



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

**A EMPATIA NA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS**

**Mestranda:** Paula Gabrielly Rasia Lira

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

RECIFE  
2017

PAULA GABRIELLY RASIA LIRA

A EMPATIA NA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

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.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel  
Patrício de  
Carvalho Pedrosa

RECIFE  
2017

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

L768e Lira, Paula Gabrielly Rasia.  
A empatia na brincadeira de crianças de 2 e 3 anos / Paula Gabrielly Rasia Lira. – 2017.  
97 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017.  
Inclui Referências e anexos.

1. Psicologia. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3. Crianças – Desenvolvimento. 4. Empatia. 5. Interação social na infância. 6. Brincadeiras. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-078)

PAULA GABRIELLY RASIA LIRA

A EMPATIA NA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

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

Aprovada em: 08/02/2017 (data da defesa)

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> MARIA ISABEL PATRÍCIO DE CARVALHO PEDROSA

(Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> BRISEIDA DÔGO DE RESENDE

(Examinadora Externa)

Universidade de São Paulo

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> RENATA LIRA DOS SANTOS ALÉSSIO

(Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A Bel (minha orientadora Maria Isabel Pedrosa) por todos os ensinamentos e pela parceria construída. Bel, obrigada pela generosidade com a qual você nos ensina. Admiro profundamente sua postura ética e comprometida com o desenvolvimento da ciência e o crescimento de seus alunos. Obrigada pela atenção e o carinho, foi um prazer imenso ser sua orientanda. Espero que nossa parceria continue a florescer.

Aos meus pais por sempre acreditarem em mim, me dando força e sustentação para buscar novos voos. O amor de vocês me permite ir mais longe. Obrigada pelo colo que nos momentos difíceis dessa caminhada aliviou meu coração e me motivou a continuar. Essa conquista só tem sentido porque posso dividir com vocês.

Ao meu avô Osvaldo e a minha avó Lourdes, que tanto me ensinaram e enriqueceram a minha vida, vocês sempre vão estar no meu coração. Vó Zilda, obrigada por todos esses anos de amor e carinho, seu apoio e torcida foram fundamentais.

Aos meus irmãos por me encorajarem. Em especial, à minha irmã Polyana pelo ombro amigo e o ouvido paciente. Obrigada por compartilhar essa estrada comigo e me deixar compartilhar a sua com você. À minha sobrinha Yasmin, por sempre me fazer sentir que acredita em mim.

Agradeço a Dany e a Mirela que me apoiaram e me ajudaram desde o início. Não consigo imaginar chegar até aqui sem vocês. Obrigada por toda a paciência, companheirismo, amor e carinho. Amo vocês.

Aos meus amigos, Eduardo, Vanessa Pequeno, Vanessa Cavalcanti, Lorena e Carol. Vocês me escutaram, me aconselharam, me puxaram as orelhas, me fizeram sentir que eu não estava sozinha não importa qual fosse o desafio. Obrigada, de verdade, não sei o que seria de mim sem vocês. À Maynnara, obrigada por fazer o mundo ser um lugar menos assustador, por sempre me receber com os braços abertos, e me mostrar que o tempo não muda certas coisas.

A Rodolfo, que já tanto transformou.

Agradeço ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, aos meus professores da graduação por lutarem pela qualidade do trabalho realizado, por acreditarem naquilo que fazem e terem nos inspirado a buscar sempre o nosso melhor.

Ao grupo de pesquisa do Laboratório de Interação Social Humana – LabInt por todas as contribuições ao trabalho. Obrigada a todos os colegas e professores que constroem esse

laboratório, permitindo que o mesmo seja um espaço de trabalho que promove acolhimento, amizade e segurança.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFPE, aos professores e colegas pelos momentos de aprendizagem e enriquecimento pessoal e profissional.

À professora Renata Lira pela participação na banca de qualificação e de defesa. Renata, obrigada por contribuir significativamente com o meu percurso através de seus ensinamentos. Te admiro muito.

À professora Briseida Dôgo de Resende por me acolher durante a minha mobilidade discente no Instituto de Psicologia – IPUSP. Não tenho palavras para agradecer a atenção despendida. A experiência de discutir com você e seu grupo foram de extrema relevância para o amadurecimento das minhas reflexões. Obrigada por aceitar o nosso convite para participar da banca de defesa. Espero que esse seja apenas o início da nossa parceria.

À Prefeitura do Recife, pela possibilidade de realizar a pesquisa em uma creche vinculada à rede municipal.

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

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.

## RESUMO

O fenômeno empático, considerado um fenômeno comunicativo que revela disposições emocionais e afetivas de um organismo para o outro, é estudado, na presente investigação, em crianças de 2 e 3 anos que integram um grupo de brincar; a brincadeira constitui, portanto, o locus e o objeto do estudo. Supõe-se que a empatia está diretamente relacionada à capacidade de parceiros, nessa etapa de vida, engajarem-se em atividades coordenadas cooperativas. Admite-se também que este tipo específico de atividade está relacionado à compreensão da intencionalidade de parceiros, bem como, à competência de compartilhar intencionalidade. Nesse sentido, o estudo objetiva identificar comportamentos interacionais de crianças no terceiro e quarto anos de vida, que possam ser tomados como indícios do processo de empatia e que repercutam no desenrolar e desfecho de seus empreendimentos lúdicos. A coleta de dados foi realizada por meio de observações videogravadas de crianças em situação de interação livre em uma creche da cidade do Recife, instituição educacional da rede pública municipal que atende a crianças de 0 a 3 anos de baixa renda. Participaram do presente estudo 20 crianças com idades variando entre 25 a 37 meses no início da coleta. Os dados foram analisados qualitativamente – *análise microgenética de videogravações*. Os resultados evidenciam que a empatia interfere nas trocas interativas das crianças, facilitando ou dificultando a construção de brincadeiras coordenadas cooperativas. O fenômeno empático foi inferido por meio de exibições de comportamentos que denotam satisfação, acolhimento do parceiro, motivação para o engajamento em atividades com o par, ameaça ao parceiro, disputa, reconciliação, conforto, etc. A imitação foi a estratégia de aproximação mais utilizada na busca por inserção na brincadeira, enquanto que exibições de satisfação e excitação configuraram-se como atratores, por serem abreviações que condensam significações em um tópico comum e enredam o empreendimento lúdico coletivo.

Palavras-chave: Interação social. Afetividade. Empatia. Comunicação. Brincadeira cooperativa.

## ABSTRACT

The empathic phenomenon, considered as a communicative phenomenon revealing emotional and affective dispositions from one organism to another, is studied, in the present investigation, in children of 2 and 3 years old who integrate a play group; play is therefore the locus and the object of the study. It is assumed that, at this period of life, empathy is directly related to the ability of partners to be engaged in co-operative coordinated activities. It is also admitted that this specific type of activity is related to the understanding of the intentionality of partners, as well as to the competence to share intentionality. In this sense, the study aims to identify interactional behaviors of children in the third and fourth years of life which can be taken as evidence of the empathy process and that have repercussions on the development and outcome of their playful endeavors. Data collection was performed through videotaped observation of children in free interactional situations in a nursery in the city of Recife, educational institution of the municipal public network attended by low income children from 0 to 3 years of age. Twenty children aged between 25 and 37 months at the beginning of the research participated in this study. The data were analyzed qualitatively – *microgenetic analysis of video recordings*. The results evidence that empathy interferes in the interactive exchanges, facilitating or hindering the construction of co-operative coordinated games. The empathic phenomenon was inferred through behavior displays denoting satisfaction, acceptance of the partner, motivation for engagement in pair activities, threat to the partner, dispute, reconciliation, comfort, etc. Imitation was the most used approach strategy for the insertion in the play, whereas displays of satisfaction and excitement were configured as attractors, abbreviations that condense meanings in a common topic and entangle the collective play endeavors.

Keywords: Social interaction. Affectivity. Empathy. Communication. Cooperative play.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cenas do Episódio 1 .....	38
Figura 2 – Cena do Episódio 2 .....	39
Figura 3 – Cenas do Episódio 3 .....	40
Figura 4 – Cenas do Episódio 4 .....	41
Figura 5 – Cenas do Episódio 5 .....	42
Figura 6 – Cenas do Episódio 6 .....	45
Figura 7 – Cenas do Episódio 7 .....	49
Figura 8 – Cenas do Episódio 8 .....	52
Figura 9 – Cenas do Episódio 9 .....	56
Figura 10 – Cenas do Episódio 10 .....	59
Figura 11 – Cenas do Episódio 11 .....	63
Figura 12 – Cenas do Episódio 12 .....	67
Figura 13 – Cenas do Episódio 13 .....	72
Figura 14 – Cenas do Episódio 14 .....	75
Figura 15 – Cenas do Episódio 14 .....	77
Figura 16 – Cenas do Episódio 14 .....	79
Figura 17 – Cenas do Episódio 14 .....	80

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Crianças participantes do estudo .....	32
---	----

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	15
2.1.A brincadeira.....	17
2.2.Emoções, afetividade e imitação.....	20
2.3.Empatia.....	24
3. MÉTODO.....	30
3.1.Local de pesquisa .....	30
3.2.Sujeitos.....	31
3.3.Material.....	32
3.4.Procedimentos de coleta.....	33
3.5.Procedimentos de análise.....	33
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	36
4.1.Comunicação empática e comportamentos de ajuda e conforto.....	36
4.2.Comunicação empática e a construção da brincadeira.....	43
4.3.Comunicação empática e a brincadeira cooperativa.....	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS .....	88
ANEXOS .....	93

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as capacidades interativas de crianças pequenas vêm se constituindo como um objeto de destaque dentro da Psicologia. Os estudos realizados, contudo, privilegiam as interações adulto-crianças, enquanto que as interações de parceiros da mesma idade têm sido focadas com menor frequência, e diminuem ainda mais quando esses parceiros são crianças no período inicial de vida (ANJOS et al., 2004).

É possível ressaltar que a despeito da carência de investigações acerca das interações de pares no início da vida, a convivência entre crianças pequenas tem se tornado cada vez mais frequente devido à inserção delas em agrupamentos de creches e pré-escolas. Essa inserção estaria relacionada às transformações socioeconômicas e culturais que ocorrem na sociedade contemporânea, acarretando cada vez mais cedo o compartilhamento de espaços coletivos de educação (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA; VITORIA, 2000).

Nesses e em outros espaços nos quais as crianças estão inseridas, verifica-se que mesmo com pouca idade, elas são competentes socialmente e regulam suas interações, compartilhando sentidos e se engajando em relações intersubjetivas com os parceiros (TREVARTHEN, 1998; TREVARTHEN; AITKEN, 2001).

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1998) assinalam que a sociabilidade humana caracteriza-se por três princípios constitutivos da vivência interacional: orientação da atenção; atribuição de significados; e persistência dos significados. Compreende-se como necessidade funcional a capacidade de transformar informações provenientes dos parceiros em significados. Se a sociabilidade é inerente ao ser humano, ela está presente desde o início da vida; no desenrolar da ontogênese, cada um usa os recursos de que dispõe em seu período de vida.

Pedrosa (1996) afirma que o processo de construção de significados que acontece nas interações de pares no início da vida possui características peculiares pelo fato de a linguagem verbal não estar ainda estruturada. Wallon (1938/1986) argumenta que as emoções são o primeiro sistema comunicativo do ser humano. Para este autor, as condutas cognitivas seriam originadas das condutas emocionais, e a atividade cognitiva modificaria as expressões das emoções. O surgimento da capacidade simbólica permitiria o florescimento de novas manifestações afetivas. Nesse sentido, as manifestações afetivas possuiriam componentes emocionais e cognitivos permitindo vivências mais elaboradas e diversificadas, como os sentimentos e a empatia (WALLON, 1938/1986).

Meio século transcorrido após as formulações wallonianas, Plutchik (1990) afirma que as emoções são mecanismos comunicativos que diversos organismos utilizam para sua sobrevivência. Segundo o autor, a empatia constituir-se-ia um componente de comunicação afetiva, proporcionando a apreensão de um estado emocional de um organismo para o outro. Ela seria acionada por exibição<sup>1</sup> de comportamento, que teria alta probabilidade de induzir sentimentos e emoções similares nos indivíduos que expressam e percebem tal exibição. Dessa forma, a compreensão do fenômeno empático tem como decorrência investigar a utilização de recursos fisionômicos, gestuais, posturais e rítmicos, com os quais a criança expressa seus estados afetivos, e responde aos sentidos que ela atribui às ações de seus parceiros (PEDROSA, 1996).

Fiaes e Bichara (2009) afirmam que a observação cotidiana permite revelar que quase toda atividade das crianças se transforma em brincadeira. Compreende-se então a brincadeira coletiva como locus de investigação privilegiado em pesquisas que buscam investigar processos interacionais de crianças, uma vez que o empreendimento lúdico corresponde a uma atividade de grande motivação para elas, levando-as a um esforço para sua realização. A brincadeira coletiva proporciona o acesso às disposições afetivas das crianças por meio do exame do ritmo e turnos sincronizados de seus integrantes, da orientação da atenção, risos, gritinhos, choro, tapas, mordidas e vários outros comportamentos que sinalizam disposições afetivas de medo, hostilidade, companheirismo, satisfação, desconforto, entusiasmo, submissão etc, que estão sendo comunicadas de um parceiro para outro.

A brincadeira cooperativa destaca-se enquanto objeto distinto frente a outras formas de empreendimento lúdico, por demandar que ações coordenadas sejam realizadas. Moll e Tomasello (2007) discutem que crianças ainda no primeiro ano de vida apresentam habilidades que permitem que elas se engajem em brincadeiras cooperativas. Essas brincadeiras apresentam como uma de suas principais características a necessidade de os pares negociarem e coordenarem o empreendimento lúdico em torno de um mesmo tema. Este processo, segundo esses autores, apontaria para uma habilidade de compartilhar intencionalidade.

A partir dessa compreensão de que o fenômeno empático é componente da comunicação afetiva desde o início da vida, e esta é fundamental para a construção e desenrolar da brincadeira, propõe-se a presente investigação, formulando-se a hipótese: exibições de disposições afetivas e a apreensão delas pelo parceiro enredam as interações sociais de crianças

---

<sup>1</sup> Tradução do termo “display” de acordo com Yamamoto e Ades (2002).

nesse período de vida, em que a linguagem verbal é ainda incipiente, e repercutem na construção de brincadeiras coletivas.

Tem-se como objetivo geral: *identificar comportamentos interacionais de crianças no terceiro e quarto anos de vida, em um grupo de brinquedo que possam ser tomados como indícios do processo de empatia e que repercutam no desenrolar e desfecho de seus empreendimentos lúdicos.*

Os objetivos específicos do presente estudo são: (1) identificar diferentes exibições de disposições afetivas em crianças de 2 e 3 anos de idade, e como as exibições repercutem nas interações sociais de um grupo de brinquedo, observadas em situação livre, da creche que frequentam; (2) descrever e examinar situações interacionais circunscritas com exibições de convites para o brincar por parte de pelo menos um parceiro, ou que delimitem arranjos espaciais ou sociais que poderiam implementar uma brincadeira mas que não se efetivam; (3) perscrutar empreendimentos lúdicos das crianças, buscando pistas de exibições das disposições afetivas dos parceiros interagentes que possam ser relacionadas ao desenrolar e desfecho de uma brincadeira cooperativa.

Vale destacar que as inquietações e o interesse pelo tema nasceram ainda na minha formação de graduação em Psicologia, através da experiência de estágio, e também de pesquisa em uma instituição de Educação Infantil. A atividade de pesquisa foi focada nas concepções das educadoras infantis acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, que permitiu, junto às demandas vivenciadas no estágio em Psicologia Escolar, refletir acerca da interação de pares no início da vida e seus processos comunicativos. As leituras realizadas durante o Curso de Mestrado também orientaram e refinaram meu olhar para a perspectiva sociointeracionista ao estudar a ontogênese humana, principalmente os escritos de Henri Wallon (1879–1962), um dos teóricos clássicos da Psicologia do Desenvolvimento Humano. Apesar de ter morrido há meio século, ele continua fonte inspiradora de elaboração de hipóteses sobre os fenômenos psicológicos humanos. Nunca foi chamado de psicoetólogo, mas sua teoria pode ser assim caracterizada, uma vez que compreende o fenômeno psicológico como fruto e instrumento da evolução.

A presente dissertação faz parte da pesquisa integrada, coordenada pela Profa. Maria Isabel Pedrosa, que se intitulada “Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças”, realizada com outros pesquisadores do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE.

O trabalho está estruturalmente dividido em cinco capítulos, acrescidos das referências e os anexos. O primeiro capítulo diz respeito à presente introdução na qual se delinea o interesse central do estudo e são apresentados os objetivos geral e específicos da investigação. O segundo capítulo apresenta os pilares teóricos e pesquisas que orientam o estudo. O capítulo se encontra dividido em três subtópicos que embasam a investigação e apresentam conceitos importantes para a compreensão do fenômeno empático. São subtópicos presentes neste capítulo: brincadeira; emoções, afetividade e imitação; e empatia.

O terceiro capítulo faz referência ao método utilizado para coleta e análise dos dados. São indicados os sujeitos – crianças de 2 e 3 anos –, que integram um agrupamento etário de uma creche; o procedimento de observação, destacando-se a videogravação como instrumento de registro; e o procedimento de análise microgenética para tratamento e análise dos dados videogravados.

No quarto capítulo são apresentados os resultados e as discussões, através de três grupos de análises que abordam aspectos diferentes e complementares da comunicação empática. Por fim, o quinto capítulo diz respeito às considerações finais, nas quais são retomadas as principais reflexões do estudo contempladas ao longo da análise e discussão dos resultados; as limitações do trabalho; bem como possíveis caminhos para a continuidade da investigação.

## 2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E INTERAÇÕES SOCIAIS

A história da psicologia do desenvolvimento é caracterizada, segundo Sameroff (2010), por estudos que oscilam entre dois polos de compreensão acerca dos determinantes do comportamento humano: natureza e criação<sup>2</sup>. O processo de desenvolvimento é explicado por propriedades intrínsecas ao ser humano, ou por propriedades extrínsecas – as experiências. A relação natureza-criação sempre ocupou um lugar de destaque nas investigações dessa área, mas também desempenhou um papel organizador na compreensão da história desse campo.

Sameroff (2010) comenta que por causa da oposição entre natureza e criação, e alternância de domínio de uma sobre a outra, ao se explicar a ontogênese humana, as investigações limitaram-se a encontrar elementos e processos básicos. Para o autor, isso dificultou a aplicabilidade do conhecimento gerado pela área em políticas que visassem melhorias nas condições de vida dos indivíduos.

Para superar essa dificuldade, o autor propõe uma teoria unificada do desenvolvimento humano. Este se efetivaria por meio de processos não lineares; a relação natureza-criação seria de base dialética, mutuamente constitutiva. A natureza e o ambiente possuiriam uma relação coativa e transacional. A dinâmica dessa relação seria melhor compreendida, através da metáfora de uma hélice. “A natureza e a criação representariam uma unidade de opostos onde uma não conseguiria funcionar sem a outra” (SAMEROFF, 2010, p. 12). O autor comenta que existem inúmeras referências com argumentos de que não se pode separar natureza e criação, mas poucas referências contêm uma discussão de como elas operam enquanto unidade.

A teoria unificada propõe a existência de quatro modelos de compreensão do ser humano: o modelo de *Mudança Pessoal*, o *Contextual*, o de *Regulação* e o de *Representação*. O modelo de Mudança Pessoal auxiliaria na compreensão da progressão de competências desde a infância, envolvendo níveis cognitivos, formação de vínculos, entre outros. O modelo Contextual ajudaria a delinear as diversas fontes de experiências que influenciam o desenvolvimento, identificando a existência de diferentes *settings* sociais e instituições que direta ou indiretamente impactam a trajetória de vida. Um exemplo de modelo Contextual seria o proposto por Bronfenbrenner em 1994 (SAMEROFF, 2010).

O modelo de Regulação faz referência a teorias que discutem, numa perspectiva dinâmica, a relação do modelo Contextual e Pessoal. Essa discussão parte do pressuposto de que o ser

---

<sup>2</sup> Tradução do termo “nature” e “nurture” de acordo com Yamamoto e Ades (2002).

humano é ativo, ao contrário de passivo, em suas experiências. O autor destaca que a regulação humana se moveria do biológico, para o psicológico, para o social. O último modelo, o Representacional, diz respeito às representações codificadas das experiências e incluiriam representações cognitivas, sociais e culturais. “Elas são mais ou menos a elaboração interna da vivência externa” (SAMEROFF, 2010, p. 16).

Continuando com as reflexões do autor, os futuros estudos de desenvolvimento não devem mais ser focados na busca por argumentos que fortaleçam a natureza ou a criação, mas, sim, focados na construção de um novo modelo que permita avanços na compreensão do individual e do contexto. Deve-se buscar compreender como o biológico, o psicológico e as experiências sociais nutrem e transformam as trajetórias de vida.

O trabalho de Sameroff (2010) articula-se com a teoria de Wallon (1934/1971) ao tomar a perspectiva dialética como fundamento epistemológico para compreender a ontogênese por meio das relações estabelecidas entre o ser humano e o seu ambiente. Neste sentido, Wallon debruçou-se sobre a criança contextualizada, em sua totalidade e expressões (NASCIMENTO, 2004). Ele afirma que a espécie humana é biologicamente social e possui como nicho ontogenético a cultura.

Neste contexto, destaca-se o papel das interações sociais. Elas criam novos significados, uma vez que os interagentes negociam sentidos para coisas, eventos e pessoas, apropriam-se de informações advindas do outro, transformam e reelaboram situações das quais participam, interpretam as ações de si e dos outros, buscam compreender o contexto ao seu redor, transformam o meio no qual estão inseridos etc. (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA; VITORIA, 2000).

Compreende-se também que a interação social implica a possibilidade de regular e ser regulado por parceiros da mesma espécie. A regulação pelo coespecífico acontece quando a compreensão do comportamento de um indivíduo se dá ao se considerar a presença ou comportamento de outros indivíduos. Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1998) discutem que a sociabilidade humana possui três princípios: o primeiro, a orientação da atenção, refere-se ao fato de que o ser humano recorta e seleciona o parceiro como foco privilegiado entre todas as informações existentes nesse meio.

O segundo princípio de sociabilidade diz respeito à atribuição de significado, sendo compreendido como a capacidade dos sujeitos atribuírem significados à informação que foi recortada e selecionada no campo interacional. Frente à ambiguidade informacional nas trocas entre parceiros sociais, torna-se uma necessidade funcional transformar tais informações em significações. A regulação recíproca se definiria então

pelo processo de ajustamento de significados no qual se atinge um acordo (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1998).

Segundo as autoras (p. 171), o processo de correção ou regulação recíproca pode vir a desencadear outro processo, mais específico chamado de correlação.

Correlações, entendidas como exercício ou atualização de potencialidades comuns, de tal forma que novos significados são criados compartilhadamente e condensados ou abreviados, possibilitando saltos qualitativos na transformação do espaço de informação.

O terceiro princípio de sociabilidade é a persistência de significados: os significados criados são compartilhados, permanecendo e se difundindo entre parceiros do campo interacional. Compreende-se nesse contexto que a linguagem é a principal ferramenta do processo de significação (CARVALHO et al., 1998; PEDROSA, 1996).

Parte-se da concepção de que crianças, no início da vida, são sujeitos ativos e competentes, que selecionam e controlam aspectos de seu ambiente, e possuem capacidades que permitem o engajamento em relações sociais mesmo antes da estruturação da fala. Reforça-se a suposição de que a brincadeira possui um papel imprescindível em seu desenvolvimento.

## 2.1. A brincadeira

Estudos no campo da etologia relatam que o brincar está presente em diversas espécies no reino animal. Esse comportamento ocorre mais frequentemente em animais carnívoros muito especializados, grandes predadores e primatas. Dentro do contexto de desenvolvimento das espécies, a brincadeira passa a assumir maior importância em mamíferos placentários. Os primatas são considerados os animais que mais brincam (BICHARA, LORDELO; CARVALHO; OTTA, 2009).

Compreende-se que as espécies que brincam são aquelas que na vida adulta precisam exibir habilidades e capacidades especializadas, sendo essas habilidades utilizadas para a caça, locomoção ou para a vida social. Esses animais também têm uma infância prolongada e uma expectativa de vida relativamente longa comparada com outras espécies, o que se correlacionaria ao processo de desenvolvimento individual apoiado na experiência e na aprendizagem (CARVALHO, 1986).

É possível incluir os humanos como parte dessa gama de espécies que brincam e que utilizam a brincadeira como um importante veículo de aprendizagem. Bussab e Ribeiro (1998) discutem a natureza biologicamente sociocultural do ser humano: o homem se distinguiria dos demais animais pelo seu modo de vida cultural altamente especializado, que possui como principais características a transmissão de informações de geração a geração via experiência, pelo uso da linguagem, assim como de outras formas de representações simbólicas. Neste contexto, a brincadeira é uma oportunidade para interação com coespecíficos, um espaço onde crianças podem aprender elementos da comunicação social, estabelecer relações sociais, e apreender o modo de vida humano.

Fiaes e Bichara (2009) afirmam que a observação cotidiana de crianças revela que frequentemente quase toda a atividade se transforma em brincadeira. Para as autoras, a constatação da presença universal da brincadeira na infância humana aponta que tal comportamento possui um grande valor adaptativo para a espécie, porém discutem que apesar de universal a brincadeira sofre influências dos indivíduos desenvolvendo características singulares em diferentes contextos.

A brincadeira é compreendida como uma atividade que evolui com as transformações sócio-históricas das comunidades humanas e continua a se modificar de acordo com as condições concretas de vida destas comunidades (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009). Elkonin (1985) afirma que o brincar é uma atividade que historicamente se relaciona com as mudanças vivenciadas nos grupos sociais.

A atividade lúdica é compreendida como uma das principais formas pelas quais a criança se apropria do meio que a cerca, desempenhando um papel fundamental na sua constituição (ROCHA, 2000). A brincadeira testemunha o desenvolvimento das habilidades e capacidades da criança em cada fase, e é a partir do brincar que a criança prioritariamente age sobre o mundo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Leontiev (1981/2006) considera a brincadeira como a principal atividade da criança humana. O autor discute que a motivação para brincar não é caracterizada pelo resultado da ação, mas, sim, pelo próprio processo da brincadeira. O brincar permite que a criança aja sobre objetos que representam aqueles que ainda não lhe são acessível, assim como, permite que ela assuma diferentes papéis e interaja segundo diferentes padrões do meio social. A brincadeira é um espaço de interpretação e construção de significados e sentidos.

A relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo, ela

surge ao longo do jogo. Precisamos acrescentar também que a relação do sentido do brincar e do significado real das condições objetivas do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brincar, mas é dinâmico e móvel. (LEONTIEV, 1981/2006, p. 129).

Carvalho e Pedrosa (2002) afirmam que a criança é um agente de criação e transmissão da cultura, e o grupo do brincar é o espaço onde esses processos ocorrem. Para Corsaro (2009), as crianças apreendem criativamente as informações do mundo adulto e as utilizam para produzir suas culturas próprias. O autor define a cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (p. 32). O autor aponta que as investigações acerca das crianças deveriam focar as atividades coletivas nas quais estas se envolvem.

Tomasello et al. (2005) discutem que a capacidade de interagir socialmente com coespecíficos é observada em diversas espécies, incluindo a humana. Os seres humanos se diferenciariam, através da capacidade de se engajar em complexas atividades cooperativas com seus coespecíficos. Este tipo de atividade remeteria tanto a tarefas de resolução de problemas, como a brincadeiras.

Crianças no primeiro ano de vida já apresentariam habilidades que permitiriam este tipo de engajamento. A atividade cooperativa seria uma forma única de aprendizagem cultural e compartilhamento entre parceiros. Para Moll e Tomasello (2007), a atividade cooperativa possui três principais características: os participantes compartilhariam um objetivo em comum, os participantes assumiriam papéis recíprocos e complementares para alcançar esse objetivo, e por fim, os participantes se sentiriam motivados a auxiliar os pares na realização de seus papéis (MOLL; TOMASELLO, 2007).

Nesse sentido, brincadeiras cooperativas seriam interações em que é possível observar uma influência social mútua e engajamento de diversos participantes em um mesmo tópico de brincadeira. O compartilhamento de um objetivo lúdico por diversos parceiros implicaria a necessidade de negociar e coordenar a brincadeira. Na brincadeira cooperativa há, implicitamente, a compreensão da intencionalidade do parceiro, assim como, a habilidade de compartilhar intencionalidade.

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) destacam que a brincadeira humana possui como uma de suas principais características a necessidade de estabelecer comunicação por meio

de diferentes linguagens. A criança recombina diversos elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, explorando novos significados e novas formas de agir.

Ao se analisar brincadeiras cooperativas em crianças, no início da vida, compreende-se que as interações estabelecidas por elas possuem características peculiares pelo fato de a linguagem verbal ainda não estar estruturada, e, nesse momento do desenvolvimento, as emoções se constituem o primeiro sistema de comunicação com outro (PEDROSA, 1996).

Para Wallon (1934/1971), em uma análise do processo evolutivo humano, as emoções estariam vinculadas à associação de indivíduos e à formação de grupos. Elas contribuem com o processo de construção do eu a partir da reação do outro, assim como, promove a comunhão de sensibilidades entre os sujeitos. O autor discute que no início da vida a emoção teria o papel de estabelecer o primeiro meio de compartilhamento com o outro.

## 2.2. Emoções, afetividade e imitação

As emoções têm sido objeto de estudo e debate desde o surgimento da filosofia. Gross (1998) aponta que a filosofia ocidental construiu um legado ambivalente no que se refere às emoções. Duas concepções distintas dominaram a discussão clássica: por um lado, as emoções teriam um caráter problemático e necessitariam de controle; e, por outro, as emoções seriam benéficas para o ser humano. Apesar dessa polaridade, o autor indica que historicamente as emoções são concebidas como estados disruptivos.

Del Prette e Del Prette (2013) argumentam que atualmente não existe uma resposta consensual acerca do que são as emoções, porém esse fenômeno caracteriza-se como objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento como: a Psicologia, Pedagogia, Neuropsicologia, Antropologia, Genética, Etologia, entre outras. Gross (1998) discute que, em análises mais recentes, as investigações têm focado a funcionalidade das emoções. As emoções estariam relacionadas a diferentes funções adaptativas, ligadas a processos como o de tomada de decisões, a motricidade, e ainda, desempenhando funções sociais, tais como, promoção de informações acerca do comportamento e intenções de pares.

Nesse campo de estudo, Seidl de Moura e Ríbas (2009) indicam que os sinais emocionais emergiriam, a partir de um processo no qual as demandas sociais se relacionariam com a maturação biológica. Para estas autoras, a expressão emocional

possui funções adaptativas sociais e biológicas, relacionadas à sobrevivência. O desenvolvimento emocional é indissociável do desenvolvimento cognitivo.

Essa compreensão está de acordo com a teoria desenvolvida pelo psicólogo Henri Wallon (1934/1971). Ele argumentou que as teorias clássicas acerca das emoções não contemplavam a complexidade do fenômeno e possuíam uma visão mecanicista e incoerente. A perspectiva walloniana dirigiu o foco de análise para a criança e a sua ação no meio social, visando compreender a natureza paradoxal das emoções.

Wallon (1934/1971) discute que no início da vida a emoção desempenha o papel de estabelecer a ligação com o outro, e é por meio dela que o bebê se comunica e tem suas necessidades básicas atendidas, em parte, por seu forte poder de contagiar o outro. A mímica corporal exerce uma função de atração e provocam reações naqueles que a presenciam, possibilitando que as manifestações emocionais das crianças se transformem em gestos comunicativos. Nesse contexto, “o grito se diferencia como meio de expressão e se torna, com as reações do meio e graças a elas, meio de comunicação. O social captou o fisiológico para torná-lo psíquico” (ZAZZO, 1978, p. 41).

Inicialmente, os movimentos do bebê estão correlacionados às disposições orgânicas de bem-estar ou desconforto, sendo essas disposições acolhidas e interpretadas pelos cuidadores que agem de acordo com o significado que atribuem a essas reações. O choro caracterizar-se-ia, por exemplo, como fome ou cólica. Já o riso poderia estar relacionado a questões musculares que envolveria espasmos do aparelho respiratório e a contração do diafragma. Frente a essas manifestações dos bebês, os cuidadores podem lhe mudar a posição, lhe dar de mamar, ou ainda brincar com ele, entre outras ações possíveis. Nesse sentido, a partir da construção de um diálogo entre o parceiro experiente e o bebê baseado nos componentes corporais e expressivos de cada um, o bebê estabelece correspondência entre seus atos e as respostas do ambiente (GALVÃO, 2002).

Wallon (1938/1986) aponta que pela ação do outro, o movimento do bebê vai deixando de ser somente manifestações da vida vegetativa e passa a ser expressão, diversificando suas reações e tornando-as cada vez mais intencionais ao passo que aprende a ajustar o comportamento.

De acordo com o autor supracitado, as emoções seriam uma organização plástica do aparelho psicomotor e se situariam na origem da atividade representativa remetendo a discriminações entre esquemas, símbolos e imagens. Nesse sentido, estariam relacionadas a duas importantes habilidades adaptativas humanas: “a capacidade de reagir às condições exteriores através de movimentos harmônicos e a capacidade de representação das

realidades do mundo exterior” (WALLON, 1934/1971, p. 75). Seria por meio da emoção que a consciência se originaria e operaria a passagem do mundo orgânico para o mundo social (GALVÃO, 2002).

Vale destacar que na concepção walloniana, as emoções são sistemas de expressão, mas não se constituem como linguagem, pois não possuem características de uma atividade simbólica (WALLON, 1938/1986). Para este autor, as condutas cognitivas se originariam das condutas emocionais; a atividade da inteligência, por sua vez, modificaria as emoções ao desenvolverem sistemas de reações demonstrativas que substituem a ação direta sobre o meio. As emoções se situariam então entre o automatismo das reações e a atividade intelectual vivenciando relação de filiação e oposição com ambos.

“A emoção servia de transição entre o puro automatismo, que permanece subordinado aos estímulos sucessivos do meio, e a vida intelectual, que, procedendo por representações e símbolos, pode fornecer à ação motivo e meio diferentes dos do instante presente e da realidade concreta” (WALLON, 1934/1971, p. 88).

As manifestações emocionais das crianças modificam-se, a partir do desenvolvimento da inteligência representativa e do surgimento da capacidade simbólica. Essas novas manifestações são denominadas afetivas e possuem componentes tanto emocionais, quanto cognitivos. A afetividade seria um campo funcional mais elaborado e a emoção é uma de suas várias manifestações (GALVÃO, 2002, NASCIMENTO, 2004).

As primeiras manifestações afetivas na criança pequena têm um forte elemento emocional, mas ao longo do desenvolvimento da fala e das representações mentais torna-se possível que disposições afetivas sejam provocadas por ideias e situações abstratas, e amplia-se a capacidade de expressão afetiva. Surgem manifestações afetivas, como os sentimentos, que não implicam necessariamente em alterações corporais visíveis (GALVÃO, 2002, NASCIMENTO, 2004).

As emoções são então caracterizadas como manifestações afetivas que são sempre acompanhadas de alterações orgânicas e variações no funcionamento neurovegetativo. As emoções podem acelerar os batimentos cardíacos, alterar o ritmo da respiração, provocar alterações na mímica facial, na postura entre outras. As manifestações

emocionais possuem como característica marcante o caráter contagioso e coletivo (GALVÃO, 2002, NASCIMENTO, 2004).

Em crianças no início da vida, quando a linguagem ainda não é o instrumento privilegiado na comunicação, a imitação se configura como um dos principais meios comunicativos das disposições afetivas (NADEL; BAUDONNIÈRE, 1981). Por volta do terceiro ano de vida, a imitação passaria a desenvolver uma importante função social. Wallon (1934/1971) aponta que a imitação é um poderoso instrumento de comunicação de interesse pelo outro e pelo o que ele faz.

A imitação também atuaria enquanto mecanismo de estruturação das representações. Esta seria um processo que ocorreria em dois planos distintos de funcionamento: o plano motor e o plano das imagens e símbolos. Para Pedrosa (1994), a ação de imitar o par e o reconhecimento de estar sendo imitado gera a possibilidade de compartilhamento de significados entre os parceiros, de forma que o movimento, isto é, a própria ação imitativa, evoca uma resposta que está no plano dos símbolos.

Existem significados compartilhados pelas crianças que são instaurados a partir de um movimento – que é uma ação muscular, postural, fisionômica – mas não um movimento qualquer, e sim, aquele mesmo movimento que está sendo ou acabou de ser realizado pelo parceiro. Este movimento tem, portanto, a força de evocar algo não totalmente presente no campo do concreto e do sensível, porque os significados que lhe são atribuídos extrapolam esta realidade, embora precisem tê-lo como suporte. (PEDROSA, 1994, p. 121).

Compreende-se que assim como a imitação, a empatia também se caracteriza enquanto uma manifestação afetiva. O conceito de empatia surge como preocupação investigativa e realiza uma longa trajetória no meio científico. Dados empíricos sobre o fenômeno empático são bastante consistentes em diferentes campos de estudo. Ainda não foi alcançado, entretanto, um consenso acerca da definição do fenômeno (PRESTON; DE WAAL, 2002). Del Prette e Del Prette (2013) afirmam que a aceitação da empatia no campo científico estaria relacionada à importância atribuída em determinados momentos históricos à emoção enquanto objeto de investigação empírica.

### 2.3. Empatia

O termo empatia surgiu da palavra alemã “*einfihlung*”, que possuía seu significado relacionado ao contexto da teoria da estética do século XIX, referindo-se a uma projeção da predisposição interna de um observador, em resposta à sua percepção de um objeto estético, “*sentir-se dentro*”. A primeira tradução para a língua inglesa foi realizada pelo psicólogo Edward B. Tichener que, em 1909, utilizou o termo *empathy* para discutir a capacidade de conhecer a consciência e os sentimentos de outros através de um processo de imitação interna (FALCONE et al., 2008; PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; RIOS, 2013).

Na atualidade a empatia firmou-se enquanto categoria analítica e descritiva nos estudos da Psicologia. Nesse sentido, esse construto tem sido objeto de reflexão em diversos campos de estudo, como no da personalidade e clínica, no campo social, no cognitivo, no desenvolvimento, principalmente na perspectiva etológica e, mais recentemente, na perspectiva da neurociências (FALCONE et al., 2008).

Na área da psicologia da personalidade e clínica, destaca-se o trabalho de Rogers (1957/2008), que em sua teoria assinala a compreensão empática como uma das atitudes fundamentais do terapeuta em relação ao cliente. A empatia para esse autor consistiria na capacidade de se colocar no lugar do outro, sentir o que o outro sente, mas sem perder de vista que é o sentimento do outro, a condição de “como se” deve estar presente (ROGERS, 1959).

Dentro dos estudos da psicologia clínica, autores como Gladstein (1983) dissertam sobre a presença do conceito de empatia em trabalhos de psicanalistas, em um contexto de busca por expandir o conceito freudiano da identificação. Falcone et al. (2008) comentam sobre os efeitos positivos da empatia nos tratamentos psicoterápicos, que atuam na redução de problemas emocionais e psicossomáticos, no ajustamento e satisfação conjugal, além de atuar na redução do conflito social e do rompimento de relações.

No contexto da Psicologia Social a empatia surge nas discussões, a partir de autores como Allport (1924), McDougall (1908) e Mead (1934) com os estudos realizados acerca dos meios pelos quais a emoção de outro influencia os pensamentos, sentimentos e ações de um observador (LANZETTA; ENGLIS, 1989). Verifica-se que, a partir da década de 60, diversos estudos começaram a ser realizados buscando investigar comportamentos de ajuda, utilizando constructos como altruísmo, dependência e empatia.

Os autores procuravam explicar o porquê de pessoas se engajarem em comportamento de ajuda, e em quais contextos esse comportamento estaria presente assim como, qual seria o papel da empatia nesse processo (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009).

Dentro do campo da Psicologia cognitiva, a literatura recente tem considerado a empatia como um construto multidimensional, abrangendo componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Compreende-se que o peso que cada um desses elementos tem na experiência empática irá variar, a partir das diferentes perspectivas dos autores (THOMPSON, 1998).

Este autor indica que a empatia é uma parte essencial da experiência intersubjetiva, considerando-a troca vicária com a emoção do outro. A empatia estaria relacionada à compreensão socioemocional na interpretação dos sinais emocionais do outro, sendo considerada uma experiência primitiva de compartilhamento. O autor supracitado alerta que uma verdadeira experiência empática só ocorreria quando o sujeito empático possuísse uma base própria rudimentar do estado emocional do outro, isto é, tenha vivenciado em suas experiências anteriores estados afetivos que permitiriam que o compartilhamento acontecesse. Isso significa que nem todas as experiências de compartilhamento emocional são experiências empáticas.

Thompson (1998) argumenta que compreender a empatia enquanto relacionada apenas a motivações e comportamentos pró-sociais seria subestimar o fenômeno empático que estaria também relacionado a sentimento de culpa e até agressividade. Ao se estudar a empatia, deve-se compreendê-la em termos de sua qualidade emocional e não apenas em termos de sua resposta pró-social.

Hoffman (2000) por sua vez, entende empatia enquanto resposta afetiva emitida pelo outro que é compreendida como mais apropriada do que a resposta do próprio sujeito que naquele contexto vivência um estado emocional. Esse autor argumenta a existência de cinco tipos distintos de respostas empáticas. Três respostas são caracterizadas enquanto pré-verbais, automáticas e involuntárias: o mimetismo motor e *feedback* aferente; o condicionamento clássico; e a associação direta de sinais do sujeito em desconforto ou do seu contexto, que podem possuir ligação com uma experiência dolorosa do passado do sujeito empático.

Os outros dois tipos de respostas empáticas se referem a processos cognitivos de outra ordem; são eles: a associação mediada e a tomada de perspectiva. A associação mediada ocorre através da associação semântica da informação do sujeito em desconforto ou sobre este que remeta a uma experiência dolorosa do sujeito empático. Já o processo

de tomada de consciência implica que o sujeito empático imagine como o sujeito em desconforto se sentiu ou como alguém se sentiria no lugar dela (HOFFMAN, 2000).

Para esse autor, a existência de respostas empáticas involuntárias aponta para o fato de que seres humanos nascem com a capacidade de involuntariamente compartilhar a emoção do outro. Estas respostas involuntárias apresentam um importante papel no início da vida humana, mas continuariam a ser significativas durante toda a vida, permitindo que os seres humanos não só reconheçam as pistas disponíveis para a compreensão do estado emocional do outro, mas que também se sintam compelidos a compartilhar instintivamente sem a necessidade de esse processo ser consciente (HOFFMAN, 2000).

Dentro do contexto de produção científica brasileira na área da Psicologia cognitiva destacam-se autores como Del Prette e Del Prette (2013). Estes definem a empatia como: “A capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento.” (p. 150).

Essa definição articula e integra os aspectos cognitivos, que envolvem o processo de adoção do ponto de vista do interlocutor; os afetivos, que remetem à experimentação da emoção do outro; e os comportamentais, que dizem respeito à habilidade de expressar compreensão. A empatia possuiria o efeito de validar os sentimentos daquele que estaria vivenciando uma experiência negativa ou positiva, facilitando a comunicação, assim como, ampliando trocas e fortalecendo vínculos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Vale destacar que os autores citados introduzem a expressão “situação de demanda afetiva” buscando sugerir uma propriedade existente em algumas situações relacionadas à necessidade de respostas empáticas. Estas demandas seriam reguladas pelas culturas dos subgrupos, e as habilidades empáticas seriam então empregadas como reação às demandas de necessidade afetiva do outro (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Verifica-se que os estudos realizados no campo da Psicologia cognitiva têm encontrado receptividade para trocas e comunicação com as pesquisas realizadas nas neurociências. O que se percebe é que os neurocientistas têm investigado o fenômeno empático e as múltiplas facetas que o perpassam, incluindo o comportamento social, o contágio emocional e até o processo de tomada de perspectiva. A empatia tem sido, desta forma, associada à ativação de uma rede neural que envolve tanto o sistema límbico quando as áreas do neocórtex. Estudos mais recentes ainda enfatizam o papel especial

desempenhado pelos hormônios peptídeos da ocitocina e a vasopressina, no processo de modulação da empatia (GONZALEZ-LIENCRES; SHAMAY-TSOORY; BRÜNE, 2013).

A empatia, portanto, pode ser definida como a habilidade de compartilhar os sentimentos do outro, assim como, avaliar os pensamentos do outro, intenções e desejos baseados na representação de si e nas relações de causa e efeito (GONZALEZ-LIENCRES et al., 2013). Estes autores destacam que a empatia emocional e a empatia cognitiva ocorrem apenas em animais que possuem a capacidade de auto reconhecimento, o que abarcaria os primatas e possivelmente elefantes e golfinhos. Nesse sentido, acredita-se que a representação de emoções complexas e a capacidade de autoreconhecimento estariam relacionadas a peculiaridades neuronais localizadas no córtex cingulado anterior e na ínsula anterior.

No campo das neurociências, destaca-se também na década de 90 uma nova classe de neurônios visual-motor denominados de neurônios espelhos. Esses neurônios foram descobertos no córtex pré-motor de primatas e seres humanos, e estariam presentes no sistema cortical responsável pela execução de uma ação motora, assim como, no sistema responsável pela observação da ação (GALLESE; GOLDMAN, 1998).

Estudos realizados posteriormente têm apontado que a capacidade desses neurônios espelhos serem ativados durante ações do próprio sujeito, assim como, durante ações de outros indivíduos proporcionaria a formação de uma rede neural de reconhecimento da ação do outro. Esta capacidade de reconhecimento estaria relacionada a processos de aprendizagem por imitação, mas também, à habilidade de simular o estado mental de outros, o que tornaria tal rede neural fundamental para a vivência do fenômeno empático (IACOBONI, 2009).

Compreende-se que as descobertas realizadas no campo da neurociência também se articulam com a proposta da perspectiva psicoetológica, como é possível verificar através do trabalho de Preston e De Waal (2002), que buscaram construir um modelo de empatia que pudesse integrar diversas teorias e reconciliar divergências. A partir do aprofundamento nas produções científicas sobre o tema ficou clara, para os autores, a existência de inúmeros estudos empíricos que têm apontado que sujeitos de diversas espécies se afligem a partir da angústia de um coespecífico, e agem para cessar o objeto de sofrimento, mesmo que para tanto possam vir a vivenciar algum risco. Estes estudos se relacionam com investigações que assinalam ser possível traçar um paralelo entre o

desenvolvimento da empatia em crianças pequenas e a emergência filogenética da empatia, caracterizando a compreensão da empatia como um fenômeno evolutivo.

Ratos e pombos em laboratório demonstraram uma profunda resposta emocional ao sofrimento de um coespecífico e agiram para acabar o sofrimento que estava sendo manipulado. Macacos reagiram similarmente em experimentos de situações de estresse, chegando a passar fome para prevenir que um coespecífico recebesse um choque em sua presença. Existem muitos exemplos de empatia em macacos. Muitas investigações empíricas têm demonstrado a existência da consolação em chimpanzés, quando um animal age para suavizar o sofrimento do outro (PRESTON & DE WAAL, 2002b, p. 285).

Nos seres humanos, a empatia está relacionada a fenômenos básicos tais como imitação, *group alarm*, facilitação social, compartilhamento vicário de emoções, e comunicação mãe-bebê. Com um olhar sobre espécies que vivem em grupos, também foi possível verificar que a empatia possui um impacto profundo nos efeitos da reprodução (PRESTON & DE WAAL, 2002).

Preston e De Wall (2002) discutem que nos seres humanos, assim como em outras espécies, o fenômeno empático se relaciona com diferentes variáveis tais como: a familiaridade (as vivências prévias dos sujeitos); a similaridade (a semelhança entre os sujeitos como espécies, gênero, idade, entre outros); aprendizado (processo de aprendizagem explícito ou implícito), experiência prévia com o objeto ou situação de sofrimento, e intensidade (intensidade perceptual do objeto de sofrimento, alto, perto, entre outros).

Para Plutchik (1990) a essência da resposta empática seria a comunicação de um estado emocional de um organismo para o outro. A empatia seria um importante mecanismo de sobrevivência, sua compreensão envolveria não apenas comportamentos observáveis, mas também a inferência acerca de estados complexos os quais suas propriedades remeteriam a vários tipos de evidências indiretas. Portanto, a empatia é concebida como um componente da comunicação afetiva, que seria acionada por um grande número de exibições<sup>2</sup> de comportamento. Estas exibições estariam presentes em diversas espécies e são compreendidas como comportamentos conspícuos (sinais aumentados) relacionados a eventos emocionais importantes. As exibições proporcionariam uma alta probabilidade de induzir sentimentos e comportamentos similares nos indivíduos que expressam, assim como nos que percebem as exibições (PLUTCHIK, 1990).

Nesse sentido, propõe-se que a empatia teria um funcionamento similar à imitação como compreendida por Wallon (1934/1971). As exhibições comportamentais atuariam no plano motor evocando respostas no plano simbólico que novamente voltariam a ser exibida no plano motor dando continuidade a interação. O fenômeno empático possuiria uma base emocional, mas surgiria enquanto manifestação afetiva. A vivência da empatia iria se complexificando junto ao desenvolvimento simbólico da criança, permitindo que outras formas de manifestação empática surjam. Verifica-se que comportamentos empáticos clássicos como o de ajuda, conforto e cuidado surgem ainda no primeiro ano de vida (PEDROSA, 1996; ROTH-HANANIA; DAVIDOV; ZAHN-WAXLER, 2011).

No presente trabalho argumenta-se que a empatia está diretamente relacionada à capacidade de parceiros, no início da vida, engajarem-se em atividades coordenadas cooperativas. O fenômeno empático, considerado um fenômeno comunicativo que revela disposições emocionais e afetivas de um organismo para o outro, é estudado no grupo de brinquedo. Propõe-se que a comunicação empática entre crianças de dois e três anos esteja relacionada à compreensão da intencionalidade do parceiro, assim como à competência de compartilhar intencionalidade, aspecto fundamental para a construção da atividade cooperativa tal como definem Moll e Tomasello (2007).

Neste sentido, esta investigação objetiva identificar e analisar interações sociais que ocorrem em brincadeiras de crianças pequenas, procurando indícios do fenômeno empático que repercutam no desenrolar e desfecho do empreendimento lúdico, com especial interesse na construção da brincadeira cooperativa. A brincadeira coletiva é, portanto, o lócus e o objeto de investigação, uma vez que permite acesso à utilização de recursos fisionômicos, gestuais, posturais e rítmicos, os quais a criança emprega para expressar seus estados afetivos e também para percebê-los em seus parceiros.

### 3 MÉTODO

O método utilizado na pesquisa para a coleta de dados foi o observacional; o procedimento de análise foi o qualitativo, condizente com a necessidade de se examinar as crianças em seu contexto interacional cotidiano, uma vez que é nessa situação que elas são instadas, pelos parceiros, para seus empreendimentos lúdicos. Vale destacar que autores da Psicologia da criança, como por exemplo Wallon (1971), elegeram a observação como procedimento metodológico privilegiado. Ela permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, possibilitando compreender o real significado de suas manifestações. Para esse teórico, como o sujeito se constrói nas suas interações com o meio, é necessário realizar estudos contextualizados das condutas infantis (GALVÃO, 2002). O método observacional também é o preferido pelos estudos psicoetológicos, uma vez que estuda o animal em seu habitat, com suas reais necessidades de sobrevivência, perscrutando os aspectos relevantes de sua ecologia. Ades (1986) cunhou a expressão *comportamento ecologicamente relevante*, realçando o caráter adaptativo do comportamento do animal no contexto em que ele ocorre.

#### 3.1 Local de Pesquisa

No Brasil, o atendimento em creches e pré-escolas se firma como direito social das crianças na Constituição de 1988. Desde então, o campo da Educação Infantil tem vivenciado um intenso processo de revisão de concepções acerca da educação de crianças em espaços coletivos. A Educação Infantil atualmente é compreendida enquanto primeira etapa da educação básica e se propõe a educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos em espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados (BRASIL, 2010).

Partindo da concepção sociointeracionista, as instituições educacionais são compreendidas como espaços privilegiados de observações para estudos da infância, principalmente no que se refere aos estudos da dinâmica interacional (AMORIM et al., 2012, ANJOS et al, 2004, LUCENA, 2010, VIANA, 2008). Nesse contexto, a parte empírica do presente estudo foi realizada em uma creche, que atendia a crianças de 0 a 3 anos, provenientes de família de baixa renda, da cidade do Recife.

A creche é uma instituição da rede pública e conta com cinco agrupamentos etários: o berçário, o grupo I, grupo II e o grupo III. O grupo II é subdividido em duas salas denominadas de grupo II A e grupo II B. O horário de funcionamento da creche é

de segunda a sexta-feira, das 07 horas às 18 horas. As crianças permanecem na creche em período integral. No primeiro semestre de 2015, quando da coleta dos dados, a instituição contava com 84 crianças matriculadas. Vinte crianças integravam o grupo II A, escolhido para esta pesquisa.

A creche possui cinco salas de atividades, uma para cada grupo etário; banheiros adequados ao tamanho das crianças com acomodações para banho individual; uma sala de professores; uma secretaria; um refeitório; uma cozinha; e área de serviço com lavanderia e mesas de trabalho para os auxiliares de limpeza. As dependências do berçário, além da própria sala de convívio das crianças, têm um espaço próprio de banho e higienização dos bebês, bem como uma sala chamada de lactário para preparação da alimentação dessas crianças, separada da cozinha, onde é preparada a alimentação das crianças dos outros agrupamentos etários. Existem dois grandes espaços ao ar livre, um deles é arborizado e possui brinquedos como balanços, trepa-trepa, escorrego e pneus coloridos, enfiados no chão, delimitando zonas circunscritas para conversas ou brincadeiras. O outro espaço ao ar livre é cimentado e não arborizado, sendo usado apenas em momentos do dia quando não bate o sol; nessa área a brincadeira incrementada para as crianças é a de andar de velocípede ou o jogo de bola.

### 3.2 Sujeitos

Como já foi dito, participaram do presente estudo 20 crianças pertencentes ao agrupamento etário do grupo II A. As crianças tinham em média 31 meses de idade, no início da coleta, e as idades variavam de 25 a 37 meses. A investigação foi realizada com a referida faixa etária pelo fato de as crianças já se locomoverem com destreza e apresentarem um comportamento verbal, mesmo incipiente, mas oferecendo algumas pistas de expressão verbal que auxiliavam na captação de suas disposições afetivas.

Wallon (1971) enfatiza que crianças nessa faixa etária estão voltadas para o mundo que as cercam e em pleno processo de construção de sua autonomia, ou seja, de construção do eu em oposição ao outro. Também já apresentam, mais conspicuamente, indícios de vinculação com os parceiros. Thompson (1998) destaca que este seria um período de florescimento do autoreconhecimento, da autocompreensão, e da autoreferência linguística, que permitiria o aumento da compreensão de seus próprios estados subjetivos, assim como de outros. Nessa faixa etária, a criança alcança um novo nível de sofisticação nas experiências intersubjetivas, como a empatia, que se torna mais

complexa e multifacetada. O segundo e o terceiro anos de vida marca uma transição significativa no desenvolvimento global, e nas experiências empáticas.

**QUADRO 1** – Crianças que participantes do estudo

<b>NOMES</b>	<b>IDADE (NO INÍCIO DA COLETA)</b>
BENIS	34 MESES
CADU	34 MESES
DÁRIO	32 MESES
HILTON	31 MESES
IKO (Gêmeos univitelinos)	25 MESES
IVO (Gêmeos univitelinos)	25 MESES
JUCA	33 MESES
LEVI	30 MESES
LIA (Gêmeas bivitelinas)	31 MESES
LIANE (Gêmeas bivitelinas)	31 MESES
LIS	34 MESES
LUNA	31 MESES
MÁRCÍLIA	30 MESES
MIGUEL	33 MESES
MILLY	37 MESES
NANDA	36 MESES
PAULO	33 MESES
RIANA	29 MESES
TÚLIO	31 MESES
VILY	29 MESES

### 3.3. Material

Nas sessões de observação videogravadas foram utilizados câmera de filmagem; Computadores, pen drives e HDs externos foram usados para armazenamento e cópia dos registros, bem como para edição de fotografias capturadas do próprio vídeo. Os objetos de manipulação das crianças pertenciam a própria instituição e estavam disponíveis cotidianamente, como brinquedos, colchonetes, mochilas etc.

### 3.4 Procedimentos de coleta

Antes do início da coleta de dados, o projeto de pesquisa recebeu a autorização do Comitê de Ética para a sua realização (Anexo 1). Para tanto, obteve-se, anteriormente, a carta de anuência da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Em um segundo momento, após a aprovação do Comitê, buscou-se o consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças para a participação delas no estudo, inclusive autorização para videogravação e uso da imagem para fins de pesquisa e formação profissional de adultos. Visando entrar em contato com tais responsáveis, assim como, conhecer a instituição e sua rotina, frequentou-se a creche por algumas semanas antes do início da coleta.

As observações e registro das crianças foram realizados em situação de atividade livre. As sessões ocorreram na própria sala de referência das crianças. Houve seis sessões de observação, com duração média de 20 minutos totalizando aproximadamente 120 minutos; elas foram videogravadas entre os meses de maio e julho de 2015. O uso da videogravação como instrumento de registro possibilita ao pesquisador uma melhor apreensão do fenômeno investigado, na medida em que permite que se observe o comportamento das crianças, tal como ele ocorreu, na situação concreta (PEDROSA & CARVALHO, 2005).

### 3.5. Procedimentos de análise

A análise dos dados ocorreu de modo compatível com o objetivo da pesquisa para apreensão de pistas de comportamentos empáticos das crianças – *análise microgenética de videogravações* (PEDROSA & CARVALHO, 2005). Inicialmente, as sessões foram observadas atentamente e repetidas vezes, a fim de serem identificados episódios com potencial de se averiguar a empatia em crianças pequenas. A partir desse primeiro contato com os dados, se construiu uma tabela com possíveis recortes das sessões. Nessa tabela foram incluídas informações como data da sessão, crianças envolvidas no episódio, resumo da interação, momento da sessão que o episódio ocorreu, assim como, possíveis comentários. Essa tabela permitiu visualizar as pistas do fenômeno foco do estudo, assim como facilitou o processo de discussão dos dados com o grupo de pesquisa.

Em um segundo momento, cada sessão foi novamente assistida junto à orientadora. Buscava-se problematizar os episódios previamente selecionados, assim

como, possivelmente encontrar novos indícios do fenômeno empático. A partir de uma discussão minuciosa de cada sessão foram selecionados 14 episódios para compor o corpo de análise da pesquisa, perfazendo um total de aproximadamente 90 minutos.

Algumas perguntas orientaram o olhar da pesquisadora e norteou a seleção dos episódios e recortes dos trechos relevantes. Estes questionamentos não se caracterizaram enquanto categorias de análise, mas direcionaram a procura e organização do material que ia sendo selecionado, ajustando-o de acordo com o contato com os dados.

- O fenômeno empático no terceiro ano de vida ocorre fora da brincadeira?
- A empatia promove a brincadeira cooperativa?
- Qual é o papel funcional da empatia no brincar cooperativo?
- É possível instaurar uma brincadeira cooperativa sem a empatia?

Destaca-se que o início e o fim de cada episódio foram delimitados por critérios flexíveis baseados no fluxo interacional. Entre eles pode-se apontar: o fim da sessão, mudança do tema da brincadeira, intervenção de um adulto, entre outros. O principal critério utilizado para delimitar o início de um episódio foi o envolvimento de duas ou mais crianças em uma atividade comum, seja esta uma brincadeira ou não.

Pedrosa e Carvalho (2005) discutem que “um episódio é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir de um arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (p. 432). Nesse sentido, houve episódios que duraram toda a sessão (mesmo com algumas interrupções por motivos variados – por exemplo, uma criança cai e chora, orientando a atenção dos integrantes da sala) e episódios que se caracterizaram como interações efêmeras.

Com essa seleção iniciou-se o próximo passo da análise que correspondeu à transcrição dos comportamentos das crianças envolvidas no recorte interacional. Na transcrição se buscou descrever de forma bastante meticulosa os comportamentos verbais e não verbais observados. Na atividade de transcrever, o pesquisador tem a possibilidade de aprofundar informações do campo interacional que previamente poderiam não ter sido compreendidas, ou, ainda, terem passado despercebidas. Nesse sentido, a videogravação se destaca como um auxílio imprescindível para que sejam alçadas tais informações, a partir da possibilidade de se rever a cena diversas vezes.

O próximo passo da análise diz respeito a um trabalho voltado para o texto que foi produzido, através da transcrição. Cada episódio transcrito foi lido diversas vezes, buscando-se compreender os aspectos do fenômeno empático que cada interação permitia discutir, assim como, entender, em conjunto, como todos esses episódios se articulavam. No momento seguinte, sentiu-se a necessidade de fazer uma nova transcrição um pouco mais resumida, focada no tom afetivo da interação para compor o texto da dissertação.

Percebeu-se que os dados poderiam ser agrupados de acordo com aspectos relevantes para a compreensão do fenômeno da empatia. Os agrupamentos permitiram construir blocos de discussão visando à melhor apresentação ao leitor e facilitando a tessitura do argumento para a consecução do objetivo geral da dissertação. São eles:

### **Comunicação empática e comportamentos de ajuda e conforto**

#### **Comunicação empática e a construção da brincadeira**

#### **Comunicação empática e a brincadeira cooperativa**

Apointa-se que alguns subrecortes dos episódios apresentados no segundo e terceiro agrupamentos poderão fazer parte do primeiro, na medida em que este se refere ao que já é apontado na literatura, sem que se tenha a intenção de discutir a empatia e a brincadeira das crianças com seus pares. Os episódios serão apresentados e discutidos, portanto, de forma interrelacionada, e de acordo com a perspectiva teórica adotada pelo presente trabalho.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados e a discussão referente aos episódios analisados. Contam-se com 14 episódios que foram organizados em três subtópicos de análise. Cada um deles possui um aspecto que será enfatizado na discussão sobre indícios do fenômeno empático e a brincadeira cooperativa. O primeiro subtópico é composto por cinco episódios que se caracterizam pela presença de comportamentos de ajuda e conforto entre pares, remetendo a aspectos clássicos da literatura acerca da empatia. A comunicação afetiva entre os parceiros ocupa um lugar de destaque nessas interações e os episódios permitem discutir possibilidades da comunicação empática fora da brincadeira.

O segundo subtópico de análise refere-se a um conjunto de episódios em que se analisa a dinâmica de encontros e desencontros na busca de uma construção coordenada. Existem indicadores de um processo de instauração de uma brincadeira e o envolvimento de um grupo de crianças, porém faltam indícios da construção de uma *ação cooperativa* (MOLL & TOMASELLO, 2007). No terceiro subtópico apresentam-se e discutem-se episódios com características de brincadeiras cooperativas e vivência de comunicação afetiva. O conjunto de dados visa construir uma reflexão acerca do fenômeno empático e a construção e vivência da brincadeira.

### 4.1 Comunicação empática e comportamentos de ajuda e conforto

Os episódios apresentados e discutidos neste subtópico trazem aspectos clássicos do fenômeno empático: comportamentos de ajuda, conforto e cuidado. Apesar de não serem o foco de discussão do presente trabalho, eles possuem um lugar de destaque na literatura sobre a empatia e serão abordados aqui, brevemente, em consonância com esses estudos.

Roth-Hanania, Levidov & Zahn-Waxler (2011) discutem que os aspectos afetivos e cognitivos do fenômeno empático se apresentam de forma notável, a partir dos oito meses e aumentam gradativamente ao longo do segundo ano de vida; são aspectos que permeiam comportamentos de ajuda e conforto.

Bischof-Koehler (2012) em seu trabalho sobre a empatia em crianças no segundo ano de vida discutiu a existência de quatro padrões de respostas infantis frente ao

desconforto ou sofrimento de um parceiro de brincadeira adulto: *de ajuda, de perplexidade, emocionalmente contagiado, de indiferença*. O padrão *de ajuda* apresenta indícios de preocupação e compaixão, tentando ajudar ou consolar o parceiro por meio de ações como concertar o brinquedo quebrado, chamar outro adulto para auxiliar e ainda mudar o foco de atenção do parceiro.

Pedrosa (1996) argumenta que comportamentos de cuidado, conforto e defesa são observados nas interações criança-criança desde o primeiro ano de vida. Essa capacidade de crianças em cuidar de seus pares no período inicial de vida pode ser observada em brincadeiras de faz de conta onde crianças assumem papéis típicos das relações familiares, assim como, em situações interacionais onde os componentes lúdicos estão menos evidentes. Para a segunda situação, onde os componentes lúdicos estão menos evidentes, a motivação em interagir não estaria no brincar, mas sim no próprio auxílio ao par (CARVALHO, PEDROSA & ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Os episódios recortados e expostos a seguir corroboram com a literatura, apresentando interações de crianças que confortam ou auxiliam os pares frente a alguma fonte de estresse ou sofrimento. Nessas interações, não há brincadeira cooperativa ou exhibições que apontem para uma disponibilidade de brincar. Os episódios são caracterizados por interações efêmeras.

### **Episódio 1 : “Tia, cocô”**

**Crianças envolvidas:** Túlio (M/31m), Ivo (M/25m), Liane (F/31m)

*Ivo está em pé, próximo a uma caixa de brinquedos. Ele fez cocô e se pode ver cocô no chão. Liane está ao seu lado. Túlio se aproxima dali e diz “Cocô!” Ivo olha para ele, que se afasta falando “Cocô”. Túlio sai do foco da câmera, mas se ouve ele dizer “É cocô, é cocô”, possivelmente para um adulto da sala. Liane se aproxima de Ivo para pegar um brinquedo na caixa; ele olha para Liane. Ela pega um carrinho e se afasta dele; depois volta a se aproximar de Ivo e começa a chamar a educadora: “Tia! Oh Tia!” Liane olha para Ivo e este se vira para olhá-la. Liane continua chamando a educadora. Sem resposta, segue em direção a ela, chamando-a: “Oh tia!” Liane volta com a educadora até Ivo e aponta para o cocô. A educadora olha para Ivo e para o cocô, não fala e se afasta. Após alguns minutos chega uma funcionária de serviços gerais da instituição e limpa a sala. Ivo é levado para tomar banho.*



**Figura 1.** (1) Túlio aponta o cocô no chão; (2) Liane e Iko se olham; (3) Liane aponta o cocô para mostrá-lo à educadora.

No episódio “Tia, cocô” as educadoras não haviam percebido que Ivo tinha feito cocô e, portanto, não tinham tomado providências para auxiliar a criança. Ivo se manteve parado onde fez cocô, e dois de seus colegas perceberam a situação. A primeira criança, Túlio, caminha em direção às educadoras repetindo em voz alta que havia cocô. O “alerta” de Túlio não surtiu efeito visto que Ivo continuou sem receber o auxílio necessário. Liane, em seguida, chama diversas vezes a estagiária e caminha até ela; puxa-a pelo braço e a leva até Ivo. Liane foi mais assertiva para conseguir a atenção da educadora. Apesar de Ivo não ter recebido auxílio naquele exato momento, minutos depois ele foi assistido, levado ao banho e a sala foi limpa.

Compreende-se que tanto Túlio como Liane avaliaram que Ivo necessitava da ajuda de um adulto, possivelmente seguindo exemplos anteriores, quando situações como esta foram resolvidas na sala de atividades. Ambas as crianças realizaram uma leitura do incômodo do colega, assim como do contexto vivenciado e buscaram, com sucesso, ajudar a solucionar essa vivência. No episódio seguinte observa-se outra exibição de ajuda entre pares.

## **Episódio 2: A bola**

**Crianças envolvidas:** Cadu (M/34m), Hilton (M/33m), Dário (M/34m)

*Cadu e Hilton estão sentados, um de frente para o outro, com as pernas abertas, delimitando um espaço entre os dois por onde movimentam uma bola de plástico amarela. Algumas crianças, perto deles, estão sentadas em uma roda; Dário é quem as organiza na roda. Ele puxa Cadu para que ele se integre àquela configuração, mas coincide com o momento em que Cadu joga a bola e esta vai parar embaixo da mesa. Cadu e Hilton se viram para a bola. Dário vai até a mesa e se abaixa; os meninos*

*apontam e Dário pega a bola e a joga para os meninos. Hilton a pega. Dário volta a organizar as crianças da roda.*



**Figura 2.** Hilton segura a bola e a joga para Cadu. Dário puxa Iko.

Verifica-se que Dário não tenta se integrar à brincadeira de Cadu e Hilton, nem ficar com a bola para si ou insistir que as crianças participem da roda. Tudo se passa como se Dário se “desse conta” de que sua ação foi inapropriada e buscasse restaurar a brincadeira dos parceiros, que se efetivava antes de sua intervenção: ele recupera a bola e a entrega aos colegas que já estavam brincando com ela. A ajuda de Dário funciona como um pedido de desculpas aos colegas, que não esboçaram contrariedade. Ainda no que se refere exibição de ajuda, no episódio seguinte é possível encontrar Levi em uma situação similar a de Dário.

### **Episódio 3:** Te ajudo

**Crianças envolvidas:** Cadu (M/37m), Iko (M/28m), Paulo (M/35m), Levi (M/33m)

*Cadu, Iko e Paulo, desde o começo da sessão, participam de uma brincadeira de empurrar a caixa de plástico que armazena os brinquedos da sala como se ela fosse um carro. No momento do episódio, Iko e Cadu estão sentados dentro da caixa esperando serem empurrados. Paulo se posiciona e a empurra, mas não consegue deslocá-la com facilidade. Muda, então, de lado e tenta empurrar novamente. Levi se aproxima e se posiciona do lado oposto ao de Paulo e o ajuda a movimentar a caixa. A conjugação dos esforços teve sucesso! Levi se afasta e volta a brincar sozinho de carrinho. Paulo se vira*

*e olha para Levi que corresponde o olhar e sai empurrando seus carrinhos pela sala. Paulo se volta e puxa novamente a caixa. A brincadeira continua.*



**Figura 3.** (1) Paulo tenta empurrar o carrinho com Iko e Cadu sentados; (2) Levi se aproxima e ajuda Paulo a empurrar; (3) Levi se afasta e Paulo o observa.

Assim como no episódio da bola, o anterior, Levi não tenta se integrar à brincadeira de Paulo e nem convida os meninos para brincarem de carrinho com ele. Levi empurra a caixa junto com Paulo e volta a se concentrar na sua brincadeira individual. Compreende-se que Levi avaliou que Paulo não conseguia sozinho deslocar a caixa e o ajudou a alcançar seu objetivo.

Nos três episódios apresentados, as crianças exibem comportamento de ajuda: chamar um adulto para cuidar do parceiro, ajudar os parceiros a recuperarem o brinquedo, e ajudar o parceiro na realização de uma atividade. Nos dois episódios que seguem, visualiza-se a exibição de conforto entre parceiros. Essas exibições se configuram, primordialmente, em fazer carinho ao colega que apresenta sinais de desconforto, e em ceder seu próprio brinquedo.

#### **Episódio 4:** Não chora

**Crianças envolvidas:** Cadu (M/34m), Paulo (M/35m), Marcília (F/32m)

*Paulo e Cadu, no início da sessão, parecem ter vivenciado um conflito. Paulo e Cadu se encontram em pé virados um para o outro. Paulo, com uma das mãos, segura o braço de Cadu e o envolve, com o outro braço, passando ao redor de seu pescoço, aparentando querer derrubá-lo no chão. Cadu consegue afastar Paulo. Ele encosta-se à mesa que tem ao seu lado e começa a chorar. Paulo se aproxima esticando o braço na direção do rosto de Cadu como se fosse lhe fazer um carinho e aproxima seu rosto ao rosto de Cadu, que*

*se afasta aparentando sentir medo da aproximação de Paulo. Este fala algo em seu ouvido. Mantém-se próximo fazendo um barulho de estalo com a boca. Cadu tenta afastá-lo. Paulo então fica de frente para Cadu, toca em seu ombro e olha em seus olhos. Cadu continua chorando. Paulo, então, segura, com ambas as mãos, o rosto de Cadu. Depois, coloca uma das mãos na boca de Cadu que afasta o rosto. Paulo volta a tocar no ombro de Cadu, mas ele se afasta. Paulo dá um beijo em seu ombro e o segue. Paulo se ajoelha no chão e se afasta de Cadu. Este, ainda chorando, anda em direção a Marcília, que brinca com um sapo de pelúcia; ela olha para Cadu e pergunta: “Que foi?” Cadu aponta para Paulo. Marcília aproxima-se de Cadu, toca no seu braço e lhe oferece o sapinho com o qual brincava. Cadu segura o sapinho; Marcília continua segurando também. Em seguida, Marcília o entrega a Cadu, e o segue com braço nas costas dele.*



**Figura 4.** (1) Paulo toca o rosto de Cadu; (2) Cadu aponta em direção a Paulo, indicando a Marcília quem o machucou; (3) Marcília abraça Cadu e o acompanha.

Não é possível determinar se as tentativas de Paulo em confortar Cadu estavam relacionadas a não ser repreendido pela educadora por ter feito Cadu chorar, ou se por ter sido a causa do desconforto de Cadu, naquele momento. Pode-se inferir que Cadu não se sentiu confortado pelos carinhos de Paulo e, ainda chorando, procura Marcília. Ela lhe pergunta o que aconteceu; ele aponta para Paulo. Marcília compreende que Cadu precisa de conforto; ela lhe cede seu sapinho de pelúcia e o acompanha com o braço em suas costas.

Moll & Tomasello (2007) discutem que crianças humanas constroem e compartilham quadros de atenção conjunta que permitem a construção de significados a partir de gestos cooperativos, em torno dos 14 meses de idade. Tomasello (2003) argumenta que esse gesto reflete uma compreensão das possibilidades mentais do parceiro, sendo mais que um gesto imperativo. O apontar, nesse contexto, direciona a

atenção do par e assim compartilha uma experiência, revelando uma habilidade cognitiva social.

É possível inferir que, nesse contexto, Cadu e Marcília compartilharam um quadro de atenção conjunta, revisitaram os sentidos construídos na vivência do grupo de brinquedo e a partir desses significados se comunicaram. A continuação desse episódio será explorada no subtópico 4.3, porém, destaca-se que a tentativa de conforto de Marcília obteve sucesso: Cadu para de chorar e eles se engajam em uma brincadeira de perseguição.

### **Episódio 5 : “Tô triste”**

**Crianças envolvidas:** Cadu (M/34m), Iko (M/27m)

*Ao serem focados, Cadu e Iko estão sentados, um ao lado do outro. Cadu demonstra estar visivelmente chateado. Iko segura dois brinquedos: um parece ser um rádio de plástico, e o outro é uma boneca. Cadu está quieto, com o olhar para o outro lado da sala. Iko se vira para Cadu e toca o seu ombro; depois passa a mão em sua cabeça como se lhe fizesse um carinho. Cadu continua olhando para o canto da sala. Iko olha para Cadu e volta seu corpo como se quisesse ficar no campo de visão de Cadu. Iko senta-se na posição anterior, afasta os brinquedos e se volta novamente para Cadu, que agora olha em direção aos pés. Iko faz carinho na cabeça de Cadu. Este olha para câmera e parece estar triste. Iko passa a mão atrás da orelha de Cadu, que balança a mão como em sinal de que doeu. Cadu continua olhando para a câmera com uma feição triste. Iko pega em sua mão e faz carinho em seus dedos; depois solta a mão de Cadu que a deixa encostada na perna de Iko.*



**Figura 5.** (1) Iko faz carinho na orelha de Cadu; (2) Iko olha para Cadu que está com uma feição de tristeza; (3) Iko faz carinho na mão de Cadu.

Não é possível saber o que chateou Cadu ou o entristeceu, mas há sinais de que Iko fez uma boa avaliação do que Cadu precisava naquele momento. Iko brincava sozinho, mas logo volta sua atenção para Cadu. Iko não convida Cadu para brincar e nem Cadu demonstra querer brincar com Iko, porém a proximidade física dos parceiros indica uma disponibilidade afetiva para interagirem. Iko percebe o estado de desconforto de Cadu e busca aproximar-se dele, fazendo diferentes tipos de carinho. Apesar de Cadu continuar com o semblante triste, ele permite que Iko o acaricie. Cadu não se afasta ou foge do carinho do colega; continua ao seu lado, recebendo sua atenção e cuidados.

Nos episódios apresentados até o momento é possível inferir que as crianças fazem avaliações afetivas acerca dos contextos vivenciados pelos colegas e buscam adequar seu comportamento para auxiliá-los. Destaca-se que, nos episódios apresentados, as crianças obtiveram sucesso em auxiliar ou confortar os pares, remetendo à realização de uma boa leitura afetiva e escolha do comportamento adequado a cada situação.

No segundo subtópico de análise os episódios revelam certa disponibilidade de algumas crianças para brincar com um ou mais parceiros, porém a brincadeira não é instaurada. Buscar-se-á construir uma reflexão acerca de processos que podem influenciar a não construção da brincadeira e como a comunicação empática se apresenta nessas interações.

#### 4. 2 Comunicação empática e a construção da brincadeira

A discussão dos dados, a partir deste subtópico vai focar o papel da comunicação empática na construção da *brincadeira cooperativa* (MOLL & TOMASELLO, 2007). Como já foi exposto anteriormente no decorrer do trabalho, brincadeira cooperativa remete a três principais características: compartilhamento de um objetivo em comum; vivência de papéis recíprocos e complementares; e existência de motivação dos pares para auxiliar parceiros na realização de seus papéis. Essa forma de brincadeira remete a interações nas quais se pode observar uma influência social mútua e engajamento de diversos participantes em um mesmo tópico de brincadeira.

Será apresentado e discutido um conjunto de episódios em que pelo menos um dos pares sinalize motivação para a construção de uma brincadeira, porém esta não se efetiva. Será possível, então, discutir diferentes fenômenos que perpassam a construção da brincadeira e refletir acerca da comunicação empática em episódios nos quais a brincadeira não é instaurada.

Os primeiros episódios apresentados apontam para interações com exhibições de disponibilidade para brincar, de uma ou mais crianças. Há indícios de que as crianças avaliam a disponibilidade afetiva do parceiro, assim como ajustam suas estratégias de aproximação, porém os pares não se engajam em uma brincadeira. Em seguida, serão discutidos episódios nos quais a comunicação empática é um ponto de problematização. Essas interações apresentam alguma dificuldade comunicativa afetiva que pode influenciar a não construção da brincadeira entre pares.

No primeiro episódio “Como me aproximo?” observam-se tentativas de Iko para brincar com Ivo e Lia. Em um primeiro momento, Iko se aproxima de Lia buscando diretamente usar os mesmos brinquedos que ela estava usando; Lia reage negativamente. Em seguida, Iko busca os mesmos objetos, um pouco mais afastados, mas Lia dá as costas e se afasta do local.

#### **Episódio 6:** Como me aproximo?

**Crianças envolvidas:** Ivo (M/27m), Iko (M/27m), Lia (F/33m)

*Lia, sentada no chão, brinca com pratos e panelas que estão dentro de um recipiente de plástico grande, sobre suas pernas. Alguns outros exemplares estão ao seu redor. Ivo senta-se à sua frente, voltado para ela; ele pega um objeto que parece um prato fundo e que está próximo ao pé de Lia; existe uma peça de jogo dentro desse “prato”. Ele finge comer algo, usando a peça como uma colher. Lia parece não perceber; continua brincando com seus objetos. Nesse momento, Iko se aproxima de Lia, se abaixa e pega um prato de plástico que está dentro do recipiente dela. Lia grita: “Não!” e pega, de volta, o prato. Iko se aproxima dela e bate de leve com a mão em sua cabeça e em seu ombro – o movimento de mão lembra umas batidinhas como se faz quando se quer chamar uma pessoa próxima. Lia olha para Iko e dá um tapa nele. Iko põe um dedo polegar na boca [postura de criança pequena que chupa o dedo] e mantém o olhar dirigido a Lia. Esta repete o “não”, dá um segundo tapa, desta vez, não o alcança, e fala algo [incompreensível], mantendo o braço esquerdo levantado, numa postura de ameaça. Ao baixar o braço, Iko retira, imediatamente, o dedo da boca. Ivo olha para Iko, abre os braços e fala: “Cabou!” Iko olha em direção a Ivo e Lia volta a manipular os objetos que estão dentro de seu recipiente. Iko, então, apanha dois pratos mais afastados e se senta ali perto, mas não tão próximo às duas crianças. Lia, o observa de soslaio. Ivo joga um boneco de pelúcia em Iko, mas esse não dá atenção ao boneco. Iko fala algo*

para Lia [incompreensivo]. Ela olha para ele, suspende o recipiente com o qual brincava e inicia um movimento para afastá-lo do alcance de Iko. Este o chama com um gesto de mão. Lia começa a girar o corpo, protegendo seus objetos de Iko. Este, sentado, arrasta-se para se aproximar dela. Ivo observa as crianças, mas continua brincando com os pratos e a panela. Lia gira o corpo para o lado oposto ao de Iko, ficando de costas para ele. Com a proximidade de Iko, ela gira ainda mais. Este começa a recolher uns pratos espalhados no chão. Lia continua brincando com seus objetos. Iko faz menção de se levantar, mas, antes, tenta pegar objetos embaixo do móvel. Lia levanta-se e afasta-se dos meninos.



**Figura 6.** (1) Ivo observa Lia, após apanhar objeto no chão; (2) Iko chega e pega objeto do recipiente de Lia; (3) Lia recupera o brinquedo que Iko havia pegado; (4) Lia ameaça Iko com mão estendida para o alto e Iko chupa o polegar; (5) Iko apanha pratos do chão e observa Lia, que então, suspende seus brinquedos para tirá-los do alcance de Iko; (6) Lia se põe de costas para Iko quando este se aproxima dela. Iko reorienta-se para objetos no chão.

Ao tentar pegar um objeto de Lia, Iko “invade” seu espaço pessoal, e isto a incita a responder de imediato: Lia exhibe indignação/aborrecimento (toma o objeto da mão de Iko, bate nele e continua com a mão levantada, como se o ameaçasse para evitar nova investida). Iko, com leves tapinhas na cabeça e no ombro de Lia, parece querer dizer-lhe algo, ou fazer-lhe um pequeno afago, ou mesmo, querer instaurar uma aproximação amigável com a menina. Lia, porém, reage negativamente a essa investida com um tapa.

Iko coloca o polegar na boca, como se chupasse o dedo, numa postura de criança mais nova; Lia baixa a mão erguida “preparada para o ataque”; Iko, imediatamente, retira o polegar da boca e se volta para o entorno, em busca de objetos disponíveis. Essa sequência de exhibições de Lia e de Iko comunica, uma a outra criança, suas disposições afetivas. Poderíamos imaginar um diálogo de palavras correspondente a essas exhibições: – “Se pegar meus brinquedos eu bato em você.” – “Não bata em mim, eu sou pequeno.” – “Tá certo, mas não tome meus brinquedos!”

Iko, um pouco mais afastado, senta-se, virado para Lia, e a chama com um gesto de mão. Lia recusa o convite: suspende o recipiente que estava apoiado em suas pernas e vira o corpo, ficando de costas para ele. Iko, novamente, se ajusta, aproximando-se dela para sentar-se ao seu lado. Lia gira o corpo mais uma vez, como se quisesse deixar seus brinquedos fora do alcance do menino; depois decide levantar-se e sair, encerrando o episódio.

A segunda investida de Iko, quando ele dá tapinhas leves na cabeça e no ombro de Lia, parecia sinalizar uma tentativa de reconciliação com ela, já que sua primeira investida tinha provocado uma forte e negativa reação da garota. Entretanto, Lia não compreendeu assim ou não agiu em conformidade com essa significação. Não ficou claro para ela se o interesse de Iko era pegar o seu brinquedo ou brincar com ela. Quando Iko senta-se próximo dela já com a posse de dois pratos semelhantes, conseguidos em local mais afastado, configura-se, mais claramente a sua intenção de brincar com ela. É a sequência interativa e a persistência de se aproximar de Lia que fortalece a interpretação de que Iko quer brincar com Lia.

Pode-se inferir a falta de sucesso do empreendimento lúdico, a partir da ausência de exibição de satisfação e compartilhamento, tais como troca de sorrisos, sincronia de ritmo e troca de turnos. Há também a existência de exhibições de recusa por parte de Lia: dizer “não”, puxar o brinquedo de volta, bater no colega, ignorar seu chamado e fugir de uma aproximação espacial. Por parte de Iko, há exhibições de querer brincar junto com ela, tais como: tentar pegar os objetos que estão sendo usados na brincadeira, aproximar-se fisicamente da colega, chamá-la, tocar cuidadosamente em seu corpo depois que ela recuperou com firmeza e força o objeto lhe tinha sido tirado, etc.

É possível que Lia tenha escolhido não brincar com Iko em decorrência de sua abordagem inicial ou por outras razões que remetem a vivências anteriores que vão além do episódio analisado. Quaisquer que sejam as razões, fica claro que apesar das diversas tentativas de Iko, ele e Lia não conseguiram se engajar em uma brincadeira.

Os próximos episódios remetem a interações de duas crianças, Paulo e Levi, que não conseguem coordenar, cooperativamente, uma brincadeira de carrinho, em sessões distintas. É possível observar inúmeros ensaios de aproximação da díade sem que seja instaurada uma brincadeira.

### **Episódio 7:** Brincando de carrinho 1

**Crianças envolvidas:** Paulo (M/33m), Levi (M/30m), Vily (M/29m), Túlio (M/31m)

*Momento 1: Levi pega, na caixa dos brinquedos, um carro em formato de Jacaré; Túlio pega um carrinho menor, estilo fórmula 1, e o mostra para a pesquisadora, dizendo: “É o carro! É o carro!” Paulo se aproxima e pega um carro grande e verde. Vily tenta pegar o carro de Paulo, que não permite. Levi e Túlio vão para outra parte da sala e saem de foco. Paulo manipula o carro que sustenta com movimentos cuidadosos, anda com ele, até que avista Levi e Túlio, de longe, e vai à direção deles. As duas crianças estão próximas, cada uma movendo seu carro sobre as mesas dispostas ao longo da sala, uma ao lado da outra, formando uma grande mesa. Sem avistar Paulo, que se aproximava, Túlio suspende seu carro, passa por Levi e se afasta dali. Mas no momento em que Túlio se volta para afastar-se, ele pode ver Paulo chegando; mesmo assim, continua o percurso iniciado. Paulo coloca o carro bem próximo ao de Levi que chega a tocar no carro dele, quando Levi dá ré, conduzindo seu carro. Paulo sorri para Levi que olha para ele. Levi se vira e segue Túlio, afastando-se das mesas. Levi encontra Túlio no centro da sala, coloca o carro no chão, mas Túlio vai para mais adiante; Levi, imediatamente, apanha o carro e o acompanha, mas logo se reorienta para seu carro e deixa de seguir o parceiro. Levi imbuca o carro no chão, empurrando-o, mesmo sem se baixar. Paulo se aproxima e perambula por perto. Levi olha para Paulo e continua a empurrar o carro; caminhando pela sala. Ele contorna a mesa e Paulo o segue a certa distância. Paulo interrompe o percurso quando ele para, coloca o carro em cima da mesa e observa a pesquisadora que o videoregistra. Levi contorna a mesa (fora de foco), mas volta para a cena, ao se aproximar de Paulo; coloca seu carro sobre a mesa, perto do de Paulo. Os dois carros seguem, um atrás do outro, sobre a mesa, acionados pelas duas crianças. Uma cadeira afastada da mesa interrompe esse roteiro em torno da mesa e Paulo; para ultrapassá-la, sobe na cadeira e depois na mesa; a estagiária o avisa: “Paulo, assim não! Paulo, em cima da mesa, não! Desce!” Levi se afasta de Paulo.*

*Momento 2: Paulo usa o carro como skate, colocando o pé direito sobre ele e impulsionando o corpo com o pé esquerdo contra o chão. Ele alterna o pé sobre o skate, e depois deixa os dois em cima do carro, parado. Túlio passa e para em frente de Paulo; baixa-se, pega um carro que estava perto e se afasta. Paulo senta no carro. Levi se aproxima de Paulo, mas tem a atenção voltada para o entorno; possivelmente o vê, mas este não é o foco de sua atenção. Caminha um pouco pela sala, observa e mexe a boca do jacaré [que é seu carro] até que se senta no chão. Paulo chega e senta ao seu lado; ele pega o boneco que Levi colocara na boca do jacaré. Levi pega de volta e protesta. A câmera muda de foco; quando retorna a filmar as duas crianças, elas brincam separadamente: Paulo passeia com o carro, empurrando-o pelo chão da sala, enquanto Túlio e Levi brincam juntos. Túlio está sentado em cima do carrinho de Levi. Paulo para o seu carro ao lado das crianças.*

*Momento 3: quando a câmera volta a focar Levi e Paulo, eles estão sentados um ao lado do outro, mexendo nos carrinhos. Levi brinca com o boneco colocando-o na boca do jacaré; Paulo empurra seu carro; Levi deita no chão e continua brincando com o boneco.*

*Momento 4: a câmera volta a focar Levi e Paulo: eles estão deitados no chão, um ao lado do outro, muito próximos, brincando; seus carrinhos se tocam. Paulo solta gritinhos. Paulo se senta, voltado para Levi, que continua deitado com a barriga para cima. Paulo dá um tapinha na barriga de Levi, muito de leve, em clima amistoso; Levi “revida” com tapinha na barriga de Paulo. A câmera desvia o foco das crianças, mas ainda é possível ver Paulo empurrando o carrinho para longe de Levi, e este, ainda deitado, empurrando o seu.*

A sequência de encontros e distanciamentos dos dois protagonistas principais, Levi e Paulo, evidencia motivação para brincar com um mesmo tipo de objeto, carros em miniaturas, mas, ao mesmo tempo, evidencia falta de engajamento contínuo, de uma criança com a outra, de modo a se poder identificar uma brincadeira coordenada cooperativa, presente em outros momentos do grupo.

Paulo, inicialmente, observa que Levi e Túlio pegaram carros na caixa de brinquedos. Paulo pega também um carro, aproxima-se deles e faz o que eles fazem – deslocamento do carro sobre a mesa. Mas as duas crianças se afastam da mesa e se dispersam. A

literatura aponta que, com frequência, a busca de mesmo objeto do parceiro pode ser tomada como indicador da vontade de brincar com o outro, mais do que interesse no objeto em si (cf., por ex.: NADEL & BAUDONNIÈRE, 1981). Esses autores se apoiam na teoria walloniana que afirma ser a imitação um sinal de interesse de uma criança pela outra, nessa fase em que o reconhecimento de si e do outro se encontra ainda confuso. A imitação permitiria estabelecer e manter a comunicação entre parceiros da mesma idade (WALLON, 1971). Mais recentemente, Viana e Pedrosa (2014) discutem a partir dos dados de suas pesquisas, que a busca de um objeto similar ao do parceiro repercute nesse parceiro como um desejo da outra criança para interagir consigo. É possível inferir essa motivação em Paulo pelo fato de ele não apenas buscar um objeto similar ao de Levi, como também se aproximar dos pares, buscando trocar olhares e sorrisos.



**Figura 7.** (1) Antes de afastar-se da mesa, seguindo Túlio, Levi olha Paulo, que ri para ele; (2) De longe, Paulo observa Levi que imbuca o carro no chão e anda pela sala; (3) Levi e Paulo deslocam o carro sobre a mesa, uma cadeira interrompe o percurso das crianças; (4) Paulo usa o carro como skate e Levi manipula o seu carrinho; (5) Paulo e Levi brincam, cada um com seu carro; (6) Muito próximas, as duas crianças encostam seus carros um no outro.

No episódio descrito, há indícios, entretanto, de que o objeto era de interesse das crianças, pois persistiram com ele durante quase toda a sessão, independentemente de estarem próximos ou distantes do parceiro, orientados um para o outro. Há indícios também de que Paulo queria a parceria dos colegas: ele pega, na caixa de brinquedos, um carro, tal como Túlio e Levi tinham feito, um pouco antes; orienta a atenção para as

crianças, aproxima-se delas, realiza a mesma ação que elas (deslocando o carro sobre a mesa) e ri para Levi quando os carros se tocam (Paulo desloca o carro para frente, mas Levi desloca para trás, dando ré).

Em vários momentos da sessão essas duas crianças se observam e podem conferir o que fazem; elas chegam a ensaiar alguma atividade compartilhada, por exemplo, quando os carros de Paulo e Levi seguem o mesmo roteiro sobre a mesa, um atrás do outro (o carro de Levi atrás do de Paulo), mas logo a atividade é interrompida quando Paulo busca ultrapassar o empecilho da cadeira – ele sobe nela e é advertido pela estagiária. Depois da advertência, a sequência não é retomada. Mesmo quando Paulo usa o objeto de forma não canônica, (faz do carro um skate) e as outras crianças o vêm fazendo, isso não as incita para um engajamento!

Em outra sessão do grupo, dois meses depois, Levi e Paulo protagonizam uma brincadeira de carrinhos, mas, desta vez, eles constroem uma brincadeira coordenada cooperativa e essa construção pode ser examinada, seguindo alguns detalhes, explorando-se a comunicação afetiva entre as duas crianças.

### **Episódio 8 : Brincando de carrinho 2**

**Crianças envolvidas:** Paulo (M/35m), Levi (M/32m)

*Paulo se aproxima de Levi que está sentado com um carrinho. Paulo fica de pé atrás de Levi, coloca as duas mãos em sua cabeça de Levi aproximando seu rosto como se o beijasse. Levi olha para cima, como se quisesse saber quem se aproximou dele e se afasta de Paulo. Paulo reage verbalmente a uma conversa iniciada anteriormente com a estagiária. Levi volta para perto deles. Paulo observa Levi; eles estavam sentados, no chão, próximos um do outro. Levi brinca com um carrinho. Paulo levanta-se, apoiando-se nas costas de Levi, que continua com a atenção voltada para seu carro. Paulo afasta-se e vai até a caixa de brinquedos. Levi desloca o carro pelo chão, em seu entorno, levanta-se, mas se curva para pôr as duas mãos sobre o carrinho, conduzindo-o para mais longe; faz o percurso de volta. Paulo também retorna e encontra Levi. Paulo levanta os braços acima da cabeça e deixa cair uma peça de plástico [brinquedo com aparência de tabuleiro de encaixe] que pegara na caixa. Levi olha rapidamente para ele, que chama sua atenção para o brinquedo, apontando-o e falando algo [incompreensível]; Paulo, novamente, vai até a caixa. Levi se aproxima do brinquedo, o pega sem largar o carro, e o examina cuidadosamente. Paulo já de volta com um barco de plástico na cabeça, deixa-*

*o cair bem perto de Levi e, em ato contínuo, se vira e volta na direção da caixa. Uma estagiária segura Paulo e o coloca de castigo, sentado em uma cadeira ao lado dela. Levi olha o barco e, em seguida, observa a estagiária pondo Paulo de castigo; na sequência, volta a brincar com o carro e o tabuleiro. Paulo inquieta-se e levanta-se da cadeira repetidas vezes, mas a estagiária o segura e o põe de volta, sentado. Paulo movimentava-se, atenta para as crianças que passam em seu entorno, fala algo com elas, inclusive com Hilton, que havia apanhado o barco deixando no chão, até que consegue escapar da cadeira, enfiando-se por baixo da mesa, pondo-se de quatro e se afastando. Levi, que continuava deslocando o carrinho pela sala, o avista de longe e vai até a cabeceira da mesa [início do percurso de Paulo] e o segue, deslocando o carro nesse roteiro. Paulo vira-se e vê Levi; espera ele se aproximar e sai de debaixo da mesa, passando por baixo de uma cadeira. A câmera deixa de focar as crianças e quando retorna, é possível ver Levi e Paulo brincando juntos de carrinho: Paulo, agora, com um carro amarelo, grande, em forma de jacaré, e Levi mantendo consigo o carro vermelho. Eles deslocam os carros pela sala, de pé, mas debruçados sobre eles a fim de deslizá-los sobre o chão, sustentando-os com as duas mãos. Novamente saem do foco da câmera. Após alguns segundos a pesquisadora faz uma varredura no ambiente e o foco da câmera alcança as duas crianças: Paulo se encontra sentado no carrinho, tentando deslocá-lo, até que se desequilibra e cai; Levi embora próximo, se encontra sentado de costas para Paulo, voltado para a parede, empurrando o carrinho com os pés. Logo, se vira para Paulo, rindo para ele, exibindo satisfação. A varredura continua e deixa de alcançar as duas crianças. De volta ao foco, Levi está empurrando o carrinho para um canto da sala; ele grita, para, vira-se e sorri. Paulo empurra o carrinho na direção de Levi. Este bate seu carrinho no de Paulo. Eles ficam lado a lado demonstrando alegria e entrosamento; seguem empurrando os carrinhos em um longo percurso pela sala: Levi ultrapassa Paulo, vai para trás das mesas, para e se senta. Paulo para e o observa; depois empurra o carrinho até onde está Levi. A pesquisadora muda o foco da câmera. Antes do final da sessão, ainda é possível ver Levi saindo com o carrinho de debaixo das mesas. Paulo reaparece por trás das mesas, empurrando o carrinho na direção de Levi. As duas crianças se encontram no outro extremo da sala; o carro de Paulo bate no de Levi. Eles sorriem.*



**Figura 8.** (1) Paulo traz objeto para Levi; (2) Paulo escapa do castigo e Levi vai ao seu encontro; (3) Levi e Paulo deslocam os carros pela sala.

Diferentemente do episódio anterior, vê-se engajamento de Levi e Paulo no episódio “Brincando de carrinho 2”: o deslocamento dos carros por um mesmo roteiro, um seguindo o outro, fazendo contornos, passando por baixo de mesas e cadeiras, criando situações de leves abalroamentos, sincronias de velocidade, etc. Acrescentem-se outros indícios: a orientação de uma criança para a outra, igualação de posturas (em pé, totalmente curvados sobre os carros, segurando-os com as duas mãos para deslocá-los rapidamente pela sala), risos e cumplicidade depois da fuga do castigo. Tudo isso constituem indicadores de uma brincadeira coordenada cooperativa. Mas o que mudou e possibilitou essa coordenação? Os dois parceiros, Levi e Paulo, principais protagonistas, são as mesmas crianças; mantiveram proximidade física e interesse em objetos do mesmo tipo – carrinhos de plástico, brinquedos grandes, coloridos e pertencentes ao acervo da sala, um deles, o carrinho em formato de jacaré, era exatamente o mesmo objeto! Será que as crianças coordenaram suas ações porque se tornaram dois meses mais velhas? Será que a parceria inicial de Levi com Túlio, no primeiro dos dois episódios de carrinhos, tinha criado uma dinâmica interacional que dificultou a entrada de Paulo, a terceira criança para formar um trio? Será a história afetiva do grupo facilitadora ou dificultadora da aceitação de uma criança por outra/s, história essa que pode ter se alterado ao longo de dois meses, com encontros cotidianos no grupo? Essas perguntas não podem ser respondidas com as videogravações tomadas para análise nesta pesquisa. Elas são pertinentes e, possivelmente, essas variáveis afetam a interação de crianças. Pode-se, entretanto, explorar aspectos circunstanciais das brincadeiras na direção de uma compreensão senão conclusiva, mas plausível, uma hipótese a ser perseguida investigativamente.

Paulo aproxima-se de forma carinhosa, tocando em Levi e dando um beijo em sua cabeça. Levi se afasta de Paulo, que tenta uma nova estratégia – oferece outros brinquedos

a ele. Levi interessa-se pelo primeiro brinquedo ofertado por Paulo, o que tem aparência de tabuleiro, porém, quando a estagiária coloca Paulo de castigo, Levi o observa, não se aproxima dele; continua brincando com o carro e o tabuleiro.

Paulo foge do castigo e ao vê-lo debaixo das mesas, Levi o segue, com seu carrinho, indicando disponibilidade para brincar. Paulo pega outro carrinho e as duas crianças deslocam seus carrinhos pela sala. Levi sorri para Paulo, aproxima-se dele e o acompanha. Paulo responde contingentemente, imitando os movimentos de Levi. Ambos, em momentos distintos, exibem disponibilidade para brincar com o outro, orientando-se mutuamente com troca de olhares, risos, proximidade física e atenção recíproca: constroem, cooperativamente, uma brincadeira coordenada. Desde a chegada, a criança precisa exibir sinais de sua disponibilidade afetiva e motivacional. Não basta chegar; é preciso que isso seja feito com delicadeza e deixando claro que quer brincar com a outra, que quer fazer como ela e estar com ela. Essa comunicação precisa ser conspícua, com riso, atenção, agrado e, algumas vezes, até afago, se for uma criança ativa, controversa, no sentido de já ter se envolvido em episódios agonísticos.

Que relação existe entre comunicação afetiva e construção da brincadeira? No episódio “Como eu me aproximo?” a comunicação afetiva entre as crianças era bastante clara: Ivo queria brincar com Lia e esta não queria brincar com ele. Ivo, ao se aproximar de Lia, pegou um de seus brinquedos, provocando uma reação imediata da menina, que pegou de volta o objeto. Ivo, então, ajusta-se à situação, mas não é mais capaz de convencer Lia. Mesmo tocando nela com cuidado (um afago?) e a chamando depois que pegou um exemplar do objeto igual ao que ela brincava (pratinhos), Ivo não recuperou sua confiança! Já no primeiro episódio, “Brincando de carrinho”, a aproximação de Paulo em relação à díade, Levi e Túlio, se deu de forma tranquila: ele pegou um exemplar do objeto com o qual eles brincavam, aproximou-se deles, orientou sua atenção para eles, imitou o modo como brincavam (deslocando o carrinho sobre a mesa) e riu para Levi. Apesar disso, nenhuma das duas crianças exibiu comportamentos de aceitação e acolhimento do parceiro. No episódio “Brincando de carrinho 2”, Paulo beijou Levi ao chegar (um cumprimento afetuoso) e agradou o parceiro, indo buscar dois brinquedos (uma peça parecida com um tabuleiro e um navio de plástico); Levi se interessou pelo tabuleiro. Nos dois episódios “Brincando de carrinho”, portanto, houve adequação do comportamento de Paulo ao chegar próximo à/s criança/s, mas apenas no segundo dos dois episódios ele foi acolhido como parceiro de brincadeira.

Compreende-se que as crianças conseguiram expressar de maneira clara suas disposições afetivas, seja de interesse ou desinteresse no parceiro e na brincadeira. Houve estratégias bem sucedidas e mal sucedidas nos diversos momentos do episódio. O que se infere é que existe comunicação afetiva bem sucedida sem haver a construção de uma brincadeira.

Nesse sentido, a construção da brincadeira remete a existência de outros aspectos que não apenas a comunicação afetiva. Para parceiros se engajarem em uma brincadeira, faz-se necessário que os parceiros simultaneamente desejem brincar. A falta de motivação de um deles em se engajar na brincadeira induz ao fracasso do empreendimento lúdico.

A seguir serão apresentados diferentes episódios nos quais a comunicação empática será o ponto problematizado. A discussão se inicia com uma interação na qual as crianças experimentam os limites entre a brincadeira e a briga.

### **Episódio 9: “Brincando ou brigando?”**

**Crianças envolvidas:** Paulo (M/33m), Vily (M/29m), Benis (M/34m), Marcília (F/30m)

*Paulo, empurrando um carrinho, aproxima-se de Marcília, Liana, Vily e Benis, que estavam sentados no chão, formando uma roda. Paulo senta-se entre Marcília e Vily. Este diz: “Não”, para Paulo, e muda de lugar o carrinho com o qual brincava; coloca-o em cima do joelho, segura-o com as duas mãos e olha na direção de Paulo, que olhava para ele. [...] Paulo vira para Vily e grita: “Ei!”, Vily olha para Paulo e grita “Ei” em resposta. Paulo bate em sua perna com a mão fechada. Vily responde batendo na própria perna. Paulo bate duas vezes na barriga de Vily e, em seguida, bate em sua própria perna. Vily responde, batendo de forma semelhante na barriga de Paulo. As crianças batem uma na outra com a mão fechada, mas o braço é lançado para frente com ligeira inclinação de modo a ser o lado interno da mão [mesmo com a mão fechada] a que encosta no corpo da outra; essa manobra do braço causa a impressão de que a força do murro perde intensidade. Entretanto, na medida em que os murros passam a ser executados com o braço projetado para frente, com mão fechada e punho firme, alcançando o corpo da outra com a parte posterior da mão [um soco], tem-se a impressão de que a força da ação se intensifica e provoca incômodo na outra. Assim, Paulo dá um soco na barriga de Vily. Este responde também com um soco. Paulo dá mais três socos na barriga de Vily, que responde dando um soco na barriga de Paulo. Há um aparente escalonamento de forças – os socos parecem aumentar de intensidade, e se tem*

*a impressão de que Vily bate com menos força que Paulo. Este dá mais um soco; Vily revida. Repetem a ação. Depois, Vily inclina o dorso para frente e coloca o braço direito enconstado na barriga, parando de revidar. Paulo começa a proferir vários socos. Vily projeta o braço como se fosse revidar, mas fecha o braço em torno da barriga. Ele então se vira e fica um pouco de lado em relação a Paulo. Este continua proferindo socos na barriga de Vily, mas seu semblante esboça um leve sorriso. A estagiária fala em tom de advertência: “Paulo!”, que responde “Oi!” e passa a mimetizar os movimentos que ele e Vily estavam fazendo. A estagiária comenta: “Assim não; é pra brincar.” Paulo vira pra Vily e dá dois socos com menos intensidade e fala: “Pou, pou”, como se quisesse indicar que brincavam. O foco da câmera é desviado e quando retorna a focar essas crianças, Vily está passando a mão no peito de Paulo, que responde dando um soco na barriga de Vily e fala: “Pou, pou!” As duas crianças conversam. [...] Paulo dá um tapa no joelho de Vily, que olha pra ele. Depois, dá um soco de menor intensidade. Vily então repete o movimento na perna de Paulo. Este passa a bater na própria perna, estabelecendo um ritmo; Vily repete o movimento no mesmo ritmo e passa a bater na sua própria perna, mantendo o ritmo de Paulo. Este passa a bater na perna de Vily e canta: “Mou, Mou, Mou, Mou, Mou”. Vily para de bater na perna e balança os dois braços no ritmo da música. Eles mudam o som para: “Pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa.” Paulo continua batendo na perna de Vily, mantendo o ritmo da ação. As crianças olham para a câmera e sorriem. Vily se encosta na parede e para de cantar e movimentar os braços. Paulo continua batendo. As duas crianças parecem se divertir. A câmera muda o foco para outra cena.*

As ações alternantes vivenciadas pelas crianças nesse episódio nos remetem à concepção walloniana em que as crianças ao transitarem por polos opostos de uma mesma situação, buscam conhecer os aspectos distintos e complementares, assim como vivenciam as emoções relacionadas a estes. Para Wallon (1971), através dessa alternância de papéis, a criança aprenderia a conhecer as relações com os parceiros, reciprocidade de sua ação, assim como medir consequências e se familiarizar com a responsabilidade de seus atos.



**Figura 09.** (1) Trocas de socos com a palma da mão, mas com os dedos dobrados; (2) Socos com a parte posterior da mão e dedos dobrados, Paulo esboça um sorriso; (3) Vily se posiciona de lado em relação a Paulo, buscando proteger a barriga.

Ao se aproximar do grupo, Paulo é recebido com uma exibição de recusa por parte de Vily: este fala “Não” e reposiciona o carrinho, pondo-o sobre o joelho, do lado oposto ao que Paulo chegara. Paulo se mantém próximo a ele e em seguida iniciam trocas de socos. No primeiro momento, essa troca de socos é ambígua; não fica muito claro se é uma brincadeira ou uma briga, isso porque os socos não parecem intensos (com força) – a mão é manobrada de modo a alcançar o outro com o lado da palma da mão, mesmo com os dedos dobrados. Além disso, há turnos de soco, o que é incompatível com uma briga de verdade. As crianças alimentam as trocas e se mantêm orientadas espacialmente uma para outra, estabelecendo um diálogo tônico-corporal (WALLON, 1971). Esse contexto muda quando as crianças aumentam a intensidade dos socos – a mão não faz mais a manobra e bate diretamente no outro com a parte posterior –, e Vily aparenta não gostar: ele para de revidar os socos de Paulo e vira seu dorso para a outra direção. Paulo insiste e a estagiária adverte, indicando que “é pra brincar”. Paulo mimetiza os movimentos no ar, ainda dá dois socos em Vily com menos intensidade, acompanhando-o com o som “pou, pou”, como se quisesse confirmar para a estagiária que se trata de uma brincadeira.

É possível observar que a partir dessa intervenção da estagiária houve um freio no escalonamento da intensidade dos socos, voltando a uma maior aparência de brincadeira. As crianças então passam a utilizar exibição de imitação, dirimindo a ambiguidade no campo interacional, tanto para elas próprias quanto para a estagiária. Essa exibição é reforçada com a repetição de palavras, em seguida a troca de tapas ao invés de socos e posteriormente a demarcação de um ritmo e turnos entre elas. Paulo e Vily passam a bater no próprio corpo ao invés de bater no corpo do colega, e também passam a cantar. Todas essas exibições apresentadas são marcadores de que aquela interação é uma brincadeira.

Nesse contexto, a imitação surge novamente como uma exibição comunicativa. Pedrosa e Carvalho (2006), em concordância com as ideias de Nadel e Baudonnière (1981) e Wallon (1971), argumentam que através da imitação do comportamento do parceiro a criança sinaliza a intenção de brincar junto ao seu par, permitindo o estabelecimento de uma ação coordenada. Viana e Pedrosa (2014) apontam que interações de imitações recíprocas permitem a construção da emergência de um significado para a brincadeira. Ao se manterem próximas, conversando, as crianças demonstraram uma para outra que tinham disponibilidade de continuar a interação.

Verifica-se que no início do episódio a comunicação empática entre as crianças foi ambígua: os parceiros não tinham clareza acerca das disposições emocionais um do outro, iniciando uma interação com “um jeito” de experimentação – o “não” de Vily à chegada de Paulo e o afastamento do brinquedo, pondo-o mais longe dele, foram indicadores de não disponibilidade para acolhê-lo. Paulo inicia os socos leves e as duas crianças vão “experimentando” qual o tom afetivo daquelas trocas. A advertência da estagiária funciona como um alerta que pode ser traduzida com a pergunta: qual é mesmo a de vocês? A partir desse momento, as crianças explicitaram o tom afetivo de um encontro lúdico e assumiram papéis complementares amistosos no roteiro, despertando a motivação de outras crianças, como Marcília, para participar da brincadeira.

No episódio seguinte é possível analisar uma interação com aspectos similares aos observados em “Brincando ou brigando?” Verifica-se que Nanda e Mily se engajam em uma interação onde inicialmente existem exibições de briga, porém no desenrolar do episódio surgem indícios que remetem ao envolvimento em uma brincadeira.

### **Episódio 10:** Apanhando

**Crianças envolvidas:** Luna (F/33m), Mily (F/39m), Nanda (F/38m)

*Luna conversa com Nanda algo relacionado à girafa que Iko tem em mãos, deitado, bem perto delas. Luna aponta para um lado da sala onde está Mily, de costas, segurando outro bicho de pelúcia. Nanda levanta-se e dirige-se para Mily. Aproxima-se dela, pega um pé de sandália do chão e bate na perna, no bumbum e nas costas de Mily, diversas vezes. A força de Nanda não parece ser intensa, mas o suficiente para incomodar Mily, que se vira para Nanda, olha para ela e afasta o corpo, buscando proteger-se. Nanda levanta a sandália como se ameaçasse continuar a bater. Mily faz o mesmo*

*movimento de ameaça com o bicho de pelúcia que tem em mãos. Elas se olham. Mily bate com o bicho em Nanda e esta joga a sandália no rosto de Mily; a sandália cai um pouco afastada. Mily leva a mão ao rosto e toca na parte atingida; em seguida, baixa-se e pega o outro pé de sandália no chão, que estava perto dela. Nanda corre para longe de Mily. Esta segue Nanda pela sala segurando o bicho de pelúcia em uma das mãos e, na outra, a sandália, em posição de ameaça. Nanda vai para trás da mesa [uma longa fila de carteiras encostadas umas as outras, formando uma grande mesa]. Ela sorri, mas Mily continua séria, orientada para ela, como se quisesse revidar. Mily fica no centro da sala acompanhando os movimentos de Nanda, que corre por trás da mesa e vai para outra parte da sala. Mily, quando mais próxima dela, joga a sandália, mas não acerta seu alvo. Nanda para e a observa de outra parte da sala. Seu semblante exibe um ligeiro sorriso. Mily apanha novamente a sandália. Nanda continua se movimentando; vai novamente para trás da mesa e coloca um de seus braços para frente do corpo como se quisesse se proteger de um possível arremesso de Mily. Ao mesmo tempo em que se protege, Nanda ri. Mily a observa de longe e depois inicia um percurso em sua direção. Nanda corre, distanciando-se dela, alcança a pesquisadora, que registra a cena, e se esconde atrás dela. Mily retorna e se aproxima também da pesquisadora, vindo por outro lado da sala. Nanda corre outra vez para trás das mesas. Mily a acompanha com o olhar, segurando a sandália, em prontidão de arremessá-la na direção de Nanda. Esta, do lado oposto da mesa, atenta para Mily, desloca-se com pequenos movimentos para a direita e para a esquerda, como se quisesse tapear a parceira, deixando-a confusa para que lado ela deveria seguir; Nanda já não se protege como antes, e sempre exibe um sorriso no rosto, conferindo um tom de brincadeira àquela situação. Mas Mily continua séria, como se ainda não tivesse “baixado a guarda”. Nanda aproxima-se da mesa e fala algo para Mily. Esta também se aproxima da mesa, que a separa de Nanda, e responde à parceira [não se compreende o que falam]. Nanda, em seguida, vai para uma das cabeceiras da mesa e aparenta procurar algo no chão. Mily também vai à cabeceira e olha atentamente para o chão. Entretanto, nada é encontrado/apanhado. Mily diz para Nanda: “Tá com medo, é?” Nanda afasta-se e sai de foco; Mily se vira e segue na direção de Nanda. Mily joga a sandália, que parece não tocar em Nanda. O foco da câmera volta a incluí-la na cena e se pode ver que ela vai até a sandália, a pega no chão, aproxima-se de Mily e levanta o braço em posição de ameaça-la, mas sua fisionomia esboça um riso. A câmera muda o foco novamente.*



**Figura 10.** (1) Nanda bate nas costas de Mily; (2) Ambas ameaçam bater na outra; (3) Mily pronta para arremessar a sandália em Nanda; esta esboça um sorriso, olhando para Mily.

O episódio se inicia com uma conversa entre Luna e Nanda, com indicações de que algo se relaciona a Mily, uma vez que Luna aponta para Mily e, em seguida, Nanda caminha na direção de Mily, apanha um pé de sandália e bate nela. Mily parece surpreendida, pois se volta rapidamente, afasta-se e levanta seu braço, segurando na mão o bicho de pelúcia, posicionando-se para um revide.

Nanda nada fala, mas continua segurando a sandália em posição de ameaça. Mily revida, batendo com firmeza em Nanda com o bicho que segurava; seu semblante é sério, parecendo aborrecida e surpresa. Nanda joga a sandália no rosto da parceira. Esse golpe aparenta ter machucado Mily, que leva a mão ao rosto no local atingido. Nanda corre para longe.

Mily passa a seguir Nanda pela sala com um pé de sandália na mão em busca de retaliação. Nanda observa Mily e foge de seu alcance. Logo em seguida, muda o tom afetivo da situação, sorrindo e correndo pela sala. Há indícios de que se diverte como se fosse uma brincadeira de perseguição, em que leva vantagem sobre o perseguidor. Mily demonstra que está chateada: séria, tenta acertar Nanda, jogando a sandália em sua direção. Nanda corre, distanciando-se de Mily, e faz alguns percursos pela sala, sempre sorrindo como se desafiasse a parceira que não a alcança. Vai para trás da mesa, enquanto Mily apanha a sandália que havia jogado em Nanda, mas que não alcançara. Por algum instante, Mily observa o seu bicho, que segura na mão, e Nanda, distante, olha para ela. Quando Mily levanta a vista e se orienta outra vez para Nanda, esta põe a mão à frente do rosto como se o protegesse de um possível arremesso. Esse gesto, que é acompanhado de um sorriso, causa a impressão de uma sinalização para Mily, “dizendo” que a aguarda para continuar a ser perseguida.

Mily e Nanda ficam frente a frente; aproximam-se, mas a mesa as separa, e falam alguma coisa entre si. Caminham até a cabeceira da mesa e se encontram, como se procurassem alguma coisa no chão. Mily ainda demonstra estar chateada, pois logo provoca a parceira com a pergunta: “Tá com medo é?”, mas não bate nela com a sandália, mesmo Nanda estando a seu alcance! Quando Nanda se afasta um pouco, Mily joga a sandália. Nanda fica por um instante fora de foco, mas a sequência das imagens permite inferir que a sandália não a alcançou. Nanda, desta vez, é quem apanha a sandália e a segura em posição de ameaça enquanto sorri.

No início do episódio, não se compreende a razão que levou Nanda a ir até Mily e bater nela. Não foi possível entender o que lhe disse Luna. Mily, surpreendida e agredida, sente-se também ameaçada. Em resposta, ela ameaça Nanda, que corre. As meninas, assim como Paulo e Vily no episódio anterior, experimentam os limites uma da outra. Ao correr, Nanda não demonstra medo, ou raiva, mas esboça um leve sorriso, indicando que se diverte com a situação, como se tentasse circunscrever uma brincadeira de perseguição. Mily exhibe estar chateada, mas aparenta não ter mais interesse em acertar Nanda, visto que, quando tem a oportunidade, estando perto de Nanda, não bate nela. Mily espera Nanda se afastar, e joga a sandália que não a alcança. Nanda retoma a brincadeira de perseguição quando pega a sandália no chão e a segura como se ameaçasse Mily, ao final do episódio, mas sorrindo para ela.

Como também ocorreu no episódio anterior, através da experimentação da briga/brincadeira, as meninas precisaram avaliar, constantemente, as disponibilidades afetivas da parceira para buscar compreender o tom da interação. Neste episódio, Nanda parece ter buscado, ativamente, imprimir um tom lúdico ao embate inicial que ela provocou; Mily resistiu a essa mudança por um bom tempo. Talvez, por ter recebido uma agressão “gratuita” da parceira; talvez, porque o riso de Nanda tenha confundido ela, pois podia ser interpretado como deboche por ela não acertar a pontaria e o revide não se efetivar a contento. Ao final, ao assumir o turno de sustentar a sandália na posição de ameaça, mas com um riso concomitante no rosto, a interação agonística se transforma (ou é reconhecida) em uma brincadeira de perseguição.

Esse episódio também guarda uma semelhança com outro já analisado e que se chamou “Como me aproximo?” Após ter chegado perto de Lia, tirando um prato de dentro do recipiente que ela segurava, Iko foi relegado pela garota, que não o acolheu em sua brincadeira, apesar das tentativas feitas por ele para se incluir. “Chegar de mau jeito” cria um filtro de desconfiança difícil de ser superado para o engate de um novo modo de

interagir. Assim também aconteceu com Nanda ao se aproximar de Mily – chegou batendo com uma sandália e ao fugir, criando um roteiro de perseguição, quis imprimir um tom lúdico à interação. Isso, entretanto, foi rejeitado por Mily, ao longo do desenrolar do episódio.

### **Episódio 11:** Das cadeiras

**Crianças envolvidas:** Liane (F/31m), Nanda (F/37m), Luna(F/32m), Lisanda (F/35m), Paulo (M/34m), Mily (F/38m), Dário (M/33m), Vily (M/30m), Benis (M/35m), Marcília (F/31m), Lia (F/31m) e Cadu (M/35m)

*Desde o início da sessão, já existem cinco cadeiras enfileiradas ao longo de uma parede da sala. Nelas estão sentadas quatro meninas [Liane, Nanda, Luna e Lis]. Paulo e Dário tentam se sentar na última cadeira da fila que estava vaga; Dário consegue afastar Paulo e se senta primeiro. Paulo pega outra cadeira, a coloca atrás da de Dário e se senta. A disposição das cadeiras, uma atrás da outra, lembra uma brincadeira de carro, mais especificamente de ônibus, uma vez que a fileira já era longa para a dimensão de um carro. Talvez essa lembrança tenha motivado a disputa entre Paulo e Dário para se incluírem naquele arranjo espacial. Não havia, entretanto, o “barulho do motor” tão característico da performance de crianças ao brincarem desse faz de conta. As crianças incluídas no arranjo não parecem, entretanto, realizar uma ação coordenada cooperativa, pois, mesmo compondo o cenário de uma possível brincadeira de ônibus, cada uma orienta-se para ações específicas e fazem trocas explícitas ocasionais: Liane, a primeira da fila, sentada próxima de um armário bem à sua frente, escorrega para o armário e volta para a cadeira; Nanda está voltada para Liane; Luna manipula uma bola; Lis, uma girafa; Dário encaixa suas pernas no espaldar da cadeira de Lis e toca nela. Lis sente o toque, vira-se, olha para a perna e a empurra como se quisesse afastá-la. O foco da câmara é dirigido a uma criança que entra na sala, Vily, e ao retornar, Paulo não está mais sentado na última cadeira e, sim, Benis que ocupou o seu lugar; Dário o observa. As crianças se movimentam, algumas trocam o objeto que manipulam, mas mantêm a mesma arrumação das cadeiras. Vily se aproxima de Nanda e tenta pegar um carrinho vermelho que está no chão ao lado dela. Nanda segura o carrinho e grita. Lis e Luna os observam. Vily solta o carrinho e Nanda o coloca no chão; eles se olham. Vily se afasta e é encaminhado pela educadora para tomar banho. Mily se aproxima do grupo ao voltar do banho, mas logo em seguida se direciona a educadora para pentear*

o cabelo. Benis volta a sentar-se na cadeira e Paulo senta-se junto, mas sai imediatamente. [Há interrupção do foco]. Ao retornar, Dário está em pé atrás da cadeira de Benis, puxando-a para trás; depois volta a sentar-se na cadeira. Cadu se aproxima da cadeira de Benis e tenta subir, pendurando-se nela. Benis choraminga, Cadu se afasta e Benis para de choramingar. Em seguida, Cadu e Lia aproximam-se do final da fila, cada um arrastando uma cadeira. Cadu manobra mais rápido e se senta. Lia não consegue fazer a cadeira passar pela mesa. Ela, então, empurra a cadeira de Cadu, que grita com ela. Cadu retorna sua cadeira para o lugar de antes, e, sem querer, bate no pé de Lia, que começa a chorar. Cadu senta-se e observa Lia. Esta se afasta chorando, empurrando para longe a cadeira que trouxe. Benis chama Cadu para mais perto e é atendido. Agora já são sete crianças sentadas na fileira de cadeiras: Liane, Nanda, Luna, Mily [que retorna a aproximação], Dário, Benis e Cadu. Algumas manipulam seus próprios brinquedos, orientadas para ele; outras se voltam para o parceiro e, eventualmente, conversam algo inaudível na videogravação. O foco da câmera é dirigido a algumas crianças que chegaram do banho para registro de suas presenças na sessão e, ao retornar, observa-se que Paulo colocou uma cadeira atrás da de Cadu e está sentado nela. Lia volta a tentar incluir-se no arranjo e coloca uma cadeira atrás da de Paulo. Miguel aproxima-se e tenta sentar na cadeira dela, mas Lia o impede. Vily arrasta uma cadeira, dando uma volta em torno da mesa, mas não consegue passar; possivelmente ele queria colocá-la na fileira de cadeiras. Observa-se movimentação das crianças na sala, manipulação de brinquedos em outros espaços, ocupação de cadeiras vazias da fileira por outras crianças diferentes de quem a colocou ali, troca de cadeiras, ajustamento de sua posição na fila, etc. O arranjo espacial, entretanto, continua fazendo parte da atenção das crianças com razoável ocupação. Elas distanciam-se, pegam outros objetos e voltam àquele local. Em alguns momentos, as cadeiras servem de suporte para uma das meninas subir e alcançar o cabide de mochilas, a fim de guardar a da criança que chega do banho, uma vez que a fileira de cadeiras está encostada justamente na parede do guarda mochilas, impedindo o acesso direto. Em um dos momentos da sessão, há uma disputa de cadeira entre Dário e Benis; eles chamam a estagiária repetidas vezes para resolver a disputa: “Oh tia!” “Tia, oh pra ai oh!” Dário, por fim, se levanta e sai da cadeira. A fileira ainda se torna mais extensa: Vily chega empurrando sua cadeira e a coloca ao lado da de Nanda; Dário coloca uma cadeira atrás da de Lia; e Nanda coloca uma cadeira atrás da de Dário. Cria-se um longo corredor entre as cadeiras enfileiradas e a mesa, estreitando a passagem das crianças por aquele local. Nanda, que acabara de

*chegar, muda de ideia, puxa a cadeira para longe da fila e sai. Depois de alguns minutos, Nanda volta e coloca mais uma vez sua cadeira atrás da de Dário. As crianças continuam se movimentando, mas até ao final da sessão ainda se concentram na fileira de cadeiras da sala.*



**Figura 11.** (1) Arranjo espacial no qual as crianças se incluem; (2) A fileira de cadeiras é estendida; (3) Saídas e retornos de crianças do arranjo.

No início da sessão cinco cadeiras já estão enfileiradas, ao longo de uma das paredes da sala, a que tem o cabide para pendurar as mochilas; não se sabe, portanto, quem as colocou lá e como isso aconteceu. Quatro crianças estão sentadas: Liane, Nanda, Lunae Lis. Elas formam um arranjo espacial conspícuo, que instiga outras crianças a se incluírem naquele arranjo. Mas, de que brincam? Não parece existir um tópico único de brincadeira entre as meninas: elas estão orientadas para diferentes objetos ou locais. Verifica-se, no entanto, que quase todas as crianças presentes na sala, uma a uma, passam a colocar cadeiras atrás da fileira inicial. Nessa dinâmica as crianças vivenciam alguns conflitos de disputa pelos os lugares; elas afastam-se dali, mas retornam àquele local, diversas vezes durante a sessão, sem contudo, se engajarem em uma ação cooperativa. Poder-se-ia pensar que as ações de empurrar a cadeira para enfileirá-las ao longo da parede corresponderiam a uma ação coordenada cooperativa, ela própria. Entretanto, essas ações não resultam em um enredo comum, mesmo para um subgrupo de crianças que ali estão; cada criança, uma após a outra, ao se incluir no arranjo, orienta-se para seus próprios objetos, ou suas próprias atividades.

Como discutido anteriormente, o uso de objeto igual ao do parceiro e da mesma forma que ele é um tipo de imitação entre crianças, que comunica o interesse de uma pela outra e pela atividade que a outra realiza. No caso desse episódio, o uso do mesmo objeto – cadeira – e realização da mesma ação – empurrá-la para um determinado local da sala –

criou uma configuração – um arranjo espacial – que orientou a atenção das crianças a ponto de, quase unanimemente, elas empreenderem esforços para incluírem-se no arranjo.

É possível problematizar que a exibição da proximidade física das cadeiras indicou para as crianças que alguma atividade interessante estava a se desenvolver e, a partir dessa leitura, mais e mais crianças se motivaram a participar. Porém, ao se inserirem no arranjo espacial as crianças não tinham mais informações de como continuar tal atividade. Nesse sentido, algumas se afastavam das cadeiras e depois voltavam, enquanto outras pegavam brinquedos e brincavam sozinhas.

Neste contexto, fica clara a existência de uma motivação para um empreendimento coletivo, mas essa motivação não assegura o surgimento de uma brincadeira coordenada cooperativa. Analisa-se que a ausência de um tópico único de brincadeira, com vivência de papéis complementares que enredem as trocas interativas, impeça que se efetivem ações cooperativas. É como se faltassem informações para incrementar um enredo comum. As crianças adentravam a brincadeira, mas não encontravam indícios sugestivos de papéis a serem assumidos, ou seja, pistas de como participar.

A análise dos episódios apresentados neste subtópico (com exceção do episódio “Brincando de carrinho 2”) permite inferir que a não construção de uma brincadeira cooperativa esteve relacionada a três principais questões: ausência de motivação para o empreendimento lúdico compartilhado, por parte de um dos pares; dificuldades na comunicação afetiva entre os parceiros; e ausência de um tópico único de brincadeira que enredasse as ações das crianças. No subtópico a seguir apresentar-se-ão episódios nos quais a brincadeira cooperativa foi instaurada. Buscar-se-á discutir como esses e outros pontos participam na construção desse empreendimento.

#### 4. 3 Comunicação empática e a brincadeira cooperativa

Tomasello et al. (2005) discutem que a diferença crucial entre a cognição humana e a cognição de outras espécies é a capacidade humana de se engajar em atividades cooperativas compartilhando objetivos e intenções. A espécie humana é biologicamente adaptada para a participação em atividades colaborativas. As habilidades e motivações necessárias para o envolvimento nesse tipo de compartilhamento surgem no início da ontogênese.

Para os autores citados, por volta dos 12 meses de idade, as interações sociais de crianças passam por uma mudança qualitativa que permitem que elas se envolvam em

interações de atenção conjunta e interações cooperativas. Interações desse tipo remetem não apenas à compreensão de objetivos, intenções e percepção sobre o parceiro, como também à motivação para compartilhar com o outro (TOMASELLO et al., 2005).

O presente subtópico de análise é composto por três episódios que fazem referência a brincadeiras cooperativas e são utilizados para apoiar a reflexão sobre a vivência da comunicação empática na brincadeira entre pares no terceiro ano de vida. Buscar-se-á alçar comportamentos que indiquem como as brincadeiras cooperativas são construídas e desenvolvidas. Serão articuladas à presente discussão as reflexões já trazidas por ocasião do episódio “Brincando de carrinho 2”.

O primeiro episódio a ser apresentado intitula-se “Brincando de creche” e remete à interação de um subgrupo de crianças que se engaja em uma brincadeira na qual, inicialmente, os parceiros andam de mãos dadas e brincam de roda. Posteriormente eles se sentam ao chão, organizados em círculo, cantando e gesticulando músicas características de um momento da rotina da instituição.

### **Episódio 12:** Brincando de creche

**Crianças envolvidas:** Hilton (M/33m), Mily (F/39m), Iko (M/27m), Ivo (M/27m), Luna(F/33m), Dário (M/34m), Miguel (M/34m), Cadu (M/36m), Paulo (M/35m), Vily (M/31m), Nanda (F/38m)

*No início da sessão, vemos Hilton, Mily, Iko e Luna caminhando na sala, de mãos dadas. Ivo e Dário se juntam ao grupo, dão as mãos aos parceiros, enquanto a câmara focava outra cena. Elas encontram Miguel parado, em pé, no centro da sala. Luna, inicialmente, tenta fazer com que Miguel saia do percurso deles sem que precise soltar a mão de Iko, mas sua tentativa falha e ela solta rapidamente a mão dele, passa por Miguel e volta a pegar na mão de Iko. Paulo e Cadu estão sentados no chão em um canto da sala; as crianças têm dificuldade de passar por eles, todas juntas de mãos dadas, e Ivo chega a tropeçar em Paulo. São feitos registros em outros locais da sala. Ao se retornar o foco, observa-se que algumas crianças tinham se distanciado, mas Luna, Ivo, Dário e Vily permaneciam de mãos dadas, em pé, no canto da sala. Iko retorna ao grupo. As crianças posicionam-se em semicírculo e balançam a cabeça de um lado para o outro. Mily se aproxima do grupo imitando esse movimento; logo em seguida, as crianças param de balançar a cabeça. Hilton segura a mão de Mily e de Iko; Mily pega a mão de Vily e todos fecham o círculo. As crianças passam a brincar de roda, girando, e enquanto Luna canta “Atirei o pau no gato” todos acompanham a música fazendo sonorizações, e*

balançando a cabeça. Luna grita “Miau!” e se joga no chão. As crianças fazem o mesmo movimento e também gritam “Miau!” Luna levanta-se e diz: “Bora de novo!” Estende a mão para os parceiros ao seu lado. As crianças levantam-se e voltam a segurar as mãos, mas não formam mais o círculo. Elas conversam entre si, riem e movimentam-se; soltam a mão do parceiro para pegar um objeto, mas retornam ao grupinho; outras crianças se aproximam e se afastam; há imitação de gestos uma da outra; e persistem em andar pela sala de mãos dadas. O registro desse grupinho é interrompido para outras filmagens da sala. [...] Ao retornar o foco nessas crianças, vê-se que Luna, Iko, Hilton, Mily, Miguel e Dário estão sentados no chão, em círculo, sem as mãos dadas. Luna fala para Iko encostar-se às cadeiras, que estão atrás dele, e fala também para o grupo: “Vem pra cá, vem pra cá!” Ela senta-se ao lado de Iko e bate a mão no chão como se chamasse algum parceiro para sentar-se ao seu lado. Dário volta a balançar a cabeça como no início da sessão e se arrasta para posicionar-se ao lado de Luna. Nanda chega e puxa Dário para trás como se ajeitasse a sua posição no grupo. Luna alinha-se e senta-se ao lado de Dário na posição que Nanda o colocou. Luna fala com Nanda e aponta para Miguel. Nanda puxa Miguel, ajustando sua posição ao grupo. Em seguida, faz o mesmo com Mily, Hilton e Iko. As crianças permitem ser puxadas e Mily e Miguel olham para Nanda e sorriem. Nanda se afasta, mas logo retorna, e as crianças se mantêm sentadas no mesmo lugar. Nanda puxa Dário mais para trás. Luna se movimenta para sentar-se ao lado de Dário. Ivo chega ao grupo e se senta perto dos pés de Dário. Nanda o puxa para sentar-se ao lado dele e Ivo se deixa ser puxado. Vily se aproxima e tenta puxar Dário como se imitasse Nanda. As crianças começam a cantar uma música e a fazer gestos como se fosse uma coreografia que todas conhecessem. A cena lembra a organização que a professora ou a ADI (auxiliares de desenvolvimento infantil) fazem para iniciar uma atividade com as crianças sentadas no chão. [...] Vily senta-se junto ao grupo, e todos continuam cantando e gesticulando. Nanda continua em pé, organizando as crianças. Iko sai do lugar que Nanda o havia colocado e ela puxa-o para o lugar de origem; senta-se ao seu lado. As crianças começam a cantar a música com a qual iniciam a rotina diária: “Bom dia, coleguinha”. Iko levanta-se e puxa Mily, imitando o movimento feito por Nanda. Esta se levanta e puxa Mily e ajeita outras crianças no grupo. Iko pega no chão uma girafa. Cadu se junta ao grupo. O foco da câmara é dirigido a outro local e, ao voltar, vê-se Vily sentado em frente a Miguel e Cadu virado para Hilton, segurando uma bola amarela de plástico; Cadu ajusta-se para jogá-la. Nanda tenta adequá-lo ao arranjo e ele choraminga. Nanda, em seguida, tenta puxar Hilton, sem sucesso. Várias crianças

*passam a fazer atividades com o parceiro próximo, mesmo permanecendo no arranjo espacial, [com pequenos desvios] e sob o cuidado atento de Nanda, que continua desempenhando a tarefa de organização do grupo: Miguel pega um carrinho e se senta ao lado de Luna; Iko senta-se no colo de Luna; Dário puxa Mily pela cintura; Dário puxa Ivo e depois tenta puxar Cadu. A bola com a qual Hilton e Cadu brincam rola para debaixo da mesa e Dário vai pegá-la e a joga de volta para a dupla. Marcília se aproxima, olha para Hilton que segura a bola, e tenta tomá-la. Hilton a segura firme e empurra Marcília; esta, então, puxa o cabelo dele. Hilton começa a chorar. Dário se aproxima de Cadu e o puxa pela cintura; Cadu vira para Dário com cara de choro. Dário, então, puxa Nanda que está com Ivo no colo; Marcília se aproxima de Hilton novamente tentando pegar a bola e ele não deixa. Ela puxa o cabelo dele de novo e ele começa a chorar. A pesquisadora interfere. Dário tenta sentar-se no colo de Nanda onde Ivo já está sentado; Nanda o empurra. Miguel brinca de carrinho com Iko; Hilton e Cadu continuam jogando a bola um para o outro; Dário segura a perna de Ivo, depois tenta afastar a perna de Nanda para que ele possa sentar-se; Nanda perde o equilíbrio e se deita no chão. O arranjo do grupo vai aos poucos se desfazendo com as contínuas movimentações das crianças e interesses voltados para parceiros com os quais realizam diversas atividades.*



**Figura 12.** (1) Crianças andam de mãos dadas; (2) Formam uma roda e cantam “Atirei o pau no gato”, (3) Nanda organiza os parceiros no grupo.

É possível observar que no início da sessão algumas crianças já se encontram caminhando de mãos dadas pela sala. Esse comportamento chama a atenção de outros pares que se juntam ao grupo e os acompanham pela sala. Em seguida, as crianças formam um semicírculo e demonstrando bastante entusiasmo balançam a cabeça. Mily que estava próxima observa o grupo e tenta se incluir na brincadeira. Para tanto, Mily imita o

comportamento dos colegas e já se aproxima, balançando a cabeça e os braços para segurar as mãos de outras crianças.

Essa estratégia aparenta ser bem sucedida, visto que Hilton também a utiliza para se aproximar do grupo e eles fecham um círculo ao dar as mãos uns aos outros. A imitação foi novamente utilizada como estratégia de engajamento em uma brincadeira. Estes dados corroboram o trabalho de Viana & Pedrosa (2014) que, ao analisarem as estratégias utilizadas por crianças de 19 e 31 meses para iniciarem e manterem uma ação coordenada cooperativa, apontam a estratégia imitativa como a mais utilizada.

Luna imediatamente começa a cantar “Atirei o pau no gato” e as crianças começam a girar, brincando de roda. Algumas crianças ainda balançam a cabeça. Luna grita “Miau”, se abaixa e o grupo a imita. Luna levanta-se rapidamente e estende os braços para segurar as mãos das crianças que estão ao seu lado. As crianças levantam-se e voltam a segurar as mãos, mas dessa vez formam uma fila ao invés de um círculo. É possível se dizer que Luna desempenha um papel de direcionamento do roteiro da brincadeira: ela realiza movimentos conspícuos que indicam o que deve ser feito, e explicita verbalmente, embora com poucas palavras, o próximo passo a ser dado. Observa-se um esforço do grupo em manter aquele arranjo, mesmo que ocasionalmente ele possa ser desconfigurado por necessidade de atender a interesses específicos, como pegar um objeto, acomodar um parceiro que chega caminhar de mãos dadas em espaços apertados com empecilhos pelo chão etc.

Ao chegarem ao centro da sala, Luna e Dário fazem um movimento como se fossem se sentar no chão, mas as crianças continuam caminhando. Luna direciona as crianças de volta para o lugar de sentar. O grupo compreende e acede à sugestão dela. Todos se sentam e Luna os orienta para formarem um círculo: aponta o lugar de sentar e fala: “Vem pra cá! Vem pra cá!” Verifica-se que nesse episódio, ao contrário do que foi possível observar no episódio “Das cadeiras”, no subtópico 4.2, há diversas informações acerca do roteiro da brincadeira a ser seguido.

Nanda insere-se na brincadeira dando continuidade às indicações de Luna, e atua para melhor disposição do grupo em preparação de uma atividade de rotina, que professora e ADIs realizam no cotidiano da creche. Ela puxa as crianças e reorganiza aquelas que vão se engajando na roda de atividade do “Bom dia”. Luna continua orientando a brincadeira, cantando e gesticulando músicas do cotidiano das crianças. A encenação de Nanda complementa o papel que Luna vem desenvolvendo, remetendo a

situações vividas na instituição. As outras crianças também fizeram sua parte, deixando-se ajustar aos cuidados da “professora” e “auxiliar”.

A brincadeira segue com as crianças cantando e gesticulando a coreografia de cada música. Luna inicia as músicas, e as crianças demonstram conhecê-las porque acompanham a sonoridade e gesticulação harmoniosas. O roteiro é um tanto flexível, porque permite acolher novas inserções e perdas de parceiros no arranjo social instaurado.

Essa dinâmica nos permite refletir sobre os roteiros que orientam a vivência de cada papel na brincadeira. Como já comentado, é possível inferir que na encenação da creche, Luna é a professora e por isso orienta as músicas e o grupo; Nanda é uma ADI e tem o papel de organizar as crianças e se sentar junto a elas. A grande maioria do grupo atua como as crianças que frequentam a creche e são organizadas em atividades diárias. Cada um desses papéis possuem comportamentos e disposições demarcados e o processo de se inserir na brincadeira remete à habilidade de compreender o papel, reconhecer esses comportamentos e se ajustar a eles.

Podemos citar como exemplo a reintegração de Iko ao grupo. Ele, inicialmente, participa da brincadeira de roda, no início da sessão, mas se distrai com outro brinquedo e se afasta. Ao retornar ao grupo, ele senta-se no círculo e deixa Nanda lhe puxar. Algum tempo depois, Iko senta-se no colo de Nanda, exibição que comunica a compreensão do papel que Nanda estava desempenhando assim como do papel que ele assumiu na brincadeira. Ele demarca sua inserção na brincadeira ao imitar o comportamento de outros colegas e posteriormente ao incrementar sua vivência de criança da creche na encenação, ao sentar-se no “colo da ADI”.

Após esse momento, é possível observar a movimentação do grupo que vai, paulatinamente, dispersando-se com brincadeiras paralelas, que começam a surgir entre os membros, formando subgrupos de interesses. Pode-se apontar como exemplo a brincadeira de bola, entre Cadu e Hilton, ou a de Miguel com Iko, que brincam de carro.

O episódio seguinte remete a uma interação que seu início foi apresentado no primeiro subtópico de análise deste capítulo: Paulo e Cadu se envolvem em um conflito e Cadu procura Marcília que o conforta. Problematiza-se no atual subtópico o desdobramento decorrente do conflito inicial, qual seja, uma brincadeira de perseguição, na qual Paulo se transforma no perseguidor e Cadu e Marcília seus alvos. A brincadeira do trio chama a atenção de Levi e Ivo que buscam se inserir.

### **Episódio 13:** Perseguição

**Crianças envolvidas:** Cadu (M/34m), Paulo (M/35m), Marcília (F/32m), Levi (M/32m), Ivo (M/28m)

*Minutos antes, havia ocorrido o conflito entre Cadu e Paulo; Marcília tinha acolhido e confortado Cadu, quando ele aproximou-se dela. Neste momento, o foco da câmara incide sobre a cena em que Cadu e Marcília correm na sala: Cadu na frente, e Marcília atrás dele, segurando um sapo. Levi acompanha o percurso, atrás de Marcília, segurando um carrinho. Ele cai, mas não se levanta e continua acompanhando as crianças apenas com o olhar. Paulo corre, a certa distância, atrás de Marcília e Cadu, orientado para eles. Há indícios de uma brincadeira de perseguição: Marcília e Cadu buscam se distanciar de Paulo, riem alto e, vez por outra, o desafiam, com paradas e gritinhos, retornando a corrida quando Paulo avança para mais próximo deles. Marcília e Cadu dão mais uma volta ao redor das mesas. Ivo os vê correndo e se introduz no percurso por um breve roteiro. Ao se fazer a videogravação, tenta-se abarcar a cena total da movimentação das crianças na sala, mas não se consegue e o foco é dirigido para um lado e outro da sala, dando preferência, ora ao perseguidor, ora aos perseguidos. Paulo ajoelha-se atrás das mesas, e engatinha, como se quisesse se esconder para o ataque. Cadu passa correndo e não o vê. Mais adiante, Cadu para, localiza Paulo, dá gritinhos – “Ê! Ê!” – e saltita, como se o desafiasse. Marcília, em seguida, vem correndo e para entre as mesas; ela surpreende-se ao ver Paulo abaixado bem próxima a ela. Paulo se vira e ergue o corpo. Marcília grita e sai correndo na direção oposta; ela encontra Cadu que corre à sua frente; eles gritam juntos. Paulo ajoelha-se, em seguida, levanta-se e começa a correr atrás das crianças. Ele aproxima-se de Marcília e Cadu, que estão atrás das mesas: Marcília está em pé e Cadu, sentado no chão. Paulo se joga na direção das duas crianças; Marcília puxa Cadu pela mão, que se levanta, e as duas recomeçam a correr e dar gritinhos. Paulo levanta-se e corre atrás deles. Levi estava próximo a Paulo e começa a correr junto com as crianças, segurando seu carrinho. As crianças soltam gritinhos. Eles iniciam mais uma volta ao redor das mesas. Levi derruba seu carro, e se abaixa para pegar. O foco da câmera é desviado e ao retornar à cena, vê-se Levi brincando sozinho com o carrinho. Nesse momento, Marcília cai e chora. A brincadeira é interrompida. A pesquisadora e a estagiária conversam com ela buscando confortá-la. Paulo se aproxima de Marcília e de Cadu. Eles estão próximos à parede. Paulo toca nas letras, coladas à parede, e fala algo com Marcília. Cadu olha para ela, estende o braço*

*e toca em sua testa. Marcília afasta a mão de Cadu. Paulo também toca na testa dela. Marcília puxa o braço de Cadu como se quisesse retornar a brincadeira. Paulo se joga no chão e fica de joelhos como fazia antes na brincadeira. Marcília e Cadu recomeçam a correr. Paulo se levanta e corre atrás deles. Levi se introduz no percurso e corre atrás de Paulo com o carrinho na mão. Depois ele coloca o carrinho no chão e o empurra; em seguida, recomeça a correr, juntando-se a Marcília e Cadu. A estagiária põe Paulo de castigo, sentado em uma cadeira [não foi possível saber a razão do castigo]. A câmera tem seu foco desviado para outro agrupamento de crianças. Ao retornar, Paulo está em pé, perto de Levi, que, ajoelhado, brinca no chão com o carrinho. Cadu e Marcília passam correndo e sorriem para Paulo, que se junta a eles. Cadu passa correndo perto de Levi; este se levanta e segue Cadu. Marcília passa correndo e, atrás dela, vem Paulo. Levi senta-se no chão novamente com o carrinho. As crianças continuam correndo. Em alguns momentos, uma ou outra para de correr, senta um pouco, às vezes conversa com um parceiro, ou atenta para um amiguinho, e retorna à corrida. Marcília se aproxima de Paulo em um momento que ele estava parado e fala: “Vai pra lá, Paulo” convidando-o a continuar a brincadeira. Cadu se coloca entre Paulo e Marcília, estica ambos os braços, direcionando-os a cada criança, depois ele segura apenas Paulo, querendo movê-lo. Paulo se mantém firme na sua posição. Cadu então puxa Marcília pelo braço, que começa a correr sozinha. Cadu e Paulo acompanham Marcília com o olhar. Marcília para de correr e volta a se aproximar dos meninos. Cadu e Paulo tentam subir em uma mesma cadeira. Marcília fala “Ui! Ui!” Cadu desce da cadeira e começa a correr atrás de Marcília. Paulo o segue e passa na frente das duas crianças; eles formam percursos em círculos, no centro da sala, sempre sorrindo e gritando. As corridas em círculos, reconfigura a brincadeira, descaracterizando-a de uma perseguição. Paulo se joga no chão de joelhos e Cadu o imita. Marcília é parada por Hilton, que está com um fantoche nas mãos e pergunta: “Como é teu nome?” Paulo e Cadu começam a correr novamente e Levi os observa. Marcília também os observa e se afasta de Hilton, tentando voltar à roda. Hilton se aproxima de Paulo e Cadu, perguntando: “Como é teu nome?” fazendo de conta que é o fantoche. Levi levanta-se e joga seu carrinho no chão, perto de Cadu; em seguida, joga-se no chão de joelhos. Cadu também se joga no chão. Paulo repete o movimento. O foco da câmara é desviado. Ao retornar Cadu e Marcília estão atrás das mesinhas, atentos um para o outro. Depois correm e passam perto de Paulo, que estava parado no centro da sala. Paulo os observa. Levi se introduz atrás das crianças e Paulo o segue. Novamente a inserção de Levi é curta; ele afasta-se do grupo e se joga de joelhos*

no chão com o carrinho. Paulo tenta pegar Marcília, mas a derruba no chão. Paulo também cai. Marcília chora. A estagiária intervém, chamando-o: “Vem cá, Paulo.” Ele levanta-se com a mão na cabeça, de cabeça baixa. A estagiária pergunta “Tá doendo?” Em seguida, coloca-o sentado na cadeira, de frente pra ela. Marcília para de chorar e começa a correr atrás de Cadu, novamente. Perto de onde antes caiu, ela se joga no chão. Cadu e Levi passam correndo atrás dela. Levi joga o carrinho no chão. Paulo tenta escapar do castigo, mas a estagiária diz: “Você não vai sair pra brincar.” Marcília senta-se no chão, ao lado da outra estagiária, com algumas crianças; Cadu também senta. Levi passa correndo e joga seu carrinho no chão. Levanta-se e joga outra vez. Paulo sai da cadeira e a estagiária diz: “Paulo, venha.” Ele se afasta dela, olhando-a, e dirige-se à porta da sala pedindo para sair. Ela levanta-se, caminha até a porta e a abre para ele sair.



**Figura 13.** (1) Marcília e Cadu correm, distanciando-se de Paulo; (2) Cadu desafia Paulo de longe; (3) Cadu e Paulo cuidam de Marcília depois que ela caiu; (4) As crianças retomam as corridas e não seguem mais o roteiro de perseguição; (5) As crianças correm em círculos.

Verifica-se que o enredo da brincadeira surge a partir de um conflito vivenciado pelas crianças anteriormente. Paulo é compreendido como uma ameaça naquele momento e a partir da busca de se afastar dele as crianças transformam essa interação em uma brincadeira cooperativa. Exibições de satisfação e prazer são constantemente exibidos pelas crianças por meio de sorrisos e gritinhos, fato que pode ter influenciado as aproximações de Levi e Ivo, este último, com menor participação.

Observa-se que as crianças utilizam estratégias imitativas para se inserir no roteiro da corrida, realizando o mesmo percurso que Paulo, Cadu e Marcília. Apesar de demonstrarem disponibilidade e motivação para brincar, Levi e Ivo não se engajam persistentemente na perseguição, mas ocasionalmente correm juntos com o grupo. Especula-se o não engajamento contínuo no enredo da brincadeira com as seguintes perguntas: seria uma falta de motivação para essa atividade específica, apesar de prazerosa? Havia outra brincadeira mais interessante para elas, naquele momento, que competia com o brincar de correr na sala? E ainda, não ter se envolvido no conflito inicial, entre Cadu e Paulo, que parece ter incitado a brincadeira de perseguição, quando Cadu e Marcília fogem de Paulo após o conflito, dificultaria a significação de perseguição dada ao empreendimento lúdico? Esta última hipótese, apesar de plausível, parece ser a menos provável, na medida em que o desafio de Marcília e Cadu durante as corridas na sala constituíam pistas conspícuas, na primeira parte da atividade.

No decorrer do episódio, é possível observar que Marcília caiu duas vezes. A primeira queda ocorre em um momento de perseguição quando ela tropeça. Paulo e Cadu se aproximam e tentam confortá-la, fazendo carinho em sua cabeça. Marcília para de chorar e Paulo se coloca de joelhos, exibindo o mesmo comportamento do início da brincadeira; Cadu e Marcília voltam a correr.

Assim como no momento da queda de Marcília e dos castigos de Paulo, a brincadeira sofre algumas interrupções no decorrer do episódio. É possível observar que as crianças procuram dar continuidade à perseguição, através de duas principais estratégias, a imitação e a exibição de satisfação. Utiliza-se como exemplo: Marcília e Cadu “convidam” Paulo, após ele fugir do primeiro castigo – eles passam por Paulo, correndo e sorrindo para ele; Paulo, então, se junta ao grupo. Moll & Tomasello (2007) argumentam que uma das características da existência de uma atividade cooperativa é a tentativa de pares para reengajar um ao outro na atividade, caso ocorram interrupções. Os pares relembram ao parceiro o objetivo compartilhado e o papel que ele assume naquela interação.

A brincadeira continua transcorrendo até o momento em que Paulo, correndo, tenta pegar Marcília e os dois caem no chão. Marcília chora e Paulo é colocado de castigo. Após a queda Marcília tenta voltar a correr, mas desiste em seguida, indo se sentar junto a um grupo de crianças. Paulo tenta fugir do castigo, mas não consegue. Em seguida, ele pede para sair da sala, possivelmente para usar o banheiro e é liberado pela estagiária.

No episódio seguinte é possível observar um grupo de crianças brincando com os colchonetes. A brincadeira se desenvolve em todo o decorrer da sessão sofrendo diversas transformações. Compreende-se que o episódio em questão é extenso e complexo com diferentes momentos problematizadores. Para tanto, na busca por alçar a dinâmica interacional, a análise será construída a partir de um movimento entre um olhar focado em recortes interacionais menores e no desenvolvimento do episódio como um todo. Nesse sentido, se inicia a discussão a partir do primeiro recorte onde é possível observar o início da sessão.

#### **Episódio 14:** Dos colchonetes

**Crianças envolvidas:** Dário (M/33m), Levi (M/31m), Marcília (F/30m), Paulo (M/33m), Lis (M/35m), Cadu (M/35m), Hilton (M/32m).

*Momento 1: ao se iniciar a videogravação, é possível ver que as crianças estão colocando colchonetes no chão da sala, um ao lado do outro, formando um grande tapete. Paulo segura um colchonete e tenta movê-lo, sem sucesso, porque Lis está sentada nele. Paulo se joga em cima dela, e a menina grita: “Ai!” O foco da câmera é dirigido à outra criança e se vê que Paulo passa na frente do foco e se demora um pouco olhando para a câmera. Ao fundo da cena videogravada vê-se Levi, brincando de se cobrir com o colchonete. O foco é dirigido para ele e nesse momento Dário se junta a Levi, jogando-se com o colchonete no chão. São agora cinco crianças que brincam com colchonetes no centro da sala: Cadu, Lis, Paulo, Dário e Levi. Este último encontra-se coberto por colchonetes e as crianças estão sentadas ao seu redor. Lis sorri. Cadu olha para Levi. Paulo levanta uma ponta do colchonete, olhando para Levi. Cadu se vira e sorri para Lis, que puxa seu braço. Levi é descoberto: Hilton, Dário e Paulo puxam o colchonete. Levi levanta-se e se agarra ao colchonete tentando puxá-lo para o chão novamente. Dário segura em Levi e cai por cima dele. Paulo cai atrás de Levi. Hilton se ajoelha perto de Dário. A estagiária adverte Dário: “Ê, Dário!” Levi segura o colchonete e uma parte cobre o seu rosto. Paulo, sentado ao seu lado, afasta essa parte do colchonete. Levi olha para Paulo. Este repete o movimento em um esforço para livrar o rosto de Levi do colchonete. Hilton e Dário levantam-se. Dário tenta puxar o colchonete de Levi, mas Hilton joga-se em cima de Levi. Paulo continua observando Levi. Em seguida, vira-se para a estagiária e fala: “Oh pra aí, oh!” A estagiária responde, reclamando com Hilton: “Hilton, tã machucando Levi.” Hilton se afasta. Paulo vira-se para Levi, e tenta retirar o colchonete*

que o cobre. Dário então puxa o colchonete como se fosse esticá-lo. Levi rola no colchonete. Hilton se aproxima outra vez. Paulo grita alto. Levi olha para Paulo. Hilton e Dário enrolam a ponta do colchonete de forma a cobrir Levi, que coloca o braço direito para fora do colchonete. Paulo levanta-se. Marcília ajuda Hilton e Dário a se jogarem em cima Levi, que, nesse momento está coberto pelo colchonete. Paulo empurra Hilton. A estagiária se aproxima e diz: “Sai daí, Levi!” e o puxa para fora do colchonete, segurando-o pelo braço. Paulo observa quando Levi sai do colchonete, depois se afasta e vai empurrar Juliana que estava sentada em um carrinho próximo a ele. Marcília cai no colchonete, Dário puxa e Levi tenta ficar sobre ele.



**Figura 14.** (1) O colchonete é usado como cobertor; (2) Paulo tenta tirar o colchonete de cima de Levi.

Nesse primeiro momento, observa-se as crianças distribuindo os colchonetes por toda a sala de atividades. Os colchonetes formam um grande tapete no qual as crianças brincam. Entre essas crianças destaca-se Levi que utiliza o colchonete para cobrir seu corpo. Essa brincadeira chama a atenção dos parceiros próximos, que se juntam para iniciar uma brincadeira de cobrir e descobrir Levi. Hilton, Dário e Paulo puxam o colchonete e Levi o puxa de volta pra si. Paulo observa que Levi estava com uma parte do colchonete cobrindo seu rosto. Paulo então afasta o colchonete do rosto dele, por duas vezes, e Levi olha para Paulo. Hilton e Dário levantam-se e dão continuidade à brincadeira de puxar o colchonete de Levi. Paulo demonstra preocupação com Levi e chama a estagiária que reclama com Hilton. Mesmo assim, Paulo afasta novamente o colchonete. Dário tenta dar continuidade à brincadeira ao enrolar Levi no colchonete e Paulo grita para tentar impedir que os meninos façam isso. Levi olha para Paulo, mas não demonstra sofrimento e nem parece querer sair da brincadeira. Hilton e Dário continuam

brincando; Marcília se junta aos meninos. Paulo tenta fazê-los parar. A estagiária se aproxima e tira Levi de debaixo do colchonete. Paulo observa e se afasta para brincar com o carrinho.

A partir desse recorte é possível problematizar a dificuldade vivenciada por Paulo em avaliar a disposição de seu parceiro. Inicialmente Paulo engajou-se na brincadeira, mas a partir do momento em que viu o rosto de Levi coberto, avaliou que ele estava desconfortável e tentou retirar o colchonete; ele não mais compartilhou o tema comum do grupo. Levi por sua vez não exibiu desconforto ou não requisitou auxílio. Pelo contrário, ele indicou estar engajado na brincadeira: continuou a puxar o colchonete para se cobrir e também permitiu ser coberto pelos meninos. Verifica-se que a leitura equivocada de Paulo o incitou a tentar retirar o colchonete do rosto de Levi, a reclamar dos parceiros que continuavam a brincar e a pedir auxílio à estagiária para intervir.

No segundo recorte do episódio, alguns minutos após a interrupção da brincadeira, Levi continua se cobrindo com o colchonete sozinho. Cadu observa e se aproxima dele. Paulo segue Cadu e eles iniciam uma nova configuração da brincadeira com o colchonete.

*Momento 2: Levi se encontra embaixo de um colchonete no centro da sala. Cadu e Paulo estão, cada um, com um colchonete um pouco afastados. Cadu levanta-se e pega o colchonete dele. Paulo o observa, depois caminha, também com o colchonete, até onde Levi está e se joga em cima dele. Em seguida, Paulo levanta-se com o colchonete, vai até Cadu e se joga em cima dele. O foco da câmera é desviado, rapidamente, e ao retornar ao trio, é possível ver Paulo e Cadu em pé, perto de Levi, que está deitado no chão. Paulo se afasta dos meninos e Cadu tenta tirar seu colchonete que está debaixo do de Paulo. Levi sai de debaixo do colchonete e senta em cima dele. Paulo volta e pula em cima do seu próprio colchonete. Cadu o observa. Levi observa os dois parceiros. Em seguida, as três crianças levantam-se segurando, cada um, o seu colchonete e começam a arrastá-los pela sala. Elas se olham, deitam o colchonete no chão, voltam a levantá-los. Cadu coloca o colchonete com uma parte em cima do de Paulo. Este se joga no colchonete; Levi se joga no chão com o colchonete; Cadu também se joga. Levi levanta-se rapidamente com o colchonete e se afasta um pouco dos meninos. Paulo puxa seu colchonete de debaixo do de Cadu, e se joga em cima do colchonete. Cadu levanta seu colchonete novamente e coloca em cima do de Paulo onde este está deitado. Paulo o empurra; depois, o chuta, mas não há reclamação de Cadu. Levi coloca o colchonete no chão e pula em cima de Paulo. Cadu se joga em cima de Paulo, mas este consegue sair*

*do colchonete antes que Cadu caia em cima dele. Paulo sorri e puxa o colchonete para afastá-lo de Cadu; mas este o segue e joga o colchonete em Paulo; acidentalmente tropeça em Levi, que estava no chão. Cadu se joga no chão próximo a eles; levanta-se, em seguida, e pega o colchonete. Paulo e Levi também se levantam. Levi sorri e puxa o colchonete para se afastar. Cadu se joga com o colchonete e cai sobre o de Levi e o de Paulo ao mesmo tempo. Paulo se joga no colchonete. Levi se afasta com o colchonete. Cadu levanta-se e pega o colchonete. Levi se joga no chão com o colchonete; Cadu faz igual. Paulo também faz o mesmo. Levi gira e fica em cima do colchonete de Cadu. Este levanta-se e puxa o colchonete para longe. Paulo tenta segurar o colchonete de Cadu e o puxa. Cadu joga-se no chão. Levi se vira e olha para Cadu e Paulo. Levi senta-se no chão, Cadu joga o colchonete em Levi, empurrando-o, como se quisesse que Levi deitasse no colchonete. Levi esquiva-se e tenta levantar-se. O foco da câmera é desviado.*



**Figura 15.** (1) As crianças brincam de se jogar no chão ou sobre o parceiro com o colchonete; (2) Cadu se joga sobre Levi.

Usando os mesmos objetos, os colchonetes, Levi, Cadu e Paulo brincam de se jogar no chão sobre o colchonete, ou de se jogar no chão com o colchonete, ou de se jogar com o colchonete sobre o parceiro que já está no chão. O colchonete amortece a queda ou protege seu corpo ou o do parceiro, do impacto causado pela queda, um sobre o outro. Na nova configuração da brincadeira observa-se que as crianças compartilham um tópico comum de interesse – jogar-se protegido pelo colchonete – e se comunicam com sucesso acerca do que cada um deve fazer em seus devidos turnos.

A pista seguida pela pesquisadora para iniciar este momento do recorte foi à estratégia de aproximação de Paulo: ele observa Cadu levantar-se, pegando o colchonete; então, ele próprio se levanta, pega o seu colchonete e vai até Levi que ainda permanecia no tema

anterior – cobrir-se com o colchonete. Paulo se joga em cima dele. A proposta parece ter sido bem recebida e, então, Paulo levanta-se com o colchonete, vai até Cadu e se joga sobre ele. Isto funcionou como um convite para Cadu incluir-se na brincadeira, gerando a nova configuração, que foi estendida por ações imitativas. Imitador e imitado são papéis recíprocos entre as três crianças. Pode-se afirmar, portanto, que são ações coordenadas cooperativas, que constroem e dão continuidade a essa brincadeira turbulenta. As exposições apresentadas remetem a um jogo prazeroso.

No recorte 3, Paulo envolve-se em um conflito com Lis e é posto de castigo. Cadu e Levi continuam a interagir em uma nova configuração – em uma brincadeira de luta.

*Momento 3: Paulo morde Lis no pescoço. A estagiária o afasta de Lis e diz: “Faça isso não!” Lis começa a chorar. Paulo começa a chorar, mas é colocado de castigo, sentado no chão, encostado no móvel do outro lado da sala. Paulo fica gritando e chorando. Lis ainda chora. Levi e Cadu aparecem na imagem olhando para Paulo, mas em seguida eles voltam a brincar com o colchonete. Levi joga-se em cima do colchonete, olha para Cadu e sorri. Cadu então puxa o colchonete, o dobra e cai em cima do parceiro. Levi muda de posição dentro do colchonete, ficando de barriga para baixo com ambas as mãos e pés livres, mas Cadu continua sobre ele. Levi sorri e faz força para se levantar e se livrar de Cadu. Este continua empreendendo força para cobrir Levi que, finalmente, consegue sair de debaixo do colchonete; eles olham na direção de Paulo e dão continuidade ao jogo: Levi ainda deitado e Cadu, sentado ao seu lado, puxando o colchonete. Levi empurra Cadu. Eles se olham, sorriem e continuam disputando o colchonete. O foco da câmera é desviado e ao retornar vê-se Cadu que se joga em cima de Levi; este gira o corpo para livrar-se do parceiro. Cadu cai no chão e se apoia em Levi para levantar-se. Levi sai de cima do colchonete, Cadu o puxa para si. Levi tenta pegar o colchonete, mas Cadu o dobra e cobre Levi, colocando-se por cima dele. É possível escutar as risadas de Levi. Cadu também ri. O foco da câmera é dirigido para Paulo, que está em pé, chorando, próximo à estagiária e a Lis. A estagiária o coloca sentado no chão novamente. A câmera volta a ser focada em Cadu e Levi; este sai de dentro do colchonete, puxa Levi e consegue cobri-lo com o mesmo colchonete. Cadu fica em cima de Levi. Rapidamente, Paulo é focado; ele grita e bate as pernas no móvel. Cadu continua em cima de Levi, que tenta livrar-se do parceiro. Com esforço consegue sair e cobrir Cadu com metade do colchonete. Cadu livra-se do colchonete e pula em cima de Levi, tentando puxar o colchonete para cobri-lo; consegue cobrir a cabeça de Levi e se joga em cima dele. Levi*

*empurra Cadu, que cai no chão. Cadu levanta-se e se joga novamente em Levi. Este tira a cabeça de debaixo de Cadu e consegue joga-se em cima de Cadu, que está quase sentado no colchonete. A estagiária retira o colchonete das duas crianças e sinaliza para o grupo que está na hora do banho; algumas meninas começam a sair da sala. Paulo sai do castigo ainda chorando e começa a andar pela sala. Cadu e Levi continuam brincando, agora sem o uso do colchonete. A performance agora é de luta livre: Cadu em cima de Levi com as mãos no rosto dele, faz movimento nas pernas para segurar as pernas de Levi, que também as movimenta, tentando afastar Cadu. Levi sorri. Eles giram, Cadu fica no chão e Levi tenta segurá-lo. Eles sorriem. Levi tenta ir pra cima, mas Cadu o afasta. Levi põe a cabeça no colo de Cadu, que o empurra; depois se apoia em Levi e se levanta. Levi segura as pernas de Cadu e o derruba.*



**Figura 16.** (1) Levi e Cadu brincam de luta livre; (2) Levi aplica o golpe de puxar a perna de Cadu para derrubá-lo.

Não fica claro o contexto que levou ao conflito entre Paulo e Lis. Ao ser afastado para o castigo, Paulo é impossibilitado de continuar brincando com os meninos. Cadu e Levi observam o que acontece a Paulo, mas prosseguem com o empreendimento lúdico – a brincadeira turbulenta.

As crianças continuam utilizando o colchonete e o tom da interação é bastante prazeroso. Há constantes exhibições de satisfação de ambos os parceiros. Quase ao final do recorte, o colchonete das crianças é recolhido pela estagiária, mas os dois meninos se reorganizam e dão continuidade à brincadeira, transformando-a: eles passam a exhibir comportamentos que se assemelham a uma luta livre, segurando as pernas, ficando em cima do parceiro, tentando derrubá-lo. Essa modificação aparenta agradar a ambos que continuam demonstrando grande motivação para brincar.

*Momento 4: Levi grita e sorri. Cadu fica em pé e consegue soltar o braço de Levi que segurava sua perna; Cadu começa a correr. Levi levanta-se e corre atrás. Eles fazem um percurso em círculos ao redor dos colchonetes que estão no meio da sala. Paulo é conduzido de volta ao castigo e começa a chorar. Os dois parceiros param de correr e olham para ele. Paulo aumenta a intensidade do choro. Os meninos retornam a correr em círculo e dão risadas. A estagiária se afasta e Paulo sai do castigo, pulando em cima de Dário que estava deitado no colchonete em frente a ele. Paulo se levanta e começa a correr junto com Cadu e Levi. Cadu olha pra Levi, eles sorriem. Paulo para de correr e puxa Levi pela blusa e tenta derrubá-lo. Levi consegue livrar-se e todos correm em círculos novamente. Cadu cai no chão, levanta-se e sorri. Levi e Paulo sorriem enquanto correm. Paulo tropeça no colchonete que Dário está juntando para guardá-los, e fica deitado nele, enquanto Dário puxa o colchonete para que ele saia. Dário dobra o colchonete por cima de Paulo que grita e o empurra. Cadu e Levi param de correr e observam. Paulo começa a chorar. Levi e Cadu recomeçam a brincadeira de correr em círculos. Paulo fica no chão sentado e gritando. Cadu e Levi correm e sorriem. Levantam as mãos para cima e continuam dando voltas. A sessão é encerrada.*



**Figura 17.** (1) As crianças correm em volta dos colchonetes que estão sendo empilhados; (2) Paulo foge do castigo e se inclui nas corridas.

O último recorte do episódio corresponde à nova transformação da brincadeira dos colchonetes. Estes estavam sendo organizados no centro da sala para serem guardados, Cadu e Levi passam, então, a correr ao redor dos colchonetes que começavam a ser empilhados.

Paulo consegue escapar do castigo quando a estagiária se ausenta, e tenta se inserir na brincadeira com os meninos. Inicialmente Paulo corre junto com eles e é bem recebido, mas logo em seguida, Paulo tenta retomar um momento anterior da brincadeira ao derrubar Levi. A partir da resposta de Levi, que se levanta e volta a correr, Paulo compreende que não teve sucesso na tentativa de retorno à brincadeira de “jogar-se protegido pelo colchonete”.

Paulo tropeça nos colchonetes que Dário está guardando e, uma vez mais, parece querer retomar um momento anterior da brincadeira, pois se mantém no colchonete. Dário que estava buscando guardá-los tenta tirar Paulo e dobra o colchonete em cima dele, cobrindo-o. Paulo fica bastante nervoso, grita, empurra Dário e começa a chorar. A reação de Paulo foi tão forte, desproporcional ao que foi feito com ele, que sugeriu a pesquisadora uma dificuldade específica dessa criança com a ação de cobrir-se: no início do episódio dos colchonetes, Paulo exibiu aflição quando Levi se cobriu com o colchonete ou permitiu que os parceiros o cobrissem a ponto de chamar um adulto para intervir. Ele não reconheceu que Levi exibia satisfação e insistia em continuar brincando, ou seja, ele não reconheceu a disposição afetiva de Levi.

Após a análise do conjunto de episódios deste subtópico, é possível avaliar que os três pontos destacados no subtópico anterior como problematizadores para a construção da brincadeira cooperativa se reafirmam como pontos cruciais. Quando a brincadeira cooperativa é instaurada verifica-se que pares com alguma dificuldade na comunicação afetiva com parceiros, ou não compartilham o tópico de interesse do grupo ou vivencia impasses ao tentar se inserir no empreendimento lúdico.

Nesse contexto, destaca-se que entre as estratégias de aproximação as crianças utilizaram com mais frequência a imitativa, condizendo com a literatura da área (NADEL & BAUDONNIÈRE, 1981, VIANA & PEDROSA, 2014). Verifica-se que a exibição de comportamentos de satisfação se configura como *atratores* para as crianças. Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa (1998) discutem que *atratores* são comportamentos que sintetizam um acordo de significados construídos na interação. A sua presença no campo interacional permite a redução e a condensação das informações, sendo desencadeados a partir de um processo de regulação.

No presente estudo, verificou-se que as exibições de satisfação informavam aos parceiros o quanto estava sendo prazerosa aquela atividade e, ao se orientarem para as crianças, os parceiros poderiam capturar pistas conspícuas *do como brincar* permitindo o compartilhamento do significado construído em torno do empreendimento lúdico. Foi

possível observar que, nos episódios onde ocorreu a exibição destes comportamentos, houve a aproximação e interesse de outras crianças. Compreende-se que o significado compartilhado tem o potencial de persistir e evocar episódios semelhantes em outros momentos de interação do grupo (LUCENA & PEDROSA, 2014).

Outra reflexão, que vale a pena destacar, refere-se ao método utilizado para a construção dos dados. Como foi anteriormente discutido no método, o presente estudo utilizou a videogravação para a coleta de dados e realizou a análise, a partir da perspectiva da *análise microgenética da videogravação*. Através desta análise qualitativa, os registros foram observados repetidas vezes, buscando-se recortar episódios que refletissem a vivência da comunicação empática no grupo selecionado.

Para Pedrosa e Carvalho (2005), a seleção de episódios decorre dos objetivos particulares de cada estudo, e o que determina seu início e término são ações que exigem uma decisão da pesquisadora. No presente trabalho, o conjunto de episódios foi selecionado, a partir da tentativa de *identificar aspectos das interações sociais de crianças no terceiro ano de vida, integrantes de um grupo de brincar, que possam ser tomados como indícios do processo de empatia e que repercutem no desfecho de seus empreendimentos lúdicos*.

Esse objetivo remeteu a uma busca por um nível de detalhamento que pudesse alcançar comportamentos comunicativos verbais e não verbais no processo interacional. Nesse sentido, foram selecionados arranjos que indicavam pistas e sinais de experiências de comunicação afetiva entre os pares engajados ou não, em brincadeiras em momentos de interação livre do grupo.

O conjunto de episódios selecionado das videogravações e analisados microgeneticamente (PEDROSA & CARVALHO, 2005) caracterizou-se enquanto episódios extensos e complexos. Visando à estruturação do presente capítulo de análise, alguns desses episódios foram recortados em diferentes momentos e estruturados em subtópicos construindo-se uma reflexão acerca de diferentes aspectos do fenômeno empático.

Por diversas vezes, os recortes realizados nos episódios refletiram a oportunidade da construção de uma análise dinâmica, onde foi possível alcançar níveis de detalhamentos aprofundados, assim como a visualização de processos interacionais abrangentes. A possibilidade de se retornar diversas vezes aos dados permitiu esse tipo de alcance, que se configurou como necessário para a investigação do presente fenômeno.

Podem-se citar como exemplo desse esforço de análise os episódios como “A bola” e “Não chora”. Tais episódios fazem parte da discussão presente no primeiro subtópico de análise, porém foram incluídos como momentos de episódios apresentados nos subtópicos seguintes. Processo semelhante foi realizado no episódio “Dos colchonetes” no qual, devido a diferentes transformações na configuração da brincadeira, se optou por apresentá-lo em diferentes momentos, buscando-se realçar as características de transformação e nova configuração da brincadeira, mesmo com a participação dos mesmos parceiros interacionais.

Por fim, destaca-se a compreensão de que os dados não são independentes da pesquisadora, mas são frutos de sua reflexão e de sua interação com o fenômeno observado. Como apontam Pedrosa & Carvalho (2005) “Observar também é um fenômeno interativo, no qual o observador é modificado pelo observado.”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação esteve norteada por inquietações atreladas à possível relação existente entre o fenômeno empático e a brincadeira cooperativa no contexto de interação social de crianças no terceiro e quarto anos de vida. A literatura aponta (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; BISCHOF-KOEHLER, 2012; PEDROSA, 1996; ROTH-HANANIA; LEVIDOV; ZAHN-WAXLER, 2011) que os comportamentos clássicos relacionados à empatia, como o cuidado e o conforto, podem ser observados nas interações de crianças ainda no primeiro ano de vida.

A vivência desse fenômeno articular-se-ia ao desenvolvimento de duas habilidades interrelacionadas: leitura afetiva; e expressão do comportamento adequado à situação. Especula-se como essas habilidades e o próprio fenômeno empático estariam ligados ao processo de comunicação de parceiros e, mais especificamente, à construção e desenvolvimento de brincadeiras, compreendida como a principal atividade da criança humana (LEONTIEV, 1981/ 2006).

Os resultados apresentados e discutidos no capítulo anterior corroboram os achados da literatura ao se analisar, no subtópico 4.1, episódios nos quais as crianças obtiveram sucesso em auxiliar ou confortar os pares frente a alguma fonte de estresse ou desconforto, constatando-se a realização de uma boa leitura afetiva e escolha do comportamento adequado a cada situação. Partiu-se, então, para explorar o fenômeno empático como constitutivo de brincadeiras em crianças de 2 e 3 anos, analisando-se a construção lúdica com o foco nas brincadeiras que podiam ser caracterizadas como cooperativas. Admitia-se que exibições das disposições afetivas e a apreensão delas pelo parceiro enredavam as interações sociais de crianças nesse período de vida, em que a linguagem verbal é ainda incipiente, e repercutiam na construção de brincadeiras cooperativas.

No segundo subtópico dos resultados, buscou-se analisar episódios interacionais em que existiam indícios de uma quase brincadeira (“Episódios Das cadeiras”); ou a exibição de desejo de brincar com o parceiro sem que a brincadeira se efetivasse a contento (“Episódio Como me aproximo” e “Episódio Brincando de carrinho 1”); ou ainda a exibição afetiva dos interagentes era ambígua ou a leitura da exibição do parceiro era aparentemente equivocada (no primeiro caso, têm-se o “Episódio Brincando ou brigando” e o “Episódio Apanhando”; e o segundo caso pode ser exemplificado com Paulo, no momento 1 do “Episódio dos colchonetes”). Nesses episódios, havia o

envolvimento interacional de um grupo de crianças, porém faltavam indícios da construção de uma ação cooperativa.

Nos casos em que houve comunicação afetiva ambígua ou interpretação mal sucedida de exhibições dos parceiros, esses fatos parecem ter sido o empecilho à realização de uma brincadeira potencialmente cooperativa e, neste sentido, a hipótese investigada foi fortalecida com os indícios apontados. Mas, por outro lado, exhibições bem sucedidas de um dos membros desejoso de instaurar uma brincadeira ou de inserir-se em uma brincadeira já instaurada não garantiram a construção de uma brincadeira coordenada cooperativa, uma vez que o outro parceiro não exibiu desejo similar de instaurar uma atividade conjunta. Em tais episódios, as crianças conseguiram expressar de maneira clara suas disposições afetivas, incluindo as de interesse ou desinteresse no parceiro e na brincadeira. Nesse sentido, foi possível refletir que a construção da brincadeira associa-se provavelmente à existência de outros aspectos que não apenas a comunicação afetiva. Quais aspectos poderiam ser estes?

Um caso intrigante foi o “Episódio Das cadeiras” em que as crianças construíram conjuntamente um arranjo espacial conspícuo, que orientou a participação de quase a totalidade dos membros do grupo, mas não houve a efetivação de uma brincadeira cooperativa, uma vez que as trocas interacionais foram pontuais sem o compartilhamento de um tema comum. O episódio permitiu problematizar a existência da motivação para o engajamento em um empreendimento lúdico, mas essa motivação não assegurou o surgimento de uma brincadeira cooperativa. A criação de um arranjo espacial exibiu a disposição afetiva de uma atividade conjunta e isso foi bem sucedida, assim como, motivação para o compartilhamento por inúmeras crianças, porém a brincadeira coordenada cooperativa não se realiza. Individualmente, cada uma, dentro do arranjo criado, poderia estar brincando de qualquer coisa, mas a ausência de um tópico único de brincadeira, e neste sentido, a vivência de papéis complementares que possam enredar as trocas interativas, impedia que se efetivassem ações cooperativas.

Em síntese, os resultados do subtópico 4.2 evidenciam que a não construção de uma brincadeira cooperativa estaria relacionada a três principais questões: ausência de motivação para o empreendimento lúdico compartilhado, por parte de um dos parceiros; dificuldades na comunicação afetiva entre os parceiros; e ausência de um tópico único de brincadeira que enredasse as ações das crianças. Faz-se necessário que estes três aspectos estejam presentes na interação para que a brincadeira coordenada cooperativa seja assim caracterizada.

No subtópico 4.3 buscou-se alçar pistas comportamentais que indicassem como as brincadeiras cooperativas são construídas e desenvolvidas, e a relação da comunicação empática neste processo. Nos quatro episódios analisados (um dos quais, antecipado no subtópico anterior para facilitar a reflexão sobre os achados – o “Episódio Brincando de carrinho 2”) foi possível identificar a presença dos três aspectos destacados acima como necessários à construção do empreendimento lúdico cooperativo.

Os resultados também evidenciaram que entre as estratégias de aproximação e engajamento nas brincadeiras as crianças utilizaram com mais frequência a estratégia imitativa, condizendo com a literatura da área (NADEL & BAUDONNIÈRE, 1981 ; VIANA & PEDROSA, 2014). Outro ponto de destaque disse respeito às exibições de comportamentos de satisfação: risos, gritinhos, movimentos agitados, correrias, que acompanhavam um alvo de atenção das crianças tinham um papel comunicativo poderoso para indicar a disposição afetiva das crianças.

As várias pistas decorrentes de exibições de comportamentos das crianças do grupo de brinquedo confluíam para a construção de um tópico comum que reorientava a atividade coletiva, criando, inclusive, momentos distintos de brincadeiras com o mesmo objeto, como foi o caso da brincadeira com os colchonetes. Esse tópico comum é aqui teoricamente identificado como um *atrator*, porque condensava um conjunto de significações, permitindo eliminar ações não pertinentes àquele momento – por exemplo, quando Paulo quis voltar a cair com o colchonete sobre o parceiro e este se desvencilhou para voltar ao roteiro de correr em torno dos colchonetes –, e elegendo outras ações como adequadas, embora estas precisassem, algumas vezes, de ajustes ou acréscimos. *Atratores* circunscrevem os limites e possibilidades de ações, mas garantem transformações e, portanto, possibilitam inovações ao grupo de brinquedo. As brincadeiras coordenadas cooperativas permitiam o compartilhamento do significado construído pelos pares em torno do empreendimento lúdico.

Em linhas gerais, os dados analisados apontam para a importância do fenômeno empático para a construção de brincadeiras coordenadas cooperativas, sugerindo que a comunicação afetiva bem sucedida é indispensável para a construção deste empreendimento apesar de não ser o único aspecto fundador. Vale destacar que é possível observar comunicação empática bem sucedida fora da brincadeira, como por exemplo, em interações de ajuda e conforto analisadas no subtópico 4.1.

Neste sentido, esta dissertação de mestrado buscou especificar o fenômeno empático enquanto mecanismo de comunicação na interação de pares de idade no terceiro

e quarto anos de vida. Os dados apontam que a empatia desempenha o papel funcional de ser um dos principais mecanismos de comunicação entre parceiros nesta faixa etária, possuindo também uma estreita relação com a habilidade de compartilhar intencionalidade, constituindo-se assim em um processo essencial para a construção e desenvolvimento da brincadeira coletiva.

Aponta-se a necessidade de realização de mais pesquisas que possam continuar investigando o papel que o fenômeno empático desempenha na comunicação e construção de significados entre as crianças, bem como na construção de suas brincadeiras coletivas em uma fase em que a linguagem verbal é ainda incipiente. Para isso, faz-se necessário a exploração de variedades de brincadeiras, em diferentes ambientes sociais e culturais de modo a ampliar possíveis evidências empíricas que promovam uma compreensão do fenômeno empático e sua repercussão na vida das crianças.

Sugere-se que novas investigações sejam realizadas focando crianças em faixa etárias diferentes e em contextos distintos de interação, utilizando procedimentos metodológicos que possam complementar os achados observacionais encontrados nesta pesquisa. Nesse sentido, reflete-se que os desdobramentos desse estudo possam trazer contribuições para refinar a compreensão sobre o fenômeno empático e o desenvolvimento infantil, concebendo que a temática poderia favorecer melhorias no campo da educação infantil e suas práticas.

## REFERÊNCIAS

- ADES, Cesar. Uma perspectiva psicoetológica para o estudo do comportamento animal. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 36, p. 20-30, 1986.
- ALLPORT, Floyd Henry. **Social psychology**. Boston: Houghton Mifflin. 1924.
- AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITÓRIA, Telma. A rede de significações como perspectiva para a análise do processo de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 109, n. 3, p. 115-143, 2000.
- ANJOS, Adriana Mara et al. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 513-522, 2004.
- BICHARA, Ilka Dias; LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; OTTA, Emma. Brincar ou brincar: eis a questão: a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: OTTA, Emma.; YAMAMOTO, Maria Emília (Ed.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009. p. 104-113.
- BISCHOF-KÖHLER, Doris. Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective. **Emotion Review**, v. 4, n. 1, p. 40-48, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 dez. 2016.
- BUSSAB, Vera Silvia Raad; RIBEIRO, Fernando Leite. Biologicamente cultural. In: L. Souza, M. F. Q. Silva & M. M. P. Rodrigues (Orgs.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 175-193.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interaction, regulation and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In: LYRA, Maria; VALSINER, Jaan (Eds.), **Child development within culturally structured environments**. Vol. 4: Construction of psychological processes in interpersonal communication. Stamford, CT: Ablex, 1998. p. 155-180.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: ADES, C. (Org.) **Etologia: de animais e de homens**. São Paulo: EDICON, 1989. p. 199-210.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo do brinquedo. **Estudos em psicologia**, v. 7, n. 1, 181-188, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução: Reis, L. G. R. Revisão técnica: NASCIMENTO, M. L. B. P. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

ELKONIN, Daniel B. **Psicología del juego**. Madrid: Visor, 1985.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; FERREIRA, Maria Cristina; MONTEIRO DA LUZ, Renato Curty; FERNANDES, Conceição Santos; FARIA, Camila de Assis; D'AUGUSTIN, Juliana Furtado; SARDINHA, Aline; DE PINHO, Vanessa Dordron. Inventário de Empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 3, p. 321-334, 2008.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Revista Estudos Psicologia**, Natal, v.14, n.3, p.231-238, 2009.

GALLESE, Vittorio; GOLDMAN, Alvin. Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. **Trends in cognitive sciences**, v. 2, n. 12, p. 493-501, 1998.

GALVÃO, Isabel. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2002.

GLADSTEIN, Gerald A. Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. **Journal of counseling psychology**, v. 30, n. 4, p. 467, 1983.

GONZALEZ-LIENCRES, Cristina; SHAMAY-TSOORY, Simone G.; BRÜNE, Martin. Towards a neuroscience of empathy: ontogeny, phylogeny, brain mechanisms, context and psychopathology. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 37, n. 8, p. 1537-1548, 2013.

GROSS, James J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. **Review of general psychology**, v. 2, n. 3, p. 271, 1998.

HOFFMAN, Martin. Introduction and overview. In: **Empathy and moral development**. Cambridge: Cambridge University Press, v. 1, 2000. p. 1-20.

IACOBONI, Marco. Imitation, empathy, and mirror neurons. **Annual review of psychology**, v. 60, p. 653-670, 2009.

LANZETTA, John T.; ENGLIS, Basil G. Expectations of cooperation and competition and their effects on observers' vicarious emotional responses. **Journal of personality and social psychology**, v. 56, n. 4, p. 543, 1989.

LEONTIEV, Alex N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. N. Tradução: VILLALOBOS, M. P. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Originalmente publicado em 1981 em *Problems of the development of the mind*. Moscou, URSS: Editora Progresso.

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**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2010.

MCDUGALL, William. **An introduction to social psychology**. London: Methuen, 1908.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MOLL, Henrike; TOMASELLO, Michael. Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences**, v. 362, n. 1480, p. 639-648, 2007.

NADEL, Jacqueline; BAUDONNIÈRE, Pierre-Marie. Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares, durante o terceiro ano de vida. **Cadernos de Pesquisa**, n. 39, p. 26-31, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon. In: NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso; CARRARA, Kester (Org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 47 – 68.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico**, v. 36, n. 2, p. 127-134, 2005.

PEDROSA, Maria Isabel. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 111-121, 1994.

\_\_\_\_\_. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. In: PEDROSA, M. I. (Org.), **Coletâneas da ANPEPP**. Investigação da criança em interação social. Recife: Ed. Universitária da UFPE. Vol. 1, ed.4, 1996. p. 49-67.

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**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

\_\_\_\_\_. Construction of communication during young children's play. **Revista de Etologia**, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2006.

PLUTCHIK, R. Evolutionary bases of empathy. In: Eisenberg, N.; Strayer, J. (Eds.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press. 1990. p. 38 - 46.

PRESTON, Stephanie D.; DE WAAL, Frans. Empathy: Its ultimate and proximate bases. **Behavioral and brain sciences**, v. 25, n. 01, p. 1-20, 2002a.

\_\_\_\_\_. The communication of emotions and the possibility of empathy in animals. **Altruism and altruistic love**, p. 284-308, 2002b.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online], v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RIOS, Gabriela Sintra. **Análise do Desenvolvimento da Empatia aos dois anos de idade: Contexto de criação e Presença de Depressão Pós-Parto**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ROGERS, Carl. Teoria da terapia, personalidade e relações interpessoais. In: KOCH, Sigmund, **Psychology: A study of a Science**, vol. III. New York: McGraw-Hill, 1959.

ROTH-HANANIA, Ronit; DAVIDOV, Maayan; ZAHN-WAXLER, Carolyn. Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. **Infant Behavior and Development**, v. 34, n. 3, p. 447-458, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociedade da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SAMEROFF, Arnold. A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. **Child development**, v. 81, n. 1, p. 6-22, 2010.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues, CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. Evolução e desenvolvimento humano. OTTA, E.; YAMAMOTTO, M. E. (Org.) **Fundamentos de Psicologia: Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 77-85.

THOMPSON, Ross. Empathy and its origins in early development. In: **Intersubjective communication and emotion in early ontogeny**. Studies in emotion and social interaction. New York: Cambridge University Press, v. 1, 1998. p. 144 - 157.

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

TOMASELLO, Michael et al. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and brain sciences**, v. 28, n. 05, p. 675-691, 2005.

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

VIANA, Karine Maria Porpino; PEDROSA, Maria Isabel. Brincadeiras Coordenadas Cooperativas e o Compartilhamento de Intenções em Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 564-572, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1978) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. Originalmente publicado em 1934.

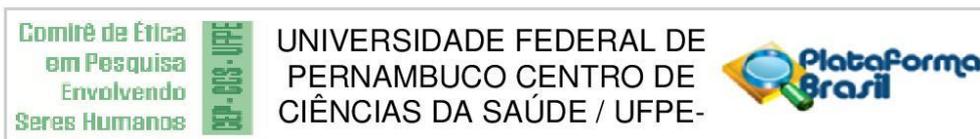
WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. (Org.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986, p. 141-148. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1938.

YAMAMOTO, Maria Emilia; ADES, César (Coord.). Vocabulário inglês/português de termos da área de etologia. **Revista de Etologia**, v. 4, n. 2, p. 75-94, 2002.

ZAZZO, René. Do corpo à alma: respostas de Wallon e de Freud. In: **Henri Wallon: psicologia e marxismo**. Lisboa: Tip. Garcia & Carvalho, 1978. p. 35-66.

# ANEXOS

## Anexo 1 – Carta de aprovação do Comitê de Ética da Instituição



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças

**Pesquisador:** Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 35013814.6.0000.5208

**Instituição Proponente:** CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 861.609

**Data da Relatoria:** 11/11/2014

**Apresentação do Projeto:**

Indicado na relatoria inicial.

**Objetivo da Pesquisa:**

Indicado na relatoria inicial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Indicado na relatoria inicial.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Indicado na relatoria inicial.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Indicado na relatoria inicial.

**Recomendações:**

s/recomendação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

aprovado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

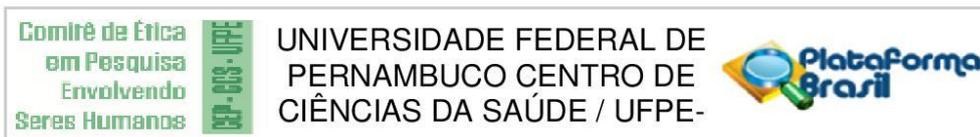
**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600

**UF:** PE **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2126-8588

**E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 861.609

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, na PLATAFORMA BRASIL, através de "Notificação" e, após apreciação, será emitido Parecer Consubstanciado.

RECIFE, 06 de Novembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO**  
 (Coordenador)

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

## Anexo 2 – Termo de Consentimento para pais/responsáveis das crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA COM MENOS DE 18 ANOS)

Projeto: "Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças"  
Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa  
Equipe de Pesquisadores: Doutoranda Carina Pessoa Santos; Doutorando Pedro Paulo Bezerra de Lira;  
Doutoranda Juliana Maria Ferreira de Lucena  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

#### Convite aos pais ou responsáveis

Gostaria de sua autorização para que a criança sob sua responsabilidade possa participar como voluntário da pesquisa *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças*. Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido/a sobre a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar que a criança sob sua responsabilidade faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o/a Sr./a nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados/as de forma alguma. O/A Senhor/a tem o direito de retirar o consentimento da participação da criança a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

#### Informações sobre a pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento de crianças pequenas (9 meses a 6 anos de idade) e gostaríamos de observá-las e filmá-las na creche ou pré-escola para poder compreender como elas, em suas brincadeiras, atribuem significados a experiências e a vários objetos com os quais 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 assim elas se desenvolvam mais e melhor.

Existirão três tipos de observação da criança: (1<sup>a</sup>) ao brincar em pequenos grupos, em uma sala preparada com brinquedos, escolhendo do que brincar; (2<sup>a</sup>) em situação cotidiana da creche ou pré-escola; (3<sup>a</sup>) em oficinas de brincar; nestas o pesquisador sugerirá uma brincadeira para ser realizada e discutida pelas crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa sob a forma de videogravações e audiogravações ficarão armazenadas em DVD ou CD, pelo período mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Isabel Pedrosa, no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), Departamento de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. Tel.: 2126-8270.

Não haverá pagamento para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e de alimentação). Fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da UFPE, no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, tel.: (81)2126-8588. E-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br).

Contato com a pesquisadora responsável: Fone 9242-5789. Endereço profissional: Avenida da Arquitetura, s/n, Deptº. de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. CEP: 50740-550 Tel.: 2126-8270. E-mail: [icpedrosa@uol.com.br](mailto:icpedrosa@uol.com.br)

**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 social e cognitiva. Os diferentes profissionais (técnicos, educadores e auxiliares de instituições educacionais e de instituições de acolhimento) direta e/ou indiretamente envolvidos com o percurso infantil na instituição poderão, então, melhor ajustar suas atuações às reais necessidades e possibilidades da criança.

**Riscos possíveis**

Uma situação de avaliação é frequentemente 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 à 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 da criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável pela criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento da criança: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- Sim. Aceito que a criança sob minha responsabilidade seja filmada para esse estudo.
- Sim. Aceito que as filmagens sirvam de ilustração para trabalhos de pesquisa e para formação de adultos profissionais.

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

\_\_\_\_\_  
Pai, mãe ou responsável pela criança.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo projeto.

\_\_\_\_\_  
Primeira testemunha

\_\_\_\_\_  
Segunda testemunha

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015 .