



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

VIVIANNE CALADO LEAL MARQUES

**COOPERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS
PRIVILEGIADAS EM UM GRUPO DE BRINQUEDO**

Recife
2018

VIVIANNE CALADO LEAL MARQUES

**COOPERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS
PRIVILEGIADAS EM UM GRUPO DE BRINQUEDO**

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.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário: Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB4-1689

M357c Marques, Vivianne Calado Leal.
Cooperação entre crianças e construção de parcerias privilegiadas em um grupo de brinquedo / Vivianne Calado Leal Marques. – 2018.
89 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2018.
Inclui referências, e anexo.

1. Psicologia. 2. Cooperação – Aspectos psicológicos – Centro Municipal de Educação Infantil – Crianças de 3 anos. 3. Cooperação em crianças - Brincadeiras. 4. Psicologia Infantil. 5. Interação social. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho. II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-046)

**COOPERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS
PRIVILEGIADAS EM UM GRUPO DE BRINQUEDO**

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: 27/02/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Pedro Paulo Bezerra de Lira (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Renata Lira dos Santos Aléssio (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho às minhas filhas Júlia e Marina com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus que sempre está ao meu lado, como um amigo e companheiro de jornada, me sustentando, guiando e protegendo.

Agradeço a Luiz, meu companheiro de vida, que apoia todo o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Minha gratidão pela sua parceria e cooperação com o cuidado com a nossa relação, com as nossas filhas e com o nosso lar.

Agradeço às minhas filhas, Júlia e Marina, pela força e crença que fazem brotar em mim! Ao amor e compreensão que senti nos momentos de afastamento para estudar.

Agradeço aos meus pais, Leal e Niedja, pelo amor, carinho, colo e amparo em todos os momentos da minha vida. Minha gratidão por todo o investimento que fizeram em minha educação e por sempre poder contar com vocês.

Agradeço à minha irmã, Karinne, por sempre estar disponível para me ajudar. Nesta dissertação contribuiu com a organização das imagens analisadas.

Agradeço a Maria, meu braço direito em minha casa, a pessoa que cuida das minhas filhas e de mim, da nossa família com tanto carinho e amor. A ela que facilita minha caminhada como mãe, que acalenta minhas filhas e que cuida do nosso lar e de nós, sou eternamente grata.

Agradeço a Mazé, meu anjo da guarda, pelas suas orações, amor e dedicação durante toda a minha vida.

Agradeço a minha sogra, Eunice, e a minha cunhada Luanna, que sempre levavam as meninas para passear para que eu pudesse estudar. Vocês foram a minha fortaleza emocional e minha rede de apoio para eu conseguir construir esse trabalho e acreditar que eu poderia. Vocês sempre acreditaram em mim e durante minha trajetória de vida a companhia de vocês tem sido fundamental.

Agradeço a Bel (Isabel Pedrosa), minha orientadora, pelo ensinamento, disponibilidade, cuidado e parceria durante esta caminhada no mestrado. Com Bel, aprendi a ter ainda mais amor pelo processo de ensinar-aprender ao acompanhá-la no Estágio à Docência e observar sua dedicação a aprendizagem dos alunos. Sua forma de corrigir uma prova, me encantou, pois ela reflete sobre sua própria forma de ensinar, à medida que observa a maneira como os alunos respondem a suas questões, vivenciando na prática as teorias que ela estuda e pesquisa – à medida que

eu transformo o mundo, no mesmo momento eu já estou sendo transformada por ele, e assim, ela corrige as provas observando como o aluno compreendeu o que ela ensinou. E, além disso, ela se preocupa em dar feedback para os alunos, ação que é muito rara no meio acadêmico, infelizmente. Então, a Bel eu agradeço muito pela orientação, pelas ricas discussões, pelo esmero em suas correções e pelo exemplo que ela é como docente.

Agradeço a Jacqueline, minha amiga, que me incentivou bastante a fazer o mestrado e que me ajudou a construir o projeto de pesquisa, que é uma amiga sempre disposta a ajudar, seja em qualquer momento de minha vida; sou eternamente grata.

Agradeço a Cecília, minha amiga, que me incentivou a fazer o mestrado, que me ajudou a construir meu projeto de pesquisa, a sua contribuição nessa dissertação na revisão do meu abstract.

Agradeço aos meus amigos Filipe e Raquel por dividirem um sonho juntos, o Mutuar. Nosso espaço de cuidado e de desenvolvimento de pessoas que tanto me fortaleceu durante essa caminhada no mestrado.

Agradeço ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, aos meus professores da graduação por terem sempre incentivado a pesquisa.

Agradeço ao grupo de pesquisa do Laboratório de Interação Social Humana – LabInt por todas as contribuições, possíveis 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 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. Admiro muito seu trabalho desde a minha graduação.

À professora Patrícia Simões, pela generosidade e importante contribuição em minha banca de qualificação.

A Pedro Paulo, pela participação em minha banca de defesa e por ter me inspirado com sua dissertação de mestrado a construir meu primeiro projeto para ingressar no mestrado.

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 boa parte desta 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

A cooperação é um fenômeno interacional relevante para a manutenção de nossa espécie. Ela realça a capacidade humana de compartilhar atenção e intenções com os coespecíficos. O comportamento cooperativo tem implicações na organização social de grupos, na formação de pares mais duradouros, na ajuda e na reciprocidade. Ela impõe desafios cognitivos e afetivos relacionados à compreensão da intencionalidade dos parceiros, bem como à competência de compartilhar intencionalidade. A partir desta compreensão, nosso objetivo foi investigar, por meio de observações sistemáticas, comportamentos de cooperação entre crianças de 3 anos, durante atividades livres em seu grupo de brinquedo, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Recife. Elas foram videogravadas semanalmente durante um mês. Realça-se uma compreensão da criança como agente ativo de seu desenvolvimento e da interação social como componente privilegiado desse processo. Os dados foram analisados qualitativamente – *análise microgenética de videograções*. Evidenciou-se nos resultados que o comportamento de cooperação interfere nas trocas interativas das crianças e ressaltou-se como este comportamento é influenciado e influencia na relação de ajuda – que precedeu as atividades cooperativas; e nas negociações das brincadeiras entre pares de idade; além de contribuir para as brincadeiras coordenadas cooperativas – à medida que as crianças coordenavam suas interações, compartilhavam de um objeto comum, realizavam uma inversão de papéis e demonstravam uma motivação para ajudar o parceiro em relação a atividade realizada; além de contribuir para a construção de parcerias privilegiadas, a partir da construção de vínculos.

Palavras-chave: Cooperação. Ações coordenadas. Interação social. Brincadeiras.

ABSTRACT

Cooperation is an interactional relevant to the maintenance of our species. It enhances the human capacity to share attention and intentions with the co-specific. The cooperative behavior is implied in the social organization of groups, in the formation of long lasting partnership, in helping others, and in reciprocity. It imposes cognitive and affective challenges related to the understanding of the partner's intentionality as well as the competence to share intentionality. Based on this understanding, our objective was to investigate, through systematic observations, the cooperative behaviors among 3-year-old children during free activities in their toy group at a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the city of Recife. They were videotaped weekly for a month. Highlights that child is understood as an active agent of its development and of social interaction as a privileged component of this process. Data were analyzed qualitatively - microgenetic analysis of video recordings. It was evidenced by the results that the cooperative behavior interferes in children's interactive exchanges and it was emphasized how this behavior is influenced and influences in the aid relationship - that preceded the cooperative activities; and in the play's negotiations between pairs of age; in addition, it contributes to coordinated and cooperative games - as the children coordinated their interactions, they shared a common object, performed a change in their roles and demonstrated a motivation to help the partner to perform the activity; also it contributes to the construction of privileged partnerships, generated from bond's construction.

Keywords: Cooperation. Coordinated actions. Social interaction. Plays.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cenas do 1º momento do Episódio 1.....	48
Figura 2 –	Cenas do 2º momento do Episódio 1	50
Figura 3 –	Cenas do 3º momento do Episódio 1.....	53
Figura 4 –	Cenas do Episódio 2	55
Figura 5 –	Cenas do 1º momento do Episódio 3	58
Figura 6 –	Cenas do Episódio 4	61
Figura 7 –	Cenas do Episódio 5	63
Figura 8 –	Cenas do Episódio 6	65
Figura 9 –	Cenas do Episódio 7	67
Figura 10 –	Cenas do Episódio 8	71
Figura 11 –	Cenas do Episódio 9	72
Figura 12 –	Cenas do Episódio 10	73
Figura 13 –	Cenas do Episódio 10	75
Figura 14 –	Cenas do Episódio 12	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Crianças participantes do estudo	40
------------	--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	O DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA	17
2.2	O COMPORTAMENTO DE COOPERAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DA PSICOETOLOGIA	21
2.2.1	A ontogênese da cooperação em crianças	25
2.3	GRUPO DE BRINQUEDO E O BRINCAR	28
2.4	CULTURA DE PARES	34
2.5	OBJETIVOS	36
2.5.1	Objetivo Geral	36
2.5.2	Objetivos Específicos	36
3	MÉTODO	37
3.1	LOCAL DA PESQUISA	38
3.2	PARTICIPANTES	39
3.3	MATERIAL	40
3.4	PROCEDIMENTO DE COLETA	40
3.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	42
4	RESULTADOS E ANÁLISE	45
4.1	O COMPORTAMENTO DE COOPERAÇÃO E A RELAÇÃO DE AJUDA E NEGOCIAÇÃO NAS BRINCADEIRAS ENTRE PARES DE IDADE	45
4.2	BRINCADEIRAS COODENADAS COOPERATIVAS	56
4.3	AÇÕES COORDENADAS COOPERATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS PRIVILEGIADAS	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87

1 INTRODUÇÃO

Por que o ser humano ajuda outras pessoas? Por que ao ver outro ser humano em sofrimento, por exemplo, decorrente de uma catástrofe, há uma grande mobilização? Por que há uma inclinação a ajudar o outro mesmo sem conhecer a pessoa que se está ajudando? Por que, muitas vezes tendo custos, ainda assim ajuda-se outra pessoa? Por que se busca a aprovação do outro nas coisas que se faz? O que é cooperar? Quais as razões para o ser humano cooperar? Será que crianças pequenas se comportam da mesma forma que os adultos quanto ao comportamento de cooperação? Será que crianças pequenas buscam aprovação para suas ações?

Esses questionamentos faziam parte do percurso de vida da pesquisadora, e ao entrar em contato com estudos da Psicoetologia, e mais especificamente com o comportamento de cooperação em oposição ao comportamento de agressividade, numa revista de Psicologia evolucionista, houve um interesse imediato em pesquisar mais sobre o tema da cooperação diante da importância que ele teve para a evolução da espécie humana.

Neste trabalho, compreende-se a cooperação como um comportamento com implicações na organização social de grupos, na formação de pares mais duradouros, na ajuda, na reciprocidade, no estabelecimento de uma rede social, como também por impor desafios cognitivos e afetivos relacionados à compreensão da intencionalidade dos parceiros, bem como à competência de compartilhar intencionalidade (ALENCAR, 2011; HAMANN; WARNEKEN; GREENBERG; TOMASELLO, 2011; LEITÃO, 2015; TOMASELLO; MELIS; TENNIE; WYMAN; HERRMAN, 2012).

Como o interesse da pesquisadora, já estava voltado para as interações entre crianças, considerou-se analisar a cooperação em um grupo de brinquedo, pois as crianças em interação têm a possibilidade de disputar objetos, posições sociais no grupo, participar de rotinas e brincadeiras que já fazem parte de sua dinâmica, o que podem demonstrar uma diversidade de comportamentos e sentimentos. Considerou-se ainda que ocorrem, no grupo de brinquedo, como Eckerman e Peterman (2001) já observaram, brincadeiras compartilhadas entre as crianças, ou seja, ações coordenadas cooperativas, que se caracterizam pela existência de influência social mútua e o engajamento dos participantes em um mesmo tópico de brincadeira.

Neste estudo, a criança é compreendida como um ser ativo, capaz de construir suas trajetórias de vida, e que em seu percurso tece o reconhecimento de si própria e o reconhecimento do outro. Como Pedrosa e Carvalho (1995) demonstram o papel potencial dos parceiros de idade, ao realçarem que as crianças conseguem selecionar e recortar aspectos do comportamento do parceiro, oferecendo seus próprios recortes como possibilidade, ajustam-se e regulam-se de acordo com o ajustamento do outro às suas próprias ações, numa interação ativa e conjunta de atividades e situações compartilhadas. Essa interação demonstra a capacidade de a criança estar atenta ao outro, de comunicar-se com seu parceiro de interação pela simples observação da ação do outro, que escolhem repetir (PEDROSA; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBUGER, 1998; PEDROSA; CARVALHO, 2009).

A forma como as crianças se interessam pelas ideias das outras demonstra uma importante capacidade e potencialidade para desenvolver trocas sociais, uma vez que conseguem retirar significados do que observam nas ações e objetos desenvolvidos por outras crianças (PEDROSA; CARVALHO, 2009). O grupo de brinquedo demonstrou ser um espaço privilegiado para observar a interação criança-criança.

A interação social é compreendida nesta pesquisa a partir dos estudos de Carvalho et al., (1998) que propuseram três princípios organizadores da sociabilidade humana: a orientação da atenção, a atribuição de significados e a persistência de significados. A criança tem o seu parceiro como foco privilegiado de atenção e pode interagir a partir de ações compartilhadas através da atribuição de significados às ações do outro.

Este estudo foca a interação de crianças e estas são aqui concebidas como agentes de criação e transmissão de cultura, como estudam Lucena e Pedrosa (2014). Neste sentido, observou-se o rico potencial comunicativo das crianças, através da expressão de emoções, movimentos, gestos, vocalizações, entre outros, pois elas usam esse potencial para atribuir, construir, transformar, compartilhar e ampliar significados com seus coetâneos.

Observou-se as implicações do comportamento de cooperação, que é considerado um fenômeno interacional e interindividual, e de grande importância, do ponto de vista da evolução para a manutenção da nossa espécie (ALENCAR, 2008; IZAR, 2009; RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2009), além de reforçar estudos que buscam

ênfatizar a capacidade humana de compartilhar atenção e intenções com os coespecíficos (TOMASELLO, 2003, 2009, 2011).

Considerou-se neste estudo que o desenvolvimento ocorre nesse campo de regulação, e compreende-se de acordo com Carvalho (1998) que analisar a interação social é fundamental para a compreensão do processo ontogenético em curso. Neste sentido, tem-se como objetivo geral: *investigar, por meio de observações sistemáticas, comportamentos de cooperação entre crianças de três anos, durante atividades livres em seu grupo de brinquedo, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Recife.*

Os objetivos específicos do presente estudo são: (1) identificar comportamentos de cooperação entre crianças de três anos em atividades lúdicas, descrevendo suas características e contexto em que surgem; (2) examinar episódios de cooperação entre pares de idade e a emergência de brincadeiras coordenadas cooperativas, o que implica o engajamento dos participantes em um mesmo tópico de brincadeira, ou seja, a construção partilhada de significações construídas e negociadas no grupo; (3) identificar e caracterizar as ações coordenadas cooperativas, buscando indícios de possíveis parcerias privilegiadas.

A presente dissertação faz parte da pesquisa integrada, coordenada pela Profa. Maria Isabel Pedrosa, que se intitula *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças* (PEDROSA, 2015), que produziu um extenso material e constituiu um banco de imagens. As observações que foram utilizadas correspondem às de um dos agrupamentos etários, o Grupo III, realizadas em um dos três Centros Municipais de Educação Infantil que integraram a amostra da referida pesquisa.

O trabalho está estruturalmente dividido em cinco capítulos, acrescidos das referências e dos anexos. O primeiro capítulo diz respeito à presente introdução na qual se expressa 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 comportamento de cooperação. São subtópicos presentes neste capítulo: o desenvolvimento humano numa perspectiva sociointeracionista; o comportamento de cooperação a partir de uma perspectiva da Psicoetologia e um

subitem sobre a ontogênese da cooperação em crianças; um subtópico sobre o grupo de brinquedo e o brincar; e um sobre cultura de pares.

O terceiro capítulo faz referência ao método utilizado para coleta e análise dos dados. São indicados os sujeitos – crianças no quarto ano de vida –, que integram um agrupamento etário de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); 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: o primeiro tópico reflete sobre o comportamento de cooperação e a relação de ajuda e negociação nas brincadeiras entre pares de idade; o segundo discute as brincadeiras coordenadas cooperativas; e o último, ressalta as ações coordenadas cooperativas e a construção de parcerias privilegiadas.

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; uma reflexão sobre o método do trabalho; bem como possíveis caminhos para a continuidade da investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho se apoia na compreensão de um ser humano biologicamente sociocultural, que se constitui em um processo de constantes trocas sociais (TOMASELLO, 2003; WALLON, 1959/2008). Sendo assim, a interação social está na base da construção do ser humano, ou seja, a sociabilidade seria uma característica fundamental para o desenvolvimento humano.

2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Do ponto de vista psicológico, estudamos diferentes níveis de recorte dos fenômenos sociais, como as relações interindividuais e os fenômenos grupais. A interação social não é um dado direto de observação; ela pode ser inferida a partir dos comportamentos dos indivíduos envolvidos em uma situação social, já que esses comportamentos decorrem de regulações mútuas dos interagentes e, portanto, permitem supor que o fenômeno interacional está em curso (CARVALHO, 1988; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1998). Dessa forma, ao se observar o comportamento de um indivíduo, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, compreende-se que ele é afetado pelo comportamento de outro(s), ao mesmo tempo que afeta este(s) parceiro(s), pois é necessário considerar os demais componentes do campo interacional.

O presente trabalho buscou investigar o comportamento de cooperação entre crianças de um grupo de brinquedo. Carvalho (1988; 2004), ao refletir sobre o uso da categoria “interação social”, explica que a interação ocorre entre indivíduos e não nos indivíduos, e a “cooperação” é uma categoria claramente interindividual, portanto, possível de ser estudada na perspectiva sociointeracional. No contexto desta pesquisa, compreende-se, portanto, o compartilhamento como algo construído na relação social e não diz respeito ao comportamento de um indivíduo, mas a uma relação entre indivíduos.

Carvalho et al. (1998) explicam que a interação social é um espaço significativo de desenvolvimento, com um potencial para regulações entre os indivíduos mesmo que as trocas sociais não sejam explícitas e nem recíprocas. As autoras identificam a

existência de três princípios de sociabilidade que constituem o modo de ser social no ser humano, e que emergem nesse campo interacional. Estes princípios serão discutidos a seguir:

A orientação da atenção. Uma pessoa recorta e seleciona o parceiro como foco privilegiado entre todas as informações existentes nesse meio, ou seja, regula-se pela outra orientando sua atenção para ela. Contudo, as pesquisadoras, salientam que não há uma exigência de reciprocidade para que haja interação, uma vez que observam, em seus estudos, episódios de interações sem que ocorram respostas explícitas, seja porque uma das crianças não percebe que está regulando um parceiro, seja porque, mesmo percebendo que é foco da atenção de outro, não evidencia uma resposta explícita a ele.

A atribuição de significados. Esse segundo princípio é compreendido como a capacidade de as pessoas atribuírem significados à informação que foi recortada e selecionada no campo interacional. É como se, ao se compreender que há uma ambiguidade de informações nas trocas sociais entre parceiros, torna-se necessário transformar as informações em um significado particular. Neste momento, os parceiros estariam se corregulando, ajustando-se mutuamente e de forma explícita, estabelecendo acordos sobre o significado, o que possibilitará o seu compartilhamento. Quanto mais complexa a relação, mais imprevisível especificar os desdobramentos que terá esse processo de compartilhamento (CARVALHO et al., 1998).

A persistência de significados é o terceiro princípio de sociabilidade humana. Os significados criados são compartilhados, permanecendo e se difundindo entre os parceiros do campo interacional. Entende-se que nesse contexto a linguagem é a principal ferramenta do processo de significação. Percebe-se, então, que será o momento em que acontece uma abreviação dos significados compartilhados em uma interação recíproca (CARVALHO; et al., 1998).

Essa abreviação desencadeia outro processo mais específico de interação, a correlação. Isso significa que as interações de parceiros possuem uma configuração coletiva, com uma convergência de significados e um reconhecimento da cena interacional. Esta convergência abre espaço para a criação de um *atrator* – conceito matemático, utilizado com um sentido metafórico para o estudo da interação social – compreendido como um código linguístico, uma postura, ou uma cena reconhecível de estabilidade dos interagentes. O atrator se constitui por meio da correlação desses

indivíduos em um momento particular, que reinstaura a configuração compartilhada entre os parceiros que a construíram. Seria um momento de estabilidade no qual eliminam-se as informações irrelevantes e condensa-se o que parece ser relevante para seu reconhecimento coletivo (PEDROSA; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER, 1997).

Na persistência de significados, as autoras chamam a atenção para o critério temporal, explicando que este deve ser compreendido de forma arbitrária, no sentido de que o significado pode permanecer por minutos, ou ser recuperado ao longo da semana, ou também transformado em parte da cultura de um grupo, por exemplo. Portanto, não é a duração, mas é a permanência do significado que qualifica este conceito (CARVALHO; et al., 1998).

Realça-se que o desdobramento dessa especificidade nos humanos só é possível porque, como aponta Carvalho (1998), neles, a sociabilidade pressupõe o estabelecimento de vínculos, que são diferenciados dos de outros animais. Nas palavras da autora: “o homem é um ser de vínculos (como muitas outras espécies sociais, mas provavelmente mais do que qualquer outra)” (p. 209). É essa a principal característica que especifica o social nos humanos: o modo pelo qual nós formamos vínculos com o coespecífico. A autora considera, ainda, que a análise da interação social é essencial para a compreensão do processo ontogenético em curso.

Contextualizando a importância da análise da interação social, concorda-se com Wallon (1934/1971), que compreende a criança como biologicamente predisposta e adaptada à interação com o parceiro da espécie. Nessa mesma direção, encontra-se Tomasello (2003, 2011), que tem dedicado grande parte de suas pesquisas à investigação da capacidade humana de compartilhar atenção e intenções com os coespecíficos, o que acredita ser decisivo para a aprendizagem cultural humana.

Segundo Tomasello, Kruger e Ratner (1993) existem três tipos básicos de aprendizagem cultural humana: por imitação, por instrução e por colaboração. São tipos possíveis devido a uma forma especial de cognição social, ou seja, capacidade de aprender através do outro. Essa compreensão é crucial na aprendizagem cultural humana, tendo em vista que os artefatos culturais e a prática social, prototipicamente exemplificados pelo uso de ferramentas e de símbolos linguísticos, apontam invariavelmente para um significado intencional. Portanto, para aprender socialmente

o uso convencional de uma ferramenta ou de um símbolo, as pessoas têm de compreender o porquê, a finalidade, o significado intencional.

Diante dessa capacidade, torna-se possível um processo de evolução cultural cumulativa, que exige: a) uma transmissão social confiável, e que funciona como uma *catraca*, impedindo o resvalo para trás; b) criatividade e inventividade sociocolaborativa, processos em que os indivíduos criam algo junto, algo que nenhum indivíduo poderia ter criado sozinho (TOMASELLO, 2003).

Segundo Tomasello (2003), a partir dos nove meses de idade, as crianças participam plenamente dessa coletividade cognitiva ao realizarem, pela primeira vez, tentativas reconhecíveis de compartilhar atenção e de aprender imitativamente através de seus coespecíficos. Esse compartilhamento de atenção conjunta é considerado por ele a base para a entrada da criança no mundo da cultura.

Nesse processo, o mais importante é que as crianças podem usar suas habilidades de aprendizagem cultural para adquirir símbolos linguísticos e outros símbolos comunicativos. À medida que crescem e ampliam o domínio sobre os símbolos de sua cultura, desenvolvem também uma capacidade crítica, no sentido de adotar simultaneamente múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação perceptual, ou seja, começam a interpretar, negociar e resolver problemas (TOMASELLO, 2003). A criança, “percebe a si mesma como um agente mental – um ser com pensamentos e crenças que podem diferir dos de outras pessoas bem como da realidade – e, portanto, dali em diante ela verá os coespecíficos nesses novos termos” (TOMASELLO, 2003, p. 19).

Tomasello (2009) tem demonstrado um grande interesse em estudar o comportamento de cooperação, abordando correlações entre este comportamento e as origens do conhecimento cultural e as especificidades da cultura humana. Ele acredita que a cultura e os processos culturais são uma das grandes molas do processo de hominização. Apoiando-se nesse autor e colaboradores, a presente dissertação buscou examinar o comportamento de cooperação na relação entre crianças, uma vez que realizaram apenas estudos experimentais observando a relação do adulto com a criança e, de forma comparativa, a relação entre chimpanzés. Aqui se buscou examinar o potencial da relação criança-criança numa situação espontânea de interação em um grupo de brinquedo. Justifica-se, portanto, a necessidade de rever a literatura a respeito de estudos já realizados sobre o

comportamento de cooperação, tanto em seus aspectos filogenéticos quanto ontogenéticos.

2.2 O COMPORTAMENTO DE COOPERAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DA PSICOETOLOGIA

A abordagem psicoetológica orienta-se por um enfoque interacionista e busca superar antigas dicotomias, como natureza vs. criação, biologia vs. cultura, cognição vs. afetividade, e nos apresenta uma compreensão do ser humano pautada em estudos que integram diversos aspectos de seu funcionamento, trazendo questões de ordem filogenética, ontogenética, ou sobre os fatores proximais que eliciam e controlam o comportamento, ou ainda, sobre o papel funcional de certos comportamentos (BUSSAB; RIBEIRO, 1998; CARVALHO, 1998; IZAR, 2009).

Carvalho (1998) chama a atenção para a especificação de comportamento adaptativo na perspectiva etológica: quando se diz que o comportamento é adaptativo no sentido biológico, compreende-se que se está falando de “uma característica física ou comportamental que um organismo apresenta por ser portador de uma carga genética que a determina direta ou indiretamente” (p. 198). Neste sentido, o processo de adaptação do comportamento de cooperação, por exemplo, não poderia ocorrer na ontogênese do homem, ou seja, no seu desenvolvimento enquanto indivíduo, mas sim na filogênese, em seu desenvolvimento enquanto espécie. A presente investigação foca o processo ontogenético de crianças, embora apresente uma breve contextualização da filogênese da cooperação, por entender que esta apresenta aspectos importantes para a discussão.

Carvalho (1998) apresenta três contribuições que o estudo do comportamento em uma perspectiva etológica oferece para a compreensão do ser humano e para a investigação no âmbito da Psicologia: a) em termos metodológicos, os procedimentos privilegiados pela Etologia, tais como observação, descrição, experimentação e análise do comportamento animal em seu ambiente natural, também são relevantes no estudo do comportamento humano; b) em termos práticos, a utilização de resultados obtidos em estudos de comportamento animal pode complementar, confirmar e/ou aprofundar os estudos com o foco no conhecimento dos seres humanos – como é o caso dos estudos comparativos entre macacos e humanos; c) em termos teóricos, a possibilidade de utilização dos modelos e conceitos da Etologia.

Ao considerar essas contribuições, observou-se que, compreender o ambiente de adaptação evolutiva do *Homo sapiens sapiens* tem se constituído um tópico de interesse especulativo por parte da Psicologia e a cooperação é um tema presente nessas especulações. No ambiente ancestral¹, onde a espécie humana evoluiu, havia provavelmente a necessidade de se viver em grupo em face da atividade premente de sobrevivência. Supõe-se que a cooperação deve ter sido um comportamento importante, diante das condições de vida dos seres humanos, enquanto caçadores coletores (ALENCAR, 2008; IZAR, 2009; RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2009).

Como os indivíduos viviam em pequenos grupos com fortes laços de parentesco, esse fato sugere que o relacionamento entre eles tenha fortalecido e mantido o comportamento de cooperação, já que trazia muitas vantagens e aumentavam as chances de sobrevivência e reprodução dos parentes. Contudo, com o aumento do tamanho da população após o advento da agricultura e a domesticação de animais, o que fez com que o comportamento de cooperar ainda se mantivesse, pois a “dependência” do grupo de parentes havia diminuído?

Segundo Yamamoto e Seidl de Moura (2010), a Psicologia Evolucionista

propõe que a mente humana funciona através de mecanismos psicológicos evoluídos, que seriam características universais de nossa espécie, evocativas do ambiente ancestral no qual ela evoluiu. Estes mecanismos consistem em emoções, preferências e propensões, selecionadas porque ajudaram nossos ancestrais a sobreviver e reproduzir no passado. Uma vez que o ambiente moderno mudou radicalmente em relação àquele que seria o berço dessas adaptações, temos que nos perguntar se estes mecanismos ainda permanecem, e se nossos comportamentos refletem essas adaptações passadas (p. 53).

Especula-se também que a prática frequente de um altruísmo recíproco e reciprocidade indireta por nossos ancestrais deixaram uma marca na mente humana, que favoreceu respostas emocionais. Segundo Yamamoto, Alencar e Lacerda (2009), decisões do ser humano relativas a trocas sociais são governadas pela emoção e não pela razão.

1. Ambiente ancestral ou Ambiente de Adaptação Evolutiva (AAE) é definido como “um conjunto de pressões seletivas enfrentadas pelos ancestrais de um organismo durante um tempo evolutivo recente, isto é, aproximadamente as últimas mil a dez mil gerações. Este seria o tempo necessário para que toda uma população passasse a apresentar os genes codificadores de uma característica fenotípica responsável pelo aumento de reprodução dos indivíduos portadores da mutação inicial. O AAE refere-se, então, às condições do ambiente que permitiram aos indivíduos portadores da mutação (ou recombinação) inicial, e às gerações subsequentes, deixarem mais descendentes até que toda a população apresentasse a mesma característica fenotípica (IZAR, 2009, p. 24).

Observou-se na revisão de literatura que as pesquisas sobre o comportamento de cooperação não apenas tentam especificar as condições em que essa característica foi selecionada, como também buscam compreender sua implicação na organização social de grupos, na formação de pares mais duradouros, na partilha de bens como alimentos, na ajuda, no apoio recíproco, enfim, no estabelecimento de uma rede social, que impõe desafios cognitivos e afetivos para o monitoramento das relações e detecção de trapaças, entre muitos outros aspectos considerados (cf., por ex., ALENCAR, 2008; HAMANN; WARNEKEN; GREENBERG; TOMASELLO, 2011; LEITÃO, 2015; MOLL; CARPENTER; TOMASELLO, 2010; MOURA; RIBAS, 2009; RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2009; TOMASELLO, 2003, 2009, 2011; TOMASELLO; MELIS; TENNIE; WYMAN; HERRMANN, 2012; WARNEKEN; TOMASELLO, 2007; YAMAMOTO, ALENCAR; LACERDA, 2009).

Yamamoto, Leitão e Eugênio (2017), ao apresentarem uma perspectiva evolucionista da cooperação, expõem os principais conceitos envolvidos, como a seleção de parentesco, altruísmo direto e altruísmo indireto, além de discutirem questões intrigantes no estudo de comportamentos cooperativos, como os mecanismos de supervisão da cooperação, o desenvolvimento do comportamento ao longo da infância e o envolvimento de emoções e de cognições implícitas na cooperação.

Com relação ao que ocorre ao longo da infância, esses autores explicam, por exemplo, que pesquisas que investigam o “contagio emocional” em bebês (LEITÃO, 2015) consideram essa predisposição de se identificar com o outro como um precursor da empatia, que também é apontada como uma condição necessária para a expressão do comportamento de cooperação.

Alencar (2008) citou em suas pesquisas diversos estudos sobre a cooperação que focavam o partilhamento de alimento, o oferecimento de proteção e cuidado coletivo a infantes, a proteção ao grupo, a caça e o forrageio comunitário, etc. São mencionados também estudos com chimpanzés sugestivos de que eles possuem certo tipo de moralidade e atitudes de empatia, gratidão, ciúmes, senso de lealdade, sentimentos de reciprocidade e consolação, e que se lembram de parceiros que cooperaram e não cooperaram, como também têm atitudes punitivas com os trapaceiros (*ou free riders*). Observa-se que as pressões seletivas de conviver em grupo muitas vezes apresentam vantagens e desvantagens. Dessa forma, como a

cooperação tem se mantido na espécie humana, infere-se que, do ponto de vista evolucionista, os benefícios devem superar os custos.

Yamamoto, Leitão e Eugênio (2017) apontam para diversos fatores que modulam a expressão de comportamentos de cooperação como: características individuais dos parceiros potenciais de cooperação; sentido de pertinência e favorecimento do próprio grupo; coalizão e rivalidade entre grupos; reconhecimento e recordação de características de possíveis indivíduos cooperadores ou trapaceiros.

Alencar (2008) encontrou pesquisas que levantam hipóteses de que também cooperamos para mantermos uma boa reputação e, de certa forma, mostrarmos-nos pessoas confiáveis, através de um altruísmo recíproco indireto, que necessita de um público interessado em identificar o cooperador.

Yamamoto et al. (2017) buscam responder a pergunta sobre o que levou ao aparecimento da cooperação em larga escala no processo de seleção cultural. Os autores conseguiram identificar que uma rápida adaptação cultural levou à diversificação comportamental entre grupos e à competição entre eles. Isso significa que grupos mais cooperativos e capazes de favorecer culturalmente os interesses do grupo foram mais bem-sucedidos do que aqueles que se organizaram favorecendo os interesses individuais. Contudo, ressalta-se que o sucesso não é pacífico, mas baseado na capacidade organizativa dos grupos cooperativos que favorece a competição dos primeiros contra os grupos mais individualistas, o que afeta a sobrevivência do próprio grupo. Já os traços que beneficiaram os grupos bem-sucedidos podem ser repassados a outros grupos, e essa expansão pode acontecer por três mecanismos básicos: a conquista, a imitação e a migração. Observam ainda em sua pesquisa que os grupos que estabeleceram normas de cooperação foram os que conseguiram estabelecer mais seguidores, quando estavam em competição com outros grupos.

Na contemporaneidade, a cooperação e a cultura humana são estudadas por biólogos; economistas experimentais; teóricos do jogo; sociólogos; antropólogos culturais; psicólogos cognitivos, sociais e evolucionistas; entre muitos outros. No presente estudo, o foco é o processo ontogenético da cooperação com um forte apoio nos estudos de Tomasello (2003; 2009; 2011 2017) e de Tomasello e colaboradores (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993; TOMASELLO; CARPENTER, 2005; TOMASELLO; MELIS; TENNIE; WYMAN; HERRMANN, 2012), que pesquisam, a partir de uma metodologia comparativa, crianças humanas e seus parentes primatas

mais próximos, especialmente chimpanzés. Eles consideram que estudar as crianças humanas é um pouco mais simples do que estudar a complexidade dos comportamentos e das sociedades humanas adultas. Além disso, eles acreditam que as comparações entre crianças e chimpanzés podem iluminar as origens da cooperação humana tanto na filogenia quanto na ontogenia.

Ao se questionarem em que momento o comportamento de cooperação aparece, Warneken e Tomasello (2007, p. 292) afirmam que “as atividades cooperativas são uma forma de interação social, possivelmente humana, que as crianças começam a dominar aos 14 meses de idade”. Os estudos de Brownell, Ramani e Zerwas (2006) observaram crianças de dois ou três anos cooperarem com seus pares, através de ações simples e imitativas. Benenson, Pascoe e Radmore (2007) afirmaram que crianças a partir dos quatro anos podem apresentar comportamentos mais complexos e altruístas. Tais pesquisas balizaram a decisão de observar, nesta dissertação, crianças a partir de três anos em interações espontâneas no grupo de brinquedo.

2.2.1 A ontogênese da cooperação em crianças

Tomasello (2009), ao tentar responder a pergunta “por que cooperamos?” contextualiza, primeiramente, a emergência da capacidade humana de aprender socialmente, ao evidenciar que um indivíduo consegue inventar um artefato ou uma maneira de fazer coisas adequadas a uma determinada tarefa, e outros rapidamente aprendem. E observa que, quando outro indivíduo faz alguma melhoria na versão disponível, todos, incluindo também as crianças, tendem a aprender a nova e melhorada versão, que passa a funcionar como uma “catraca cultural”. Isso pode indicar que, assim como humanos individuais herdam biologicamente genes que foram adaptáveis no passado, eles também herdam culturalmente artefatos e práticas comportamentais que representam algo como a sabedoria coletiva de seus antepassados. O autor compreende, ainda, que essa capacidade humana também possibilitou a criação de instituições sociais – compreendidas como conjuntos de práticas comportamentais regidas por vários tipos de normas e regras mutuamente reconhecidas.

A partir de seus estudos, Tomasello (2009) considerou que a motivação para a cooperação está relacionada a uma intencionalidade compartilhada – uma capacidade

de criar com outros, intenções conjuntas e compromissos conjuntos em empreendimentos cooperativos. Essas intenções e compromissos conjuntos são estruturados por processos de atenção conjunta e conhecimento mútuo, todos subjacentes à cooperação (compreendida como um motivo para ajudar e compartilhar com outros).

Tomasello (2009) identificou que o processo mais básico é a aprendizagem imitativa; contudo, ela não é inerente a cooperação, pois tem um caráter mais exploratório. Ele explicou, ainda, que existem dois processos fundamentalmente cooperativos para a catraca cultural humana: o ensinar, uma vez que os humanos ensinam uns aos outros, para além dos parentes, baseados em um motivo para a ajuda e o repasse de informação; e o imitar uns aos outros, simplesmente para serem como eles, o que parece ser um indicador de que o ser humano busca uma identidade de grupo. Existem ainda as normas sociais acordadas para punir os que resisitirem às conformidades do grupo.

Compreende-se, a partir dos achados de Tomasello (2009), que as culturas dos seres humanos se baseiam nos processos fundamentalmente cooperativos. Acredita-se que os *Homo sapiens sapiens* seriam adaptados para atuar e pensar cooperativamente em grupos culturais e, de fato, observou-se que todas as realizações cognitivas mais impressionantes dos seres humanos, como diversas tecnologias complexas, símbolos linguísticos e matemáticos, são produtos de indivíduos que interagem.

Segundo Tomasello (2009), à medida que as crianças humanas crescem, vão adquirindo mais recursos para participar desse pensamento cooperativo através de um tipo especial de inteligência cultural, que compreende habilidades e motivações sociocognitivas para colaboração, comunicação, aprendizagem social e outras formas de intencionalidade compartilhada.

Tomasello et al. (2012) discutem que as crianças antes de se tornarem seres com normas internalizadas são mais generosas com recursos valiosos do que os seus parentes, os grandes símios. Mesmo com dois anos de idade – bem antes de se autogovernarem através de normas sociais – as crianças optaram por puxar comida para si mesmas, com mais frequência, quando isso também significava comida para seu companheiro.

Crianças pequenas também entendem o papel do parceiro na atividade colaborativa, diferentemente dos chimpanzés que parecem não compreender.

Quando são forçados a mudar de papéis em uma atividade colaborativa, as crianças pequenas já sabem o que fazer depois de terem observado seu parceiro anteriormente do "outro lado" da colaboração; mas os chimpanzés aparentemente não o fazem (TOMASELLO; CARPENTER; CALL et al., 2005). Até mesmo as crianças pré-linguísticas se comunicam com outras pessoas para ajudá-las a desempenhar seu papel em uma atividade conjunta, por exemplo, usando um gesto para apontar ou direcioná-las para uma determinada ação; os chimpanzés, mesmo criados pelo homem, não apresentam esse ou outro comportamento similar (WARNEKEN; CHEN; TOMASELLO, 2006). Naturalmente, adultos humanos comunicam-se sobre sua colaboração com a linguagem. Uma possível explicação para essa diferente compreensão dos papéis na atividade colaborativa é que os humanos, mas não os chimpanzés, compreendem atividades conjuntas e seus diferentes papéis.

Crianças pequenas, mas não chimpanzés, ajudam mais facilmente os outros no contexto de atividades colaborativas do que fora de tais atividades (GREENBERG; HAMANN; WARNEKEN; TOMASELLO, 2010). E os seres humanos também ajudam uns aos outros fora das atividades colaborativas. Warneken e Tomasello (2007) citam um interessante exemplo em que as crianças ajudam um experimentador a recuperar um objeto fora de alcance, um objeto que deixou cair no chão; também abriam portas de um armário quando o experimentador não conseguia abri-las sozinho. É importante notar que as crianças não foram comparadas a outro grupo, observadas em condições de controle quando nenhuma ajuda fosse necessária. Observou-se, a partir destas pesquisas, a necessidade de investigações sem um adulto que medeie a interação de crianças com seus pares: será que em um grupo de brinquedo, elas compreendem o objetivo não alcançado pelo parceiro e demonstram motivação para ajudar?

Segundo Warneken e Tomasello (2007), as atividades cooperativas bem-sucedidas dependerão não apenas de um objetivo compartilhado, mas também da coordenação de ações de apoio mútuo para esse objetivo. Os autores acreditam que os comportamentos de ajuda parecem preceder ontogeneticamente as atividades cooperativas, "correspondendo à compreensão da ação intencional individual versus a formação de intenções compartilhadas" (p. 292).

Tomasello et al. (2005) indicaram que um passo importante no desenvolvimento sociocognitivo das crianças ocorre em torno de 12 a 14 meses, quando elas começam a se envolver com adultos em atividades cooperativas que implicam a compreensão de papéis interdependentes visando a um objetivo

compartilhado. Os autores acreditam que adaptar as tarefas cooperativas de Warneken et al. (2006) para crianças mais novas, poderia ser um caminho para testar esta suposição.

Tomasello et al. (2012) indicam que crianças pequenas já desenvolveram uma série de mecanismos cognitivos e motivacionais para compartilhar alimentos cooperativamente, coordenando ações, comunicando metas conjuntas de forma complementar e se envolvendo em vários tipos de seleção social baseada em reputação (incluindo a auto reputação) – o que é chamado de competência e motivação para a intencionalidade conjunta. Os autores esclarecem que traços adaptativos na idade adulta têm frequentemente caminhos ontogenéticos que começaram na infância. Mais uma vez chamam a atenção para a relevância de se investigar crianças pequenas.

Alencar (2010) verifica que a reputação é muito importante para as crianças: mesmo se elas não atuam de forma generosa, buscam demonstrar para os outros que esta característica é importante. Contudo, realça que a idade é um fator relevante a ser considerado, pois se supõe que quanto mais jovens são as crianças, menos chance tiveram de perceber ganhos de cooperar com alguém ou de ganhar alguma coisa. Em outra pesquisa, Alencar (2011) aponta a existência de mecanismos disparadores, que constituem estímulos desencadeadores para a cooperação, como sexo do parceiro, tamanho do grupo, informação sobre o recebimento de uma doação, emoção, confiança e lealdade. Essas influências sobre a cooperação evidenciam que se trata de um fenômeno interacional. Neste sentido, entende-se que o grupo de brinquedo seja um campo fértil para se analisar a emergência e os desdobramentos do comportamento de cooperação.

2.3 GRUPO DE BRINQUEDO E O BRINCAR

O brincar é uma atividade predominante entre crianças e, por isso, o grupo de brinquedo configura-se como um espaço privilegiado de observação da interação social. Fiaes e Bichara (2009) falam que, ao observar cotidianamente um grupo de crianças, facilmente percebe-se que toda a atividade se transforma em brincadeira. Isso demonstra que a brincadeira é um *lócus* de investigação privilegiado em pesquisas que examinam processos interacionais de crianças, pois em uma situação protegida, em que os acontecimentos são ‘de brincadeira’, isto é, não correspondem

à verdade, as crianças exploram as relações com seus pares (CARVALHO; PONTES, 2003).

A brincadeira desenvolve-se na vida humana (ontogênese). Bichara, Lordelo, Carvalho e Otta (2009) explicam que, na primeira infância, as crianças relacionam-se com os objetos de forma manipulativa; já entre os 12 e 18 meses, elas apresentam formas simples de brincar simbolicamente, reproduzindo comportamentos do mundo adulto, por exemplo, utilizando a imitação como recurso frequente; por volta dos dois anos de vida, as crianças passam a incluir elementos simbólicos nas suas interações com seus pares; por volta dos três anos, ampliam seus repertórios e podem transformar simbolicamente objetos simples em outros, ou inventar completamente itens e eventos imaginários; no final do terceiro ano e seguido pelos anos escolares, as interações se ampliam e incluem simulações complexas e elaboradas. Percebe-se que a brincadeira parece testemunhar o desenvolvimento das habilidades e capacidades da criança em cada fase e é a partir dela que a criança demonstra sua ação sobre o mundo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Pesquisas foram realizadas para investigar brincadeiras de crianças em contexto de creche, local em que se encontram cotidianamente; essas investigações têm ajudado a ampliar a compreensão de como as crianças estabelecem significados compartilhados para a elaboração de temáticas de brincadeiras sociais (cf., por ex., CARVALHO; PEDROSA, 2002; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; CORSARO; MOLINARI, 1990).

Pedrosa (2005) afirma que na observação da interação de crianças em situação de creche é possível perceber que elas trazem informações que aprenderam em suas experiências prévias e as confrontam com as demais. Explica, ainda, que é possível encontrar situações em que elas demonstram concordar e se opor ao colega, como também resistir a eles, o que parece evidenciar a capacidade que têm de negociar os significados entre seus pares.

Os achados de Pedrosa e Carvalho (1995) apresentam episódios em que é notória a forma como

as crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, acrescentando-lhes algo, ou até substituindo partes delas, e regulando-se continuamente pelo confronto com as ações dos parceiros e com o efeito de suas próprias ações (p. 65).

Essa interação demonstra a capacidade de a criança estar atenta ao outro, de comunicar-se com seu parceiro pela simples observação das ações que escolhe repetir (CARVALHO et al., 1998; PEDROSA; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER, 1997; PEDROSA; CARVALHO, 2009). O fato de que as crianças se interessam pelas ideias das outras demonstra uma importante capacidade e potencialidade para desenvolver trocas sociais, uma vez que conseguem alçar significados do que observam nas ações realizadas pelos parceiros (PEDROSA; CARVALHO, 2009). Isso ratifica que o grupo de brinquedo é um espaço privilegiado para observar a interação criança-criança. Mesmo bem pequenas, elas refletem sobre suas próprias ações e as de seus pares. Demonstram interpretar o outro e o que desenvolvem juntos, o que configura uma habilidade para negociar significados e uma boa sintonia com o parceiro (BRUNER, 1990; 2011; HAMANN et al., 2011; MOLL et al., 2010; TOMASELLO, 2003; 2009; 2011; WALLON, 1934/1971).

O presente estudo foca a interação de crianças e estas são aqui concebidas agentes de criação e transmissão de cultura, como bem salientam Lucena e Pedrosa (2014). Desde os primeiros anos de vida as crianças apresentam rico potencial comunicativo, como emoções, movimentos, gestos, vocalizações, entre outros. Entendem-se as emoções como esse primeiro sistema comunicativo; isso é respaldado pela teoria de Wallon (1938/1986), que argumenta em favor de as condutas cognitivas serem originadas das condutas emocionais, e serem estas modificadoras das expressões emocionais. Assim, as crianças usam esse potencial para atribuir, construir, transformar, compartilhar e ampliar significados com seus coetâneos (LUCENA, 2010).

Esta compreensão de que a criança é ativa em suas interações é realçada por Wallon (1986, p. 141), ao afirmar que é “pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia”. Estas relações, com o passar do tempo, modificam-se, ampliam-se e vão constituindo o ser humano. Salienta-se que essa passagem não é linear: há rupturas, modificações e retomadas de percurso, avanços e retrocessos etc.

Carvalho e Pontes (2003) também consideram que a criança é ativa em seu processo de desenvolvimento e, ao brincar com os parceiros, ela produz múltiplas interações, que renovam e revigoram suas motivações, em um intrincado jogo de possibilidades e ações, circunscritas por variáveis socioculturais diversas. Bichara et

al. (2009) apresentam em suas considerações uma reflexão sobre a brincadeira livre das crianças e explicam que

Brincar é uma das características mais significativas da infância humana. Da perspectiva evolucionista, a brincadeira surge como uma parte indistinguível da evolução de nossa espécie, cujo modo de vida baseado na cooperação e na tecnologia requer forte flexibilidade comportamental, acarretando uma infância longa e protegida, com amplas possibilidades de exploração e prática em situações não realísticas. (p. 113)

Dessa forma, examinar o comportamento de cooperação na interação criança-criança no grupo de brinquedo pode trazer mais elementos para compreendermos a capacidade humana, biologicamente herdada, de viver culturalmente, por exemplo, como já estudado por Tomasello (2003; 2011).

Dentre as diferentes formas de empreendimentos lúdicos, a brincadeira cooperativa, foi objeto deste estudo. Moll e Tomasello (2007) argumentam que crianças pequenas, em seu primeiro ano de vida, já apresentam habilidades que permitem seu engajamento em brincadeiras cooperativas, cujas características principais seriam: os participantes compartilhar um objetivo comum; assumirem papéis recíprocos e complementares para alcançar esse objetivo; e, por fim, sentirem-se motivados a auxiliar os pares na realização de seus papéis. Compreende-se, assim, que é possível observar uma influência social mútua nas brincadeiras cooperativas, devido ao engajamento de diversos participantes em um mesmo tópico, o que implicaria numa necessidade de negociar significações e coordenar ações. Na brincadeira cooperativa há, implicitamente, a compreensão da intencionalidade do parceiro, assim como, a habilidade de compartilhar intencionalidade.

Eckerman e Peterman (2001) discutem uma série de pesquisas que exploram a interação de crianças em situação de brincadeira. Elas identificaram que, durante as brincadeiras, as crianças envolvem-se em uma espécie de jogo, um tipo de brincadeira específica conceituada por elas de “ações coordenadas cooperativas”. Pela definição, estas ações possuem as seguintes características: 1) existência de influência social mútua entre os participantes; e 2) as ações das crianças contribuem para um mesmo tema de brincadeira. As autoras esclarecem que essas duas características precisam estar necessariamente presentes para se dizer que há ocorrência de ações coordenadas cooperativas. Ressalta-se que também existem momentos interativos em que se pode observar a existência de influência social, por exemplo, quando uma criança pequena prontamente reage ao choro ou ao contato

físico de outra criança. Ou ainda, quando em interação com outras pessoas, expressam emoções e respondem a elas em uma sequência alternada de turnos, apesar das ações não estarem coordenadas para a elaboração de uma temática. Também pode ser comentado o exemplo de interação que envolve uma entidade exterior, frequentemente, um brinquedo, mas que a ação de uma criança está regulada pela ação da outra, estando a manipulação do brinquedo subordinada à regulação entre os parceiros.

Nadel e Baudonnière (1981) revelam ao estudar sobre o processo de imitação, que as crianças tendem a manipular o brinquedo da mesma forma que o seu par: na situação, as ações de uma criança tendem a ser motivadas e influenciadas em relação às ações do outro – inclusive quando uma criança abandona o objeto que está manipulando. Contudo, como já foi mencionado, não basta que haja influência social mútua para se reconhecer uma ação coordenada cooperativa. Para Eckerman e Peterman (2001), é necessário também que, na situação interativa de coetâneos, as crianças ajam conjuntamente em relação a um tema comum de brincadeira. Ou seja, uma situação em que as crianças sejam capazes de negociar significados com o parceiro para elaborarem juntas uma temática de brincadeira. Interações desse tipo equivaleriam ao que Tomasello (2003) chama de interações colaborativas ou engajamento coordenado conjunto, nos quais a criança se envolve com o parceiro em sessões relativamente longas de interação social mediada por um objeto.

De acordo com este autor, neste tipo de interação também ocorre compartilhamento de intencionalidades, o que implica intensa negociação de significados. Faz-se necessário esclarecer que a noção de intencionalidade para Tomasello (2003) inclui a compreensão dos estados de atenção dos seus coespecíficos e daqueles comportamentos que são voltados para um objetivo (comportamentos que se utilizam de estratégias). Dessa forma, ser intencional é ter objetivos e fazer escolhas ativas “entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos” (p. 94). Esta compreensão, como já explanado, inicia-se no final do primeiro ano de vida (em torno de nove meses), e, por meio da interação social, ela vai se tornando, pouco a pouco, mais precisa – a criança vai dominando mais precisamente o que “prende a atenção do outro” e “como” se ajustar ao que ele está fazendo.

Eckerman e Perterman (2001), ainda comentam que para se ajustar à intencionalidade do outro e agir de forma coordenada com ele, deve existir uma negociação de significados como uma forma de se estabelecer um “entendimento” conjunto do objeto sobre o qual o par pode interagir. As pesquisadoras comentam que este “entendimento” por parte das crianças é o que parece possibilitar as mudanças na brincadeira em realização e a manutenção da imitação recíproca. Elas ressaltam que, quando engajadas em ações coordenadas cooperativas, as crianças se apropriam e manipulam o objeto de uma forma similar àquela do parceiro, estabelecendo com ele um tipo de ação comum que contribui para o tema da brincadeira.

Sendo assim, a imitação das ações da outra criança parece ser uma excelente estratégia para a construção dessas brincadeiras temáticas (ECKERMAN; PERTERMAN, 2001). E quando se trata de brincadeiras cooperativas em crianças pequenas, a imitação pode ser uma estratégia de comunicação especialmente satisfatória. Como reforçam Nadel e Baudonnière (1981), nesta fase as crianças vivenciam o momento em que a imitação é o modo preponderante de intercâmbio entre pares. “A criança recorre a essa modalidade de intercâmbio em uma época em que, segundo Wallon, a identificação com o outro é um elemento essencial da elaboração da sua própria pessoa” (Wallon, 1986, p. 26). Esse ato de repetir uma ação semelhante à do parceiro é o que parece permitir à criança nesta idade estabelecer e manter um “diálogo” com os seus coetâneos.

Eckerman e Peterman (2001) argumentam ainda que o engajamento das crianças em ações imitativas não verbais implica o crescimento de ações coordenadas cooperativas. Como evidências para esse argumento, explicam que o primeiro ponto que pode ser considerado é que as ações imitativas tendem a gerar novas ações imitativas e, conseqüentemente, estabelece-se um tópico comum: a própria ação. E ao executarem ações similares, estas tendem a se reproduzir e, mais posteriormente, se diferenciar. Essa possibilidade de diferenciação é o segundo ponto destacado por Eckerman e Peterman. Para elas, essa sequência de imitação possibilita variações na estrutura da brincadeira em que alguns traços podem ser omitidos e outros adicionados. Essas variações, frequentemente, tornam a estrutura da brincadeira mais complexa.

Como já comentado, Tomasello (2003) também argumenta que a imitação e a inovação são essenciais no processo de transmissão do conhecimento cultural

humano. Cabe lembrar que, para ele, a ideia de evolução cultural cumulativa deve ser encarada como uma forma particularmente poderosa de inventividade colaborativa, também chamada por ele de sociogênese. Neste processo, algo novo é criado através da interação social cooperativa, enfatizando a colaboração mútua na invenção do novo produto.

Ainda a partir do trabalho de Eckerman e Peterman (2001), vale esclarecer que, além da imitação, outras formas não verbais de comportamentos também parecem facilitar o engajamento de ações coordenadas cooperativas. Na revisão de literatura realizada pelas pesquisadoras, olhares concentrados, gestos, vocalizações, sorrisos para o par são expressões que frequentemente ocorrem segundos antes do desenrolar da ação temática e permanecem durante e depois da brincadeira. Com esses achados, elas refletem que essas formas de expressões afetivas contribuem para as crianças criarem interações com significações compartilhadas. Mesmo que a comunicação se estabeleça principalmente por meios não verbais, no momento em que os meios verbais começam a se estruturar melhor, eles também são integrados às ações coordenadas cooperativas. Ressalta-se que as autoras elaboraram uma hipótese de que o engajamento em ações coordenadas não verbais facilita a realização de ações coordenadas por meios verbais e também que, com o desenvolvimento das habilidades verbais, as ações imitativas tendem a diminuir e ter menor participação nas criações das crianças, principalmente depois do quarto ano de vida. Outra hipótese levantada pelas autoras é a de que o engajamento em ações coordenadas cooperativas pode ser facilitado quando os pares de crianças se encontram próximos diariamente em um mesmo grupo, como, por exemplo, a creche. Ao brincar com seus coetâneos, as crianças interpretam significados diversos da sua macrocultura, reelaborando-os e reconstruindo-os, os quais podem constituir uma microcultura própria do grupo infantil, uma cultura de pares, que será mais bem explicitada no tópico a seguir.

2.4 CULTURA DE PARES

Para refletir sobre a cultura de pares em crianças pequenas, busca-se um diálogo entre a Psicologia e a Sociologia da Infância, à luz de Corsaro (2009, p. 32), que define 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”. Encontra-se nesta outra área do conhecimento, a Sociologia da Infância, argumentos compatíveis com o campo teórico da Psicologia adotado no presente estudo. Corsaro (1997/2011, p. 31) afirma que “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Dessa forma, percebe-se que ele compreende a criança com um papel ativo no mundo em que vive, ao se esforçar para interpretar e dar sentido às suas experiências, participando de forma ativa de sua cultura.

O autor propõe um modelo inovador, um “modelo de teia global”, que considera as diferentes experiências das crianças entrelaçadas por diversos campos de suas vidas. Apresenta a noção de “reprodução interpretativa”, que significa que as crianças possuem a capacidade de participar da sociedade de forma ativa, criando suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. Mas também, elas são circunscritas pela reprodução cultural; suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Observa-se que as ideias de Corsaro (1997/2011) valorizam as atividades coletivas, uma vez que ele percebe essas situações como propiciadoras da criação de um espaço social de negociação e ressignificação de informações. Ele consegue realçar, os modos “como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (p. 31). Essa compreensão, como comenta Lira (2012), traz mais um reforço ao estudo do desenvolvimento social da criança, pois a concebe para além de um processo individual de internalização de conhecimentos e aprendizado de habilidades em prol da construção de um adulto competente.

A partir da base teórica aqui exposta e da revisão da literatura apresentada sobre o tema da cooperação humana surgiu a questão que tem balizado a presente investigação:

Que relação existe entre comportamentos de cooperação que emergem em crianças bem pequenas com seus pares de idade e a construção de brincadeiras coordenadas cooperativas?

A questão formulada orientou a elaboração dos objetivos a serem perseguidos no estudo. Ao se tomar a interação social como a base para a construção do ser humano e ao se considerar a sociabilidade uma característica fundamental desse processo, o trabalho voltou-se para examinar comportamentos apontados na literatura

como fazendo parte do repertório ontogenético inicial do ser humano; nesse sentido, destacou-se a cooperação como objeto de investigação.

2.5 OBJETIVOS

A literatura discutida até aqui evidenciou que os estudos de cooperação em crianças são, em sua grande maioria, mediados por adultos e planejados em um *setting* experimental, trazendo grande contribuição para a área. Ao mesmo tempo, os autores mencionam a necessidade de se estudar as crianças em seu contexto cotidiano, por meio de observações sistemáticas, e em parcerias com seus coetâneos. Essas duas indicações influenciaram a formulação dos objetivos para a presente investigação.

2.5.1 Objetivo geral

Investigar, por meio de observações sistemáticas, comportamentos de cooperação entre crianças de três anos, durante atividades livres em seu grupo de brincar, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Recife.

2.5.2 Objetivos específicos

- (1) Identificar comportamentos de cooperação entre crianças de três anos em atividades lúdicas, descrevendo suas características e contexto em que surgem.
- (2) Examinar episódios de cooperação entre pares de idade e a emergência de brincadeiras coordenadas cooperativas, o que implica o engajamento dos participantes em um mesmo tópico de brincadeira, ou seja, a construção partilhada de significações construídas e negociadas no grupo.
- (3) Identificar e caracterizar as ações coordenadas cooperativas, buscando indícios de possíveis parcerias privilegiadas.

3 MÉTODO

Para a coleta de dados, utilizou-se o método observacional, e o procedimento de análise foi o qualitativo, coerente com a necessidade de examinar as crianças em seu contexto interacional cotidiano, onde realizam seus empreendimentos lúdicos. De acordo com Wallon (1934/1971), a observação é um procedimento metodológico considerado privilegiado, pois permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, possibilitando compreender o real significado de suas manifestações. Como já relatado acima, o método observacional também é um dos preferidos pelos estudos psicoetológicos, haja vista que estuda o animal em seu habitat, com suas reais necessidades de sobrevivência, perscrutando os aspectos relevantes de sua ecologia.

Utilizou-se também as contribuições da Rede de Significações, ou RedSig, a perspectiva teórico-metodológica que sugere em suas formulações que o desenvolvimento humano possui dois pressupostos básicos: a complexidade do processo e a constituição semiótica da pessoa, uma vez que parte do entendimento de que o desenvolvimento humano acontece “nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 23). Assim, a pessoa é capturada em seus múltiplos relacionamentos. “A metáfora de rede tem se mostrado interessante, por possibilitar expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo em recíproca constituição, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto” (AMORIM, 2008, p. 7).

O presente estudo analisou parte das observações videogravadas coletadas na pesquisa *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças* (PEDROSA, 2015), que produziu um extenso material e constituiu um banco de imagens. As observações que foram utilizadas correspondem às observações de um dos agrupamentos etários, o Grupo III, realizadas em um dos três Centros Municipais de Educação Infantil que integraram a amostra da referida pesquisa.

Os registros das crianças foram tomados após a autorização dos pais ou responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (ANEXO 1) com permissão para participação de seus filhos na investigação e

possibilidade de uso de imagem para fins de formação de docentes e divulgação científica. As autorizações exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como o acervo de imagens videogravadas estão sob a responsabilidade do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

As sessões selecionadas para a presente investigação ofereceram elementos importantes para o estudo do comportamento de cooperação na interação criança-criança. As indicações dos sujeitos, material, procedimento de coleta e procedimento de análise serão expressos a seguir, nos itens correspondentes, relatando o trabalho de campo realizado.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

Considerou-se como espaço adequado para a realização deste estudo um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), haja vista que diversas pesquisas apontam a instituição educacional como um espaço privilegiado para observações da interação de crianças pequenas (CARVALHO; PEDROSA, 2002; CORSARO; MOLINARI, 1990; LUCENA, 2010; LIRA, 2012; PEDROSA; ECKERMAN, 2000). O encontro diário de crianças em um contexto coletivo, com rotinas instauradas e, portanto, com parceiros familiarizados, maximiza a possibilidade de observação de comportamentos que podem vir a resultar na construção de um bem cultural para o grupo investigado. Em Recife, cidade onde a pesquisa foi realizada, o CMEI é integrado por creche e pré-escola, atendendo respectivamente, crianças de zero a três anos e crianças de quatro a cinco/seis anos. O grupo etário escolhido para esta pesquisa foi o de três anos, por isso, em algumas passagens do texto o local de pesquisa será chamado simplesmente de creche.

A creche situa-se em um bairro que atende famílias de baixa renda e pertence à rede municipal de educação da cidade do Recife. No ano da realização da coleta, o CMEI funcionava em horário integral e contava com 54 pessoas em seu quadro de funcionários, dos quais 36 eram educadores (6 professores; 28 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs; 2 técnicos de educação especial), 3 faziam parte da equipe técnica (diretora, coordenadora pedagógica, agente administrativo) e 15 eram auxiliares (5 serviços gerais, 3 cozinha, 1 lactário, 4 seguranças, 2 portaria). O horário de funcionamento da creche era de segunda a sexta-feira, das 07 às 18 horas.

O espaço físico da creche era amplo, com infraestrutura adequada para as necessidades das crianças e aparência bem conservada e limpa. As filmagens analisadas aconteceram:

- a) no pátio – amplo, coberto, pé direito alto, com um chão de superfície bem lisa; seu entorno era fechado com grades, sem nenhum recurso lúdico fixo, e os materiais para brincadeira eram dispostos pelas educadoras no chão do pátio, no meio do grande grupo de crianças no período em que realizavam atividades livres. O pátio tinha acesso direto aos banheiros, copa e refeitório;
- b) na sala de faz de conta – era uma sala fechada, com uma única porta de acesso e uma janela. Possuía diferentes recursos lúdicos, como bonecas e bonecos, carros, fantasias, objetos variados, bolas, entre outros, além de móveis como armários, mesas e cadeiras.

3.2 PARTICIPANTES

Foram analisadas as videograções do Grupo III, composto de 8 meninas e 12 meninos com idades variando entre 3 anos e dois meses e 4 anos e 3 meses. A escolha dessa faixa etária deveu-se ao fato de as crianças já se locomoverem com destreza e apresentarem comportamento verbal, que oferecia pistas auxiliares na captação do comportamento de cooperação. As pesquisas de Brownell, Ramani e Zerwas (2006) relatam que crianças de dois ou três anos cooperam com seus parceiros através de ações simples e imitativas; Benenson, Pascoe e Radmore (2007) apontam que crianças a partir dos quatro anos podem apresentar comportamentos mais complexos e altruístas. Wallon (1934/1971) enfatiza que crianças entre dois e três anos 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. Além disso, apresentam, de forma mais conspícua, indícios de vinculação com os parceiros.

As crianças que participaram do estudo estão representadas com nomes fictícios no Quadro 1. Gênero e idade também estão indicados para cada criança. As idades correspondem ao início da coleta.

Quadro 1 – Crianças participantes do estudo

Nome fictício	Gênero - Idade (anos; meses)
Ellen	F – 3a; 8m
Dado	M – 4a; 1m
Duda	F – 3a; 8m
Livia	F – 3a; 10m
Gisele	F – 3a; 8m
Lane	F – 4a; 3m
Pati	F – 3a; 7m
Mario	M – 3a; 3m
Tito	M – 3a; 5m
Pedro	M – 3a; 2m
Laila	F – 3a; 6m
Carlos	M – 3a; 11m
Eduardo	M – 3a; 8m
Biel	M – 3a; 11m
Ninho	M – 3a; 4m
Rico	M – 4 ^a
Paula	F – 3a; 3m
Pepe	M – 3a; 9m
Nino	M – 3a; 3m
Vini	M – 3a; 5m

3.3 MATERIAL

Para o registro das observações, foram usadas câmera de filmagem e tripé para apoio da câmara; Pen drive e HDs externos foram usados para registro e cópias das sessões, bem como para a edição das fotografias capturadas do próprio vídeo. As mídias estão guardadas no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) (PEDROSA, 2015). Os objetos de manipulação usados pelas crianças no momento das observações pertenciam à própria instituição e estavam disponíveis cotidianamente no espaço do CMEI.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Como já comentado, o procedimento de coleta foi a observação sistemática. Usou-se o recurso da videogravação porque possibilita ao pesquisador uma melhor apreensão do fenômeno investigado, uma vez que permite recorrer à situação de coleta, repetidas vezes, em diferentes sequências, ampliando a precisão e a capacidade de análise do observador (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Acredita-se que a videogravação economiza tempo de coleta e propicia mais tempo de reflexão. Tem sido um instrumento pertinente, visto que a interação não é algo fácil de ser estudado, pois é inferida de ricos detalhes de sequências comportamentais. Algumas pesquisas que utilizaram esse recurso e serviram de inspiração para o presente estudo foram: Borges Neto (2016); Carvalho e Pedrosa (2002); Lira e Pedrosa (2016); Lucena e Pedrosa (2014); Pedrosa e Carvalho (2005, 2006); Pereira, Lira e Pedrosa (2011); Santos (2015); Viana e Pedrosa (2014).

Registravam-se brincadeiras espontâneas criadas por um grupo de crianças, mas também outras crianças presentes no ambiente. Nesse sentido, o foco da câmera não se fixou exclusivamente na brincadeira em curso; vez por outra, fazia-se uma tomada em varredura na sala para saber como as outras crianças se orientavam para os parceiros que criavam a brincadeira. Uma dificuldade da pesquisadora foi não ter participado da coleta dos dados, e por isso, não ter sido possível uma observação preliminar dos dados no período das observações. Algumas vezes, ao observar as imagens sentia-se falta de alguns detalhes das interações estabelecidas pelas crianças; contudo, ainda assim, acredita-se que o recurso possibilitou acessar significados que eram compartilhados e se estendiam entre os parceiros.

As sessões videogravadas do grande grupo tiveram em média 20 minutos cada uma. As filmagens aconteceram no período de um mês, com sessões semanais, e ao total foram registradas cinco sessões (duas no pátio e três na sala do faz de conta). No momento em que as filmagens eram realizadas, estavam, além das crianças, a pesquisadora responsável pela coleta, a educadora e/ou auxiliares. Estas eram previamente orientadas para não intervirem nas brincadeiras, salvo nas situações em que houvesse algum risco à segurança das crianças, em momentos que elas precisassem de conforto, ou para ajudá-las em suas necessidades fisiológicas.

Em discussão no grupo de pesquisa foi possível entrar em contato com o processo realizado na coleta desses dados. Observou-se que o foco da câmera era dirigido pela pesquisadora que coletava as imagens, procurando fazer tomadas que incluíssem o maior número de crianças presentes no ambiente. Algumas vezes, um subgrupo de participantes era focado para se assegurar de detalhes da atividade que realizavam ou pequenos objetos que manuseavam. Em seguida, fazia-se uma varredura no ambiente, conferindo-se posicionamento e atividades das crianças e, então, retornava-se ao registro de todo o grupo, com a maior abertura possível do foco da câmera. Por vezes, enquanto o foco era dirigido a um subagrupamento de crianças

ou se fazia a varredura da sala, perdia-se o registro de parte do agrupamento social, limitação imposta ao trabalho pelo fato de que não se dispunha no ambiente cotidiano da creche de uma câmera fixa, instalada no alto da sala, de modo a que todo o grupo fosse registrado durante toda a sessão.

3. 5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise empreendida foi essencialmente qualitativa, e passou por diversas etapas. A pesquisadora via e revia o material videogravado para se familiarizar com as videograções e incitar sua curiosidade sobre o que se passava entre as crianças. Formulavam-se perguntas preliminares sobre o material assistido e, à medida que se estreitava o contato da pesquisadora com o dado, novas questões eram colocadas, suposições e respostas provisórias também eram formuladas. Foi possível rever as formulações teóricas que orientavam cada uma dessas colocações de forma a reafirmar ou não as pistas que conduziam a elas, realizando-se assim uma análise microgenética de videograções (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

As sessões foram observadas atentamente, repetidas vezes, a fim de serem identificados os episódios interacionais que contemplassem os objetivos traçados para a presente dissertação. Segundo Pedrosa e Carvalho (2005), episódio diz respeito a um segmento de vídeo que apresenta alguns indícios do fenômeno que se quer estudar. Interessavam os segmentos videogravados que apresentassem a configuração de brincadeiras instauradas no grupo, seguindo pistas como proximidade física e identificação de um tópico comum em que duas crianças ou mais estivessem envolvidas com trocas interativas conspícuas.

Especial atenção era conferida aos episódios interacionais com potencial para persistir e se estender no grupo sem que isso fosse sugerido pelos adultos. Interessavam os segmentos videogravados que apresentassem ações coordenadas entre as crianças com potencial de evidenciar comportamentos de cooperação.

A transcrição e a análise dos trechos selecionados foram norteadas por questões que aguçavam a atenção da pesquisadora, como por exemplo: olhar na direção do olhar do outro, compartilhar objetos, gestos de apontar, expressões faciais de sorrisos ou choro, ações imitativas, papéis complementares, fala direcionada ao parceiro, comportamento de ajudar outra criança, negociações etc. Foram também focalizados os recursos utilizados pelas crianças para se engajarem em brincadeiras

coordenadas e coordenadas cooperativas, examinando-se como tais recursos implicavam habilidade de compartilhar intenções e cooperação.

Foram utilizados diversos critérios para delimitar o início e o fim de um episódio. Os critérios escolhidos eram flexíveis e baseados no fluxo interacional em curso. O critério mais utilizado para determinar o início de um episódio foi a orientação das crianças (duas ou mais) para uma atividade comum. Para delimitar o fim do episódio, os critérios mais utilizados foram: a dispersão das crianças em relação à atividade da qual participavam e a mudança do tema da brincadeira.

Algumas brincadeiras se estendiam por toda ou quase toda a sessão, com intervalos no seu desenrolar. Nesses casos, foram feitos recortes internos aos episódios, dividindo-os em momentos para permitir que o leitor apreendesse melhor o que se desejava evidenciar.

A análise e a discussão de dados foram norteadas também por pesquisas anteriores que já utilizaram videoregistros com crianças pequenas, mesmo de berçários, como Borges Neto (2016), Carvalho e Pedrosa (2002), Lira e Pedrosa (2016), Lucena e Pedrosa (2014), Pedrosa e Carvalho (2005, 2006), Santos (2015), Viana e Pedrosa (2014).

Observaram-se algumas brincadeiras do grupo investigado com potencial para persistência, que se configuraram como brincadeiras realizadas por meio de ajustamento mútuo entre duas ou mais crianças, e com grande possibilidade de serem vistas por outras – ações conspícuas, como, por exemplo: brincar de carrinho com blocos de montar; brincar com bola, com bonecos e “animais”; brincar com fantasias; brincar de empurrar e derrubar. Esses episódios serão apresentados e discutidos no capítulo que se dedica aos resultados e discussão do material empírico levantado.

A título de ilustração, pode ser citado o exemplo de uma rica sequência interacional protagonizada por cerca de vinte minutos, por três meninos que brincaram com carrinhos feitos com blocos de montar. Essa sequência interacional, que aos poucos foi se configurando como uma brincadeira compartilhada, desenrolou-se em torno do tema “andar pelo pátio com o carrinho e aprender a encaixar as peças toda vez que o carrinho se desmontava” – atendia, pois, aos critérios estabelecidos para a consideração de uma brincadeira coordenada cooperativa. Observou-se que essa interação era conspícua e despertava o interesse das demais crianças presentes na sala, que a observavam e utilizavam diferentes estratégias de acesso para participar da sequência. Esta, possuía uma estrutura de participação fácil de ser reproduzida.

Para manter as peças encaixadas e o carro montado para empurrar pelo pátio, os garotos conseguiram se ajustar com estratégias de ajuda a alguns parceiros, e outras vezes sozinhos, o que tornou a estrutura de participação fácil de ser acompanhada e reproduzida pelos colegas.

À medida que os episódios eram transcritos e analisados, foram-se estruturando os tópicos de análise dos resultados que serão apresentados no próximo capítulo. A análise, portanto, foi construída *pari passu* com as reflexões propiciadas pelo material empírico examinado em confronto com os objetivos formulados para a investigação.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo serão apresentados os resultados e a discussão referente aos episódios analisados. Conta-se com 12 episódios ao total, que foram organizados em três subtópicos de análise. Cada um deles possui um aspecto que será enfatizado na discussão sobre a relação que existe entre comportamentos de cooperação que emergem em crianças bem pequenas com seus pares de idade e a construção de brincadeiras coordenadas cooperativas.

No primeiro subtópico acontece uma discussão sobre o comportamento de cooperação e a relação de ajuda e negociação nas brincadeiras entre pares de idade, e é composto por dois episódios, sendo o **Episódio 1**: Preciso de uma roda para meu carrinho, dividido em 3 momentos; e o **Episódio 2**: A expressão facial.

No segundo subtópico de análise apresentam-se as brincadeiras coordenadas cooperativas, por meio: do **Episódio 3**: O jogo de bola e o percurso dos carros, dividido em dois momentos; do **Episódio 4**: Aula de capoeira; do **Episódio 5**: Brincando de boneca e panelinha; do **Episódio 6**: Rodopios e do **Episódio 7**: Você é minha mãe?

No terceiro subtópico analisam-se as ações coordenadas cooperativas e a construção de parcerias privilegiadas, utilizando os recursos: do **Episódio 8**: Brincando em paralelo; do **Episódio 9**: Me ajuda; do **Episódio 10**: O carinho; do **Episódio 11**: Correndo, empurrando e sorrindo; e do **Episódio 12**: Esse brinquedo é meu.

O conjunto de dados visa construir uma reflexão acerca do comportamento de cooperação como um fenômeno interindividual que interfere na construção de brincadeiras coordenadas cooperativas, além de contextualizar características de ações coordenadas cooperativas que resultaram em construção de vínculo, ou seja, parcerias privilegiadas.

4.1 O COMPORTAMENTO DE COOPERAÇÃO E A RELAÇÃO DE AJUDA E NEGOCIAÇÃO NAS BRINCADEIRAS ENTRE PARES DE IDADE

Os episódios apresentados a seguir corroboram a literatura, apresentando interações de crianças que auxiliam, negociam ou confortam os pares frente a alguma

fonte de disputa, estresse ou sofrimento. Em algumas interações, não há brincadeira cooperativa ou exhibições que apontem para uma disponibilidade de brincar. Os episódios são caracterizados por interações com negociação de brinquedos e solicitação de ajuda. Contudo, demonstram situações em que é possível observar o comportamento de cooperação, na medida em que eles escolhem partilhar um brinquedo, mesmo tendo um custo, doar uma peça de montar, por exemplo.

Os episódios que serão apresentados trazem indícios de que as crianças possuem capacidade crítica, porque adotam simultaneamente múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação observacional, ou seja, interpretam, negociam e resolvem problemas (TOMASELLO, 2003). A cooperação evidencia-se, por exemplo, quando a criança consegue interpretar o desejo da outra – seu parceiro precisa de uma peça para iniciar uma brincadeira e demonstra interesse em um objeto por meio de uma abordagem ativa, mas sem conflito. Nessas situações é possível inferir, concordando com o autor, que crianças percebem as outras como agentes mentais e parecem compreender a intencionalidade delas ao mudar de atitude à medida que conseguem “ler”, com maior segurança, seus desejos.

Foi interessante observar, em um dos episódios que será apresentado, o comportamento cooperativo de uma criança ao observar a reação de um colega. Wallon (1934/1971) afirma que as emoções promovem a comunhão de sensibilidades entre os sujeitos, pois teria o papel de estabelecer o primeiro meio de compartilhamento com o outro, além de contribuir com o processo de construção do eu a partir da reação do outro.

Tomasello et al. (2005) discutem que a capacidade de interagir socialmente com coespecíficos é observada em diversas espécies. Os seres humanos são ultra sociais e se diferenciam através da capacidade de se engajar em complexas atividades cooperativas com parceiros interacionais. Este tipo de atividade remeteria tanto a tarefas de resolução de problemas como a brincadeiras.

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 – ela tem um forte poder de contagiar o outro. A mímica corporal exerce uma função de atração e provoca reações naqueles que a presenciaram; ela é a manifestação emocional das crianças e se transforma em gesto comunicativo. Nesse contexto, o choro de alguém é um meio de expressão e se

torna um meio de comunicação em decorrência da reação de quem o escuta (ZAZZO, 1978).

No momento inicial de uma das sessões do grupo de brinquedo, ocorreu um episódio que foi denominado “Preciso de uma roda para meu carrinho”. O interesse predominante dos participantes era encontrar rodas para montar seu carrinho com as peças de um jogo (tipo lego). Foi possível identificar diferentes negociações, disputa e reconciliação, situações que, em certa medida, realçavam o comportamento de cooperação, mesmo não se constituindo em uma brincadeira coordenada cooperativa. Após a conquista das rodas, o carrinho estava quase pronto e as crianças passaram um bom tempo aprendendo, ora sozinhas, ora solicitando ajuda de algum parceiro, a encaixar as rodas nos blocos e completar a construção de seus carros. Então começava a movimentação dos carros, que eram deslizados pelo chão. Como essa atividade durou toda a sessão, recortamos esse episódio em três momentos. Salienta-se que, em cada um deles, as crianças dão novos contornos à brincadeira. Os atores da brincadeira serão indicados por nomes fictícios e ao lado dos nomes será feita uma notação, entre parênteses, indicando o gênero e a idade de cada um deles (expressa em anos e meses).

Episódio 1: Preciso de uma roda para meu carrinho

Crianças: Pedro (M/3a;2m), Rico (M/4a).

#1º Momento

Algumas crianças estão próximas umas das outras, encaixando peças disponibilizadas pela educadora. Pedro, que está com uma rodinha de encaixe na mão, aproxima-se de Rico, que tem consigo uma quantidade maior de blocos (não se consegue precisar a quantidade). Pedro tenta pegar (esticando o braço) uma peça das que estão com Rico. É possível ouvir a educadora falar: “Pedro, sente para você brincar”. Pedro tenta puxar a peça, mas sua mão escorrega do brinquedo. O menino tenta novamente e Rico gira o corpo, dificultando o acesso dele. Pedro continua a esticar o braço na direção do objeto; parece querer alcançá-lo, mas não chega a pegá-lo e recolhe o braço antes mesmo de Rico evitar que ele pegue. Nesse mesmo momento observa-se que sua expressão facial muda, parece chateada. Ele chora e bate com sua rodinha no chão (a peça que já possuía), (demonstração de raiva, tristeza ou

insatisfação). Rico, então, se vira para Pedro e lhe dá a peça que ele tentara pegar. Pedro completa a construção de seu carrinho e cessa a interação com Rico.

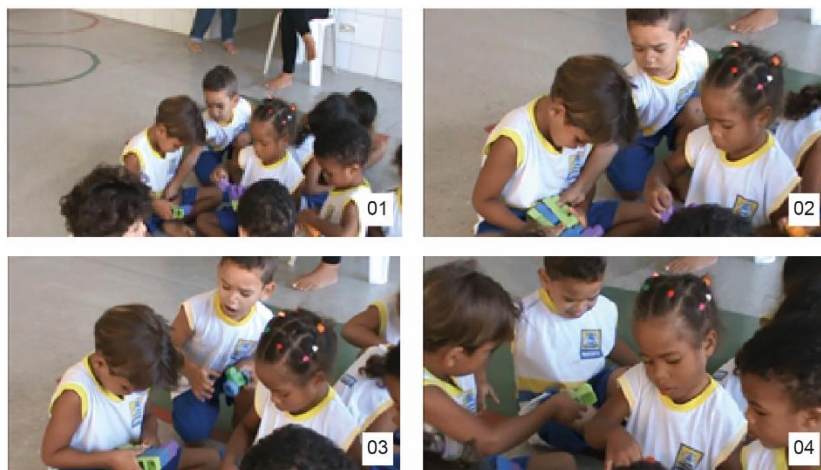


Figura 1 - Cenas do 1º momento do Episódio 1: (1 e 2) Pedro tenta pegar a peça de Rico; (3) Rico desencaixa a peça verde; (4) Rico entrega a Pedro a peça verde.

Rico, a princípio, nega a peça a Pedro. Talvez precisasse dela em sua montagem, ou simplesmente tenha reagido à forma de Pedro expressar seu desejo de adquirir a roda: o movimento de Pedro para alcançar a peça de Rico contribuiu para que este protegesse seu brinquedo. Assim que Pedro demonstrou seu descontentamento, inclusive chorando, Rico mudou o modo de reagir ao parceiro e lhe entregou a rodinha; justo a peça que faltava para Pedro montar seu carrinho. Rico o ajudou, mesmo tendo um custo para si, a perda de uma peça. Tal atitude de Rico corrobora os achados de Tomasello et al. (2012). Esses autores afirmam que, antes de as crianças se tornarem seres com normas internalizadas, elas são mais generosas com recursos valiosos do que os seus parentes, os grandes símios. Isso ocorre antes de elas autogovernarem-se através de normas sociais. Rico doou a peça para Pedro, mesmo que este não tivesse nada para lhe oferecer em troca. Rico não ficou em evidência, no sentido de um altruísmo recíproco, e nem demonstrou que cooperou com o seu parceiro para ganhar um benefício futuro. Rico cooperou, ajudou Pedro, mesmo tendo um custo (perdeu uma peça dentre as que ele tinha na mão). Ele também beneficiou o grupo de brinquedo, pois boa parte das crianças passou todo o tempo da sessão brincando com seus carros; outras se envolveram em brincadeiras com recursos diversos. Salienta-se que após Rico colaborar com Pedro não houve mais uma interação direta entre eles dois.

Acredita-se que a interação entre Rico e Pedro se configura como uma atividade colaborativa, na medida em que, ao ajudar Pedro, Rico compreendeu a intencionalidade do parceiro e demonstrou motivação para ajudar. Outro momento deste episódio será discutido a seguir:

#2º Momento

Crianças: Pepe (M/3a;9m), Dado (M/4a;1m), Paula (F/3a;3m), Pedro (M/3a;2m).

Dado tem consigo um bloco de encaixe e uma roda. Ele tenta pegar a roda de Pepe que tem, além desse objeto, vários blocos de encaixe. Pepe não permite e Dado demonstra tristeza fazendo um bico, como se fosse chorar, e balançando as pernas com inquietação. Pepe olha para Dado e, em seguida, para a câmera, mas continua tentando encaixar seus blocos. Dado permanece olhando para Pepe. Paula toca no braço de Dado, alisando-o. Aparentemente parece tentar confortar o colega, pois Dado se mantém com uma expressão de tristeza, olhando para o entorno. Dado coloca a mão sobre uma peça de Pedro, mas este não permite que o colega tire e aponta para outro colega. Novamente Dado balança as pernas com inquietação, como se estivesse chateado. Em seguida, Pepe levanta-se e solicita uma rodinha a uma das educadoras, mas não recebe atenção. Pepe caminha vagueando, como se estivesse procurando algo. Ele acha outra peça de encaixe, pega-a, mas não é uma roda. Logo encontra mais peças no chão deixadas por outra criança. Senta-se ao lado de Dado outra vez e começa a encaixar as novas peças. Dado demonstra novamente interesse em pegar a roda, apontando para ela. Logo em seguida, Dado aparece com uma roda para seu carro (câmera não mostra o momento exato em que ele pega). Pepe continua sentado, montando suas peças, mas agora sem a roda (infere-se que ele cedeu ao colega a roda que tinha na mão). Dado se engaja numa brincadeira de empurrar o carrinho pelo pátio (as crianças se curvam, sustentando o carrinho na mão e o deslizam, rapidamente, pelo pátio). Dado começa a interagir com Eduardo, que também movimenta um carrinho pelo pátio. Eduardo senta-se ao lado de Pepe e pega mais peças para aumentar o tamanho do seu carro e recebe ajuda de Pepe. Dado, sorrindo, aproxima-se dos dois colegas. Dado e Eduardo voltam a correr pelo pátio empurrando o carrinho e Pepe observa a brincadeira deles. Dado desloca-se

de um lado para o outro do pátio, empurrando o seu carrinho, sempre passando por perto de Pepe. Nesse intervalo, as educadoras colocam mais brinquedos à disposição das crianças e Pepe encontra um objeto pequeno, que parece um carrinho. Ele posiciona-se igual a Dado (curvado, segurando o carrinho com as mãos) e ensaia a mesma movimentação, mas parece que o carrinho que ele conseguiu não foi satisfatório, não desliza bem! Descarta, então, o carrinho onde estavam os outros brinquedos. Dado e Eduardo continuam brincando com os carrinhos e Pedro engaja-se na brincadeira de carros com eles. Enquanto isso, Pepe inicia uma brincadeira com uma bola.



Figura 2 – Cenas do 2º momento do Episódio 1: (1) Dado tenta pegar a roda de Pepe; (2) Pepe expressa tristeza; (3) Paula toca no braço de Dado; (4) Pepe tenta conseguir uma roda com a professora; (5) Pepe encontra blocos no chão; (6) Dado demonstra novamente querer a roda de Pepe; (7) Dado consegue a roda; (8) Dado começa a brincar com seu carrinho; (9) Eduardo e Dado próximos a Pepe colocando peças novas no carrinho de Eduardo.

Ao observar o episódio como um todo, percebe-se que uma parte das crianças coordenam suas ações e configura-se uma ação coordenada cooperativa, pois estão em uma interação e compartilham o mesmo objetivo – inicialmente, o de montar um carrinho, e depois, movimentá-lo pelo pátio, deslizando-o pelo chão. Pepe, de início, recusa ceder sua roda a Dado para que este complete a montagem de seu carrinho. Após insistência do parceiro e demonstração de desconforto, Pepe cede a roda, e o parceiro, com o carrinho pronto, efetiva sua brincadeira com outro colega. Este comportamento de ajuda é considerado cooperativo porque ajuda Dado a conseguir seu intento – integrar uma brincadeira de carrinhos que acontecia no pátio com outras

crianças. Acredita-se que Pepe pode ter avaliado o quão útil era a roda para o parceiro, ou pode ter percebido o interesse do parceiro, então cede o objeto ao colega, e atua de forma colaborativa (TOMASELLO; CARPENTER, 2005).

Segundo Tomasello (2009), à medida que as crianças se desenvolvem, vão adquirindo mais recursos para participar desse pensamento cooperativo através de um tipo especial de inteligência cultural, que compreende habilidades e motivações sociocognitivas para colaboração, comunicação, aprendizagem social e outras formas de intencionalidade compartilhada.

Esse momento do episódio configura-se como uma atividade colaborativa, porque não há uma disputa conflituosa entre as crianças; há a expressão de uma necessidade, a partir de gestos e mímicas. Elas não são forçadas a mudar de papéis, mas, a partir de uma compreensão empática, mudam sua atitude na atividade, passando a ser colaborativa, o que demonstra que elas sabem o que fazer depois de terem observado seu parceiro anteriormente do "outro lado" (TOMASELLO; CARPENTER, 2005). Comunicam-se com outras para ajudá-las a desempenhar uma atividade conjunta, por exemplo, usando um gesto como o apontar ou direcionando-as para uma determinada ação (WARNEKEN; CHEN; TOMASELLO, 2006).

Especula-se que, dessa compreensão, surge a possibilidade de negociar e resolver problemas. Existiu um custo para Pepe, mas houve um benefício, o fortalecimento da relação entre eles, como veremos em outro tópico de análise, em que Dado afirma que Pepe é seu amigão, trazendo subsídios para o exame da construção de parcerias privilegiadas. Ao decidir cooperar, Pepe ajudou Dado e abriu o caminho para um relacionamento diferenciado, um vínculo afetivo, que, certamente, trará vantagens na tessitura da relação entre eles.

Segundo Warneken e Tomasello (2007), as atividades cooperativas bem-sucedidas dependerão não apenas de um objetivo compartilhado, mas também da coordenação de ações de apoio mútuo para esse objetivo. Sendo assim, acreditam que os comportamentos de ajuda parecem preceder ontogeneticamente as atividades cooperativas, "correspondendo à compreensão da ação intencional individual versus a formação de intenções compartilhadas" (p. 292).

Pepe cooperou aparentemente sem ter a noção do ganho que teria depois. Ele foi generoso. Alencar (2010) explica que isso pode acontecer com crianças mais jovens que ainda não estão atentas à necessidade de uma boa reputação, por não terem vivenciado, em grande diversidade, situações prévias a partir das quais possam

inferir esses ganhos. Observa-se também que, segundo a autora, alguns mecanismos disparadores podem ter contribuído para desencadear o comportamento de cooperação de Pepe, como o fato de Dado ser um parceiro do mesmo sexo, e o reconhecimento da emoção do amigo.

De acordo com Pedrosa (2005), as crianças, à medida que buscam realizar seus propósitos do brincar, enfrentam resistências e oposições, que são frequentes em um empreendimento conjunto. Como elas precisam realizar acordos mínimos, elas tendem a ceder em seus propósitos, como também, mostram-se contrariadas em face de atribuições de sentidos divergentes dos seus. Mas, ao brincar, elas produzem múltiplas interações que renovam e revigoram suas motivações, em um intrincado jogo de possibilidades e ações, circunscritas por variáveis socioculturais diversas. De modo similar, Bichara et al. (2009) consideram a brincadeira um espaço importante para desenvolver flexibilidade comportamental, visto que ela proporciona a exploração e a prática de diversas situações.

Ao analisar toda a cena interacional entre Pepe e Dado, observa-se que eles realizaram uma brincadeira cooperativa, de acordo com o que é apresentado por Moll e Tomasello (2007). Estes autores apresentam as características principais desse tipo de brincadeira: os participantes compartilhariam um objetivo comum; assumiriam papéis recíprocos e complementares para alcançar esse objetivo; e, por fim, os participantes sentir-se-iam motivados a auxiliar os pares na realização de seus papéis.

Como já mencionado, o episódio analisado é longo e ocorre durante toda a sessão. Em um terceiro momento, assinalam-se modos diferentes de relacionamento entre crianças, sugerindo-se a construção de parcerias que vão se diferenciando no grupo de brinquedo.

#3º Momento

Crianças: Eduardo (M/3a;8m), Pati (F/3a;7m), Pepe (M/3a;9m), Tito (M/3a;5m).

O foco da câmera é ajustado para o registro do grande grupo. Pati apanha a roda de Eduardo do chão. O menino havia colocado ao seu lado, enquanto interagia com Tito. Pati tenta encaixar a roda no seu carro, mas Eduardo grita: “Não”! Ele tenta pegar de volta a peça e há indícios de que chora (não se tem clareza do choro porque há barulho no ambiente). Pati vira-se e devolve a peça a Eduardo. Este a entrega a Tito, que tenta montar o carrinho. Eduardo parece

orientar Tito, que olha para ele e sorri. Tito demonstra dificuldade de encaixar as rodas. [...] Eduardo aparece no vídeo, deslizando o carrinho pelo chão do pátio. Em um instante, aproxima-se de Pepe (ao seu lado tem duas peças no chão). Eduardo abaixa-se, pega as peças e tenta acrescentá-las ao seu carrinho que já tinha suas rodinhas. Pepe pega a outra peça e ajuda o parceiro a montar, oferecendo-lhe mais peças. Eduardo sai deslizando o carrinho pelo pátio (o carrinho agora maior, com mais peças sobrepostas na vertical). Pepe parece olhar na direção de Eduardo, observando sua brincadeira. O carrinho de Eduardo se desmonta e ele não consegue ajeitar sozinho; vai em direção a Tito e pede ajuda (novamente), entregando o brinquedo para ele. Fica em frente a Tito, que tenta montá-lo outra vez. Tito tenta encaixar as peças, movimentando-as em diversas posições, e Eduardo aguarda com atenção.



Figura 3 – Cenas do 3º momento do Episódio 1: (1) Pati pega a roda de Eduardo; (2) Pati tenta encaixar a roda em sua peça; (3) Pati devolve a peça a Eduardo; (4) Tito tenta encaixar a roda para Eduardo; (5) Eduardo vai até Pepe para conseguir mais peças; (6) Pepe fica olhando Eduardo e Dado brincando com os carros.

Pati apanha a peça de Eduardo do chão, aproveitando que ele havia colocado ao seu lado, enquanto observava a montagem de Tito. Mas essa ação foi motivo de protesto veemente de Eduardo, que grita, chora, mas não toma de volta. Ele solicita verbalmente e, sob protesto, Pati lhe devolve. Já Tito demonstra ser um parceiro confiável; Eduardo recorre a ele duas vezes para solicitar ajuda a fim de consertar seu carrinho. Pepe também demonstra ser um parceiro colaborativo: ajuda Eduardo a conseguir mais peças para aumentar o tamanho do carrinho dele. As relações do grupo vão se construindo em cada encontro!

As interações de crianças pequenas têm características peculiares pelo fato de a linguagem verbal ainda não estar muito bem estruturada. No momento inicial da vida do ser humano, as emoções constituem o primeiro sistema de comunicação com o

outro (WALLON, 1934/1971). E com isso, observa-se que desde muito cedo as crianças constroem, ao longo de sua experiência interacional com outras crianças, modos particulares de abordagem de parceiros sociais, muitas vezes idiossincráticos e quase sempre baseados em ações e não em verbalizações (CARVALHO & CARVALHO, 1990).

A busca de um objeto similar por parte da maioria das crianças do grupo sinaliza um desejo de fazerem alguma atividade em conjunto: as que conseguiram as rodas construíram seus carros e brincaram compartilhadamente, deslizando-os sobre a superfície lisa do pátio durante toda a sessão. E esse fato de as crianças brincarem ao longo de toda a sessão com seus carros, de forma conjunta e com certa estabilidade, evidencia objetivos compartilhados e ativo esforço no processo de construção e transmissão aos seus pares (VIANA; PEDROSA, 2014).

Outros episódios trazem indícios de que, mesmo aos três anos, as crianças demonstram capacidade de perceber a intencionalidade do outro. No recorte que se descreve a seguir, dois colegas de Paula – Duda e Pepe – a observam atentamente depois de Eduardo ter pego de sua mão, de maneira brusca, um animal de plástico com o qual Paula brincava – este brinquedo estava, antes, próximo a Eduardo. Paula está de costas para a câmera, mas percebe-se que ela fica paralisada, e Eduardo, ao perceber a expressão dela, devolve o brinquedo e diz para ela ir brincar.

Episódio 2: A expressão facial

Crianças: Paula (F/3a;3m), Pepe (M/3a;9m), Tito (M/3a;5m), Duda (F/3a;8m).

As crianças recebem brinquedos ofertados pela educadora. Elas demonstram satisfação com gritos: “Êeee”! Começam a explorar um e outro objeto e amostrá-los aos outros, ao mesmo tempo que veem o brinquedo do parceiro, desejando também pegá-los, mas protegendo o seu próprio. Paula pega um dos brinquedos que estava perto de Eduardo. Este logo se levanta e o pega de volta, gritando para Paula devolver, e puxando da mão dela uma girafa. Duda está próxima e observa a cena; ela segura uma panelinha, e tem os olhos bem abertos para a colega, com expressão de incômodo/tristeza; Pepe também levanta o olhar e presta atenção em Paula, que está de costas para a câmera. Eduardo volta a olhar para Paula. Algo se passa porque ele devolve a girafa

para ela, dizendo: “Toma”! A menina pega o bicho, senta-se e começa a brincar. Duda continua observando a cena.

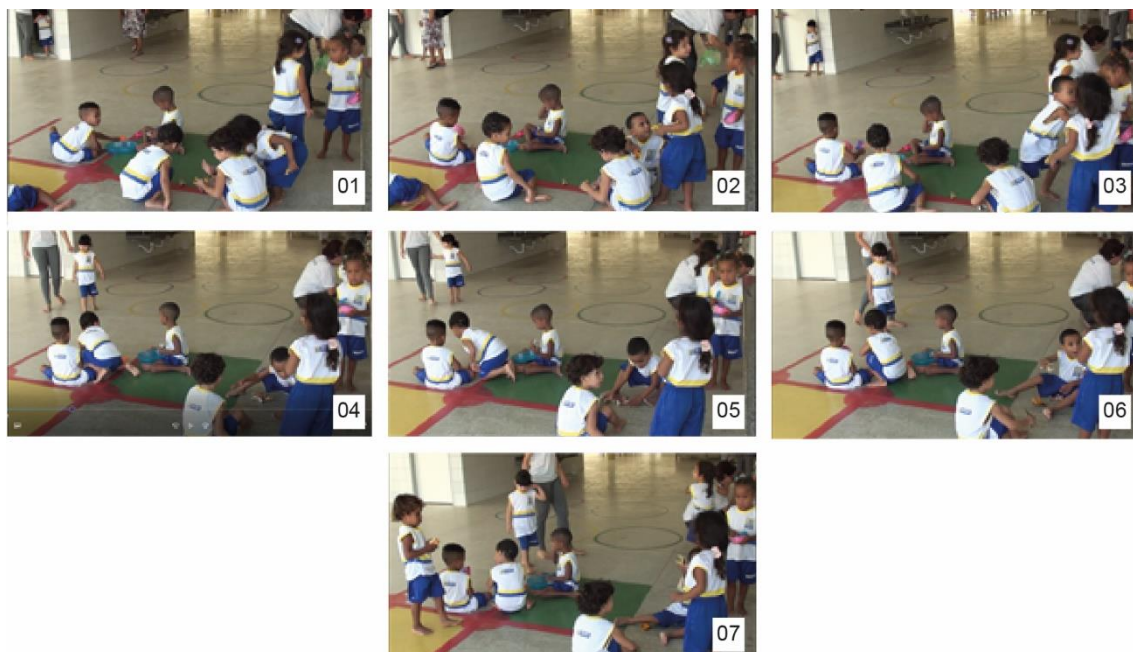


Figura 4 – Cenas do Episódio 2: (1) Paula pega o brinquedo que está perto de Eduardo; (2) Eduardo grita para Julia devolver o brinquedo; (3) Eduardo toma o brinquedo da mão de Paula; (4) Duda fica olhando para Paula; (5) Pepe também olha para Paula; (6) Eduardo percebe a expressão de Paula; (7) Eduardo devolve o brinquedo a Paula e diz para ela ir brincar.

Nesta cena, como em outras apresentadas, observam-se indícios de que houve empatia: Eduardo devolve para Paula o objeto que acabara de recuperar das mãos da garota. Esse objeto que era seu (havia pegado primeiro) foi motivo de uma ação brusca de sua parte, mas diante da reação da menina ele a devolve (infere-se que ela expressou desconforto em sua fisionomia, que não foi videogravada por a criança estar de costas para a câmera). Essa inferência se deve à reação de Eduardo, que, logo depois de olhar para a colega, entrega-lhe o objeto de volta. O olhar atento de outras duas crianças pode ter contribuído para validar os sentimentos de Paula, que vivenciava uma experiência negativa. Isso facilitou a comunicação infantil, além de ter ampliado as trocas e fortalecido os vínculos (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2013).

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 diminuir o desconforto ou sofrimento expresso. Destaca-se que as crianças escolheram cooperar com seus pares, à medida que conseguiam realizar uma boa leitura afetiva e cooperavam com eles sem buscar um reconhecimento, mas, aparentemente, por se sensibilizarem pelo sofrimento deles.

Essas interações são congruentes com diversas pesquisas que também realçam a capacidade de a criança estar atenta ao outro, de comunicar-se com seu parceiro pela simples observação das ações que escolhem repetir (CARVALHO, et al., 1998; PEDROSA; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER, 1997; PEDROSA; CARVALHO, 2009).

4.2 BRINCADEIRAS COORDENADAS COOPERATIVAS

Neste tópico apresentam-se alguns episódios de brincadeiras coordenadas cooperativas e uma discussão sobre as estratégias de engajamento utilizadas pelas crianças para iniciarem a interação. Também serão discutidos seus desdobramentos, por exemplo, as construções partilhadas de significado e negociadas no grupo de brinquedo.

As atividades coordenadas, segundo Moll e Tomasello (2007), envolvem a capacidade de a criança perceber um mesmo fenômeno sob duas perspectivas distintas, a sua própria e a de seu parceiro interacional, no sentido de conceber a situação como um todo, levando em consideração o outro e a si mesmo. Contudo, para ser identificada como uma ação cooperativa, três critérios são necessários: o compartilhamento de um objetivo em comum; a possibilidade de inverter os papéis; e a motivação para ajudar o parceiro em relação à atividade realizada. Neste sentido, serão discutidos episódios em que as crianças compreendem a estrutura colaborativa da atividade e demonstram tentativas de reengajar o parceiro na brincadeira.

O episódio descrito a seguir ocorreu na mesma sessão em que aconteceu o episódio 1 (Preciso de uma roda para meu carrinho). Como apresentado, no segundo momento desse episódio, Pepe cede uma rodinha de encaixe para Dado concluir a montagem de um carro. Esta criança passa a brincar de carrinho, deslizando-o por extensa área do pátio.

Episódio 3: O jogo de bola e o percurso dos carros

Crianças: Pepe (M/3a;9m), Carlos (M/3a;11m), Pedro (M/3a;2m), Dado (M/4a;1m), Eduardo (M/3a;8m).

1º Momento:

Pepe começa a brincar com Carlos com uma bola. Antes de Pepe chutá-la para Carlos, faz vários movimentos, como se estivesse dançando; ajeita-se e

chuta. O parceiro deixa a bola passar e corre atrás da bola. Ele a segura, depois a coloca no chão a sua frente, passa as mãos no rosto, dançando, e chuta a bola para Pepe. Este observa que Pedro atravessa “o campo”, o espaço em que jogam, e parece querer proteger a bola para Pedro não pegar: segura a bola e olha fixamente para Pedro. Este não demonstra interesse na bola, parece ter chegado próximo por estar distraído com a sua própria brincadeira de correr empurrando o carrinho. Carlos e Pepe continuam jogando a bola um para o outro. Paralelamente, Pedro e Dado brincam com seus carros, mas atravessam o espaço do jogo várias vezes. Pepe interessa-se por um boneco de rodas que outra criança chutou para perto dele. Carlos, que segura a bola apoiada no chão, grita: “Pepe, vamos jogar”! Este segura o boneco de rodas. Dado senta-se próximo a Pepe e ajeita seu carro, encaixando as peças. Pedro aproxima-se de Dado segurando seu próprio carro. Carlos posiciona-se em frente a Pepe, com certa distância, chuta a bola e grita: “Pepe, a bola”! Mas Pepe está entretido com o boneco de rodas e Carlos vai buscar a bola. Nesse momento, Dado e Pedro estão sentados com seus carros ao lado de Pepe, mas este está em pé. Carlos joga a bola novamente em direção a Pepe, que não a pega. Carlos corre e vai buscar a bola outra vez. Pedro e Dado retomam a brincadeira do carro. Carlos vai até Pepe, fala-lhe algo e volta correndo; posiciona-se e pergunta: “Vai jogar”? Pepe joga o boneco no chão e responde: “Vou”! Outra criança passa por perto e chuta o boneco. Em vez de pegar a bola, Pepe agacha-se e pega o boneco novamente. A bola sai do foco da câmera. Carlos, após o chute, vai em direção à bola. Ele grita: “Me dá”! Parece que alguma outra criança pegou a bola. Dado e Pedro voltam-se para seus carros. Pepe corre em direção ao refeitório e sai do foco da câmera. Ouvem-se os gritos de Carlos e parece que Pepe foi ajudá-lo a recuperar a bola. Os dois voltam e são alcançados pelo foco da câmera. Carlos aparece segurando a bola. Em seguida, ele posiciona-se para retomar a brincadeira e convida Pepe para jogar bola. Mas este está agachado no chão com peças de encaixe na mão. Carlos insiste, dizendo: “Bora”! Pepe mantém-se agachado. Carlos joga a bola para o alto e tenta chutá-la, mas não consegue, a bola cai longe, então vai correndo atrás da bola. Pepe monta um carrinho e passa a brincar de empurrá-lo pelo pátio. Carlos continua com a bola.



Figura 5 – Cenas do 1º momento do Episódio 3: (1) Pepe e Carlos posicionados frente a frente jogando bola; (2) Carlos se preparando para chutar a bola para Pepe; (3) Entre Carlos e Pepe, estão Pedro e Breno agachados próximo a grade (ao fundo da imagem).

#2 Momento:

Carlos, sozinho, aparece no canto do pátio, jogando bola. Casualmente a bola bate em Dado, que a chuta. Carlos vai pegá-la. Mas Eduardo pega primeiro. Uma professora intervém e fala com Eduardo e Carlos para brincarem juntos. Carlos chama Eduardo para jogar, pede que ele fique do outro lado (de frente para ele, um pouco mais afastado, para jogarem a bola um para o outro). Dado, Pedro e Pepe continuam empurrando seus carrinhos e passam entre Carlos e Eduardo. Carlos chuta a bola para Eduardo. Este não vê a bola porque está entretido olhando a brincadeira de Dado, Pedro e Pepe. Carlos fala: “Vai”! Aponta para a bola. Eduardo olha e vai pegá-la. Posiciona-se na frente de Carlos e a joga, mas ela vem na sua própria direção. Carlos vai buscar a bola. Fala com Eduardo. Este se encosta à grade. Carlos segura a bola, fala algo para Eduardo e volta para sua posição, preparando-se para chutar. A bola segue para longe de Eduardo, mas este vai buscá-la, jogando-a novamente para o colega com as mãos. Carlos pega a bola e chuta direto para Eduardo. Este pega a bola e arremessa para Carlos. Brincam assim até o final da sessão. Dado, Pedro e Pepe continuam empurrando os carros e por vezes atravessam-se no jogo de bola.

Nesses dois momentos do episódio, é possível identificar duas brincadeiras coordenadas cooperativas que se cruzam – o jogo de bola; e o percurso dos carros. Carlos ativamente busca reengajar o parceiro em seu jogo (no primeiro momento, ele investe em Pepe; no segundo, em Eduardo).

No primeiro momento, Carlos e Pepe jogam bola de maneira engajada: posicionam-se um em frente ao outro, alternam o chute e o pegar a bola, que se afasta deles, etc. Há indícios de contentamento, pois Pepe faz toda uma movimentação (uma mímica) antes de jogar a bola, como se preparasse o chute para deixar o parceiro atento e alegre. Os dois riem muito! Depois que Pepe joga a bola, Carlos faz sua

movimentação própria; ele imita a preparação para jogar, – mas a forma de fazer isso lhe é peculiar, complementando o jeito do parceiro – e, em seguida, culmina sua *performance* com o chute da bola. Essa interação acontecia dentro do grupo, no qual várias outras brincadeiras ocorriam, inclusive a de empurrar o carrinho, cujos protagonistas atravessavam “o campo”, em vários momentos do jogo de bola.

Carlos, no início da sessão, brincava de carrinho; depois se tornou parceiro de Pepe. Este, no começo, parecia querer brincar de carrinho. Montava seu brinquedo até que cedeu uma peça, a roda, para Dado. Ao encaixar a roda que faltava em seu carro, Dado passa a brincar de empurrá-lo pelo pátio, deslizando-o, rapidamente, em longos percursos. Pepe encontra a bola e brinca em paralelo com Dado, como se desejasse convidar o parceiro para brincar com ele. Mas encontra Carlos para jogar bola e os dois se divertem. Até que se efetiva a possibilidade de Pepe brincar com um carrinho quando encontra o boneco de rodas – finalmente as rodas! Ele vai sendo “seduzido” pela brincadeira do carrinho e pelo amigo Dado, que sempre estava por perto. Há um período de transição entre o jogo de bola e o percurso dos carros. Carlos insiste com Pepe para dar continuidade ao jogo, mas este parece mais atraído pelos carros. Entretanto, Pepe cuida da relação com Carlos, ajudando o colega quando este perde a bola. Depois que Eduardo começa a interagir com Carlos, Pepe parece se lançar na brincadeira de carrinho de forma mais livre.

Antes, Eduardo brincava de carrinho, seguindo Dado e Pedro. Parece ter “trocado” de lugar com Pepe, pois vai jogar bola quase que ao mesmo tempo em que Pepe passa a se envolver com os carros. E é o carrinho de Eduardo que Pepe encontra abandonado pelo pátio. Observam-se ajustes constantes entre os parceiros e isso implica atribuição de significados às ações do outro. Carlos também insiste com Eduardo: reclama por sua atenção, orienta-o quanto - a posição do jogo e arremessa a bola para ele, que nem sempre consegue agarrá-la.

Tomasello (2009) afirma que as culturas dos seres humanos baseiam-se também nos processos fundamentalmente cooperativos e que as crianças, à medida que crescem, vão adquirindo mais recursos para participar desse pensamento cooperativo através de um tipo especial de inteligência cultural, que compreende habilidades e motivações sociocognitivas para colaboração, comunicação, aprendizagem social e outras formas de intencionalidade compartilhada. Neste sentido, as crianças observadas demonstram uma habilidade de comunicar-se entre si, negociar seus propósitos, apreender a intencionalidade compartilhada e respeitar

a escolha dos parceiros. O “convite” para brincar efetiva-se com os chamados de Carlos, por exemplo, nos momentos em que o parceiro brinca em paralelo, ou tem a outra atividade como foco de sua atenção. As crianças compreendem o outro como um ser de intenções, desejos e pontos de vista próprios.

A brincadeira coordenada cooperativa pode ser uma oportunidade para os pesquisadores compreenderem o modo como as crianças apreendem o mundo, suas concepções a respeito de objetos sociais, regras, valores etc., uma vez que precisam negociar com o outro o significado atribuído aos eventos. A motivação para a cooperação estaria relacionada a uma intencionalidade compartilhada – uma capacidade de criar com outros, intenções conjuntas e compromissos conjuntos em empreendimentos cooperativos (TOMASELLO, 2009). Dessa forma, em uma brincadeira compartilhada entre crianças, as ações coordenadas cooperativas caracterizam-se pela existência de influência social mútua e engajamento dos participantes em um mesmo tópico de brincadeira (ECKERMAN; PETERMAN, 2001). Essas autoras explicam que essa capacidade de coordenar ações em torno do tópico, de forma que seu significado seja compartilhado pelos componentes envolvidos na brincadeira, tem início com ações imitativas. Fato que também se observa na presente pesquisa.

Como explica Pedrosa (2005), as crianças trazem informações já apreendidas em seu meio e as confrontam com as dos parceiros, à medida que buscam realizar seus propósitos do brincar, encontrando concordâncias, resistências e oposições, que são frequentes em um empreendimento conjunto. Nos momentos relatados acima, Pepe e Carlos iniciam uma interação, mas quando se observa o episódio como um todo, Pepe já estava, desde o início da sessão, querendo brincar com carrinho. Ao longo da sessão, surge outro parceiro para Carlos, Eduardo, após a intervenção de um adulto. Inicia-se, assim, a brincadeira coordenada cooperativa entre estas crianças.

No presente estudo, encontram-se, além dos recursos imitativos, formas diferentes de engajamento em uma brincadeira coordenada cooperativa entre crianças pequenas. É o caso de ações complementares e do recurso da linguagem verbal ao fazerem convites umas às outras para brincarem juntas.

Episódio 4: Aula de capoeira

Crianças: Vini (M/3a;5m), Mario (M/3a;3m), Nino (M/3a;3m), Dado (M/4a;1m).

Vini dá saltos, levantando as pernas e com as mãos apoiadas do chão. Do outro lado do grupo, Nino começa a fazer o mesmo movimento. Dado, ao seu lado, presta atenção. Mario também observa Nino. Vini, mesmo afastado, repete os movimentos de Nino. Mario também passa a imitar Nino. Dado dá tapas de leve nas costas de Nino e se posiciona para imitá-lo, enquanto Mario continua saltando com as mãos apoiadas no chão e pernas levantadas. Depois, ele senta-se e observa Dado e Nino. Em seguida, faz outro movimento: apoiando-se apenas em uma das mãos, ele gira o corpo para o lado, dando um salto. Mario chama a atenção da pesquisadora para mostrar como faz o seu salto, enquanto Dado e Nino olham para ele e depois continuam a saltar.

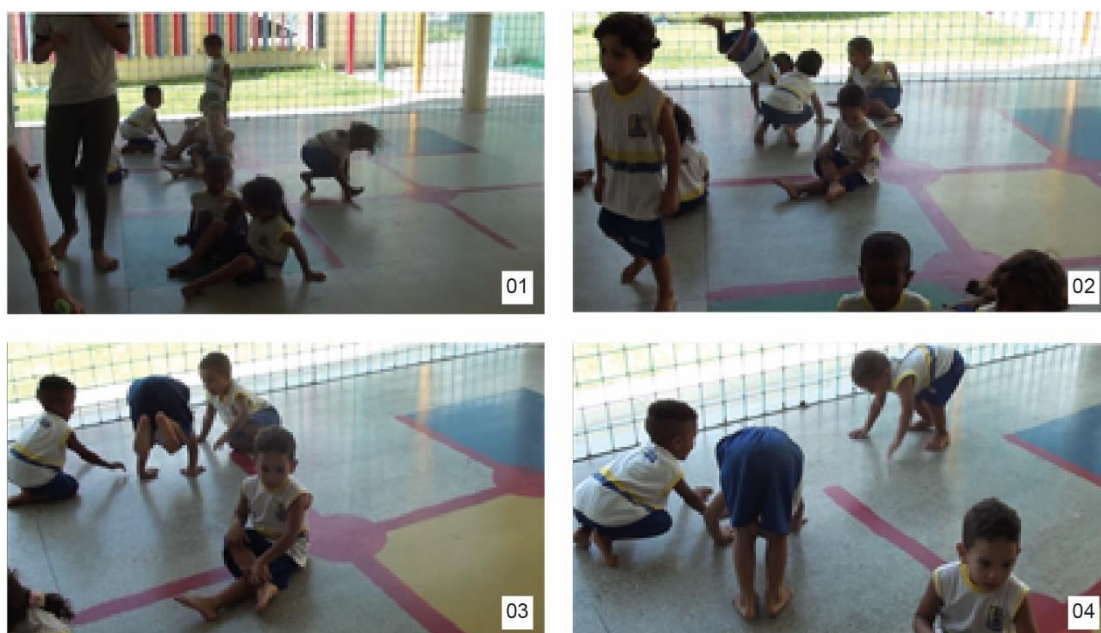


Figura 6 – Cenas do Episódio 4: (1) Vini dá saltos (canto direito da imagem); (2) Nino começa a dar saltos; (3) Crianças observam Nino; (4) Mario mostra como faz do seu jeito.

Nesse episódio, observa-se que as crianças utilizam duas estratégias para a construção da brincadeira: a imitativa, visto que se regulam pelo parceiro; e outra mais sutil, o ensinar, no momento em que fazem uma demonstração para o outro reproduzi-la. Esse episódio ilustra o que Tomasello (2009) explica sobre os dois processos fundamentalmente cooperativos para a construção cultural humana: o ensinar, no qual está implícita a intencionalidade da ação, baseados em um motivo para a ajuda e no repasse de informação; e o imitar uns aos outros, simplesmente para serem como eles, o que parece ser um indicador de que o ser humano busca uma identidade de grupo.

Realça-se, no episódio, que a ação de ensinar evidencia uma ação complementar, uma vez que uma criança observa outra, a primeira que iniciou a brincadeira, e, em seguida, demonstra para as demais como poderiam fazer o mesmo movimento. O episódio também reforça a concepção de que as crianças são agentes de criação e transmissão de cultura, como bem salientam Lucena e Pedrosa (2014), pois surge o ensino de um artefato cultural, bem típico da região, e possivelmente da macrocultura a que pertencem os sujeitos, ou seja, a capoeira. Dessa forma, ao brincar com seus coetâneos, as crianças interpretam significados diversos da sua macrocultura, reelaborando-os e reconstruindo-os, os quais podem constituir uma microcultura própria do grupo infantil, uma cultura de pares.

Episódio 5: Brincando de boneca e panelinha

Crianças: Carlos (M/3a;11m), Laila (F/3a;6m), Paula (F/3a;3m), Nino (M/3a;3m).

Carlos e Laila estão com bonecos nos braços e caminham juntos em direção a duas cadeiras encostadas na parede. Sentam-se, com seus bonecos, olhando um para o outro. Carlos parece imitar o que Laila faz. Esta fala com seu boneco: “Meu amor”! Carlos faz do mesmo jeito: coloca o boneco no seu colo e fala algo. Laila beija o boneco e olha para Carlos, que também beija seu boneco. A menina beija algumas vezes o boneco. Carlos levanta-se da cadeira, beija o boneco dele e olha para Laila. Ele continua beijando o boneco, agora beija a boca do boneco. Laila levanta-se da cadeira e se senta na cadeira que Carlos estava. O menino continua beijando o boneco na boca e se senta ao lado de Laila na cadeira que antes era dela. Paula chega próximo à díade segurando várias painéis, e fala algo (não é possível ouvir). Laila pega no braço de Carlos e o puxa para levantarem-se. Eles saem juntos para outro lugar da sala. Laila para, solta a mão de Carlos, baixa-se para pegar umas panelinhas do chão, e os dois seguem para outro canto da sala. Paula e Laila sentam-se entre o armário e móvel dos colchonetes para brincarem com as panelinhas. Carlos não se senta e Laila olha para ele, mas Carlos segue com seu boneco nos braços em direção à mesa. Laila deixa o boneco ao lado e brinca de panelinhas com Paula. Laila olha algumas vezes para trás e parece chamar Carlos. Mas este conversa com Tito. Carlos já não está mais com o boneco; ele segura

outros objetos. Depois, ele aproxima-se das meninas e se senta entre Laila e Paula. Nino está junto do grupo, encostado no armário. Ele tenta se inserir na brincadeira, mas não cabe mais ninguém sentado com eles (pelo espaço apertado). Laila, de início, fecha mais o espaço, mas olha para Nino e parece mudar de ideia; afasta-se um pouco e pergunta: “Você quer brincar aqui, é? Vá, venha”! Ela abre então espaço para ele se sentar ao lado dela. Os quatro passam um tempo nesse cantinho brincando. Não é possível compreender o diálogo entre eles. A câmera se aproxima deles, Paula percebe e sorri. Nesse momento chega “o monstro” (Biel) atrás de Laila. A menina expulsa o monstro com um beliscão e bate nele com o escavador. Paula e Carlos colocam as painelas na frente do rosto. As professoras solicitam que as crianças guardem os brinquedos.

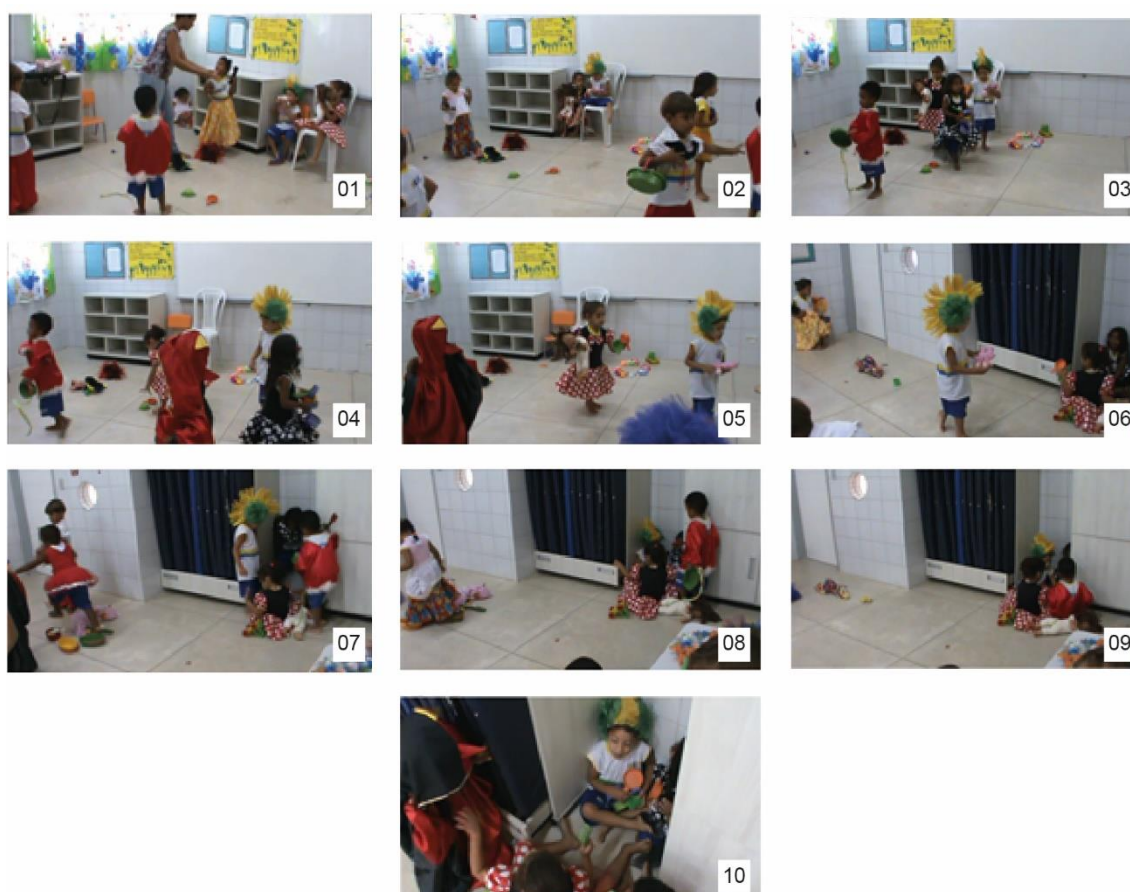


Figura 7 – Cenas do Episódio 5: (1) Laila e Carlos brincam de beijar as bonecas; estão sentados nas cadeiras brancas; (2) Eles trocam de cadeiras; (3) Paula convida para brincar; (4) Laila se baixa para pegar painelas no chão; (5) Carlos segue Paula e Laila vai após pegar mais painelas; (6) Laila e Paula sentam-se entre os móveis para brincar; (7) Carlos entra no mesmo espaço; (8) Nino demonstra interesse em brincar com eles; (9) Nino é engajado na brincadeira; (10) Laila tenta afastar o monstro para continuar a brincadeira.

Neste episódio, além de estratégias claramente imitativas, observam-se ações complementares das crianças, o que, segundo Moll e Tomasello (2007), representa uma forte evidência de uma atividade compartilhada. Destaca-se a utilização de recursos comunicativos verbais. As crianças já estavam familiarizadas umas com as outras, pois frequentavam a mesma creche, pertenciam ao mesmo grupo etário e estavam em um espaço cotidiano, o que pode ter facilitado o estabelecimento desses recursos comunicativos verbais. Tais ações parecem ter contribuído para a manutenção da brincadeira, que se estendeu até o final da sessão de observação, sendo apenas interrompida quando os adultos solicitaram o recolhimento dos brinquedos.

Compreende-se, assim, que é possível observar uma influência social mútua nas brincadeiras cooperativas, devido ao engajamento de diversos participantes em um mesmo tópico de brincadeira, o que implica a necessidade de negociar e coordenar as ações umas às outras. Na brincadeira cooperativa há, implicitamente, a compreensão da intencionalidade do parceiro, assim como há a necessidade de compartilhar essa intencionalidade.

Episódio 6: Rodopios

Crianças: Pati (F/3a;7m), Eduardo (M/3a;8m)

Eduardo e Pati giram abraçados pela sala, segurando-se pelos braços um do outro, e caem no chão. Uma das educadoras fala: “Cuidado para não se machucar”! Eduardo puxa Pati pela mão, sorrindo. Eles se abraçam (ele a segura na barriga e no pescoço, guiando-a pela sala. Pati, sorrindo, se deixa conduzir pelo colega). Depois, ela decide parar; segura o corpo e dobra-se, fazendo com que o corpo de Eduardo vá para frente e para trás; aparentemente, ela emprega mais força que ele neste momento. Então, ela puxa a cabeça de Eduardo para trás e ele a empurra um pouco pela cintura, tentando soltar seu pescoço, envolvido pelo braço da menina. Eles se afastam, mas, logo em seguida, voltam a se segurar pelas mãos e correr pela sala. Ele a puxa pelo braço.



Figura 8 – Cenas do Episódio 6: (1) Pati conduz Eduardo pela sala, rodopiando; (2) Eduardo tenta tomar o controle do rodopio; (3) Pati demonstra ter mais força física para conduzir a brincadeira; (4) Eduardo tenta se soltar; (5) Eles mudam a posição e rodam segurando apenas pelas mãos.

Neste episódio, observa-se que as crianças se coordenam de forma cooperativa e se ajustam à medida que a brincadeira acontece, demonstrando, claramente, uma regulação mútua. Elas compartilham um objetivo em comum – rodopiar pela sala. Há inversão de papéis: às vezes, Eduardo comanda o rodopio; outras vezes, a menina conduz a brincadeira. Os dois parecem motivados a ajudar o parceiro para efetivar a interação e realizar a atividade: utilizam diferentes posições para continuarem seu empreendimento, considerando os ajustes necessários à estrutura física de cada um, como tamanho, peso corporal e habilidade motora. O desdobramento dessa brincadeira coordenada cooperativa aconteceu durante toda a sessão observada, pois a dupla variou sua forma de interagir, acrescentando outros objetos ao longo da sequência.

No episódio, as crianças brincam sem a utilização de recursos verbais. De acordo com Eckerman e Peterman (2001), considera-se que o engajamento na brincadeira se deu por ação imitativa de rodopiar e fazer o outro rodopiar. Realça-se o crescimento da ação coordenada cooperativa, uma vez que as ações imitativas tenderam a gerar novas ações imitativas e, conseqüentemente, estabeleceu-se um tópico comum: a própria ação de rodopiar. Ao executarem ações similares, estas se reproduziram e, posteriormente, diferenciaram-se. A possibilidade de diferenciação é o segundo ponto destacado pelas autoras: uma sequência de imitação possibilita variações na estrutura da brincadeira e alguns traços podem ser omitidos e outros adicionados. Essas variações, frequentemente, tornam a estrutura da brincadeira mais complexa.

Encontra-se também nos estudos de Eckerman e Peterman (2001) uma afirmação de que uma ação imitativa não é apenas uma duplicação da ação do par, uma vez que se acrescentam novos elementos que fazem emergir, por vezes, novos significados para a brincadeira.

Episódio 7: Você é minha mãe?

Crianças: Duda (F/3a;8m), Pati (F/3a;7m), Eduardo (M/3a; 8m).

Pati está sentada a certa distância de Duda, que brinca sozinha, próxima à parede. Pati inicia um diálogo de longe: “Ei, Duda! Tu é minha mãe, é?” Duda olha para ela, balança a cabeça afirmativamente e continua observando-a. Pati arrasta-se para o canto do pátio, mais para perto da grade e Duda diz: “Tu é minha filha. Vem cá, filha!” A menina continua sentada lá. Duda levanta-se, pega seus objetos e vai ao encontro de Pati. No caminho, Tito oferece uma argola e ela aceita. Senta-se junto da “filha”, de costas para o pátio e de frente para a grade, com as pernas abertas, e põe os brinquedos no espaço entre suas pernas. Duda está com panelas e Pati tem panelas, uma argola – a que lhe foi cedida por Tito –, roupas e uma boneca. Eduardo aproxima-se de Pati e tenta tomar a argola. Duda observa-os. Pati não solta a argola, e Eduardo puxa com força, gritando. Uma professora intervém neste momento. Duda esboça intervir: levanta a mão e chega a bater nas costas de Eduardo. Uma educadora chega para apaziguar a situação.

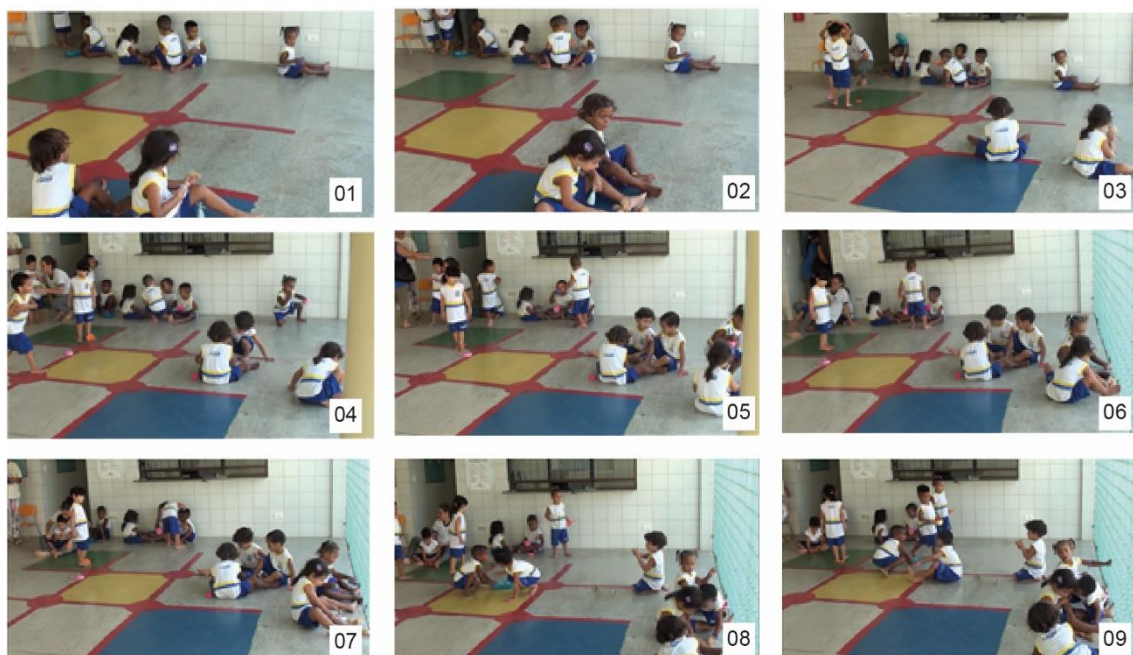


Figura 9 – Cenas do Episódio 7: (1) Pati observa Duda e inicia um diálogo. Duda olha para ela; (2) Duda continua olhando para Pati; (3) Duda responde ao convite de Pati e convida para ir para perto dela; (4) Karina vai para perto da grade e Duda levanta-se para ir brincar junto a ela; (5) As duas se organizam para brincar juntas; (6) Duda e Pati brincam com panelinhas e bonecas; (7) Elas mantêm uma posição de proteção de seus pertences; (8) Eduardo aparece e quer pegar à força uma argola que estava com Pati; (9) Duda tenta ajudar Pati, batendo nas costas de Eduardo; (10) Eduardo continua puxando a argola até um adulto intervir.

Nesse episódio, observa-se que as crianças coordenam a brincadeira e, diferentemente das demais interações descritas anteriormente, foi usado um recurso verbal que funcionou como um convite para brincar em conjunto. Pati pergunta: *“Ei, Duda! Tu é minha mãe, é?”* Ao aceitar ser a mãe da amiguinha, Duda demonstra, implicitamente, brincar com ela e reafirma sua aceitação quando comenta em seguida: *“Tu é minha filha. Vem cá, filha!”* Interações desse tipo demonstram que pelo menos umas das crianças estava atenta à parceira e expressou sua motivação para compartilhar com ela (TOMASELLO et al., 2005).

Segundo Eckerman e Peterman (2001), o uso da linguagem verbal em ações coordenadas tem início aos 28 meses de idade. Já nas pesquisas de Warneken et al. (2006), o uso de recursos verbais em ações cooperativas estão presentes em crianças a partir dos 24 meses. Observa-se um crescente uso de recursos verbais nas brincadeiras, complexificando a estrutura e as significações compartilhadas. Nesta pesquisa, as crianças têm mais de 36 meses. Isso talvez justifique a apreensão de um convite, mesmo que ele não tenha sido realizado de modo direto. Evidencia-se também a habilidade de a criança compreender o outro como agente intencional ao negociar e coordenar com ele um tópico comum de brincadeira. Interações criança-

criança, em um grupo de brinquedo, que circunscreve um pertencimento possibilitado por encontros frequentes, no caso da creche, por encontros cotidianos, abrem a possibilidade para a construção de vínculos e parcerias privilegiadas, outro aspecto analisado na presente investigação.

4.3 AÇÕES COORDENADAS COOPERATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS PRIVILEGIADAS

Os encontros repetidos de parceiros nas brincadeiras em situações livre propiciaram a ocorrência de vínculos. Carvalho e Rubiano (2004) discutem o tema sob a rubrica de parcerias privilegiadas ou preferenciais. Segundo as autoras, esse tipo de parceria instaura-se em decorrência da proximidade ou distância dentro de um contato verbal ou físico entre parceiros disponíveis. Algumas condições parecem interferir para esse tipo de vinculação acontecer: um contato mais frequente com um número limitado de parceiros que se agrupam a partir de algumas variáveis, seja pela própria proximidade, engajamento na mesma atividade ou brincadeira com orientação mútua, sexo, idade e redes sociais semelhantes. Entretanto, essas características são observadas de forma longitudinal. No presente estudo, foram realizadas apenas cinco sessões de observação ao longo de um mês. Mesmo assim, foi possível inferir que existiam preferências entre algumas duplas, que se engajavam em brincadeiras conjuntas em diferentes sessões, ou se encontravam durante algumas brincadeiras e rapidamente engatavam uma ação coordenada cooperativa. Em alguns casos, houve explicitação verbal a respeito da preferência por brincar com determinados parceiros.

O que será explorado na presente pesquisa é a hipótese de que comportamentos de cooperação parecem relacionados à construção de vínculo. Tomasello (2009) procura responder à pergunta “por que cooperamos?” Segundo o autor, o ser humano tem uma capacidade de aprender socialmente, haja vista conseguir inventar um artefato ou uma maneira de fazer coisas adequadas a uma determinada tarefa, e outros rapidamente aprenderem, e, ainda, conseguirem fazer alguma melhoria na versão disponível. Em suas pesquisas, considera que todas as pessoas, incluindo as crianças, tendem a aprender a nova versão melhorada, que passa a funcionar como uma “catraca cultural”, no sentido de que após essa versão surgir, não há retorno para a anterior. No entanto, Tomasello considerou que a motivação para a cooperação está relacionada a uma intencionalidade compartilhada,

que seria a capacidade de criar com outros intenções e compromissos conjuntos em empreendimentos cooperativos.

Para o compartilhamento acontecer, foram identificadas algumas dimensões importantes, como a convivência, a afinidade e a cumplicidade. Dessa forma, essas dimensões abrem possibilidades de emergir algo junto com o(s) parceiro(s), por exemplo, “um momento de proximidade, o interesse ou competência numa atividade, um conhecimento, valores e atitudes, um segredo e códigos de comunicação” (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 181).

Ao serem observados comportamentos de cooperação nas brincadeiras entre crianças, notava-se que as ações tendiam a se estender durante grande parte das sessões e, às vezes, repetiam-se durante todo o período de observação. Esse fato chamou a atenção para a construção de parcerias privilegiadas, ou seja, crianças que demonstravam afinidades para brincarem juntas.

Essa afinidade será compreendida neste estudo a partir do que Carvalho e Rubiano (2004) explicam, ou seja, “a afinidade pode ser considerada uma outra forma de compartilhamento: para brincar junto, é preciso conhecer e gostar dos mesmos tipos de brincadeiras” (p. 180). Nesse sentido, observar a natureza da atividade compartilhada e suas variações, como o gosto, o interesse, e, em certos casos, as competências dos sujeitos permitiu levantar hipóteses sobre a construção das relações de vínculos pelas crianças observadas. Para essa análise, alguns episódios serão apresentados para se especificar esse aspecto.

Episódio 8: Brincando em paralelo

Crianças: Pepe (M/3a;9m), Dado (M/4a;1m), Pedro (M/3a;2m), Carlos (M/3a;11m).

Pepe encontra uma bola, e quando Dado se aproxima, ele o convida: “Dado, que tal a gente jogar bola?” Dado não responde. Continua a brincar com seu carrinho. Pepe posiciona-se para jogar a bola, aponta para onde Dado deveria ficar para receber a bola, mas Dado continua empurrando um carrinho. Pepe chuta a bola na direção do parceiro e este não a pega; continua com o carrinho e agora interagindo com Pedro, de um lado para o outro do pátio. Pepe brinca em paralelo com a bola, quase que acompanhando Dado em sua movimentação; até que Pepe joga a bola e ela sai para o lado do refeitório,

onde estavam Dado e Pedro. Pepe grita: “Pedro, não pegue!” (a bola). Nesse momento, Pepe começa a interagir com Carlos. Pepe, no meio do jogo de bola, encontra um boneco com rodas, o que desvia sua atenção do jogo; ele tenta empurrar o boneco, mas Carlos o chama para jogar. Quando Dado e Pedro cruzam o “campo de futebol”, entre Carlos e Pepe, este atenta para a brincadeira da dupla e se distrai. Por duas vezes, Carlos joga a bola, mas o parceiro está agachado, manipulando o boneco de rodas. Logo em seguida, Pepe encontra blocos e rodas que Eduardo havia largado no chão. Então, monta seu carro e entra na brincadeira do percurso dos carrinhos pelo pátio. Paralelamente, Carlos continua chamando a atenção de Pepe para jogar. Neste momento, Pepe já está interagindo diretamente com Dado, empurrando o carro. Dado escorrega e Pepe cai por cima dele. Os dois sorriem. Ambos levantam-se e continuam a brincadeira. Carlos, sozinho, aparece em um canto do pátio jogando. A bola bate em Dado e este a chuta. Carlos vai pegar a bola. Dado, Pedro e Pepe continuam empurrando carrinhos e passam entre Carlos e Eduardo (novo parceiro no jogo de bola). Carlos chuta a bola para Eduardo. Este não vê a bola porque estava entretido, olhando a brincadeira do trio, que continua com os carros de um lado para o outro do pátio. Acontece uma pequena disputa entre Pepe e Pedro por uma peça. Pepe toma a peça da mão do parceiro e Dado aproxima-se e intervém, defendendo Pepe. Os três ficam parados de frente um para o outro, mas voltam a brincar. Logo em seguida, outra ocorrência entre Pedro e Pepe, e Pedro diz que não vai mais brincar. Dado aproxima-se e chama Pepe: “Vamos brincar comigo, Pepe!” Os dois voltam a empurrar os carrinhos e batem com a cabeça um no outro. Cada um alisa a cabeça do amigo. Dado se desentende com Pedro. Então, abraça Pepe pelo pescoço e diz para Pedro: “Ele é meu amigo”. Pedro reafirma: “Não vou brincar mais não”. Entretanto, ele não se afasta por completo de Dado.

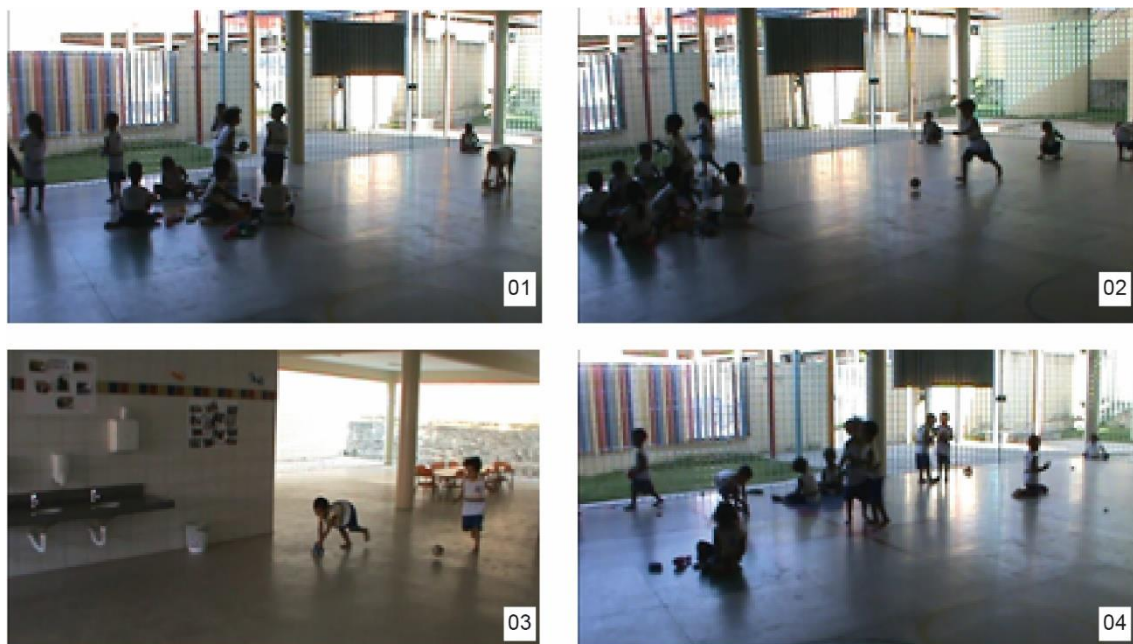


Figura 10 – Cenas do Episódio 8: (1) Pepe convida Dado para jogar bola; (2) Pepe chuta a bola na direção de Dado; (3) Pepe e Dado brincam em paralelo: Dado com o carro e Pepe com a bola; (4) Dado expressa que Pepe é seu amigão, abraçando-o.

Neste momento, observa-se a possibilidade de analisar a natureza do vínculo se o foco da observação for a relação entre as crianças, independentemente do tempo que passam juntas, mesmo que este item seja importante para a construção do vínculo. No episódio descrito, Pepe e Dado despenderam menos tempo do que Pepe e Carlos que jogaram bola. Em muitas situações de cooperação, Pepe cede algo para Dado, mas eles não evoluem numa brincadeira em conjunto; há apenas ações cooperativas. Foi o que aconteceu no início da sessão quando Pepe cedeu a rodinha para que Dado completasse a montagem de seu carro. No Episódio 1 - Pepe, sem carro, passou a maior parte da sessão jogando bola com Carlos. Mais para o final da sessão, quando Pepe encontra uns blocos largados no chão, é que ele se habilita a brincar com a dupla Dado e Pedro. Aí há um engajamento mútuo, com uma coordenação cooperativa. E no momento em que Dado explicita verbalmente seu sentimento por Pepe, referindo-se a ele como um amigão, infere-se um forte vínculo construído entre eles, que se revela também em ceder para o outro, em ajudar o outro no que ele deseja, mesmo que isso o impeça de fazer algo que também teria interesse. Pepe e Dado passam quase toda a sessão brincando em paralelo. Pepe insistiu um pouco para Dado brincar com ele de bola. Mesmo o parceiro não aceitando, eles interagiam com sorrisos. Algumas vezes, Pepe seguia Dado jogando a bola em sua direção. Neste primeiro momento, não há uma brincadeira coordenada cooperativa entre estas crianças. Contudo, este fato parece ter aberto a possibilidade de uma

interação maior e de um desejo por brincar juntos, o que vem acontecer depois, quando Pepe consegue peças suficientes para montar seu carrinho. O comportamento de ajuda, considerado como uma ação cooperativa, acontece em várias passagens do episódio, mas a ajuda cooperativa não parece exclusiva de parcerias privilegiadas, embora possa ocorrer com frequência nesse tipo de relação.

Episódio 9: Me ajuda

Crianças: Dado (M/ 4a; 1m), Pedro (M/ 3a;2m), Carlos (3a; 11m).

Pedro escorrega no chão e fica deitado, quando seu carrinho, mais uma vez se desmonta. Pedro fala: “Me ajuda!” Carlos, que está perto, levanta Pedro pelo braço e Dado vai também ajudá-lo. Ambos conseguem erguer Pedro. Dado e Pedro voltam a brincar, agora intercalando correr com o carro e cair/levantar-se (se jogam no chão para que um parceiro possa ajudar o outro).



Figura 11 – Cenas do Episódio 9: Esta figura mostra um momento de reconciliação de Dado e Pedro, a partir de uma brincadeira de ajuda. (1) Pedro escorrega no chão, após seu carrinho desmontar; (2) Pedro pede ajuda e Carlos, que estava próximo, o ajuda, mas Pedro faz questão de que Dado o ajude também e espera o parceiro chegar para se levantar; (3) Agora Dado se joga no chão para Pedro o levantar.

Episódio 10: O carinho

Crianças: Dado (M/4a; 1m), Pedro (M/3a;2m).

Dado chama Pedro para sentar-se junto dele em uma cadeira encostada na parede. Dado ajuda o parceiro a sentar-se e o ajeita na cadeira; passa a mão na cabeça de Pedro (parece um gesto de carinho).

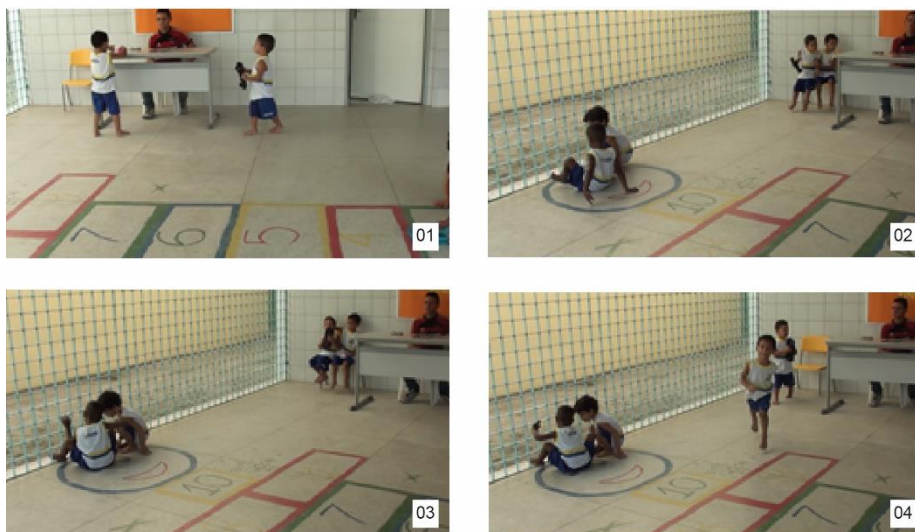


Figura 12 – Cenas do Episódio 10: Esta figura demonstra outro momento de encontro entre Pedro e Dado, no qual Dado expressa um carinho com Pedro. (1) Dado estava brincando e Pedro se aproxima; (2) Dado chama Pedro para sentar nas cadeiras; (3) Dado ajuda Pedro a sentar e faz um carinho na cabeça do colega; (4) Eles saem das cadeiras e voltam a correr pelo pátio.

Nesses dois recortes menores, observam-se cenas de ajuda, entre Carlos e Pedro e entre Dado e Pedro. Não há indícios, ao longo das cinco sessões analisadas, de que a primeira dupla se constitui uma parceria privilegiada. Nem por isso, Carlos deixou de ajudar Pedro quando este precisou – houve uma ação cooperativa. Dado e Pedro, por sua vez, parecem ser parceiros privilegiados e vários aspectos podem confirmar essa caracterização.

Dado e Pedro interagem em todas as sessões analisadas. São os parceiros com maior tempo de interação e geralmente repetem as brincadeiras, com carrinhos, correndo de um lado para o outro, com uma grande atividade motora e exploratória, o que evidencia maneiras parecidas de brincar, uma afinidade por objetos e forma de interação. Outra brincadeira recorrente dessa dupla é o empurrar e cair por cima um do outro.

Na interação com os carrinhos, os momentos de alternância de papéis restringem-se ao de guiar o parceiro no percurso a ser seguido: ora um, ora outro é o responsável por estabelecer o percurso a ser seguido. Isso porque cada criança tem seu próprio objeto de manipulação e não precisa dividi-lo. A característica da atividade envolvia grandes deslocamentos motores; pode-se até caracterizá-la como uma brincadeira motora, já que não há pistas outras que informem ser um faz de conta (por exemplo, uma disputa automobilística). Em brincadeiras motoras, estar brincando é executar o movimento requerido.

A outra brincadeira recorrente da dupla, a de empurrar e cair, envolve coordenação e adequação de movimentos: os meninos alternam papéis e se auxiliam mutuamente para a realização da brincadeira. Além da afinidade de gostos, interesses em objetos e competências semelhantes, há também a cumplicidade nas demonstrações de cuidado e reconhecimento da intencionalidade do outro, por exemplo, na brincadeira de correr, empurrar e sorrir, descrita a seguir.

Episódio 11: Correndo, empurrando e sorrindo

Crianças: Dado (M/4a;1m), Pedro (M/3a;2m), Ninho (M/3a;4m).

Dado e Pedro brincam de correr e se esconder do monstro debaixo da mesa. Começam a interagir diretamente, correndo juntos e se escondendo nos mesmos lugares. Também correm um atrás do outro. Pedro corre atrás de Dado. Eles pegam alguns brinquedos, que parecem carrinhos, e intercalam as corridas com os carrinhos. Em seguida, Pedro corre e, ao dar uma volta para fazer algo com Dado, este o empurra sorrindo. Ouve-se a educadora intervindo: “Ei, sem empurrar, Dado!” O menino corre atrás de Pedro. Este, agora, é quem empurra e derruba Dado em cima dos brinquedos e se joga por cima. Ambos sorriem muito. Ninho parece querer entrar na brincadeira, mas não encontra brecha para entrar. Ninho tenta novamente brincar e consegue: os três correm ao redor da sala. Dado e Pedro encontram uns carrinhos e intercalam as brincadeiras.



Figura 13 – Cenas do Episódio 11: (1) Brincando de correr um atrás do outro; (2) Dado chama a atenção de Pedro para ele correr atrás dele; (3) Pedro corre atrás de Dado para derrubá-lo; (4) Eles começam a brincar com uns carrinhos.

Nesses momentos recortados, é possível observar, mais uma vez, a construção de uma relação entre Dado e Pedro. Segundo Yamamoto, Leitão e Eugênio (2017), alguns fatores modulam a expressão do comportamento de cooperação, como o reconhecimento das características individuais dos parceiros potenciais. Este é o caso das crianças que demonstravam habilidade para compreender a intencionalidade do outro, com uma compreensão empática sobre o sentimento do parceiro: negociam e buscam resolver problemas. Outro ponto observado foi o fato de as crianças sentirem-se integradas ao grupo de brinquedo, o que facilitou a interação espontânea, sem a necessidade de mediação do adulto.

Episódio 12: Esse brinquedo é meu.

Crianças: Paula (F/3a;3m), Tito (M/3a;5m), Vini (M/3a;5m), Pepe (M/3a;9m), Mario (M/3a;3m), Dado (M/4a;1m).

Pepe brinca com alguns animais, ao lado de Tito e de Vini, e se senta de costas para Paula. Tito levanta-se, Vini se aproxima dos brinquedos que Tito deixou no chão, pega alguns, levanta-se e deixa cair o cavalo perto de Paula. A menina pega o objeto, mas Pepe vai em cima e pega para ele. Vini se aproxima de Pepe e pergunta: “Cadê meu cavalo?” E tenta pegar da mão de Pepe, que continua brincando e diz que o cavalo é dele; mas em seguida Pepe devolve o

cavalo a Vini. Dado aproxima-se e tenta pegar o Snoop de Pepe. Este o protege e oferece o dragão, dizendo: “Ele é assustador!” Mario aparece ao lado de Pepe, e tenta pegar o Snoop da sua mão. Pepe reage: “Não! Eu vou dar a Dado.” Pepe entrega o Snoop a Dado e fica brincando com o dragão. Mas Mario tenta pegar os outros brinquedos de Pepe e este protege seus bonecos, colocando-os entre as pernas; depois se levanta e corre com seus bonecos, fugindo das investidas de Mario, que o segue. (Eles saem do foco da câmera). Dado solta o Snoop no chão, mas ao chegar perto de Pepe, que está sentado brincando, ele pega o Snoop e o devolve a Pepe. Mario encontra outros objetos no chão e se senta para brincar também. Pepe e Dado seguem para uma mesa e ficam brincando lá.

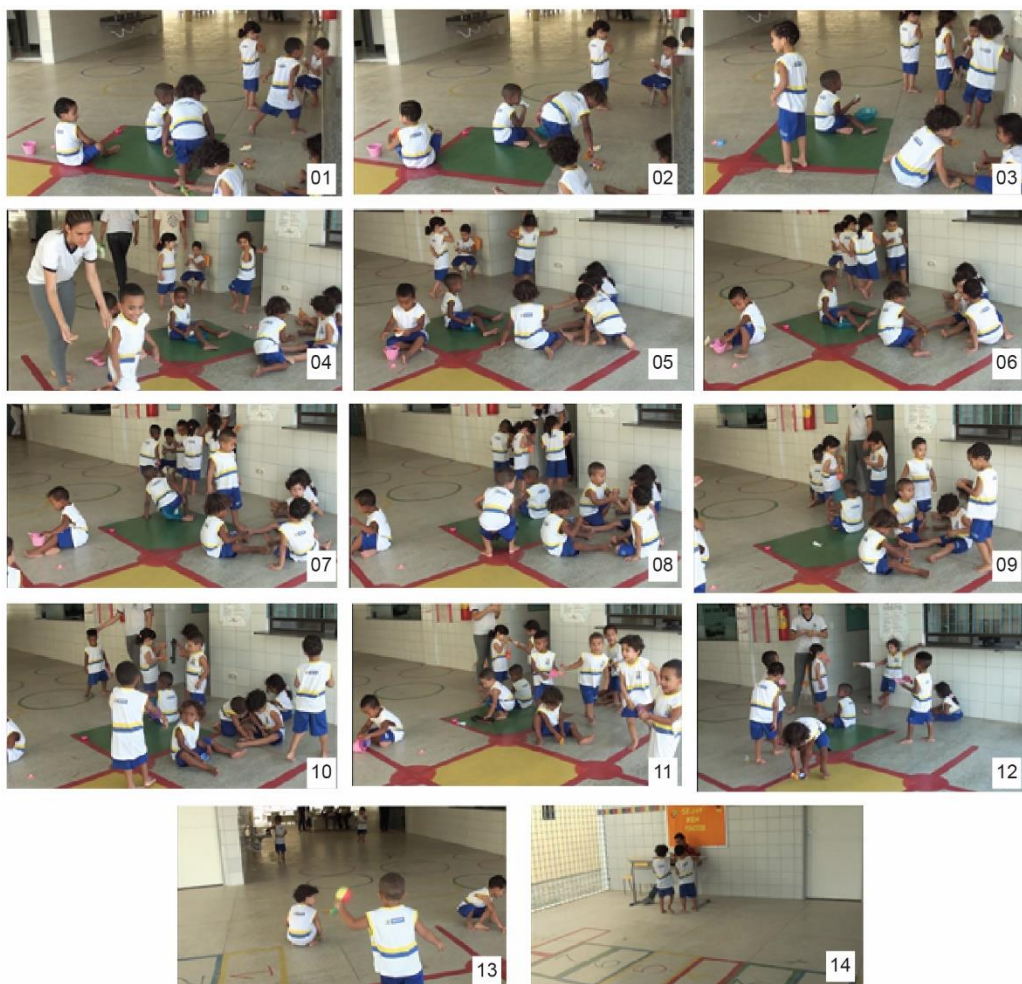


Figura 14 – Cenas do Episódio12: (1) Tito se levanta e deixa alguns bichos de brinquedo no chão; (2) Vini se aproxima dos brinquedos deixados por Tito e pega alguns; (3) Paula pega o cavalo que caiu perto dela, mas Pepe pega o cavalo de Paula; (5) Dado se aproxima de Pepe e pede o Snoop; (6) Pepe negocia com Dado e tenta dar o dragão; (7) Pepe mostra a Dado o dragão; (8) Mario tenta pegar o Snoop de Pepe, mas este decide entregar a Dado; (9) Pepe entrega o Snoop para Dado; (10) Mario insiste em pegar outro brinquedo de Pepe, mas este

corre; (11) Pepe corre para proteger seus bichos; (12) Dado descarta o Snoop, mas logo em seguida (13) vai buscar e o entrega de volta para Pepe; (14) Pepe e Dado brincam na mesa.

Nesse episódio, é possível realçar o modo diferenciado com que Pepe lida com os colegas. Quando se trata de Dado, ele cede, mesmo contrariado por desejar também aquele objeto. Foi o caso da rodinha: primeiro Pepe tentou encontrar uma que pudesse dar ao colega e vagou pelo ambiente, olhando atentamente para o chão. Não tendo encontrado, ele entregou sua roda ao parceiro e demonstrou satisfação em vê-lo brincar. Neste episódio “Esse brinquedo é meu”, Pepe devolveu o cavalo a Vini, mesmo com várias investidas de parceiros diferentes. Observa-se, também, que Dado chega em seu auxílio e o ajuda quando ele tenta proteger os brinquedos dos colegas. Dado, inclusive, devolve o Snoop que havia recebido de Pepe, mostrando-se solidário ao amigo.

Pepe e Dado demonstram ter familiaridade um com o outro, além de terem vivenciado diferentes episódios em que Pepe colabora com Dado em suas construções de brincadeiras, como no episódio em que cede um boneco a Dado também. Dessa forma, Dado parece desenvolver uma relação de reconhecimento às ações de Pepe. Contudo, como já comentado, eles não desenvolvem muitas brincadeiras em conjunto, por não demonstrarem tanta afinidade pelas mesmas brincadeiras. Pepe demonstra gostar de brincadeiras mais tranquilas, sentado e interagindo com objetos. Dado já se apresenta mais ativo, com uma necessidade de explorar o espaço físico, os diferentes objetos, e brinca de correr em todas as sessões, com muitos movimentos e interações com diferentes crianças. No entanto, demonstra uma maior afinidade em brincar com Pedro, pois em todas as cinco sessões eles interagiram e realizaram repetições de brincadeiras, que geralmente possuíam carrinhos, ou brincavam de cair/empurrar.

Ressalta-se que, à medida que as crianças crescem, o conceito de amizade passa a incluir novos componentes, como crenças, valores, modos de pensar, e começam também a surgir as noções de confiança, lealdade e cumplicidade. Neste sentido, entende-se que Dado desenvolve um vínculo com ambos os parceiros, porém com características distintas, de acordo com o tipo de interação possível em cada parceria. Existe também uma compreensão de amizade a partir de novas funções para a relação, como ajudar, apoiar, consolar e motivar, por exemplo (CARVALHO; RUBIANO, 2004).

A forma como constroem a vinculação tem uma interferência da idade; crianças mais jovens são muitas vezes influenciadas pela convivência, afinidade e interferência do adulto que medeia a relação, e, por vezes, a criança não escolhe, qual o grupo de brinquedo de que fará parte, isto é algo decidido pelo adulto, que geralmente divide por faixa etária a convivência entre as crianças (CARVALHO; RUBIANO, 2004). Elas vinculam-se de acordo com as suas capacidades de compreender a intencionalidade do outro e, em parcerias, conseguem regular-se mutuamente para a construção de algo em conjunto. Quando essa relação “evolui” para uma amizade, geralmente está relacionada a situações em que as relações são pautadas em valores, gostos em comum, por exemplo, e fazem parte de uma escolha mais ativa dos parceiros em interação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações coordenadas ocorrem em meio a negociações necessárias às trocas interativas. Para bem negociar, as crianças precisam compreender a intencionalidade dos parceiros e ter competência para compartilhá-la. Isso já é amplamente aceito na literatura e, mais uma vez, pôde ser observado a partir dos dados da presente dissertação. A ajuda, considerada uma ação cooperativa, ocorre entre quaisquer parceiros e não apenas entre amigos. O comportamento de ceder um objeto a outro, entretanto, ocorre mais frequentemente se o parceiro for amigo, muito embora, de modo geral, haja resistência em ceder ao outro.

Ações coordenadas cooperativas não se transformam necessariamente em brincadeiras coordenadas cooperativas. Para brincar cooperativamente, precisa haver afinidades entre parceiros quanto às atividades que integram o brincar. Existindo afinidades há maior probabilidade de as crianças passarem mais tempo juntas, compartilhando suas ações e criando temas que enredam o brincar. Desse modo, respaldando-se na literatura e nos episódios analisados, é possível levantar a hipótese de que a afinidade entre parceiros influenciam a construção de brincadeiras coordenadas cooperativas e estas parecem promover vínculos, variável relevante na emergência de parcerias privilegiadas. Investigações longitudinais precisam ser realizadas em continuidade a este trabalho para se testar a pertinência dessa hipótese.

Considera-se importante a realização de novos estudos sobre o comportamento de cooperação diante da relevância que ele teve para a evolução da espécie humana, e ainda tem para a compreensão de sua ontogênese. Estudos sobre cooperação são concernentes à capacidade de criar com outros, de apreender a intencionalidade dos parceiros para a realização de compromissos conjuntos, além de estar diretamente relacionado à influência mútua, que interfere na aprendizagem e na criação de redes de relações sociais.

As pesquisas que usam procedimentos observacionais, tais como a presente investigação, estão sujeitas ao exame do material empírico registrado, capturado na espontaneidade das ações dos participantes, no caso aqui examinado, crianças de 3-4 anos em situação livre, em seu agrupamento da instituição educacional que frequentam. Este procedimento escolhido tem vantagens, mas também, limitações:

no primeiro caso, o pesquisador vê emergir “eventos ecologicamente relevantes” para os sujeitos observados, ou seja, aqueles que de fato interessam ao grupo por pertencerem ao âmbito de seus propósitos. As limitações dizem respeito ao fato de as análises terem de se restringir aos eventos que ocorrem, nem sempre com a frequência que o pesquisador deseja, na medida em que o material encontrado foge ao seu controle no sentido de ele poder provocar ou mesmo instigar sua ocorrência. O pesquisador só analisa o que ocorrer dentro do foco que ele delimitou para análise e reflexão, no presente trabalho, comportamentos cooperativos e parcerias entre as crianças. Conclui-se, portanto, que há necessidade de esta investigação ter continuidade com outros grupos e em períodos mais extensos de observação, de modo a se poder acompanhar a criação de vínculos e formação de parcerias privilegiadas passíveis de surgirem em grupos que mantenham contatos frequentes.

Por fim, os dados aqui examinados realçam o protagonismo de crianças pequenas, com 3-4 anos. Evidenciam o modo como elas se apropriam do entorno social e como compreendem seus parceiros e elaboram estratégias visando à consecução de seus objetivos no brincar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. I. **A cooperação em crianças da rede pública de Natal/RN: uma abordagem evolucionista**. 2008. 135f. Tese (Doutorado). Centro de Biociência – Programa de Pós-graduação em Psicobiologia. Departamento de Fisiologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

_____. Boas e más razões para cooperar do ponto de vista de crianças – uma análise evolucionista. **Estudos em Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, p. 89-96, 2010.

_____. Cooperação entre os humanos: quatro razões para sua existência. **CARPE DIEM: Revista Cultural e Científica da FACEX**, Natal, vol. 9, n. 9, p. 1-20, 2011.

BENENSON, J. F.; PASCOE, J.; RADMORE, N. Children's altruistic behavior in the dictator game. **Evolution and Human Behavior**, 28, p. 168-175, 2007.

BICHARA, I. D.; LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; OTTA, E. Brincar ou brincar: eis a questão. A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Orgs.), **Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009. p. 104-113. (Série: Fundamentos da Psicologia)

BORGES NETO, P. P. Família e homoparentalidade: o que pensam as crianças? (**Dissertação de Mestrado não publicada**). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BROWNELL, C. A.; RAMANI, G. B.; ZERWAS, S. Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. **Child Development**, v. 77, p. 803-821, 2006.

BRUNER, J. **Actos de significado**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011. (Original publicado em 1990)

BUSSAB, V. S. R.; RIBEIRO, F. L. Biologicamente cultural. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 175-193.

CARVALHO, A. M. A. Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social". **Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP**, Ribeirão Preto, 25 a 29 e outubro de 1988, p. 511-515.

_____. Etologia e comportamento social. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.), **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 195-224.

CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, maio/ago. 2004.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interaction, regulation, and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In: LIRA, M.; VALSINER, J. (Eds.),

Construction of psychological processes in interpersonal communication (pp. 155-180). Stamford, CT: Ablex, 1998.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura do grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Orgs.). **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.1, 2003, p. 15-30.

CARVALHO, A. M. A.; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-187.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Originalmente publicado em 1997.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 31-50.

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

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ECKERMAN, C. O.; PETERMAN, K. Peers and infant social/communicative development. In: BREMNER, G.; FOGEL, A. (eds.). **Blackwell handbook of infant development**. Oxford, UK: Blackwell, p. 326-350, 2001.

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

GREENBERG, J. R.; HAMANN, K.; WARNEKEN, F.; TOMASELLO, M. Chimpanzee helping in collaborative and non-collaborative contexts. **Animal Behaviour**, 80, p. 873-880, 2010.

HAMANN, K.; WARNEKEN, F.; GREENBERG, J.; TOMASELLO, M. Collaboration encourages equal sharing in children but not chimpanzees. **Nature**, 476, p. 328-331, 2011.

IZAR, P. Ambiente de adaptação evolutiva. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Orgs.) **Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009. p. 22-32 (Série: Fundamentos da Psicologia)

LEITÃO, M. B. P. **Efeito das características infantis sobre a cooperação: análise ontogenética por uma perspectiva evolucionista**. 2015. 130f. Tese (Doutorado em Psicobiologia) - Centro de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LIRA, P. P. B. Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente. 2012. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

LIRA, P. P. B. Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de creches e Instituições de acolhimento. 2017. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 32 n. 3, p. 1-9, 2016.

LUCENA, J. M. F. **Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LUCENA, J. M. F.; PEDROSA, M. I. Estabilidade e Transformação na Construção de Rotinas Compartilhadas no Grupo de Brinquedo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 23, n.3, p. 556-563, 2014.

MOLL, H.; CARPENTER, M; TOMASELLO, M. Social engagement leads 2-year-olds to overestimate others' knowledge. **Infancy**, p. 1-18, 2010.

MOLL, H.; TOMASELLO, M. Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. **Phil. Trans. R. Soc. B** 362, 639–648, 2007. Doi: 10.1098/rstb.2006.2000.

MOURA, M. L. S.; RIBAS, A. F. P. Evolução e Desenvolvimento Humano. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Orgs.), **Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009, p. 78-85 (Série: Fundamentos da Psicologia)

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

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDROSA, M. I. **A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO, 2005, Vitória. Anais. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 37-42.

_____. **Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo:** concepções de adultos e perspectivas de crianças. CNPq, 2015.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, 93, p. 60-65, 1995.

_____. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

_____. Construction of communication during Young children's play. **Revista de Etologia**. São Paulo, 8, p. 1-11, 2006.

_____. Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. **Psicologia USP**, 20, p. 355-373, 2009.

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

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PEREIRA, M. C.; LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P. (Orgs.), **Família e parentalidade:** Olhares da Psicologia e História. Curitiba: Juruá, 2011. p. 41-62.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online], v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RIBEIRO, F. L.; BUSSAB, V. S. R.; OTTA, E. Nem Alfa, Nem Ômega: Anarquia na Savana. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Orgs.), **Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009, p. 176-188 (Série: Fundamentos da Psicologia)

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico metodológica para a análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 279-291, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, C. P. Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos (**Tese de Doutorado não publicada**). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; CARVALHO, A. M. A. Circunscritores: limites e possibilidades do desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 81-91.

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

_____. **Why we cooperate**. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 2009.

_____. Human culture in evolutionary perspective. In: GELFAND, M. (Ed.), **Advances in culture and psychology**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011. P. 5-51.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M; CALL, J; BEHNE, T; MOLL, H. **Understanding and sharing intentions**: The origins of cultural cognition. Behavioral and brain sciences, v. 28, n. 05, p. 675-691, 2005.

TOMASELLO, M.; GONZALEZ-CABRERA, I. The Role of Ontogeny in the Evolution of Human Cooperation, 2017. **Hum Nat**, v. 28, 2017. p. 274–288.

TOMASELLO, M; KRUGER, A. C.; RATNER, H. H. **Cultural learning**. Behavioral and Brain Sciences, 16, 1993. P. 495-552.

TOMASELLO, M.; MELIS, A. P.; TENNIE, C.; WYMAN, E.; HERRMANN, E. Two Key Steps in the Evolution of Human Cooperation: The Interdependence Hypothesis. **Current Antropology**, V. 53, n. 6, p. 673-693, 2012.

VIANA, K. M. P.; PEDROSA, M. I. Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, V. 27, n. 3, p. 564-572, 2014.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. (Original publicado em 1934).

_____. Como estudar a criança? In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986a, p. 72-82. (Original escrito em 1941).

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

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986c, p. 158-167. (Original escrito em 1946).

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

WARNEKEN, F.; CHEN, F.; TOMASELLO, M. Cooperative Activities in Young Children and Chimpanzees. **Child Development**, vol. 77, n. 3, p. 640-663, 2006.

WARNEKEN, F.; TOMASELLO, M. Helping and Cooperation at 14 Months of Age. **Infancy**, v. 11, n. 3, p. 271-294, 2007.

YAMAMOTO, M. E.; ALENCAR, A. I.; LACERDA, A. L. R. Comportamento Moral, ou como a cooperação pode trabalhar a favor de nossos genes egoístas. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Orgs.), **Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009, p. 133-143 (Série: Fundamentos da Psicologia)

YAMAMOTO, M. E.; LEITÃO, M.; EUGÊNIO, T. J. B. A perspectiva evolucionista no estudo da cooperação. In: VIEIRA, M. L.; OLIVA, A. D. (Orgs.) **Evolução, cultura e comportamento humano**. Florianópolis: Edições do Bosque. Série Saúde e Sociedade, v. 1. p. 101 – 158, 2017.

YAMAMOTO, M. E.; SEID-DE-MOURA, M. L. A Psicologia Evolucionista no Brasil. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 15, n. 1, p. 53-54, 2010.

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

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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^a. 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: (1ª) ao brincar em pequenos grupos, em uma sala preparada com brinquedos, escolhendo do que brincar; (2ª) em situação cotidiana da creche ou pré-escola; (3ª) 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). 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.: 21268270. E-mail: 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.