simples. É justamente essa estrutura que permite que a brincadeira seja acompanhada pelas crianças que tenham interesse de participar. Como foi descrito no parágrafo anterior, a brincadeira de equilibrar a garrafa não possui uma estrutura de participação simples. Muito pelo contrário, ela exige um ajustamento muito peculiar entre as crianças que dela compartilham, para realizar ações parecidas, em um mesmo tempo. Esse excesso de coincidências rítmicas torna a brincadeira muito difícil de ser acompanhada pelos colegas e, em consequência, de persistir.

Uma vez identificados, recortados e transcritos um conjunto de episódios que atendiam aos objetivos desse estudo, alguns deles foram selecionados para análise e organizados em uma tabela de minutação (ver anexo E). Essa tabela indica o DVD, a sessão

com data e o intervalo no vídeo (em minutos) em que o episódio está localizado. A elaboração dessa tabela facilitou os recorrentes momentos em que os dados (em imagem e transcrição) precisaram ser recuperados para fins de análise.

Como é possível perceber, a partir do que foi discutido até então, entende-se que a análise propriamente dita iniciou-se em paralelo com o trabalho de transcrições. Ao passo que os episódios eram transcritos e analisados, foi-se percebendo que eles poderiam ser agrupados em três diferentes grupos de discussão de modo a fortalecer o argumento aqui defendido: a criança de dois anos como responsável pela construção e transmissão da microcultura do grupo de brinquedo.

Assim, os seguintes tópicos de discussão foram elaborados:

1) Trazendo conhecimentos produzidos na macrocultura para a microcultura do grupo de brinquedo;
2) Construindo e transformando significações durante a brincadeira;
3) Transmitindo as significações compartilhadas para outras crianças do mesmo agrupamento etário com potencial de transformarem-se em microcultura daquele grupo de brinquedo.

Dividir a discussão nesses tópicos permitiu uma melhor organização na forma como os dados empíricos serão apresentados e discutidos. Esses tópicos não devem ser concebidos como categorias pré-definidas ou mesmo temáticas compreendidas de forma fragmentada. Mais uma vez, de acordo com a compreensão de método aqui adotada, coloca-se que os aspectos a serem realçados na análise foram surgindo a partir da aproximação da pesquisadora com os dados. É verdade que cada grupo de discussão abordará com mais ênfase o aspecto proposto no recorte, realçando nos dados os trechos que dão suporte empírico aos pontos que se busca destacar. Contudo, como o leitor poderá observar, toda a discussão dos diferentes tópicos converge para investigação da hipótese levantada nesse estudo de que as crianças de dois anos de idade constroem e transmitem diferentes formas de brincar que são próprias do grupo a que pertencem; formas de brincar essas que estão fortemente atravessadas pelos conhecimentos da macrocultura da qual pertencem.

Em cada bloco de discussão será abordado em detalhes um determinado número de episódios – em média, três ou quatro – que evidenciam com mais força o argumento defendido na sessão. Esses episódios foram escolhidos por serem mais problematizadores da discussão que se queria empreender, dentro de um conjunto de 56 outros episódios, que foram, da mesma forma, transcritos e analisados, nos quais era possível observar a ocorrência

de mesma evidência empírica. Assim, no início de cada grupo de discussão, será realizada uma análise geral do que foi possível inferir como resultado do conjunto maior de episódios analisados para, em seguida, aprofundar a discussão tendo como mote ilustrativo (por meio de transcrição e fotografias), aqueles episódios em que se considerou que o fenômeno se revelou mais claramente.

Neste ponto, cabe comentar que, devido à extensão da transcrição integral de alguns dos episódios, fez-se necessário a realização de alguns recortes, apresentando para o leitor apenas a transcrição em detalhes dos trechos mais relevantes para o entendimento do argumento defendido na análise. Contudo, procurou-se preservar a ideia do episódio como um todo, apresentando, no início de cada um deles, uma síntese da situação observada. Cada episódio descrito terá um cabeçalho inicial que seguirá o seguinte roteiro: a) título do episódio; b) os nomes das crianças envolvidas com a discriminação de gênero e idade de cada uma; c) uma pequena contextualização do ambiente físico e da situação onde se desenrola o episódio, bem como um resumo da própria sequência interacional a ser apresentada; e, d) a descrição detalhada dos trechos relevantes para o entendimento do episódio.

Eventualmente, alguns episódios ou trechos deles também serão discutidos em mais de um tópico, apontando, entretanto, para questões especificas, ou ainda, buscando correlacionar os aspectos que, de alguma forma, integram essas questões. Uma descrição mais detalhada do que caracteriza cada um dos agrupamentos de episódios que compõem três diferentes tópicos de discussão elegidos será explicitada no capítulo seguinte a respeito dos resultados e discussão sobre os dados empíricos, que procura argumentar *se* e *como* as crianças, em interação com seus pares de idade, assimilam, constroem e transmitem cultura.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Trazendo conhecimentos produzidos na macrocultura para a microcultura do grupo de brinquedo

Neste tópico será privilegiada uma discussão sobre os modos pelos quais as crianças de dois anos trazem para a situação de brincadeira com coetâneos conhecimentos produzidos em diferentes ambientes de interação social. Essa discussão estará fortemente apoiada na conceituação proposta por Carvalho e Pedrosa (2002), que definem como "macrocultura" os diversos ambientes de interação social (por exemplo, a interação na família, na escola, no parque), que por sua vez expressam concepções, valores da sociedade – e, portanto, da cultura – em que a criança vive. Já a "microcultura" é compreendida como o espaço da situação de brincadeira, no qual as crianças, em interação com o parceiro de idade, constroem e compartilham conhecimentos.

Nas observações realizadas por diferentes pesquisadores (cf. ex. CARVALHO; PEDROSA, op. cit.; CORSARO; MOLINARI, 1990; CORSARO, 1997/2005), a presença de elementos culturais, como, por exemplo, costumes sociais, regras e valores, é frequente nas situações de interação de crianças. Ao trazerem esses elementos culturais, vivenciados nos diferentes ambientes de interação social, para uma situação de interação com coetâneo, particularmente situações de brincadeira livre, as crianças assumem um papel ativo em sua transmissão para os parceiros. Esta transmissão favorece a manutenção, e o mais interessante, a reconstrução desses conhecimentos ou valores, no momento de interação com o par de idade.

Corsaro e Molinari (1990), por exemplo, comentam a ‘produção de discussões’ entre crianças de quatro anos, em uma creche na Itália. Entre os diferentes pontos analisados pelos autores, que têm como principal foco de reflexão as características discursivo-lexicais[16] de rotinas verbais, está a forte frequência da participação de crianças em debates ‘simples’, mas altamente cheios de performances e estilo, com um padrão bem previsível e estruturado – a *‘discussione’*. Os autores explicam que o envolvimento das crianças nesses longos debates era bastante divertido e empolgava o grupo envolvido. Eles associam a produção dessas discussões pelas crianças a aspectos da cultura italiana, na medida em que a arte da negociação verbal e os debates são fortemente valorizados na sociedade daquele país. Essas discussões públicas e debates, chamados pelos italianos de *‘discussione’*, são parte integrante do cotidiano popular: ocorrem em lugares públicos, como praças e shoppings e, como bem pontuam os autores, são reproduzidos pelas crianças nas interações com seus pares de idade.

Sobre a reprodução destas rotinas discursivas pelas crianças italianas, dois esclarecimentos são necessários. O primeiro diz respeito ao relevo dado por Corsaro e Molinari (1990) nos componentes verbais da ‘*discussione’*. Como as crianças analisadas passavam do quinto ano de vida, elas dominavam bem a linguagem verbal, sendo natural que este recurso comunicativo fosse bastante forte nos debates analisados. Além disso, a realização no cotidiano popular, desse tipo de debate na Itália, é essencialmente verbal. Contudo, os autores esclarecem que esse tipo de rotina discursiva também era frequentemente acompanhada por gestos não-verbais. Estes gestos seguiam o ritmo das discussões e energizava o debate proporcionando a ele um entusiasmo a mais, um traço teatral, que contagiava os participantes.

O segundo esclarecimento a ser feito dobre a *‘discussione’* se refere à sua reprodução pelas crianças no espaço de interação com pares. Esta palavra reprodução precisa ser especificada dentro do conceito de reprodução interpretativa definido por Corsaro (1997/2005), pelo qual as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural, afetando e sendo afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Ao reproduzirem os acalorados debates, comuns na sociedade italiana, as crianças os interpretam de acordo com seus interesses e formas de fazer: elas discutem sobre medos de lobos, de bruxas, fantasmas, amizades, atividades de brincadeiras. Enfim, tópicos que são importantes para elas. Em paralelo aos recursos verbais,

[16] Termo usado pelos autores que engloba aspectos da estrutura sintática e prosódica das rotinas verbais construídas pelas crianças na *scuola materna* italiana (CORSARO; MOLINARI, 1990).

também lançam mão de palmas, batidas em mesas, gesticulações – agregam os recursos de que dispõem para significar a experiência.

Nesta mesma direção, pode-se pensar que as crianças têm um papel importante na manutenção e transformação de elementos da cultura tradicional. As brincadeiras populares, conhecidas também como brincadeiras tradicionais de rua, servem como um bom exemplo para ilustrar essa afirmação. Pontes e Magalhães (2003), discutindo a transmissão destes tipos de brincadeiras, como por exemplo, a brincadeira de pipa, ou de pião, entre crianças de diversas idades em Belém - PA, apontam para a necessidade de se tentar compreender, nas relações entre os membros do grupo dentro de um determinado contexto social, quais são os fatores envolvidos na manutenção, na variação, na novidade, no surgimento e desaparecimento dos rituais, na instauração e renovação de regras que regulam as brincadeiras de rua.

Interação social e contexto também são apontados por Pontes e Magalhães (op. cit.) como centrais para o entendimento da transmissão da brincadeira. Nas palavras dos autores, "é só em um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identificação própria e com um modo de organização típico, que uma brincadeira tradicional se mantém e é repassada" (p. 120). Cabe enfatizar que a regulação das relações entre parceiros e a transmissão de conhecimentos no grupo são pontos de destaque nesta dissertação e também são realçados por Tomasello (2003) ao investigar os modos de transmissão de conhecimentos nos humanos e as origens culturais desse processo.

Para Pontes e Magalhães (op. cit.), a manutenção das brincadeiras ao longo das gerações acontece principalmente por meio de uma dinâmica de manutenção de regras em que uma criança mais experiente transmite o conhecimento para os parceiros mais novos. Por outro lado, a transmissão desse conhecimento popular não pode ser considerada como meramente repasse de informações em que a criança reproduz uma cópia exata da brincadeira transmitida. O conhecimento adquirido sobre a brincadeira na interação com os pares é frequentemente reinventado, recriado, tal como discutido anteriormente a respeito do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (1997/2005c).

De forma semelhante, pode-se pensar na transmissão de outros conhecimentos populares que não seja a brincadeira. Entre eles, as cantigas de roda e as músicas do nosso folclore. Carvalho e Pedrosa (2002) comentam uma sequência interativa de duas meninas envolvidas em cantar o 'rito' do parabéns: uma delas parece dominar bem toda a extensão da canção, coordenando o canto com outras ações, enquanto a outra, que não parece capaz de cantar a música independentemente da letra – como a sua parceira – e nem de coordenar tão

bem o canto com outras ações, vai se orientando pela colega, até que progressivamente suas ações se tornam mais coordenadas. As autoras relatam ainda que nos momentos em que aquela criança que parece ter mais domínio do rito de parabéns para de cantar, a outra introduz o trecho restante da música – *"é pique"*. Cada uma contribui da sua forma na manutenção de um conhecimento partilhado, que vai sendo desdobrado no decorrer da interação.

Dos episódios explorados na análise da presente dissertação, 21 deles ilustram mais fortemente aspectos relacionados à reprodução de conhecimentos da macrocultura na microcultura do grupo de brinquedo. Desperta atenção a forte presença das músicas populares no grupo de crianças investigado. Dos 21 episódios, 12 eram marcados pela musicalidade. Algumas vezes as crianças inventavam as músicas emitindo sons com a entonação de quem está cantando, cantavam o *Bom Dia* e *Boa Tarde* da creche, pediam para as educadoras cantarem músicas ou, ainda, acompanhavam as educadoras nas músicas iniciadas por estas.

Entre as canções mais frequentes estavam as músicas do folclore brasileiro, especificamente as do Estado de Pernambuco, como, por exemplo: músicas de roda, de capoeira e maracatu. Era bastante comum, no grupo investigado, as crianças se envolverem neste tipo de ritual explorando a musicalidade de diferentes formas: cantando, fazendo movimentos com o corpo, batucando nos objetos disponíveis, produzindo diferentes tipos de sons. Dos 12 episódios encontrados em que a musicalidade era elemento forte, três foram escolhidos para serem descritos como suporte empírico da discussão sobre a presença na microcultura do grupo de brinquedo, de conhecimentos produzidos na macrocultura.

Segue a discussão desses três episódios:

Episódio do Batuque do Maracatu

Crianças envolvidas: Cauãn (M/2;3)[17], Fernando (M/1;11), Tarcio (M/2;7), Julia (F/2;1), Miguel (M/2;1), Claudino (M/1;9), Vinícius (M/2;5), Gleysse (F/2;4), Williane (F/1;11).

Situação e resumo: as crianças do Grupo 1 brincam no galpão da creche. Há no espaço objetos variados, como um cesto de vime amarrado por um elástico, garrafas plásticas, rolos de papelão, baldes e bastões de madeira. As crianças e as educadoras estão sentadas no chão e passam um bom tempo (cerca de quinze minutos) cantando músicas infantis e folclóricas, entre elas, cantigas de maracatu e capoeira. Enquanto cantam, educadoras e crianças batucam

[17] Gênero e idade da criança em anos e meses.

em baldes e no chão com bastões de madeira. Outros objetos disponíveis também são utilizados para batucar e acompanhar o ritmo da música cantada.

Descrição do episódio: já se passam mais de seis minutos que as crianças então envolvidas com as educadoras em uma situação onde todos cantam músicas e batucam em baldes com bastões de madeira, no ritmo musical. Depois de uma pausa, uma das educadoras fala: *"Vamos cantar a do Maracatu!"*. O grupo, então, sutilmente retoma o ritmo do batuque do maracatu, que há pouco havia sido interrompido. Cauãn, que estava sentado no chão com o olhar dirigido para a câmera de filmagem, grita por duas vezes: "*Macá, macá!"*. Ele bate a garrafa que tinha nas mãos no chão; havia grãos dentro dela que provocava um som característico. As educadoras começam a cantar: *"Maracatu, Maracatu..."*. Outras crianças – Fernando, Julia, Gleysse, Miguel e Tarcio – acompanham, batucando em baldes com bastões de madeira ou cantando, como Williane. Julia pega uma garrafa de plástico com grãos que está na mão da educadora e chacoalha. As educadoras dão seguimento à canção: *"Meu maracatu é da coroa imperial. Meu maracatu é da coroa imperial. É de Pernambuco, ele é da casa real. É de Pernambuco, ele é da casa real"*. Claudino, que até então estava mais afastado, senta perto da ADI. Fernando batuca no balde e, vez por outra, em um cesto de vime que está próximo de si. Vinícius se aproxima fazendo um gesto com as mãos, como se segurasse e batucasse um pandeiro. Tarcio continua batucando no balde com bastões de madeira. Miguel, além de batucar no balde com um bastão de madeira, também usa um rolo de papelão para bater no objeto. A educadora continua cantando *"maracatu, maracatu"* e faz uma breve pausa. Cauãn joga uma garrafa com grãos no chão cantando: "*macatu, matu, macatu"*. As crianças e a educadora começam então a cantar outra música.

A partir do episódio descrito acima, fica claro que as crianças trazem para a situação de interação de grupo alguns aspectos vivenciados na sua macrocultura – no caso, aspectos relacionados ao folclore. Apesar de o adulto presente participar da situação, colaborando com as crianças e até mesmo dando dicas em relação às canções que seriam cantadas, percebe-se, no conjunto do episódio, que as crianças participam ativamente da situação de diferentes formas. O rito do maracatu parece ser, inicialmente, marcado por Cauãn quando o garoto grita "Macá"! A partir de então o episódio se desdobra.

Quem já assistiu a alguma apresentação do percussionista Naná Vasconcelos, figura importante na cultura popular de Pernambuco, reconhece que gritar o "Maraca!" é a forma

que ele utiliza para chamar os tambores do maracatu nas apresentações. Diante deste evento, põe-se a questão: Cauãn teve a oportunidade de ver alguma apresentação de maracatu em que este grito foi dado pelo Naná Vasconcelos ou por outra pessoa (adulto ou criança) imitando o percussionista? O garoto estaria reproduzindo esta ação?

Conversando com as educadoras da creche, meses depois do fim da coleta, em um momento de formação destas, com base nas reflexões advindas da análise preliminar dos dados, soube-se que um grupo de Maracatu fez uma visita à instituição e as crianças puderam assistir à apresentação deste grupo. Após esta visita, várias atividades foram realizadas na creche em torno de temáticas folclóricas e, apesar de não se ter o registro em vídeo destes momentos de integração, pois, dentre outros fatores, não fazia parte do procedimento de coleta preparado para atender aos objetivos da pesquisa, fica subentendido que estes momentos foram significativos para as crianças. O grito dado por Cauãn marca o início do rito do maracatu neste episódio e este rito faz parte da cultura popular da região do garoto evidenciando a presença da macrocultura no grupo de brinquedo.

Um ponto interessante sobre a interação social aparece neste episódio. No momento em que Cauãn grita o ‘Macá’, o garoto não está com o olhar direcionado para as pessoas (educadoras e crianças) que cantavam e batucavam o maracatu. Isso talvez nos conduzisse a supor que o menino não estivesse orientado para o grupo e, consequentemente, não percebesse a dinâmica interativa em curso. Contudo, a ação de Cauãn em chamar o ‘Macá’, e a insistência do garoto batendo uma garrafa com grãos no chão e cantando ‘macatu, macatu’, quando as educadoras param por um instante de cantar o Maracatu, nos revela justamente o contrário. Evidencia o quanto o menino, apesar de não ter os parceiros de interação no seu campo perceptivo visual, está sim interagindo efetivamente e em sintonia com o grupo. Esta situação vai ao encontro da conceituação formulada por Carvalho *et al*. (1996) sobre regulação no campo de interação. A ação de Cauãn em gritar o ‘Maca’ só se torna relevante e compreensível quando se leva em consideração as ações dos outros participantes do grupo.

Ainda em relação ao grito ‘Macá’ dado por Cauãn, que marca o início do rito do maracatu no episódio, pode-se pensar também que ele evoca uma situação reconhecida pelo grupo, funcionando como um *atrator,* tal como discutem Carvalho *et al*. (1996). No momento que o garoto grita ‘Macá’ parece haver no grupo uma convergência de significados e reconhecimento deste sinal, que possibilita reinstaurar uma configuração coletiva baseada em um roteiro previamente compartilhado pelos participantes nas interações estabelecidas na macrocultura – ao presenciar grupos de Maracatu se apresentando, por exemplo.

Seguindo no episódio, a partir do grito de Cauãn, a canção se desdobra. Certamente nem as crianças, nem os adultos presentes, estejam percebendo que aspectos da macrocultura estão sendo refinados e transmitidos neste momento. Contudo, com o desdobramento do episódio, percebe-se que o conhecimento das crianças sobre maracatu vai sendo compartilhado por meio dos recursos de que dispõem, reforçando a compreensão de que, durante as situações de interação, elas podem significar as experiências que lhe são apresentadas.

Bruner (1990/1997) argumenta que, mesmo antes que a linguagem verbal assuma seu lugar como instrumento de interação social, outros recursos são utilizados para interagir com os outros. Um dos recursos utilizados para significar a experiência é o corpo. O canto das músicas era frequentemente acompanhado por movimentos do corpo como, por exemplo: palmas, balanço dos braços para bater os bastões (‘baquetas’) nos baldes (‘tambor’) e gestos. Vinícius, por exemplo, faz de conta que sua mão é um pandeiro ao se aproximar do grupo que batuca o maracatu, espalmando uma mão e batendo nela com os dedos da outra mão, balançando as mesmas de uma forma que nos leva a supor que em uma mão o garoto tem um pandeiro e na outra ele batuca no instrumento. Esta hipótese é reforçada pela postura do corpo de Vinícius e o movimento que ele faz dobrando um pouco os joelhos e se posicionando com o gingado socialmente reconhecido nos músicos quando tocam este instrumento.

Foto 2. Vinícius fazendo de conta que batuca em um pandeiro

Em outro episódio, intitulado *Episódio da Capoeira*, a utilização do corpo também revela reprodução de aspectos da macrocultura. Segue a descrição do episódio.

Episódio da Capoeira

Crianças envolvidas: Tiffani (F/2;7), Ayana (F/2;4), Gleysse (F/2;4), Lua (F/2;4), Nathalia (F/2), Tarcio (M/2;8), Cauãn (M/2;3), Miguel (M/2;1), Samuel (M/2;2), Williane (F/1;11).

Situação e Resumo: as crianças estão na sala de referência (sala do movimento) com a educadora e uma ADI. Há no espaço, cadeiras e carteiras pequenas, almofadas e sucatas. Um grupinho de oito crianças está próximo à educadora, dançando músicas infantis cantadas por ela. Elas formam uma pequena roda e a educadora começa a cantar uma música do jogo de capoeira. Algumas crianças, então, passam a fazer os passos da capoeira e outras batucam nos objetos disponíveis no ritmo da música.

Descrição do episódio: Tiffani, Ayana, Gleysse, Lua e Nathalia formam uma pequena roda junto da educadora que canta a música da cobra: (*"A cobra não tem pé, a cobra não tem mão, como é que a cobra sobe no pezinho de limão?..."*). Enquanto a educadora canta, com a ajuda da ADI, que chacoalha uma garrafa com grãos, as crianças acompanham, cantando, batendo palmas e chacoalhando outra garrafa plástica com grãos dentro dela. A educadora começa então a bater palmas no ritmo da capoeira e, em seguida, canta uma música típica do jogo de capoeira: *"Capoeira, capoeira me chamou. Capoeira, capoeira me chamou".* Algumas crianças (Ayana, Tiffani, Gleysse e Nathalia) imediatamente põem as mãos no chão e tentam erguer as pernas, fazendo os passos típicos do jogo de capoeira. Enquanto tenta dar uma rasteira em Gleysse, Tiffani olha para a colega e sorri. Durante o entrelaçar de pernas, Gleysse também sorrir. Outras crianças participam, fazendo sons com alguns objetos disponíveis: Lua balança uma garrafa plástica com grãos como se fosse um chocalho; Cauãn, sentado em um balde, bate um bastão de madeira no outro; Williane está sentada ao lado de Cauãn e observa os colegas; Tarcio, que até então estava mais afastado observando o grupo, começa a bater palmas no ritmo da capoeira. A educadora continua: *"vamos jogar capoeira, prá gente se defender, vamos jogar capoeira, um modo de se viver. Era, capoeira. Era, tem que batalhar. Era, capoeira. Era, tem que batalhar Paranauê, paranauê, Paraná...*". As crianças continuam colocando as mãos no chão e tentando erguer as pernas. Deitadas no chão, elas deslizam suas pernas no ar em formato de arco. Tiffani e Gleysse experimentam bater uma na perna da outra jogando a capoeira. As garotas têm uma expressão de sorriso no rosto durante suas ações. Nathalia também embola pelo chão perto das colegas. Observa-se agora que Lua também entra no jogo. A garota curva seu corpo e contrai o pescoço e braços para junto de si. Sorrindo, Lua também coloca a mão no chão e tenta erguer uma das pernas. Miguel senta no

chão e ergue as pernas. Samuel, que está entretido com umas caixas, participa, cantando baixinho. A sessão acaba.

Neste episódio, fica mais evidente a utilização de ações corporais para significar a experiência. E, aqui mais especificamente, para reapresentar aspectos da macrocultura que as crianças vivenciam. Da mesma forma que o maracatu, o jogo de capoeira é bastante valorizado na cultura popular de Pernambuco. As crianças vêem apresentações de capoeira nas praças da cidade e, segundo o relato das educadoras, elas tiveram a oportunidade de assistir a algumas apresentações na própria creche.

Chama a atenção a reprodução de aspectos próprios do rito da capoeira e a compatibilidade dos movimentos realizados pelas crianças para jogar. Primeiramente, percebe-se o posicionamento das pessoas de modo a compor o círculo da capoeira. Quem conhece esse jogo sabe que o posicionamento dos integrantes, formando uma roda, é um aspecto relevante dessa atividade. Espontaneamente as crianças parecem respeitar a formação do círculo de pessoas onde se joga a capoeira. Nesse sentido é que se pode afirmar que as crianças compartilham as regras que fazem parte da macrocultura a que pertencem. Apesar de espontâneas, não são qualquer ações que elas realizam, mas sim as ações típicas para uma determinada situação, no caso, elas respeitam as regras, as ações que acontecem na capoeira.

Da mesma forma, pode-se falar dos movimentos por elas utilizados para jogar. Gleysse e Tiffani põem a mão no chão e fazem movimentos de pernas frequentemente usados pelos jogadores de capoeira. Esses passos acrobáticos são característicos dos golpes de ataque dessa modalidade: passos com movimentos próximos ao solo com giros. Lua, por sua vez, ao curvar seu corpo e contrair o pescoço e braços para junto de si, reproduz o passo de defesa de um jogador de capoeira que tem o corpo tensionado, na expectativa de se proteger de um golpe.

Foto 3. Movimento de pernas realizado por Gleysse e Tiffani.

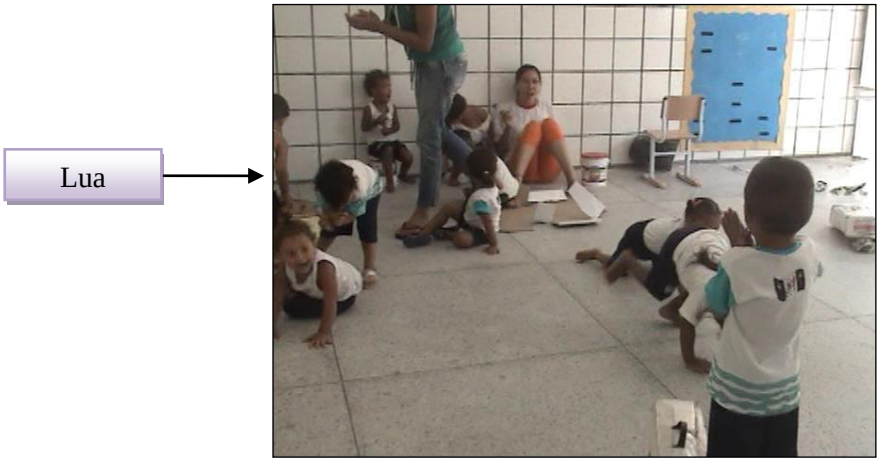

Foto 4. Lua reproduzindo o passo de defesa da capoeira.

Reflete-se que fazer os passos e os movimentos próprios da capoeira é uma das formas possíveis dessas crianças revelarem os conhecimentos produzidos por seu agrupamento social. O corpo é utilizado como instrumento de significação no momento em que revelam, por meio dos movimentos que empregam, o conhecimento cultural socialmente construído. Percebe-se que não é qualquer gesto ou movimento que é realizado. As crianças se esforçam para realizar movimentos compatíveis com o rito que estão vivenciando no momento. E mesmo aqueles movimentos que, a um primeiro olhar, parecem ‘aleatórios’ e ‘desorganizados’, têm o seu sentido revelado quando compreendido no conjunto das ações das outras crianças e no contexto ali instaurado. Esse contexto, que é continuamente construído e transformado, favorece a extensão das ações de uma criança a outra.

O conhecimento socialmente construído sobre capoeira vai se revelando compartilhado pelas crianças, por meio de suas ações, na medida em que elas se ajustam umas às outras e ao contexto interativo, cada uma a seu modo, seja fazendo os movimentos do jogo, batendo palmas no ritmo da capoeira – como fez Tarcio –, ou ainda, incrementando a musicalidade da canção cantada pela educadora, quando Cauãn batuca um bastão de madeira no outro e Lua chacoalha uma garrafa plástica com grãos como se fosse um 'chocalho'. Vale comentar que a musicalidade é componente fundamental no rito da capoeira. Nesse episódio, as crianças reapresentam esse componente, ao produzirem sons com o chacoalhar de uma garrafa com grãos, acompanhados de palmas ou do batuque com os bastões, no ritmo da música.

Neste ponto, cabe fazer um esclarecimento. O comentário feito nos dois episódios anteriores – *Episódio do Batuques do Maracatu* e *Episódio da Capoeira* – em que, algumas vezes, as crianças transformavam os objetos presentes em instrumentos musicais, precisa ser localizado no contexto em que ocorre a situação. É importante pontuar que os batuques nos objetos disponíveis pareciam bastante ajustados ao ritmo da música que era cantada no momento. Esse ajuste rítmico nos conduz a supor que as crianças batiam nos objetos acompanhando a música do maracatu ou da capoeira, e não apenas para manipulá-los no sentido de explorá-los. Esses objetos (baldes, bastões de madeira, garrafas plásticas com grãos) e a utilização conjunta dos mesmos pelas crianças e educadoras ajudavam a compor o cenário (contexto) que favorecia a construção pelas crianças de uma estrutura de participação – batucar o maracatu ou jogar a capoeira. E é tendo como base as interações neste contexto, construído pelos participantes nele inseridos, que as ações das crianças em bater com o bastão de madeira no balde, por exemplo, podem ser compreendidas como batucar. Essas ações ganham sentido no curso das interações estabelecidas em um determinado contexto (CARVALHO *et al*., 1996; BRUNER, 1990/1997; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Atrelando a musicalidade presente no episódio da capoeira, que também foi elemento central no episódio anteriormente discutido – o do maracatu, também se observa novas adesões à roda de capoeira e aos batuques do maracatu. Com a ajuda do *background* da música, aos poucos, novas crianças vão aderindo ao grupo, ajustando-se à estrutura de participação estabelecida – fazer música batucando o maracatu, no primeiro episódio, e jogar a capoeira, no segundo. Esta estrutura é, aos poucos, estendida para outras crianças presentes no espaço. Cada criança participa da situação a seu modo, trazendo sua forma particular de participar da estrutura em construção.

Percebe-se que, no início do episódio do maracatu, por exemplo, existe uma espécie de padrão que segue o modelo primeiramente colocado: bater no balde de plástico com um bastão de madeira, tal como fazem Fernando, Julia, Gleysse, Miguel e Tarcio. Contudo, observa-se que essa forma de bater sofre modificações ao longo do episódio. Ela vai ganhando inovações, nas palavras de Corsaro e Molinari (1990), embelezamentos: Miguel bate no balde com o rolo de papelão ao invés de usar bastões de madeira; não só os baldes disponíveis são usados como 'tambor' para batucar; Fernando também usa o cesto de vime para este fim.

Essas variações vão sendo acompanhadas por um aumento do número de participantes no episódio, que parecem atraídos para esta forma de participação coletiva, e que são, aos poucos, contagiados pelo grupo. No episódio da capoeira, por exemplo, Tarcio, que até então estava envolvido em outra atividade, começa a observar seus colegas que dançam e cantam com a educadora. As crianças batucam em objetos, batem palmas e sorriem enquanto fazem os passos da capoeira. Cria-se uma situação interativa que parece prazerosa para quem participa dela e, pouco a pouco Tarcio vai se inserindo, primeiro observando e, em seguida, batendo palmas no ritmo da música. Da mesma forma, no episódio do batuque do maracatu, o som e o clima prazeroso que envolve as crianças parece capturar Claudino e Vinicius, na medida em que eles gastam um tempo prestando atenção na atividade e depois passam a participar dela.

Este comentário conduz a uma reflexão sobre a persistência da situação interativa por um tempo mais estendido no grupo – mais de 15 minutos – no caso do trecho de onde foi recortado o episódio do batuque do maracatu. O envolvimento de crianças pequenas em uma atividade mais estendida é algo bastante difícil de conseguir. No caso do referido episódio supõe-se que o entretenimento das crianças, cantando e batucando no batuque do maracatu, por exemplo, ajuda a manter o interesse das crianças na atividade em construção. Esse dado pode ser interpretado à luz do contágio emocional, dentro de uma perspectiva walloniana. Pode-se dizer que esse clima emocional instaurado no grupo durante o tempo em que seus integrantes permaneceram interagindo funcionava como uma espécie de combustível, que mantinha o grupo coeso e sintonizado em uma forma de participação mútua (GALVÃO, 1996; VIANA, 2008).

De fato, o contágio emocional ajuda a entender o envolvimento das crianças nos episódios marcados pela musicalidade. Atrelado à musicalidade, ele parece ser um forte fator que ajudava na extensão da estrutura de participação para os demais integrantes presentes no grupo. Esse aspecto também foi observado no episódio descrito a seguir.

Episódio Roda Pião

Crianças envolvidas: Tiffani (F/2;7), Artur (M/2;5), Claudino (M/1;9), Tarcio (M/2;7), Gleysse (F/2;4), Nathalia (F/2).

Situação e Resumo: as crianças estão na sala de referência (sala do movimento) e há no espaço muitas sucatas e brinquedos espalhados pelo chão. O episódio dura cinquenta e sete segundos e começa quando Tiffani pede para a educadora cantar a música do roda pião. A educadora estimula a menina a cantar e, em seguida, começa a cantar também. Aos poucos, outras crianças começam a girar em volta de si e cantar a música do roda pião.

Descrição do episódio: Tiffani chega perto da educadora e diz: *"tia, canta a do roda pião"*. A educadora fala alguma coisa que não se entende. Artur se aproxima dela parecendo pedir que ela cante – não se compreende direito o que Artur diz. A educadora pede: *"Canta, canta pra eu ouvir!"*. Artur então começa a rodar e cantar: *"oda, oda, oda, pião"*. Esboça uma expressão de sorriso no rosto, enquanto bate em uma tampa de plástico vermelha, usando-a como se fosse um pandeiro. A educadora complementa a fala de Artur: *"Bambeia, pião"*. Tiffani, com uma tampa vermelha nas mãos, também roda em torno do seu próprio corpo com um sorriso no rosto. A educadora canta: "*O pião entrou na roda, ô pião, o pião entrou na roda, ô pião. Roda pião, bambeia, pião"*. Claudino começa a rodar. Tarcio deixa umas garrafas que tem nas mãos com a educadora e, sorrindo, se junta aos colegas para rodar. Ele também tem uma tampa vermelha nas mãos. Artur se desequilibra e cai, mas logo se levanta para rodar novamente. A educadora interrompe a cantoria por alguns segundos e a câmera muda de foco. Escuta-se a voz de Artur dizer: *"Roda, roda, roda"*. A educadora pergunta se eles querem de novo e ela, novamente, canta a música: "*O pião entrou na roda, ô pião. O pião entrou na roda, ô pião..."* A câmera retoma o foco para a situação em que se desenrola o episódio. Observa-se agora que outras crianças (Nathalia e Gleysse) também estão rodando na sala. As meninas, vez por outra, sorriem enquanto rodam e têm nas mãos uma garrafa plástica com um líquido azul dentro. Tarcio, que estava girando em torno do próprio corpo, cai no chão e gargalha. Tiffani se agacha e sorrir na direção do colega. A educadora pede para que o garoto tenha cuidado.

Foto 5. Crianças girando em torno do próprio corpo, batucando nas tampas vermelhas e cantando 'Roda Pião'.

Neste episódio, fica claro que a atividade é estendida para novos parceiros e é evidente o papel do contágio nesta extensão. Quando Tiffani pede para a educadora cantar a música, Artur a acompanha e logo em seguida mais três crianças aderem à dupla. Artur e Tiffani parecem empolgados e batucam nas tampas plásticas que têm nas mãos, acompanhando o ritmo da música. É esta excitação da dupla, associada à música cantada pela educadora, que parece despertar o interesse de outras crianças, as quais, aos poucos, vão se inserindo no grupo. Wallon (1934/1971a p. 91) comenta que "as emoções necessitam suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio". De fato, o contágio neste episódio facilita o estabelecimento de uma espécie de sintonia entre os participantes, de modo que as novas adesões, por estímulo da música e/ou imitação, fazem o mesmo movimento que Tiffani e Artur – rodar e, eventualmente, batucar em uma tampa plástica.

Seguindo no episódio, enquanto a educadora canta e as crianças rodam, sorrindo e batucando na tampa plástica que têm nas mãos, Nathalia e Gleysse ficam paradas olhando na direção dos colegas. As garotas estão atentas à situação interativa que se desdobra, e quando a educadora começa a cantar a música, pela segunda vez, começam a rodar acompanhando a música junto com os colegas. Assim, a dança do roda pião ganha mais duas adesões. Fato esse que, por um lado, amplia a possibilidade de extensão e, por outro, evidencia o papel de destaque das emoções na coesão grupal, na medida em que as meninas passam a girar em torno do próprio corpo, como fazem os colegas.

A título de ilustração, Wallon (1934/1971a) nos lembra que, nas cerimônias, nos rituais e eventos que reúnem uma grande concentração de pessoas, o papel das emoções na coesão do grupo é fortemente revelado. Por meio dos jogos, danças e outros ritos, comuns nestas situações, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e movimentos expressivos. Isto foi claramente observado nos episódios acima discutidos Ao unirem-se na execução dos mesmos ritmos em sintonia uma com as outras, as crianças estabelecem entre si uma comunhão de sensibilidade, uma harmonia, que provoca em todos os envolvidos, identidades de reações.

Mas, como essa discussão sobre emoção e coesão grupal se insere nas reflexões aqui apresentadas sobre apropriação de conhecimentos construídos socialmente pelas crianças na microcultura do grupo de brinquedo? Para Wallon (1934/1971a), sem a atividade grupal não seria possível a linguagem[18], o simbólico, e em consequência, a construção de conhecimentos socialmente compartilhados. Ao passo que as manifestações da emoção garantem, desde o inicio da vida, a proximidade durável com o outro, as trocas constantes com o parceiro, o conhecimento que é construído coletivamente e que pode ser transmitido. Assim, é que se pode dizer, tal como nos lembra Galvão (1996, p. 66), que "pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura".

Os episódios aqui discutidos revelaram que as crianças de dois anos de idade possuem uma ampla gama de conhecimentos compartilhados culturalmente. Esses conhecimentos são trazidos para a microcultura do grupo de brinquedo por meio de suas ações – expressividade dos seus corpos, gestos, vocalizações, cantos, expressões verbais – durante suas brincadeiras.

- **A participação do adulto nas construções das crianças**

Um aspecto que perpassou todos os episódios até então discutidos foi a participação do adulto como parceiro das crianças. Tem-se claro que esta dissertação procura realçar a interação criança-criança. Contudo, com o desenrolar da análise de dados, foi se mostrando relevante tecer algumas considerações sobre o lugar do adulto nas interações infantis:

---

[18] Sobre esse aspecto, Wallon (1934/1971a) esclarece que por este raciocínio não se pretende defender a anterioridade do grupo em relação à emoção e à linguagem, ou vice-versa. Para ele, "o homem é ao mesmo tempo um animal que fala e que vive em sociedade. A aptidão à linguagem inscreve-se em seu organismo, sendo a capacidade de linguagem um dos traços essenciais da espécie humana (p. 93)". Contudo, para ele, não se pode pensar na existência da linguagem sem a existência da sociedade e principalmente sem a existência de sociedades duráveis. Inversamente, é possível a existência de sociedade sem linguagem.

1) no contexto cotidiano escolhido para a observação o adulto estava presente e, apesar de se ter escolhido registrar os momentos de atividade livre da criança, não se impediu sua ação como educador presente na situação; ele espontaneamente oferecia suporte à atividade "proposta" pela criança. Não se selecionou para análise, entretanto, episódios em que o adulto tomasse a iniciativa de propor a atividade;
2) além disso, em um tópico que discute a transmissão de conhecimentos culturais produzidos na macrocultura para a microcultura do grupo de brinquedo, a influência do adulto está presente e não se pode artificialmente eliminá-la, mesmo que esta influência não seja o foco de interesse mais direto.

Diante destes pontos, fica claro que a participação da educadora nas atividades descritas não invalida a autoria das crianças nas situações interativas investigadas. Pelo que pode ser observado no desenrolar dos episódios apresentados e discutidos, é evidente que as crianças são protagonistas das situações interativas. Os dados revelam fortemente que elas participam ativamente na construção das atividades e compartilham os significados de suas ações.

Esta afirmação pode ser feita com base nas seguintes observações:

1) no episódio do *Batuque do Maracatu*, por exemplo, são as crianças que começam os batuques e incitam, por meio do grito – *'Macá'* – de Cauãn, o batuque do maracatu facilitado pelas educadoras;
2) os movimentos do corpo, que sinalizam reprodução de conhecimentos culturais, são realizados preponderantemente pelas crianças, como foi discutido no episódio da capoeira;
3) as músicas a serem cantadas também são sugeridas pelas crianças, como no episódio do roda pião.

Diante desta discussão, pensa-se que o adulto tem um papel importante nas construções das crianças, na medida em que as suas concepções orientam: a forma que ele organiza o ambiente em que as crianças mantém suas interações; os objetos que ele disponibiliza – no caso do episódio do *Batuque do Maracatu*, as sucatas que recorrentemente as crianças usavam para batucar; a sua postura frente às crianças – ajudando-as na construção de rotina e estimulando-as na medida em que canta ou bate palmas junto com elas.

O adulto também tem um papel importante na possibilidade de ampliação do repertório das crianças sobre som, ritmos e canções que fazem parte da nossa rica e diversificada cultura. Quando uma criança escuta uma música, ela fica atenta, concentrada e tenta acompanhá-la cantando e/ou fazendo movimentos no seu corpo (ROSSETTI-FERREIRA *et al*., 2008). O adulto influencia neste momento de experimentação, quando ajuda a criança a cantar uma música que ela não domina toda a letra, quando se mostra interessado pela sua forma de reproduzir o conhecimento socialmente partilhado ou quando permite que as crianças criem formas de se expressar que, consequentemente, revelam o seu domínio da macrocultura. Por exemplo, permitir que uma menina suba em uma cadeira e passe quase quinze minutos cantando; os colegas que a prestigiam, eventualmente sobem no 'palco' para cantar com ela.

Foto 6. Diferentes momentos de Tiffani cantando em cima da cadeira.

Também, quando ele (adulto) não interfe no momento em que algumas crianças emborcam cadeiras e sobem nelas, escorregando pelo espaldar.

Foto 7. Crianças escorregando pelo espaldar da cadeira.

Em situações como essas, as crianças estão revelando seus conhecimentos sobre apresentação em espetáculos, apresentação de artistas que têm um público que lhes prestigia; brinquedos disponíveis em praças e parques, e até mesmo no pátio da creche que frequentam. Enfim, é por meio de ações como estas que as crianças deste estudo conseguem trazer os conhecimentos produzidos em diferentes ambientes de interação social para a microcultura do grupo de brinquedo da qual fazem parte.

Ademais, cabe enfatizar que as crianças além de trazerem os conhecimentos produzidos na macrocultura para o momento de interação com os parceiros no grupo de brinquedo, elas também os recriam e criam novas significações. Como será defendido no tópico seguinte, as crianças constroem e transformam significações durantes suas interações com seus pares de idade.

5.2 Construindo e transformando significações durante a brincadeira

Nesta seção será explorada a discussão sobre a construção de brincadeira, compreendida aqui como um tipo de bem cultural criado pelas crianças durante suas interações com o parceiro de idade. Além das orientações teóricas que sustentam esta dissertação, a análise receberá suporte dos achados de Corsaro e Molinari (1990), Pedrosa e Carvalho (1995), Carvalho e Pedrosa (2002), Løkken (2000) e Pedrosa e Eckerman (2000). Um dos fortes interesses desses pesquisadores é dar visibilidade às brincadeiras construídas por crianças pequenas, dando relevo aos modos pelos quais, mesmo com tenra idade, constroem e transformam esses significados por meio do ajustamento de ações, gestos e vocalizações que se constituem como códigos comunicativos, os quais podem ser alçados das sequências interativas em que estão envolvidas durante as suas brincadeiras.

Dos 45 episódios interacionais revelados pela análise microgenética que contemplam a discussão sobre a construção de brincadeiras, 18 deles indicam que essa construção acontece em torno de grandes objetos presentes no local em que as crianças interagem. A análise geral dessas sequências interacionais mostra que as crianças utilizam os objetos disponíveis no espaço da própria instituição (por exemplo: brinquedos, cadeiras, mesas, carteiras etc.) de diferentes maneiras, inclusive criando significados incomuns para o uso desses objetos. Elas, eventualmente, aproveitam-nos como materiais lúdicos, em torno dos quais a brincadeira se estrutura. Ações como gestos, posturas, vocalizações, olhares permitem o compartilhamento

de um tema comum de brincadeira que aos poucos vai se construindo no grupo. A regulação mútua das crianças ao longo do tempo também possibilita que o tema de brincadeira ganhe variações, nas palavras de Corsaro e Molinari (1990), embelezamentos.

Visando a esmiuçar esta questão, serão apresentados dois episódios nos quais as crianças constroem diferentes formas de brincar utilizando carteiras escolares e uma mesa. Ao longo da análise empreendida, procurar-se-á evidenciar: a) os diferentes modos de construção e compartilhamento de significados; b) as transformações dos significados compartilhados que acontecem no fluxo da brincadeira e que, por sua vez, revelam o processo de significação em que as crianças de dois anos estão envolvidas.

O primeiro episódio, intitulado *'Episódio do túnel'*, descreve uma brincadeira construída pelas crianças que consiste em engatinhar por baixo de umas carteiras escolares que estão enfileiradas e encostadas em uma parede da sala. Uma a uma, as crianças se posicionam em baixo dessas carteiras e constroem uma espécie de túnel. Como se poderá contemplar na descrição, o episódio é longo, dura cerca de cinco minutos, e a descrição foi realizada de modo a preservar o encadeamento da brincadeira.

Episódio do Túnel

Crianças envolvidas: Artur (M/2;6), Lua (F/2;4), Vinícius (M/2;5), Gabriel (M/1;8), Thais (F/2), Luiz Fernando (M/1;11).

Situação e resumo: as crianças do Grupo 1 brincam no ateliê do faz de conta. Há no ambiente muitas carteiras dispostas no entorno da sala (encostas na parede) e também muitas cadeiras – algumas perto das carteiras, outras encostadas nos cantos ou soltas no meio da sala. Outros objetos como baldes, revistas, recipientes e tampas plásticas também compõem o cenário. O episódio tem início quando Artur tenta subir em uma das carteiras. Repreendido pela ADI passa então a engatinhar por baixo dessas carteiras. Em seguida, outras crianças vão atrás de Artur, formando uma fileira de crianças por baixo das carteiras, como se estas constituíssem uma espécie de túnel.

Descrição do episódio:

Artur tenta subir em uma das carteiras que estão enfileiradas e encostadas em uma das paredes da sala. Lua sorri para a pesquisadora e aponta para o colega, comentando que ele vai subir. Neste momento, a ADI chama a atenção de Artur dizendo para ele não subir porque pode se machucar. Lua olha para a ADI e também tenta subir. Esta pede para que Lua não suba na

carteira. Artur e Lua não sobem, mas, logo em seguida, o menino se agacha e engatinha por baixo das carteiras. Lua vai atrás do garoto e também se agacha. Ela observa o colega segurando uma tampa plástica com a boca. Artur sai de baixo da carteira, levanta-se e começa a falar algo com Lua que não é possível ao pesquisador entender por conta da fala ainda incipiente do garoto. Ao falar com a menina, ele 'passeia' o dedo indicador apontando para as outras carteiras. Lua parece atenta às explicações de Artur. O garoto afasta-se um pouco e fica observando as carteiras e Lua. Esta começa então a engatinhar por baixo das carteiras. Vinícius se aproxima e segue a colega. Artur vai atrás de Vinícius.

Foto 8. Lua, Vinícius e Artur engatinhando por baixo das carteiras.

O garoto continua engatinhando, acena, fala 'tchau' para ADI e verbaliza algo que não se entende. A ADI 1 responde e pede para o menino ter cuidado para não bater a cabeça na carteira. Vinícius também fala 'tchau' e acena. Escuta-se quando Gabriel, que está próximo à ADI 1, fala 'tchau'. A ADI responde *"Tchau, Gabriel. Vai também, é?"*, e o garoto começa a engatinhar por baixo da carteira.

Foto 9. Gabriel acenando tchau para ADI.

Ele vai atrás de Artur. Thais também se interessa pela brincadeira e se aproxima. Artur indica o lugar adequado para ela ficar na fila, dizendo: *"Aqui, ó!"* (atrás de Gabriel). Thais começa a engatinhar por baixo da carteira. Quem observa a cena visualiza uma espécie de túnel construído pela fileira de carteiras sob a qual as crianças passam. Vinícius afasta uma cadeira que está obstruindo sua passagem. Lua chega ao final da fileira de carteiras, levanta-se e volta para o fim da fila. Luiz Fernando adere ao grupo e segue atrás de Lua. Vinícius completa o percurso e volta para o fim da fila. Gabriel chora e a ADI tira-o do túnel. Neste momento, Lua diz: *"Eu não vou cholar também não, eu"*. Gabriel volta para a brincadeira indo para o fim da fila. Artur finaliza o percurso. Ele tenta voltar andando por cima de umas cadeiras que estão alinhadas lado a lado, em frente às carteiras sob as quais eles estavam engatinhando.

Foto 10. Crianças engatinhando por baixo das carteiras.

A ADI adverte o garoto e ele desce da cadeira. Artur se abaixa e 'examina' as outras carteiras que estão encostadas na parede que forma um ângulo reto com a primeira. Ele levanta e vai conversar com a ADI, apontando para essas carteiras. A ADI escuta-o e responde que a

brincadeira termina no final do primeiro lance de carteiras (apenas aquelas encostadas na primeira parede). Durante este tempo, Thais chega ao fim do percurso. A garota, toda sorridente, volta, não mais para o fim da fila, onde está Gabriel. Ela entra para refazer o caminho a partir do meio da fileira, atrás de Vinícius. A ADI chama a sua atenção: *"Thais, é por lá, ó, na outra carteira"*. Thais olha para a ADI, que completa: *"É por onde Gabriel tá entrando, ali ó"*. A menina então vai para trás de Gabriel. Vinícius estica a cabecinha e observa Thais. Enquanto isso, Artur volta para o começo das carteiras encostadas na parede que forma o ângulo reto, se agacha e começa a engatinhar por baixo delas. Coincidentemente, Lua está novamente chegando ao fim da primeira fileira. Artur fala para ela: *"*Lua*! É aqui, Lua!"*. A menina o segue. Agora o percurso torna-se prolongado: o túnel ganha um segundo lance. Fernando obstrui a passagem e a ADI chama a atenção do garoto para ele terminar o percurso porque Vinícius também quer sair. Gabriel sai do túnel sem completar o percurso. A ADI pergunta se ele está cansado. Thais sai dizendo que se cansou. Gabriel volta para o início. A ADI dirige-se a Thais, perguntando se ela também se cansou. A menina balança a cabeça dizendo que sim e volta para a brincadeira atrás de Gabriel. Lua, engatinhando atrás de Artur, põe a cabeça um pouco para fora da carteira e diz que cansou também. Ela sai do túnel. Fernando e Vinícius engatinham agora no segundo lance do túnel, seguindo Artur. A ADI diz para Lua descansar e a garota volta para o início do segundo lance atrás de Vinícius. Artur encontra dificuldade para passar por um trecho do túnel. Ele insiste, mas o espaço parece ser um pouco mais estreito em relação ao resto do percurso. O garoto então olha para ADI e diz que está apertado. Destaca-se que a fala de Artur não é muito clara e a ADI é quem esclarece. Artur sai do túnel, fica olhando para o trecho em que sentiu dificuldade para passar e as outras crianças seguem engatinhando.

Foto 11. Crianças engatinhando por baixo do segundo lance de carteiras.

O primeiro ponto a ser destacado, nesse episódio, diz respeito ao aproveitamento que as crianças fazem das carteiras disponíveis na sala. Cabe comentar que, quando as filmagens foram realizadas em sala, com frequência essas carteiras estavam encostadas no canto da parede e as crianças aproveitavam-nas para estruturarem uma brincadeira em torno delas. Pode-se observar, no *'Episódio do túnel'*, que, aos poucos, as crianças as usaram em um "empreendimento" lúdico. Com base nas interações sociais que ali ocorrem, este ponto da sala se transforma em um local atrativo para outras crianças. Estas, aos poucos, se aproximam e participam da brincadeira em construção. As carteiras que, provavelmente não foram colocadas na sala para servirem como objetos de brincadeira, são usadas pelas crianças de um modo inusitado e lúdico. No faz de conta, as crianças criam uma brincadeira bastante interessante com estas carteiras, transformando-as num túnel pelo qual atravessam.

Na rotina das pequenas cadeiras documentada por Corsaro e Molinari (1990), ou no episódio da mesa descrito por Pedrosa e Eckerman (2000) – exemplos apresentados no capítulo da fundamentação teórica –, as crianças integravam, às suas brincadeiras, os objetos que estavam no ambiente da sala, mesmo aqueles que são tradicionalmente usados dentro de uma cultura escolar. No caso do episódio aqui discutido, são as carteiras que são aproveitadas para a construção do 'túnel' e este, aos poucos, vai se consolidando como um ponto estruturador em torno do qual as crianças organizam a brincadeira.

Cabe resgatar, da revisão da literatura, que a reunião de crianças em torno de objetos grandes amplia a possibilidade de chamar a atenção das outras crianças presentes no mesmo espaço (ECKERMAN; PETERMAN, 2001). Estas se aproximam do local onde os colegas estão concentrados, observam e eventualmente aderem à atividade que está sendo realizada. Isto também é revelado neste episódio, uma vez que as interações estabelecidas, a princípio entre Artur e Lua começam a chamar atenção de outras crianças. Estas, uma por uma, vão aderindo à atividade realizada pela dupla, e o que é mais interessante, reproduzindo suas ações por meio de imitação.

Antes mesmo de discutir o importante papel da imitação na construção dessa brincadeira, cabe detalhar com mais cuidado alguns aspectos que dizem respeito à regulação das crianças que possibilita a construção de uma brincadeira compartilhada. De acordo com Pedrosa e Carvalho (1995), essas regulações mútuas ocorrem continuamente e podem ser realizadas, tanto pelo efeito das próprias ações das crianças, e/ou pelo confronto com as ações do parceiro de interação. Neste episódio fica claro que algumas pistas do comportamento do outro são recortadas pelo parceiro, constituindo-se numa possibilidade de brincar e, assim,

regulando a sequência interacional que se desdobra. É o que as autoras conceituaram como ‘proposta’ e ‘recorte’.

Pedrosa e Carvalho (op. cit.) comentam que as idéias de recorte e proposta não se confundem. Para elas, “ao recortar a ação do parceiro, a criança é regulada pela outra; é como se ela atribuísse à ação do outro *status* de proposta. Ao devolver essa atribuição ao outro ela a torna uma proposta, uma nova forma de regulação potencial de sua ação e da ação do outro” (op. cit., p. 64). No início do episódio do túnel, Lua observa a tentativa de Artur de subir nas carteiras e se aproxima do colega sorrindo e reiterando que ele realizaria tal ação. Em seguida, a iniciativa de Artur de se agachar e engatinhar por baixo de uma carteira é recortada por Lua, na medida em que ela se agacha e se põe de quatro por baixo da carteira, como que imitando a ação do colega. Na sequência, a garota desdobra a ação, na medida em que Lua não apenas se agacha e se põe de quatro, mas começa a engatinhar por baixo das carteiras, reorientando a atividade, que passa a ser agora engatinhar sob a fileira de carteiras.

O compartilhamento de significados se dá por meio de ajustes entre as crianças, em que uma interpreta as ações do outro e, na situação interativa, findam por fazer algo juntos. O olhar concentrado de Lua para as ações de Artur e o sorriso que lhe oferece são pistas que nos permitem fazer essas interpretações. Nesta direção, pode-se até colocar que ‘não’ houve um pedido verbalmente explicito por parte de Artur para que Lua engatinhasse por baixo das carteiras, mas é como se as ações do garoto de engatinhar por baixo das carteiras e depois o passear do dedo apontando para elas, ou seja, a sua *ação corporal*, sugerisse a parceira a estruturação da sequência a ser realizada. Em outras palavras, pode-se dizer que as duas crianças parecem sintonizadas uma com a outra e, rapidamente, as primeiras ações de Artur são interpretadas e incorporadas por Lua, transformando-se em uma ação da dupla. O desdobramento da brincadeira é sintônico e parece decorrente das interpretações que um faz do comportamento do outro. “Recortes, propostas e ajustamentos compõem como que uma linguagem cujo compartilhamento construído na situação interativa se manifesta nos acordos alçados e na efetivação de sequências interativas” (op. cit. p. 65).

Esses acordos em relação a ‘o que’ e ‘como’ irão brincar vão sendo construídos nas interações estabelecidas pelas crianças, que demonstram, por meio da imitação ou da complementaridade das suas ações, a disposição para brincar juntas. Pode-se dizer, então, que a brincadeira se constitui como uma construção interativa, em que uma criança recorta pequenas ações da outra, ajusta-se a elas e, eventualmente, acrescentar-lhes algo que pode funcionar como nova proposta a ser incrementada.

Seguindo no episódio, observa-se que, rapidamente, a ação de engatinhar é estendida às outras quatro crianças. Estas reproduzem a ação iniciada pela dupla e, aos poucos, consolidam a brincadeira no grupo, preponderantemente por meio da imitação da ação do parceiro. Neste ponto, é possível recuperar a discussão sobre a importância da imitação na construção de uma brincadeira compartilhada colocando a seguinte questão: quais são as pistas que podem ser evidenciadas a partir da descrição do episódio que permitem compreender o início, a extensão para outros pares, o desdobramento no grupo e a consolidação da brincadeira do túnel? Ou melhor, será que a forte presença de comportamentos imitativos tem alguma relação com a extensão da brincadeira no grupo e, em consequência, a consolidação da mesma?

Procurando responder a esses questionamentos, algumas sequências interacionais da brincadeira do túnel serão destacadas. Um primeiro trecho é quando Vinícius se aproxima e passa a fazer a mesma ação que Lua: engatinhar por baixo das carteiras. Artur segue o colega engatinhando e, em seguida, adiciona um incremento a essa ação: ele acena um 'tchau' para a educadora. Essa 'simples' ação de Artur é recortada por Vinícius e incorporada ao roteiro da brincadeira, na medida em que ele imita o colega e também acena um 'tchau'. Neste sentido, cabe retomar a primeira característica comentada por Løkken (2000) em relação às brincadeiras em torno de objetos grandes: as ações das crianças que participam desse tipo de brincadeira são essencialmente imitativas, ou seja, elas parecem combinar suas ações ao realizar a atividade.

As ações realizadas pelas crianças durante a brincadeira do túnel, como, por exemplo, engatinhar, acenar e falar 'tchau', reproduzidas por Vinícius ao acompanhar Artur, se enquadram perfeitamente como ações imitativas. O maior foco de atenção das crianças parece estar no comportamento do parceiro, ou, ainda, nas estratégias comportamentais que este outro lança mão para realizar determinada atividade, no caso, engatinhar por baixo das carteiras que estão enfileiradas. Isso vai ao encontro da compreensão de imitação tal como explicitada por Nadel e Baudonnière (1981) e Tomasello (2003), em que a imitação não está relacionada aos objetivos da atividade em si, mas se refere aos gestos e às ações do outro para realizar uma determinada atividade. Mais além, durante a brincadeira, as crianças findam por se envolver num processo de aprendizagem por imitação por meio do qual a brincadeira é estendida a outros parceiros.

Ora, Tomasello (2003), ao defender a sua tese de transmissão cultural cumulativa, também argumenta que a imitação tem um importante papel na extensão do conhecimento para o co-específico. Para o autor, tornar-se membro de uma cultura significa aprender algo

novo de outras pessoas. Contudo, existem várias maneiras de aprender essas coisas novas com os outros (aprendizagem social), maneiras inclusive compartilhadas com outros primatas não humanos, como: a) envolver-se em processos de intensificação de estímulo (no qual o parceiro da espécie pega um objeto e faz algo com ele, o que faz com que o outro fique mais interessado em manipular o objeto também); b) aprendizagem por emulação (na qual o foco de atenção e o aprendizado está na finalidade do comportamento em si, nos objetivos que ele alcança e não nos meios comportamentais utilizados para alcançar aquele objetivo).

Entretanto, nos humanos, a aprendizagem por imitação garante que o aprendizado se dê não só com o outro, mas, sobretudo, por meio dessas outras pessoas, na qual a criança aprende sobre ações intencionais humanas. Essa forma de aprendizagem, que, segundo Tomasello (2003), é exclusivamente humana, está assentada no modo de compreender as pessoas como agentes intencionais e mentais, ou seja, a capacidade de se identificar com o co-específico. Pode-se colocar também que essa habilidade, exclusivamente humana, alterou todos os tipos de interações sociais estabelecidas entre os humanos, incluindo os modos de aprendizagem social preferencialmente utilizado pela espécie. Estes modos de aprendizagens passam a se apoiar basicamente no processo de aprendizagem por imitação, o qual garante uma forma única entre as espécies de evolução cultural no tempo histórico – a evolução cultural cumulativa ao mesmo tempo em que abre espaço para a inserção de inovações – que é decorrente do impulso humano para a criatividade.

Destaca-se ainda que as crianças do presente estudo têm dois anos de idade, ou seja, estão no terceiro ano de vida, época em que a linguagem ainda não é instrumento privilegiado de comunicação entre elas e a imitação, tomando emprestado a expressão usada por Nadel e Baudonnière (1981), é o ‘modo preponderante de intercâmbio entre pares’. Para essas autoras, que também se apoiam fortemente no referencial walloniano, a imitação, junto com a emoção e a linguagem, é um processo de comunicação. Por meio de ações imitativas, é possível as crianças focalizarem as ações que os parceiros fazem durante a brincadeira para poder repeti-las. Elas se envolvem em uma aprendizagem cultural, no caso da brincadeira, por meio de outras pessoas. Ou seja, no caso do exemplo aqui discutido, a imitação das ações do parceiro é uma das estratégias que torna possível às crianças acompanharem a brincadeira que está sendo construída na interação com seus pares de idade.

No episódio do túnel, a imitação da ação do outro é o que parece permitir às crianças estabelecerem um *diálogo* com o parceiro. Este diálogo garante o compartilhamento de um roteiro de brincadeira que vai, aos poucos, se consolidando, na medida em que indica ‘do que’ e ‘como brincar’.

O roteiro que está sendo elaborado é compreendido por outras crianças, daí novas adesões são observadas e, eventualmente, elas se introduzem na brincadeira reapresentando o incremento inventado: acenar ‘tchau’ – como é o caso de Gabriel ao entrar no túnel, seguindo Artur. Neste episódio, a imitação da ação do parceiro em acenar tchau provoca a reação semelhante de outras crianças que repetem o ‘tchau’ para a educadora e continuam a engatinhar.

Vale salientar que a reprodução que uma criança faz das ações da outra, eventualmente incluem modificações, que não são consideradas, a princípio, como recortes da ação da outra, mas, sim, “ações novas no grupo naquele momento, ou variações de algo que já estava sendo realizado” (PEDROSA; CARVALHO, 1995 p. 64). É o que se observa no momento em que as crianças incluem formas variadas à ação iniciada por Lua de voltar para o início da fila de carteiras: Artur tenta voltar caminhando por cima das carteiras; Thais volta a entrar no túnel não mais pelo início da fileira de carteiras, mas se introduzindo no meio do caminho.

Essa colocação também pode ser interpretada por meio da definição ‘reprodução interpretativa’, cunhada por Corsaro (1997/2005b; c; cf. também, CORSARO, 2009). Apesar de este conceito ser discutido pelo autor para enfatizar o modo criativo utilizado pelas crianças para se apropriarem de informações do mundo adulto e as transformarem de modo a atender aos seus interesses enquanto crianças, ele também pode servir para enfatizar aspectos da criação da ‘peer culture’, no caso, brincadeiras ou formas de brincar que são próprias do grupo de brinquedo investigado. Para ele, o termo *reprodução* “significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural” (p. 19)

Desse modo, retomamos o argumento aqui defendido de que as crianças parecem sintonizadas umas com as outras e suas ações se propagam como um eco. Contudo, cada uma também pode adicionar o seu tom ao roteiro.

Nas palavras de Pedrosa e Carvalho (op. cit. p. 65),

> as crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, acrescentando-lhes algo, ou até substituindo partes delas, e regulando-se continuamente pelo confronto com as ações dos parceiros e com o efeito de suas próprias ações.

Embora primariamente não-verbais, as rotinas contam com o desenvolvimento de habilidades verbais das crianças para sua construção e manutenção. Corsaro e Molinari (1990) argumentam que declarações verbais (por exemplo, o falar "tchau" no início desse episódio; a fala de Artur *"Lua! É aqui, Lua!"*), ou vocalizações, são frequentemente observadas para marcar a introdução de embelezamentos à rotina. Desta forma, pode-se dizer que embelezamentos à estrutura de participação-base contam com habilidades não-verbais e verbais que ligam os novos elementos propostos ao modelo original da rotina tornando a brincadeira mais instigante.

Outra situação interativa em que as crianças usam essas carteiras para brincar de uma forma diferente ajuda a evidenciar novamente os acordos que as crianças de dois anos fazem, principalmente por meio de suas ações, para construírem brincadeiras próprias do grupo – bens culturais. Trata-se da construção de uma brincadeira de montar (subir e sentar em cima, com as pernas abertas), primeiramente, em uma mesa, e depois, em carteiras escolares.

Esta brincadeira foi construída ao longo de uma sessão inteira de videogravação. Para tornar a sua apreensão mais fácil ao leitor, a opção foi trazer os momentos do episódio em que os elementos principais para a construção da brincadeira – acordos de significados para um tema comum de brincadeira, ajustes de significados para o uso de objetos – ficam mais evidentes.

Episódio da Montaria

Crianças envolvidas: Fernando (M/1;10), Lua (F/2;3), Claudino (M/1;9), Williane (F/1;10), Tarcio (M/2;7), Yury (M/2;1), Nathalia (F/2), Cauãn (M/2;2), Thais (F/1;11), Gleysse (F/2;4), Artur (M/2;5), Ayana (F/2;3), Tiffani (F/2;7), Miguel (M/2), Samuel (M/2;2).

Situação e resumo: as crianças do Grupo 1 estão em sua sala de referência (movimento). Existe no espaço carteiras e cadeiras pequenas, uma mesa, brinquedos, objetos variados de uso cotidiano da creche e uma caixa onde estão guardados outros brinquedos. Quando o episódio começa, as crianças estão sentadas em cadeiras em volta da mesa presente na sala. Esta mesa está sendo usada como apoio para as crianças desenharem. É quando uma delas, Fernando, começa a tentar subir na mesa e senta nela com as pernas abertas – como se estivesse montando. Apesar de o adulto presente não permitir que o garoto continue em cima da mesa, percebe-se que, aos poucos, outras cinco crianças insistem em subir na mesa,

fazendo uma ação semelhante à de Fernando. Novamente essas crianças são impedidas pelo adulto, que as senta nas cadeiras, reestruturando o formato frequente para o uso desses objetos escolares. Após as tentativas das crianças, algumas outras, como Yury e Artur, conseguem subir e montar na mesa. Minutos depois, as crianças retomam uma estrutura de participação semelhante. Elas aproveitam uma carteira que a educadora emborcou no chão da sala para cobrir um xixi e montam nela. Outras carteiras são emborcadas e as crianças desdobram a brincadeira de montar: elas disputam as carteiras disponíveis; incorporam novos formatos ao brincar com as carteiras; acenam 'tchau' e dizem que vão viajar; fazem movimentos no corpo, gesticulando mãos e braços, fazendo de contas que estão dirigindo; vibram os lábios fazendo o som de um motor de carro. Depois de um tempo, algumas crianças voltam a montar na mesa onde a montaria começou. O adulto se aproxima e novamente senta as crianças nas cadeiras.

Descrição do Episódio da Montaria:

Momento 1:

Desde o início da sessão, algumas crianças (Fernando, Lua, Claudino e Williane) estão próximas a uma mesa pequena que está num canto da sala. A maior parte delas está em volta da mesa sentada em cadeiras e usando lápis e papel. Fernando começa a tentar subir na mesa. Ele se põe de joelhos e de quatro em cima da mesa. Yury, Nathalia e Tarcio se aproximam observando Fernando. Tarcio tenta sentar com Williane em uma cadeira. Nathalia e Lua disputam outra cadeira. A educadora tenta tirar Fernando de cima da mesa, argumentando que ele pode cair, mas o garoto consegue ficar e senta como se estivesse montando na mesa – com as pernas abertas. O foco da filmagem muda, e quando retoma, vê-se que a educadora tira Fernando de cima da mesa. As crianças agora ficam todas sentadas em cadeiras ao redor da mesa.

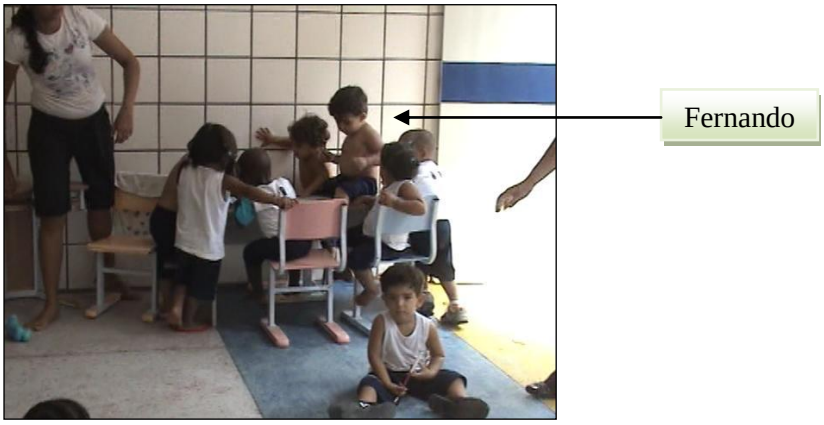

Foto 12. Fernando sentado na mesa com as pernas abertas como se estivesse montado. Demais crianças em volta da mesa.

Este trecho do episódio evidencia novamente o aproveitamento que as crianças fazem dos objetos disponíveis na sala, no caso, a mesa, para a construção de uma brincadeira. De forma semelhante ao episódio do túnel, em que as crianças começaram a organizar a brincadeira em volta das carteiras que estavam enfileiradas, aqui, a mesa presente na sala, que estava cercada por crianças sentadas em cadeiras e era usada como apoio para elas desenharem, passa a ser experimentada como um lugar para subir e sentar com as pernas abertas.

Fernando é a primeira criança a subir e sentar na mesa com as pernas abertas – como se estivesse montando. Destaca-se que a ação de subir na mesa destoa da proposta usual do adulto que é seu uso com propósitos escolares. Inclusive, as tentativas de Fernando de subir na mesa são frequentemente impedidas por um dos adultos presentes.

O adulto certamente tem receio de que a criança se machuque subindo na mesa. Ressalta-se inclusive que a educadora adverte Fernando dizendo que ele pode cair durante as suas tentativas de subir. Contudo, o garoto consegue ficar sobre a mesa. Primeiro ele se põe de joelhos, depois de quatro e, em seguida, senta na mesa, "montado" nela. As ações de Fernando são observadas por parceiros que se aproximam da mesa, como Yury e Tarcio. Mais adiante, como será descrito, essas outras crianças o imitarão. A brincadeira de montar começa a ser estendida a novos parceiros, que empregam uma forma de uso lúdica para a mesa disponível na sala.

Episódio da Montaria - Momento 2

Passam-se cerca de cinco minutos e se percebe algumas crianças novamente sentadas em cima da mesa, mas não é possível saber quem são porque o foco da câmera está em outra direção. Cauãn é a única criança que se pode ver (percebe-se também a presença de um adulto junto). Cerca de um minuto depois, vê-se que Thais e Gleysse estão em cima da mesa – Thais sentada e Gleysse de joelhos. A câmera muda novamente o foco e quando retoma vê-se que Gleysse tem saído e Thais e Williane estão descendo. Yury então se aproxima da mesa e senta como se estivesse montando nela – com as pernas abertas – como Fernando estava. Artur, ao ver a ação do colega, também corre para lá e senta na mesma posição de Yury. A câmera muda um pouco o foco e quando retoma vê-se que Gleysse também corre para perto dos colegas. A menina deita na mesa e Yury a imita. Enquanto isso, Artur, que usa um chapéu de palha, movimenta o corpo como se estivesse galopando e ainda vocaliza *'Momm'*, parecendo

fazer da mesa um boi. Artur sai, mas Gleysse e Yury ainda permanecem deitados na mesa. Eles ficam debruçados como se procurassem algo em baixo da mesa. Ayana se aproxima e começa a olhar para baixo da mesa também. Um adulto se aproxima e, mais uma vez, senta as crianças nas cadeiras que estão em volta da mesa.

Foto 13. Artur montado na mesa (sentado de pernas abertas), movimentando o corpo como se estivesse galopando e vocalizando 'Momm'.

Nesse trecho, fica claro que a brincadeira de montar começa a ser estendida a novos parceiros. Depois de Fernando, seis crianças diferentes sobem na mesa, dentre elas, Yury, que senta na mesa montando em cima dela, tal como Fernando fez no momento anterior. Pode-se observar também que, mesmo contrariando as advertências do adulto, as crianças insistem em usar a mesa para brincar. Artur, por exemplo, após as tentativas de várias crianças, consegue subir e montar na mesa. O garoto usa um chapéu de palha e movimenta o corpo como se estivesse galopando. Esse movimento que o menino faz com o corpo, junto com a vocalização do mungido do boi, nos dá pistas de que ele, no faz de conta, pode estar brincando de montar em um boi, ao sentar-se com as pernas abertas.

Coelho e Pedrosa (1995) comentam que, ao brincar de faz de conta, as crianças começam a experimentar de diferentes formas os conhecimentos tradicionalmente instituídos pela sociedade na qual estão inseridas. Fazendo de conta, as crianças podem 'transgredir' formas de uso de objetos, concepções, valores, sem, contudo, perder a noção da realidade, já que se trata de uma brincadeira. É como se elas tivessem condições de elaborar o pensamento, as idéias, os significados das coisas de uma forma mais solta, mais abstrata, e assim:

- transformam os objetos que estão manipulando em alguma outra coisa que não corresponde ao que o objeto é na realidade (uma mesa vira um boi para montar, como no caso do episódio aqui discutido);

- transformam recantos do ambiente físico de acordo com a atividade que estão desenvolvendo (um canto com carteiras enfileiradas ora pode ser um túnel para engatinhar por baixo, ora pode ser um esconderijo ou uma cozinha onde se prepara alimentos);

- representam animais, assumindo com o seu próprio corpo as características do animal representado (como no caso do episódio discutido, no momento em que Artur, usando um chapéu de palha, galopa em cima da mesa e vocaliza o mugido de um boi, fazendo de conta que monta em um animal);

- tratam objetos inanimados como animados.

As autoras colocam ainda que, para realizar essas transformações, as crianças usam os recursos de que dispõem, como, por exemplo: a) gestos – manuseando brinquedos e objetos; b) posturas – usando o próprio corpo para evocar personagens; c) sons – vocalizando sons que remetem a animais ou coisas (ex: o momm de um boi; o brumm de um motor de carro); d) palavras – algumas vezes apenas uma palavra é capaz de evocar situações ou coisas; e) frases – que explicitam os significados atribuídos aos objetos, aos recantos do ambiente físico, e os papéis desempenhados na brincadeira.

No episódio, observa-se que é basicamente por meio do corpo e da vocalização (mugido) que Artur desdobra a brincadeira da montaria. Cabe comentar que o garoto aproveita os materiais disponíveis (chapéu de palha, a mesa) além de seu próprio corpo, criando novos significados para esses objetos. Ele ajusta o uso desses materiais ao *script* da brincadeira em construção, incrementando-a com elementos da macrocultura que possivelmente já teve experiência.

Certamente Artur já teve oportunidade de ver pessoalmente ou em filmes de TV uma pessoa montar em bois e cavalos. Assim como os adultos, as crianças no seu dia-dia observam os acontecimentos ao seu redor, participam do contexto social em que estão inseridas, são atentas às imagens, aos sons e aos comportamentos típicos de cada situação. Esses conhecimentos da macrocultura são retomados na brincadeira de faz de conta e revelados durante a execução das ações. No exemplo aqui discutido, Artur faz isso ao colocar o chapéu na cabeça, montar na mesa, movimentar o corpo como se estivesse galopando, vocalizar o mugido de um boi, etc. Como argumentam Coelho e Pedrosa (op. cit., p. 54), por meio desses recursos de que dispõem, “as crianças tanto retomam, no espaço da brincadeira, significados

já experienciados no seu dia-dia, quanto constroem significados que fazem sentido naquele momento de seu processo interacional".

Um ponto importante é lembrar que as crianças não constroem rotinas de pares ou outros elementos da cultura de pares isoladas do todo. Como argumentam Corsaro e Molinari (1990, p. 217), "rotinas de pares são influenciadas pela participação das crianças em uma larga variação de atividades culturais, com seus pais, professores e outros adultos", e, cabe acrescentar, com seus pares de idade. É neste sentido que a ação de Artur deve ser compreendida dentro do contexto das ações das outras crianças que já haviam subido na mesa, realizando movimentos semelhantes, como também, revelando o contexto da macrocultura em que ele está inserido.

Seguindo o episódio, observa-se que novamente essas crianças são impedidas pelo adulto de ficarem em cima da mesa. Ele as senta nas cadeiras, reestruturando o formato frequente para o uso desses objetos escolares. Contudo, um acontecimento interessante ocorre cerca de oito minutos depois. As crianças aproveitam uma carteira que está emborcada no meio da sala – colocada pela educadora para isolar uma parte do chão molhada com xixi de uma criança – e reapresentam uma estrutura de participação semelhante: elas agora montam nas carteiras. Segue a descrição desse momento:

Episódio da Montaria – Momento 3

Tarcio está fugindo de Artur em uma brincadeira de perseguição e sobe na carteira (chamarei de carteira A), que a educadora emborcou no chão da sala para isolar uma parte do chão molhada com xixi de uma criança, sentando nela numa posição de montar. Artur tenta montar na carteira também, mas Tarcio deita nela, impedindo-o. Tiffane, que já fazia uma parceria com Tarcio em outras brincadeiras que se desenrolaram durante a sessão, se aproxima gritando algo que não se entende. Tarcio responde à colega gritando alguma coisa que não se compreende e se posiciona na carteira sentando na parte da frente, de modo a deixar livre um cantinho atrás de si. Ele olha para trás e Tiffane senta naquele cantinho da carteira. Miguel se aproxima e tenta sentar entre Tiffane e Tarcio, mas o menino não deixa, empurrando o colega. Miguel insiste em subir, mas desiste quando a educadora se aproxima. Esta retira as crianças da carteira A e pergunta se elas querem outro <u>cavalinho</u> porque aquele estava com xixi embaixo. Ela deita outras duas carteiras (B e C) no chão dizendo: *"Aqui tem um e aqui tem outro"*. Miguel senta na carteira B, Tarcio senta logo atrás dele e Artur senta na carteira C.

Tarcio parece não gostar muito de ficar sentado na parte de trás da carteira e reivindica a carteira B para Miguel e para a educadora: *"É meu, tia!"*. A educadora questiona às crianças se dá para brincar junto com o colega. Tarcio diz que não e continua a gritar para Miguel: *"É meu!"*. A educadora tenta mais uma vez convencê-lo a sentar junto com o colega, mas o garoto não aceita: *"Não, quelo minha"*. Ela pede para Tarcio sentar junto com Artur ou com Miguel, não obtendo sucesso. Em seguida, intervém: *"Miguel, Tarcio quer sentar com você, mas só que ele quer sentar na frente, tu deixas*?". Miguel então sai da carteira B e fica observando, enquanto Tarcio se debruça sobre ela ocupando com o seu corpo todo espaço da carteira onde se pode sentar. Tiffani, que até então só observava, se aproxima devagarzinho. Tarcio vê a garota chegando, levanta e espalma a sua mão no acento da carteira atrás de si. Quando ela se apronta para sentar na carteira, ele tira a mão. Tiffane senta na parte traseira da carteira B e Tarcio então assume a frente. Enquanto se posiciona na frente da carteira, Tarcio olha fixamente para Miguel. Na carteira C, Artur e Nathalia observam a cena, sentados. Fernando, Ayana, Williane e Miguel vez por outra se aproximam da carteira A que estava cobrindo o xixi e a examinam: um por um, eles se aproximam, olham, sentam um pouco, mexem na carteira e saem. Miguel até tenta montar na carteira A, quando a educadora a afasta da parte molhada para que as crianças possam usá-la. Fernando senta na carteira A e Williane observa. A educadora diz a Fernando que Williane sentará com ele e ajuda Williane a sentar. Enquanto isso, observa-se que Nathalia levanta da carteira C em que estava sentada com Artur e sai. Após um tempo, vê-se que Miguel assumiu este lugar.

Foto14. Crianças montadas nas carteiras.

Observa-se que, no fluxo das interações das crianças, eventos acidentais acontecem e coincidentemente ajudam a retomar o roteiro em construção. Na descrição, fica evidenciado que a brincadeira de montar vai sendo retomada acidentalmente quando Tarcio foge de Artur em uma brincadeira de perseguição e monta na carteira que, por acaso, estava emborcada no chão da sala isolando o xixi de uma criança.

Da mesma forma que aconteceu com a mesa, montar nas carteiras também parece 'contrariar' a função que a educadora tinha empregado para este objeto, na medida em que ela usa a carteira para isolar o xixi. Mesmo assim, as crianças insistem em montar na carteira e a educadora termina acolhendo a proposta, colocando mais carteiras emborcadas no chão para elas brincarem. Sensível à empolgação das crianças, ela reitera o significado de montaria quando pergunta para as crianças se elas querem outro cavalinho e disponibiliza duas carteiras para elas brincarem.

Neste ponto, cabe destacar que a educadora tem uma conduta interpretativa em relação às ações das crianças. Ela oferece um sentido às ações de sentar na carteira com as pernas abertas como se estivesse montando nelas. Com o desenrolar do episódio é possível perceber, contudo, que as crianças vão construindo significados outros, diferentes deste atribuído pela educadora.

Contudo, as duas carteiras disponibilizadas não dão conta do quantitativo de crianças que se aproximam para montar nelas. As interações estabelecidas perto das carteiras parecem atrair a atenção de mais crianças e o interesse para brincar também. Elas se aproximam e se envolvem em disputas e negociações para poder montar nas carteiras disponíveis.

É interessante pontuar, com base nas evidências do episódio, que essas negociações para montar nas carteiras acontecem principalmente por meio de ações corporais. Mesmo nos momentos em que as crianças acrescentam verbalizações ou algum componente com sonoridade, como choros, gritos etc., a postura do corpo e os movimentos realizados por elas servem de pistas para orientar o parceiro sobre a sua disponibilidade para brincar com ele e também de como brincar. Por exemplo, logo no início deste momento do episódio, quando Artur ou Miguel tentam montar na carteira que Tarcio está sentado, este impede os colegas debruçando todo o seu corpo na superfície da carteira que era possível sentar. Todavia, mais adiante, quando Tiffani se aproxima, ele cede um espaço 'na sua carona' para que a colega sente, na medida em que se posiciona na carteira sentando na parte da frente, de modo a deixar um cantinho livre atrás de si, e tira a sua mão que estava espalmada no lugar que, supostamente, seria do carona. Observa-se que as ações de Tarcio acontecem de formas diferentes a depender do parceiro: ora ele estende seu corpo sobre a carteira impedindo que

seus dois colegas montem nela; ora ele se acomoda em um espaço menor e tira a sua mão que estava espalmada atrás de si na carteira, o que sugere que ele estaria propondo que Tiffani se sentasse. A menina, por sua vez, parece recortar essa proposta do colega e a acolhe, tendo em vista que imediatamente ela se senta atrás do parceiro. Infere-se então um acordo entre a dupla: Tarcio monta na frente da carteira e Tiffani atrás dele.

Este exemplo evidencia novamente que as crianças, mesmo sem terem um grande repertório verbal, e até mesmo sem fazerem uso de uma linguagem falada, conseguem estabelecer acordos bastante claros com o parceiro de interação. Basta olhar para as suas ações e, principalmente, para as suas reações em consequência das ações do parceiro, para que se possa perceber a negociação de significados que está instaurada entre elas.

As sequências interativas estabelecidas perto das carteiras parecem atrair o interesse de outras crianças. Algumas delas aderem à brincadeira, como é o caso de Fernando, Williane e Ayana, que ficam observando, se aproximam dos colegas e tentam também montar nas carteiras. Com o tempo, as ações se desdobram e novos elementos são introduzidos à estrutura de participação-base: montar nas carteiras. Como poderá ser contemplado a seguir, as crianças começam a embelezar a brincadeira: acenam 'tchau' para a educadora, dizem que vão viajar, fazem gestos e movimentos no corpo como se estivessem dirigindo um carro.

Cabe relembrar que esses significados são distintos do primeiro significado atribuído pela educadora para esta brincadeira inventada pelas crianças.

Episódio da Montaria - Momento 4

Escuta-se uma criança dizer *"Tchau, titia"*. Pela voz, supõe-se que seja Artur. A educadora responde às crianças falando tchau. Fernando acena um 'tchau' para a educadora e ela novamente responde, só que agora falando e acenando tchau. Ela também pergunta se as crianças vão passear. Tarcio e Tiffani também acenam um 'tchau' em direção à educadora. As crianças acenam agora para a auxiliar que está presente na sala. Thais, que até então não estava incluída no grupo de crianças que brincam com as carteiras, também acena em direção à auxiliar. Esta responde às crianças com um aceno, desejando boa viagem. Tarcio chama por Artur e fala algo para o garoto, mas não se entende o que ele diz. Enquanto fala, Tarcio estica o braço na direção de Artur e mexe bastante as mãos (...) Vê-se que Samuel coloca uma caixa plástica rosa entre as carteiras B e C onde estavam as duplas Artur e Miguel e Tarcio – Tiffani.

Foto 15. Tarcio montando na caixa plástica rosa colocada por Samuel entre as carteiras.

A caixa está emborcada e, prontamente, Tarcio sai da carteira B e monta na caixa. Tiffani também tenta montar, mas Samuel não permite. A garota volta rapidamente para a carteira B. Enquanto isso, Claudino senta com Fernando na carteira A. Artur e Miguel também se interessam pela caixa; eles saem da carteira C e montam na caixa. A educadora pede para as crianças terem cuidado para não se machucarem já que a parte onde eles estavam sentandos era de plástico e podia rachar. Samuel tenta tirar os garotos, mas não consegue. Após a fala da educadora, as crianças (Tarcio, Artur e Miguel) voltam para as suas posições nas carteiras B e C e Samuel tenta desvirar a caixa. A ADI 1 ajuda e, depois de um tempo, o garoto entra novamente na caixa para se sentar. Na carteira A Claudino dá ‘tchau’ para a educadora. Ela responde falando. Miguel, na carteira C, também acena e fala ‘tchau’. Claudino acena ‘tchau’ novamente e insiste, mas a educadora não responde porque está consolando uma criança. (...) Tarcio se levanta da carteira B para observar algo perto da caixa onde Samuel estava sentado. Tiffani imita Tarcio. Neste momento, Yury se aproxima e tenta sentar-se na carteira B. Tarcio grita *“sai”* com o colega. Yury bate em Tarcio com o brinquedo de pano que estava na mão e se dispersa. Na carteira A, Claudino tem saído e logo depois Fernando se desequilibra e cai. Williane e Lua assumem o lugar dos meninos. Elas se acomodam e dão ‘tchau’ para as educadoras e também para a pesquisadora. Parece que acenar ‘tchau’ é incorporado a essa rotina das crianças. Neste tempo, Tarcio e Tiffani saem da carteira B e Gleysse agora tem chance de sentar-se. A garota olha em volta, se debruça na carteira B e depois se senta. Lua começa a fazer um barulho de motor de carro – vibrando os lábios e movendo as mãos e os braços como se estivesse dirigindo.

Foto 16. Lua movimentando os mãos e braços como se estivesse dirigindo e vibrando os lábios fazendo um barulho de motor de automóvel.

O compartilhamento de significados amplia a possibilidade de complexificação da sequência interacional que as crianças desenvolvem. Neste exemplo, Artur introduz ao roteiro da brincadeira em elaboração o acenar 'tchau' para o adulto presente – "Tchau, titia". Rapidamente, Fernando, Tiffani e Tarcio também começam a acenar 'tchau' para o adulto. Este, por sua vez, acolhe, respondendo ao aceno e perguntando se as crianças vão passear.

Observa-se também que outras crianças aderem ao grupo:

- reapresentando a variação que surgiu na brincadeira de montar, como no caso de Thais, que até então, não fazia parte do grupo e se insere acenando 'tchau' para a educadora; ou ainda,

- trazendo novos elementos para a rotina, embelezando ainda mais a mesma, como no caso de Samuel, que coloca uma caixa plástica emborcada entre as carteiras do grupo que brinca com elas.

Corsaro e Molinari (1990) comentam que tais embelezamentos nas rotinas de pares são cruciais para a manutenção do interesse das crianças na atividade e para viabilizar a sua continuidade. Esses embelezamentos são variações fáceis de serem acompanhadas, o que facilita a participação da maioria dos pares em uma atividade essencialmente cooperativa.

Seguindo o episódio, observa-se que novos significados são incorporados à brincadeira. Lua, por exemplo, vibra os lábios fazendo o som de motor de carro e movimentando as mãos e os braços como se estivesse dirigindo. No faz de conta, mais ações, como as realizadas por Lua, são incorporadas ao roteiro em construção, desdobrando, em consequência, a brincadeira.

Depois de um tempo, algumas das crianças voltam a brincar de montar na mesa maior:

Episódio da Montaria - Momento 5

Tarcio e Tiffani agora estão em cima de uma mesa maior e tentam se sentar como na carteira pequena. Yury e Cauãn também tentam subir na mesa. Fernando se aproxima para subir também. Um adulto se aproxima e senta as crianças em umas cadeiras, em torno da mesa.

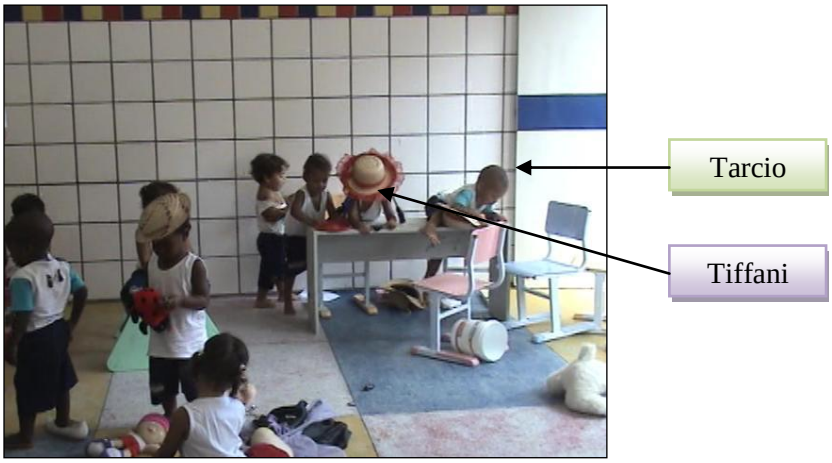

Foto 17. Tarcio e Tiffani experimentando montar na mesa.

Observa-se que, ao longo da sessão, aos poucos, mais crianças se interessam e participam da nova rotina que está sendo criada. Elas incorporam novos formatos ao brincar com a mesa e as carteiras, transformando o conhecimento que vai se engendrando e se complexificando no grupo, em que cada criança agrega variações a uma estrutura de participação-base – um tema comum de brincadeira. Ressalta-se que essa construção e transformação são realizadas, basicamente, pelo monitoramento das ações entre as crianças, utilizando principalmente recursos não-verbais (sons, gestos e outros movimentos do corpo) e, algumas vezes, verbais.

Destaca-se ainda que este tema – montar – parece se tornar parte da microcultura do grupo de brinquedo investigado. Em sessões posteriores, observam-se episódios em que ocorre a reinstauração dessa estrutura de participação com as carteiras e objetos outros, como por exemplo, grandes caixas de papelão, que favorecem essa ação. Quando uma criança

monta em um desses objetos, as outras imediatamente se aprontam para brincar de montar, o que pode sugerir que elas reconhecem no seu ambiente essa forma de brincadeira.

A próxima sessão se dedica a explorar com detalhes a persistência, e, em consequência, a transmissão de algumas brincadeiras, como a da montaria, no grupo investigado. Parte-se da compreensão de que o envolvimento das crianças nessas estruturas de participação, que têm um tema de brincadeira reconhecível pelos integrantes do grupo, é o elemento central para a consolidação de uma cultura de pares entre coetâneos (CORSARO; MOLINARI, 1990). Procurar-se-á dar destaque a algumas rotinas de brincadeira que as crianças criam e compartilham em interação com seus pares: 1) que tem potencial para persistência no grupo, e 2) que se transformam na medida em que as crianças vão criando novos significados para a brincadeira.

5.3 Transmitindo as significações compartilhadas para outras crianças do mesmo agrupamento etário com potencial de transformarem-se em microcultura daquele grupo de brinquedo

Neste tópico será dada ênfase à discussão da transmissão de algumas brincadeiras que foram construídas pelas crianças do grupo de brinquedo investigado. Parte-se da compreensão de que as crianças são ativas no processo de transmissão do conhecimento e, tal como argumenta Tomasello (2003), essa transmissão acontece basicamente por meio de dois processos: a imitação, que está atrelada à habilidade exclusivamente humana de sintonizar-se afetiva e cognitivamente ao outro parceiro ao ponto de agir de maneira semelhante a ele; e a inovação, que diz respeito, segundo o autor, à extraordinária capacidade de inventividade humana.

Ao longo da ontogênese da espécie humana, os processos de inovação e imitação garantiram que a evolução cultural dessa espécie tenha sido do tipo cumulativa, o que, para Tomasello (op. cit.), é uma forma poderosa de inventividade colaborativa, também chamada por ele de ‘Sociogênese’. Segundo o autor, não há nenhuma outra espécie, a não ser os humanos, com comportamentos que revelem uma evolução cultural cumulativa por meio da qual as tradições culturais acumulam modificações feitas por diferentes pessoas ao longo do tempo histórico, de modo que elas se complexifiquem e incorporem melhoramentos. Essa

especificidade no humano se dá, sobretudo, porque a evolução cultural cumulativa depende de dois processos – inovação e imitação.

Reflete-se que o argumento de Tomasello sobre o modo exclusivamente humano de transmissão de conhecimento está focado no tempo ontogenético que se desdobra ao longo das gerações. Ou seja, uma geração 1 cria um determinado artefato (material ou simbólico) e ensina às suas crianças a utilizá-lo por meio de instrução ativa dentro de contextos culturais específicos. Estas, por sua vez, se envolvem em processos de aprendizagem cultural para ter o domínio da utilização do artefato. Com o passar do tempo, esta geração 2 cria novas formas de utilização do artefato ou o modifica, tanto individualmente quanto colaborativamente, com o co-específico. Essas modificações são passadas para a próxima geração, que também se envolve em processos de aprendizagem cultural deste artefato modificado. A geração 3, por sua vez, dá seguimento a extensão da produção de artefatos culturais com modificações cumulativas, e assim sucessivamente.

É evidente que esse processo não se passa em termos tão lineares assim. O que se quer realçar é que o processo de evolução cultural cumulativa, tal como proposto por Tomasello (op.cit.), exige não só invenção criativa (melhoramentos), mas também transmissão social confiável "que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás – de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria (p. 06)".

Cabe pontuar também que o processo de transmissão cultural discutido por Tomasello (op. cit.) é compreendido como acontecendo verticalmente – parceiros mais experientes (adultos) repassam as tradições culturais para os aprendizes, no caso, parceiros menos experientes (crianças).

Tem-se claro, contudo, que, no caso da discussão aqui apresentada, o processo de transmissão de conhecimento, além de se desenrolar em um tempo indiscutivelmente menor, ocorre entre parceiros de idade, no caso, crianças de dois anos. Nesta direção, é que às considerações tecidas por Tomasello sobre a transmissão cumulativa do conhecimento cultural podem ser somadas as ideias trazidas pelos estudos empíricos realizados por Corsaro e Molinari (1990) e Pedrosa e Eckerman (2000). Esses pesquisadores discutem a construção e consolidação da *cultura de pares* entre coetâneos nos momentos de interação em ambiente de creche.

Vale relembrar que esses pesquisadores registraram que algumas brincadeiras entre coetâneos, conceituadas como *peer culture*, se caracterizavam como construções próprias daquele grupo, que podiam ser, eventualmente, retomadas por aqueles que compartilhavam de

uma estrutura de participação base para a realização da brincadeira. Nesses momentos de retomada, as crianças podiam embelezar as suas construções, garantindo a manutenção do interesse pela brincadeira, tornando-a mais atrativa e desafiadora, ao mesmo tempo em que persistia uma base reconhecível e estável que garantia a sua continuidade.

Dando sequência ao argumento levantado no tópico anterior, quando se discutiu o episódio da montaria, foi observado que em sessões posteriores ao primeiro registro da brincadeira de montar, as crianças retomaram a mesma estrutura de participação, que consiste em montar em objetos disponíveis na sala. Cabe comentar que, na sessão 10 – realizada um pouco mais de um mês depois do primeiro registro da brincadeira da montaria – alguns dos protagonistas que compartilharam da brincadeira pela primeira vez, como Tarcio, Tiffani e Artur, reapresentam uma forma de brincar muito semelhante à da sessão 1. As crianças aproveitaram duas carteiras emborcadas no chão da sala para montar em cima delas.

Segue a descrição da cena:

Episódio da Montaria 2

Crianças envolvidas: Luan (M/2;4), Tarcio (M/2;8), Tiffani (F/2;8), Artur (M/2;6) e Nathalia (F/2;1).

Situação e Resumo: as crianças estão na sala de referência (sala do movimento) com a educadora e uma ADI. Há no espaço, cadeiras e carteiras pequenas, sucatas, e brinquedos do tipo miniatura (panelinhas, pratinhos, frutas de plástico, etc). Um menino (Luan) está sentado de pernas abertas em uma carteira emborcada na sala. Tarcio se aproxima e a educadora disponibiliza outra carteira emborcando-a no chão para o menino sentar também. Tiffani se aproxima e senta atrás do colega, que faz de conta que dirige um automóvel e anda a cavalo. Depois de algum tempo Artur se aproxima das crianças e acompanha a brincadeira.

Descrição do episódio: Luan está sentado de pernas abertas (como que ‘montado’) em uma carteira que está emborcada na sala. Tarcio se aproxima e fica observando o colega. Passa-se cerca de um minuto e Tarcio tenta emborcar outra carteira no chão, ao lado da de Luan. Neste tempo este garoto não está mais sentado na carteira, mas sim no chão próximo à carteira. A educadora ajuda Tarcio a emborcar a carteira e o menino senta nela. Prontamente, Tiffani se aproxima e senta na carteira atrás de Tarcio. O garoto começa a vibra os lábios fazendo um barulho de motor de motocicleta. Luan, por sua vez, senta na outra carteira falando algo para Tiffani que não se entende. A menina responde falando e acenando tchau. Luan se movimenta

na carteira como se estivesse montando em um cavalo – ele segura na parte da frente da carteira como se estivesse segurando as rédeas de um cavalo, senta e levanta, movimentando o corpo como se estivesse galopando e bate na carteira com as mãos e com uma garrafa como se as usasse como chicote para estimular o animal a se movimentar. A câmera muda um pouco o foco e quando retoma, Tarcio faz um som de buzina sentado na sua carteira. Artur agora se aproxima das crianças. Ele chega perto de Tarcio com uma cestinha de verduras pedindo para o colega guardar. Na outra carteira Luan pega uma boneca que a educadora lhe deu e a coloca sentada na carteira como sua carona. Artur se aproxima, Luan tira a boneca da carteira e Artur senta. O garoto, então, acena tchau para Tiffani. A filmagem cessa por alguns segundos e quando retoma, Tiffani e Artur já não estão mais nas carteiras. Em seguida eles voltam a querer sentar. Tiffani tenta sentar na parte da frente da carteira com Tarcio e Artur senta novamente na parte traseira com Luan. Tarcio reivindica a Tiffani o seu carro: *"é o meu carro".* A educadora intervém para que a menina se afaste, mas o garoto continua a gritar. A menina fala alguma coisa que não se compreende e se afasta para a parte de trás da carteira permitindo que Tarcio sente na frente. Tiffani agora sai rapidamente da carteira e o menino se afasta para a parte de trás. Quando ela volta, ameaça não mais brincar com ele e se senta na frente da carteira. Tarcio, por sua vez, responde: *"Eu não vou mais brincar mais não com tu, não"* e fala algo mais que não se entende. Enquanto fala, o garoto levanta um pouco da carteira e outra criança (Nathalia) se aproxima querendo ocupar o seu lugar. Tarcio grita um *"não"* para a menina e volta a se sentar na parte traseira da carteira. A sessão acaba.

Foto 18. Tarcio, Tiffani, Luan e Artur montados nas carteiras na sessão 10.

Chama a atenção a prontidão com que as crianças, principalmente aquelas de que se tem o registro, aquelas que compartilharam da brincadeira de montaria na primeira sessão, se aprontam para montar nas carteiras quando a educadora emborcou novamente algumas delas no chão. Chama a atenção ainda que, alguns acordos e regras implícitos nas regulações das crianças durante a primeira brincadeira de montaria também foram retomados. A título de ilustração, cabe lembrar que, da primeira vez que as crianças compartilharam essa brincadeira, parecia haver um acordo estabelecido entre Tarcio e Tiffani de que o menino sentava na frente da carteira, com Tiffani como sua carona. Ao se registrar a retomada da brincadeira, realça-se o refinado ajustamento dessas duas crianças, que mantém este mesmo acordo.

É possível perceber também que alguns elementos que fizeram parte do roteiro da brincadeira da montaria na primeira sessão também são reproduzidos. Pode-se registrar o fato de as crianças montarem nas carteiras e fazerem de conta que dirigem um automóvel (como fez Tarcio), acenam tchau (como fez Artur para Tiffani), ou fazem de conta que montam em um animal (como fez Luan). Estas ações se configuram como uma reprodução, uma retomada das ações realizadas pelo grupo em outros momentos de interação.

Pode supor que, neste momento de retomada, houve uma convergência dos significados atribuídos pelas duas crianças à brincadeira de montar. Carvalho *et al.* (1996), ao discutirem o terceiro princípio da sociabilidade, a persistência de significados, que está fortemente ligado ao conceito de correlação das ações, comentam que há momentos interativos em que as crianças criam e compartilham significados que permanecem e se difundem no grupo criando uma configuração reconhecível por aqueles que dela compartilham. Nesses momentos, informações chave, que possibilitam a evocação da sequência interativa compartilhada, são condensadas em uma palavra, um gesto, ou uma postura, como montar na carteira, por exemplo.

Além disso, de forma semelhante ao que foi discutido no Episódio da Montaria no tópico anterior, é possível perceber a forte presença de elementos do faz de conta nesta situação:

- os movimentos que Luan realiza sugerem que ele brinca com a carteira como se estivesse montando em um animal. Como no episódio anterior, o garoto está sentado na carteira com as pernas abertas, faz movimentos no corpo para frente e para trás como se estivesse galopando. O menino ainda segura na parte da frente da carteira deixando a impressão de que ele segura as rédeas do animal em que está montado, e bate na carteira com as mãos e com uma garrafa como se as usasse como chicote para estimular o animal a se movimentar;

- o som de buzina emitido por Tarcio enquanto ele também está montado na sua carteira e, em seguida, a palavra carro que o garoto diz ao reclamar a posse da carteira à colega indicam que o menino certamente está fazendo de conta que dirige um automóvel.

Esses aspectos podem ser considerados como sinalizadores do envolvimento das crianças em brincadeiras de faz de conta. Vale resgatar o argumento de Coelho e Pedrosa (1995) ao salientarem que através de gestos, sons e palavras, as crianças retomam significados produzidos em outros espaços de interação e constroem novos significados para o contexto específico de brincadeira que vivenciam, ou seja, sua microcultura do grupo de brinquedo.

É tendo como base esses pontos levantados que se busca nesta dissertação explorar com detalhes a transmissão de algumas brincadeiras, como a da montaria, e os desdobramentos e complementação das ações das crianças capazes de evocar momentos semelhantes de interação em torno de uma temática de brincadeira compartilhada previamente na história do grupo investigado. Serão discutidos com mais profundidade a construção e os diferentes desdobramentos de uma rotina de brincadeira que se desenrola basicamente em cima do seguinte tema: arrastar. Ora as crianças arrastam objetos em um colchonete, e posteriormente uma criança senta nesse colchonete e é arrastada; ora ela senta em um cesto e também é arrastada pelos colegas.

Como já foi comentado anteriormente, parte-se da compreensão de que o envolvimento das crianças nessas estruturas de participação, que têm um tema de brincadeira reconhecível pelos participantes do grupo, é o elemento central para a consolidação de uma cultura de pares entre coetâneos. Como o leitor poderá contemplar, a brincadeira de arrastar vai aos poucos se estendendo no grupo, ganhando novos contornos e se transformando na medida em que as crianças vão criando novos significados para a brincadeira.

Inicia-se agora a discussão da brincadeira do arrastar.

O primeiro registro videogravado que se tem da *rotina* (ritual lúdico novo) do arrastar aconteceu na terceira sessão do grupo. Trata-se de uma brincadeira de arrastar uns colchonetes pelo galpão da creche, que aos poucos foi se transformando em arrastar os colchonetes com objetos em cima, até que acidentalmente uma criança senta no colchonete e é arrastada. Como a brincadeira é construída ao longo de toda a sessão, ela será discutida aqui em momentos, onde em cada um deles as crianças dão novos contornos à brincadeira, acrescentando-lhe algum elemento novo.

Episódio Arrastando os Colchonetes

Crianças envolvidas: Gabriel (M/1;9), Tiffani (F/2;8), Samuel (M/2;2), Tarcio (M/2;8), Claudino (M/1;10), Luan (M/ 2;5), Artur (M/2;5), Miguel (M/2), [Ana Vitória (F/3;5) – criança do Grupo 2].

Situação e resumo: as crianças do Grupo 1 brincam no galpão da creche, área onde frequentemente acontecem os momentos de integração dos grupos e também onde são realizadas as refeições. Há no espaço três colchonetes que inicialmente são arrastados por uma díade – Gabriel e Tiffani. Esta ação parece se estender para algumas outras crianças presentes, que também se interessam em arrastar os colchonetes. Aos poucos a rotina vai se transformando – ganha melhoramentos – as crianças colocam objetos variados em cima do colchonete para arrastá-lo e também uma criança se senta no colchonete e é arrastada.

Descrição do episódio:

Momento 1

(...) Gabriel e Tiffani estão arrastando, cada um, um colchonete por toda a extensão do galpão. Depois de um tempo, Samuel se aproxima e se joga no colchonete de Tiffani com um brinquedo na mão. Tiffani senta-se no colchonete e empurra o parceiro, tentando tirá-lo de cima. A educadora intervém dizendo para Samuel deixar o colchonete com Tiffani. A garota olha para a educadora e depois para Samuel. Aponta para outro colchonete que estava ao lado do seu falando alguma coisa para ele; a pesquisadora não escuta o que Tiffani diz. Enquanto isso, Tarcio, que estava correndo pelo galpão brincando de pega[19] com Gleysse, cai no colchonete que Gabriel arrastava. Gabriel fica de pé em cima do seu colchonete até que Tarcio e Gleysse saiam. Quando estes saem, Gabriel também sai de cima do colchonete. Tiffani levanta-se e ergue o colchão. A menina não consegue segurar o colchonete e cai ajoelhada sobre ele. Gabriel olha para Tiffani e tenta imitá-la. Como ele é menor que Tiffani, não consegue levantar o colchão como a garota e se contenta em posicioná-lo no chão ajoelhando-se sobre ele, tal como Tiffani. Luan, que observava toda a cena de negociação pelo colchonete entre Tiffani e Samuel, vai em direção ao colchão que Tiffani tinha apontado para Samuel. O garoto não consegue pegar o colchonete porque a educadora está sentada em cima dele, então Luan segue para pegar o colchonete de Tiffani. Ele segura em um lado do colchonete e Tiffani do outro. A garota protesta gritando "não, não, não, tia, tia". Gabriel, Samuel e Claudino observam a cena. A educadora intervém: "Não, Luan, não, Luan!". Luan

[19] Brincadeira de pega é um jogo muito comum entre as crianças e é realizado sem muitos componentes verbais. A regra básica da brincadeira se constitui em identificar, se aproximar e evitar um agente ameaçador.

diz: “Ô, Tia!”. Samuel se aproxima e dá uma tapinha em Luan. O garoto não revida e fica com uma carinha de choro. Tiffani continua a arrastar o colchonete e Claudino a segue, colocando, vez por outra, um pé no colchonete. O garoto se dispersa quando Samuel bate com um brinquedo na sua cabeça e logo em seguida Tarcio tenta tomar o seu brinquedo. Enquanto isso, Gabriel se aproxima com o seu colchonete do local onde Tiffani está. A menina segue empurrando o seu colchonete e Gabriel começa a dobrá-lo no meio.

Foto 19. Gabriel e Tiffani arrastando os colchonetes pelo galpão.

Um primeiro ponto a ser comentado neste trecho do episódio é que a ação de Gabriel e Tiffani em arrastar os colchonetes pela sala chama a atenção de outras crianças presentes no espaço: cinco diferentes crianças se aproximam da dupla que brinca com os colchonetes. A brincadeira parece se tornar atraente para o grupo: observa-se um número crescente de crianças que se interessam em participar daquela atividade. Diz-se que elas se interessam em participar porque essas crianças disputam e negociam entre si a posse dos colchonetes, utilizando diferentes estratégias para participar da brincadeira.

Interessante é pontuar que esses colchonetes estavam, desde o início da sessão, disponíveis às crianças, contudo, só quando Tiffani e Gabriel passam a brincar com eles é que as outras crianças começam a se interessar por eles também. Isto reforça a ideia de que o objeto ganha valor quando está na mão do outro, passando a ser mais atrativo quando também é objeto de interesse de outra criança (NADEL; BAUDONNIÈRE, 1981).

O trecho descrito ilustra este argumento e revela as diferentes estratégias de negociação que as crianças fazem uso enquanto disputam a posse dos colchonetes: empurram o colega, puxam o objeto para si, ficam em cima do objeto, indicam outro colchonete para o colega, por meio do gesto de apontar, falam ‘não’ e apelam para o adulto presente; todos esses

comportamentos podem ser considerados estratégias de negociação utilizadas pelas crianças para obter a posse dos colchonetes.

Samuel, por exemplo, para brincar com o colchonete de Tiffani, se joga em cima dele. Já Luan, depois de não ter conseguido pegar o colchonete que Tiffani apontou para Samuel porque a educadora estava sentada em cima dele, tenta tomar o colchonete da colega, puxando-o para si. Tiffani, por sua vez, para resguardar o seu 'brinquedo' de Samuel, experimenta empurrar o colega para tirá-lo de cima do colchonete e aponta para outro colchonete semelhante, que estava disponível. Com Luan, Tiffani disputa o colchonete, puxando-o para mais perto de si, fala 'não', e também apela para o adulto presente, que intervém em seu favor.

Destaca-se a forte participação do corpo nesses processos de negociação pela posse do objeto. Apesar de receber o auxílio de componentes verbais, principalmente nos momentos em que as crianças solicitam a ajuda do adulto para conseguirem ficar com o colchonete, as estratégias utilizadas estão fortemente apoiadas nos movimentos feitos e nas posturas dos seus corpos. Isso fica muito claro no momento em que Gabriel fica de pé em cima do seu colchonete quando dois dos seus colegas, Tarcio e Gleysse, acidentalmente, caem em cima do colchonete que o garoto brincava. O desenrolar da sequência interativa permite levantar a suposição de que ficar de pé em cima do seu colchonete é a estratégia utilizada por Gabriel para resguardar o seu 'brinquedo' dos colegas. Se por de pé em cima do objeto parece ser a forma mais efetiva de assegurar que o parceiro não conseguirá tomar o 'brinquedo'. Esta suposição é reforçada pelo fato de que, quando as crianças saem de cima do colchonete, Gabriel, imediatamente, também sai e volta a arrastá-lo pelo galpão.

Nessa discussão em que o corpo se destaca como elemento central de um processo de significação por meio de uma negociação de significados, é importante deixar claro, como argumentam Amorim e Rossetti-Ferreira (2008, p. 78), que esse corpo "não representa uma instância individualizante, já que ele não existe primeiro e, depois, interage com o mundo externo". Essas autoras usam a expressão 'corporeidade' para marcar uma compreensão do corpo como, ao mesmo tempo, meio e resultado de um processo de significação em curso.

Afora o já comentado ajustamento da dupla para brincar com um tema em comum e as estratégias utilizadas pelas demais crianças para participar da brincadeira, duas outras características dessa sequência interativa podem ser apontadas como contribuindo na extensão da rotina no grupo. A primeira diz respeito ao uso de um objeto grande, como os colchonetes, durante a brincadeira. Já a segunda, pode estar associada ao fato de as crianças arrastarem esses colchonetes por quase toda extensão do galpão. Supõe-se que essas duas características,

que convergem para a conspicuidade da brincadeira, potencializam a chance das outras crianças presentes notarem as ações que estão sendo realizadas para brincar com os colchonetes. Do mesmo modo, potencializa a chance de outras crianças aderirem à rotina em construção, seja: negociando a posse dos colchonetes para arrastá-los, como fazem Samuel e Luan com a dupla que iniciou a brincadeira; ou ainda, modificando a brincadeira, nesse processo de negociação, como faz Claudino ao seguir pisando no colchonete enquanto Tiffani o arrasta. Aos poucos, as crianças começam a acrescentar novos contornos a esta estrutura de participação-base – arrastar. No trecho que será descrito a seguir esse comentário ficará mais claro.

Episódio Arrastando os Colchonetes - Momento 2

Tarcio se aproxima de Tiffani. A câmera muda de foco e quando retoma vê-se que Tarcio joga algum brinquedo no colchonete que a garota arrastava. Tiffani e Gabriel arrastam seus colchonetes para o outro lado da sala (onde então as educadoras e as outras crianças). Tarcio vê outro colchonete livre e o pega para arrastá-lo também. O garoto coloca em cima do colchão um brinquedo de borracha e uma garrafa. Ele sai arrastando o colchonete e vê que a educadora segura um brinquedo. O garoto faz a volta no galpão arrastando o colchão e se aproxima da educadora pedindo o brinquedo que ela tem nas mãos. Ele pede o brinquedo que ela segurava estendendo a mão em direção ao brinquedo e depois batendo com a mesma mão no seu colchonete (como se pedisse para ela colocar o brinquedo no colchonete). A ADI cede o brinquedo para Tarcio e o menino o põe no seu colchonete. Tarcio e Tiffani abalroam os seus colchonetes e gargalham. Tiffani segue Tarcio, empurrando o seu colchonete, e Gabriel também arrasta o seu seguindo o de Tiffani.

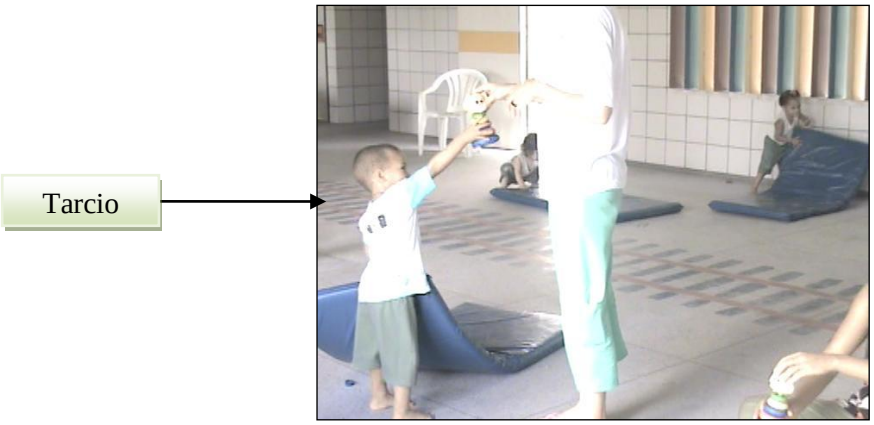

Foto 20. Tarcio pedindo o brinquedo que a educadora tem nas mãos para colocá-lo no seu colchão.

Neste trecho fica claro o argumento anteriormente introduzido de que as crianças, aos poucos, transformam a brincadeira, acrescentando a ela novos contornos. No fragmento apresentado, Tarcio, ao se introduzir na brincadeira em construção, basicamente repete a mesma ação iniciada por Gabriel e Tiffani: arrastar o colchonete. Contudo, logo em seguida, o garoto adiciona um elemento novo ao modelo original da atividade: ele coloca garrafas, sucatas, brinquedos em cima do colchonete e arrasta. Ao fazer isso, pode-se dizer que o menino está, espontaneamente, incorporando melhoramentos à estrutura de participação-base. Ao mesmo tempo em que preserva o roteiro de base da brincadeira, embeleza-a, transforma-a e, em consequência, renova o próprio interesse em continuar brincando com um enredo que se reproduz.

Repetição e inovação são dois elementos básicos da cultura de pares de crianças pequenas (CORSARO; MOLINARI, 1990). Ao longo da descrição dos dois fragmentos do episódio, revela-se que a própria repetição da ação de arrastar, de certa forma, garante a continuidade e fluência de uma rotina em construção. A repetição da ação vai permanecendo no grupo, se propagando, e, aos poucos, “contamina” outras crianças, que a reproduzem e potencializam a consolidação da ação no grupo.

Neste ponto, pode-se fazer um paralelo com a própria noção de brincadeira enquanto cultura. A esse respeito, Pontes e Carvalho (2003) colocam o seguinte questionamento: brincadeira seria uma prática cultural? A resposta dada por eles é que sim. Os autores argumentam que a brincadeira, tanto está contida nos ‘universais culturais’ identificados pela Antropologia - tais como, os rituais de casamento, de saudação, tabus alimentares, etc., quanto, mesmo nesta universalidade, apresenta roupagens idiossincráticas, peculiar a cada cultura.

Nesse sentido, nas análises das brincadeiras empreendidas por esses autores existe sempre uma tensão entre o que é universal (aquilo que se repete em todas as culturas) e a inovação/diversidade (aquilo que é específico de cada uma delas – o que as fazem distintas). Esta tensão também é observada nas brincadeiras analisadas na presente investigação. Tem-se claro que não foi feito uma análise sobre que aspectos das brincadeiras investigadas - por exemplo, a brincadeira de arrastar os colchonetes - comporiam uma estrutura universal de brincadeira. O que se observa é que a repetição de certas estereotipias parece ser uma característica necessária para que a inovação possa acontecer. Ou seja, nas brincadeiras investigadas aqui também estão presentes os elementos centrais na constituição de uma prática cultural: repetição e inovação.

Outro ponto importante a ser destacado é que, aparentemente, a estrutura dessa brincadeira pode ser percebida como ‘simples’ – arrastar um colchonete pela sala. Contudo, segundo Corsaro e Molinari (op. cit.), é justamente essa simplicidade e a já comentada repetição que favorecem a extensão da rotina para outros pares. E mais, a repetição da ação favorece, ainda que novos componentes sejam adicionados espontaneamente, a estrutura de participação-base. E esses novos componentes, os embelezamentos, têm o potencial de renovar o interesse das crianças pela brincadeira, –de torná-la mais atrativa para o grupo.

Cabe destacar que esses melhoramentos são realizados muito ao acaso – uma ação acidental acontece e, no fluxo das interações, principalmente a depender da forma como este evento acidental for recortado e acolhido pelo parceiro, ele pode ser incorporado como fazendo parte do enredo da brincadeira. No trecho descrito abaixo esse argumento fica mais claro.

Episódio Arrastando os Colchonetes - Momento 3

Ana Vitória, uma menina do Grupo 2, coloca um pé no colchonete que Tarcio arrasta, impedindo-o de continuar brincando. O garoto protesta e Ana Vitória senta no colchonete segurando um cesto de vime com brinquedos. Tarcio chora e faz algumas tentativas para tirar Ana Vitória de lá, experimentando posições diferentes de puxar o colchonete, mas ela não sai. Enquanto isso, Claudino senta-se no colchonete que Gabriel arrasta e Artur o disputa com Gabriel. Claudino sai do colchonete e Artur passa a puxá-lo com Gabriel, segurando na outra extremidade. Gabriel senta no chão, segurando firme no colchonete, e consegue tirá-lo das mãos de Artur. Em seguida, arrasta-o para o outro lado do galpão (próximo à grade) e retorna sem ele. Artur se aproxima de Tarcio segurando com ele, o colchonete onde Ana Vitória está sentada. Tiffani se aproxima e assiste aos protestos de Tarcio, que chora e tenta puxar o colchonete para Ana Vitória sair. A educadora se aproxima e conversa com a menina, tentando convencê-la a se levantar e brincar em outro local. Nesse tempo, Tarcio segura com uma mão o colchonete e com a outra, joga brinquedos sobre ele. O garoto choraminga e Ana Vitória finalmente sai do colchonete levando o cesto. Claudino, então, se senta no colchonete e Tarcio novamente protesta chorando. Artur segura na outra extremidade do objeto e começa a puxá-lo. Claudino acha graça e dá um gritinho. Tarcio, que já segurava em uma das pontas do colchonete, também o puxa. O efeito desta ação esboça, acidentalmente, o início de uma brincadeira de puxar o colchonete com uma criança sobre ele, sendo, portanto, arrastada pela

sala. Os dois garotos caem ajoelhados ‘espremendo’ Claudino, que, sorrindo, consegue se livrar. Tiffani observa toda a cena encostada na parede, segurando o seu colchonete e depois arrastando-o. Há um momento de tumulto entre as crianças e elas ainda passam cerca de cinco minutos envolvidas nessa atividade de arrastar o colchonete. Elas disputam a posse do colchonete, se revezam no arrastar, colocam objetos e brinquedos em cima deles e o arrastam novamente. Outros parceiros se incorporam ao grupo. A brincadeira só termina quando a educadora pede para as crianças guardarem os colchonetes na sala.

Foto 21. Tentativas de Tarcio de tirar Ana Vitória do colchonete.

Foto 22. Expressão de satisfação de Claudino ao ser arrastado por Artur e Tarcio.

Pode-se perceber que um novo incremento foi adicionado à ação principal de arrastar: uma criança fica sobre o colchonete e é arrastada. Como já foi comentado, esta atividade conspícua desperta a atenção das crianças. Primeiramente, Tarcio faz força para puxar o colchonete e tirar a menina que está sentada sobre ele. Como não consegue, ele chora e continua colocando garrafas plásticas em cima do colchonete. Quando finalmente a menina sai, é Claudino que senta nele. O garoto é menor e mais leve do que a colega, mas, mesmo assim, a força empreendida por Tarcio não é suficiente para fazer com que o Claudino saia de cima do colchonete. É quando Artur também começa a puxá-lo junto com Tarcio e o colchonete se desloca com Claudino sobre ele.

A ação de puxar o colchonete como uma tentativa de tirar o colega de cima dele produz um fato novo: as crianças observam que o colega pode ser arrastado junto com o colchonete. Este efeito tonou-se divertido para as crianças envolvidas, pois sorriem, gargalham, vibram e, em seguida, recortam a ação de puxar o colchonete com o colega em cima e a incorporam na estrutura de participação-base.

Não se sabe que outros desdobramentos essa brincadeira ganharia, pois o ‘arrastar o colega no colchonete’ foi interrompido por um momento de tumulto entre as crianças. Em resumo, o que se tem é que a brincadeira do arrastar parece começar a ganhar forma durante a interação estabelecida por duas crianças que arrastam, cada uma, um colchonete por toda extensão de um galpão. Essa ação chama a atenção de outras crianças presentes e novos sujeitos negociam a participação na brincadeira e a posse do colchonete. Uma estrutura de participação-base começa a ser estruturada no grupo – a ação de arrastar o colchonete. Esta ação se repete e favorece o engajamento de novos participantes. A esse roteiro-base de brincadeira são adicionadas pequenas transformações: uma criança coloca brinquedos e sucatas em cima do colchonete que arrasta; em seguida, outra criança se senta no colchonete e é arrastada.

Interessante é que esta ação de arrastar um colchonete pelo galpão da creche com um colega sentado sobre ele parece se estabelecer como uma brincadeira reconhecível para este grupo de crianças – uma rotina de pares. No episódio que será discutido a seguir, observa-se a retomada dessa estrutura de participação-base, só que dessa vez as crianças utilizam outros objetos para arrastar o colega. Ao invés de a criança sentar em cima de um colchonete e ser arrastada, ela senta em um cesto de vime amarrado por um elástico que está disponível no galpão e é puxada por um grupo de colegas que seguram no elástico. Outro grupo de crianças se ajusta em movimentos de empurrar o cesto e puxar o elástico para deslocar o colega por toda extensão do galpão.

Episódio Arrastando o Colega no Cesto

Crianças envolvidas: Julia (F/2;1), Lua (F/2;4), Miguel (M/2), Yury (M/2;2), Tarcio (M/2;7), Artur (M/2;5), Thais (F/2), Nathalia (F/2), Gleysse (F/2;4), Samuel (M/2;1), Vinícius (M/2;5), Claudino (M/1;9), Williane (F/1;11), Fernando (M/1;11).

Situação e resumo: As crianças do Grupo 1 brincam no galpão da creche. O espaço é amplo e estão presentes objetos variados, como garrafas plásticas, rolos de papelão, baldes e um cesto de vime amarrado por um elástico. Julia se senta no cesto e começa a ser puxada por alguns de seus colegas (a princípio: Lua, Miguel, Yury, Tarcio e Artur). Outras crianças se aproximam para ajudar, empurrando o cesto (Thais e Gleysse, e depois Nathalia). Duas crianças parecem exercer especificamente mais força no puxar – Tarcio e Artur – e as demais seguram o elástico acompanhando o grupo. Elas se revezam no puxar e no empurrar. As crianças animam a brincadeira pulando, cantando e caindo, enquanto puxam e empurram o colega no cesto. Após quatro minutos, Julia sai do cesto e uma criança mais pesada – Tarcio – entra no cesto, o que exige mais força para deslocá-lo. Novas adesões são observadas e as crianças experimentam novas formas de arrastar o colega.

Descrição do episódio:

Momento 1

Quando a sessão começa, Julia está sentada num cesto de vime amarrado por um elástico[20]. A menina é puxada pelos seus colegas (a princípio: Lua, Miguel, Yury, Tarcio e Artur). Eles estão enfileirados segurando no elástico e saem puxando Julia pelo galpão. Thais se aproxima, se agacha e tenta empurrar o cesto, mas parece não conseguir acompanhar o ritmo do grupo que puxa Julia. Gleysse olha para Thais e faz a mesma tentativa, mas também não acompanha o grupo. Thais faz mais duas tentativas e, na segunda, consegue se ajustar ao ritmo do grupo. Logo em seguida, as crianças que puxam o elástico dão uma parada, pois esbarram em um colega – Claudino, que estava sentado no chão. Nathalia e Samuel observam os parceiros brincando. As crianças retornam a puxar a colega, mas depois param novamente, agora por causa de uma disputa entre Tarcio e Artur pela ponta do elástico. A educadora se aproxima para mediar a negociação: *"Eu não estou entendendo nada. Parou* (a educadora aparta a briga

[20] Desde o início da sessão várias crianças (mais precisamente cinco) experimentam entrar nesse cesto e ficar sentada. Em um desses momentos em que uma criança estava sentada no cesto, o vigilante da Creche pega o pedaço de elástico que estava disponível entre os objetos espalhados no galpão e o amarra no cesto. As crianças que estavam próximas, vendo a iniciativa do vigilante, começam a puxar o elástico, deslocando o cesto com o colega dentro pelo galpão.

entre Tarcio e Artur). *Os coleguinhas estão parados para esperar vocês. Deixa eu ajeitar, colocar a minha mão aqui* (segurando no elástico para dar uma parte a Artur e outra a Tarcio); *coloca a sua aqui* (dirigindo-se a Artur); *Tarcio, coloca a sua aqui. Pronto leva Julia!".* Neste tempo em que estão parados, Julia pega uma garrafinha plástica do chão para colocar no cesto e a joga fora em seguida. Samuel segura no elástico e Thais fica de pé colocando um pé no cesto. Nathalia aproxima-se, olhando para o cesto. Thais sai e Nathalia assume o lugar de Thais para empurrar o cesto (Nathalia dá uma olhada para Thais). Thais joga uma paleta no cesto e segue para segurar no elástico e puxar Julia. As crianças seguem puxando Julia, agora com mais uma integrante – Nathalia, que empurra o cesto. Enquanto puxam, as crianças emitem um som ("*an, an, an*") que parece ser iniciado por Artur. O grupo para novamente por causa da disputa entre Tarcio e Artur para segurar a ponta do elástico. A educadora se aproxima para mediar uma negociação: *"eu preciso conversar de novo; olha a minha mão no meio. Vou ajudar! Artur pega desse lado e Tarcio desse. Vamos levar Julia!".* Tarcio não acolhe bem a sugestão da educadora e tenta segurar o lado do elástico que ela reservou para Artur. A educadora intervém reafirmando para o garoto que é para ele ficar de um lado, Artur do outro e ela no meio. Ela sai e Tarcio tenta mais uma vez segurar a parte do elástico que Artur segura. Fica a impressão de que Tarcio busca um maior apoio para puxar Julia com mais força, por isso quer segurar a parte do elástico onde está Artur. A educadora intervém novamente pedindo para que Tarcio não tire a mão de Artur do elástico. O garoto se chateia e sai. Yury olha para Tarcio. Miguel olha para Tarcio e para a educadora. Logo em seguida, Thais tropeça em uns baldes que estavam no chão e também sai da brincadeira. Nathalia se afasta. O grupo segue, agora com Artur, Yury, Miguel e Lua puxando Julia. Enquanto isso, Nathalia volta para o seu lugar de empurrar. Tarcio também volta para puxar o cesto, agora, assumindo o último lugar na fileira. A câmera muda de foco e quando retoma vê-se que Nathalia está empurrando um rolo de papelão no chão e Gleysse se aproxima do cesto – agora é Gleysse quem empurra. Williane e Thais seguem o grupo, observando-o. O grupo alcança um das extremidades do galpão, faz a volta e continua a puxar Julia (...).

Foto 23. Crianças puxando e empurrando Julia que está sentada no cesto.

Antes mesmo de discutir os aspectos que relacionam esta brincadeira de puxar/empurrar o cesto, arrastando o colega pelo galpão, à rotina de arrastar colchonetes, faz-se necessário esclarecer uma importante questão que, se supõe, ajudou o início da sequência interativa: a participação do adulto. Como foi comentado na nota de rodapé, considera-se que a participação do vigilante que amarra um elástico no cesto pode ter favorecido o começo da brincadeira, na medida em que, o elástico amarrado no cesto pode servir de sugestão para as crianças puxarem, por meio dele, o colega que está sentado dentro. Admite-se também, como já foi discutido no primeiro tópico de análise desta dissertação, que o adulto pode ser um parceiro privilegiado de interações das crianças que propiciam a construção de *cultura de pares*, na medida em que ele organiza o ambiente de um modo que pode facilitar a construção de certos tipos de brincadeiras; disponibiliza ou não certos tipos de objetos; ou simplesmente permite que as crianças estabeleçam, com seus pares, interações lúdicas.

A observação da sequência em que este momento foi registrado, contudo, permite dizer que, apesar de esta ação do adulto facilitar o surgimento da brincadeira, ou ainda, dar condições às crianças para brincarem com esses objetos, esta ação, por si só, não sugere a brincadeira das crianças. Afirma-se, com base nas inferências possíveis de serem feitas a partir do registro, que: 1) a rotina é iniciada pelas crianças, na medida em que várias delas, desde o início da sessão, experimentam entrar e sentar nesse cesto; e 2) a brincadeira também é desdobrada no contínuo de ações das crianças, pois, a partir da iniciativa do adulto, de amarrar o elástico no cesto, muitas tentativas foram feitas para arrastá-lo ao longo do galpão; essas tentativas vão desenhando uma organização da brincadeira, ou seja, vão construindo a própria brincadeira.

Esclarecendo este ponto, cabe agora discutir aspectos que relacionam esta brincadeira de arrastar o colega dentro do cesto à rotina de arrastar colchonetes. Especula-se que a estrutura de participação experimentada no episódio dos colchonetes, que aconteceu na sessão anterior, tenha favorecido a 'invenção' dessa brincadeira de arrastar o colega no cesto. Põe-se 'invenção' entre aspas porque é como se esta nova brincadeira – arrastar o colega no cesto – fosse uma variação da brincadeira de arrastar o colchonete. Com base em quais evidências é possível se fazer essa suposição?

Uma primeira evidência que sustenta essa suposição está na semelhança encontrada entre as estruturas de participação-base dessas duas brincadeiras. Ambas as rotinas parecem se desdobrar a partir de um tema comum: arrastar. Cabe lembrar que na brincadeira do colchonete, ora as crianças 'simplesmente' arrastavam o colchonete por toda extensão do galpão, ora colocavam objetos em cima desse colchonete e arrastavam, ora arrastavam o colchonete com uma criança em cima dele. Já no episódio recém discutido, fica evidente que elas retomam a ação de arrastar o colega, só que agora a criança é arrastada dentro de um cesto. A semelhança entre essas ações permite a inferência de que há relação entre uma brincadeira e outra.

Um segundo aspecto que aponta para a semelhança entre as rotinas, é a adesão rápida das crianças à brincadeira de arrastar o colega no cesto, e o que é mais interessante, alguns dos protagonistas da brincadeira do arrastar o colchonete. É como se as crianças reconhecessem em seu ambiente esta forma de brincar, compartilhando com o parceiro significados que configuram um roteiro-base representado pela ação de arrastar o colega.

Percebe-se, neste caso, que as crianças estão co-reguladas. Além disso, é possível se falar de um *atrator*, tal como definem Carvalho *et al.* (1996), o que parece implicar o desencadeamento de um processo mais específico, a correlação. Esse atrator, que, no caso, poderia ser representado pela ação de arrastar, sintetiza a seleção convergente de ações em direção a um acordo de significados previamente compartilhados. Ou seja, ele indica a convergência e seleção de significados compartilhados sobre um tema comum de brincadeira.

A presença de um atrator, como argumentam as autoras, reduz e condensa as informações do campo interacional, ao mesmo tempo em que garante uma maior precisão. Esta redução elimina os ruídos que podem estar presentes na sequência interacional e considera apenas as semelhanças, "'jogando fora' aquilo que não é relevante (não tem significado) para o acordo" (op. cit. p. 16). No caso do exemplo aqui apresentado, a ação de arrastar pode ser compreendida como este significado condensado que informa aos interagentes 'do que' e 'como' brincar. Cria-se, assim, um significado compartilhado –

arrastar – com potencial de persistir e fazer parte da *cultura de pares* dessas crianças, “no sentido de ser capaz de evocar episódios semelhantes em outros momentos da história do grupo” (op. cit. p. 19).

Cabe comentar ainda que as diferenças que aparecem na brincadeira do cesto, quando comparadas às do colchonete, podem até ser ‘jogadas fora’ para a consolidação do acordo que permite à configuração coletiva ser reinstalada em outros momentos da história do grupo. Contudo, estas diferenças não deixam de ser consideradas e podem ser compreendidas como um pano de fundo da nova brincadeira. O que se quer dizer é que, ao mesmo tempo em que a brincadeira do cesto compartilha uma estrutura de participação-base com a brincadeira dos colchonetes, ela tem as suas peculiaridades que as distingue desta, haja vista serem tomadas como duas brincadeiras distintas, mesmo que se desdobrem a partir de um tema comum: arrastar.

Dentre estas peculiaridades estão as especificidades das pequenas regulações estabelecidas entre as crianças. Em cada uma das brincadeiras é possível perceber que existem certos tipos de acordos que só fazem sentido para aquele momento de interação e entre aqueles interagentes. Muitas dessas influências são sutis e realizadas, preponderantemente, por meio de recursos não verbais. Pode-se tomar como exemplo os primeiros revezamentos realizados pelas meninas que empurram o cesto – Thais e Gleysse. Esses revezamentos são orientados exclusivamente por olhares, a postura do corpo – voltando-se/inclinando-se para o cesto ou em outra direção. Ou seja, essas ações comunicam ao parceiro a intenção de empurrar o cesto, a marcação de quem é o turno de empurrar, etc. A criança se antecipa ou se esquiva para empurrar o cesto em função dos sinais que os movimentos realizados por meio do corpo do parceiro lhe oferece.

Foto 24. Sequência de revezamentos entre Thais e Gleysse.

Outros movimentos específicos, como posicionar o pé em cima do cesto ou, ainda, a permanência em empurrar o cesto também parece comunicar ao parceiro se é ou não a sua vez de empurrar. Isso pode ser evidenciado durante o segundo revezamento realizado, agora entre Thais e Nathalia. No momento em que o grupo para de puxa o elástico do cesto, Thais também para de empurrar, colocando um de seus pés na borda do cesto. Nathalia, que estava perto da colega, se aproxima olhando para o cesto. Thais troca olhares com a colega e permanece com o pé em cima do cesto, mas em seguida se afasta. Nathalia, prontamente, assume o lugar de Thais para empurrar o cesto e olha para a colega.

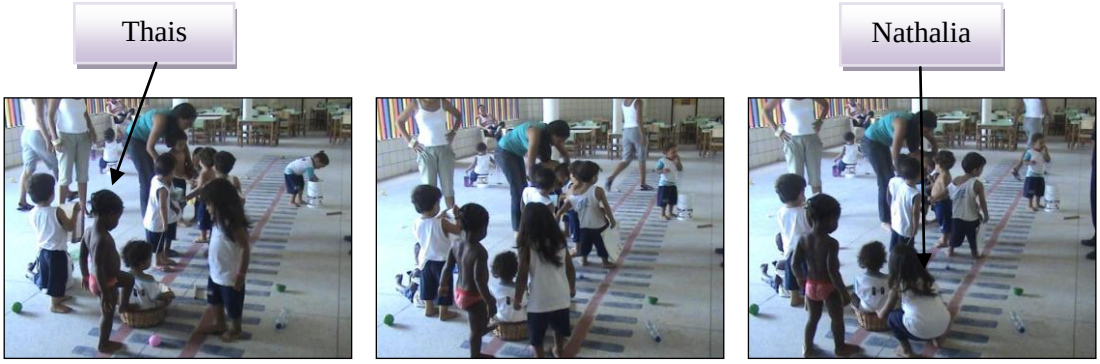

Foto 25. Revezamento realizado entre Thais e Nathalia.

É neste sentido que se pode dizer que os ajustamentos de ações entre as meninas se constituem como códigos comunicativos que podem ser alçados do campo interacional constituído pelas crianças. Reforça-se a ideia de que esses códigos surgem em um contexto interacional específico (CARVALHO *et al.*, 1996; BRUNER, 1990/1997; ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). Eles só fazem sentido para aqueles que compartilham daquele contexto. Como também salienta Viana (2008) - na tentativa de articular o papel do movimento na comunicação com o argumento defendido por Tomasello (2003) quando este fala da aquisição dos símbolos linguísticos - as ações são perspectivas, ou seja, são compreendidas dentro de um contexto específico.

Alguns autores usam o termo intersubjetividade para falar dessas trocas comunicativas que ocorrem por meio dos ajustamentos aos estados e expressões do outro. Essas trocas intersubjetivas se caracterizam como um sinal que a pessoa produz com o objetivo de comunicar algo e, segundo Tomasello (2003, p. 171), ao produzir esse sinal, a pessoa "entende que os outros entendem" o que se quer comunicar. Para este autor, essa é uma das características essenciais que garante o surgimento da comunicação simbólica entre os humanos, seja ela linguística ou não linguística. No exemplo apresentado, a comunicação

entre as crianças não recorreu à utilização de signos verbais para se efetivar. A elaboração e a apreensão dos sinais comunicativos expressos por meio do posicionamento do corpo do parceiro aconteceram por outras vias que não a verbal: a ação.

Para Tomasello (op. cit.), a ocorrência de processos intersubjetivos se revela ainda muito cedo nas crianças, mas não antes da conhecida 'revolução dos nove meses'[21], e eles envolvem aspectos cognitivos e emocionais. Cabe comentar ainda que, para ele, esses processos intersubjetivos são um dos grandes responsáveis pela distinção dos signos comunicativos utilizados pelos seres humanos daqueles utilizados por outras espécies animais, haja vista sua existência pressupor a capacidade de se identificar com o co-específico e compreendê-lo como agente intencional; habilidade exclusiva da espécie que modifica qualitativamente a forma como a criança se relaciona com o seu mundo social. Ou seja, esta habilidade provê as bases da atenção compartilhada (atenção conjunta), inclusive com o monitoramento da atenção do outro para eventos exteriores, o que é fundamental para a ocorrência de significados compreendidos coletivamente.

Acompanhando o episódio, observa-se que a brincadeira desdobra-se no grupo. Como será descrito no trecho a seguir, novos contornos são adicionados à brincadeira:

Episódio Arrastando o Colega no Cesto - Momento 2

(...) Yury começa a pular emitindo um som ritmado e melódico – canto – ("*tai, tai. tai, tai*"), tropeça e cai no chão. As crianças sorriem para o colega achando graça. Williane segura no elástico. Yury levanta sorrindo e começa a pular novamente, emitindo o mesmo canto. Faz uma breve pausa e Lua, então, começa a pular – chama a atenção a expressão de satisfação da menina, que fica o tempo todo com um sorriso no rosto. Yury volta a pular, cantar e cai no chão – agora o cair parece ser proposital. Tarcio e Artur também pulam e caem sorrindo. Lua se agacha um pouco cantando *"tai, tai"* para Tarcio e cai sentada no chão. Williane se afasta um pouco do grupo, dá um gritinho e cai no chão, deitando-se de braços abertos. A maior parte das crianças está novamente de pé e Gleysse tenta empurrar o cesto mais uma vez. Ela olha na direção de Artur, aponta para frente indicando para o menino o elástico e diz: *"Puxa ai ó"*. Vinícius se aproxima, dá uns pulinhos discretos, cantando o *"tai, tai"* e se afasta (...).

---

[21] Por outro lado, outros pesquisadores consideram a existência de processos intersubjetivos em uma idade mais precoce. É o que eles chamam de intersubjetividade primária. (ver: TREVARTHEN, Colwyn. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: BRATEN, Stein. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny.* Cambridge: University Press, 2006, p. 15-46).

Foto 26. Yury pulando e cantando *'tai tai'* pela primeira vez.

Foto27. Expectativa de Yury para que seus colegas pulem e caiam após a sua segunda queda.

Foto 28. Queda das crianças após pularem e cantarem *"tai, tai"*.

Observa-se nesse trecho que a estrutura de participação-base se repete e as crianças continuam a arrastar a colega no cesto. Contudo, este roteiro-base, apesar de se repetir, também se reconfigura. O exemplo mostra que uma ação acidental é selecionada e recortada para fazer parte do roteiro da brincadeira em construção. Mas como é possível fazer essa inferência do trecho apresentado? Que evidências sustentam essa afirmação?

Ora, o desenrolar da sequência interativa não deixa dúvidas de que a primeira queda de Yury, ao pular e cantar o *'tai, tai'* pela primeira vez, foi meramente acidental. O menino simplesmente tropeça nas suas próprias pernas ao pular e, então, cai no chão, levantando-se rápido para pular novamente. Em seguida, Artur, Lua e Tarcio, crianças que estão perto de Yury, olham para ele e sorriem achando a cena engraçada. Supõe-se, pelo desdobramento da sequência interativa, que este *feedback* dado pelos parceiros à ação acidental de Yury potencializa a chance dessa ação ser selecionada e transformada como uma nova ação a ser incorporada ao *script* da brincadeira.

Essa suposição é confirmada, na medida em que, na sequência, primeiramente Lua passa a imitar os pulos e canto iniciados por Yury, e depois, o próprio Yury pula, canta e cai, sendo que este segundo cair não parece mais ser acidental, pois ele não tropeça em nada quando cai sorrindo. Esta suposição é reforçada ainda porque, depois desse segundo cair de Yury, que não é mais acidental, Artur e Tarcio também pulam e caem no chão, sorrindo e cantando o *'tai, tai'*.

É nesta direção que se pode resgatar o argumento defendido por Corsaro e Molinari (1990), bem como por Pedrosa e Eckerman (2000), de que as ações das crianças, quando envolvidas em rotinas de pares, são transformadas com a repetição, ganhando novos contornos. Ou seja, à estrutura de participação-base, as crianças agregam novos elementos e a brincadeira se complexifica. No caso do exemplo discutido: arrastar, agora, é coordenado com puxar e empurrar; pular e 'cantar'; pular, 'cantar' e cair.

Seguindo no episódio e, ainda, retomando o que já foi comentado no episódio anterior, o dos colchonetes, tem-se que uma importante característica da cultura de pares é o envolvimento das crianças em rotinas simples e repetitivas (CORSARO; MOLINARI, 1990). A continuidade e fluência de uma estrutura de participação simples e repetitiva possibilitam que a rotina da brincadeira se estabeleça no grupo e envolva as crianças presentes em uma construção coletiva, em que <u>todas</u> participam, mesmo que seja de diferentes formas e em diferentes níveis.

No trecho apresentado também é possível observar empiricamente a efetivação deste argumento. Vê-se que a brincadeira de arrastar o colega do cesto permanece e se difunde entre

as crianças do grupo. Mesmo aquelas muito novinhas, que não têm a habilidade motora refinada para se ajustar às ações e ritmo dos parceiros, acompanham a construção da rotina e participam dos novos formatos dados a ela da maneira que lhes é possível. Pode ser citado o exemplo de Williane, que com todo seu desajeitamento motor e sem conseguir acompanhar o ritmo da vocalização 'tai, tai', realizada pelos seus colegas, repete a ação iniciada por Yury de pular, cantar e cair, ao seu modo: a menina levanta os braços, dá um gritinho e cai no chão, deitando-se de braços abertos. Reflete-se que esta é a forma possível a Williane de participar da brincadeira, e, por meio desta ação, revelar que compartilha com os parceiros os novos significados que estão sendo adicionados à rotina do arrastar.

Episódio Arrastando o Colega no Cesto - Momento 3

(...) O grupo agora se reconfigura. Julia sai do cesto e Tarcio entra e senta.

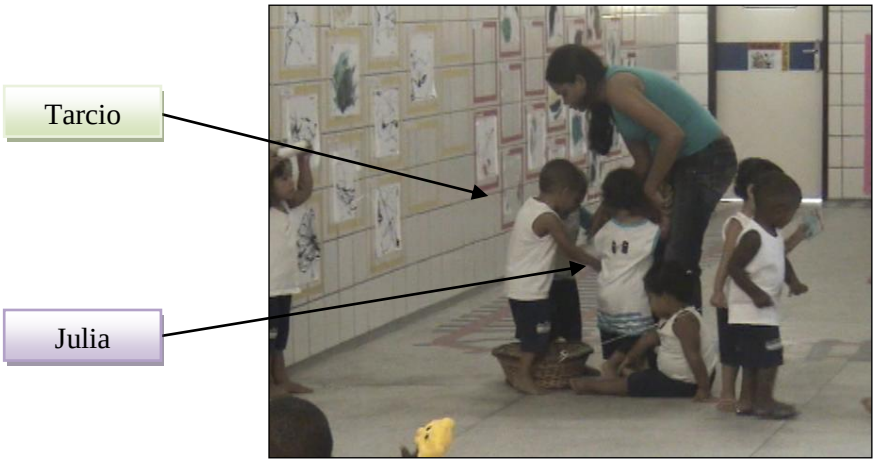

Foto 29. Tarcio entrando no cesto no lugar de Julia.

Gleysse continua tentando empurrar e Artur, Lua, Miguel e Yury tentam puxar Tarcio. Claudino adere ao grupo para puxar. Williane coloca uma de suas pernas na frente do cesto num espaço entre o elástico. As crianças sentem dificuldade de puxar Tarcio pelo peso do garoto e talvez porque Williane está na frente do objeto, o que atrapalha o deslizamento. A educadora, então, a tira de lá. Gleysse continua tentando empurrar o cesto, mas o grupo que puxa o elástico procura se organizar para melhor puxar. A menina faz uma expressão de exaustão pela força empreendida para empurrar Tarcio e se afasta um pouco do cesto. As crianças conseguem puxar o cesto alguns centímetros e Artur (criança que parece colocar mais força no puxar) vibra, agitando os braços no ar.

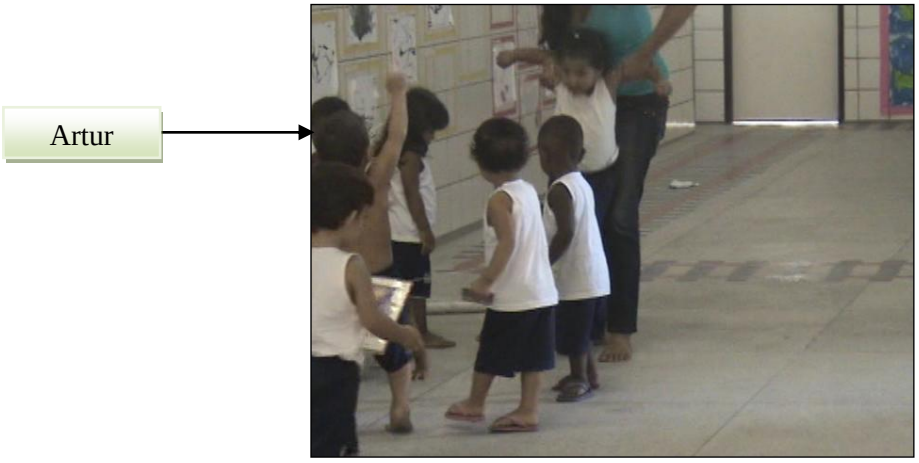

Foto 30. Artur vibrando por ter conseguido deslocar o cesto por alguns centímetros.

Nota-se que neste momento que as crianças conseguem puxar o cesto, Yury ocupa o lugar entre os elásticos, saindo logo depois de o cesto parar de ser puxado. Artur, após vibrar por ter conseguido puxar o cesto, também se posiciona no espaço entre os elásticos, sorri e começa a balançar o corpo. Yury retorna então para o espaço entre os elásticos seguido por Lua, Thais, Claudino, Gleysse e Fernando – nova adesão do grupo, que não se envolve tanto. O garoto parece mais querer se aproximar da educadora para ela ler um livro que ele tem nas mãos. Miguel, por sua vez, até faz uma menção de entrar no círculo formado pelas crianças, mas desiste e continua segurando o elástico para puxá-lo. Nathalia observa o agito do grupo. As crianças agora pulam e dão gritinhos, agitando as mãos. Miguel continua puxando o elástico. Gleysse, ao perceber o colega, também puxa. Tarcio continua sentado no cesto. A sessão acaba.

Foto 31. Crianças pulando e dando gritinhos envolvidas pelo elástico.

Nesse trecho fica evidente o esforço empreendido pelas crianças para se ajustarem umas às outras na tarefa de deslocar o cesto com o colega dentro. Agora a força aplicada para puxar e empurrar precisa ser maior, já que uma criança mais pesada entra no cesto. Contudo, mesmo sendo mais trabalhoso deslocar o cesto e demandar bastante da força física das crianças, elas parecem empenhadas na tarefa. Podem ser evidenciados como exemplos: 1) a expressão de exaustão de Gleysse, quando tenta deslocar o cesto, empurrando-o, e de satisfação, ao obter êxito; 2) a vibração de Artur que, depois de muito se empenhar em puxar o cesto, experimentando diferentes posições para segurar o elástico e puxar, sacode os braços no ar, vibrando, ao conseguir deslocar o objeto por alguns centímetros.

É por meio dessas ações que as crianças revelam o engajamento na brincadeira em construção. Revelam também que compartilham entre si significados que lhes permitem coordenar as suas ações na construção cooperativa de uma brincadeira nova para o grupo, brincadeira esta que persiste com um tema-base – arrastar –, o qual, ao mesmo tempo em que garante momentos reconhecíveis de estabilidade, possibilita a transformação, a inclusão da novidade à brincadeira.

Pode até parecer contraditório colocar a ideia que sustenta o argumento aqui defendido sobre a construção e persistência da *cultura de pares* nesses termos: estabilidade - transformação. Contudo, esta forma de conceber o fenômeno faz parte de um raciocínio dialético, não-linear, que serve de base para a formulação do pensamento etológico e sociointeracionista que guia este estudo. A ideia que está na base do argumento aqui defendido e que também sustenta a compreensão que se tem do processo de construção de conhecimentos culturais como, por exemplo, a *cultura de pares* é que,

> Significados persistentes, configurações estáveis, estereotipias, rituais, são momentos necessários da dinâmica dos campos interacionais, como os degraus de uma escada, a partir dos quais podem emergir outra vez a novidade (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGUER, PEDROSA, 1996, p. 21).

Ademais, os trechos analisados revelaram que estabilidade e transformações garantiram um aumento considerável na atividade de arrastar. O envolvimento das crianças nesse tipo de brincadeira oferece evidências sobre as suas habilidades de atribuir significados à atividade que experienciam, de construir ativamente novos significados e introduzir a estes significados construídos, transformações. Isto acontece basicamente pela ação, mesmo antes

que a criança possa usar a linguagem verbal de uma forma mais efetiva (BRUNER, 1983, 1990/1997; CORSARO; MOLINARI, 1990; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; AMORIM; 2008).

Tal argumento não visa preterir a importância da linguagem verbal, do signo linguístico como importante recurso para intercâmbio entre pares. É importante ter claro que este estudo não se propõe a fazer um aprofundamento na discussão sobre signos liguísticos, aquisição de linguagem verbal, ou mesmo traçar continuidades e processos de transformações entre o não-verbal e o verbal – embora este último tópico seja um mote de investigação que desperte interesse particular para futuras investigações. O que se quer destacar é que essas ações revelam que as crianças significam a experiência que estão vivenciando, e o corpo deve ser tomado como um mediador nesse processo de significação. Como argumenta Amorim (2008, p. 60), "a **significação** encontra-se, portanto, aquém das palavras (apesar de atravessada e constituída por elas), devendo ser considerada não somente nas ferramentas baseadas na linguagem verbal, mas também em aspectos não verbais".

Enfim, o que se procurou explorar, com o conjunto de episódios analisados, foi o exame da construção e da transformação de uma brincadeira em um grupo de crianças de dois anos, de creche, de modo a que ela se consolide como um 'bem cultural' daquele grupo. Tinha-se a hipótese de que as crianças experimentariam essas brincadeiras utilizando-se de movimentos, ajustes rítmicos e da dimensão expressiva do corpo. As evidências reveladas pela análise detalhada dos episódios puderam confirmar essa hipótese. Durante o exame minucioso dessas brincadeiras foi possível inferir indícios do processo de significação em que as crianças de dois anos se envolvem.

Diante disso, procurar-se-á no capítulo seguinte responder aos seguintes questionamentos levantados no início do estudo e que nortearam toda a análise de dados: 1) que características podem sugerir um processo de construção e compartilhamento de significados entre crianças de dois anos? 2) Como esses significados construídos e compartilhados se estendem para outros parceiros do grupo de brinquedo? Finalmente, 3) Como essas rotinas se configuram como microcultura – um conhecimento quase que idiossincrático para aquele grupo específico de interação, uma *cultura de pares* – num grupo de brinquedo de crianças de dois anos?

Vale lembrar que se busca, por meio desses questionamentos, tecer algumas considerações sobre o processo de significação em que estão envolvidas as crianças de dois anos durante a construção e transformação de suas culturas de pares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procura-se aqui reforçar o argumento defendido em toda a dissertação de que as crianças de dois anos, em interação com os coetâneos, constroem e transmitem conhecimentos que persistem no grupo de brinquedo, se consolidando como uma *cultura de pares*. Para tanto, as questões instigadoras da realização desse estudo, colocadas na introdução deste trabalho, serão resgatadas. Busca-se, assim, tornar mais claras as últimas considerações sobre o argumento defendido.

1. Que características podem sugerir um processo de construção e compartilhamento de significados entre crianças de dois anos?

Diante da análise empreendida, e corroborando com as pesquisas realizadas na área (cf. CORSARO; MOLINARI, 1990; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; CARVALHO; PEDROSA, 2002), os achados empíricos revelam que as crianças constroem e compartilham significados com os seus parceiros por meio de suas ações – gestos, posturas e outros movimentos do corpo, sons, vocalizações e, algumas vezes, palavras ou pequenas frases. Ou seja, elas utilizam os recursos de que dispõem para construir e compartilhar com o parceiro formas de brincar.

A despeito da idade, a forma prioritária de intercâmbio entre as crianças, que organiza o processo de construção de suas brincadeiras, é a reprodução da ação do parceiro. Mesmo sem ocorrência de linguagem verbal eleborada, as brincadeiras se desenrolam com regras claramente definidas, em que as crianças, por meio de suas ações, revelam reconhecer os

significados construídos e compartilhados que lhes indicam ‘do que’ e ‘como’ brincar, imitando as ações do colega para compartilhar com ele um roteiro base de brincadeira.

Cabe destacar que a reprodução da ação do parceiro também é ‘interpretativa’. A criança que imita re-significa a ação do outro durante a brincadeira. Como os dados revelam, sobre a reprodução da ação do parceiro as crianças fazem variações e negociam com eles novos significados para a brincadeira.

Destaca-se também que não é qualquer ação que é realizada. As ações que as crianças executam têm relação com o contexto das interações estabelecidas, respeitando o roteiro de brincadeira em elaboração. Da mesma forma, elas são compreendidas dentro desse contexto e se levam em consideração as sequências de ações realizadas pelos seus parceiros.

O estabelecimento de turnos entre parceiros também pode ser outro aspecto apontado como revelador do processo de construção e compartilhamento de significados entre as crianças. Durante o desenrolar da brincadeira as crianças se regulam mutuamente por meio de olhares, postura do corpo, ações do parceiro, estabelecendo com ele os turnos interativos da brincadeira e o consequente roteiro desta. Assim como argumentam Bruner (1990/1997), Pedrosa e Eckerman (2000) e Amorim (2008), o processo de significação em que as crianças estão envolvidas pode ser inferido por meio dessas negociações reveladas nas ações das crianças.

2. Como esses significados construídos e compartilhados se estendem para outros parceiros do grupo de brinquedo?

Os significados construídos e compartilhados inicialmente por algumas crianças durante a construção da brincadeira começam a despertar o interesse das demais crianças presentes no grupo. As interações estabelecidas entre crianças de um pequeno grupo, com ou sem o intermédio de objetos, chamam a atenção de outras crianças presentes que passam a se orientar pelas primeiras e negociar a sua inserção na brincadeira em curso.

A imitação da ação do parceiro é o principal recurso utilizado pelas crianças investigadas para garantir a continuidade das ações partilhadas e a extensão da brincadeira em construção, algumas vezes idiossincráticas, para mais crianças. Neste ponto é importante destacar o papel que a imitação assume na transmissão de conhecimentos culturais na espécie humana. Como defende Tomasello (2003), esta habilidade tem o foco no comportamento do

parceiro e está atrelada à capacidade de sintonizar-se afetiva e cognitivamente ao co-específico ao ponto de agir de maneira semelhante a ele.

Cabe salientar, entretanto, que apesar das crianças procurarem realizar as mesmas ações que seus colegas, eventualmente, novos contornos são dados a essas ações. As crianças 'embelezam' a brincadeira: incrementando as suas ações, tornando-as mais difíceis de serem realizadas; incorporando novos objetos à brincadeira; adicionando elementos de faz de conta.

Este aspecto também vai ao encontro do argumento defendido por Tomasello (2003), quando este destaca a presença das inovações no processo de construção e transmissão do conhecimento entre os seres humanos e esclarece a relação de reciprocidade estabelecida entre imitação e inovação. Cabe relembrar que, para ele, a imitação proporciona um tipo de transmissão cultural exclusivamente humana (cumulativa) que mantém a nova variante dentro do grupo e, ao mesmo tempo, propicia uma plataforma para as futuras inovações que ocorrem em conseqüência das interações colaborativas.

Essas inovações das ações imitativas pareciam renovar o interesse das crianças na brincadeira em construção. A cada novo incremento realizado, elas se excitam; a empolgação pela brincadeira se estende para mais crianças, mas a estrutura de participação base persiste e pode ser retomada em outros momentos na história do grupo.

Cabe destacar que, embora se observe que algumas vezes a retomada da brincadeira é realizada por uma criança apenas, afirma-se que a construção é conjunta, pois a persistência dos significados que regulam a estrutura de participação da brincadeira depende do reconhecimento e aceitação dos parceiros (CARVALHO; RUBIANO, 2004).

3. Como essas rotinas se configuram como microcultura num grupo de brinquedo de crianças de dois anos?

Repetindo e adicionando variações a um tema de brincadeira que persiste no grupo, as crianças vão, cooperativamente, consolidando uma estrutura de participação identificável de brincadeira. Corsaro e Molinari (1990) argumentam que as rotinas que se configuram como culturas de pares em crianças pequenas possuem essa estrutura identificável de participação. Ela possibilita que a rotina da brincadeira se estabeleça no grupo e envolva as crianças em uma construção colaborativa.

Cabe relembrar que uma característica importante da rotina das brincadeiras de crianças pequenas é que essa estrutura de participação seja 'simples' e repetitiva. Para autores

como Corsaro e Molinari (1990) e Løkken (2000), isso é o que facilita o envolvimento de um maior número de crianças, a manutenção de certo controle na estruturação da brincadeira e também permite que a brincadeira possa ser re-instaurada em outros momentos da interação.

De fato, os dados revelaram que as brincadeiras que as crianças criam giram em torno de temáticas relativamente simples: arrastar, montar, engatinhar; temáticas essas, na maioria das vezes, inspiradas nas próprias ações das crianças. Contudo, o processo de negociação de significados em que elas estão envolvidas, durante o desenrolar dessas temáticas, mostra-se bastante rico e complexo; exige das crianças um grande esforço para coordenarem suas ações de acordo com as dos colegas a fim de continuarem compartilhando com eles a brincadeira em construção.

Esse esforço fica mais evidente quando as brincadeiras são reapresentadas em outros momentos da história do grupo. Nesses momentos, como por exemplo, na retomada da brincadeira da *Montaria* ou do *Arrastar*, foi possível inferir que as crianças fazem uso de modos de compartilhamentos abreviados que facilitam a persistência e a retomada desses significados em outros momentos da história do grupo (CARVALHO *et al.*, 1996).

Cabe comentar também que imitação e inovação remetem a outro paralelo muito similar que parece ser um dos princípios dos fenômenos culturais: estabilidade e transformação (CARVALHO *et al.*, 1996; CARVALHO; PONTES, 2003; CORSARO, 1997/2005). Esses princípios, centrais quando se fala de cultura, exigem uma compreensão dinâmica e dialética, compreensão esta que está na base do raciocínio interacionista - e que também guia os estudos orientados pela psicoetologia – perspectiva que serve de pilar teórico que sustenta essa dissertação.

Além disso, a ocorrência da estabilidade e transformação reforça o argumento defendido nesta dissertação de que os processos interacionais de crianças pequenas engendram a construção de manifestações culturais, consideradas como *microcultura* do grupo de brinquedo; realizam-se no espaço lúdico, enquanto compartilham atividades que as levam a re-construções de conhecimentos, crenças e valores advindos de diferentes espaços interacionais.

É importante frisar que a microcultura do grupo de brinquedo está inserida no grupo social mais amplo, ou seja, na macrocultura, e os conhecimentos construídos na microcultura são sempre influenciados pelas produções desse contexto sociocultural mais amplo. Esclarece-se que essa divisão entre macro e micro se mostrou pertinente tanto para realçar que as crianças também criam cultura, construindo brincadeiras idiossincráticas para o grupo

imediato ao qual pertencem, como para enfatizar que durante a interação com seus parceiros de idade elas assimilam e reelaboram os conhecimentos construídos na macrocultura.

Como foi possível contemplar mais fortemente no primeiro tópico de análise desta dissertação, as crianças reapresentam aspectos da macrocultura que fazem parte das interações com os coetâneos por meio de suas ações. Elas revelam que têm domínio de certas construções culturais possíveis de serem inferidas a partir de seus movimentos que empregam para dançar, brincar, cantar juntos com os parceiros, etc. O corpo é utilizado como instrumento de significação e indicador da efetiva participação das crianças no seu meio sociocultural.

Ademais, o que se quer enfatizar nesta dissertação de mestrado é a concepção de criança capaz de elaborar, assimilar, transformar e transmitir cultura, mesmo bem pequena. A observação atenta das crianças investigadas, brincando com seus pares em situação de interação livre, pôde revelar o verdadeiro sentido dessa perspectiva. Como realçam Carvalho e Pontes (2003, p. 17), “para acreditar que a criança é efetivamente ativa e agente do seu fazer é preciso abrir os olhos para enxergar esse fazer”.

Assim, diante das considerações tecidas acima sobre as questões que nortearam o estudo, reflete-se que o grupo de brinquedo não é social apenas por ser um espaço de informações e regulações mútuas entre seus membros. Corroborando com Carvalho e Pedrosa (2002), o grupo de brinquedo também é social no sentido de fazer parte de uma sociedade que tem uma estrutura sociocultural regulada por processos interacionais e que, simultaneamente, regula esses processos.

Nesse sentido é que a investigação detalhada desses processos interativos, a partir dos pressupostos de que a cultura é constituinte e constituída pelos indivíduos em interação com os co-específicos nos seus agrupamentos sociais, desde a primeira infância, pode trazer implicações teóricas para a área. O aprofundamento nesta temática de investigação contribui para refinar a compreensão dos mecanismos criados pela história evolutiva humana que estão na base da especificidade humana de ser biologicamente sociocultural.

Do ponto de vista prático, propõe-se clara defesa da atividade lúdica como uma prática prioritária na infância. Nesse sentido, reflete-se que os desdobramentos desse estudo possam trazer contribuições diretas para a educação infantil na medida em que valoriza o lúdico livre como relevante para o desenvolvimento da criança. Faz-se necessário comentar que apesar de parecer consenso esta valorização da brincadeira livre como importante para as crianças, não é incomum que algumas áreas do conhecimento, como por exemplo, a educação, se aproprie do lúdico unicamente como instrumento para aprendizagem indo totalmente contra os

princípios básicos que regulam esse comportamento: ato voluntário, sem objetivos e intrinsecamente motivado.

Como dizem Pereira e Carvalho (2003, p. 122) defendendo o argumento que brincadeira é cultura: à criança é preciso “deixar brincar, não atrapalhar”; porque a essência do brincar é a espontaneidade, e como os dados desta dissertação puderam revelar, brincar é uma parte fundamental da nossa herança biológica, enquanto espécie.

REFERÊNCIAS

ADES, César. Um olhar evolucionista para a psicologia. In: OTTA, Emma; YAMAMOTO, Maria Emília (coord.). *Psicologia evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, p. 10 -21. (Série: Fundamentos da Psicologia).

AMORIM, Katia de Souza; Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. v. 60, p. 67-81, 2008.

AMORIM, Katia de Souza. Corporeidade e significação em processos desenvolvimentais, no primeiro ano de vida. *Relatório final*. Projeto financiado pela FAPESP, processo nº 2006/02687-0 – 2006-2008, 2008, p. 82.

BICHARA, Ilka Dias; LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; OTTA, Emma. Brincar ou brincar: eis a questão. A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In: OTTA, Emma; YAMAMOTO, Maria Emília (coord.). *Psicologia evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, p. 104 - 113. (Série: Fundamentos da Psicologia).

BRUNER, Jerome. *Child's talk: learning to use language*. New York/London: W. W. Norton & Company, 1983, 144 p.

_____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 130 p. (Original escrito em 1990).

BUSSAB, Vera Silvia Raad; RIBEIRO, Fernando Leite. Biologicamente cultural. In: SOUZA, Lídio; FREITAS, Maria de Fátima Quintal; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira (orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 175-193.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. Etologia e comportamento social. In: SOUZA, Lídio; FREITAS, Maria de Fátima Quintal; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira (orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 195-224.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; BERGAMASCO, Nielsy Helena P.; LYRA, Maria da Conceição Diniz Pereira; PEDROSA, Maria Isabel; RUBIANO, Márcia Rubiano B.; IMPÉRIO HAMBURGER, Amélia; OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Registro em vídeo na pesquisa em

psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 12, n. 3, p. 261-267, 1996.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *Publicações Ifusp*, São Paulo, v. 1196, p. 1-34, 1996.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em Psicologia. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v. 7 n. 3, p. 205-212, 1999.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; AMORIM, Katia, de Souza. Retomando o debate qualidade x quantidade: uma reflexão a partir de experiências de pesquisa. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p 51-62, 2006.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PONTES, Fernando. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida *et al*. (orgs). *Brincadeira e Cultura:* viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, 2003, p. 15-30.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba; In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al*. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 171-187.

COELHO, Maria Teresa Falcão, PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma, M. Ramos (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir educação infantil.* São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 51-65.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças*. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 31-50.

CORSARO, William Arnold. Social theories of childhood. In:_____. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 2005a, p. 1-27. (Original escrito em 1997).

_____. The structure of childhood and children's interpretative reproductions. In:_____. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 2005b, p. 29-43. (Original escrito em 1997).

_____. Children's peer cultures and interpretative reproduction. In: _____. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 2005c, p. 109-132. (Original escrito em 1997).

_____. Sharing and control in initial peer culture. In: _____. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 2005d, p. 133-160. (Original escrito em 1997).

CORSARO, William Arnold; MOLINARI, Luisa. From seggiolini to discussione: the generation and extension of peer culture among Italian preschool children. *Qualitative Studies in Education*, v. 4, n. 3, p. 213-230, 1990.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a. p. 35-44.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. *São Paulo*: Summus, 1992b. p. 85-98.

ECKERMAN, Carol O.; PETERMAN, Karen. Peers and infant social/communicative development. In: BREMNER, Gavin; FOGEL, Alan (eds.). *Blackwell handbook of infant development.* Oxford, UK: Blackwell, 2001, p. 326-350.

FRANCHI E VASCONCELOS, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al*. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 113-125.

FURLAN, Reinaldo. Corpo sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al*. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 51-56.

GALVÃO, Izabel. *Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1996, 134 p.

LØKKEN, Gunvor. Tracing the social “style” of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, London, v. 44, n. 2, p. 163-176, 2000.

LORDELO, Eulina da Rocha; BICHARA, Ilka Dias. Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na educação infantil. Psicologia USP, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 337-354, 2009.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, 2007.

NADEL, Jacqueline; BAUDONNIÈRE, Pierre-Marie. Imitação modo preponderante de intercâmbio entre pares durante o terceiro ano de vida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 26-31, 1981.

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. 3, p. 128-138, 2007.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Interação social e construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 60-65, 1995.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.18, n.3, p. 431-442, 2005.

PEDROSA, Maria Isabel; ECKERMAN, Carol. Sharing means: how infants construct joint action from movement, space and objects [abstract]. In: *Abstracts of the XVI th Biennial Meetings of International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD)*; 2000; Beijig: ISSBD; 2000. p. 438.

PEREIRA, Maria Amélia P.; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar, é preciso. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida *et al*. (orgs.). *Brincadeira e cultura*: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 2, 2003. p. 117-123.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 18, n.2, p.213-219, 2002.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, vol.16, n.1, p.117-124, 2003.

RIBEIRO, Fernando Leite; BUSSAB, Vera Silvia Raad; OTTA, Emma. De colo em colo, de berço em berço. In: MOURA, Maria Lúcia de Seidl de (org.). *O bebê do Século XXI*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 229-284.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al*. *Os fazeres na educação infantil*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008, 199 p.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al*. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

TOMASELLO, Michel. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342 p.

VIANA, Karine Maria Porpino. *Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação***.** 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

WALLON, Henri. A psicologia da consciência. In:_____. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008a, p. 59-88. (Original escrito em 1959).

_____. Imitação e representação. In: _____. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis; Vozes, 2008b, p. 59-88. (Original escrito em 1959).

_____. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: _____. *As origens do caráter na criança:* os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971a, p. 89-94. (Original escrito em 1934).

_____. Sincretismo Diferenciado. In: _____. *As origens do caráter na criança:* os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971b, p. 224-238. (Original escrito em 1934).

_____. Como estudar a criança? In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a, p. 72-82. (Original escrito em 1941).

_____. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADELBRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b, p. 141-148. (Original escrito em 1938).

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José Garcia;NADEL-BRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986c, p. 158-167. (Original escrito em 1946).

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. Introdução. In: _____. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. p. 07-30.

ZAZZO, René. Origens e atualidades do pensamento de Henri Wallon. In: _____. *Henri Wallon*: Psicologia e Marxismo. Lisboa: Tip. Garcia & Carvalho, 1978a, p. 17-34.

_____. Do corpo à alma: as respostas de Wallon e de Freud. In: _____. *Henri Wallon:* Psicologia e Marxismo. Lisboa: Tip. Garcia & Carvalho, 1978b, p. 35-66.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N. º 295/2008 - CEP/CCS

Recife, 16 de setembro de 2008

Registro do SISNEP FR – 189617
CAAE – 0127.0.172.000-08
Registro CEP/CCS/UFPE Nº 128/08
Titulo: "Cultura do grupo de brinquedo: *o exame de processos de significação com parceiros*"

Pesquisador Responsável: Maria Isabel Pedrosa

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 16 de setembro de 2008.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar relatório anual da pesquisa.

Atenciosamente

Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/ CCS / UFPE

A
Dra. Maria Isabel Pedrosa
Dep. de Psicologia – CFCH/UFPE

Av. Prof. Moraes Rego, s/n Cid. Universitária, 50670-901, Recife - PE, Tel/fax: 81 2126 8588; cepccs@ufpe.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Projeto: "Cultura do grupo de brinquedo: o exame de processos de significação com parceiros"
Pesquisadora responsável: Profª Maria Isabel Pedrosa
Pesquisadora colaboradora: Profª Maria de Fátima Santos
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Convite

Estamos estudando o desenvolvimento de crianças pequenas (zero a 6 anos de idade) e gostaríamos de observar e filmar crianças na creche ou pré-escola para poder compreender como elas, em suas brincadeiras, atribuem significados as experiências e a vários objetos com os quais elas convivem. Mesmo bem pequenas as crianças aprendem a lidar com o outro, conhecem o modo como eles pensam e adquirem várias informações sobre objetos e situações que fazem parte de seu convívio. Também elas pensam e interpretam tudo que aprendem em situações formais ou informais (em casa, com os amiguinhos, com parentes e vizinhos, etc.). É preciso conhecer o modo como elas pensam e se comportam, conhecer os seus interesses e motivações para que o adulto possa melhor ajustar suas ações às crianças e elas se desenvolvam mais e melhor.

Existirão três tipos de observação: uma em que a criança brinca em pequenos grupos, em uma sala preparada com brinquedos, e elas escolhem do que brincar; em um segundo tipo, as crianças serão observadas em situação cotidiana da creche ou pré-escola. Haverá também oficinas de brincar em que o pesquisador sugerirá uma brincadeira para ser realizada e discutida pelas crianças.

Os pais ou responsáveis podem interromper a participação da criança na pesquisa no momento em que assim o desejarem, sem prejuízo à pesquisa. Também fica assegurado o anonimato das crianças.

Gostaríamos de contar com a participação de seu filho na pesquisa.

Contato com a pesquisadora responsável: Fone 92425789, Endereço: Departamento de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE ou E-mail: icpedrosa@uol.com.br

Local em que as videogravações serão guardadas em DVD, sob a responsabilidade da pesquisadora principal: Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), Depto. de Psicologia.

Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para um melhor conhecimento da criança, suas habilidades sociais, seu modo de reagir afetivamente e sua competência cognitiva. O profissional que lida com a criança, psicólogo ou educador, poderá, então, melhor ajustar sua atuação às reais possibilidades da criança.

Riscos possíveis

Uma situação de avaliação é freqüentemente constrangedora para as crianças envolvidas, pois elas, muitas vezes, têm dificuldade de lidar com uma situação nova, quando desconhecem o parceiro adulto (o observador ou articulador das oficinas), ou mesmo têm medo de falhar, não demonstrando uma boa competência. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento com as crianças. Somente diante de uma sinalização de que elas estão a vontade (não demonstrando receio da câmara ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada.

Identificação do participante

Nome: _____

- ☐ Sim. Aceito que meu filho seja filmado para esse estudo.
- ☐ Sim. Aceito que as filmagens sirvam de ilustração para trabalhos de pesquisa e formação de educadoras.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de consentimento em duas vias.

_____ _____

Pai, mãe ou responsáveis pela criança. Responsável pelo projeto.

_____ _____

Primeira testemunha Segunda testemunha

Recife, ____ de _____ de 2008.

ANEXO C – TABELA COM OS NOMES E IDADES DAS CRIANÇAS NO INÍCIO E FIM DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Nomes	Nascimento	Idade em 03/11/08	Idade em 19/12/2008
1. Anabela Larissa Mendes Gaspar Rodrigues	02/08/2006	2;3	2;4
2. Artur Lima Siqueira	14/05/2006	2;5	2;7
3. Ayana Brasilino Paes Barreto	18/07/2006	2;3	2;5
4.Cauãn Renner Francisco dos Santos	09/09/2006	2;2	2;3
5. Claudino Melaço Dumas Teixeira	24/01/2007	1;9	1;10
6. Gabriel Rameh de Melo Rodrigues	26/02/2007	1;8	1;9
7. Gleysse Kely da Conceição Silva	03/07/2006	2;4	2;5
8. Julia de Senna Salustiano Soares	24/09/2006	2;1	2;2
9. Liendel Vinicius Marques do Nascimento	12/06/2006	2;4	2;6
10. Lua Sofia Tavares Rodrigues	12/05/2006	2;3	2;7
11. Luan Herique da Silva	20/05/2006	2;5	2;6
12. Luiz Fernando de Souza Freitas	17/12/2006	1;10	2
13. Miguel dos Santos Gomes	04/10/2006	2	2;2
14. Nathalia Elenn Dutra da Silva	01/11/2006	2	2;1
15. Samuel Soares de Arruda	23/09/2006	2;1	2;2
16. Tarcio Gabriel Santos Vieira	27/03/2006	2;7	2;8
17. Thais Ariana Ribeiro Barreto	12/11/2006	1;11	2;1
18. Tiffani Kelly de Freitas Soares	03/04/2006	2;7	2;8
19. Williane Leite de Andrade	13/12/2006	1;10	2
20. Yury Roberto Brito de Melo	07/09/2006	2;1	2;3

20 CRIANÇAS

Idade Média: 2;2

ANEXO D – TABELA COM AS IDADES DAS CRIANÇAS E FREQUÊNCIA DURANTE A COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Nomes	**03/11**	**07/11**	**13/11**	**19/11**	**20/11**	**25/11**	**27/11**	**01/12**	**04/12**	**11/12**	**18/12**
1. Anabela Larissa Mendes Gaspar Rodrigues	F	X	X	X	F	F	F	F	X	F	X
	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;4	2;4	2;4
2. Artur Lima Siqueira	X	X	X	X	X	X	F	X	X	X	X
	2;5	2;5	2;5	2;6	2;6	2;6	2;6	2;6	2;6	2;6	2;7
3. Ayana Brasilino Paes Barreto	X	X	F	F	F	F	X	F	F	F	X
	2;3	2;3	2;3	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;5
4.Cauãn Renner Francisco dos Santos	X	F	X	X	X	F	X	X	X	X	F
	2;2	2;2	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3	2;3
5. Claudino Melaço Dumas Teixeira	X	X	X	X	F	X	X	X	X	X	X
	1;9	1;9	1;9	1;9	1;9	1;10	1;10	1;10	1;10	1;10	1;10
6. Gabriel Rameh de Melo Rodrigues	F	F	X	F	F	X	F	F	F	F	F
	1;8	1;8	1;8	1;8	1;8	1;8	1;9	1;9	1;9	1;9	1;9
7. Gleysse Kely da Conceição Silva	X	X	X	X	X	F	X	X	X	X	X
	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;5	2,5	2;5
8. Julia de Senna Salustiano Soares	F	X	X	X	F	F	F	F	F	X	X
	2;1	2;1	2;1	2;1	2;1	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2
9. Liendel Vinicius Marques do Nascimento	F	X	F	X	X	X	X	X	X	X	X
	2;4	2;4	2;5	2;5	2;5	2;5	2;5	2;5	2;5	2;5	2;6
10. Lua Sofia Tavares Rodrigues	X	X	F	X	X	X	X	X	F	F	X
	2;3	2;3	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4	2;7
11. Luan Herique da Silva	F	X	X	X	F	F	F	X	X	X	X
	2;5	2;5	2;5	2;5	2;6	2;6	2;6	2;6	2;6	2;6	2;6
12. Luiz Fernando de Souza Freitas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	1;10	1;10	1;10	1;11	1;11	1;11	1;11	1;11	1;11	1;11	2
13. Miguel dos Santos Gomes	X	X	X	X	X	F	X	X	F	X	F
	2	2;1	2;1	2;1	2;1	2;1	2;1	2;1	2;2	2;2	2;2
14. Nathalia Elenn Dutra da Silva	X	X	F	X	X	X	X	X	X	X	X
	2	2	2	2	2	2	2	2	2;1	2;1	2;1
15. Samuel Soares de Arruda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2;1	2;1	2;1	2;1	2;1	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2
16. Tarcio Gabriel Santos Vieira	X	X	X	X	X	X	X	F	F	X	X
	2;7	2;7	2;7	2;7	2;7	2;7	2;8	2;8	2;8	2;8	2;8
17. Thais Ariana Ribeiro Barreto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	1;11	1;11	2	2	2	2	2	2	2	2	2;1

18. Tiffani Kelly de Freitas Soares	X	X	X	F	X	X	X	X	X	X	X
	2;7	2;7	2;7	2;7	2;7	2;7	2;7	2;7	2;8	2;8	2;8
19. Williane Leite de Andrade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	1;10	1;10	1;11	1;11	1;11	1;11	1;11	1;11	1;11	1;11	2
20. Yury Roberto Brito de Melo	X	F	F	X	X	F	F	F	F	F	F
	2;1	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2	2;2	2;3	2;3

ANEXO E – TABELA DE MINUTAÇÃO DOS EPISÓDIOS DO GRANDE GRUPO UTILIZADOS NA DISSERTAÇÃO

Sessões	**Data da sessão**	**DVD**	**Episódios**	**Intervalos**
Sessão 1	03/11/2008	1	Episódio da Montaria 1	00’50’’ [00’10’’- 02’00’’] / 07’02’’ [07’28’’ -14’30’’] / 07’40’’ [21’50’’ - 29’30’’]
Sessão 2	07/11/2008	1	Equilibrando a garrafa na caixa	10’20’’ [01’40’’- 12’00’’]
			Roda Pião	00’57’’ [18’39’’ – 19’36’’]
Sessão 3	13/11/2008	1	Arrastando os Colchonetes	12’15’’ [00’45’’ – 13’00’’]
Sessão 4	19/11/2008	1	Batuque do Maracatu	15’13’’ [02’17’’ – 17’30’’]
			Arrastando o Colega no Cesto	05’42’’ [00’00’’ – 05’42’’]
Sessão 6	25/11/2008	2	Episódio do Túnel	05’08’’ [24’50’’ – 29’58’’]
Sessão 7	27/11/2008	2	Episódio da Capoeira	00’37’’ [25’34’’ - 26’11’’]
Sessão 9	04/12/2008	3	Escorregador 1	01’58’’ [13’10’’-15’08’’]
Sessão 10	11/12/2008	3	Episódio do Show	14’37’’ [02’53’’ – 17’30’’]
			Episódio da Montaria 2	04’57’’ [17’00’’- 21’57’’]
Sessão 11	18/12/2008	3	Escorregador 2	03’08’’ [08’50’’ – 11’58’’]

ANEXO F - CONTROLE DOS OBJETOS PRESENTES EM CADA SESSÃO DE VIDEOGRAVAÇÃO

Sessões	Datas	Objetos
Sessão 1	03/11/2008	Três carteiras, quatro cadeiras pequenas, uma mesa, alguns bichos de pelúcia, algumas bonecas, dois colchonetes de pano, um lençol, três almofadas de pano, um balde branco, tampas plásticas vermelha, umas colheres plásticas, uma tampa grande para depósito, uma fantasia de bruxa, uma bolsa vermelha, uma caixa rosa com chapeis de palha, peruca e um par de sapatos.
Sessão 2	07/11/2008	Cones de plástico, duas carteiras, três cadeiras pequenas carteiras, sete garrafas com líquido colorido, baldes, quatro tampas vermelhas, três fogões de plástico, alguns baldes brancos, quatro caixas de papelão (maletas), um colchonete de pano, um cesto de vime, bonecas, alguns bicho de pelúcia, sucatas de brinquedo, um telefone e uma banheira em miniatura cor de rosa
Sessão 3	13/11/2008	Três colchonetes, um cesto de vime, garrafas com grãos dentro, elástico, algumas bonecas, alguns cachorrinhos de plástico, duas bolas.
Sessão 4	19/11/2008	Cesto de vime, dois rolos de papelão, grafas com grãos dentro, garrafas com líquido colorido dentro, baldes brancos, um elástico, alguns bastões de madeira, alguns livros, uma cadeira de plástico grande um depósito grande de plástico e bolas pequenas de plástico.
Sessão 5	20/11/2008	Cesto de vime, uma bola, bastão de madeira, baldes brancos, garrafas com grãos dentro, elástico, quatro colchonetes.
Sessão 6	25/11/2008	Muitas carteiras dispostas no entorno da sala e também muitas cadeiras - algumas perto das mesas, outras encostadas nos cantos e outras no meio da sala. Alguns baldes brancos, revistas, recipientes plásticos (potes de margarina), tampas plásticas vermelhas, uma bolsa amarela, alguns fantoches de pano, duas caixas de papelão (maleta) e uma caixa de cinema, algumas bolas pequenas de plástico eu ma garrafa.
Sessão 7	27/11/2008	Seis almofadas marrons, cinco caixas de papelão (maleta) e duas marrons, cesto de

		vime, garrafas com grãos dentro, dois rolos de papelão, alguns baldes brancos, bastões de madeira, recipientes plásticos (potes de margarina), duas cadeiras e duas carteiras, duas tampas plásticas vermelhas.
Sessão 8	01/12/2008	Dois colchonetes, três banheiras em miniatura de plástico (duas cor de rosa e uma azul), pratos e colheres de plástico, frutas, cestinha e panelas em miniatura, algumas bonecas, um carro, bichos de pelúcia, copos plásticos, uma almofada de pano, uma cadeira, uma grade para divisão de espaço.
Sessão 9	04/12/2008	Sacos de pano, cesto de vime, um elástico, algumas garrafas com grãos dentro, dois rolos de papelão, um rolo de fita adesiva, uma bola, alguns baldes bancos, três almofadas marrons, tampas vermelhas, algumas colheres de plástico, uma grade para divisão de espaço, dois fantoches de pano, duas caixa de papelão (maleta), alguns cones, uma cadeira.
Sessão 10	11/12/2008	Dois colchonetes, dois colchonetes de pano, cinco almofadas de pano, um cesto de vime, algumas garrafas com grãos dentro, um elástico, algumas bonecas e bicho de pelúcia, pratos e colheres de plástico, frutas, cestinha e panelas em miniatura, uma bolsa vermelha, copos, baldes brancos, três cadeiras, três mesas, uma grade para divisão de espaço.
Sessão 11	18/12/2008	Cesto de vime, duas garrafas plásticas com grãos dentro, um rolo de papelão, um rolo de fita adesiva, um elástico, muitas bolas plásticas pequenas, uma bola, três colchonetes azuis, duas almofadas marrom, seis cadeiras pequenas, duas carteiras, um balde pequeno cor de rosa, um colar de contas, uma grade para divisão de espaço.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo